

INTRODUÇÃO

A resiliência encoraja o indivíduo a lidar com o stresse de forma efectiva e deles sair fortalecido.

(Rutter, 1997)

O presente estudo intitulado: “Resiliência nos Jovens: Relações Familiares e Auto-conceito de Competência” tem como objectivo analisar a Resiliência no percurso de vida dos jovens em diferentes contextos (familiar, escolar, comunidade e grupo de pares). Pretendeu-se ainda estudar a influência das relações familiares e do auto-conceito de competência no desenvolvimento dos traços de Resiliência destes jovens.

O interesse pessoal por esta temática resulta de várias questões conceptuais e metodológicas que surgiram a partir das primeiras leituras sobre o conceito de Resiliência. Entre estas questões, destacam-se as seguintes: Porque é que algumas crianças e adolescentes, depois de viverem experiências traumáticas e violentas nas suas vidas, conseguem superá-las construindo caminhos positivos? O que os ajuda a superar o sofrimento? Por outro lado, porque é que alguns não conseguem superar traumas vividos, percorrendo caminhos negativos? Finalmente, o que torna uma criança ou adolescente mais ou menos resiliente face às dificuldades da vida?

De acordo com Rutter (1992), a Resiliência é caracterizada como um conjunto de processos sociais e intra-psíquicos que possibilitam uma vida saudável, ainda que o indivíduo viva num meio desfavorecido. Estes processos teriam lugar através do tempo, dando promissoras combinações entre os atributos da criança e os do seu ambiente familiar, social e cultural. Deste modo, a Resiliência não pode ser pensada como um atributo com o qual as crianças nascem ou que é adquirido durante o seu desenvolvimento, mas como um processo interactivo entre elas e o meio.

Algumas das principais características encontradas em crianças e adolescentes resilientes são as seguintes: o elevado funcionamento cognitivo, sociabilidade e expressão adequada, auto-eficácia, autoconfiança e auto-estima elevada, talentos e fé. Nos seus contextos de vida, essas crianças e adolescentes ainda contam com práticas parentais competentes, vantagens socioeconómicas e conexões com redes familiares apoiantes. Além destas, no contexto extra-familiar, os jovens mantêm vínculos com adultos e organizações pró-sociais e frequentam a escola (Masten & Coastworth, 1995).

Constantine e colaboradores (2001) salientam que os recursos internos de Resiliência constroem-se a partir dos recursos externos pelo que estes autores consideram que o reconhecimento da importância deste conceito implica a necessidade e a responsabilidade da Sociedade em geral para disponibilizar e promover os recursos externos necessários para o desenvolvimento saudável das crianças e dos jovens.

Por esta razão, o reconhecimento da importância dos traços de Resiliência nos jovens levanta a necessidade de investigar cientificamente o desenvolvimento destes traços de forma a poder identificar as implicações que os riscos em diversos contextos apresentam no percurso de vida das crianças e dos jovens. Este processo poderá assim contribuir para a melhoria e o incremento das políticas sociais e educativas de forma a adequá-las às necessidades reais e objectivas destas crianças e jovens, nomeadamente através de projectos e programas de intervenção psicossocial e educativos, sempre com o objectivo de promover o desenvolvimento adaptado das crianças e suas famílias.

Neste sentido, o bom relacionamento dos jovens com os seus pais é um dos factores protectores de grande relevância, sendo que *“os pais que conseguem manter um lar unido estão, na verdade, prestando a seus filhos um serviço de inestimável importância”* (Winnicott, 2001, p.43). Este autor refere, portanto, que a estabilidade das relações familiares

marcadas por um apego seguro potencializa o facto de a criança, depois o adolescente e mais tarde o adulto, poderem adquirir autonomia.

Vaz Serra, Firmino e Matos (1987) referem também que uma boa atmosfera familiar e uma relação positiva entre pais e filhos, nomeadamente em termos de tolerância, compreensão, ajuda e incentivo para vencer as dificuldades dos filhos, são essenciais para a formação de um auto-conceito adequado. Peixoto (2003) vem reforçar este pressuposto ao afirmar que a família desempenha um papel primordial na formação do auto-conceito dos jovens.

Segundo Faria e Santos (1999), o auto-conceito de competência está associado às percepções dos jovens sobre as suas capacidades para lidar de forma eficaz com o meio envolvente, nomeadamente através de comportamentos de acção, persistência e esforço.

Wang e Haertel (1995) consideram também que a participação dos jovens em programas de suporte social na comunidade e na escola bem como o receber apoio do grupo de pares caracterizam os factores protectores na comunidade. Os mesmos autores referem ainda que experiências positivas na escola, tais como professores que estimulam a auto-confiança, autonomia e iniciativa nos jovens, atenuam os efeitos de condições adversas familiares e contribuem para a melhoria do auto-conceito.

Se, por um lado, a escola influencia o auto-conceito dos jovens, por outro, Rogers (1982) salienta que o sucesso académico é condicionado por sua vez por este mesmo auto-conceito.

Steinberg, Elmen e Mounts (1989) acrescentam ainda que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos contribui também para um auto-conceito académico e expectativas mais elevados nos seus filhos, o que conduz, por sua vez, a um melhor rendimento e sucesso escolar.

No mesmo sentido, Bowlby (2002) defende que a envolvimento dos adultos no desenvolvimento da Resiliência nos jovens facilita o estabelecimento, por parte dos mesmos, de relações bem sucedidas, não apenas com os primeiros cuidadores, mas também com os colegas de escola, professores, amigos e, posteriormente, colegas de trabalho.

Estas considerações têm implicações importantes na investigação em Resiliência Educativa que adopta uma abordagem ecológica para analisar os resultados encontrados nos contextos familiares, escolares e comunitários. Wang (2004) refere que a resiliência educativa é a probabilidade aumentada de sucesso na escola apesar de adversidades ambientais resultantes de características, condições e experiências de vida precoces.

Desta forma, a Escola e as respectivas políticas educativas deverão promover concepções pessoais mais dinâmicas e construtivas, apostando no desenvolvimento pessoal dos jovens, particularmente no que se refere aos aspectos emocionais e na promoção das suas relações interpessoais. Assim, no contexto da formação escolar e profissional, promover o desenvolvimento da Resiliência nos jovens exige dos sistemas de formadores a valorização do desenvolvimento individual dos mesmos, no sentido de os preparar para uma maior resistência ao stress. No entanto, esta necessidade torna-se um desafio para as instituições e organizações de formação, pois exige um processo de reflexão, educação e de socialização (Pereira, 1996 *cit. in* Yunes, 2003).

Com o nosso estudo, pretendemos identificar e reflectir sobre quais as experiências, escolhas e situações que melhor contribuem para um percurso saudável de vida nos jovens, de forma a otimizar a intervenção junto destes.

Concretamente procuramos identificar e descrever os factores relacionados com o auto-conceito de competência que mais se destacam nos jovens participantes neste estudo. Tentamos ainda caracterizar a percepção que os jovens têm da relação com a família. Para além destas preocupações, pretendeu-se analisar os factores internos e externos que

contribuem para o desenvolvimento e promoção da Resiliência nos jovens. Por fim, descrevemos a forma em que as diferenças de género, o tipo de ensino frequentado e o percurso académico influenciam o auto-conceito de competência dos jovens, a percepção das relações familiares e os seus traços de Resiliência.

Considerando os aspectos teóricos referenciados e os objectivos do estudo, dedicamos a primeira parte desta investigação ao enquadramento teórico do tema em estudo. No primeiro capítulo definimos os conceitos de Resiliência, vulnerabilidade e risco, factores de risco e de protecção e os tipos de mecanismos de protecção.

O capítulo seguinte aborda a Resiliência Familiar, nomeadamente as relações familiares, a relação pais-filhos e a relação familiar e grupo de pares. No terceiro capítulo debruçamo-nos sobre a Resiliência Educativa e analisámos a Resiliência e a Escola, o auto-conceito, o auto-conceito de competência e a promoção da Resiliência.

A segunda parte consubstancia o estudo empírico é constituído por três capítulos. Assim, o quarto capítulo traz a delimitação do problema, os objectivos da investigação, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha de dados.

O quinto capítulo apresenta os resultados das análises realizadas, incluindo as estatísticas descritivas e as análises de regressão linear múltipla, sendo seguido pelo sexto capítulo que contém a discussão dos resultados. Seguem posteriormente as considerações finais, em que se reflectem sobre os resultados que mais se destacaram, bem como sobre as limitações com as quais nos deparámos no decurso deste estudo. Por último, na esperança de que esta investigação contribua para a melhoria da trajectória de vida das crianças e dos jovens, no sentido de lhes proporcionar um percurso resiliente, aproveitamos para sugerir algumas pistas para futuras investigações.

CAPITULO 1 - A Resiliência

*A resiliência é a capacidade do ser humano para fazer frente
às adversidades da vida, superá-las e, inclusive,
ser transformado por elas
(Grotberg, 1993,1994).*

A perplexidade da origem, das causas, podemos até mesmo dizer da explicação, quanto à facilidade de algumas pessoas perante situações adversas na esfera individual, familiar ou social, é uma permanente dúvida! Que se passa com eles, com o seu meio? Como conseguem superar situações tão negativas? A resposta parece estar no desenvolvimento e maximização de factores ou variáveis intra ou interpessoais que se assumem como “escudos protectores”. Resistência, adaptabilidade, invulnerabilidade, capacidade de enfrentar... são muitos os conceitos associados e dependentes da definição do termo Resiliência. Igualmente muitos são os estudos existentes acerca deste temática, que abarcam áreas tão diversas como a Psicologia, a Psiquiatria, a Sociologia, a Medicina, a Pediatria ou a Educação. Contudo, embora seja uma área muito investigada, a esfera da Resiliência traduz-se ainda num campo com várias lacunas, uma vez que ainda não existe ainda um referencial teórico bem constituído que a defina, dada a multiplicidade de conceitos que lhe são atribuídos (Martins, 2005).

1.1. Conceito de Resiliência

Se o estudo da Resiliência no campo das Ciências Humanas e Sociais, nomeadamente na área da Psicologia, é relativamente recente, a origem do conceito apresenta contudo raízes longínquas. A sua etimologia vai beber à expressão *resilire* no latim, que significa «saltar para trás», «voltar», «ser impelido», «recuar», «encolher-se», «romper», e que remete à

ideia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação. O conceito de Resiliência tem vindo a ser explorado pela Física e Engenharia, particularmente na descrição das experiências sobre tensão e compressão de barras de ferro, tendo-se procurado compreender a relação entre a força aplicada num corpo e a deformação que essa mesma força produzia no respectivo corpo (Pinheiro, 2004).

Ao longo da literatura científica das Ciências Humanas e Sociais é possível encontrar um vasto leque de definições sobre Resiliência. Segundo Rutter (1987), a Resiliência diz respeito à competência e à capacidade de adaptação do indivíduo, condições que lhe permitem superar com sucesso o stresse na adversidade. O autor avança ainda com a definição da Resiliência como *“a positive pole of ubiquitous phenomenon of individual differences in people’s response to stress and adversity”* (1990, p. 181 *cit. in* Martins, 2005).

Flach (1991) refere que a Resiliência funcionaria como um conjunto de forças psicológicas e biológicas exigidas para atravessar com sucesso as mudanças num processo contínuo de aprendizagem e reaprendizagem. Portanto, é necessário que os processos fisiológicos, activados pelo stresse, funcionem de tal forma que o indivíduo se torne resiliente por meio da habilidade de reconhecer a dor, de perceber seu sentido e de tolerá-la até resolver os conflitos de forma construtiva.

Segundo Masten e Coastworth (1995), a Resiliência não é um atributo individual da criança que opera isoladamente; em vez disso, é entendida como um fenómeno hipotético, que pode ser manifestado a partir de um funcionamento competente da pessoa perante a presença de acontecimentos de vida adversos.

Wolin e Wolin (1993) conceptualizaram a génese da Resiliência sob a forma de uma *mandala*, expressão comumente utilizada pelos Índios Navajos do Sudoeste dos Estados Unidos da América para designar a força interna do indivíduo face a situações adversas. No contexto da investigação da Resiliência, a analogia é feita por a *mandala* transmitir um

sentido de paz e equilíbrio internos, importantes para a confrontação do indivíduo com situações adversas (Suárez, 1995, *cit. in* Cáceres e Fontecilla, 1996).

Assim, a Mandala da Resiliência é constituída por sete características pessoais específicas, sendo estas:

- Introspecção (Insight) – diz respeito à capacidade de o Ser Humano se auto-questionar e de obter respostas internas honestas;
- Independência – alude à competência para estabelecer uma distância física e emocional, isto é, estabelecer limites entre si próprio e as situações adversas;
- Capacidade de relacionamento – traduz-se na competência para estabelecer laços significativos e satisfatórios com os outros;
- Iniciativa – diz respeito à capacidade do indivíduo para se colocar à prova perante tarefas gradualmente mais exigentes, que requer a competência para enfrentar problemas, bem como exercer controlo sobre os mesmos;
- Humor – traduz-se basicamente na capacidade do Ser Humano para encontrar traços cómicos numa situação trágica ou negativa;
- Criatividade – diz respeito à competência individual para gerar ordem e harmonia a partir do caos ou da desordem, sendo que, na infância, se caracteriza pela criação de jogos enquanto meios para lidar com o medo, a raiva ou a desesperança;
- Moralidade – traduz-se na capacidade para manter uma vida pessoal satisfatória, ampla e rica, pautada pela consciência moral, pela capacidade de comprometimento com valores, bem como pela discriminação do bem e do mal.

Segundo Kotliarenco, Cáceres e Fontecilla (1997), a origem da Resiliência assenta no facto de que, nascer ou viver num ambiente psicologicamente nocivo, constitui uma condição de alto risco, quer para a Saúde Física, quer para a Saúde Mental do Ser Humano. Desta premissa emerge a necessidade maior de procura – não a tipologia de factores que mantêm situações de risco para o indivíduo – mas sim o referencial de recursos (internos e externos) que lhe permitam movimentar-se de forma mais positiva.

Desta forma, a Resiliência parece ser globalmente definida no seio da comunidade científica como um conjunto de processos intrapsíquicos e sociais que ocorrem no decurso do desenvolvimento humano, por meio da interacção dinâmica entre os atributos individuais, da família e dos contextos sociais e culturais. Fonagy e colaboradores (1994), referenciado por Manciaux (2003), afirmam, a este propósito, que “*a Resiliência é um desenvolvimento normal em condições difíceis*” (p.223).

De acordo com Cicchetti (1999) a Resiliência é operacionalmente definida, como um processo de desenvolvimento dinâmico, que reflecte evidências de adaptação positiva quando o sujeito é exposto a acontecimentos de vida stressantes.

Em 2000, Soares definiu resiliência como a “*capacidade do indivíduo para uma adaptação bem-sucedida, funcionamento positivo ou competências na presença de adversidade, envolvendo múltiplos riscos e ameaças internas e externas ou, ainda, a capacidade de recuperação na sequência de uma experiência traumática prolongada* (p.11).”

Já Tavares (2001) analisa a origem do termo sob três pontos de vista: o físico, o médico e o psicológico. No primeiro, a Resiliência é a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à pressão, permitindo-lhe voltar, sempre que é forçado ou violentado, à sua forma ou posição inicial (por exemplo: uma barra de ferro, uma mola, um elástico, entre outros). No segundo, a Resiliência seria a capacidade de um sujeito resistir, por si próprio ou com a ajuda de medicamentos, a uma doença, a uma infecção ou a uma intervenção. E no

terceiro, a Resiliência também é uma capacidade das pessoas, individualmente ou em grupo, resistirem a situações adversas sem perder o seu equilíbrio. Isto é, a capacidade de acomodar e reequilibrar constantemente.

Também Yunes (2001) aponta que o estudo do fenómeno Resiliência é recente na Psicologia. Para este autor, a definição não é clara nem precisa (como na física), mas considera que os factores e as variáveis que devem ser levados em atenção no estudo dos fenómenos humanos são complexos e múltiplos: *"Para apenas usar uma metáfora, poder-se-ia dizer que a relação tensão/pressão com deformação não permanente do material corresponderia à relação situação de risco/stresse/experiências adversas com respostas finais de adaptação/ajustamento no indivíduo, o que ainda nos parece bastante problemático, haja vista as dificuldades em esclarecer o que é considerado risco e adversidade, bem como adaptação e ajustamento"* (Yunes & Szymanski, 2001, p.16).

Para Luthar (2003) o termo Resiliência representa, manifestações de adaptação positiva aquando da presença de acontecimentos de vida stressantes. Refere ainda que, a Resiliência não é um atributo pessoal que pode ser directamente medido, mas antes um processo ou fenómeno no qual coexistem acontecimentos de vida adversos e uma adaptação positiva a este tipo de eventos.

Neste sentido, Resiliência é a *"capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude optimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, activada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um auto-conceito realista, auto-confiança e um senso de auto-protecção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente"* (Tavares, 2000, p.35).

Considerando as várias definições atrás enunciadas, de uma forma geral é possível assinalar duas formas de Resiliência de acordo com Martins (2005):

- *“A resiliência como uma capacidade global da pessoa para manter um funcionamento efectivo face às adversidades do meio envolvente ou para recuperar nessas condições;*

- *A resiliência como uma boa adaptação nas tarefas do desenvolvimento de uma pessoa, como resultados da interacção entre o sujeito, e a adversidade do meio ou um envolvimento de risco constante (p.91)”.*

1.2. Vulnerabilidade e Risco

*Por vulnerabilidade compreende-se a “intensificação da reacção
frente a estímulos que, em circunstancias normais,
conduzem a uma desadaptação”
(Kotliarenco, 1977, p.11)*

O conceito *vulnerável* tem origem no verbo latim *vulnerare*, que significa *ferir, penetrar*. Por estas raízes etimológicas, vulnerabilidade é um termo geralmente usado na referência de predisposições a desordens ou de susceptibilidade ao stresse.

Nos seus estudos Werner (1989), determina que o aprofundamento do conhecimento acerca da Resiliência, assume uma importância significativa para o desenho de novos quadros de intervenção, na esfera clínica. Esta capacidade pode ser considerada uma esperança para modificar a oscilação do Ser Humano entre o estado vulnerável e o estado resiliente. Entre as várias directrizes de intervenção, são referidas medidas como a diminuição da exposição (por parte do individuo) a situações de vida que condicionam a Saúde Mental ou o fomento de factores protectores do seu desenvolvimento funcional, por meio do reforço das fontes de

suporte e afecto, bem como da maximização das competências de comunicação e de resolução de problemas.

Rutter (1990) acrescenta que a mudança não é apenas da vulnerabilidade à Resiliência, mas das variáveis de risco para os processos de negociação das situações de risco.

A identificação de crianças e adolescentes expostos a factores biológicos (cognitivos ou sensoriais) considerados de risco é uma preocupação bastante actual. Partindo desse princípio, a vulnerabilidade implica factores de stresse, biológicos e psicossociais (Haggerty, Sherrod, Gamezy & Ruter, 2000), tais como, prematuridade, desnutrição, baixo peso, lesões cerebrais, atraso no desenvolvimento, família desestruturada, minoria social, desemprego, pobreza, dificuldade de acesso à saúde e educação. As crianças com desvantagens socioeconómicas (de mães jovens, solteiras e pobres) ou que tenham famílias desorganizadas (riscos psicossociais), ou ainda, crianças de pais com desordens afectivas, esquizofrenia, desordens anti-sociais, hiperactividade, défice de atenção e isolamento (riscos genéticos), são potencialmente vulneráveis aos eventos stressantes e são consideradas crianças em risco para problemas de desenvolvimento.

Os investigadores garantem ainda que existe uma relação entre eventos stressantes e doença, porém essa relação ainda é difícil de ser identificada. O que já se sabe é que alguns indivíduos são mais susceptíveis ou vulneráveis a esses eventos quando comparados a outros na mesma situação de risco, por diferenças fisiológicas ou psicológicas (Haggerty, *et. al* 2000).

No contexto dos estudos sobre Resiliência, vulnerabilidade é um conceito utilizado para definir as susceptibilidades psicológicas individuais que potencializam os efeitos dos stressores e impedem que o indivíduo responda de forma satisfatória ao stresse (Hutz, Koller & Bandeira, 1996)

Rutter (1987) define o termo como alterações aparentes no desenvolvimento físico e/ou psicológico de uma pessoa que se submeteu a situações de risco. Tais alterações ficam evidentes na trajectória de adaptação da pessoa e podem torná-la susceptível e propensa a apresentar sintomas e doenças.

Vários autores, referem que a exposição aos factores de risco afecta negativamente o desenvolvimento da criança e do adolescente (Ferreira & Marturano, 2002; Horowitz, 1992). Tal facto advém de que os riscos psicossociais, principalmente quando combinados, tendem a modelar “*o repertório infantil tanto no desenvolvimento de problemas comportamentais e emocionais quanto na aquisição de comportamentos adequados*” (Melo, 1999, p. 4).

Também é maior a probabilidade de crianças e adolescentes de famílias desestruturadas apresentarem problemas de comportamento. Masten e Coastworth (1995) citam que a desestruturação ou os conflitos interparentais frequentes provocam uma mistura complexa de adversidades crónicas, eventos stressantes e acúmulo de riscos. Neste caso o bom relacionamento dos pais com os seus filhos pode ser considerado factor de protecção para o cumprimento das tarefas de desenvolvimento dos adolescentes.

Filhos de pais com problemas psicopatológicos fazem parte do grupo de risco com consequências de desenvolvimento negativas. Segundo Seifer, Dickstein e Sameroff (1998), esses resultados podem estar relacionados com os mesmos sintomas psicopatológicos apresentados pelos pais, a outros sintomas ou, mais frequentemente, esses resultados aparecem como problemas escolares, delinquência ou uso de drogas.

Os problemas escolares são frequentemente associados aos problemas de comportamento e de risco para crianças e adolescentes. Ferreira e Marturano (*op. cit*) pesquisaram associações entre contextos de risco e problemas de comportamento em 141 crianças com baixo desempenho escolar. As crianças foram divididas em dois grupos: um grupo de crianças com problemas de comportamento e outro de crianças sem queixas de

comportamento. As autoras verificaram que as crianças do grupo com problemas de comportamento possuíam menos recursos e maior número de adversidades, que envolviam principalmente o ambiente familiar. Eram frequentes nesse grupo: os problemas nos relacionamentos interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitorização e suporte, menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos. Neste estudo, as investigadoras concluíram que as dificuldades académicas tendem a aumentar a vulnerabilidade para a inadaptação psicossocial e por isso enfatizam a importância de acções preventivas que envolvam a criança e o seu ambiente familiar.

Em suma, as variações na sensibilidade de crianças a riscos ambientais tanto podem ser geneticamente influenciadas como podem derivar das experiências vividas anteriormente. As consequências podem ser, ou não, nocivas ao desenvolvimento psicológico, dependendo das interacções dos factores acima mencionados, o que de alguma maneira explica parcialmente a diversidade de respostas das crianças expostas a situações de risco psicossocial (Rutter, 1999).

1.2.1. Factores de risco e factores de protecção

Factores de risco são os acontecimentos stressantes da vida, tais como a pobreza, as perdas afectivas, as enfermidades, o desemprego, as guerras, as calamidades, entre outros.

(Rutter, 1985)

1.2.1.1. Factores de risco

O conceito factor de risco constitui uma das heranças da primeira revolução no campo da Saúde, mas o termo continua a inserir-se num enquadramento cartesiano característico dessa revolução, assumindo assim uma importância primordial na prevenção de doenças.

Consideram-se factores de risco, obstáculos individuais ou ambientais que aumentam a vulnerabilidade do indivíduo vir a apresentar resultados de desenvolvimento negativos quando expostos a eles (Werner, 2000).

Consideram-se que as experiências de vida negativas são inevitáveis para qualquer indivíduo, quando sobressai a questão dos níveis de exposição e dos limites individuais. Assim, a visão subjectiva de um indivíduo a determinada situação (a sua percepção, interpretação e sentido atribuído ao evento stressante), interferirá, ou não, na sua classificação como condição de stress e por essa razão, um evento pode ser avaliado como perigo por um indivíduo e para outro ser apenas um desafio (Yunes & Szymanski, 2001).

Na visão de Pesce (2005), os factores de risco estão relacionados com obstáculos individuais ou ambientais que, quando presentes, contribuem para o desencadeamento de problemas físicos, emocionais ou sociais na vida das pessoas, aumentando a vulnerabilidade para resultados negativos no seu desenvolvimento. O autor garante que as condições de pobreza, rupturas na família, vivência de algum tipo de violência, experiências de doenças no próprio indivíduo ou na família e perdas importantes, são exemplos relevantes que podem afectar a capacidade de Resiliência.

Martins (2005) faz referência ainda, como factores de risco, à prevalência de comportamentos de carácter anti-social e agressivo, dificuldades por parte do indivíduo em controlar a sua impulsividade, hiperactividade, condutas cuja natureza transparece lacunas nas capacidades sociais e no uso da empatia. Neste domínio, é importante ressaltar que as capacidades cognitivas, as atribuições negativas e a baixa auto-estima constituem também potenciais factores de risco, na medida em que fomentam no indivíduo o desenho interior e exterior de crenças e comportamentos desadaptados, que se revelam prejudiciais no confronto e superação de circunstâncias adversas.

McWirtter e McWirtter (1998) fazem referência ao conceito de “estar em risco” como uma série de níveis distribuídos ao longo de um *continuum*, entre o risco mínimo e o desajustamento. A primeira categoria do *continuum* do risco é o risco mínimo. Segundo os autores, não se pode falar em risco zero porque não há ninguém que não tenha problemas ou que não seja confrontado com circunstâncias mais ou menos adversas, ou com determinados níveis de stresse. Assim, no primeiro nível de risco estão os jovens cujas famílias têm um bom estatuto socioeconómico, que têm poucos factores de stresse, que frequentam boas escolas, que têm relações fortes e seguras com a família e amigos. Estes jovens encontram à partida um risco mínimo de manifestar problemas no futuro. O segundo nível do *continuum* do risco traduz-se no risco remoto que, apesar de não ser muito provável, poderá aumentar a probabilidade em relação ao nível anterior. Determinadas características sócio-demográficas, como um baixo estatuto socioeconómico e pertença a uma minoria étnica, aumentam a probabilidade de envolvimento em comportamentos de risco. Esta maior probabilidade segundo os autores, deve-se a diversos factores, por exemplo à marginalização, ao racismo, ou à opressão geralmente experienciada por estes grupos. Relações menos positivas nos contextos mais significativos para os jovens e a experiência de alguns factores de stresse psicossocial são preditores, embora parciais, de comportamentos de risco. Em risco elevado encontram-se os jovens que têm más relações com a família, escola, colegas e apresentam ainda vários factores de stresse psicossocial. Estes factores, em conjunto com determinadas características denominadas pelos autores, de alto risco, como a depressão, ansiedade, défice de competências sociais e de estratégias de *coping*, abrem caminho para actividades que conduzem progressivamente aos comportamentos desviantes. Em risco iminente estão os jovens que experimentam comportamentos mais graves. Os autores dão como exemplos a agressão para com outras crianças ou adultos, como precursor da delinquência juvenil, o consumo de tabaco como precursor do álcool, do álcool para a marijuana, da marijuana para

drogas duras. No nível final do *continuum*, encontram-se os jovens que participam em actividades e apresentam determinados comportamentos de risco, tais como, abandono escolar, uso de substâncias, comportamentos sexuais de risco, delinquência juvenil e tentativas de suicídio.

Para Kaplan (1999), é a combinação entre a natureza, a quantidade e a intensidade do risco, o que define o contexto da adversidade necessária para a Resiliência das crianças e adolescentes. Apresentam-se seguidamente alguns factores de risco internos e externos:

a) Factores de Risco no Indivíduo

Diversos estudos têm indicado que o género, a capacidade intelectual e o temperamento difícil da criança são alguns factores de risco que se relacionam frequentemente com as dificuldades de adaptação do indivíduo.

Num estudo realizado por Canavarro (1999) foi possível analisar o papel das relações afectivas no desenvolvimento psicopatológico. Esta autora concluiu pela existência de um maior índice de padrões de vinculação de tipo inseguro nos indivíduos que apresentam perturbação de depressão ou ansiedade. Para além deste facto, Canavarro, salienta outros aspectos que merecem destaque, nomeadamente o fraco suporte emocional e a rejeição, por parte dos pais (especialmente pela mãe) durante a infância e a adolescência, que parecem funcionar como factor de risco para perturbações depressivas e de ansiedade na idade adulta.

O temperamento difícil da criança (que se traduz em dificuldades de relacionamento com outros indivíduos da sua idade, comportamento anti-social e agressivo, impulsividade, pouca empatia) têm sido outras características que se relacionam frequentemente com a vulnerabilidade do indivíduo para sucumbir às adversidades (Werner, 2000).

Ainda relativamente aos factores de risco a nível individual, são também assinalados como importantes, as fracas capacidades cognitivas, bem assim como as atribuições negativas e a baixa auto-estima (Rutter, 1987, 1990)

b) Factores de Risco na Família

No contexto família, constituem factores de risco acontecimentos como o divórcio, a ausência parental, a violência doméstica, o abuso de substâncias ilícitas, na medida em que as crianças quando expostas às mesmas podem apresentar maiores dificuldades em adaptar-se a novos ambientes e em estabelecer relações sociais positivas (Werner, 2005; Condly, 2006).

Alguns estudos salientam o impacto do divórcio no desenvolvimento da criança. Este acontecimento adverso pode funcionar, na maior parte das vezes, como um elemento destabilizador e de risco. As crianças que passam por este tipo de evento podem apresentar períodos de grande instabilidade a nível físico (alimentação, sono), emocional (tristeza, auto-culpabilização, esperanças de reconciliação dos pais) e académico (diminuição do rendimento escolar) (Hetherington & Kelly, 2002).

A exposição à violência, incluindo os maus-tratos, a desarmonia, a discórdia familiar, a criminalidade e a desorganização familiar parecem constituir factores de risco, na medida em que podem ser extremamente ameaçadores ao bem-estar psicológico das crianças. Inerente a estas condições está a presença de problemas de abuso de substâncias ilícitas, tais como, o álcool e drogas (Werner, 2001).

Além das condições atrás anunciadas, a pobre monitorização e supervisão parental, a inexistência de regras claras e consistentes e a difícil resposta por parte dos pais às necessidades dos filhos parecem funcionar também como poderosos factores de risco ao adequado desenvolvimento da criança (Werner, 1985).

c) Factores de Risco no Contexto Escolar

Atendendo que a criança e o jovem permanecem longos períodos de tempo no contexto escolar, este tem sido outro dos ambientes mais analisados com o objectivo de conhecer quais os factores de risco que podem comprometer o desenvolvimento adaptado do indivíduo.

Um dos factores de risco mais consistentemente referenciado prende-se com as dificuldades por parte do jovem em se adaptar a este contexto, designadamente no que se refere aos professores, disciplina e ritmo escolar, quer no desempenho de outras actividades escolares. O fraco compromisso com a escola, o insucesso escolar e as dificuldades de aprendizagem são também importantes factores de risco que se relacionam com os comportamentos disruptivos e violentos, abandono precoce da escola, gravidez na adolescência e consumo de álcool ou drogas (Hawkins, Lishner, Catalano & Howard, 1995, *cit. in* Martins, 2005).

d) Factores de Risco na Comunidade

A exposição da criança a diversas condições adversas na comunidade, tais como a violência, tensões sociais, dificuldades económicas, aumento do consumo de drogas e de infecções sexualmente transmissíveis são factores que também podem afectar o adequado desenvolvimento da criança e jovem.

Efectivamente, as crianças que se desenvolvem sob estas condições podem apresentar problemas ao nível das aprendizagens, frequência escolar e ao nível das capacidades sociais e interpessoais (Ritchers & Martinez, 1993).

1.2.2. Factores de Protecção

Factores de protecção são as influências que modificam, melhoram ou alteram a resposta de uma pessoa a algum perigo que predispõe a um resultado não adaptativo.

(Rutter, 1985)

Entende-se por factores de protecção todos aqueles recursos internos e externos que o sujeito dispõe e que, de alguma forma, lhe permitam alterar a resposta imediata, a fim de mitigar os efeitos nefastos dos acontecimentos stressantes. Assim, se o sujeito usufruir em larga medida destes recursos, maior probabilidade terá de atingir um desenvolvimento positivo ou adaptativo (Rutter, 1999; Werner, 2000, 2005).

Como factores de protecção convém referir as influências que melhoram, modificam ou alteram, as respostas pessoais a determinados riscos de adaptação. A característica principal desses factores é a modificação “catalítica” da resposta do indivíduo à situação de risco, podendo não apresentar efeito na ausência de um stressor (Rutter, 1999).

Segundo Yunes e Szymanski (2001), os factores de protecção despertam no indivíduo habilidade para resolver problemas, optimismo e expectativas de sucesso no futuro, que por sua vez implicam maior empenho nas actividades, comportamentos direccionados para metas e avaliação das experiencias como desafios e não como ameaças. Estes traços correlacionam-se com o desenvolvimento do sentido de humor, a consecução da estabilidade emocional e a tolerância ao sofrimento, a amplificação do grau de autonomia e da assertividade bem como a consolidação da auto-estima.

Os mesmos autores salientam ainda a família como factor significativamente envolvido no desenvolvimento destes traços de resiliência, nomeadamente no que toca à qualidade e estabilidade das interacções familiares, à presença de pais amorosos e com estilos

parentais competentes, à boa comunicação pais/filhos, em geral, à coesão e consistência do núcleo familiar.

Ainda de acordo com Yunes e Szymanski (2001), as redes de apoio do ambiente contribuem também para o desenvolvimento de um percurso resiliente nos jovens, destacando-se o papel de factores sociais, tais como uma comunidade tolerante aos conflitos, que demonstra reconhecimento e aceitação dos jovens e que lhes oferece limite definidos e realistas.

Neste sentido os factores de protecção podem contribuir para a Resiliência e estão relacionados com uma pletera de dimensões que envolvem a personalidade da criança, a família, as experiências de aprendizagem, a exposição reduzida ao risco e as experiências compensadoras proporcionadas, por exemplo, por um ambiente escolar favorável.

Segundo Grunspun (2003), a criança resiliente possui características específicas a nível da competência social, nomeadamente ao revelar-se uma criança flexível, sensível e atenciosa, que possui capacidades para comunicar e expressar as suas emoções, sendo capaz de enfrentar as dificuldades com humor adequado. Ainda a nível da competência para resolver problemas, a criança resiliente é capaz de pensar de forma crítica e elaborar alternativas, procurando soluções para suas necessidades; quando não consegue encontrar uma solução, procura ajuda. Os mesmos autores afirmam que a nível da autonomia a criança resiliente apresenta um forte sentido de identidade e auto-estima positiva, mostra independência e autocontrolo. A nível das expectativas, a criança resiliente estabelece propósitos com confiança no futuro, isto é, propõe-se metas realistas, tem aspirações educacionais elevadas, é persistente, esforçada, optimista e vê o futuro em termos de oportunidades e sucesso. Em suma, Grunspun (*op. cit*) salienta que a criança resiliente apresenta factores protectores que podem actuar contra os de risco, ou seja, essa criança tem competência social, temperamento fácil, inteligência, autonomia, auto-estima, autocontrolo e auto-eficácia. Deste modo, os

factores que oferecem protecção são todas as influências que modificam, melhoram ou alteram a resposta de uma pessoa a algum evento de vida que lhe desencadeou sofrimento.

Apresentam-se a seguir alguns factores a nível individual, familiar, escolar e contexto social mais alargado (comunidade) que, na qualidade de protectores, são capazes de potenciar a capacidade de Resiliência do indivíduo em situações adversas:

a) Factores de Protecção no Indivíduo

Vários estudos têm vindo a preocupar-se, em identificar as características que o sujeito apresenta que, de alguma forma, lhe permitem enfrentar as adversidades. Nestes estudos, a capacidade cognitiva, o género e o temperamento são alguns factores que se relacionam com a capacidade de Resiliência do indivíduo (Werner, 1985; Condly, 2006).

No que respeita à capacidade cognitiva, a maior parte das investigações tem indicado que, quanto mais elevada for esta capacidade, maior probabilidade tem o indivíduo de se desenvolver adequadamente (Luthar & Zigler, 1991), embora outros investigadores relativizem tal relação.

O género é outro factor que tem recebido bastante atenção na literatura. Os resultados obtidos sugerem que o sexo feminino constitui um factor de protecção, na medida em que as raparigas parecem ser menos vulneráveis às adversidades, quando comparadas com os rapazes. Segundo Werner (*op. cit.*), durante a infância, os rapazes mais do que as raparigas podem desenvolver sérios problemas físicos que requerem cuidados médicos, também são aqueles que desenvolvem com maior frequência problemas de aprendizagem e de comportamento, necessitando de serviços especializados. Rutter (1999) justifica este facto referindo que as raparigas parecem ser mais protegidas do que os rapazes quando expostas ao risco.

Crianças com temperamento fácil, isto é, que tendem a ser mais responsáveis, activas e flexivas, apresentam características favoráveis a uma boa adaptação e desenvolvimento (Condly, 2006).

b) Factores de Protecção na Família

A vinculação parental, as elevadas expectativas dos pais e a participação e responsabilização da criança nas decisões familiares são factores que, quando presentes no contexto familiar da criança podem promover os comportamentos resilientes (Werner, 1985).

A literatura científica, por várias vezes, tem referido que a qualidade da vinculação estabelecida entre os pais e as crianças exerce um papel extremamente importante no desenvolvimento das competências sociais da criança, designadamente ao nível da auto-estima, confiança, autonomia e empatia, assim como no estado de saúde mental e emocional desta (Bowlby, 1982; Canavarro, 1999). Neste sentido, as crianças classificadas como tendo uma vinculação segura na infância, apresentam maiores níveis de competências sociais, além da sua capacidade de resolução de problemas apresentar elevados padrões de funcionamento (Martins, 2005).

Uma comunicação clara, consistente, assim como elevadas expectativas dos pais em relação às crianças parecem promover a Resiliência e o desenvolvimento adaptativo do indivíduo. A supervisão dos pais, proporciona também às crianças, a promoção do seu sentido de responsabilidade, respeito pelas normas sociais e desenvolvimento do seu auto-conceito, assim como da auto-estima (Condly, *op. cit*).

As crianças que são incentivadas, no seu seio familiar, a participar nas decisões familiares e assumir responsabilidades permite-lhes perceber que são um elemento importante e útil na família.

c) Factores de Protecção no Contexto Escolar

Diversas pesquisas têm documentado que a existência de um clima escolar positivo desempenha um papel importante no desenvolvimento dos comportamentos resilientes. Uma escola que aposta no seu bom funcionamento, que emprega técnicas mais eficazes de gestão, que investe numa boa estruturação e preparação das actividades escolares e extracurriculares e que responsabiliza os alunos pelas suas acções, apresenta melhores resultados académicos (Wallerstein & Kelly, 1980).

Segundo Rutter (1990) e Werner (2000), as crianças que se desenvolvem neste contexto, para além de contarem com as condições básicas para a sua aprendizagem, contam ainda com a presença de uma figura bastante significativa que se preocupa com eles nos momentos de maiores dificuldades.

As escolas que têm elevadas expectativas em relação aos alunos que dela fazem parte e que demonstram acreditar nas suas capacidades obtêm também melhores resultados a nível académico e a nível do comportamento. Segundo Oswald, Johnson e Howard (1999), a presença deste factor parece ainda desenvolver nos alunos competências pessoais, uma elevada auto-estima e o optimismo.

Um outro factor de protecção no contexto escolar que promovem a Resiliência é o grupo de pares. Diversas investigações têm vindo a referenciar que os amigos desempenham um importante papel nos resultados positivos dos alunos a diversos níveis, designadamente académicos e comportamentais (Werner, 2000).

d) Factores de Protecção na Comunidade

A literatura científica tem vindo a referir a importância de diversos factores na comunidade que ajudam a promover comportamentos resilientes no indivíduo (Condly, 2006).

Uma comunidade que genericamente confere aos seus membros segurança física e emocional, que dispõe de cuidados de saúde e outros serviços comunitários adequados, que apoia as famílias e as escolas, que apresenta elevadas expectativas face aos seus membros, estimulando e encorajando a sua participação na vida e no trabalho de acordo com normas claramente estipuladas, é uma comunidade que apela e zela pelo desenvolvimento nesses membros de competências sociais, da capacidade de resolução de problemas, da autonomia e da prossecução de objectivos de vida futuros.

Efectivamente, muitos são os estudos que têm indicado que as crianças que se desenvolvem nestes contextos demonstram ter menos problemas de comportamento, para além de apresentarem uma elevada auto-estima, um bom desenvolvimento moral e uma boa capacidade para manter relações sociais complexas (Bernard, 1996).

1.2.2. Tipos de mecanismos de protecção

Rutter (1990) considera que, mais do que identificar factores de protecção, é necessário identificar processos e mecanismos protectores, ou seja, entender por que razão e de que forma determinados indivíduos apresentam adaptação e outros não, perante as mesmas situações adversas.

Neste sentido os mecanismos de protecção que um indivíduo dispõe internamente ou que adquire do meio em que vive são elementos essenciais para estimular o potencial de Resiliência ao longo da vida. De acordo com vários autores (Brooks, 1994; Emery & Forehand, 1996; Garmezy, 1985; *cit. in* Assis, Pesce & Avanci, 2007) existem três tipos principais de protecção actuando desde a infância e a adolescência. A primeira está na própria capacidade individual de se desenvolver de forma autónoma, com auto-estima positiva, autocontrolo e com características de temperamento afectuoso e flexível. A segunda é dada

pela família quando prevê estabilidade, respeito mútuo, apoio e suporte. A última refere-se ao apoio oferecido pelo ambiente social, através do relacionamento com amigos, com professores e com outras pessoas significativas que têm papel de referência, reforçando o sentimento de ser uma pessoa querida e amada.

Como foi referido anteriormente, os processos protectores podem ser definidos como capacidades, traços de personalidade e apoios envolvimentoais que contribuem para a Resiliência. Eles proporcionam um efeito amortecedor, bem assim como um reservatório de recursos para lidar eficazmente com o stresse e as adversidades. Assim, a Resiliência poderá ser entendida como um processo interactivo e dinâmico, um equilíbrio entre o stresse e as adversidades por um lado e a habilidade do sujeito para suportar e a disponibilidade de apoios por outro (Haggerty, Sherrod, Garnezy & Rutter, 1996).

De modo geral, os mecanismos de protecção são compreendidos como mediadores entre sofrer adversidades e vivenciar as suas consequências. A Resiliência é considerada como resultado final de processos de protecção que não eliminam os riscos experimentados, mas encorajam o indivíduo a lidar efectivamente com a situação e a sair fortalecido da mesma. Rutter (1999), identifica quatro principais mecanismos que colaboram para o desenvolvimento de processos de protecção:

- reduzir o impacto dos riscos, ou seja, alterar a exposição da pessoa à situação adversa;
- reduzir as reacções negativas em cadeia que seguem a exposição do indivíduo à situação de risco;
- estabelecer e manter a auto-estima e auto-eficácia, através do estabelecimento de relações de apego seguras e incondicionais e o cumprimento de tarefas com sucesso;
- criar oportunidades, para reverter os efeitos de stresse.

Em vários momentos da construção da teoria sobre a importância dos mecanismos ou processos de protecção e sua contribuição para o estudo da Resiliência, Rutter (1987) reitera que protecção não é uma "química de momento", mas sim a maneira como a pessoa lida com as mudanças de sua vida, o sentido que ela mesma dá às suas experiências e como reage perante circunstâncias adversas. Isso significa que não se supõe que seja preciso "fugir" ou escapar dos riscos; o essencial é o que o indivíduo faz quando está na situação, pois é isso que vai determinar se a experiência será stressante ou protectora nos seus efeitos.

Segundo Zimmerman e Arunkumar (1994), os estudos sobre mecanismos de protecção usam uma abordagem que caracteriza o modelo de factores, com foco restrito a traços e relações estáticas, sem o movimento, as variações e as interacções pressupostas pelo modelo dos mecanismos. Falar em mecanismos de protecção implica uma abordagem de processos através dos quais diferentes factores interagem entre si ao longo do tempo e alteram a trajectória do indivíduo. Como resultado final destes processos de protecção teremos assim, a Resiliência, em que a combinação destes factores pode apresentar um impacto maior no desenvolvimento através de um efeito cumulativo.

CAPITULO II – A Resiliência e a Família

Como foi referido, a maioria dos estudos sobre a Resiliência é focada no indivíduo. Porém, algumas pesquisas têm sido realizadas com o objectivo de avaliar a contribuição dos processos familiares para a superação de situações de risco e através de mecanismos de protecção. Ao fazer referência ao termo família, deve-se levar em consideração toda uma estrutura que compõe o universo familiar. Esse universo é envolto em crenças, valores e práticas diferenciadas, que orientam para as soluções dos problemas.

2.1 Resiliência Familiar

A família nunca deixa de ser importante e é responsável por muitas de nossas Viagens. Nós escapamos, emigramos, trocamos o sul pelo norte e o leste pelo oeste devido à necessidade de nos libertarmos; e depois viajamos periodicamente de volta para casa para renovar o contacto com a família. (Winnicott, 2001, p.59)

Actualmente, a família é considerada como um relevante contexto de desenvolvimento para o Ser Humano, desempenhando papel significativo na transmissão da cultura, de valores morais e de normas de conduta e constituindo-se como o grupo social primário ao qual o indivíduo pertence.

Por outro lado, os autores (Rutter, 1987; Walsh, 1998) que desenvolvem o conceito de Família Resiliente partilham a ideia de que esta característica se constrói numa rede de relações e de experiências vividas ao longo do ciclo vital e através das gerações, capacitando a família para reagir de forma positiva às situações potencialmente provocadoras de crises, superando essas dificuldades e promovendo a sua adaptação de maneira produtiva para o seu próprio bem estar. Este conceito engloba a família como um todo em vez de se restringir ao indivíduo dentro da família, embora muitos aspectos estudados na Resiliência individual

tenham sido incorporados à noção de Família Resiliente, tais como a ênfase na Resiliência como um processo em desenvolvimento e não como um fenómeno estático; a importância da etapa do desenvolvimento em que o sujeito ou a família se encontram quando se deparam com a adversidade e o papel que desempenham os factores de risco e de protecção na determinação da resposta do sujeito ou da família à situação que enfrentam (Walsh, 1998).

Segundo Rutter (1987), os estudos sobre famílias destacam a importância das relações intra-familiares e como as experiências vividas na infância, neste contexto, influenciam o funcionamento psicológico ao longo do ciclo vital. Neste sentido Hill (2003), referencia que o ajustamento emocional e comportamental de crianças e adultos está associado com a qualidade das relações familiares.

Os estudos sobre a família realçam os aspectos negligentes e negativos da convivência familiar. Uma criança “sintomática” ou um adolescente “com problemas na escola” logo dirigem o pensamento das pessoas para os possíveis desajustes de suas famílias. O interesse pela Resiliência nas famílias vem contribuir para redireccionar esse ciclo de raciocínio trazendo para o mundo familiar uma ênfase salutogénica (Antonovsky & Sourani, 1988), ou seja, significa evidenciar e pesquisar os aspectos sadios e de sucesso do grupo familiar ao invés de destacar os seus desajustes e falhas.

Martins (2005) concluiu que a proximidade relacional que os jovens com NEE, decorrentes das Dificuldades de Aprendizagem, mantêm com a família é também uma mais valia relativamente ao envolvimento familiar, já que os mais próximos, como os pais, são um apoio emocional importante na vida destes jovens.

Segundo, Assis, Pesce e Avanci, (2007) alguns aspectos no ambiente familiar, podem ser favoráveis ao desenvolvimento da Resiliência, tais como a forma como a família se organiza, a relação existente entre os seus membros, os modelos educativos estabelecidos e a supervisão existente sobre o comportamento infanto-juvenil.

Um dos primeiros trabalhos específicos dessa área foi publicado por McCubbin e McCubbin (1988, *cit. in* Walsh, 2005) sobre a “*tipologia de famílias resilientes*”, partindo da definição de que Famílias Resilientes são aquelas que resistem aos problemas decorrentes de mudanças e se adaptam às situações de crise. Os autores estavam interessados em investigar características, dimensões e propriedades de famílias que as ajudariam a lidar com situações de crise, tragédias ou simplesmente transições no ciclo de vida e os efeitos na dinâmica familiar, como o nascimento do primeiro filho, a adolescência ou a saída do filho de casa para a universidade. Nesse estudo, usaram o modelo das teorias de stresse para guiar as investigações e explicar o comportamento das famílias em situações que chamaram de “normativas” (as transições esperadas decorrentes do próprio desenvolvimento) e “não-normativas” (catástrofes e outras crises não esperadas no desenvolvimento). Atendendo aos pressupostos da Psicologia Positiva sobre a Resiliência Familiar, nomeadamente em termos de qualidade da unidade, coesão, relações familiares e forma como o núcleo familiar se confronta com as diversas situações, destacam-se quatro tipos genéricos de famílias: tipo vulnerável, tipo seguro, tipo durável e tipo regenerativo.

Walsh (2005) apresenta uma longa trajetória no estudo de famílias tendo publicado vários livros sobre o tema. Segundo a autora, “*o foco em resiliência na família deve procurar identificar e implementar os processos-chave que possibilitem que famílias não só lidem mais eficientemente com situações de crise ou stresse permanente, mas saiam delas fortalecidas, não importando se a fonte de stresse é interna ou externa à família. Desta forma, a unidade funcional da família estaria fortalecida e possibilitada a resiliência em todos os membros*” (p. 263). Essas possibilidades relacionam-se com o sistema de crenças que cada família constrói e constitui a essência de seu funcionamento. A autora destaca que “*as crenças fundamentais na resiliência familiar implicam na capacidade de dar sentido à adversidade; uma perspectiva positiva, que reafirme os pontos fortes e possibilidades, e crenças transcendentais na busca de*

valores e finalidades, assim como de consolo” (p.87). Efectivamente, o sistema de crenças pode transformar-se numa força poderosa para a Resiliência, no sentido de que pode levar um sistema familiar a sentir-se valorizado a procurar por soluções e crescimento.

A Resiliência Familiar influenciará a forma como os indivíduos lidarão com as situações que atingem o sistema familiar como um todo. O modo como os membros de uma família reagirão frente a uma determinada situação, estará directamente ligada às habilidades que a família tem em responder às circunstâncias stressantes.

De acordo com os estudos de (Assis, Pesce & Avanci, 2007) alguns aspectos sobressaem no ambiente familiar favorável ao desenvolvimento da Resiliência nomeadamente a forma como a família se organiza, a relação existente entre os seus membros, os modelos educativos estabelecidos e a supervisão existente sobre o comportamento infanto-juvenil.

Walsh (1998), apresenta processos-chave da resiliência em famílias a partir de um panorama conceitual com três domínios: sistema de crenças da família, padrões de organização e processos de comunicação.

- SISTEMA DE CRENÇAS NA FAMILIA

A autora aponta que o sistema de crenças é o coração e a alma da Resiliência. É pelo sistema de crenças que é possível atribuir sentido à adversidade, assim como a adopção de uma forma positiva por meio de tomada de iniciativa e perseverança. Há a articulação de inovações a serem assimiladas à aceitação do que não se pode mudar.

Os sistemas de crenças abrangem valores, convicções, atitudes, etc. Sendo que as crenças são construídas dentro de um contexto social e cultural e as famílias mantêm um grau de congruência, podendo compartilhar as suas crenças, que influenciam o modo como percebem e interpretam o seu papel no mundo.

Segundo Walsch (2005) as crenças básicas são fundamentais para a identidade familiar e para as estratégias de enfrentamento expressadas em regras como “Nunca desistimos quando as coisas ficam difíceis” ou “Homens não choram”.

A tomada de decisões requer negociações, reciprocidade e justiça. Com o reconhecimento dos erros, há uma contínua aprendizagem. Podem-se destacar alguns elementos de Resiliência, tais como o olhar positivo e coragem para romper com velhos padrões, a coesão do grupo, o sentido atribuído às vivências, a comunicação clara entre os membros, a flexibilidade na organização das rotinas, a presença de figuras de apoio na família extensa, a perspectiva positiva de futuro, a busca de qualidade de vida mais digna através da reivindicação dos direitos e cumprimento dos seus deveres e compromissos perante a sociedade.

- PADRÕES DE ORGANIZAÇÃO

A flexibilidade na família refere-se à existência de padrões de interação e regras consistentes e com certa estabilidade, com uma rotina mínima previsível, que garanta a confiabilidade. Os rituais são importantes para manter a sensação de continuidade através do tempo e são considerados interações facilitadoras na transição de um ciclo para outro e nas transformações devidas a perdas ou mudanças inesperadas, por permitirem a conclusão de um ciclo e a evolução para um outro posterior (Walsch, *op. cit.*).

Desta forma, os padrões organizacionais familiares definem os relacionamentos e regulam o comportamento; cada sistema familiar mantém padrões regulares de preferência, resistindo à mudança, mas com certa variação que permita uma flexibilidade diante do novo. Para garantir um bom funcionamento, é importante ter certa estabilidade nas regras, papéis e padrões consistentes. Estas regras são construídas pela própria família, baseadas nas

expectativas, medos e afectos, que mantém as pessoas unidas em torno do conhecido e de objectivos comuns.

- PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO

Outro factor importante na estrutura familiar é a comunicação. Num momento de crise, a comunicação pode sucumbir, uma vez que as expectativas são expressas através de comunicação verbal ou não verbal e as vezes o conteúdo é distorcido por percepções diferentes de um mesmo assunto. Segundo Walsch (2005), três aspectos importantes da comunicação são fundamentais para a Resiliência Familiar nomeadamente a clareza, a expressão emocional aberta e a resolução colaborativa dos problemas.

A clareza pressupõe em transmitir o que se quer de forma objectiva, sem mensagens confusas, que poderiam desencadear até mesmo, patologias. A expressão emocional pode ser ensinada aos filhos desde cedo, para isso deve existir diálogo e compreensão, assim como diante das crises é possível unir-se para tentar resolver os problemas, de forma colaborativa.

Para Walsh (*op. cit*), o estudo da Resiliência Familiar deve identificar e implementar estes processos-chave, que têm por objectivo não só ajudar as famílias a lidarem de forma mais eficiente com as circunstâncias stressantes, mas a saírem dessas situações fortalecidas, independente da fonte de stresse ser interna ou externa à família. Sendo assim, a unidade funcional da família estará fortalecida e em condições de promover a Resiliência em todos os seus membros.

Segunda a autora, não podemos esquecer que estes processos podem apresentar-se de maneiras e níveis diferentes, tendo em vista a diversidade de constelações, valores, recursos e desafio familiares a que podem contemplar.

2.2 Relações Familiares

A família apresenta um papel fundamental no desenvolvimento global da criança e do adolescente. As famílias e os factores a elas associados têm influencia na educação, socialização, prestação de cuidados, transmissão de crenças e valores, e de um modo geral, na saúde e bem-estar dos seus elementos. Apesar de progressivamente os jovens adolescentes alargarem os seus espaços e os seus horizontes, os pais continuam a ser a sua principal base de apoio para as questões de protecção e segurança e para problemas escolares e de saúde (Braconnier & Marcelli, 2000).

Para Relvas (1996), a família diz respeito a um conjunto de indivíduos que desenvolvem entre si, de forma sistemática e organizada, interacções específicas que lhe conferem individualidade grupal e autonomia. É assim um sistema auto-organizado que evolui ao longo do tempo, perseguindo dois objectivos fundamentais, tarefas e funções da família.

Atendendo a que a maioria das pessoas, estabelecem as primeiras relações sociais no meio familiar, a qualidade dos vínculos familiares é um dado crucial em relação à Resiliência, pois essa emerge como resultado de uma interacção, ou seja, é um fenómeno que ocorre a partir de uma relação de um sujeito com o seu envolvimento humano (Melillo, Estamati & Cuestas, 2001).

2.2.1. Relação Pais-filhos

O papel da família no desenvolvimento dos filhos refere-se à transmissão de atitudes, valores e normas de conduta que irão guiar as crianças ou jovens, ao longo do seu percurso de

vida. Neste sentido, os pais têm a função de servir de apoio e suporte afectivo, constituindo assim um elemento facilitador da adaptação dos jovens as novas circunstâncias de vida.

A relação entre os pais e os filhos tem sido abordada em diversas perspectivas ao longo do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Em particular têm sido estudados os primeiros anos de vida, observando a interacção entre a criança e os pais, designadamente a mãe, como demonstram muitos estudos, por exemplo, sobre a vinculação (*attachment*). Os autores Bowlby e Ainsworth, distinguiram vários padrões ou estilos de vinculação (seguro, esquivo ou distante, ansioso ou ambivalente) e as consequências para o desenvolvimento psicológico da criança, concluindo que uma vinculação segura promove um óptimo desenvolvimento a todos os níveis (1969, 1973, 1980; 1978, *cit. in* Oliveira, 2002).

Segundo Born (2005) vinculação “*refere-se ao laço pessoal entre o indivíduo e, por um lado, as pessoas convencionais (isto é, os pais, os professores, os pares...) e por outro as instituições convencionais (isto é, a escola, o desporto...)*” p. 69. Este autor salienta que, o que efectivamente é importante na vinculação é a sensibilidade interpessoal. Refere ainda que, este laço tem início na primeira infância, onde a criança respeitará as regras impostas pelos pais, desde que seja também respeitada e esteja vinculada aos mesmos. Mais tarde, já na “pele” de adolescente, este laço estende-se à relação com os pares e outros contextos sociais.

De acordo com Boisvert (2006) “*a vinculação resulta de uma relação afectiva entre a criança e os pais, primeiro, e depois com qualquer pessoa significativa (avós, madrinha, ama, etc.)*” p. 95. Este autor defende que é nesta relação que a criança cresce e se desenvolve, sentindo-se mais ou menos segura, de acordo com a forma como a pessoa significativa corresponde às suas necessidades. Assim, quanto mais se sentir segura mais capacidade terá para explorar o meio com confiança, em busca de novas aprendizagens. Outras das implicações determinantes da vinculação é na aquisição da auto-estima e de um Ego forte, pois estes contribuem para a formação de uma actividade psíquica elaborada. Deste modo, o

autor realça a importância da qualidade da vinculação aos membros da família, atendendo que esta promove uma construção sólida da personalidade da criança.

A qualidade das relações pais-filhos é um potencial moderador das mensagens que os pais tentam passar aos filhos sobre crenças e valores referentes à realização. Se a realização é calorosa e de suporte e os filhos vêem os pais como modelos positivos é mais provável que interiorizem as crenças e valores parentais (Mortimer, *cit. in* Jold, 2001). De acordo com estes investigadores, as mensagens que os pais transmitem aos filhos e a receptividade destes a essas mensagens, ou as duas em simultâneo, podem ser modificadas por algumas dimensões afectivas da relação pai-filho.

As ideias que os pais apresentam acerca da sua relação com os filhos e que guiam as suas acções como pais, constituem um aspecto fundamental do mundo das crianças.

Estas ideias servem muitas funções: são geradoras do comportamento dos pais, ajudam a organizar o mundo da educação parental e podem contribuir para a “*continuidade da cultura*”, através da transmissão das informações culturais ao longo das gerações (Rodrigo & Palacios, 1998, p. 49).

Tendo como referência os modelos, de Baumrind (1959) e o de Schaefer (1973; 1977), Oliveira (2002) identifica e caracteriza quatro estilos educativos fundamentais, que passaremos a explicitar:

a) Estilo autoritativo (democrático, compreensivo, apoiante) - favorece a internalização das normas parentais, isto é, existe uma autoridade forte mas dialogante entre os pais e os filhos. É exigido o respeito das regras (que poderão ser mudadas tendo sempre em atenção o acordo mútuo, dependendo da responsabilidade de cada um). Poderão existir sanções quando ocorrerem infracções às regras. Em suma, à criança é dada alguma autonomia e os pais incentivam a expressão dos seus desejos e sentimentos, não querendo com isto dizer que sejam pais que não controlem, muito pelo contrário, controlam mas também são carinhosos,

são exigentes quanto à disciplina mas são suficientemente compreensivos, o que fomenta nos filhos auto-confiança, segurança e maturidade.

b) Estilo indulgente (protetivo) – tem haver com pais que se caracterizam pela ausência de normas de conduta e pela tolerância e aceitação dos impulsos da criança. Não costumam utilizar o poder para atingir os seus objectivos, no entanto, por vezes tornam-se violentos, quando perdem totalmente o controlo da situação. Estas reacções são vistas pelos filhos como totalmente incoerentes em relação aos princípios estabelecidos. São pais habitualmente permissivos, por vezes calorosos, pouco exigentes e por norma, provocam nos filhos falta de auto-controlo e de auto-confiança, o que os torna demasiados dependentes e sobreprotegidos;

c) Estilo autoritário (autocrático, exigente) - caracteriza-se por uma vida familiar centrada nos pais, que monopolizam o poder de decisão. São pais que modelam o comportamento do filho em função de critérios absolutos, não abdicam da total obediência, valorizam o respeito pela ordem e pela autoridade. Os castigos são administrados quando a norma é infringida ou quando há tentativas de rebelião e/ou independência. São pais controladores, pouco carinhosos e muito punitivos, o que desencadeia filhos descontentes, inseguros, submissos ou revoltados.

d) Estilo negligente (indiferente, rejeitador) - estes pais não exigem responsabilidades aos filhos, nem tão pouco encorajam a independência. Caracterizam-se por ser pais “frios”, distantes, indiferentes, egocêntricos, não facultam à criança quaisquer estímulos afectivos que esta necessita. Recorrem aos castigos ou a pressões psicológicas para evitar que o filho os perturbe no seu comodismo. Os filhos deste tipo de pais são por norma depressivos, frustrados, inseguros, desorientados com maior tendência a tornarem-se delinquentes (Oliveira, 2002).

Convém no entanto salientar, que segundo Baumrind (1977, *cit. in* Oliveira, 2002) não existem estilos “puros” e, embora haja em muitos pais predomínio de um ou outro estilo, pode coexistir características de outros em determinadas ocasiões. Por outro lado, Maccoby e Martin (1983, *cit. in* Oliveira, *op. cit*) afirmam que, teoricamente o estilo apoiante/democrático ou autoritativo-recíproco é o ideal, pois neste existe equilíbrio entre autoridade e afecto e uma boa interacção entre a capacidade de resposta e de exigência, o que é benéfico para um harmonioso desenvolvimento da criança. Assim, estes autores reforçam a importância da existência de regras, ou seja, os tais limites que os adolescentes procuram nos seus progenitores, no entanto, o reforço vai igualmente para a expressão empática, apoio e amor incondicional.

Num estudo de Steinberg e colaboradores (1989, *cit. in* Oliveira, 2002) é referenciado que as famílias autoritárias promovem um bom desempenho escolar nos seus filhos, dado que a atitude autoritária dos pais influencia as atitudes e comportamentos académicos do adolescente, havendo da parte destes maior empenho no trabalho, aspirações mais elevadas, sentimentos mais positivos em relação à escola, com mais tempo despendido no trabalho de casa e por sua vez um auto-conceito académico mais elevado.

No estudo realizado por Wang e colaboradores (1996) é confirmada a existência dessa relação positiva entre a realização dos estudantes e variáveis nas expectativas dos pais, educação e suporte. Para promover uma melhoria da influência parental deve-se fortalecer o impacto dos factores positivos e controlar os efeitos das variáveis negativas.

Outro factor que convém referenciar é a relação pais e professores. É sabido que com o passar dos tempos, a relação pais e professores tem-se vindo a rigidificar e hoje, todos estes sentem necessidade de reformular esta ligação mútua. Os pais querem ser co-educadores e aceites como tal pelos professores, e estes querem os pais como parceiros intervenientes no processo de aprendizagem. O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos é um

direito, tanto como uma responsabilidade e um valor. É hoje claro que participação activa dos pais no processo de aprendizagem pode melhorar o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Os pais são, com toda a propriedade, o maior e mais válido recurso para ajudar os filhos a alcançarem o sucesso escolar. Podem, de facto, intervir de forma positiva no desenvolvimento dos filhos. *“O interesse crescente das famílias na educação das suas crianças e jovens (...) não só não está a ser apoiado ou explorado como se esgota sem dúvidas sobre como fazer”* (Marujo, Neto & Perloiro, 2002, p.11).

Estudos realizados referem, que uma boa atmosfera familiar e uma relação positiva dos pais com os filhos (tolerância, compreensão, ajuda e incentivo para vencer as dificuldades) são essenciais para a formação de um bom auto-conceito (Vaz Serra, Firmino & Matos, 1987).

De acordo com estes autores, constata-se a importância da relação pais-filhos para o desenvolvimento saudável e equilibrado dos filhos, quer enquanto crianças, quer na fase da adolescência, mesmo com todos os contornos particulares e necessários para a individuação e crescente autonomia dos futuros adultos. Parece-nos efectivamente indispensável encontrar um equilíbrio nas respostas das duas necessidades fundamentais dos adolescentes, que são as de segurança e de autonomia. De assinalar contudo que estas respostas podem ser muito diferentes, dependendo da mãe/pai, isto é, dependendo da compressão que estes têm do seu papel e do seu equilíbrio pessoal.

2.2.2. Relação familiar e grupo de pares

À medida que a criança vai crescendo, o seu mundo vai alargando e passa a incluir não só a família, como também os amigos. Esse processo inicia-se enquanto este vive sob a protecção dos pais, começando a formar um grupo de amigos, no qual as suas capacidades são testadas e a sua autoconfiança desafiada.

No que se refere à adolescência, a importância da família surge muitas vezes como contraponto à influência e importância assumida pelo grupo de pares. Esta premissa baseia-se na constatação da influência crescente exercida pelo grupo de pares, nesta fase do desenvolvimento. No entanto, o facto do grupo de pares assumir maior relevância não significa, necessariamente, que a importância assumida pela família desapareça e que o seu papel passe a ser desempenhado pelo grupo de pares. Como referem Steinberg, Dornbusch e Brown (1999), os pais exercem um papel preponderante nos planos educacionais a longo prazo, enquanto os pares influenciam, principalmente, os comportamentos quotidianos na escola.

A procura da identidade consubstancia-se na conquista da autonomia pessoal. Os adolescentes pretendem diferenciar-se dos seus pais e desejam adquirir independência. Gradualmente desenvolvem traços de carácter, modos de pensamento e comportamentos próprios e divergentes, face aos adultos do seu meio pessoal. Ao separar-se do mundo dos adultos procuram segurança pela identificação com outros (grupo de referência) que compartilhem vitalmente as mesmas circunstâncias (Hernaez, 1999).

Alarcão (2000) explica que *“o grupo de pares oferece um suporte importante na contenção de muitas angústias, na experimentação de diversos papéis, na vivência de certos afectos e no desenvolvimento de atitudes, valores e ideias, num processo de reorganização recursiva entre o que o adolescente experimentou no passado, vive no presente e deseja no futuro”* (p. 171). Na mesma linha também Martins (2005) conclui que o grupo de pares é considerado pelos jovens, um envolvimento importante na sua trajectória de vida, salientando uma boa aceitação social e o papel que os amigos têm para o seu desenvolvimento e adaptação, proporcionando situações para que os jovens desenvolvam as suas competências individuais e sociais. Desta forma, percebemos que depois da família, mas também em simultâneo, o grupo de pares e esta, constituem os “pilares” do equilíbrio psicológico do

adolescente. O ajustamento da sua auto-estima, auto-conceito e auto-imagem, são as “armas” que lhe vão proporcionar a sua integração saudável nos vários contextos sociais e globalmente na sociedade.

O grupo substitui a família como fonte principal de informação, proporciona auto-estima, apoio mútuo, papéis e modelos similares com os quais pode comparar-se, e, oportunidades de praticar e ensaiar tarefas preparatórias para a idade adulta. O adolescente identifica-se com o grupo, intensa mas temporalmente breve, o que lhe dá forças para avançar perante uma nova diferenciação: “o que eu sou” e “o que é o grupo” de pessoas que compartilha a mesma situação.

Noller (1994, *cit. in* Peixoto, 1999) conclui nos seus estudos que os adolescentes que mantêm uma relação construtiva e proveitosa com os seus pais, na qual o controlo interno é enfatizado tendem a ser mais adaptados, a possuir valores similares aos dos seus pais e a cooperarem com eles.

Para Collins e Repinski (1994) as relações com a família e os pares são consideradas essenciais para o desenvolvimento do adolescente. Refere Noller (*op. cit; cit. in* Peixoto, *op. cit*) que os investigadores e teóricos têm posições diferentes relativamente ao papel da família e ao papel dos pares, havendo uns que referem que a relação com os pares é mais importante no período da adolescência e outros que a relação com a família continua a ter importância significativa nesta fase da vida.

A interacção entre os pares não está livre da influência dos adultos. Mesmo quando estes não estão presentes, os modelos comportamentais que as crianças adquirem em casa e as normas sociais adquiridas na comunidade adulta, influenciam o seu comportamento.

As relações de amizade entre os jovens contribuem para a sua competência social por favorecer a aquisição de habilidades que propiciam a socialização e o desenvolvimento

cognitivo e emocional. Além disso, favorecem a capacidade de encarar positivamente as transformações do ambiente (Ceconello & Koller, 2000).

De acordo, com o estudo realizado por Martins (2005), até os alunos com Necessidades Educativas Especiais decorrentes de Dificuldades de Aprendizagem, revelam que o envolvimento com o grupo de pares é uma componente importante nas suas trajetórias de vida, dando significância ao papel que os amigos desempenham nas suas vidas e ao mesmo tempo, e que contribuem para a sua aceitação social.

A família e o grupo de pares são os principais factores que influenciam a socialização das crianças. A ligação entre os dois sistemas assume várias formas, mas segundo Parke e colaboradores (1989; *cit. in* Schaffer, 1999) são três as mais importantes:

1. As estratégias parentais de socialização que são transmitidas às crianças;
2. A educação explícita dada pelos pais em relação à interacção da criança com os pares, ou seja, os pais instruem os filhos sobre os meios mais apropriados para se relacionarem com os outros;
3. A função dos pais como "gestores" da vida social dos filhos, em suma, são os pais que fornecem as oportunidades para o contacto com as outras crianças e que determinam a extensão desse contacto.

Estes autores referem ainda que a influência dos pais sobre a vida social dos filhos pode ser positiva e negativa ao mesmo tempo, por um lado os pais podem agir positivamente ao colocarem a criança no infantário, ao convidarem os amigos para virem a casa, etc, tudo meios que favorecem a socialização das crianças com os seus pares. Por outro lado, podem provocar uma disrupção nas amizades quando mudam as crianças de bairro ou de escola. Pais possessivos podem simplesmente desencorajar os filhos a terem amizades “fora de casa”.

Wilks (1986, *cit. in* Noller, 1994) num estudo com estudantes universitários observou que estes jovens consideram que os seus pais são a influência mais importante nas suas vidas,

sobretudo para a tomada de decisões na orientação do seu futuro e escolhas vocacionais. Consideram que os pares também são importantes mas ao nível das decisões nas actividades sociais, *hobbies* ou escolha de materiais.

O psicólogo americano Blos, mostrou que a dinâmica relacional que se estabelece na primeira infância é retomada no início da adolescência, como segundo processo de separação-individação (Boisvert, 2006). Neste sentido, o adolescente à semelhança do que já viveu nos seus primeiros anos, precisa de se afastar do seio familiar, também para explorar o mundo exterior, mas desta vez, de formas diferentes, como por exemplo: sair com amigos, praticar desportos radicais, relacionar-se amorosamente, trabalhar ao fim-de-semana, etc. Assim, e também de acordo com o autor, torna-se fundamental assegurar ao adolescente a mesma flexibilidade e o mesmo enquadramento que recebeu no seu primeiro processo de “separação-individação”. Ao sentir-se capaz de se afastar e de realizar novas aprendizagens, tem em simultâneo, a sensação de tranquilidade e da possibilidade de poder voltar ao seu ponto de ancoragem (vinculação), ou seja, ao seu lar (família). A tarefa parental de estabelecer limites ficará facilitada, na medida em que, os jovens poderão protestar mas, ao mesmo tempo sentem os pais, seguramente como securizantes. Tal como Pollack e Grossman (*cit. in Oliveira, 2002, p. 123*) afirmam, são muitos os estudos que provam a *“decisiva importância para o desenvolvimento integral da criança que provém da simbiose ou ligação entre pais e a criança desde os primeiros momentos de vida. A sua ausência ou insuficiência traz perturbações graves à personalidade futura do filho”*.

Para Erikson (1976), é essencial dar assistência ao desenvolvimento, sem deixar de proporcionar aos adolescentes uma independência e responsabilidade cada vez maiores. O potencial para a compreensão empática, a preocupação e cuidado humano (que estão disponíveis para ser desenvolvidos durante a adolescência) podem ser capitalizados ao serviço de um desenvolvimento pessoal saudável. Tal como é referenciado por Sprinthall e Sprinthall

(1993, p. 161) “*O grande contributo de Erikson foi trazer os problemas do crescimento pessoal para fora da sombra da patologia e integrá-los no processo global de desenvolvimento da pessoa saudável (...) Esperamos que esse conhecimento nos ajude em formas mais eficazes de ajudar as crianças e os adolescentes em alturas importantes mas críticas*” .

De acordo com Gowers e colaboradores (1998) quando ambos os pais estão regularmente presentes (a situação matrimonial do casal parental nem sempre é um factor de diferenciação pertinente), o ambiente familiar e em particular a qualidade da relação pais-filhos são factores significativos que diferenciam os adolescentes com ou sem problemas. De assinalar contudo que existência de uma relação hostil parece preferível à indiferença por parte do pai. Ou seja, de facto, um pai que é considerado hostil representa um limite para o adolescente, enquanto que um pai indiferente deixa o adolescente por si próprio. Por outro lado, a total ausência de um dos pais, principalmente se tratar do pai (situação de longe mais frequente) constitui sempre um factor de risco importante para o adolescente (1993, *cit. in* Marcelli & Braconnier 2000).

De acordo com Lourenço e Paiva (2004) os diversos contextos material e relacional próprios e específicos das respectivas estruturas familiares é que irão determinar (favorecendo ou não) as experiências dos jovens. É deste modo que resultam diferenças nos comportamentos dos adolescentes, que podem ser bastante consideráveis, até mesmo entre jovens de uma mesma família, atendendo que uns e outros, conforme o seu temperamento, reagem de maneiras diferentes a situações ou relações semelhantes. De acordo com estes autores, percebemos a importância da relação pais-filhos para o desenvolvimento saudável e equilibrado dos filhos, quer enquanto crianças, quer na fase da adolescência, mesmo com todos os contornos particulares e necessários para a individuação e crescente autonomia dos futuros adultos.

CAPITULO III – A Resiliência Educativa

A investigação sobre a Resiliência criou um novo paradigma quer para os investigadores, quer para os educadores. Este paradigma, interpreta o fenómeno da resiliência num âmbito universal e generalista, preocupado com a promoção do desenvolvimento positivo entre todas as crianças e jovens e sublinha a necessidade de focalizar os processos e intervenções comuns e universais em vez de privilegiar o risco, o défice e a segregação.

A Resiliência constitui esse enigmático processo que permite que trajectórias desenvolvimentais que tudo fariam prever serem desastrosas, se manifestem com êxito, daí a importância de ajudar a promover estas capacidades (Assis & Gonçalves, 2005).

Efectivamente, a investigação na Resiliência tem vindo, cada vez mais, a revelar importantes implicações para a prática educativa ao pretender conhecer porque é que alguns alunos oriundos de meios sócio-económicos pobres e altamente carenciados, enfrentando sérias dificuldades e adversidades acabam por apresentar bons resultados académicos e outros, nas mesmas circunstâncias não têm sucesso. O estudo da resiliência em contexto escolar fez surgir um novo conceito – Resiliência Educacional.

4.1. Resiliência e Escola

Quando uma escola redefinir sua cultura, construindo uma visão com um compromisso que se estenda à comunidade escolar inteira e que se baseie nesses factores críticos de resiliência, terá força para ser um “escudo protector” para todos seus alunos e um guia para a juventude de lares em perigo e/ou comunidades pobres
(Benard & Melillo, 2005, p. 100)

Os estudos sobre a Resiliência salientam a promoção dos processos educativos e de convivência que facilitam ou tornam as pessoas mais resistentes e maduras para enfrentar as dificuldades que ocorrem na vida de qualquer Ser Humano.

A investigação sobre resiliência em contexto educativo fez surgir o novo conceito *Educational Resilience*, definida por (Wang, Haertel & Walberg, 1994, p.46) como “ *the heightened likelihood of success in school and other life accomplishments despite environment adversities brought about early traits, conditions and experiences*”. Para este grupo de investigadores o constructo Resiliência Educacional não deve ser considerado um atributo fixo, mas um processo que pode ser promovido pela focalização nos factores protectores que podem ter impacto no sucesso educativo.

O Ministério da Educação, (2004, p.51765) define a Resiliência escolar como “(...) *a capacidade do indivíduo ficar na Escola, apesar dum conjunto de características dos subsistemas (o próprio indivíduo; a família; a escola; o meio envolvente) que motivariam para o abandono escolar. Explica-se também pela interação positiva que se estabelece entre os mesmos subsistemas, muitas vezes por intervenção externa de natureza preventiva*”.

Sendo certo que o problema do abandono escolar é multifacetado, as iniciativas preventivas serão sempre mais eficazes quanto maiores forem as sinergias desencadeadas. A escola pode proteger o jovem, se houver espaço para diálogo, valorização individual, incentivo ao trabalho colectivo, autoridade sem autoritarismo da direcção, afecto, respeito entre alunos, professores e directores e participação da família e da comunidade. O desempenho dos alunos cresce quando a escola é capaz de ensinar valores e criar um ambiente de confiança para aprender (Assis & Gonçalves, 2005). Os autores referem, também que os adolescentes com maior potencial de Resiliência sentem-se bem e protegidos na escola, são mais participativos e relacionam-se melhor com colegas e professores. Os menos resilientes mostram mais indiferença e sentimento de injustiça e discriminação em relação à escola e aos professores. Professores e funcionários que sejam honestos, competentes e capazes de incentivar os adolescentes a superarem as dificuldades de forma efectiva são essenciais para que uma escola se torne protectora para seus alunos.

A análise do contexto escolar e o seu papel no desenvolvimento social e afectivo das pessoas tem sido um tema muito problemático, como apontam Lisboa e Koller (2004). A escola tem sido amplamente questionada sob o ponto de vista do risco e da protecção, não podendo ser considerada apenas como um espaço para aprendizagem formal ou desenvolvimento da cognição, mas como uma oportunidade fundamental para a socialização de jovens na cultura ocidental moderna. O contexto escolar sobrepõe-se à delimitação do ambiente físico, agrupando o ambiente social (professores, colegas) e de aprendizagem (trocas, conteúdos, materiais, informações). A sua função deve ser reconhecida, assim como, o afecto e as mais variadas formas de expressão do jovem por meio da acção (Lisboa & Koller, *op. cit*). A escola promoverá Resiliência se apresentar experiências como desafios e não como ameaças, construindo interacções de qualidade com estabilidade e coesão, compondo uma rede de apoio com o ambiente, que demonstre reconhecimento, aceitação e ofereça limites (Pinheiro, 2004). Ou seja, o que faz da escola uma instituição que se afirma como uma instituição protectora encontra-se relacionado com o parâmetro de a escola ser constituída por sujeitos e são eles, nas suas interacções próximas e simbólicas, que constroem e consolidam esta instituição como uma instituição protectora.

A utilização da abordagem Resiliência Educacional foi também sentida como uma necessidade para aumentar o conhecimento sobre o abandono escolar e o insucesso e viabilizar um maior conhecimento das estratégias que possam mais facilmente vir a ser utilizadas pelas escolas (Wayman, 2002, 2004).

Henderson e Milstein (2003) salientam que os principais factores que promovem a resiliência educativa são o desenvolvimento de um profundo ambiente de cuidado e carinho para com os estudantes onde pelo menos um adulto saiba cuidar do seu bem-estar, manter expectativas elevadas e também oferecer-lhes o apoio necessário para a realização dos seus

projectos, promover o desenvolvimento das habilidades e responsabilidades, cooperação e resolução de conflitos.

Também Walberg (1999) indica que a educação resiliente não é o resultado de um único evento, mas de uma interação contínua entre os atributos do aluno e os factores ambientais, e entre eles estabelecer uma estreita relação, nomeadamente entre pessoal de apoio e as características do aluno. A qualidade e a quantidade das interações entre professor e aluno contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem de competências, aumento da sua auto-estima e sentido de filiação/pertença.

Os estudos sobre a Resiliência Educacional adoptam uma abordagem ecológica para analisar os resultados encontrados nos contextos familiares, escolares e comunitários. Além de se focalizar na identificação das causas de risco e adversidade, tenta definir medidas protectoras que podem ser criadas ou maximizadas para reduzir o risco de insucesso escolar (Wang, Haertel & Walberg, 1994).

Relativamente ao estudo realizado por Martins (2005), é de salientar alguns dos resultados, dos jovens resilientes com Necessidades Educativas Especiais decorrentes de Dificuldades de Aprendizagem, em que estes valorizam os factores de protecção internos e externos, com implicações positivas ao nível da aprendizagem escolar. Revelam, ainda capacidades de resolução de problemas, capacidade de sonhar e estabelecer propósitos de vida.

Pesquisas efectuadas pela Unesco (2002) têm evidenciado o facto de existirem escolas em que os alunos têm elevado desempenho académico, apesar do reduzido nível educacional e socioeconómico dos pais. Nessas instituições, as quais a Unesco chama de ‘inovadoras’ e ‘destacáveis’, e perante uma evidente liderança dos directores, constata-se um leque de mecanismos de protecção, nomeadamente um clima/dialogo na comunidade escolar, valorização dos estudantes enquanto protagonistas, trabalho colectivo; autoridade escolar

compartilhada, planeamento participativo; rotinas e actividades que vão além dos horários escolares, relação de afecto, de respeito, de diálogo e de confiança entre alunos e professores e gestores, participação da família e da comunidade nas actividades educacionais, re-significação do espaço físico da escola, incremento da sociabilidade e construção do sentido de pertença, gestão inovadora, aberta e flexível às mudanças, administração eficiente e estabilidade de recursos financeiros e materiais necessários às actividades (recursos colaborativos dos pais e da comunidade). Os factores que tornam essas escolas relevantes não são os investimentos tecnológicos mas sim a sua forma de gestão e os processos pedagógicos centrados em valores muito especiais (Abramovay, 2003; Unesco, 2002).

Pajares e Urdan (2006) sugerem que um alto nível de auto-eficácia para ensinar está, relacionado com resultados positivos na aprendizagem dos diversos conteúdos escolares, com o grau de motivação e com o próprio sentido de auto-eficácia dos estudantes.

Além disso, Melillo (2005) afirma que diversas pesquisas demonstram que as escolas que estabelecem expectativas elevadas para todos os seus alunos e as que lhes oferecem apoio para alcançá-las são as que têm mais altos índices de sucesso na tarefa pedagógica. O interessante é que também melhoram os índices de comportamento problemático (abandono dos estudos, abuso de drogas, gravidez precoce e delinquência) em relação a outras escolas. Desta forma, numa escola onde há respeito e verdadeira consideração das habilidades de cada sujeito, as expectativas de aprendizagem tornam-se mais elevadas e positivas, e isso fomenta o potencial de Resiliência que ajuda os indivíduos a evitar as condutas problemáticas. Segundo Bernard (1996), a pesquisa sobre a Resiliência oferece aos educadores um plano para criar escolas em que todos os alunos possam progredir nas diferentes áreas do seu desenvolvimento, quer pessoal, psicossocial, académica, familiar e afectiva.

Brunelle-Joiner, referenciado por Pereira (1991), assinala estudos longitudinais realizados na universidade da Flórida (FSU), em que se comprova que os estudantes com características de Resiliência vão mais longe na progressão dos seus sucessos académicos.

Os professores, neste contexto, precisam ter presente que as suas acções podem influenciar ou determinar o quanto os alunos serão ou não bem sucedidos na vida escolar e conseqüentemente por toda a vida. Sendo assim, a escola e as respectivas políticas educativas deverão promover concepções pessoais mais dinâmicas e construtivas, apostando no desenvolvimento pessoal, nos aspectos emocionais, e na promoção de relações interpessoais. Promover o indivíduo resiliente no seu processo de formação, exige dos sistemas de formadores, a valorização do desenvolvimento individual, no sentido de prepará-lo para um maior controlo do stresse, no entanto, essa necessidade constitui um desafio às instituições e organizações de formação, num processo de reflexão, educação e de socialização (Pereira, 1996).

É no contexto escolar que muitas das desvantagens económicas dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social ficam mais expostas. Como referem Assis, Pesce e Avanci (2007), a escola é um local em que as desigualdades sociais estão cristalizadas na vida dos alunos. As suas condições físicas e materiais e a qualidade do ensino já sinalizam ao jovem o seu lugar no mundo e os limites dos possíveis “lugares sociais” que podem desejar. Desta forma, essas desigualdades sociais repercutem-se na vida escolar dos adolescentes, tendendo a “minar” quer as suas relações interpessoais quer os seus projectos de vida, bem como o seu estímulo para a aprendizagem.

Nunez e Abramovay, (2003, *cit. in* Assis, Pesce & Avanci, *op. cit*) referem ainda que os adolescentes mais velhos e do sexo masculino vivenciam mais situações problemáticas na escola, com expressão da agressividade culturalmente esperada do sexo masculino, tradicional vítima e autor dos conflitos escolares e sociais. Além disso, o desempenho escolar também

pode ser afectado pela carência material. Para os autores supracitados os, problemas na escola também são mais comuns entre os adolescentes que passaram por maiores privações materiais, constatando-se pior desempenho em português e matemática, participação menos activa na sala de aula e em grupos estudantis, maior fragilidade para o uso de substâncias psicoactivas e mais manifestações de sofrimento emocional.

Neste contexto, constata-se que quando a escola não recupera e acolhe as particularidades de cada indivíduo estas não desaparecem, ao contrário, tendem a tornar-se diferenças que geram conflitos sociais, minam o desempenho académico e acabam afastando os indivíduos da escola. Este acolhimento deveria aparecer intervindo com carinho e respeito na relação interpessoal construída no quotidiano escolar.

Camargo (2004) também aponta este facto quando refere que no modelo de escola que nega a dimensão emocional, todos os alunos são prejudicados, não apenas aqueles que têm problemas de aprendizagem. Mas, evidentemente, o aluno mais prejudicado é aquele que já traz problemas provenientes de histórias de vida mais complexas. Como estes alunos, habitualmente, não correspondem ao padrão exigido ou esperado de escrever, falar, comportar-se, resistem muito num ambiente escolar que não permite o exercício da dimensão da emoção.

Em suma, e de acordo com esta conceptualização sobre a Resiliência Educacional, as escolas podem e devem assumir um importante papel na prevenção e na promoção de estratégias que permitam desenvolver a resiliência nos seus alunos.

4.2. Auto-conceito

O auto-conceito é a percepção que o indivíduo tem de si próprio, das suas capacidades e competências em vários domínios da existência como, por exemplo, o social, o físico, o cognitivo e o emocional.

(Faria e Fontaine, 1992)

Na investigação teórica relativas ao auto-conceito observa-se a inexistência de uma definição operacional clara e universalmente aceite, devido à discordância dos diversos autores quanto às definições e terminologias empregadas. De forma geral, há uma certa concordância entre vários pesquisadores que definem o auto-conceito como sendo, basicamente, a maneira como o indivíduo se percebe, ou seja, qual o conhecimento que ele tem de si.

Segundo Burns (1986), o auto-conceito é composto por imagens acerca do que nós próprios pensamos que somos, o que pensamos que conseguimos realizar e o que pensamos que os outros pensam de nós e também como gostaríamos de ser.

Para este autor, o auto-conceito consiste em todas as maneiras de como uma pessoa pensa que é nos seus julgamentos, nas avaliações e tendências de comportamento. Tal significa que o auto-conceito seja analisado como um conjunto de várias atitudes do eu e únicas de cada pessoa.

Shavelson (1976, *cit. in* Musitu, Garcia & Gutiérrez, 1996) formularam um modelo hierárquico e multifacetado do auto-conceito, definindo-o como a percepção que o indivíduo tem de si próprio, baseando-se directamente nas suas experiências, na relação com os outros e nas atribuições que ele mesmo faz da sua própria conduta. Neste modelo, propõem-se como integrantes do constructo, componentes (dimensões) emocionais (os mais subjectivos e internos); sociais (relacionados com o significado que a conduta do indivíduo tem para os

outros); físicos (onde têm uma incidência fundamental as aptidões e aparência geral do indivíduo) e académicos.

Para Vaz Serra (1986, p. 57) o auto-conceito é entendido como sendo *"a percepção que o indivíduo tem de si próprio nas mais variadas facetas, sejam elas de natureza social, emocional, física ou académica."*

O autor referencia ainda, que o auto-conceito se elabora na perspectiva de que o indivíduo sofre quatro tipos de influência, no seu processo de construção. Em primeiro lugar, o auto-conceito influencia o modo como os outros olham para si, em que o sujeito tende a observar-se da maneira que os outros também o observam e como os outros o consideram, construindo o seu auto-conceito à medida que tem um *feedback* dos outros. Em seguida, desempenha situações específicas em que o sujeito vai julgar o seu desempenho, competência/incompetência, o que posteriormente o influenciará, na construção do auto-conceito. Posteriormente, o sujeito compara constantemente as condutas dos seus pares sociais, em situações iguais e com as quais se sente identificado. Por fim, o sujeito faz a avaliação de determinados comportamentos em função do conjunto de regras estabelecidas por grupos normativos, podendo sentir-se satisfeito ou insatisfeito. Deste modo, podemos dizer que este constructo ajuda a compreender a uniformidade, a consistência e a consistência e a coerência do comportamento, a formação de identidade pessoal e porque razão determinados padrões de conduta se mantêm com o evoluir do tempo (Serra, 1988).

Segundo Faria e Fontaine (1990, p. 98) *"o auto-conceito em termos gerais, é a percepção que o sujeito tem de si próprio e, em termos específicos, é o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social do próprio."*

Pereira (1991) refere que o adolescente vê o auto-conceito como um processo interno de acção e é através desse processo que o adolescente vai lidar com o mundo social. Para

além de regulador da acção, o auto-conceito é também um filtro de representações, determinando a forma como os sucessivos acontecimentos do mundo vão sendo internamente representados. Para este autor, um dos aspectos mais importantes a realçar no plano funcional acerca da adolescência é a experimentação activa na esfera escolar, social, afectiva e relacional, tal como no campo físico e lógico matemático.

O auto-conceito é um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento do aluno e vai evoluindo progressivamente ao longo da vida. Podemos caracterizá-lo como um processo de aprendizagem que se inicia quando a criança começa a diferenciar o “*eu*” e o “*não é*”, ou seja, cada sujeito está “inatamente preparado para aprender sobre e consigo próprio” (Carapeta, Ramires & Viana, 2001, p.51). Desta forma, segundo os autores, o auto-conceito é a ideia que cada sujeito forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes esferas existenciais: física, social e moral.

Neste sentido, o auto-conceito compreende um conjunto de percepções, sentimentos, imagens, auto-atribuições e juízos de valores referentes a si mesmo, envolvendo funções perceptivas e activas e implicando na participação do indivíduo para defendê-lo, conservá-lo e desenvolvê-lo. Desse modo, o auto-conceito é fundamentalmente dinâmico, está sempre inacabado, continuamente em construção e quotidianamente em revisão e adaptação às exigências sociais. Refira-se que as dimensões relevantes para o auto-conceito vão mudando com a idade. Podemos afirmar que, em termos gerais, o auto-conceito é menos diferenciado em idades precoces e que se torna mais diversificado e complexo no final da adolescência (Palacios & Hidalgo, 2000).

4.3. Auto-conceito de Competência

O auto-conceito de competência refere-se à percepção dos indivíduos relativamente às suas competências cognitivas, sociais e de criatividade.
(Faria, 1998)

A organização do auto-conceito é composta por um sistema com dimensões, como a auto-confiança e a auto-estima, um conjunto de domínios, sendo eles o auto-conceito académico, o auto-conceito social, ou o auto-conceito físico. A percepção que o indivíduo tem, para si próprio, da importância do *self* vai ser determinante no modo como se comporta. Ou seja, se pensa que é bom aluno, os comportamentos vão ser adequados a esse papel (Harter 1985, *cit. in* Senos, 1996).

Assim, a aprendizagem transforma-se num instrumento estratégico na nossa sociedade, exigindo dos jovens a capacidade de serem permanentemente aprendizes competentes de modo a obterem sucesso escolar.

Faria e Fontaine (1990) referem que no contexto académico, a importância do auto-conceito se relaciona com a sua capacidade preditiva de rendimento escolar da adaptação social e bem-estar psicológico global dos alunos, definindo-se como o conjunto de percepções do indivíduo acerca de si mesmo e das suas capacidades e competências pessoais em diferentes domínios, com particular relevo para os domínios escolar, físico e emocional.

Na vida académica os estudantes adolescentes são obrigados a confrontações cada vez mais subtis. De carácter progressivo e cada vez mais preciso, o adolescente reconhece as suas qualidades, aptidões, talentos e limitações. Este conhecimento ajuda ao desenvolvimento do seu sentido de competência (Garma & Elexpuru, 1999).

Neste sentido, o auto-conceito de competência é a percepção pessoal dos indivíduos acerca da sua capacidade para lidar de forma eficaz com o ambiente, relacionando-se com

comportamentos de acção, persistência e esforço, sendo uma variável preditiva dos comportamentos dos sujeitos em domínios de realização, particularmente nos cognitivos, sociais e de criatividade. Assim, os sujeitos com elevado auto-conceito de competência parecem avaliar de forma mais eficaz as suas capacidades, sendo por isso mais capazes de as reconhecer e mobilizar e, deste modo, obter melhores resultados e comportamentos mais adaptados aos contextos em que se movem e agem (Man & Hrabal, 1989).

Na sua investigação Faria e Santos (1999), descrevem o auto-conceito de competência referindo-se às percepções das capacidades para lidar de forma eficaz com o ambiente, relacionando-se assim, com comportamentos de acção, persistência e esforço, que têm subjacentes objectivos de realização centrados na aprendizagem. Esses objectivos caracterizam-se, segundo os autores, pela capacidade em apreciar os sucessos e lidar adequadamente com os fracassos, beneficiando igualmente com ambos, promovendo ainda o desenvolvimento da competência pela aprendizagem, desencadeando mecanismos cognitivos e afectivos que promovam a persistência, a procura de desafios e a realização, estando mais associados a um elevado auto-conceito de competência do que os objectivos centrados no resultado, caracterizados pela vulnerabilidade ao fracasso e por padrões de realização de desistência (Dweck & Leggett, 1988, *cit. in* Faria, 1999).

Face às anteriores constatações, o auto-conceito académico torna-se importante na determinação do envolvimento voluntário em actividades relacionadas com a escola e constitui um bom índice prognóstico em actividades não intelectuais (Burns, 1990).

Segundo Espinar (1994) *“o aumento do êxito escolar (académico) produz imagens mais positivas de si mesmo que, por sua vez, influenciam o próprio rendimento. Analogamente o auto-conceito influencia o processo dinâmico da motivação para a aprendizagem”* (p. 79).

Várias investigações (Faria & Fontaine, 1990; Simões & Serra, 1987) permitem afirmar que a implicação do sujeito no processo de aprendizagem aumenta quando se sente auto-competente, isto é, quando confia nas suas próprias capacidades, tem altas expectativas de auto-eficácia, valoriza as actividades e é responsável pelos objectivos de aprendizagem. Portanto o auto-conceito enquanto constructo multidimensional que abrange atitudes e sentimentos acerca das capacidades, aparência e aceitabilidade social dos indivíduos (Faria & Fontaine, *op. cit.*; 1992), representa um elemento central da personalidade, funcionando como organizador da acção, a qual pode facilitar ou inibir, conforme seja, respectivamente, positivo ou negativo.

Segundo, Simões e Serra (1987) o aluno com um auto-conceito positivo não manifesta receios numa situação nova, experimenta e trabalha facilmente com novos materiais, deposita confiança no professor mesmo quando este é um estranho, coopera e obedece a regras razoáveis, é responsável pelo controlo dos seus comportamentos, necessita apenas de uma quantidade mínima de orientação do professor e desenvolve estratégias eficazes para lidar com situações de stresse. Os alunos com um auto-conceito elevado evidenciam confiança na sua competência como alunos, optimismo em relação à sua capacidade de serem bem sucedidos, aceitam críticas e estabelecem objectivos realistas.

Apesar da diversidade de definições, aceita-se a ênfase no carácter multifacetado do auto-conceito, atendendo a que o indivíduo constrói diferentes imagens acerca de si próprio, que variam de acordo com os contextos e com a fase do ciclo de vida em que se encontra (Faria, 2003).

Os resultados do estudo realizado por Platt (1998) indicam que o rendimento escolar é influenciado pelo auto-conceito académico através das expectativas de êxito e, que as atribuições causais actuam directamente sobre o auto-conceito e indirectamente sobre o rendimento. Quando um aluno se encontra motivado por se conhecer tal como é, não se sente

angustiado perante o resultado de uma experiência, mas procura a causa que originou tal resultado. De assinalar que a natureza da causa encontrada como responsável directa pelo sucedido pode provocar alterações em algumas dimensões do auto-conceito, mas quase nunca na imagem global que possui.

Um outro estudo, elaborado por Taliuli (1982, *cit. in* Roldão, 2003) sobre a relação entre o rendimento académico e o auto-conceito de alunos com sucesso e de alunos com insucesso escolar, veio demonstrar, sistematicamente, que os alunos com melhor desempenho obtiveram resultados de auto-conceito significativamente mais elevados, do que os com desempenho insatisfatório.

As auto-avaliações de competência parecem estar mais relacionadas com a forma como interpretamos a realização do que a realização objectiva (Bandura, 1977; Nicholls, 1982; Novick, Cauce & Grove, 1996). Por outro lado, algumas evidências empíricas apontam para o facto dos sujeitos com elevado auto-conceito de competência utilizarem de forma mais eficaz as suas capacidades intelectuais, obtendo assim melhores resultados escolares (Man & Hrabal, 1989, *cit. in* Faria & Santos 1999),

Neste sentido o auto-conceito escolar, segundo Lopes (1993, *cit. in* Serrão 2001) se fundamenta nas avaliações das capacidades que o aluno pensa ter para realizar as tarefas escolares em comparação com os outros alunos da sua idade. Para o autor os alunos que recebem informações da família e professores, são muito importantes para o desenvolvimento do auto-conceito.

As informações que o aluno recebe dos pais, professores e colegas em relação aos seus trabalhos e resultados escolares desempenham um papel substancial na formação do auto-conceito escolar. Este refere-se, assim, às percepções e avaliações das capacidades que o aluno julga possuir para realizar as tarefas escolares, em comparação com outros alunos da mesma classe (Simões & Serra, 1987).

Assim, quando os alunos apresentam um rendimento escolar pouco satisfatório acumulam igualmente discursos e imagens pessoais menos favoráveis, associadas a uma auto-estima e sentimentos gerais de incapacidade face às tarefas. O aluno que não acredita em si mesmo é pouco persistente, pouco participativo, pouco autónomo, tem mais dificuldades escolares e frequentemente interpreta os seus desempenhos muito em função de factores externos e fora do seu controlo (dificuldades da tarefa, sorte, influência dos outros, etc).

Efectivamente a estreita relação entre aprendizagem, rendimento, auto-conceito e processos de atribuição e expectativas de êxito manifesta-se de forma especial quando ocorrem alterações ou défices no êxito escolar do aluno. No entanto, as investigações referem que não são as experiências de fracasso em si mesmas que decidem a sorte dos níveis do auto-conceito, mas sim a natureza das causas a que o indivíduo recorre para explicar seu fracasso. É aqui também na interpretação do comportamento de êxito académico, onde o auto-conceito desempenha mais uma vez um papel significativo, já que é ele que decide como deve ser avaliado.

Assinale-se que todos os factores acabam por ter influência sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas que o aluno utiliza quando executa as actividades, como sobre a regulação do esforço e a persistência, o que por sua vez incide de forma directa e positiva sobre o seu rendimento académico (González, 1997; González & Tourón, 1992).

Azevedo e Faria (2003) numa pesquisa sobre as manifestações diferenciais do auto-conceito em estudos realizados no contexto português referem;

Em função da idade: A evolução do auto-conceito com a idade pode-se representar, segundo Marsh (1989), por uma curva tipo U, evidenciando um declínio no início da adolescência, que se reverte no meio deste período, aumenta no seu final e início da idade adulta. Esta diminuição dos níveis de auto-conceito com o avanço da idade foi encontrada em estudos realizados noutros contextos culturais (Fontaine, 1991; Peixoto & Mata, 1993; Veiga,

1990), facto este que pode ser explicado pela crescente noção de realismo que os indivíduos adquirem ao longo do tempo, por contraponto à auto-avaliação positiva e irrealista característica dos mais novos. Durante a adolescência, o auto-conceito torna-se diferenciado, multifacetado e estruturado (Faria & Fontaine, 1990), e os indivíduos abandonam as categorias globais e indiferenciadas para se descreverem e avaliarem, adoptando as específicas e diferenciadas, sendo mais capazes de integrar no conceito de si mesmo o *feedback* avaliativo dos outros, aumentando, com a idade, a relação entre auto-conceito e realizações pessoais, como as académicas (Faria, 2003). Durante a adolescência, enquanto período de acentuadas transformações físicas, psicológicas e sociais, poderão ocorrer alterações em dimensões específicas mais do que no auto-conceito geral. Contudo, há investigações com resultados contraditórios, talvez devido às dimensões avaliadas.

Por fim, alguns autores salientam que as experiências escolares, nomeadamente as de fracasso, podem agravar o quadro de declínio do auto-conceito durante a adolescência, contribuindo para a sua diminuição (Veiga, 1990): ou seja, as retenções teriam um efeito de erosão no conceito de competência pessoal.

- Em função do sexo: Em vários estudos são observadas diferenças que confirmam a superioridade do sexo masculino no auto-conceito académico para a matemática e, por vezes, no auto-conceito global, enquanto que o feminino apresenta maior auto-conceito verbal, nos assuntos académicos gerais e na dimensão social. Contudo, Fontaine (1991), no contexto português e com alunos do 2º e 3º ciclos, apesar de encontrar diferenças no domínio verbal favorecendo o sexo feminino, concluiu pela ausência de diferenças referentes à matemática, resultado contrário ao observado noutros contextos e revelador de alguma especificidade portuguesa.

Refira-se que no domínio social, as mulheres são tradicionalmente percebidas como mais competentes, nomeadamente no que se refere à expressividade, aceitação dos outros e

verbalização de sentimentos, enquanto que no domínio físico, os elevados padrões sociais de exigência em relação ao corpo e os ideais de beleza feminina, levam as mulheres a subestimar a sua aparência e competência físicas e a evidenciar resultados inferiores quando comparadas com os homens. Concluindo, o sexo enquanto esquema de categorização e diferenciação social proporciona aos indivíduos oportunidades diferenciadas, bem como experiências e padrões de excelência diversos (Faria, 2002).

- Em função do *status social*: Os resultados diferenciais nos domínios do nível sócio-profissional (NSP) e do sócio-cultural (NSC) revelam-se contraditórios, pois tanto indicam a existência de diferenças no auto-conceito académico a favor dos níveis mais elevados, como a ausência de diferenças ou, até, diferenças favorecendo os níveis mais baixos (Faria & Santos, 1997; Hattie, 1992). Contudo, no contexto cultural português, os resultados têm-se revelado mais consistentes, favorecendo os níveis mais elevados (Faria & Santos, *op. cit*; Fontaine, 1991; Peixoto & Mata, 1993; Veiga, 1990). Refira-se que estes resultados são, sobretudo, observados nas dimensões académicas do auto-conceito, talvez devido ao facto dos alunos de NSP e NSC mais baixos apresentarem, em geral, resultados escolares inferiores, o que pode contribuir para autoavaliações mais negativas nestes domínios, com efeitos debilitantes no auto-conceito académico.

- Em função da via de ensino e do agrupamento de estudos: No contexto português, Magalhães, Pina Neves e Santos (2003), num estudo sobre o auto-conceito de competência em função da modalidade de ensino (cursos de carácter geral *versus* profissional), com alunos do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, concluem pela superioridade dos alunos dos cursos de carácter geral, nos domínios cognitivo e social do auto-conceito, que, segundo os autores, reflectem “*as exigências e as actividades valorizadas por cada modalidade de ensino, as quais podem estar a estimular de forma diferenciada o desenvolvimento da competência ao nível cognitivo e social*” (p. 271). Estudos de Faria, conduzidos entre 2001/2002 sobre o auto-

conceito de competência, com alunos do 11º ano, demonstram níveis superiores de auto-conceito de competência cognitiva no agrupamento 1 (Científico-Natural) e superiores de auto-conceito social a favor do agrupamento 4 (Humanidades). Segundo a autora, os resultados relacionam-se com a presença, no agrupamento 1, da disciplina de matemática, pois a escolha estaria associada a níveis superiores de auto-conceito no domínio cognitivo, enquanto que a superioridade no social, por parte dos indivíduos do agrupamento 4, reflectiria as especificidades dos cursos ligados a este agrupamento, em que predominavam os conteúdos de comunicação e relações públicas, ou seja, parece que a este propósito também se pode afirmar que as exigências e actividades de cada agrupamento de estudos marcam e estimulam diferentes dimensões da competência pessoal

- Em função da participação em consulta de orientação vocacional: A consulta de orientação vocacional pode ser entendida como uma intervenção para o desenvolvimento humano, promovendo competências pessoais que se tornam importantes auxiliares na tomada de decisão vocacional (Imaginário & Campos, 1987). Assim, os alunos que participam neste tipo de intervenção encontram-se mais atentos à construção do seu projecto escolar e profissional (Neves & Santos, 2001), podendo este facto promover o autoconhecimento e auto-avaliação.

Desta forma, podemos concluir que, quanto melhor for o auto-conceito, melhor será o desempenho do indivíduo. Por exemplo, vários estudos (Cortesão & Torres, 1984; Fontaine, 1987; Cruz, 1989, *cit. in* Faria, 2000) salientam que as causas do insucesso escolar são devidas, não só à ausência de capacidades intelectuais, mas a outros factores entre os quais um auto-conceito pobre ou mesmo negativo. Refira-se como exemplo, as crianças e adolescentes que subestimam as suas capacidades podem ter expectativas negativas da sua realização futura, evitam a acção, pensam que os outros esperam menos deles e percebem os seus esforços e os seus investimentos como menos regulares e eficazes.

Assim, se o aluno apresentar um auto-conceito escolar negativo, o papel do professor será, mais trabalhoso, mas interessante porque, o aluno necessita de ser motivado, incentivado e principalmente necessita de acreditar em si próprio, de forma a investir para obter sucesso escolar.

Face ao que é exposto parece ser fundamental, que todos os que se relacionam com os jovens tenham, presente que é necessário apoiá-los nas suas actividades e, particularmente, acreditar nas suas capacidades. Assim, professores e pais em conjunto podem desempenhar um *“papel fundamental investindo a longo prazo numa sociedade mais equilibrada e feliz, através do seu contributo para o equilíbrio emocional daqueles que serão, no futuro os principais actores sociais”* (Simões, 1997, p.208).

4.4. Comportamento de risco – abandono escolar

Segundo Braconnier e Marcelli (2000), existe uma forte correlação entre manter, continuar a escolaridade e a existência de problemas na adolescência.

Na adolescência, um dos factores que se destaca dos demais é o comportamento de risco (WHO, 1993). Mas, muitas vezes este comportamento começa apenas por ser o resultado do confronto com outros factores de risco, sendo que os comportamentos de risco podem assim ser vistos como causa e consequência de riscos para o bem-estar dos adolescentes.

Refira-se que a expressão “comportamento de risco” pode ser definida como participação em actividades que possam comprometer a saúde física e mental do adolescente. Muitas dessas condutas podem iniciar-se apenas pelo carácter exploratório do jovem, assim como pela influência do meio (grupo de iguais, família); entretanto, caso não sejam

precocemente identificadas, podem levar à consolidação destas atitudes com significativas consequências nos níveis individual, familiar e social.

O fenómeno do abandono escolar tem merecido especial atenção nos últimos tempos. Sendo um acontecimento que não aparece por acaso, ele acarreta consequências nefastas para a sociedade em geral, pelo que se torna urgente identificar as causas da sua persistência. As elevadas taxas de abandono escolar que actualmente ainda se verificam, para além das consequências imediatas, têm consequências que terão efeito no futuro.

O abandono escolar precoce (antes de terminada a escolaridade obrigatória) é um comportamento de risco, que se reveste de uma grande complexidade, sendo que o ponto de vista adoptado foca processos de desenvolvimento em contextos sociais.

Vários investigadores desta área mostram que o abandono escolar precoce, assim como o insucesso escolar em geral, não dependem sempre de factores psicológicos entendidos no sentido restrito, como, o temperamento, os níveis de aptidão, as atitudes ou as crenças (Von Acker & Wehby, 2000), mas também de uma rede complexa de interacções psicossociais. Cunha e Cardoso (2004) analisaram os factores sociais, culturais, familiares, psicológicos e escolares que diferenciam os percursos de jovens de um bairro desfavorecido dos subúrbios de Lisboa, alguns dos quais saem da escola e outros permanecem nela. Os resultados do estudo mostraram que os jovens que saem precocemente da escola pertencem a famílias mais numerosas, compostas em média por 7 elementos, enquanto que as famílias dos que permanecem na escola são, em média de 4 - 5 elementos. As investigadoras afirmam que *“o abandono escolar precoce é um fenómeno estritamente ligado à exclusão social e apenas surge nos bairros pobres das nossas cidades”* (p.149).

Assim, abandonar a escola não é um acto isolado de desafio e rebeldia, mas sim um processo que, frequentemente, começa muito cedo e que pode atravessar a vida de um indivíduo.

Segundo Wagenaar (1987) os precursores, o processo, as respostas e as consequências do abandono escolar são o resultado de uma complexa inter-relação entre factores pessoais, sociais, situacionais e contextuais. Como foi referido diversos estudos têm procurado analisar, não só, o “perfil de características dos alunos que saem precocemente do sistema escolar”, como também, identificar os alunos que estão em “risco” de abandonar a escola, pelo que o desafio está em alcançar o melhor entendimento acerca dos preditores deste fenómeno de modo a que se possa intervir num estágio precoce da vida escolar da criança e, assim, garantir que esta prossiga com sucesso o seu percurso académico.

A caracterização dos jovens que abandonam a escola é imprescindível para se identificar, atempadamente, o aluno em risco de abandono. Identificar o aluno em risco de abandono permite que se possa agir sobre ele a fim de evitar a situação real de abandono e conseguir que ele “volte” à escola. É dado consensual que este é um fenómeno multicausal, isto é, não existe uma causa única do abandono escolar. De assinalar que só muito recentemente começou a ser objecto de estudo, no entanto já existem várias tentativas de interpretação do fenómeno. São diversos os autores que, na esperança de encontrar uma solução para o problema, o analisaram tentando indicar as suas causas.

Torna-se, portanto, imprescindível que se estimulem os alunos através de métodos eficazes de desencadeamento da vontade própria para a continuação dos estudos ou até para o reingresso escolar daqueles jovens que haviam abandonado o ensino formal.

É, de facto, necessário identificar adequada e correctamente os casos particulares de desinteresse escolar a fim de se proporcionar a estes alunos alternativas aos currículos escolares convencionados para o ensino secundário, pois a maioria desses alunos não desejam continuar os estudos para ingressar no ensino superior, mas sim, apenas desenvolver competências médias de acesso ao mercado de trabalho (12º Ano).

Embora haja necessidade imperativa de uma maior diversificação das oportunidades alternativas ao ensino regular e adequação das mesmas aos contextos e à realidade dos nossos alunos, o programa “Novas Oportunidades” veio implementar cursos profissionais, cursos de especialização tecnológica, ensino artístico especializado e Cursos de Educação e Formação (CEF). Estes cursos permitem aos alunos que não desejam prosseguir os estudos a nível superior a conclusão da escolaridade obrigatória e a aquisição de competências técnicas e práticas com o objectivo de abrir um maior leque de opções e perspectivas de integração no mercado de trabalho qualificado.

Entre estas alternativas ao ensino regular, os Cursos de Educação e Formação visam dar resposta nesse sentido aos jovens com idades iguais ou superiores aos 15 anos e que apresentam um percurso académico caracterizado por insucesso ou abandono escolar.

Para o abandono escolar há ainda que assinalar que a decisão de se continuar ou não no sistema de ensino depende de uma avaliação antecipada, baseada em cálculos que os jovens e as suas famílias fazem em termos de custos, riscos e vantagens. Estes cálculos dependem directamente da situação escolar do jovem e da forma como se avalia o interesse do mesmo em continuar ou não no sistema de ensino, bem como dos riscos que se terá de assumir no futuro. Esta decisão é, assim, fortemente marcada pela posição social da família.

Neste âmbito convém ainda referenciar que a escola pode ser um factor de risco ou de protecção para a saúde. Experiências positivas no ambiente escolar podem constituir um recurso para o bem-estar subjectivo dos adolescentes. É o exemplo, dos estudantes que gostam da escola e que referem que ir à escola não é aborrecido, sentem-se mais felizes, envolvem-se menos em comportamentos de violência e apresentam menos sintomas de mal-estar (Matos, Simões, Tomé, Gaspar, Camacho & Dinis, 2003), quando comparados com aqueles que não gostam da escola e que acham aborrecido ir à escola.

Breconnier e Marcelli (2000) referem a necessidade de estar atento aos aspectos quantitativos dos comportamentos de risco, até mais do que os qualitativos, para que perante determinados sinais se realize uma intervenção preventiva de uma escalada nos comportamentos-problemas. Entre os sinais apontados pelos autores, encontram-se a questão da repetição do comportamento de risco (consumos, violência, problemas escolares) da duração do comportamento (durante mais de 3 meses ou mesmo 6 meses ou mais), e a questão da acumulação de comportamentos de risco e acontecimentos de vida negativos.

A teoria do comportamento-problema de Jessor (Jessor, Donovan, & Costa, 1991) constitui uma das mais conhecidas no campo de estudo dos comportamentos de risco na adolescência. De acordo com esta teoria, os comportamentos-problema têm na sua base uma tendência para o desvio. Esta tendência é o resultado da interacção entre 3 domínios causais ou explicativos dos comportamentos de risco: a pessoa, o envolvimento e o comportamento. Em cada um destes domínios encontram-se variáveis que funcionam como factores de protecção ou factores de risco. O resultado da interacção entre estes factores traduz-se numa tendência dinâmica para o desvio. Na medida em que esta tendência está ligada aos diversos domínios, faz sentido falar de uma tendência pessoal, de envolvimento e comportamental. Quando se consideram estes 3 domínios em conjunto, fala-se de uma tendência psicossocial global. Para esta teoria, este é o conceito chave para a explicação dos comportamentos-problema. Refira-se ainda que esta tendência psicossocial, segundo os autores é equivalente ao conceito de risco psicossocial, que é o resultado do balanço entre factores de protecção e de risco e representa a força da propensão para entrar e apresentar comportamentos-problema.

Na escola, o insucesso académico e problemas de comportamento precoces, a falta de afiliação e envolvimento na vida institucional, as baixas expectativas do professor, a ausência de orientações claras e um clima negativo, desordenado e inseguro constituem-se como os principais factores de risco para os jovens. Por seu turno, a existência na escola de

oportunidades para o jovem se envolver em actividades, responsabilidades e decisões, o reconhecimento e recompensa de comportamentos e realizações pró-sociais, crenças saudáveis, um ambiente interessado e apoiante, altas expectativas face ao jovem/estudante e padrões claros de normas e de comportamentos adequados, revelam-se como factores protectores do sistema escolar.

Num estudo sobre o abandono escolar na Região Centro, Caetano (2005) revela no seu estudo números que sugerem que o abandono escolar ocorre sobretudo nos 1.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, com uma taxa de abandono média no Secundário na ordem dos 32,6% em toda a região centro e ainda taxas iguais e superiores a 34% no Baixo Vouga e no Pinhal Litoral, respectivamente. O diagnóstico das causas deste abandono escolar revela como motivos mais referidos pelos alunos para a não continuação dos estudos a vontade própria (desinteresse, por já estar cansado de estudar; procura da autonomia e da independência), a dificuldade para ingressar no Ensino Superior e a condição económica (dificuldades financeiras para pagar taxas e propinas).

Apesar do grupo de estudantes em risco constituir um grupo diversificado e com diferentes necessidades, segundo Lindenberger (2004) para ajudar estes jovens a permanecer na escola é fundamental:

- Identificar o mais cedo possível os estudantes em risco,
- Criar um clima caloroso e apoiante na turma e na escola e comunicar interesse, cuidado e atenção,
- Tornar o currículo relevante para os seus valores culturais, experiências de vida e necessidades pessoais,
- Comunicar altas expectativas de sucesso académico, ou seja, comunicar que o sucesso é possível e expectável, que os alunos são capazes de o obter e que os

ajudaremos a adquirir as competências de que precisam fornecendo-lhes ao mesmo tempos formas concretas de ultrapassar as dificuldades,

- Fornecer o máximo da instrução dentro do contexto da educação normal e também apoio académico extra. Por exemplo, na leitura e estratégias de aprendizagem, adaptar a instrução às suas competências e conhecimento, fornecendo tarefas estruturadas e dizendo exactamente o que se pretende, desenvolver a mestria numa dada competência antes de passar à seguinte, avaliar frequentemente os seus progressos e dar-lhes critérios para eles próprios os medirem,

- Mostrar aos estudantes que são eles próprios que tornam o seu sucesso possível ajudando-os a reconhecer que são responsáveis pelo seu sucesso, a atribuírem os seus sucessos/fracassos ao esforço e trabalho desenvolvidos e aumentar o seu sentido de auto-eficácia,

- Encorajar e facilitar a identificação com a escola, nomeadamente através do seu envolvimento nas actividades sócias da mesma.

Em suma, torna-se imprescindível construir um novo olhar sobre a Escola e os estudantes, pensar que é possível actuar de forma mais eficaz, usar a informação sobre factores de risco para os identificar e avaliar a capacidade da Escola para os amortecer e para promover factores protectores. É também importante prestar mais atenção às capacidades dos jovens sendo igualmente necessário apoiar a construção de competências predictoras de resiliência tais como: eficácia no trabalho, diversão, amor, expectativas saudáveis, olhar positivo, auto-estima e locus de controle interno, auto-disciplina, competências de resolução de problemas e pensamento crítico. Todas estas soluções constituem-se como formas de implementar novas práticas potenciadoras de sucesso, bem-estar e saúde mental nos nossos jovens.

4.5. Promover a resiliência educativa

"As escolas, além das famílias, podem proporcionar o ambiente e as condições para a promoção da resiliência na juventude de hoje e adultos de amanhã "
(Henderson & Milstein, 2003, p. 2).

Na investigação da Resiliência Educacional vários estudiosos têm investindo na capacidade de se promover a resiliência, obtendo resultados satisfatórios.

Costa (1995) é um dos estudiosos que postula que a Resiliência não é privilégio de alguns. Não é o caso de uns nascerem resilientes e outros não. O estudo sistemático da Resiliência nas pessoas e nas organizações revelou que ela não é uma qualidade única e extraordinária, característica intransferível de um grupo especial de pessoas. A Resiliência é antes de tudo um fenómeno resultante de qualidades comuns que a maioria das pessoas já possui, mas que precisam estar correctamente articuladas e suficientemente desenvolvidas.

Os dados dos investigadores apontam ainda que é possível promover práticas que ajudem os jovens a tornarem-se mais resilientes para enfrentar as dificuldades da vida. Qualquer pessoa pode dar um apoio: alguém da família, professores, amigos, um vizinho ou alguém próximo em quem o adolescente sente confiança e afecto. Reportando-nos a Antoni e Koller (2000), estes realçam as formas de relacionamentos que promovem a Resiliência nos adolescentes oriundos de casas onde as regras são consistentes, os pais são competentes, afectuosos e disponíveis ao diálogo com os filhos. Assim, o indivíduo resiliente possui autoconfiança, acreditando que terá oportunidades na vida, pelo que, apresenta boas expectativas para o futuro.

Assis, Avanci e Njaine (2005), acrescentam que qualquer que seja o temperamento da criança, a sua capacidade para lidar com as dificuldades é influenciada pelos seus cuidadores.

Ela precisa sentir-se especial. Pais, avós ou educadores têm grande potencial para reforçar nela a noção de que as dificuldades fazem parte da vida e podem ser superadas, sem que se perca o percurso de desenvolvimento.

A Resiliência deve ainda ser promovida pela escola, de acordo com os autores supracitados, a escola é responsável por exemplos e incentivos para a formação do indivíduo e, portanto, *“é urgente investir na escola como espaço que contribui para a promoção da saúde, qualidade de vida e bem-estar dos indivíduos que dela fazem parte”* (Assis, Avanci & Njaine, 2005, p. 43).

A escola promoverá resiliência se apresentar experiências como desafios e não como ameaças, construindo interações de qualidade com estabilidade e coesão, compondo uma rede de apoio com o ambiente, que demonstre reconhecimento, aceitação e ofereça limites (Pinheiro, 2004). Ou seja, o que faz da escola uma instituição que se firma como uma instituição protectora encontra-se relacionado com o parâmetro de a escola ser constituída de sujeitos e são eles, em suas interações próximas e simbólicas, que constroem e consolidam esta instituição como uma instituição que protege e cuida.

Rutter (1987) sugere que as escolas podem também promover oportunidades que aumentam a auto-estima e a auto-eficácia dos estudantes, capacitando-os a desenvolver habilidades sociais e para a resolução de problemas, e proporcionando experiências de sucesso. No seu estudo de 1993, Rutter observou que crianças oriundas de famílias de nível sócio-económico muito baixo conseguem planear melhor suas vidas quando vivenciam experiências positivas na escola.

De assinalar ainda o modelo criado por Grotberg (1995), em que os atributos considerados como fontes de resiliência podem ser verbalizados em quatro condições: - Eu tenho; Eu sou; Eu estou; Eu posso. Assim o que se pretende na educação da criança para se

tornar resiliente é desenvolver as condições que já possui, preencher e ampliar as condições que não estão completas ou, mesmo, construir as que estão ausentes.

Neste sentido há que começar pelos factores de risco, conhecendo como reage a cada factor, e tentamos desenvolver factores de protecção durante todo o crescimento do Ser Humano. As condições encontradas e que podem ser fomentadas são:

EU TENHO:

- Pessoas à minha volta em quem confio e que me amam, incondicionalmente;
- Pessoas que me fixam limites, assim eu sei quando parar antes do perigo ou dificuldades;
- Pessoas que me mostram pelo seu comportamento a maneira correcta de proceder;
- Pessoas que querem que eu aprenda a desenvolver-me autonomamente;
- Pessoas que me ajudam quando estou doente, em perigo ou preciso aprender;

EU SOU:

- Uma pessoa de quem os outros podem gostar e sentir apreço;
- Feliz quando faço algo pelos outros e lhes demonstro o meu afecto;
- Respeitoso por mim mesmo e pelo próximo;
- Responsável pelo que faço;
- Confiante de que as coisas darão certo;

EU ESTOU:

- Seguro de que tudo sairá bem.
- Rodeado de companheiros e colegas que me apreciam.
- Disposto a me responsabilizar por meus actos.
- Triste, reconheço e mostro, mas com a segurança de encontrar apoio.

EU POSSO:

- Falar com outros sobre coisas que me amedrontam ou me aborrecem;
- Encontrar formas para resolver problemas que enfrento;
- Controlar-me quando tenho vontade de fazer algo que não está certo ou é perigoso;
- Entender quando é a oportunidade certa para falar com alguém ou entrar em acção;
- Encontrar alguém para me ajudar quando precisar.

De acordo com este modelo desenvolvido por Grotberg (1995) é possível caracterizar uma criança ou jovem resiliente pela existência de condições que são expressas através das quinze verbalizações onde aparecem os distintos factores de Resiliência, como a auto-estima, a confiança em si mesmo e no envolvimento, a autonomia e a competência social, sendo consideradas como as fontes geradoras de resiliência. Grotberg parte do pressuposto que a resiliência é uma capacidade humana básica, presente em todas as crianças. Os pais e outros educadores podem promover a resiliência nas crianças através de palavras, acções e do ambiente que proporcionam. Os adultos que promovem a Resiliência proporcionam-lhes apoios familiares e institucionais.

Tavares (2001), ao desenvolver a sua tese sobre resiliência, revela que o grau de Resiliência pode ser alterado pela educação, tornando possível a “injecção” de confiabilidade, segurança e esquemas de organização.

Uma estratégia de intervenção para promover a resiliência foi proposta inicialmente por Werner e Smith (2001) e defendida por Brooks (1994) tendo como base a “teoria da atribuição”. Essa abordagem refere-se a um modelo de intervenção por meio do qual variáveis associadas à auto-estima possam ser localizadas e estimuladas na criança. A teoria da atribuição está implicada em intervenções para promoção de Resiliência uma vez que aborda questões relacionadas com criar um ambiente dentro de casa e na escola para aumentar a probabilidade de uma criança ser bem sucedida, e perceber que o sucesso é devido à suas

habilidades e esforços. Nessa proposta, busca-se criar um ambiente que mostre à criança que erros e fracassos não são apenas aceitáveis, como também esperados, devendo ser vistos como aprendizagens para situações futuras. Tais intervenções devem apoiar-se no conhecimento do temperamento da criança, dos seus interesses, forças, vulnerabilidades, habilidades cognitivas e nos tipos de comportamentos de *coping* por ela adoptados. Intervenções que não levam em consideração as singularidades das crianças certamente serão menos efectivas e vão contra o espírito da proposta.

A escola pode beneficiar-se dessa abordagem de algumas formas. Segundo Assis, Avanci e Njaine, (2005, p.46) “primeiramente favorecendo o desenvolvimento do sentido de responsabilidade da criança, levando-a a contribuir para sua formação e no funcionamento do espaço escolar”. O autor referencia os seguintes exemplos, o sentimento de propriedade (considerar a escola um ambiente seu) proporciona na criança maior motivação para aprender e ter sucesso académico. Os educadores podem também fortalecer a habilidade da criança para tomar decisões, facto que favorece um controlo maior em relação à sua própria vida. A sua iniciativa pode ser estimulada em sala de aula para que decida a melhor maneira de realizar uma actividade. A tarefa de estimulação é bem sucedida quando a escola tem pessoas (principalmente professores) que demonstram acreditar no potencial da criança por meio de gestos de apreciação de seu desempenho, como por exemplo, por um simples *feedback* positivo deixado num caderno ou na folha do exame escolar. É importante ainda, estimular o sentido de auto-disciplina não por meio de humilhação ou coerção, mas por regras a serem estabelecidas e seguidas com a colaboração dos alunos.

Masten (1994) descreve quatro estratégias para promover a Resiliência:

1. reduzir a vulnerabilidade ao risco;
2. reduzir os acontecimentos indutores de stresse;
3. aumentar os recursos disponíveis;

4. mobilizar processos protectores;

A este respeito Grunspum (2005), também considera que a Resiliência pode ser desenvolvida (aquele que contribui para o seu desenvolvimento é chamado de promotor de resiliência).

Henderson e Milstein, (2003), mostram como, ambientes educacionais podem promover a resiliência na sala de aula e entre os próprios estudantes. A “Roda da Resiliência”, é composta por 6 passos, que contribuem para a construção da resiliência, conforme se passará a explicitar.

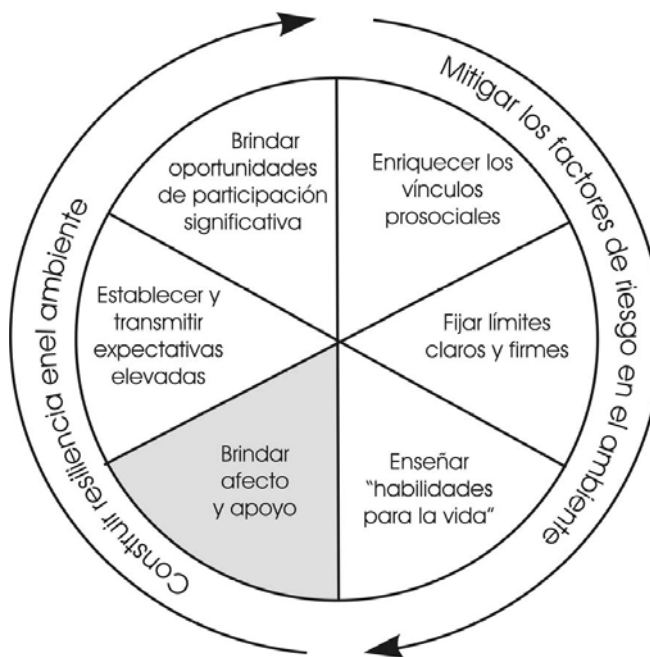


Figura 1. Roda da Resiliência, *cit. in* Henderson & Milstein (2003, p 87)

As três primeiras etapas são destinadas a amenizar o impacto do risco e as outras restantes em construir a Resiliência;

- Reforçar os laços/vínculos: significa estimular o contacto entre indivíduos e a participação em actividades dentro e fora da escola, é isso que favorece os vínculos estreitos de alunos, sendo eles menos susceptíveis de participar em comportamentos arriscados.

Sugerem que tomem em consideração as inteligências múltiplas como diferentes estilos de aprendizagem. Recomendam o contacto directo com os pais para informá-los sobre as conquistas das suas crianças e envolvê-los nas actividades fora da escola. Os pais podem assumir a responsabilidade por eles.

- Definir limites claros e consistentes: implica o desenvolvimento e estabelecimento de regras e procedimentos da escola, baseado na política de respeito e admiração. Requer que se explique a importância das mesmas, clarifique as expectativas das suas condutas e as suas consequências, o guia sobre os seus direitos, deveres e responsabilidades. Estes documentos devem ser claros para todos e encontrarem-se num lugar visível. Para alcançar este objectivo, é recomendado envolver os estudantes em todo este processo, de forma, a que estes aceitem positivamente e não como uma punição. Além disso, os pais e os professores devem conhecer e cumprir o que lhes diga respeito.
- Ensinar as competências básicas para a vida: incluem a cooperação, solução de conflitos, tomada de decisão, comunicação assertiva, perseverança e manipulação de tensões. Sugerem ainda, promover a interacção efectiva. Para a atingir, é recomendado que a aprendizagem incorpore técnicas de trabalho de grupo, cooperação, interacção, tomada de decisão e de utilização de serviços de aconselhamento. Neste processo propõem envolver os pares, porque estes podem servir de modelo para o desenvolvimento dessas habilidades.
- Oferecer apoio e apreço: inclui reconhecer as suas realizações, os esforços, respeito, consideração e incentivo incondicional. Envolve conhecer todos os alunos pelo nome, identificando aqueles que têm dificuldade em participar, investigar e intervir em casos que se confrontem com situações difíceis. Este apoio pode ser desenvolvido, pelos

professores, conselheiros, amigos e familiares. Em muitos casos, pode receber um animal de estimação como manifestações de apreço.

- Estabelecer e comunicar altas expectativas: estas deverão ser realistas, para que possam ser motivadores. Para atingir este objectivo, há que dar o *feedback* e mensagens positivas que reforcem as características individuais que permitam atingir essas expectativas. É necessário nestas circunstâncias reconhecer a diversidade, diferentes tipos de inteligência e estilos individuais de aprendizagem. Requer promover a motivação intrínseca, desenvolvimento de várias actividades onde todos podem participar, cooperar em vez de estarem em concorrência e a serem agentes activos na sua própria aprendizagem. Implica também o estabelecimento de uma relação de estima com cada estudante onde se valoriza e aprecia a sua individualidade.
- Proporcionar oportunidades de participação significativa: isto é, oferecer aos alunos, suas famílias e toda a comunidade educativa, a oportunidade de resolver problemas, tomar decisões, definir metas e ajudar os outros. Enfatizam a necessidade de procurar acesso aos professores, uma vez que estes conhecem a realidade dos alunos e envolvê-los nos processos de decisão de aprendizagem. Na execução desta etapa, sugerem, que os alunos sejam encarados como recursos e explorar as oportunidades de forma a facilitar uma maior participação. Haverá que proporcionar oportunidades de dirigir comissões e programas de ajuda e auxiliar no processo de aprendizagem, como tutoria. Documentado que algumas escolas que tenham transferido a plena responsabilidade de um projecto de estudantes, como a revista da comunidade mediação e programas formação para outros estudantes.

Henderson e Milstein (2003), revelam que ao desenvolver estes seis passos, tiveram como resultado o aumento da auto-conceito positivo, uma maior identificação com a escola, a aceitação de normas, alto desempenho académico, reduzindo a criminalidade, uso de drogas,

suspensões escolares e abandono da escola. O fomentar o optimismo nos alunos e estabelecer um relacionamento pessoal com os professores, são factores que estes autores consideram essenciais, porque vêem o apoio individual como a base que constrói a Resiliência.

De assinalar ainda que seja difícil envolver toda a escola nesta abordagem, o professor individualmente, na sua sala de aula se valorizar este processo de mudança, pode trabalhar e promover nos seus alunos o desenvolvimento da Resiliência.

Em face destas comprovações, eleva-se o valor das instituições educacionais em criar um ambiente rico e estimulante, fazendo da Resiliência uma importante característica da sua organização educacional. No meio dessas necessidades de modificações, que acabam por exigir novas responsabilidades dos educadores e professores, é necessária uma preparação dos docentes de modo a torná-los, também, mais resilientes às situações desafiadoras da vida pessoal e profissional.

Neste contexto, os professores precisam ter em mente que as suas acções podem influenciar ou determinar o quanto os alunos serão, ou não, bem sucedidos na vida escolar e, conseqüentemente, por toda a vida. Deste modo, a escola e as respectivas políticas educativas deverão promover concepções pessoais mais dinâmicas e construtivas, apostando no desenvolvimento pessoal, nos aspectos emocionais e na promoção de relações interpessoais. Promover o indivíduo resiliente no seu processo de formação exige dos sistemas de formadores a valorização do desenvolvimento individual, no sentido de prepará-los para um maior controlo do stresse. No entanto, essa necessidade torna-se um desafio para as instituições e organizações de formação, num processo de reflexão, educação e de socialização (Pereira, 1996 *cit. in* Yunes, 2003).

No entanto Pianta e Walsh (1999) alertam para a dificuldade de, sobre o ponto de vista do desenvolvimento, localizar a resiliência nas crianças ou jovens. Referem que os factores de sucesso ou problemas que as crianças têm na escola estão muitos deles localizados na família,

na escola ou na própria criança. Negligenciando as interações que poderão ocorrer entre os diferentes sistemas, pode levar a uma compreensão apenas parcial dos mecanismos envolvidos. Desta forma, consideram essencial que os esforços de promoção de Resiliência não se reduzam a modelos de causalidade linear, em que um simples factor protector ou de protecção é identificado.

Os autores concluem que *“a resiliência é um processo que envolve factores múltiplos interagindo ao longo do tempo, do qual ocasionalmente se precipita o sucesso num domínio ou numa função desenvolvimental particular (Pianta e Walsh, 1999, p. 411)”*.

Desta forma, no desenvolvimento de programas de intervenção, os autores referidos propõem uma melhor gestão dos recursos existentes na sala de aula, na escola ou na comunidade. Acrescentam que esta melhor gestão poderá ser bem mais rica do que a implementação de novos programas recorrendo a outro tipo de profissionais e recursos, geralmente externos.

Assim, aconselham que se opte por programas que mobilizem pessoal e recursos já existentes na escola, numa intervenção compreensiva. Para a promoção da Resiliência, fazem três recomendações;

- a) Cativar a mobilização precoce de recursos, com atenção aos indivíduos vulneráveis e à pré-escolaridade. Quanto mais cedo no período de resposta ao risco se promoverem os recursos ou mecanismos protectores, maior a probabilidade de sucesso. Considera-se importante dirigir os programas de intervenção/prevenção para o período da pré-escolaridade, pois a plasticidade dos indivíduos é então maior, bem como a sua capacidade de adaptação.
- b) Dar atenção às relações criança/jovem-adulto, que são desde muito cedo reguladoras do desenvolvimento, apresentando-se muitas vezes como factores protectores relevantes. Logo, se pretendermos que a escola seja um contexto de

promoção da Resiliência, então cada criança, e depois cada jovem, deverá ter a oportunidade de desenvolver uma relação de suporte precoce com o adulto.

- c) Trabalhar numa perspectiva compreensiva e integrada, sem remover o indivíduo do contexto em que está inserido, utilizando os recursos existentes. Tentar, desse modo, promover competências de Resiliência com um valor funcional claro de adaptação.

Face ao que foi exposto importa destacar que a resiliência é um processo desenvolvimental possível de ser fomentado e promovido em jovens e crianças. Portanto, estabelecer um plano de prevenção e intervenção poderá ser a “chave de ouro”, ou seja o investimento seguro por o futuro de uma sociedade mais saudável.

No âmbito da prevenção, um dos objectivos consiste na redução da exposição das crianças e jovens aos factores de risco, no entanto é impensável e impossível retirar da vida das crianças e jovens todos os riscos e adversidades. Assim, uma das formas de protegê-las e de evitar os efeitos nefastos dos riscos, consiste em ajudá-las a desenvolver os seus próprios mecanismos de Resiliência.

Perante tais considerações poder-se-ia questionar a realidade portuguesa, no sentido de se tentar analisar o processo de desenvolvimento da resiliência no percurso de vida dos jovens. Será que a família e a escola se constituem como factores protectores que promovem o desenvolvimento da Resiliência nos jovens? Sendo o auto-conceito de competência um dos factores importantes para o desenvolvimento da resiliência e do sucesso académico dos jovens, como se configura este na realidade portuguesa e nos nossos jovens?

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO IV – OBJECTIVOS E METODOLOGIA

*“Qualquer investigação efectuada junto de seres humanos
Levanta questões morais e éticas. A própria escolha do
tipo de investigação determina directamente a natureza
dos problemas que se pode colocar “.*

Fortin, 1999

Nesta segunda parte do estudo, tendo em consideração as concepções teóricas apresentadas anteriormente, apresentaremos a delimitação da problemática, definem-se os objectivos gerais e específicos que o regem. Seguem-se as considerações metodológicas utilizadas, designadamente a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha de dados e de análise e tratamentos de dados obtidos.

4.1. Delimitação da problemática

A problemática do presente estudo centra-se em torno das relações entre a resiliência, relações familiares e auto-conceito de competência. O ponto de partida para esta investigação surgiu do interesse em compreender o porquê de alguns adolescentes, depois de viverem experiências traumáticas e violentas em suas vidas, conseguirem superá-las construindo caminhos positivos, assim como, saber o que torna uma criança ou adolescente mais ou menos resiliente frente às dificuldades da vida.

A construção de um percurso resiliente é, certamente, um desafio para os Seres Humanos de forma a responderem, de forma positiva às exigências da vida quotidiana, mesmo tendo enfrentado, ao longo de seu ciclo vital, situações adversas com potencial de

risco elevado que, reconhecidamente, poderiam tê-los transformado em pessoas com sérias dificuldades para conduzir a sua vida.

A resiliência, tal como foi previamente explicitada, é abordada como um processo dinâmico que envolve a interacção entre os processos sociais, intrapsíquicos de risco e protecção. A partir de diferentes olhares, o que se deduz das teorias é o carácter construtivo da Resiliência, como um processo interactivo entre a pessoa e o seu meio, o qual capacita e fortalece o indivíduo para agir positivamente com a adversidade. Esse processo de combinação entre os atributos da criança ou do adolescente e do seu ambiente familiar, social e cultural resulta da interacção entre os processos individuais, do contexto social, da potencialidade dos acontecimentos no decorrer da vida e dos factores de protecção (Lindström, 2001).

Uma criança tende a ser mais vulnerável quanto menos factores de protecção perceber em seu meio para ajudá-la a enfrentar as dificuldades existentes. De maneira oposta, tende a ser mais Resiliente quanto mais factores de protecção captar do meio em que vive.

Para os jovens adolescentes, existem eventos de vida que são mais significativos, nomeadamente as mudanças de ciclo escolar, as transformações próprias da puberdade, os problemas no namoro, as rupturas familiares e as mudanças de vizinhança (Gore, & Eckenrode, 1996).

A revisão de literatura permitiu a constatação da existência de diversos estudos que salientam que uma percepção positiva da relação familiar leva a uma maior motivação para a escola, melhora o auto-conceito e conduz a melhores resultados académicos (Peixoto, 2003, 2004). Muitas investigações têm mostrado que a qualidade da relação com a família tem um impacto importante em vários aspectos da vida do adolescente. Entre esses aspectos é referir o ajustamento académico, nomeadamente no que se refere à satisfação com a escola, o lidar com sucesso com as tarefas de desenvolvimento deste período da vida e as representações

sobre si próprio (Harter, 1996, 1994; Noller, 1994; Pereira, 1995, Peixoto 2004). Numa investigação, com alunos do 7º, 9º e 11 anos, os autores verificaram a existência de uma relação positiva entre a qualidade do relacionamento familiar, a auto-estima e as diferentes dimensões de auto-conceito dos adolescentes (Peixoto, 2004).

Também Faria e Santos (1999), referem que o auto-conceito de competência (percepções pessoais dos indivíduos para lidar de forma eficaz com o ambiente) se relaciona com os comportamentos de acção, persistência e esforço, funciona como uma variável preditiva dos comportamentos dos sujeitos em domínios de realização, particularmente nos cognitivos, sociais e de criatividade.

Esta problemática incentivou-nos a questionar a nossa realidade, motivando-nos a empreender o presente projecto de investigação.

Atendendo a que na adolescência se podem inscrever determinadas vulnerabilidades e riscos será que os jovens apresentam comportamentos de Resiliência? Será que os níveis de resiliência e a forma como actuam os factores e processos a ela subjacentes estão relacionados com as suas relações familiares, o seu auto-conceito e o seu percurso?

4.2. Objectivos da Investigação

O objectivo principal deste estudo consiste em analisar a Resiliência no percurso de vida dos jovens em diferentes contextos (familiar, escolar, comunidade e grupo de pares). Pretendeu-se ainda estudar a influência das Relações Familiares e do Auto-conceito de Competência no desenvolvimento dos traços de resiliência destes jovens.

Decorrente deste objectivo geral pretende-se ainda analisar alguns aspectos específicos, designadamente:

- Analisar os factores internos e externos que contribuem para o desenvolvimento e promoção da Resiliência nos jovens.
- Identificar e caracterizar a percepção que os jovens têm da relação com a família.
- Identificar e descrever os factores relacionados com o Auto-conceito de Competência que mais se destacam nos jovens participantes neste estudo.
- Analisar as relações entre o género, o tipo de ensino frequentado e o percurso académico influenciam a Resiliência, a Percepção das Relações Familiares e o Auto-conceito de Competência.

4.3. Procedimentos metodológicas

O presente estudo pode caracterizar-se como um estudo empírico do tipo comparativo, com o objectivo principal de analisar e quantificar as relações estabelecidas entre as diferentes variáveis incluídas na investigação, bem como diferenciar grupos precisos de alunos (Almeida & Freire, 1997).

4.3.4. Amostra

Trata-se de uma amostra intencional e não probabilística, recolhida na região do Algarve, em seis escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico que foram;

- E. B 2, 3 Dr. Garcia Domingues (Silves),
- E. B 2,3 João de Deus (Messines),
- E. B. 2,3 D. Martim Fernandes (Albufeira),
- E. B Prof. Doutor Cavaco Silva (Boliqeime),
- E. B. Dr. Joaquim Rocha Peixoto Magalhães (Faro)
- E. B 2,3 D. Afonso III (Faro).

A amostra do presente estudo é assim constituída por 152 sujeitos, sendo 57,2% do sexo masculino e 42,8% do sexo feminino (Tabela 1). A idade média dos inquiridos é de 15,56 anos ($DP = 0,95$), tendo o participante mais jovem 14 anos e o mais velho 19 anos.

No que se refere ao tipo de ensino, aproximadamente metade dos inquiridos frequentam o ensino regular (50,7% - $n = 77$), sendo os restantes alunos de Cursos de Educação e Formação (49,3% - $n = 75$). Relativamente ao percurso escolar, mais de metade dos inquiridos já reprovou pelo menos um ano escolar (68,4% - $n = 104$), havendo unicamente 31,6% ($n = 48$) que nunca reprovaram qualquer ano escolar (Tabela 1).

Tabela 1. *Análise descritiva da amostra: Sexo, Idade, Tipo de ensino e Reprovações*

	Frequência Absoluta	Percentagem
Sexo		
Masculino	87	57,2
Feminino	65	42,8
Idade		
14	16	10,5
15	62	40,8
16	52	34,2
17	18	11,8
18	3	2,0
19	1	,7
Tipo de Ensino		
Ensino Regular	77	50,7
CEF	75	49,3
Reprovações		
Com reprovações	104	68,4
Sem reprovações	48	31,6
Total	152	100,0

4.3.4. Instrumentos Utilizados

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário de dados demográficos e três escalas que permitiram avaliar respectivamente as 3 principais variáveis do estudo: Escala de Resiliência – *Healthy Kids Resilience Assessment Module – HKRA*, Escala de Percepção da Relação com a Família – EPRF e a Escala de Auto-conceito de Competência.

4.3.2.1. Questionário de Dados Sócio-Demográficos

O Questionário Sócio-Demográfico foi construído pela investigadora tendo como objectivo caracterizar a amostra.

O questionário é constituído por 6 itens, pretendendo recolher dados sobre a idade, sexo, tipo de ensino e as reprovações de ano lectivo (Apêndice I)

Tabela 2: Dados do Questionário de Dados Sócio-Demográficos

Variáveis	Objectivo	Itens
Idade	Recolher a idade da criança/jovem	1.1. Idade: _____anos
Sexo	Recolher o sexo da criança/jovem	1.2 Sexo: Masculino: ___ Feminino: ___
Tipo de Ensino	Recolher informação sobre o tipo de ensino que frequenta	2.1 Tipo de ensino: - Ensino regular - Cursos de Educação e Formação
Reprovações	Recolher informação sobre as reprovações de ano lectivo	2.2 Reprovação de anos lectivos: Sim ___ Não ___ 2.2.1 Se sim, quantas vezes? 2.2.2 E em que anos de escolaridade?

4.3.2.2. Escala de Resiliência – Healthy Kids Resilience Assessment

Module – HKRAM

O *California Healthy Kids Resilience Assessment Module* (Versão 6.0, agora designado por HKRA) foi concebido como um módulo opcional do *California Healthy Kids Survey* e foi criado para o levantamento de necessidades, planeamento e de avaliação de programas educacionais pelo Departamento de Educação da Califórnia. Destina-se à compreensão da variedade dos factores internos e externos da Resiliência, associados ao adequado desenvolvimento dos jovens (Constantine & Bernard, 2001).

A fundamentação teórica subjacente a este instrumento foi descrita por Bernard (1991, 1995), que entendia a resiliência como um processo desenvolvimental dinâmico. Neste sentido, Constantine, Bernard e Diaz na concepção teórica, desenvolveram uma estrutura que articulava uma representação multidimensional dos factores de Resiliência e das suas inter-relações. Esta estrutura tinha seis grupos de recursos internos – três externos e três internos, nos quais se encontram 19 recursos que são mais referenciados na literatura como estando associados a resultados positivos e à protecção de riscos relativamente à saúde dos adolescentes.

Desta forma, os três grupos de factores protectores (Recursos Externos) referem-se a Relações Afectivas, Expectativas Elevadas e à Participação Significativa, incluindo cada um destes conjuntos de recursos baseados na família/casa, escola e comunidade. Nos grupos Relações afectivas e Expectativas elevadas são incluídos recursos adicionais envolvendo os pares. A importância destes três grupos de factores protectores externos para promover resultados positivos em todos os contextos e ambientes foi enfatizada por Constantine e Bernard (*op. cit.*). Assim, a teoria da Resiliência postula e explica que estes três grupos predizem a habilidade para ir ao encontro das necessidades desenvolvimentais básicas para a

segurança, as relações e o sentimento de pertença, identidade, respeito, controlo, poder e significado (Constantine, Bernard & Diaz, 1999).

Os três grupos de traços de Resiliência (Recursos internos) são a Competência Social, a Autonomia e Sentido do Eu e os Objectivos e Aspirações. Os autores defendem o pressuposto de que cada um dos factores protectores externos irá influenciar o processo do desenvolvimento social do adolescente, manifestando-se essa influência a nível dos traços internos de Resiliência. Ou seja, os traços de resiliência interna são percebidos como resultados e não como causas do desenvolvimento (Constantine, Bernard & Diaz, 1999).

Segundo Olsson e colaboradores (2003), o HKRAM é um instrumento de medida centrado no processo de Resiliência e dá-nos uma indicação da diversidade de recursos que os adolescentes podem ter. Esta abordagem revela que quanto maior for a amplitude de recursos de um jovem, mais provável será a capacidade deste mobilizar uma resposta adaptativa perante qualquer crise de vida.

A escala HKRAM, adaptada para a população portuguesa por Helena Martins (2002) por nós utilizada, integra 17 factores de protecção/*external assets* e os traços de resiliência, designadamente as Relações Afectivas, as Elevadas Expectativas e a Participação Significativa distribuídos pelo Envolvimento em Casa, na Escola e na Comunidade e com o Grupo de Pares e os 6 traços de resiliência/*internal assets* que mais se relacionam com o desenvolvimento saudável dos jovens, para além do grupo *Response-Set-Breakers*. O instrumento, tem 58 itens e encontra-se organizado num Questionário sob a forma de subescalas tipo *Likert* de 1-4 pontos. Assim, na primeira subescala, os inquiridos podem optar num *continuum* entre Discordo Totalmente, Discordo, Concordo e Concordo Totalmente, enquanto que nas seguintes subescalas as opções variam entre Totalmente Falso, Um Pouco Certo, Bastante Certo e Muito Certo (Anexo I).

Grupo A – Factores protectores (*External assets*):

1. *Relações afectivas (Caring Relationships)*: ligações afectivas de apoio, modelam e promovem o desenvolvimento saudável. Constituem um dos factores protectores fundamentais na promoção da saúde e sucesso da criança e jovem. Preenchem as necessidades de segurança, amor e pertença e desenvolvem a cooperação/comunicação e a empatia.
2. *Expectativas elevadas (High Expectations)*: consistente comunicação de mensagens directas ou indirectas que a criança e jovem podem ser bem sucedidos. Reflecte a confiança nas suas capacidades e o apoio para tornar isso possível. A mensagem implícita consiste em “*Tu podes fazer isso, tens tudo o que é necessário para atingir os teus sonhos e eu estarei aqui para te apoiar*”. Desempenha papel crucial em casa, na escola e envolvimento comunitário. Promovem uma firme orientação, definindo limites e possibilitam um sentimento de segurança liberdade, confiança, autonomia, identidade e auto-controle. Preenchem ainda as necessidades de respeito e desafio.
3. *Oportunidades significativas para participação (Meaningful opportunities for participation)*: envolvimento em actividades relevantes e atractivas. A participação desempenha papel fundamental na necessidade de ter algum controle sobre a sua vida. Preenchem ainda as necessidades de pertença, domínio, desafio e poder, ao mesmo tempo que desenvolvem a cooperação e comunicação, resolução de problemas, auto-eficácia, metas e objectivos.

Grupo B – Traços de resiliência (*Internal assets*):

1. *Cooperação e competências de comunicação (Cooperation and communication)*: estas competências implicam flexibilidade nas relações, capacidades para trabalhar com outros, partilhar informações e exprimir sentimentos. Facilitam o desenvolvimento das

- relações afectivas. A sua falta está associada à criminalidade, doença mental, abuso de álcool ou drogas.
2. *Auto-eficácia (Self-efficacy)*: tem a ver com o acreditar na própria competência e com os sentimentos face à sua imagem. Está relacionada com o domínio das tarefas. É crucial para o desenvolvimento da identidade e do *self*. A sua falta está relacionada com as fracas expectativas e o insucesso escolar.
 3. *Empatia (Empathy)*: a compreensão e preocupação relativamente às experiências e sentimentos dos outros. Essencial para o desenvolvimento saudável, a raiz da moral e respeito mútuo. A sua carência está associada a comportamentos disruptivos (*bullying*, agressividade e outras formas de violência).
 4. *Competências de resolução de problemas (Problem solving)*: inclui a capacidade para planear, procurar recursos, pensar criticamente e reflectir antes de tomar uma decisão ou acção. É fundamental para o desenvolvimento saudável.
 5. *Auto-consciência (Self-awareness)*: relacionada com o auto-conhecimento e compreensão de si mesmo. Considerada marca de sucesso e desenvolvimento humano saudável. Inclui o desenvolvimento e compreensão dos sentimentos, das suas forças e desafios e da influência do comportamento dos outros em si mesmo.
 6. *Objectivos e aspirações (Goals and aspirations)*: ter metas e objectivos refere-se ao uso dos sonhos e desejos para planificar o futuro, isto é, ter altas expectativas e confiança em si mesmo e nas suas capacidades. É uma das mais poderosas qualidades individuais (*assets*).

C – Response-set Breakers

Response-set Breakers - este conjunto inclui 18 itens, baseados na *AKA Experimental Angst Scale* e têm sido altamente valorizados pela sua importância para a promoção da

Resiliência e o desenvolvimento saudável das crianças e jovens, incluindo questões relacionadas com diversos contextos (Martins, 2005).

No que respeita ao processo de cotação (Anexo II), para melhor avaliar a Resiliência e os factores mais importantes neste processo, cada uma das sub-escalas deverá ser individualmente cotada. Deste modo, primeiramente, dever-se-á somar os pontos e depois dividir pelo número de sub-escalas existentes. Assim, cada sujeito terá um resultado de resiliência em cada um dos factores referenciados, nomeadamente:

Envolvimento na escola – compreende as relações afectivas: adultos na escola, Expectativas elevadas: adultos em casa e oportunidades para a participação: na escola.

Envolvimento em casa – compreende as relações afectivas: adultos em casa, Expectativas elevadas: adultos em casa e oportunidades para a participação: em casa.

Envolvimento na comunidade - compreende as relações afectivas: adultos em comunidade, Expectativas elevadas: adultos em casa e oportunidades para a participação: na comunidade.

Envolvimento com os pares - compreende as relações afectivas: com os pares, Expectativas elevadas: pares pró-sociais.

As cotações obtidas em cada sub-escala são posteriormente somadas e divididas pelo seu número obtendo-se um total de resiliência nos factores externos. O mesmo procedimento é efectuado para os factores internos e os response-set breakers.

No que respeita às características psicométricas, tanto o instrumento original (Constantine, & Bernard, 1999) como a versão portuguesa (Martins, 2005) apresentam boa consistência interna, especificamente .94 e .9313, respectivamente. Quanto ao coeficiente *Alpha de Cronbach* para o conjunto dos *external assets*, a classificação total obtida para a versão portuguesa foi de .8976, valor este superior ao encontrado na versão original que obteve um coeficiente de .82. Especificamente, para o factor Envolvimento na Escola, a

escala original obteve um *Alpha de Cronbach* de .82 e a versão portuguesa obteve um valor de .8279, para o factor Envolvimento em Casa, a escala original obteve um coeficiente de .76 e a versão portuguesa um coeficiente de .7466. O factor Envolvimento na Comunidade obteve coeficientes de *Alpha de Cronbach*, .81 e .8197 para a escala original e versão portuguesa, respectivamente. Por último, para o factor Envolvimento com o Grupo de Pares, a escala original obteve um *Alpha de Cronbach* de .80 e .6584 para a versão portuguesa.

No que se refere ao conjunto *internal assets*, a versão portuguesa apresentou um *Alpha de Cronbach* de .8419, valor este também mais elevado que o obtido na escala original (.81). Referindo-se às seis características da Resiliência utilizadas na versão portuguesa, o factor Cooperação e Comunicação obteve um valor de .5684, o factor Auto-Eficácia um valor de .6620, o factor Empatia um coeficiente de .6193, o factor Metas e Aspirações um valor de .613, o factor de Resolução de Problemas obteve um valor de .7620 e o factor Auto-Consciência um valor de .7102.

Para a escala original obtiveram-se os seguintes coeficientes; .65 para o factor Cooperação e Comunicação, .70 para o factor Auto-Eficácia, .73 para o factor Empatia, .71 para o factor Metas e Aspirações, .72 para o factor Resolução de Problemas e .55 para o factor Auto-Consciência.

O conjunto formado pelo *Response-Set-Breakers* obteve na versão portuguesa .7231, valor ligeiramente inferior ao obtido na escala original (.74).

Face aos resultados obtidos pode concluir-se (Martins 2005) refere que este instrumento possui características psicométricas válidas para diferenciar entre os factores externos e os factores internos relacionados com o desenvolvimento saudável dos jovens, pelo que foi por nós seleccionado para o presente estudo.

4.3.2.3. Escala de Percepção da Relação com a Família - EPRF

Esta escala foi desenvolvida por Peixoto (1999) e visa avaliar a percepção da qualidade da relação dos jovens com a família, particularmente com os seus progenitores. A EPRF é composta por 35 itens distribuídos por 5 sub-escalas relacionadas com domínios específicos das relações familiares: Autonomia, Suporte Afectivo, Expectativas, Suporte das Tarefas Escolares e Aceitação (Anexo III).

Cada item da escala é apresentada da seguinte forma,

	Exactament e como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Os itens estão divididos em domínios, nomeadamente:

- Autonomia – Procura avaliar a percepção que o sujeito tem do grau de controle exercido pela família e da sua participação nas decisões familiares que o afectam (Itens 1, 11, 16, 21, 26, 31).
- Suporte afectivo – Pretende avaliar em que medida o sujeito sente que pode contar com a família para a resolução dos problemas com que é confrontado (Itens 7, 12, 17, 22, 27, 32)
- Expectativa – visa analisar a percepção que o sujeito têm do que a sua família pensa acerca das suas capacidades e do que poderá vir a ser ou a fazer (Itens 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35)

- Suporte nas tarefas escolares – Tem por objectivo avaliar em que medida o sujeito sente que a família acompanha, incentiva e apoia a sua vida na escola (Itens 8, 13, 18,23,28, 33).
- Aceitação – Avalia o grau de aceitação que o sujeito sente por parte da família (Itens 2, 9, 19, 24, 29, 34)

A cotação das respostas das escalas é efectuada através da distribuição de uma pontuação de 1 a 4, de modo a que a pontuação 4 represente uma percepção da relação com a família mais positiva e a pontuação 1 uma percepção de relação com a família menos positiva.

Em termos de características psicométricas, o autor refere que a consistência interna das cinco dimensões da EPRF varia entre .76 e .86., registando-se um valor de .94 para a escala total. A correlação do total da escala com a questão colocada no final para avaliar a qualidade da relação com a família foi de .61. As dimensões Autonomia, Aceitação, Suporte Afetivo e Expectativas apresentaram valores de correlação iguais ou muito próximos ao valor .60, enquanto que a dimensão Envolvimento nas Tarefas Escolares apresentou o valor de associação mais baixo (.28).

Perante os valores obtidos para a consistência interna, a EPRF apresenta fidelidade e validade para a avaliação da qualidade das relações familiares entre os jovens e os seus pais, tanto na sua globalidade como em cada uma das dimensões que a constituem, razões pela qual foi seleccionada para a presente investigação.

4.3.2.4. Escala sobre o Auto-conceito de Competência – ECC

Esta escala foi construída e utilizada na Finlândia (Räty, & Snellman, 1992), tendo sido adaptada para a população portuguesa por Faria e Santos (1999) (Anexo IV). O objectivo

principal da ECC é avaliar a percepção pessoal dos indivíduos relativamente às suas competências cognitivas, sociais e de criatividade.

A mesma é constituída por 31 itens distribuídos por seis sub-escalas para os quais os indivíduos devem responder através de uma escala de *Likert* de 5 valores, que avalia o grau em que os mesmos possuem a característica em causa, desde “não tenho mesmo nada “ até “tenho mesmo muito”.

As seis sub-escalas do ECC são:

1. Resolução de problemas (7 itens sobre a percepção de competência no domínio das aprendizagens cognitivas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática. Itens 2, 8, 14, 20, 26, 30, 31).
2. Sofisticação ou motivação para aprender (5 itens sobre a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem. Itens 5, 11, 17, 23, 28);
3. Prudência na aprendizagem (4 itens sobre a percepção de competência no domínio da precisão e da profundidade na aprendizagem. Itens 4, 10, 16,22);
4. Cooperação social (6 itens sobre a percepção de competência no domínio da cooperação com os outros. Itens 1, 7, 13, 19, 25, 29);
5. Assertividade social (5 itens sobre a percepção de competência no domínio social, por exemplo, a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções. Itens 3, 9, 15, 21, 27);
6. Pensamento divergente (4 itens sobre a percepção de competências manuais, físicas e musicais – ligadas à criatividade. Itens 6, 12, 18, 24)

Os itens são distribuídos de forma não consecutiva pela escala, sendo cada um deles cotado numa escala de 1 a 5, indicando 1 “baixo auto-conceito de competência” e “5 elevado auto-conceito de competência”. Os valores são somados para cada subescala, obtendo-se assim seis resultados diferentes, que permitem avaliar as seis dimensões do auto-conceito.

A escala destina-se a adolescentes (a partir do 9º ano) e a adultos, podendo ser administrada individual ou colectivamente.

Os resultados da análise psicométrica revelam que os índices de validade interna para 6 do total de 7 itens da sub-escala *Resolução de problemas* apresentam-se iguais ou superiores a 0.50, sendo todos significativos para $p < 0.01$. Os itens das restantes sub-escalas apresentam globalmente correlações iguais ou superiores a 0.40. Exceptua-se os itens pertencentes à sub-escala *Pensamento divergente*, cujas correlações, embora significativas ($p < 0.01$), são apenas superiores a 0.23, indicando menor validade interna. Os restantes itens apresentam distribuições aceitáveis entre as alternativas, indicando uma distribuição normal.

Os valores alfa para as seis sub-escalas foram calculados com base nas escalas originais e situaram-se entre 0.48 e 0.79. A sub-escala mais consistente é a *Resolução de problemas* (0.79) e a menos consistente é a *Pensamento divergente* (0.48). As sub-escalas *Cooperação social* e *Sofisticação* apresentam ambas alfas de 0.68, sendo que o alfa da *Assertividade social* é de 0.69.

A análise factorial demonstrou que as dimensões cognitivas são dominantes, principalmente a sub-escala *Resolução de problemas* que é seguida pelas sub-escalas *Dimensão social* e *Cooperação*. O instrumento revelou potencialidades de utilização no contexto educativo português. Tal facto aliada à necessidade de um instrumento que avalia-se o auto-conceito de competência levou à sua escolha para o presente estudo.

4.3.4. Procedimento

Após a escolha dos instrumentos e pedido de autorização aos autores para a sua utilização (Apêndice I), tendo como objectivo iniciar a recolha dos dados, foi necessário ter em conta alguns aspectos, nomeadamente o pedido de autorização para ter acesso à Escola e, posteriormente, à turma. Assim, foram contactados os Conselhos Executivos de seis Escolas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, da região do Algarve, com a finalidade de obter autorização (Apêndice II) para realizar a recolha dos dados e de os informar acerca dos objectivos do estudo. Depois de ter obtido autorização, foi combinado previamente com cada professor o horário em que poderiam ser aplicados os questionários nas respectivas turmas. Foi ainda entregue aos directores de turma os pedidos de autorização dirigidos aos encarregados de educação dos alunos que constituíram a amostra do presente estudo (Apêndice III).

Seguidamente após os directores de turma terem recolhido todas as assinaturas de consentimento informado, foi iniciado a administração das três escalas, que ocorreram em contexto de sala de aula e em formato de aplicação em grupo. Foi feita num só momento nas diferentes turmas, na presença do entrevistador, havendo a preocupação em dar instruções claras para o preenchimento das mesmas. Os alunos foram informados da importância destes dados, pelo que, deveriam usar de toda a sinceridade, garantindo-se o anonimato das suas opiniões. Foi-lhes explicado como deveriam preencher as folhas de identificação, e em seguida através dos exemplos das escalas foi-lhes explicado como deveriam responder.

Após as instruções e antes da aplicação de cada uma das escalas, foi feito com os alunos, em conjunto, um exemplo de resposta a uma questão, havendo sempre a preocupação de certificação de que todos os jovens compreendiam os objectivos e instruções dadas. Os exemplos dos questionários foram cuidadosamente lidos em voz alta, referindo-se que se houvesse dúvidas as deveriam colocar para que as mesmas fossem esclarecidas. Reforçou-se

também a ideia de que não existem respostas certas ou erradas, que o que conta é a opinião de cada um em particular e que deveriam preencher todas as questões.

A amostra foi constituída por dois grupos: o 1º grupo foi constituído por alunos do 9ºano do Ensino Regular e o grupo e o 2º grupo foi composto por alunos do 9º ano dos Cursos de Educação e Formação (CEF).

Os instrumentos foram aplicados a todos os alunos que estiveram presentes na aula na data previamente estabelecida. Apesar de terem sido entregues 191 questionários, apenas 152 (80,10 %) foram considerados para o nosso estudo por estarem totalmente preenchidos, tendo-se eliminado os restantes 39.

4.3.4. Análise e Tratamento dos dados

Após a sua recolha dos Questionários, os dados foram analisados e submetidos a diversas análises estatísticas recorrendo-se para esse efeito ao programa estatístico SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 15.)

Relativamente aos procedimentos utilizados no tratamento dos dados, descrevem-se as seguintes considerações:

1. As variáveis do presente estudo resultaram de escalas aditivas (tipo *Likert*). Embora não sejam na verdadeira acepção da palavra escalas intervalares, foram à semelhança do que acontece frequentemente em trabalhos publicados nesta área, tratadas como tal. Tal como refere Moreira (2004), o facto destas variáveis resultarem da soma de itens com alternativas supostamente espaçadas de forma igual entre si, faz com que as mesmas apresentem propriedades muito próximas das que descrevemos, escalas intervalares.

2. Considerando as características da amostra, as variáveis em estudo e os objectivos propostos, no presente estudo recorreu-se exclusivamente a ferramentas estatísticas paramétricas (Sheskin, 2007), conforme discriminados:

- *Teste t de Student* para amostras independentes, sempre que o objectivo fosse comparar a tendência central de uma variável dependente entre dois grupos independentes;
- Testes de Independência do Qui-Quadrado, para averiguar a existência de associação entre duas variáveis qualitativas;
- Coeficiente de associação de *Phi*, para avaliar a magnitude da associação entre duas variáveis qualitativas binárias;
- Regressão linear múltipla (*stepwise*), para explicar a variabilidade de uma variável dependente quantitativa através de diversas variáveis independentes também elas quantitativas;

3. Tendo em conta que a selecção das ferramentas estatísticas deve ser o mais criteriosa possível, no presente estudo foram analisadas as condições de aplicabilidade dos tratamentos atrás referidos, nomeadamente o pressuposto da normalidade inerente aos testes t. Esta análise foi realizada através dos testes *Kolmogorov-Smirnov* de ajustamento e *Shapiro-Wilk*. Embora, se tenha verificado com alguma recorrência à violabilidade desta condição, o tamanho dos grupos comparados (superior a 30) permitiu considerar este desvio da normalidade como aceitável na medida que a incidência nas conclusões é pouca na medida em que a incidência nas conclusões é fraca (D'Hainaut, 1997; Pestana & Gageiro, 2003). No caso particular das regressões múltiplas teve-se o cuidado de analisar os seguintes aspectos:

- a independência dos resíduos através da estatística de *Durbin-Watson*;

- a normalidade dos resíduos (através de gráficos e recorrendo-se aos testes *Kolmogor-Smirnov* de ajustamento e *Shapiro Wilk*);

- a homocedasticidade dos resíduos (através de gráfico);

- e a ortogonalidade das variáveis independentes (através do factor de inflação da variância e da análise da matriz de correlações);

Verificou-se em todas as regressões múltiplas uma adesão às condições de aplicabilidade destes instrumentos.

4. Foi utilizado um nível de significância alfa de 5% ($\alpha = .05$).

CAPITULO V - Apresentação dos Resultados

Este capítulo inicia-se com um estudo descritivo dos valores médios obtidos para todas as variáveis resultantes dos três instrumentos utilizados: Escala de Resiliência - *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (HKRAM), Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF) e o Questionário sobre Auto Conceito de Competência (ACC).

Numa segunda análise fomos comparar os valores médios obtidos para as variáveis dependentes resultantes dos instrumentos já referidos em função de três variáveis independentes: sexo (masculino e feminino), tipo de ensino frequentado (Ensino Regular e Cursos de Educação e Formação – CEF) e existência ou não de reprovações de anos lectivos. A variável demográfica idade não foi considerada no nosso estudo, atendendo a que a maioria da amostra utilizada apresentou idades relativamente homogéneas (entre os 15 e os 16 anos de idade).

Por fim, construímos diversos modelos lineares de regressão múltipla com o objectivo de tentar explicar a variabilidade dos Traços de Resiliência.

5.1. Estudo Descritivo das Escalas utilizadas

5.1.1. Resultados obtidos através do *Healthy Kids Resilience Assessment Module*

Relativamente aos resultados médios obtidos pelos sujeitos (N = 152) da nossa amostra na presente Escala, constata-se que apresentam um valor de (M = 2.87) o que indica médios resultados para a Escala total de Resiliência (média máxima = 4), demonstrando que os jovens apresentam um percurso resiliente na sua vida.

Tendo em conta que a Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (HKRAM) é composta por numerosos elementos, a mesma foi dividida em três grupos: Factores Protectores Externos, Factores Internos (traços de Resiliência) e *Response-set Breakers*.

Os Factores Protectores Externos são constituídos por diversos itens pertencentes às Relações Afectivas, Elevadas Expectativas e Oportunidades Significativas para Participação, os valores médios para esta escala foram apresentados da seguinte forma:

- *Recursos Externos*: Envolvimento na escola: Expectativas Elevadas e Relações Afectivas com adultos na escola e Participação significativa na escola; Envolvimento em casa: Expectativas elevadas e Relações Afectivas com adultos em casa e Participação significativa em casa; Envolvimento na comunidade: Expectativas elevadas e Relações Afectivas com adultos na comunidade e Participação significativa: na comunidade; Envolvimento com o grupo de pares: Relações Afectivas com os pares e Expectativas elevadas: pares pró-sociais.

- *Recursos Internos*: Cooperação e comunicação; Auto-eficácia; Empatia; Resolução de problemas; Auto-consciência; Metas e Aspirações.

- *Response-set Breakers*.

A análise dos resultados obtidos a nível dos *Recursos Externos* permite constatar que os indivíduos inquiridos apresentam uma média de 2.85 (D.P = 0.46) nesta sub-escala total, indicando resultados médios para o conjunto da sub-escala, comparados com média máxima (Total = 4) (Tabela 3).

Ao analisar cada um dos quatro factores que compõem os 4 grupos principais de *Recursos Externos* principais, nomeadamente o *Envolvimento na Escola*, *Envolvimento em Casa*, *Envolvimento na Comunidade* e o *Envolvimento com o Grupo de Pares*, pudemos constatar que, excepto os factores *Participação Significativa na Comunidade* e *Expectativas Elevadas / Pares Pró-sociais*, todos os restantes factores apresentam valores acima dessa mesma média geral.

Uma análise mais discriminada permite ainda concluir que o *Envolvimento em Casa* ($M = 3.00$; $DP = 0.58$), apresenta a média mais elevada entre os quatro conjuntos de factores principais que compõem a sub-escala *Recursos Externos*.

Foi possível também observar que a média total do grupo *Envolvimento na Escola* apresenta os valores mais baixos de todos ($M = 2.75$; $DP = 0.55$).

Especificamente no que se refere ao *Envolvimento com a Escola* verifica-se que o factor mais valorizado pelos jovens é o factor *Expectativas Elevadas: Adultos na Escola* ($M = 2.89$; $DP = 0.66$) seguido das *Relações Afectivas: Adultos na Escola* ($M = 2.82$; $DP = 0.65$) e, por último, a *Participação Significativa: na Escola* ($M = 2.55$; $DP = 0.69$).

No que se refere ao *Envolvimento em Casa*, o factor *Expectativas Elevadas/Adultos em Casa* apresenta uma maior média ($M = 3.25$; $DP = 0.62$) que os restantes, sendo seguido pelas *Relações Afectivas: Adultos em Casa* ($M = 3.02$; $DP = 0.69$). Neste conjunto a *Participação Significativa: em Casa*, apresenta a média mais baixa ($M = 2.73$; $DP = 0.76$).

No conjunto de factores *Envolvimento na Comunidade* podemos constatar que os inquiridos apresentam valores médios mais elevados no factor *Expectativas Elevadas: Adultos na Comunidade* ($M = 3.03$; $DP = 0.81$), seguidos pelas *Relações Afectivas: Adultos na Comunidade* ($M = 2.98$; $DP = 0.91$) e, por fim, *Participação Significativa: na Comunidade* ($M = 2.40$; $DP = 0.92$).

O último conjunto de factores pertencente aos Factores Protectores de Resiliência – *Envolvimento com Grupo de Pares* – o factor *Relações Afectivas: Pares* apresenta uma média mais elevada ($M = 3.22$; $DP = 0.86$) do que as *Expectativas Elevadas: Pares Pró-sociais*.

Tabela 3. *Factores Protectores Externos de Resiliência – HKRAM*

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Total: Recursos Externos	152	1,32	3,76	2,85	,46
Envolvimento na Escola	152	1,33	3,78	2,75	,55
Expectativas elevadas: Adultos na escola	152	1,00	4,00	2,89	,66
Relações afectivas: Adultos na escola	152	1,33	4,00	2,82	,65
Participação significativa: Na escola	152	1,00	3,67	2,55	,69
Envolvimento em Casa	152	1,33	4,00	3,00	,58
Expectativas elevadas: Adultos em casa	152	1,00	4,00	3,25	,62
Relações afectivas: Adultos em casa	152	1,33	4,00	3,02	,69
Participação significativa: Em casa	152	1,00	4,00	2,73	,76
Envolvimento na Comunidade	152	1,00	4,00	2,80	,70
Expectativas elevadas: Adultos na comunidade	152	1,00	4,00	3,03	,81
Relações afectivas: Adultos na comunidade	152	1,00	4,00	2,98	,91
Participação significativa: Na comunidade	152	1,00	4,00	2,40	,92
Envolvimento com Grupo de Pares	152	1,17	3,67	2,84	,58
Relações afectivas: Pares	152	1,00	4,00	3,22	,86
Expectativas elevadas: Pares pró-sociais	152	1,00	3,33	2,46	,49

Desta análise ressalta que o factor *Expectativas Elevadas: Adultos em Casa* apresenta a maior média ($M = 3.25$; $DP = 0.62$) entre os factores dos *Recursos Externos*, sendo seguido

pelos *Factores Relações Afetivas com Pares* ($M = 3.22$; $DP = 0.86$), *Expectativas Elevadas/Adultos na Comunidade* ($M = 3.03$; $DP = 0.81$) e *Relações Afetivas/Adultos em Casa* ($M = 3.02$; $DP = 0.69$).

Os factores com médias mais baixas são a *Participação Significativa na Comunidade* ($M = 2,40$; $DP = 0,62$), *Expectativas Elevadas/Pares Pró-Sociais* ($M = 2.46$; $DP = 0.49$) e *Participação Significativa na Escola* ($M = 2.55$; $DP = 0.69$).

A análise dos resultados obtidos a nível dos *Recursos Internos* da Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* permite constatar que os indivíduos inquiridos apresentam uma média de 3.00 (D.P = 0.41) nesta sub-escala total, indicando resultados médios superiores para o conjunto da sub-escala, comparados com média máxima (Total = 4) (Tabela 4).

Nomeadamente, da análise dos valores médios obtidos para cada um dos factores desta sub-escala verifica-se que o factor *Auto-consciência* tem os valores mais elevados ($M = 3.17$; $DP = 0.54$) sendo seguido por ordem decrescente pelas médias do factor *Resolução de Problemas* ($M = 3.09$; $DP = 0.74$), *Auto-Eficácia* ($M = 3.00$; $DP = 0.54$), *Empatia* ($M = 2.95$; $DP = 0.58$), *Cooperação e Comunicação* ($M = 2.93$; $DP = 0.57$) e *Metas e Aspirações* ($M = 2.87$; $DP = 0.77$).

Ainda na mesma Tabela encontram-se representados os valores relativos ao factor *Response Set Breakers* ($M = 2.77$; $DP = .048$).

Tabela 4. *Factores Protectores Internos de Resiliência e Response Set Breakers – HKRAM*

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Total: Recursos Internos	152	2,11	4,00	3,00	,41
Auto-Consciência	152	2,00	4,00	3,17	,54
Resolução de Problemas	152	1,00	4,00	3,09	,74
Auto-Eficácia	152	1,33	4,00	3,00	,54
Empatia	152	1,33	4,00	2,95	,58
Cooperação e Comunicação	152	1,33	4,00	2,93	,57
Metas e Aspirações	152	1,00	4,00	2,87	,77
Total: Response Set Breakers	152	1,14	3,71	2,77	,48

Da análise dos valores médios dos *Recursos Internos* descritos verificou-se que, comparado com a média da totalidade dos mesmos Recursos ($M = 3.00$; $DP = 0.41$), os indicadores apresentam valores medianos satisfatórios por se encontrarem acima dos pontos medianos das escalas, à excepção dos valores obtidos para sub-escalas *Empatia*, *Cooperação e Comunicação* e *Metas e Aspirações*.

Especificamente, verificou-se que os factores *Auto-Consciência* ($M = 3.17$; $DP = 0.54$) e *Resolução de Problemas* ($M = 3.17$; $DP = 0.54$) são os que apresentam as médias mais elevadas. Os resultados mais baixos encontram-se nos factores *Cooperação e Comunicação* ($M = 2.93$; $DP = 0.57$) e *Metas e Aspirações* ($M = 2.87$; $DP = 0.77$).

5.1.2. Resultados obtidos através da Escala de Percepção da Relação com a Família

A análise dos resultados obtidos nesta Escala (Tabela 5) permite constatar que os indivíduos inquiridos apresentam uma média de 2.92 (D.P = 0,45) o que indica resultados médios para a Escala total, comparados com média máxima (Total = 4) .

Da análise dos valores médios obtidos para cada factor individualmente pode constatar-se que o factor *Expectativa* é o que apresenta a maior média ($M = 3.08$; $DP = 0.56$), sendo seguido pelo factor *Aceitação* ($M = 3.06$; $DP = 0.54$) e *Envolvimento nas Tarefas Escolares* ($M = 2.98$; $DP = 0.42$). Os resultados mais baixos encontram-se nos factores *Autonomia* ($M = 2.66$; $DP = 0.62$) e *Suporte Afectivo* ($M = 2.83$; $DP = 0.59$).

Tabela 5. *Percepção da Relação com a Família*

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Total: Percepção da Relação com a Família	152	1,83	3,86	2,92	,45
Expectativa	152	1,63	4,00	3,08	,56
Aceitação	152	1,29	4,00	3,06	,54
Envolvimento nas Tarefas Escolares	152	2,00	3,86	2,98	,42
Suporte Afectivo	152	1,29	4,00	2,83	,59
Autonomia	152	1,33	3,83	2,66	,62

Pelo exposto, verifica-se que, à excepção dos factores *Suporte Afectivo* e *Autonomia*, todas as restantes médias apresentam valores que se podem considerar satisfatórios por se encontrarem todos acima do ponto médio das dimensões da Escala ($M = 2.92$; $DP = 0.45$).

Da leitura destes resultados pode então constatar-se que a percepção da qualidade da relação dos jovens com a família é reconhecida e estimulada.

5.1.3. Resultados obtidos através da Escala de Auto-conceito de Competência

Da análise da tendência central dos factores desta Escala, verificou-se que o factor *Cooperação Social* apresenta a maior média ($M = 3.64$; $DP = 0.65$), sendo seguido pela *Assertividade Social* ($M = 3.47$; $DP = 0.59$), *Pensamento Divergente* ($M = 3.33$; $DP = 0.75$) e *Resolução de Problemas* ($M = 3.30$; $DP = 0.60$).

Por sua vez, os resultados mais baixos encontram-se nas subescalas de *Prudência na Aprendizagem* ($M = 3.04$; $DP = 0.53$) e *Sofisticação ou Motivação para Aprender* ($M = 3.01$; $DP = 0.62$).

Tabela 6. *Auto-Conceito de Competência*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Cooperação Social	152	1,00	5,00	3,64	,65
Assertividade Social	152	1,40	4,80	3,47	,59
Pensamento Divergente	152	1,50	5,00	3,33	,75
Resolução de Problemas	152	1,14	4,57	3,30	,60
Prudência na Aprendizagem	152	1,50	4,50	3,04	,53
Sofisticação ou Motivação para Aprender	152	1,40	4,60	3,01	,62

Destes resultados é possível concluir que os jovens da nossa amostra apresentam percepção pessoal relativamente às suas competências cognitivas, sociais e de criatividade.

5.2. Estudo das relações entre as variáveis demográficas

Ao analisar-se as inter-relações das variáveis demográficas em função do sexo, tipo de ensino e existência ou não de reprovações, pôde observar-se que todas elas se encontram significativamente associadas.

Nomeadamente, verificou-se que existem mais inquiridos masculinos a frequentarem Cursos de Educação e Formação (CEF) do que femininos ($\chi^2 = 10.91$; $gl = 1$; $p = .001$; $\phi = -.27$). Verificou-se também que existem mais sujeitos masculinos a terem reprovado pelo menos um ano lectivo do que sujeitos femininos ($\chi^2 = 8.93$; $gl = 1$; $p = .003$; $\phi = .24$).

Da mesma análise, resulta igualmente uma tendência para os sujeitos que frequentam os Cursos de Educação e Formação terem um percurso académico com maior prevalência de reprovações escolares do que os sujeitos que frequentam o Ensino Regular ($\chi^2 = 68.33$; $gl = 1$; $p < .001$; $\phi = -.67$).

5.3. Estudo das relações entre as escalas utilizadas e as variáveis demográficas

5.3.1. Resultados obtidos através da HKRAM em função do sexo

Relativamente aos dados obtidos pelos sujeitos da nossa amostra no HKRAM em função do sexo podemos constatar, conforme apresentação na Tabela 7, que a média da totalidade dos *Recursos Externos* no grupo de inquiridos femininos ($M = 2.94$; $DP = 0.43$) é significativamente superior ($t_{150} = -2.23$; $p = .027$) à dos masculinos ($M = 2.78$; $DP = 0.48$).

Verifica-se igualmente que a média da totalidade dos *Recursos Internos* no grupo de inquiridos femininos ($M = 3.10$; $DP = 0.43$) é significativamente superior ($t_{150} = -2,60$; $p = ,010$) à dos masculinos ($M = 2.93$; $DP = 0.37$). Não se encontraram diferenças significativas no factor *Response Set Breakers*.

Tabela 7. *Recursos Externos, Internos e Response Set Breakers (HKRA) por Sexo*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Recursos Externos	Masculino	87	2,78	,48	-2,23	150	,027
	Feminino	65	2,94	,43			
Total: Recursos Internos	Masculino	87	2,93	,37	-2,60	150	,010
	Feminino	65	3,10	,43			
Total: Response Set Breakers	Masculino	87	2,76	,54	-,53	149,99	,599
	Feminino	65	2,80	,40			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* probabilidade de significância bilateral.

Por outras palavras, há diferenças significativas entre os dois sexos quer para os Recursos Externos quer para os Internos no sentido de o grupo dos sujeitos femininos ser mais susceptível à influência destes recursos.

A análise dos resultados das médias dos factores relativos ao Envolvimento na Escola em função do sexo (Tabela 8) permitiu concluir que a média do grupo feminino ($M = 2.87$; $DP = 0.53$) é significativamente superior ($t_{150} = -2,31$; $p = ,022$) à do grupo masculino ($M = 2.66$; $DP = 0.55$). Especificamente, no que respeita ao factor *Relações Afectivas: Adultos na Escola*, verificou-se que a média deste factor no grupo de inquiridos femininos ($M = 3.03$; $DP = 0.60$) é significativamente superior ($t_{150} = -3,57$; $p < ,015$) à do grupo masculino ($M = 2.67$; $DP = 0.64$). Não se verificaram diferenças significativas nos outros dois factores integrados no Envolvimento na Escola, apesar de persistir a tendência para a média dos inquiridos femininos ser superior à dos masculinos.

Tabela 8. *Envolvimento na Escola (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Sexo*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento na Escola	Masculino	87	2,66	,55	-2,31	150	,022
	Feminino	65	2,87	,53			
Relações afectivas: Adultos na escola	Masculino	87	2,67	,64	-3,57	150	<,001
	Feminino	65	3,03	,60			
Expectativas elevadas: Adultos na escola	Masculino	87	2,83	,65	-1,26	150	,210
	Feminino	65	2,96	,67			
Participação significativa: Na escola	Masculino	87	2,50	,68	-,99	150	,324
	Feminino	65	2,61	,71			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*;

gl – graus de liberdade; p probabilidade de significância bilateral.

Estes resultados sugerem que os sujeitos do sexo feminino são mais influenciados pelas relações afectivas com os adultos na escola do que os sujeitos do sexo masculino, sendo que as expectativas elevadas dos adultos na escola e a participação dos sujeitos na escola não diferem em função dos sexos.

Ao comparar as médias dos factores relativos ao *Envolvimento em Casa* em função do sexo não se verificaram quaisquer diferenças significativas, na tendência central dos valores entre os grupos em comparação.

Tabela 9. *Envolvimento em Casa (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Sexo*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento em Casa	Masculino	87	2,99	,61	-,17	150	,866
	Feminino	65	3,01	,55			
Relações afectivas: Adultos em casa	Masculino	87	3,05	,71	,63	150	,530
	Feminino	65	2,97	,67			
Expectativas elevadas: Adultos em casa	Masculino	87	3,21	,65	-1,09	150	,276
	Feminino	65	3,32	,58			
Participação significativa: Em casa	Masculino	87	2,72	,77	-,07	150	,941
	Feminino	65	2,73	,74			

n – Tamanho dos subconjuntos; M – média; DP – desvio padrão; t – estatística do teste t; gl – graus de liberdade; p probabilidade de significância bilateral.

Estes dados permitem concluir que as relações afectivas, as expectativas elevadas e a participação significativa em casa não diferem nos dois sexos.

A nível do conjunto de factores que representam o *Envolvimento na Comunidade*, não existem diferenças significativas entre os dois grupos (Tabela 10).

Todavia, da análise individual de cada um dos factores resultam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos apenas no factor *Relações Afectivas/Adultos na Comunidade*, no sentido, de a média desse factor no grupo feminino ($M = 3.16$; $DP = 0.84$) ser superior ($t_{150} = -2.12$; $p = .036$) à do grupo masculino ($M = 2.85$; $DP = 0.94$).

Tabela 10. *Envolvimento na Comunidade (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Sexo*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento na Comunidade	Masculino	87	2,75	,69	-,97	150	,331
	Feminino	65	2,87	,72			
Relações afectivas: Adultos na comunidade	Masculino	87	2,85	,94	-2,12	150	,036
	Feminino	65	3,16	,84			
Expectativas elevadas: Adultos na comunidade	Masculino	87	2,92	,83	-1,83	150	,069
	Feminino	65	3,16	,76			
Participação significativa: Na comunidade	Masculino	87	2,49	,88	1,44	150	,152
	Feminino	65	2,28	,98			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* probabilidade de significância bilateral.

Os resultados obtidos sugerem apenas que os sujeitos do sexo feminino valorizam mais as relações afectivas com os adultos na comunidade do que os sujeitos do sexo masculino.

Na Tabela 11 discrimina-se as médias dos factores relativos ao *Envolvimento com Grupo de Pares* em função do sexo. Ao comparar os respectivos valores conclui-se que a média das *Relações Afectivas/Pares* no grupo feminino ($M = 3.64$; $DP = 0.66$) é significativamente superior ($t_{150} = -5.95$; $p < .001$) à do grupo masculino ($M = 2.90$; $DP = 0.85$).

Verifica-se igual tendência no total do factor *Envolvimento com Grupo de Pares*, isto é, a média dos inquiridos femininos ($M = 3.03$; $DP = 0.49$) é significativamente superior ($t_{150} = -3.72$; $p < ,001$) à dos masculinos ($M = 2.69$; $DP = 0.60$).

Tabela 11. *Envolvimento com Grupo de Pares (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Sexo*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento com Grupo de Pares	Masculino	87	2,69	,60	-3,72	150	<,001
	Feminino	65	3,03	,49			
Relações afectivas: Pares	Masculino	87	2,90	,85	-5,95	149,72	<,001
	Feminino	65	3,64	,66			
Expectativas elevadas: Pares pró-sociais	Masculino	87	2,48	,51	,71	150	,477
	Feminino	65	2,43	,46			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – grau de liberdade; *p* probabilidade de significância bilateral.

Neste conjunto de Factores Protectores Externos verifica-se que os sujeitos do sexo feminino são mais influenciáveis pelo envolvimento com o grupo de pares, particularmente no que respeita às relações afectivas face aos sujeitos masculinos.

Ao comparar as médias dos seis factores *Protectores Internos* de Resiliência em função do sexo (Tabela 12), conclui-se que o grupo feminino registou médias mais elevadas do que o grupo dos sujeitos masculinos para os seguintes factores: *Cooperação e Comunicação* – média do grupo feminino ($M = 3.05$; $DP = 0.56$) é significativamente superior ($t_{150} = -2.17$; $p = .032$) à do grupo masculino ($M = 2.85$; $DP = 0.56$); *Empatia* – média do grupo feminino ($M = 3.17$; $DP = 0.54$) é significativamente superior ($t_{150} = -4.38$; $p < .001$) à do grupo masculinos ($M = 2.78$; $DP = 0.56$); *Resolução de Problemas* – média do grupo feminino ($M = 3.32$; $DP = 0.67$) é significativamente superior ($t_{150} = -3.44$; $p = .001$) à do grupo masculino ($M = 2.92$; $DP = 0.75$). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos para as médias dos factores *Auto-Eficácia*, *Empatia*, *Auto-consciência e Metas e Aspirações*.

Tabela 12. *Factores Protectores Internos de Resiliência (HKRA) por Sexo*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Cooperação e Comunicação	Masculino	87	2,85	,56	-2,17	150	,032
	Feminino	65	3,05	,56			
Auto-Eficácia	Masculino	87	3,04	,51	1,11	150	,269
	Feminino	65	2,94	,58			
Empatia	Masculino	87	2,78	,56	-4,38	150	<,001
	Feminino	65	3,17	,54			
Resolução de Problemas	Masculino	87	2,92	,75	-3,44	150	,001
	Feminino	65	3,32	,67			
Auto-Consciência	Masculino	87	3,17	,54	-,01	150	,994
	Feminino	65	3,17	,54			
Metas e Aspirações	Masculino	87	2,82	,75	-,94	150	,350
	Feminino	65	2,94	,80			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* probabilidade de significância bilateral.

Desta análise conclui-se os sujeitos do sexo feminino são mais sensíveis aos factores comunicação e cooperação, empatia e resolução de problemas do que nos do sexo masculino.

5.3.2. Resultados obtidos através da Escala de Percepção de Relação com a Família em função do sexo

Ao comparar as médias das dimensões e do total da Escala da Percepção da Relação com a Família em função do sexo (Tabela 13), não se verificaram quaisquer diferenças significativas entre os dois grupos: masculino e feminino.

Tabela 13. *Percepção da Relação com a Família por Sexo*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Percepção da Relação com a Família	Masculino	87	2,92	,43	,00	150	,997
	Feminino	65	2,92	,48			
Aceitação	Masculino	87	3,13	,51	1,88	150	,062
	Feminino	65	2,96	,57			
Expectativa	Masculino	87	3,02	,56	-1,48	150	,141
	Feminino	65	3,15	,57			
Autonomia	Masculino	87	2,63	,59	-,71	150	,477
	Feminino	65	2,70	,66			
Suporte Afectivo	Masculino	87	2,85	,56	,49	150	,625
	Feminino	65	2,80	,64			
Envolvimento nas Tarefas Escolares	Masculino	87	2,97	,41	-,06	150	,951
	Feminino	65	2,98	,45			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* probabilidade de significância bilateral.

Estes resultados sugerem que os jovens da nossa amostra não diferem significativamente na percepção que têm da sua relação com a família, nem no que se refere à aceitação, expectativas, autonomia, suporte afectivo e envolvimento com as tarefas escolares.

5.3.3. Resultados obtidos através da Escala de Auto-conceito de Competência em função do sexo

De acordo com os resultados obtidos é possível constatar pela leitura da tabela 14 que a média da *Cooperação Social* no grupo feminino ($M = 3.79$; $DP = 0.67$) é significativamente superior ($t_{150} = -2.46$; $p = .015$) à do grupo masculino ($M = 3.53$; $DP = 0.63$). Verifica-se ainda uma tendência contrária no *Pensamento Divergente*, isto é, a média no grupo masculinos ($M = 3.44$; $DP = 0.73$) é significativamente superior ($t_{150} = 2.05$; $p = .042$) à do grupo feminino ($M = 3.19$; $DP = 0.77$). Quando se compara a tendência central das restantes subescalas do instrumento em função do sexo, não se encontram quaisquer diferenças

significativas mantendo-se, no entanto, uma tendência ligeira para estas diferenças serem superiores nos inquiridos femininos.

Tabela 14. Auto-Conceito de Competência por Sexo

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Cooperação Social	Masculino	87	3,53	,63	-2,46	150	,015
	Feminino	65	3,79	,67			
Resolução de Problemas	Masculino	87	3,27	,61	-,66	150	,511
	Feminino	65	3,34	,59			
Assertividade Social	Masculino	87	3,43	,60	-1,01	150	,316
	Feminino	65	3,52	,58			
Prudência na Aprendizagem	Masculino	87	3,03	,55	-,42	150	,677
	Feminino	65	3,07	,52			
Sofisticação ou Motivação para Aprender	Masculino	87	2,95	,60	-1,34	150	,184
	Feminino	65	3,08	,65			
Pensamento Divergente	Masculino	87	3,44	,73	2,05	150	,042
	Feminino	65	3,19	,77			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do testet; *gl* – graus de liberdade; *p* – probabilidade de significância bilateral.

Da análise dos resultados verifica-se que os sujeitos do sexo feminino consideram-se mais colaborantes socialmente do que os sujeitos do sexo masculino. Inversamente, os sujeitos do sexo masculino consideram possuir competências mais diversificadas para a resolução de problemas e maior criatividade do que foi observado no grupo feminino.

5.3.4. Resultados obtidos através da HKRAM em função do tipo de ensino

Na Tabela 15 observa-se que a média da totalidade dos *Recursos Externos* no grupo de inquiridos do ensino regular ($M = 2.93$; $DP = 0.45$) é significativamente superior ($t_{150} = 2,18$; $p = ,031$) à dos inquiridos dos CEF ($M = 2.77$; $DP = 0.47$), assim como a média da totalidade dos *Recursos Internos* no primeiro grupo ($M = 3.07$; $DP = 0.45$) é significativamente superior ($t_{143,57} = 2,12$; $p = ,035$) à dos inquiridos do grupo CEF ($M = 2.93$; $DP = 0.35$). Verifica-se

também que no factor *Response Set Breakers* o grupo do ensino regular obteve uma média ($M = 2.87$; $DP = 0.43$) significativamente superior ($t_{150} = 2.56$; $p = .011$) à do outro grupo ($M = 2.67$; $DP = 0.52$).

Tabela 15. *Recursos Externos, Internos e Response Set Breakers (HKRA) por Tipo de Ensino*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Recursos Externos	Ensino Regular	77	2,93	,45	2,18	150	,031
	CEF	75	2,77	,47			
Total: Recursos Internos	Ensino Regular	77	3,07	,45	2,12	143,57	,035
	CEF	75	2,93	,35			
Total: Response Set Breakers	Ensino Regular	77	2,87	,43	2,56	150	,011
	CEF	75	2,67	,52			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste t; *gl* – graus de liberdade; *p* - probabilidade de significância bilateral.

Isto indica que há diferenças significativas entre os dois grupos no sentido de que os alunos do Ensino Regular valorizam mais que os alunos integrados em Cursos de Formação e Educação quer os Recursos Externos, os Recursos Internos, quer os Response-set Breakers.

Da comparação das médias dos factores relativos ao *Envolvimento na Escola* em função do ensino frequentado (Tabela 16), verifica-se que a média total deste conjunto difere entre os dois grupos no sentido de que no grupo que frequenta o Ensino Regular ($M = 2.84$; $DP = 0.51$) é significativamente superior ($t_{150} = 2,14$; $p = ,034$) face ao grupo que frequenta os CEF ($M = 2.66$; $DP = 0.57$). A comparação entre os dois grupos das médias para cada um dos três factores analisados individualmente não revelou diferenças estatisticamente significativas apesar da tendência nos factores *Expectativas Elevadas/Adultos na Escola* ($t_{150} = 1,84$, $p =$

,068) e *Participação Significativa na Escola* ($t_{150} = 1,88$, $p = ,063$) para a média dos sujeitos que frequentam o Ensino Regular ser superior à dos que frequentam os CEF.

Tabela 16. *Envolvimento na Escola (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Tipo de Ensino*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento na Escola	Ensino Regular	77	2,84	,51	2,14	150	,034
	CEF	75	2,66	,57			
Relações afectivas: Adultos na escola	Ensino Regular	77	2,90	,65	1,52	150	,132
	CEF	75	2,74	,64			
Expectativas elevadas: Adultos na escola	Ensino Regular	77	2,98	,63	1,84	150	,068
	CEF	75	2,79	,68			
Participação significativa: Na escola	Ensino Regular	77	2,65	,59	1,88	138,96	,063
	CEF	75	2,44	,77			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* - probabilidade de significância bilateral.

Isto sugere que, quando analisados em conjunto, os factores que pertencem ao Envolvimento na Escola são mais valorizados pelos alunos que frequentam turmas do ensino regular do que pelos alunos integrados nos CEF.

A comparação, em função do tipo de ensino frequentado, das médias dos factores relativos ao *Envolvimento em Casa* (Tabela 17) não nos revelou quaisquer diferenças significativas, sugerindo que estes factores, tanto individualmente como em conjunto, não se relacionam em particular com o tipo de ensino que os alunos frequentam.

Tabela 17. *Envolvimento em Casa (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Tipo de Ensino*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento em Casa	Ensino Regular	77	3,01	,56	,17	150	,865
	CEF	75	2,99	,61			
Relações afectivas: Adultos em casa	Ensino Regular	77	2,99	,69	-,51	150	,611
	CEF	75	3,04	,69			
Expectativas elevadas: Adultos em casa	Ensino Regular	77	3,30	,57	,98	150	,328
	CEF	75	3,20	,67			
Participação significativa: Em casa	Ensino Regular	77	2,73	,71	,06	150	,954
	CEF	75	2,72	,81			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* probabilidade de significância bilateral.

Quanto ao *Envolvimento na Comunidade*, a Tabela 18 representa as médias dos factores deste conjunto, distribuídas em função do tipo de ensino frequentado pelos jovens. Deste modo, verifica-se que a média total do conjunto *Envolvimento na Comunidade* é estatisticamente superior ($t_{150} = 2.27$; $p = .025$) no grupo de alunos que frequenta o Ensino Regular ($M = 2.93$; $DP = .70$) face ao segundo grupo ($M = 2.67$; $DP = 0.67$). Especificamente, na análise individual de cada factor verificou-se que o factor *Participação Significativa na Comunidade* apresenta nos inquiridos do Ensino Regular uma média ($M = 2.57$; $DP = 0.87$)

estatisticamente superior ($t_{150} = 2,27$; $p = ,025$) à dos que frequentam os CEF ($M = 2.23$; $DP = 0.95$).

Tabela 18. *Envolvimento na Comunidade (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Tipo de Ensino*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento na Comunidade	Ensino Regular	77	2,93	,70	2,27	150	,025
	CEF	75	2,67	,68			
Relações afectivas: Adultos na comunidade	Ensino Regular	77	3,11	,90	1,83	150	,069
	CEF	75	2,84	,91			
Expectativas elevadas: Adultos na comunidade	Ensino Regular	77	3,10	,78	1,20	150	,232
	CEF	75	2,95	,83			
Participação significativa: Na comunidade	Ensino Regular	77	2,57	,87	2,27	150	,025
	CEF	75	2,23	,95			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste t; *gl* – graus de liberdade; *p* - probabilidade de significância bilateral.

Estes resultados sugerem que os jovens do Ensino Regular, ao contrário dos jovens das turmas CEF, valorizam mais o envolvimento na sua comunidade, particularmente no que diz respeito às relações afectivas que estabelecem com os adultos dessa mesma comunidade.

A tabela 19 discrimina as médias dos factores relativos ao *Envolvimento com Grupo de Pares* por tipo de ensino, concluindo-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos na média total deste conjunto e no factor *Relações Afectivas com os Pares*. Assim, a média total para este conjunto dos alunos do Ensino Regular

($M = 2.93$; $DP = 0.52$) é significativamente superior ($t_{150} = 2,04$; $p = ,043$) à dos que frequentam os CEF ($M = 2.74$; $DP = 0.62$). Por sua vez, no factor *Relações Afectivas/Pares* a média ($M = 3.41$; $DP = 0.76$) dos alunos do ensino regular é significativamente superior ($t_{150} = 2,90$; $p = ,004$) à dos que frequentam os CEF ($M = 3.02$; $DP = 0.91$).

Tabela 19. *Envolvimento com Grupo de Pares (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Tipo de Ensino*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento com Grupo de Pares	Ensino Regular	77	2,93	,52	2,04	150	,043
	CEF	75	2,74	,62			
Relações afectivas: Pares	Ensino Regular	77	3,41	,76	2,90	150	,004
	CEF	75	3,02	,91			
Expectativas elevadas: Pares pró-sociais	Ensino Regular	77	2,45	,44	-,21	143,46	,837
	CEF	75	2,47	,53			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste t; *gl* – graus de liberdade; *p* - probabilidade de significância bilateral.

Perante estes resultados, verifica-se que os alunos do ensino regular são mais influenciados pelo seu grupo de pares, particularmente em termos de relações afectivas, face ao grupo dos alunos que frequentam os CEF.

Quando se comparam as médias dos seis factores *Protectores Internos* em função do tipo de ensino frequentado (Tabela 20), verifica-se que a média das *Metas e Aspirações* no grupo de inquiridos frequentadores do Ensino Regular ($M = 3.11$; $DP = 0.75$) é significativamente superior ($t_{150} = 4,04$; $p < ,001$) à dos que frequentam os CEF ($M = 2.63$; DP

= 0.71). Não se encontraram diferenças significativas nos restantes cinco factores protectores internos.

Tabela 20. *Factores Protectores Internos de Resiliência (HKRA) por Tipo de Ensino*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Cooperação e Comunicação	Ensino Regular	77	2,98	,61	1,11	150	,267
	CEF	75	2,88	,52			
Auto-Eficácia	Ensino Regular	77	2,97	,49	-,60	150	,552
	CEF	75	3,03	,59			
Empatia	Ensino Regular	77	3,04	,56	1,98	150	,050
	CEF	75	2,85	,60			
Resolução de Problemas	Ensino Regular	77	3,17	,69	1,37	150	,172
	CEF	75	3,01	,79			
Auto-Consciência	Ensino Regular	77	3,14	,53	-,60	150	,550
	CEF	75	3,20	,56			
Metas e Aspirações	Ensino Regular	77	3,11	,75	4,04	150	<,001
	CEF	75	2,63	,71			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* - probabilidade de significância bilateral.

Da análise, conclui-se que os jovens do Ensino Regular apresentam mais metas e aspirações do que os jovens das turmas CEF, não se verificando diferenças entre os dois grupos nos restantes factores.

5.3.5. Resultados obtidos através da Escala de Percepção de Relação com a Família em função do tipo de ensino

Na comparação das médias obtidas nesta escala em função do tipo de ensino frequentado (Tabela 21), verifica-se que a dimensão *Expectativa* é a única que regista diferenças significativas entre os dois grupos, sendo que a média dos grupo do Ensino Regular ($M = 3.17$; $DP = 0.57$) é significativamente superior ($t_{150} = 2,20$; $p = ,030$) à do grupo CEF ($M = 2.98$; $DP = 0.54$). Não se encontraram diferenças significativas entre os dois grupos nas restantes dimensões, o que sugere que os dois grupos diferem apenas em termos da percepção das expectativas dos seus familiares, no sentido de os jovens do Ensino Regular ter uma percepção mais adequada e mais definida dessas expectativas do que o outro grupo de alunos.

Tabela 21. *Percepção da Relação com a Família por Tipo de Ensino*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Percepção da Relação com a Família	Ensino Regular	77	2,94	,51	,67	150	,503
	CEF	75	2,89	,38			
Aceitação	Ensino Regular	77	3,04	,58	-,57	150	,569
	CEF	75	3,09	,51			
Expectativa	Ensino Regular	77	3,17	,57	2,20	150	,030
	CEF	75	2,98	,54			
Autonomia	Ensino Regular	77	2,69	,70	,51	140,41	,614
	CEF	75	2,64	,52			
Suporte Afectivo	Ensino Regular	77	2,85	,67	,55	150	,581
	CEF	75	2,80	,50			
Envolvimento nas Tarefas Escolares	Ensino Regular	77	2,97	,46	-,10	150	,921
	CEF	75	2,98	,38			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste t; *gl* – graus de liberdade; *p* - probabilidade de significância bilateral.

5.3.6. Resultados obtidos através da Escala de Auto-conceito de Competência em função do tipo de ensino

Quando se comparam as médias das subescalas do Questionário de Auto-Conceito de Competência pelo tipo de ensino frequentado pelos inquiridos (Tabela 22) não se encontram quaisquer diferenças estatisticamente significativas, o que sugere que a opção por um tipo de ensino específico não é condicionada ou influenciada por aspectos relacionados com o auto-conceito de competência dos jovens em análise.

Tabela 22. *Auto-Conceito de Competência por Tipo de Ensino*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Cooperação Social	Ensino Regular	77	3,66	,67	,23	150	,817
	CEF	75	3,63	,64			
Resolução de Problemas	Ensino Regular	77	3,30	,56	,03	150	,972
	CEF	75	3,30	,65			
Assertividade Social	Ensino Regular	77	3,45	,56	-,43	150	,669
	CEF	75	3,49	,63			
Prudência na Aprendizagem	Ensino Regular	77	3,02	,47	-,50	140,93	,615
	CEF	75	3,07	,59			
Sofisticação ou Motivação para Aprender	Ensino Regular	77	3,02	,65	,31	150	,757
	CEF	75	2,99	,60			
Pensamento Divergente	Ensino Regular	77	3,23	,75	-1,64	150	,103
	CEF	75	3,43	,75			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* probabilidade de significância bilateral.

5.3.7. Resultados obtidos através da HKRAM em função da existência ou não de reprovações

A comparação das médias dos três principais factores do HKRAM consoante os inquiridos já tenham ou não reprovado pelo menos um ano lectivo no seu percurso académico, conclui-se que não existem quaisquer diferenças significativas do ponto de vista estatístico (Tabela 23) em termos de *Recursos Externos*, *Recursos Internos* e *Response-Set Breakers*.

Tabela 23. *Recursos Externos, Internos e Response Set Breakers (HKRA) por Existência de Reprovações*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Recursos Externos	Com Reprovações	104	2,84	,46	-,31	150	,758
	Sem Reprovações	48	2,86	,47			
Total: Recursos Internos	Com Reprovações	104	2,97	,40	-1,30	150	,196
	Sem Reprovações	48	3,06	,41			
Total: Response Set Breakers	Com Reprovações	104	2,77	,49	-,07	150	,942
	Sem Reprovações	48	2,78	,48			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* probabilidade de significância bilateral.

Isto permite-nos verificar que o desenvolvimento do percurso académico em termos de existência ou não de reprovações, não parece estar intrinsecamente relacionado com estes factores.

Relativamente ao conjunto *Envolvimento na Escola*, a comparação das médias do conjunto e das médias de cada factor individualmente em função da existência ou não de

reprovações (Tabela 24), não revelou quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos referidos.

Tabela 24. *Envolvimento na Escola (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Existência de Reprovações*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento na Escola	Com Reprovações	104	2,74	,57	-,33	150	,741
	Sem Reprovações	48	2,77	,51			
Relações afectivas: Adultos na escola	Com Reprovações	104	2,83	,64	,13	150	,899
	Sem Reprovações	48	2,81	,66			
Expectativas elevadas: Adultos na escola	Com Reprovações	104	2,88	,67	-,21	150	,832
	Sem Reprovações	48	2,90	,64			
Participação significativa: Na escola	Com Reprovações	104	2,52	,77	-,82	134,90	,412
	Sem Reprovações	48	2,60	,49			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* - probabilidade de significância bilateral.

Mais uma vez podemos verificar que o envolvimento na escola com adultos em termos de relações afectivas, expectativas elevadas e participação significativa não parece estar directamente relacionado com a existência ou não de reprovações de anos lectivos na nossa amostra.

Por sua vez, também a comparação das médias do conjunto *Envolvimento em Casa* e das médias de cada um dos seus três factores com base na existência ou não de reprovações (Tabela 25) não nos revelou quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os nossos alunos.

Tabela 25. *Envolvimento em Casa (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Existência de Reprovações*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento em Casa	Com Reprovações	104	3,04	,57	1,15	150	,250
	Sem Reprovações	48	2,92	,60	1,14		
Relações afectivas: Adultos em casa	Com Reprovações	104	3,08	,67	1,80	150	,074
	Sem Reprovações	48	2,87	,72	1,75		
Expectativas elevadas: Adultos em casa	Com Reprovações	104	3,25	,62	-,13	150	,898
	Sem Reprovações	48	3,26	,62	-,13		
Participação significativa: Em casa	Com Reprovações	104	2,78	,76	1,14	150	,255
	Sem Reprovações	48	2,63	,74	1,16		

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* - probabilidade de significância bilateral.

Poder-se-á, então, inferir que a natureza das relações familiares, as expectativas dos adultos neste contexto e o grau de participação dos jovens na vida familiar não traz diferenças significativas entre os alunos que frequentam o Ensino Regular e os alunos que frequentam os CEF.

As médias dos factores relativos ao *Envolvimento na Comunidade* em função da existência ou não de reprovações (Tabela 26) apresentam-se relativamente aproximadas, constatando-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os inquiridos que nunca reprovaram um ano escolar e os alunos que reprovaram pelo menos um ano lectivo.

Tabela 26. *Envolvimento na Comunidade (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Existência de Reprovações*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento na Comunidade	Com Reprovações	104	2,77	,70	-,87	150	,388
	Sem Reprovações	48	2,88	,70			
Relações afectivas: Adultos na comunidade	Com Reprovações	104	2,96	,93	-,50	150	,618
	Sem Reprovações	48	3,03	,87			
Expectativas elevadas: Adultos na comunidade	Com Reprovações	104	3,02	,85	-,09	150	,931
	Sem Reprovações	48	3,03	,73			
Participação significativa: Na comunidade	Com Reprovações	104	2,33	,94	-1,40	150	,163
	Sem Reprovações	48	2,56	,89			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* - probabilidade de significância bilateral.

Embora as médias para este conjunto e para cada um dos seus factores terem a tendência para ser mais elevadas no grupo de alunos que nunca reprovou de ano lectivo, os resultados não revelam diferenças significativas entre os dois grupos em análise, pelo que concluímos que não há relação directa entre o envolvimento na comunidade e o tipo de ensino frequentado.

Ao comparar-se as médias dos factores relativos ao *Envolvimento com Grupo de Pares* e a média total deste conjunto com base na existência ou não de reprovações de anos lectivos (Tabela 27), não se encontraram quaisquer diferenças significativas entre os dois grupos analisados, o que sugere que o tipo de ensino que os alunos frequentam não está directamente relacionado com o envolvimento no seu grupo de pares.

Tabela 27. *Envolvimento com Grupo de Pares (Factores Protectores Externos de Resiliência - HKRA) por Existência de Reprovações*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Envolvimento com Grupo de Pares	Com Reprovações	104	2,81	,59	-,79	150	,428
	Sem Reprovações	48	2,89	,54			
Relações afectivas: Pares	Com Reprovações	104	3,16	,89	-1,14	150	,256
	Sem Reprovações	48	3,33	,77			
Expectativas elevadas: Pares pró-sociais	Com Reprovações	104	2,46	,50	,12	150	,906
	Sem Reprovações	48	2,45	,47			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste t; *gl* – graus de liberdade; *p* probabilidade de significância bilateral.

Na tabela 28 estão representados as médias dos seis factores *Protectores Internos* em função da existência ou não de reprovações de anos escolares. Verificou-se que a dimensão *Metas e Aspirações* é a única do conjunto de factores protectores internos que apresenta diferenças significativas entre os dois grupos. Especificamente, a média no grupo de inquiridos que nunca reprovaram um ano escolar ($M = -2,99$; $DP = 0,003$) é significativamente superior ($t_{150} = -2,99$; $p = ,003$) à dos que já reprovaram pelo menos um ano lectivo ($M = 2,75$; $DP = 0,76$). Não se encontraram, portanto, diferenças significativas nos restantes cinco factores, o que sugere que os jovens cujo percurso escolar não é pautado por reprovações de anos lectivos valorizam e investem mais nos seus objectivos.

Tabela 28. *Factores Protectores Internos de Resiliência (HKRAM) por Existência de Reprovações*

		Testes t para amostras independentes					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Cooperação e Comunicação	Com Reprovações	104	2,91	,55	-,80	150	,427
	Sem Reprovações	48	2,99	,61			
Auto-Eficácia	Com Reprovações	104	3,02	,59	,72	120,94	,475
	Sem Reprovações	48	2,96	,43			
Empatia	Com Reprovações	104	2,90	,61	-1,56	150	,121
	Sem Reprovações	48	3,06	,51			
Resolução de Problemas	Com Reprovações	104	3,08	,76	-,21	150	,831
	Sem Reprovações	48	3,11	,70			
Auto-Consciência	Com Reprovações	104	3,18	,57	,46	150	,644
	Sem Reprovações	48	3,14	,47			
Metas e Aspirações	Com Reprovações	104	2,75	,76	-2,99	150	,003
	Sem Reprovações	48	3,14	,73			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste t; *gl* – graus de liberdade; *p* probabilidade de significância bilateral.

5.3.8. Resultados obtidos através da Escala de Percepção de Relação com a Família em função da existência ou não de reprovações

Ao comparar as médias das dimensões e do total da Escala da Percepção da Relação com a Família em função da variável reprovações de anos lectivos (Tabela 29), conclui-se que não existem quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em análise. Deste modo, podemos inferir que a percepção dos alunos sobre a relação com a sua família, nomeadamente em termos de aceitação, expectativas, autonomia, suporte afectivo e envolvimento dos familiares nas tarefas escolares dos alunos, não se encontra em relação directa com o aproveitamento escolar dos mesmos.

Tabela 29. *Percepção da Relação com a Família por Existência de Reprovações*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total: Percepção da Relação com a Família	Com Reprovações	104	2,93	,41	,21	73,27	,838
	Sem Reprovações	48	2,91	,53			
Aceitação	Com Reprovações	104	3,10	,52	1,43	150	,154
	Sem Reprovações	48	2,97	,59			
Expectativa	Com Reprovações	104	3,04	,55	-1,16	150	,249
	Sem Reprovações	48	3,15	,59			
Autonomia	Com Reprovações	104	2,65	,55	-,23	70,91	,816
	Sem Reprovações	48	2,68	,75			
Suporte Afectivo	Com Reprovações	104	2,84	,55	,47	75,51	,638
	Sem Reprovações	48	2,79	,69			
Envolvimento nas Tarefas Escolares	Com Reprovações	104	2,99	,40	,57	150	,567
	Sem Reprovações	48	2,95	,48			

n – Tamanho dos subconjuntos; *M* – média; *DP* – desvio padrão; *t* – estatística do teste *t*; *gl* – graus de liberdade; *p* probabilidade de significância bilateral.

5.3.9. Resultados obtidos através da Escala de Auto-conceito de Competência em função da existência ou não de reprovações

Quando se comparam as médias das subescalas do Questionário de Auto-Conceito de Competência em função da existência ou não de reprovações de anos lectivos (Tabela 30), verificou-se que a dimensão *Pensamento Divergente* é a única que apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Concretamente, a média do grupo de inquiridos com pelo menos uma reprovação ($M = 3.42$; $DP = 0.76$) é significativamente superior ($t_{150} = 2,09$; $p = ,038$) à dos inquiridos que nunca reprovaram um ano escolar ($M = 3.15$; $DP = 0.71$), o que poderá sugerir que os alunos com um percurso escolar recorrente tiveram oportunidade de adquirir maior versatilidade de habilidades ou competências.

Embora nas restantes dimensões da Escala de Auto-conceito de Competência se tenha verificado uma tendência para os seus valores médios serem ligeiramente superiores nos inquiridos que cujo percurso escolar não apresenta reprovação de anos lectivos, esta tendência não é estatisticamente significativa.

Deste modo, os jovens sem reprovações escolares não se distinguem dos jovens com percurso recorrente em termos de cooperação e assertividade social, capacidade de resolução de problemas, prudência e sofisticação ou motivação para a aprendizagem.

Tabela 30. *Auto-conceito de Competência por Existência de Reprovações*

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Cooperação Social	Com Reprovações	104	3,62	,68	-,65	150	,518
	Sem Reprovações	48	3,69	,61			
Resolução de Problemas	Com Reprovações	104	3,27	,65	-,80	116,26	,427
	Sem Reprovações	48	3,35	,50			
Assertividade Social	Com Reprovações	104	3,46	,62	-,23	150	,819
	Sem Reprovações	48	3,48	,53			
Prudência na Aprendizagem	Com Reprovações	104	3,03	,60	-,63	141,13	,528
	Sem Reprovações	48	3,08	,35			
Sofisticação ou Motivação para Aprender	Com Reprovações	104	2,98	,62	-,77	150	,443
	Sem Reprovações	48	3,06	,64			
Pensamento Divergente	Com Reprovações	104	3,42	,76	2,09	150	,038
	Sem Reprovações	48	3,15	,71			

n – Tamanho dos subconjuntos; M – média; DP – desvio padrão; t – estatística do teste t; gl – graus de liberdade; p probabilidade de significância bilateral.

5.3.10. Modelo de Regressão Explicativo dos Traços de Resiliência

Na Tabela 31 encontram-se os resultados de várias regressões múltiplas *stepwise*, conforme se discrimina: amostra total; em função do sexo, do tipo de ensino e da existência ou não de reprovações de anos lectivos. Os Traços de Resiliência que correspondem ao Total dos *Factores Internos* foram considerados como variável dependente. As variáveis independentes foram: Total dos *Factores Externos*, *Response Set Breakers*, Total da Percepção da Relação com a Família e as seis subescalas de Auto-Conceito de Competência (*Cooperação Social*, *Resolução de Problemas*, *Assertividade Social*, *Prudência na Aprendizagem*, *Sofisticação ou Motivação para Aprender e Pensamento Divergente*). Na mesma Tabela podem assim observar-se as variáveis retidas/significativas nas diversas situações em análise, bem como os seus respectivos coeficientes Beta.

Quando se analisa os resultados obtidos na totalidade da amostra ($N = 152$), observa-se que a primeira variável a entrar no modelo, que explica 53% dos Traços de Resiliência, foi a variável *Recursos Externos* ($F_{1,150} = 173,65$, $p < .001$); a segunda e última variável, *Cooperação Social*, explicou 59% ($F_{2,149} = 111,62$, $p < .001$) dos mesmos traços. Dado não se terem revelado diferenças estatisticamente significativas, as variáveis *Resolução de Problemas* ($p = .895$), *Assertividade Social* ($p = .779$), *Prudência na Aprendizagem* ($p = .731$), *Sofisticação ou Motivação para Aprender* ($p = .478$), *Pensamento Divergente* ($p = .732$), Percepção da Relação com a Família ($p = .473$) e *Response Set Breakers* ($p = .118$) foram excluídas do presente modelo (Anexo V).

Em suma, é possível prever-se 59% ($R = .77$) da variabilidade dos Traços de Resiliência através dos *Factores Externos* e da *Cooperação Social*, sendo que uma maior pontuação nesta duas variáveis contribuem positivamente para traços de Resiliência mais acentuados (Tabela 31).

A tendência observada na totalidade da amostra mantém-se quando se divide a amostra em função do sexo. Contudo, o modelo da amostra exclusivamente constituída por sujeitos femininos consegue explicar mais a variabilidade dos traços de resiliência (64%) do que o modelo correspondente à amostra exclusivamente constituída por sujeitos masculinos (54%) (Tabela 31).

Por sua vez, quando se divide a amostra por tipo de ensino frequentado (Ensino Regular ou CEF) verifica-se um maior ajustamento do modelo no grupo do Ensino Regular, ou seja, neste grupo o modelo consegue explicar 66% da variabilidade dos Traços de Resiliência, enquanto que no segundo grupo esse valor diminui para 53%.

Por fim, quando se analisam os dados divididos consoante os inquiridos já tenham tido pelo menos uma reprovação escolar ou não, verifica-se no grupo com reprovações uma tendência semelhante às já observadas, ou seja, o modelo reteve as variáveis *Recursos Externos e Cooperação Social* que explicam em conjunto 53% da variabilidade dos Traços de Resiliência.

Contudo, no grupo de indivíduos que nunca reprovou um ano escolar, a única variável a manter-se no modelo é a relativa aos *Recursos Externos*. É de salientar ainda que esta é a situação em que o modelo tem maior ajustamento, ou seja, consegue explicar 75% da variabilidade dos Traços de Resiliência através dos *Recursos Externos*.

Tabela 31. Regressões Múltiplas (Stepwise) das variáveis selecionadas/significativas

		R	R ao quadrado corrigido	Beta	t	p
Amostra Total	Recursos Externos	,73	,53	,62	10,92	<,001
	Cooperação Social	,77	,59	,28	4,85	<,001
Masculinos	Recursos Externos	,70	,48	,57	7,02	<,001
	Cooperação Social	,74	,54	,29	3,56	,001
Femininos	Recursos Externos	,77	,58	,69	8,65	<,001
	Cooperação Social	,81	,64	,26	3,27	,002
Ensino Regular	Recursos Externos	,79	,62	,70	9,49	<,001
	Cooperação Social	,82	,66	,22	2,91	,005
CEF	Recursos Externos	,66	,42	,51	5,81	<,001
	Cooperação Social	,74	,53	,37	4,22	<,001
Com Reprovações	Recursos Externos	,67	,44	,55	7,54	<,001
	Cooperação Social	,73	,53	,32	4,40	<,001
Sem Reprovações	Recursos Externos	,87	,75	,87	11,94	<,001

R – Coeficiente de correlação múltipla; t – estatística do teste t; p – probabilidade de significância bilateral.

Perante os resultados obtidos nas regressões múltiplas lineares (*stepwise*), podemos inferir que as variáveis Recursos Externos e Cooperação Social são as únicas que explicam a variabilidade dos traços de resiliência para todos os modelos, à excepção da divisão da amostra em função da existência ou não de reprovações, onde a única variável significativa é a Recursos Externos.

CAPITULO VI - Discussão dos Resultados

Vários estudos sobre o desenvolvimento e promoção dos traços de Resiliência revelam casos de indivíduos que, apesar de terem origem em meios desfavorecidos e/ou serem sujeitos a circunstâncias de vida adversas, apresentam percursos de vida bem sucedidos e adaptados. De facto, Rutter (1992) refere-se à Resiliência como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que se manifestam na criança numa relação de mútua influência entre os seus atributos e os do seu contexto familiar e sociocultural. Seria então desta combinação de interações que resultaria um percurso de vida saudável, contrariando as eventuais adversidades do meio em que a criança está inserida.

Deste modo, a Resiliência não pode ser pensada como um atributo inalterável com o qual as crianças nascem, nem como uma competência cuja aquisição depende exclusivamente da influência do meio mas sim, como uma conjugação entre as características individuais destas crianças e as experiências que o meio lhes possibilita.

Neste sentido, a Resiliência é a *“capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude optimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, activada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um auto-conceito realista, auto-confiança e um senso de auto-protecção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente”* (Tavares, 2000, p.35).

De acordo com tais considerações, propusemos como objectivo do nosso estudo analisar a Resiliência no percurso de vida dos jovens nos diferentes contextos nos quais se

encontram inseridos, tais como família, escola, comunidade e grupo de pares, pois diversos autores salientam a importância dos mesmos enquanto factores promotores de estilos de vida saudáveis - que se traduzem na aquisição de traços de Resiliência. Procurámos ainda compreender a forma como as relações familiares e o auto-conceito de competência dos jovens dão também o seu contributo para a promoção de tais estilos de vida saudáveis nos jovens.

Neste sentido, a ênfase é sempre colocada nos factores de protecção, ou seja, nos factores individuais ou ambientais que aumentam a capacidade dos indivíduos para resistirem a acontecimentos de vida indutores de stress, promovendo a adaptação e a competência dos mesmos (Garmezy, 1993).

Rutter (1990) considera que, mais do que apenas identificar tais factores de protecção, é sobretudo necessário identificar quais os processos e os mecanismos protectores, isto é, entender por que razão e de que forma determinados indivíduos apresentam adaptação e outros não, nas mesmas condições adversas.

Sabemos igualmente que a Resiliência pode manifestar-se numa área específica mas não noutras, levando a que determinadas crianças e jovens sejam identificados como resilientes em função dos resultados específicos considerados na definição de sucesso.

De facto, é precisamente devido à assiduidade com a qual o conceito de Resiliência tem vindo a ser associado aos casos de sucesso em diversos contextos (um dos quais a Escola) que foi despertado, pelo menos em parte, o interesse da comunidade científica para a promoção do desenvolvimento e do bem-estar dos jovens. Embora os esforços de promoção da Resiliência assumirem particular importância para a comunidade escolar, Pianta e Walsh (1998) levantam algumas dificuldades de ordem desenvolvimental e sistémica para identificar a Resiliência nas crianças e nos jovens nesse contexto específico.

A este respeito, Canavarro (2007) refere que geralmente os factores de sucesso, ou problemas que as crianças têm na escola, estão localizados na família, na escola ou na própria criança, negligenciando-se as interações que poderão ocorrer entre os diferentes sistemas, o que leva a uma compreensão apenas parcial dos mecanismos envolvidos. O investigador considera-se essencial que os esforços de promoção da Resiliência não se reduzam a modelos de causalidade linear, em que um simples factor protector ou de protecção é identificado.

Não obstante, Pianta e Walsh (1998) alertam especificamente para a dificuldade implícita em identificar casos de sucesso pois consideram não ser possível compreender o comportamento das crianças e jovens sem referência ao contexto em que este é exigido ou incentivado. Desta forma, as características que são localizadas nas crianças estão, na realidade, distribuídas nas relações existentes entre elas e os seus contextos envolventes. Deste modo, os mesmos autores (1998, p. 411) concluem que “*risco e resiliência não são características de uma criança, família ou escola, mas características de um processo envolvendo a interação desses sistemas*”. O risco pode ainda ter origem em acontecimentos de vida stressantes gerados nos contextos significativos para o indivíduo. De salientar também, que a entrada na adolescência constitui por si só, um período de maior risco e vulnerabilidade, em que os jovens são confrontados com um maior número de dificuldades, adversidades e stresses. É na resolução ou não destas adversidades, que levará a que estes possam ter maior estabilidade e Resiliência.

Com o intuito de compreender a natureza dos contributos que cada um destes contextos de vida dá ao desenvolvimento dos jovens e das crianças enquanto indivíduos adaptados e resilientes recorremos a três instrumentos, nomeadamente Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (HKRAM), Escala de Percepção da Relação com a Família (EPRF) e a Escala de Auto-conceito de Competência (EACC).

De uma forma geral, depreende-se da análise dos nossos resultados que estes vão ao encontro dos pressupostos estipulados na literatura sobre o conceito de Resiliência e os factores que determinam o desenvolvimento dos seus traços.

Especificamente, na Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (HKRAM) observamos que o factor *Expectativas elevadas: adultos em casa* obteve a média mais elevada, o que vem reforçar a percepção dos jovens face ao apoio familiar, isto é, sentem-se apoiados, incentivados pelos seus familiares no sentido da promoção e confiança nas suas próprias capacidades. Para reforçar estes resultados, a Escala de Percepção de Relação com a Família salienta também a importância das expectativas da família nos jovens. Neste sentido verificou-se, mais uma vez, que os nossos sujeitos acreditam que os seus familiares têm uma percepção adequada acerca das suas capacidades. Os jovens revelam ainda que os seus familiares, para além de reconhecerem e aceitar as suas competências pessoais, sociais e académicas, os incentivam para a maturação, aperfeiçoamento e implementação dessas competências não só na vida escolar mas também na vida em geral.

Estes resultados parecem ainda enquadrar-se nas conclusões de Assis, Pesce e Avanci, (2007) que sugerem que existem características do ambiente familiar que comportam uma valência favorável para o desenvolvimento da Resiliência, tais como a forma como a família se organiza, a relação existente entre os seus membros, os modelos educativos estabelecidos e a supervisão existente sobre o comportamento infanto-juvenil.

Também, por sua vez, Walsh (2005) destaca que “*as crenças fundamentais na resiliência familiar implicam na capacidade de dar sentido à adversidade; uma perspectiva positiva, que reafirme os pontos fortes e possibilidades, e crenças transcendentais na busca de valores e finalidades, assim como de consolo*” (p.87). Efectivamente, o sistema de crenças pode transformar-se numa força poderosa para a Resiliência, no sentido de que pode levar um sistema familiar a sentir-se valorizado, a procurar soluções e crescimento.

Para além das expectativas dos familiares, os jovens consideram ainda relevantes para o seu percurso pessoal, social e académico as *Expectativas dos adultos na sua comunidade e na escola*. Sabemos que a escola pode proteger o jovem se houver espaço para diálogo, valorização individual, incentivo ao trabalho colectivo, autoridade sem autoritarismo da direcção, afecto, respeito entre alunos, professores e directores e participação da família e da comunidade em geral. No fundo, o desempenho dos alunos cresce quando a escola é capaz de ensinar valores e criar um ambiente de confiança para aprender (Assis & Gonçalves, 2005).

De salientar que também Masten e Coastworth (1995) alertam para a importância das relações afectivas dos jovens quer com a sua família, quer com outros membros da sua comunidade, revelando a desestruturação e os conflitos recorrentes como causa significativa para a manifestação de uma mistura complexa de adversidades crónicas, eventos stressantes e acúmulo de riscos. Neste caso, o bom relacionamento dos pais com os seus filhos pode ser considerado factor de protecção para a aquisição e desenvolvimento do sentido de responsabilidade nos jovens. À semelhança destes resultados, verificámos no nosso estudo que as *Relações afectivas* com os outros representam factores fundamentais na modelagem e promoção do desenvolvimento saudável dos jovens, particularmente no que respeita às relações afectivas com os seus pais e com o grupo de pares.

Por outro lado e apesar de os jovens se sentirem apoiados e incentivados pelos seus familiares para a promoção das suas próprias capacidades, os nossos resultados sugerem que este apoio não implica necessariamente a facilitação dos confrontos com as situações problemáticas. Isto é, os pais poderão reforçar a autoconfiança dos filhos mas continuam a delegar-lhes a responsabilidade para encontrar soluções adequadas aos seus problemas.

Atendendo à importância da qualidade das relações familiares para o desenvolvimento de um auto-conceito de competência adequado, as médias elevadas dos factores protectores internos Auto-Consciência, Resolução de Problemas e Auto-Eficácia sugerem que os estilos

parentais verificados no nosso estudo são adequados e eficazes na medida em que contribuem positivamente para o desenvolvimento dos traços de Resiliência nos jovens.

Os nossos resultados vão ao encontro dos evidenciados na literatura na medida em que Vaz Serra, Firmino e Matos (1987) salientam como essenciais para a formação de um auto-conceito adequado uma boa atmosfera familiar e uma relação positiva entre pais e filhos, nomeadamente em termos de tolerância, compreensão, ajuda e incentivo para vencer as suas dificuldades.

Por sua vez, os resultados obtidos nas primeiras dimensões da Escala de Auto-Conceito de Competência revelaram traços resilientes semelhantes aos encontrados na HKRAM, que reforçam a presença de competências sociais e cognitivas nos nossos jovens. Isto é, para além de se percepcionarem como indivíduos socialmente cooperantes, capazes de desenvolver e manter relações interpessoais adequadas, os nossos jovens destacam também a capacidade de adquirir e pôr em prática conhecimentos. Por outras palavras, os jovens revelam capacidade para adquirir e manter competências relacionadas com a resolução de problemas, nomeadamente em termos de criatividade e diversificação do raciocínio.

Estas percepções assumem particular importância no nosso estudo pois, tal como descrito por Faria e Santos (1999), o auto-conceito de competência está associado às percepções dos jovens sobre as suas capacidades para lidar de forma eficaz com o meio envolvente, nomeadamente através de comportamentos de acção, persistência e esforço.

Não obstante a manifestação de um auto-conceito de competência adequado, os resultados obtidos nas dimensões *Prudência na Aprendizagem* e *Sofisticação ou Motivação para Aprender* da Escala de Auto-conceito de Competência sugerem que os jovens manifestam uma diminuição da auto-imagem no que diz respeito à percepção que têm da qualidade dos conhecimentos adquiridos. Especificamente, os resultados obtidos sugerem a hipótese de os jovens não considerarem os seus conhecimentos como suficientemente precisos

ou aprofundados, percepção essa que poderá explicar, por um lado, a diminuição da motivação para a aprendizagem escolar.

Por outro lado, esta mesma percepção deficitária poderá explicar também os resultados obtidos na dimensão *Autonomia* da Escala de Percepção da Relação com a Família, onde os jovens, ao pronunciarem-se sobre o grau de controlo exercido pela família e a sua participação nas decisões familiares, referem que não possuem um papel significativo nesse contexto.

Atendendo ao facto de que as relações específicas da estrutura familiar possuem um papel significativo nas experiências de vida dos jovens e conseqüentemente no desenvolvimento da sua individualização e autonomia crescente (Lourenço & Paiva 2004), tentámos primeiro explicar a sua percepção do papel que desempenham nas decisões familiares em função dos estilos parentais existentes.

Ora, se por um lado os jovens se sentem apoiados e incentivados pelos seus familiares para a promoção das suas próprias capacidades, por outro, os pais continuam a delegar-lhes a responsabilidade para encontrar soluções adequadas aos diversos problemas. Através deste estilo parental, os pais procuram estimular a consolidação da autonomia e da maturidade nos seus filhos. Considerando que esta tendência na educação dos filhos possa efectivamente corresponder à realidade dos nossos jovens, podemos inferir que a percepção de que não possuem um papel significativo nas decisões familiares poderá não ser sustentada pela actuação dos pais mas, sim atribuída à percepção que os jovens têm sobre a sua capacidade intrínseca para resolver os problemas.

Este pressuposto conjuga-se com o facto de os jovens percepcionarem os seus conhecimentos como não sendo suficientemente precisos ou aprofundados para o confronto com todas as situações problemáticas e esta insegurança revela-nos que, no fundo, os jovens não se consideram suficientemente autónomos para assumir exclusiva responsabilidade dos seus actos, responsabilidade essa que a Sociedade em geral espera deles.

Quanto à *Participação dos jovens no contexto escolar, familiar e comunitário*, os resultados obtidos neste conjunto de recursos protectores externos traduzem um envolvimento menos evidente ou significativo dos jovens nesses contextos face ao esperado. Este facto poderá ser interpretado como consequência da insegurança dos jovens quanto à sua autonomia e às suas capacidades de resolução de problemas. Mais uma vez, se por um lado os jovens se auto-percepcionam como indivíduos criativos e capazes de desenvolver competências diversificadas, por outro podem pensar que não dominam o suficiente os conhecimentos adquiridos e podem sentir-se inseguros quanto ao grau de aprofundamento e precisão dos mesmos. Podemos inferir que esta insegurança poderá limitar a participação dos jovens de forma mais assídua em qualquer contexto de vida (escola, casa ou comunidade) no sentido de dificultar ou até impedir o investimento significativo dos mesmos nas actividades propostas.

Por sua vez, a diminuição da participação activa nos respectivos contextos de vida limita a possibilidade de os jovens experimentarem através de ensaio e erro novas situações. Esta eventual limitação poderá proporcionar-lhes uma auto-percepção de relativa dependência face aos adultos de referência nos seus contextos de vida.

Por outras palavras, a aparente percepção dos jovens de que poderão não ser suficientemente autónomos poderá ter repercussões, não apenas na limitação da sua participação activa em actividades diversificadas, mas também na promoção futura da capacidade de resolução de problemas e na procura de metas e objectivos.

Embora os jovens possam perceber, num dado momento da sua vida, que os seus recursos actuais não são suficientes (em termos de diversificação e precisão) para enfrentar, da melhor forma possível, todas as exigências das problemáticas com que se deparam, isto não significa que carecem da capacidade de resolução de problemas. De facto, depreendemos da análise dos factores protectores internos que os nossos jovens não só possuem as ferramentas básicas necessárias para raciocinarem e se pronunciarem sobre dado problema

como confiam na sua capacidade de aperfeiçoar e encontrar as estratégias mais adequadas para essa finalidade.

Deste modo, a aparente contradição entre os dados poderá ser explicada pelo facto de o sentimento de competência resultar da oportunidade dos jovens em experimentar novas problemáticas em função de estratégias de ensaio e erro cujas decisões e soluções podem revelar-se acertadas ou erradas.

Concluimos, portanto, que apesar de poder haver alguma insegurança – aliás algo compreensível quando se enfrentam novas situações – a experimentação e sobretudo as experiências bem sucedidas aumentam a auto-confiança e a auto-eficácia dos jovens nas suas capacidades decisórias, o que por sua vez será importante para uma participação activa e mais intensa nas actividades que representam novos desafios.

Contudo, não nos podemos esquecer de que os nossos resultados revelaram objectivamente uma relativa insegurança dos jovens quanto à sua prontidão face às situações problemáticas bem como uma participação limitada nas actividades e um investimento pouco significativo em novas metas e aspirações. Todavia, esta perspectiva não deve obrigatoriamente invalidar ou ser invalidada pela anterior, podendo coexistir, pois, a precaução com que os jovens investem nas metas e participam nas actividades poderá resultar daquelas experiências nas quais as decisões tomadas e implementadas tiveram um desfecho menos positivo, ou seja, os ensaios resultaram em erros.

Estes resultados vão ao encontro dos pressupostos de Faria e Fontaine (1990, 1992) que referem o auto-conceito de competência como um constructo multidimensional que representa um elemento central da personalidade dos indivíduos e que funciona como organizador da acção, podendo facilitá-la ou inibi-la, conforme seja positivo ou negativo, respectivamente.

Desta primeira análise podemos inferir de forma geral que o sentido de pertença e a natureza das relações que os jovens estabelecem nos diversos contextos da sua vida, nomeadamente o facto de se sentirem apoiados e respeitados pelos adultos de referência, a presença da empatia, do espírito de entreatajuda, o carácter interessante e apelativo das actividades a desenvolver e o desfecho positivo ou negativo das suas decisões, representam todos factores cujo contributo é muito importante para o desenvolvimento dos seus traços de Resiliência.

Numa análise mais pormenorizada que compreendeu a comparação dos mesmos factores promotores de Resiliência em função da divisão dos sujeitos por género, tipo de ensino e existência ou não de reprovações de anos lectivos, pudemos observar tendências distintas nos traços de Resiliência que caracterizam a nossa amostra em função desses critérios.

No que se refere ao género, verificámos que os sujeitos do sexo feminino, ao contrário dos do sexo masculino, são genericamente mais susceptíveis à influência da família, da escola, da comunidade e do grupo de pares nos seus percursos de vida, facto que poderá ser explicado, em parte, pela forma como a Sociedade em geral diferencia na adolescência (e não só) os papéis sexuais. Ora, se por um lado as raparigas são mais protegidas do que os rapazes quando expostas ao risco (Rutter, 1999), apresentam habitualmente comportamentos mais assertivos e correspondem em maior medida às expectativas dos adultos de referência, por outro espera-se, convencionalmente, que os rapazes possuem essas mesmas características de forma mais atenuada e apresentem um percurso de vida menos previsível.

Concretamente em relação ao percurso escolar, as análises das interacções entre as variáveis género, tipo de ensino e existência ou não de reprovações de pelo menos um ano lectivo, revelaram resultados que convergem no sentido das diferenças de género no percurso de vida geral atrás referidas. Especificamente, observámos que os sujeitos que frequentam os

CEF são em maior proporção do sexo masculino do que do sexo feminino, sendo que este mesmo género apresenta maior percentagem de reprovações de ano escolar do que os sujeitos femininos.

Ainda em relação à escola, constatámos que os sujeitos do sexo feminino manifestam maior envolvimento neste contexto do que os sujeitos do sexo masculino e que este envolvimento tem como factor propulsor quase exclusivamente as relações afectivas que as jovens alunas estabelecem com os adultos na escola.

Os nossos resultados encontram também explicação na literatura que se debruça sobre a formação e desenvolvimento de traços resilientes nos percursos de vida dos jovens. Nomeadamente, Werner (1985) sugere que o sexo feminino constitui um factor de protecção na medida em que as raparigas parecem ser menos vulneráveis às adversidades, quando comparadas com os rapazes. Especificamente, a mesma investigadora refere ainda que, durante a infância, os rapazes têm maior propensão do que as raparigas para desenvolver problemas de aprendizagem e de comportamento e até problemas físicos que requerem cuidados médicos.

Partindo, então, dos pressupostos de que as raparigas são de facto mais protegidas do que os rapazes pelos adultos de referência e de que desta protecção advém maior resistência às adversidades sociais, podemos inferir que a sua Resiliência assenta num conjunto de competências tais como cooperação e comunicação social, empatia e resolução de problemas que aparentam estar mais desenvolvidas do que nos rapazes.

Os resultados da dimensão *Cooperação Social* da Escala de Auto-conceito de Competência vêm reforçar os traços de resiliência encontrados no sexo feminino, no sentido de que este género possui maior facilidade no estabelecimento e manutenção de relações inter-pessoais nos diversos contextos de vida.

Por outro lado e embora a capacidade de resolução de problemas tenha sido identificada como um dos traços resilientes mais evidentes nos sujeitos do sexo feminino, os resultados da dimensão *Pensamento Divergente* da Escala de Auto-conceito de Competência sugerem que os sujeitos do sexo masculino percebem-se como mais criativos e com domínio de competências práticas mais diversificadas.

Da nossa análise verificamos ainda que os sujeitos do sexo masculino e feminino não diferem noutras componentes do auto-conceito de competência nem parece haver diferenças de género quando às expectativas, ao suporte afectivo e à aceitação por parte da família bem como ao sentimento de autonomia e à sua participação nas tarefas escolares.

Quando comparámos os resultados em função do tipo de ensino, verificámos que o conjunto de indicadores que compõem a Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (HKRAM) contribuem, genericamente, de forma mais evidente para a promoção da Resiliência nos alunos integrados no ensino regular face aos jovens que frequentam os cursos de educação e formação.

Especificamente, no que respeita aos *Factores Protectores Externos*, podemos constatar diferenças significativas entre os dois grupos na forma como as expectativas e as relações afectivas com outros jovens e adultos de referência moldam a participação e o investimento dos nossos alunos na escola, no grupo de pares e na comunidade em geral.

Da análise destes resultados evidencia-se que os alunos que frequentam turmas do Ensino Regular manifestam, em geral, uma participação mais significativa nas actividades e maior envolvimento nos contextos descritos. Por um lado verificámos que o envolvimento face ao grupo de pares e à comunidade em geral é mais promovido pelas relações afectivas nos jovens que frequentam o Ensino Regular do que nos restantes. Isto que poderá sugerir que estes jovens valorizam mais a relação que estabelecem com os seus modelos de referência no grupo de pares e na comunidade. Por outro lado, pudemos constatar que o envolvimento e a

participação dos jovens de turmas regulares na escola são particularmente motivados, face aos alunos de turmas CEF, pelas expectativas dos adultos neste contexto. Uma possível explicação para estas diferenças é considerar que os jovens que frequentam o Ensino Regular são mais susceptíveis à influência exercida pelos adultos na escola do que os alunos das turmas CEF.

De facto, a análise da contribuição do contexto escolar para o desenvolvimento social e afectivo dos jovens tem vindo a ser, de acordo com Lisboa e Koller (2004), uma tarefa importante na medida em que a escola não pode ser considerada apenas um espaço físico para a aprendizagem formal mas também surge como oportunidade fundamental para a socialização e maturação emocional e intelectual dos nossos jovens.

Especificamente, Assis e Gonçalves (2005) referem que a escola pode ser considerada como factor protector que promove o aperfeiçoamento do desempenho dos alunos quando fomenta, para além da aprendizagem formal, certas premissas tais como diálogo, valorização do indivíduo, respeito mútuo entre alunos, professores e incentivo ao trabalho colectivo e ao desenvolvimento do espírito de equipa e de entreajuda. De acordo com estes investigadores, os alunos com maior potencial de Resiliência sentem-se bem e protegidos na escola, são mais participativos, correspondem de forma mais e fiel às expectativas dos adultos de referência e relacionam-se de forma assertiva com os colegas e professores, no contexto escolar, grupo e pares e comunidade, no contexto extra-escolar.

Estes pressupostos permitem-nos inferir que os alunos que estão integrados no Ensino Regular, ao contrário dos alunos dos Cursos de Educação e Formação, apresentam um percurso pessoal, escolar e social relativamente mais adaptado aos contextos onde se encontram inseridos na medida em que estes mesmos contextos contribuem significativamente para o desenvolvimento e consolidação dos seus traços de Resiliência.

Neste sentido, a importância do papel da escola no desenvolvimento de percursos resilientes nos jovens é reforçada pelo facto de não se terem verificado diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos face ao meio familiar, quer seja em termos de relações afectivas, expectativas ou participação nas actividades. Isto significa que, independentes da dinâmica familiar e dos estilos parentais, a escola pode, por si só, influenciar de forma significativa o percurso de vida nesses jovens. Mais, os factores internos *Empatia e Metas e Aspirações* apresentam médias mais elevadas nos jovens que frequentam o ensino regular, contribuindo assim para a explicação de que estes jovens apresentam um percurso escolar (e não só) mais próximo ao socialmente esperado.

Aliás, os dados recolhidos revelam também uma associação significativa entre as variáveis tipo de ensino e a existência ou não de reprovações, no sentido de que há uma tendência para os sujeitos que frequentam os CEF tenham um percurso escolar com maior número de reprovações do que os sujeitos que frequentam o Ensino Regular. Dito por outras palavras, estes factores salientam de forma mais vincada o desenvolvimento da Resiliência nos jovens do Ensino Regular do que nos jovens dos CEF.

Verificámos ainda, na *Escala de Percepção de Relação com a Família*, que os jovens que frequentam o Ensino Regular têm uma percepção mais clara e fiel à realidade sobre as expectativas que a família possa ter quanto as suas capacidades, face aos alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação. Esta aparente capacidade perceptiva poderá representar, no fundo, outra manifestação da Resiliência, nomeadamente a perspicácia para avaliar e interpretar correctamente a realidade circundante.

Não obstante todas as diferenças significativas observadas nos nossos jovens em função do tipo de ensino frequentado, os resultados da *Escala de Auto-conceito de Competência* não acompanham essa tendência. Ao contrário do que seria de esperar, um auto-conceito de competência significativamente inferior nos alunos que frequentam os Cursos de

Educação e Formação (Magalhães, Neves, & Santos, 2003), é curioso o facto de que a nossa amostra não revelaram diferenças no que se refere ao auto-conceito de competência.

A nível do contexto escolar, uma das possíveis explicações para esta ocorrência poderá ser o facto de a avaliação do auto-conceito de competência nos jovens do Ensino Regular prender-se mais com capacidades cognitivas e sociais e conhecimentos teóricos (por exemplo: ser capaz de resolver um problema matemático). Por outro lado, os jovens dos Cursos de Educação e Formação poderão construir o seu auto-conceito de competência em função de critérios de ordem mais prática (por exemplo, possuir determinadas habilidades manuais).

Nesta perspectiva, as diferenças entre os jovens poderão incidir apenas nos critérios seleccionados para a avaliação do auto-conceito de competência, o que não significa obrigatoriamente que esse auto-conceito deva ser inferior nos jovens de turmas CEF em comparação com os jovens das turmas regulares.

Por outro lado, assumindo que é esperado, convencionalmente, que o auto-conceito dos jovens que não seguem um currículo escolar regular é inferior ao dos jovens inseridos no ensino regular, a explicação para a ausência de diferenças de auto-conceito de competência entre esses jovens poderá resultar de uma avaliação eventualmente errónea que os jovens das turmas CEF possam fazer sobre as suas capacidade. Deste modo podia-se admitir que estes alunos carecem da perspicácia necessária para interpretar essa dimensão de forma adequada à realidade objectiva. Nesse sentido, os jovens que não frequentam o ensino regular teriam traços resilientes menos desenvolvidos ou menos definidos. Ou podemos depreender ainda, que os alunos dos CEF como já sentiram o insucesso e já reprovaram de ano lectivo, a passagem para um Curso de Educação e Formação pode fazê-los sentir mais competentes, pelo grau de dificuldade ser menor nestes cursos.

Da análise dos indicadores em função de um terceiro critério, existência ou não de reprovações de anos lectivos, verificámos que o desenvolvimento da Resiliência é mais

sensível ao estabelecimento de metas e aspirações nos jovens sem reprovações de ano escolar face aos jovens que reprovaram pelo menos um ano lectivo. Estes dados poderão sugerir-nos que os jovens que nunca reprovaram de ano lectivo têm um percurso de vida, ou pelo menos um percurso académico, mais linear e mais aproximado do esperado pela Sociedade em geral.

Ou seja, estes jovens, não só poderão investir mais em metas ou objectivos a alcançar, mas também poderão ter preferências e aspirações mais definidas e constantes face ao percurso académico e face à vida em geral. Isto poderá implicar, por sua vez, que os jovens com um percurso escolar linear investem maior esforço, determinação e persistência na prossecução dos seus objectivos e aspirações. Se assim for e tendo em conta o facto de que nos estamos a referir a recursos internos, poder-se-ia inferir que os jovens sem reprovações escolares apresentam traços de Resiliência mais consistentes que os jovens com reprovações de anos lectivos.

Quanto aos *Response-set Breakers* não verificámos diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos em função da existência ou não de reprovações de anos lectivos.

À semelhança das diferenças esperadas em relação ao auto-conceito de competência entre jovens de turmas regulares e turmas CEF, esperava-se igualmente que os jovens com pelo menos uma reprovação escolar tivessem um auto-conceito de competência significativamente inferior face aos jovens inseridos no ensino regular (Simões, & Serra, 1987). Curiosamente, este facto não se verificou. Antes pelo contrário, verificámos que os alunos de turmas CEF manifestaram maior sensibilidade ao factor Pensamento Divergente. Este facto poderá ser explicado, em parte, pelas experiências que esses alunos recorrentes tiveram oportunidade de assimilar ao longo das repetições dos anos lectivos no sentido de adquirir maior versatilidade de habilidades ou competências.

Através da efectivação de regressões múltiplas lineares (*stepwise*) verificámos que as variáveis Recursos Externos e Cooperação Social são as únicas que explicam a variabilidade dos traços de Resiliência para todos os modelos, à excepção da divisão da amostra em função da existência ou não de reprovações.

Assim, na amostra total (152 sujeitos) os Recursos Externos da HKRAM explicam em 53% a variabilidade dos traços de Resiliência, o que sugere que 53% dos destes recursos são significativos para a definição dos traços de Resiliência. Por sua vez, o factor Cooperação Social da Escala de Auto-conceito de Competência explica em 59% a variabilidade dos traços de resiliência, o que significa que este factor é significativo em 59% para os traços de resiliência. Deduzimos, portanto, que os dois factores analisados explicam em conjunto 59% da variabilidade os traços de Resiliência para a amostra total

No que respeita à divisão da amostra em função do sexo, verifica-se que no grupo de sujeitos masculinos, 54% dos Recursos Externos e Cooperação Social considerados contribuem conjuntamente e de forma significativa para a explicação dos traços de resiliência. No grupo feminino as mesmas variáveis explicam conjuntamente numa medida de 64% os mesmos traços de Resiliência em análise.

Verificámos, portanto, que o grupo feminino é mais sensível aos componentes das sub-escalas Recursos Externos e Cooperação Social no desenvolvimento da Resiliência do que o grupo de sujeitos masculinos. Daí podemos inferir que a Resiliência é influenciada pelas diferenças de sexo.

Quando distinguimos entre sujeitos que frequentam o Ensino Regular e sujeitos integrados em turmas de CEF, verificámos que no primeiro grupo os Recursos Externos e a Cooperação Social explicam em 62% e 66%, respectivamente, a variabilidade dos traços de Resiliência. Por outro lado, nas turmas de CEF as mesmas componentes explicam 42% e 53%, respectivamente, dos mesmos traços. Verificamos, portanto, que essas componentes são

significativas em maior percentagem para os traços de Resiliência na amostra que integra o ensino regular. Isto sugere-nos que o desenvolvimento da Resiliência é também influenciado pelo tipo de ensino frequentado.

No grupo de jovens que reprovaram pelo menos um ano lectivo, os traços de Resiliência são explicados conjuntamente pelos Recursos Externos e Cooperação Social em 53%. No entanto, no grupo de jovens que nunca reprovou de ano lectivo, os Recursos Externos representam, por um lado, a única sub-escala que explica os traços de Resiliência e, por outro, a sub-escala que contribui de forma mais significativa, nomeadamente em 75%, para a explicação dos traços de Resiliência.

Deduz-se portanto que, não apenas se trata da única situação em que o modelo tem maior ajustamento, mas também revela-nos que de acordo com o critério “existência ou não de reprovações”, os Recursos Externos têm a maior percentagem de factores que contribuem para a Resiliência na nossa amostra. Claramente este critério de diferenciação entre os jovens está intimamente relacionado com a promoção da Resiliência, tendo em conta que o seu desenvolvimento é melhor explicado pelo grupo que não reprovou nenhum ano escolar.

Após uma reflexão acerca dos resultados obtidos através das três escalas utilizadas no nosso estudo, podemos inferir o efeito e significância dos recursos externos e do auto-conceito de competência para o desenvolvimento e promoção da resiliência na nossa amostra. Verificámos que a importância dessas componentes para os traços de resiliência varia, de uma forma global, em função do sexo, do tipo de ensino e da existência ou não de reprovações de anos lectivos.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários autores têm vindo a desenvolver investigações sobre a influência de factores tais como relações interpessoais e afectivas, expectativas e participação entre jovens e suas famílias, ensino formal, comunidade e grupo de pares no desenvolvimento de traços de Resiliência e na escolha dos percursos de vida.

O nosso estudo com jovens de ambos os sexos, integrados em diferentes tipos de ensino e com um percurso escolar pautado ou não por reprovações de anos lectivos representa um campo onde se espera uma continuidade na investigação. Ao debruçarmo-nos sobre todos os resultados que obtivemos parece-nos que este estudo poderá contribuir para analisar o desenvolvimento da Resiliência no percurso de vida dos jovens inseridos em contextos diferentes: família, escola, grupo de pares e Sociedade em geral.

Através do trabalho realizado pretendemos, num primeiro momento analisar os factores protectores internos e externos que podem contribuir para o desenvolvimento e promoção da Resiliência nos jovens. Pretendemos igualmente identificar e caracterizar a percepção que os jovens têm da relação com a família e também do seu auto-conceito de competência, e de que forma estas influenciam a sua Resiliência.

Nesse sentido, verificámos que existem alguns factores que influenciam de forma relativamente persistente a Resiliência nos jovens em estudo. Entre estes destacam-se alguns factores protectores externos tais como o envolvimento da família e da escola no desenvolvimento de percursos de vida saudáveis nos jovens. Particularmente, parece-nos que os jovens sentem-se apoiados e incentivados pelos adultos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de capacidades de tomada de decisão e resolução de problemas. Este apoio parece ser significativo para o desenvolvimento do auto-conceito de competência para a resolução de problemas que vão surgindo no percurso da sua vida.

Todavia, verificámos que os jovens manifestam ainda uma autonomia deficiente na medida em que, apesar de se considerarem capazes para se confrontar com situações problemáticas, consideram também que ainda não possuem suficientes conhecimentos ou competências suficientemente aperfeiçoadas para assumir a responsabilidade em tomar decisões adequadas.

Outros factores que influenciam o auto-conceito e, conseqüentemente, os traços de Resiliência nos jovens, são as expectativas dos adultos no contexto familiar, escolar, comunitário e no grupo de pares. Por sua vez, as relações afectivas, particularmente nos sujeitos do sexo feminino, assumem um papel importante para o desenvolvimento da Resiliência.

Num segundo momento realizámos análises em função do género, o tipo de ensino frequentado e o percurso académico com o intuito de verificar de que forma estas variáveis podem influenciar a Resiliência, a percepção das relações familiares e o auto-conceito de competência nos nossos jovens.

Nesse sentido, verificámos que há diferenças na participação dos diferentes factores para a explicação da Resiliência em função do género, do tipo de ensino e da existência ou não de reprovações de anos lectivos. De uma forma geral, verificámos nos sujeitos do sexo feminino que os recursos protectores externos e as relações interpessoais desempenham um papel importante para o desenvolvimento da Resiliência face aos sujeitos do sexo masculino.

Por sua vez, os jovens que têm um percurso escolar normal, isto é, integrados no ensino regular, apresentam maior envolvimento na escola, investem mais nas metas e na participação nas actividades que lhe são propostas, ou seja, têm o percurso de vida mais definido e constante do que os jovens que estudam em turmas de CEF.

Verificámos ainda que os alunos do Ensino Regular apresentam uma menor percentagem de reprovações de anos lectivos do que os alunos de turmas de CEF. Por fim,

podemos constatar também que, nos jovens sem reprovações de anos lectivos, o conjunto dos recursos protectores externos (expectativas dos adultos, relações afectivas e oportunidades de participação em diversas actividades) adquire a maior significância na explicação dos traços de resiliência nesse grupo de jovens.

Numa reflexão final podemos concluir que o presente estudo nos forneceu resultados satisfatórios e consistentes com os dados encontrados nas investigações amplamente desenvolvidas na literatura que foca as características e o desenvolvimento dos traços de Resiliência nos jovens, no entanto parece-nos que a Família, a Escola e a Comunidade em geral ainda têm bastante para fazer de forma a continuar a promover o desenvolvimento da Resiliência. De salientar, que é necessário uma conjugação de esforços no sentido de maximizar os recursos protectores e minimizar os factores de risco, assim a promoção da resiliência precisa ser direccionada não só para crianças e adolescentes em dificuldades, mas à comunidade. Ou seja, mais importante que intervir é prevenir, estabelecer planos de prevenção dirigidos a estes jovens, às famílias e às comunidades.

Não obstante, importa salientar alguns aspectos que assinalam relativas dificuldades com as quais nos deparamos ao longo da realização do presente trabalho. Concretamente, a amostra utilizada não é representativa, uma vez que faz parte de uma zona/distrito de Portugal - Algarve, com características muito específicas desta zona do País.

Também surge como limitação, o facto dos questionários terem sido passados em contexto de escola (Sala de aula), que podem também condicionar as respostas dos jovens – efeito de desajustabilidade social. Teria sido importante o recurso a entrevistas sócio-demográficas a fim de se poder obter uma melhor caracterização das amostras a estudar, bem como e dos seus antecedentes nos diversos contextos tais como família, escola, comunidade e grupo de pares.

Acrescenta-se ainda que, seria importante estudar os pais, professores de forma a estabelecer e compreender melhor de que forma os factores de risco e de protecção se relacionam no contexto desenvolvimental dos jovens.

Esperamos que este estudo possa constituir-se como uma mais-valia e que ajude a promover o desenvolvimento saudável dos jovens.

Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora

Almeida, L. & S., Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT

Antoni C. & Koller S. (2000). Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus-tratos intrafamiliares. *Revista de Psicologia*, 31(1), 39-66.

Antonovsky e Sourani, T. (1988). Family sense of coherence and family sense of adaptation. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 79-92. Retirado em 12 Agosto de 2008 de: [http://books.google.com/books?hl=ptPT&lr=&id=QdiK2dlrF5cC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Antonovsky,+S.,+%26+Sourani,+T.+\(1988\).+Family+&ots=dGD07ngww2&sig=8rEX5FhNQB448UpoPff_R2qDhP0#PPA8,M1](http://books.google.com/books?hl=ptPT&lr=&id=QdiK2dlrF5cC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Antonovsky,+S.,+%26+Sourani,+T.+(1988).+Family+&ots=dGD07ngww2&sig=8rEX5FhNQB448UpoPff_R2qDhP0#PPA8,M1)

Antunes, C. (2004). *Resiliência. A Construção de uma Nova Pedagogia para uma Escola Pública de Qualidade*. Petrópolis: Editora Vozes.

Azevedo, A. & Faria, L (2003) O auto-conceito DQ no ensino secundário português: estudo das qualidades psicométricas do SIII. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(10), Ano 7º, 305-315

Assis, S. G. ; Avanci, J. Q. & Njaine, K. (2005). Resiliência na adolescência: refletindo com educadores sobre superação de dificuldades. Claves – Edições UNICEF

Assis, Pesce & Avanci, J. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Ed. Artmed: Porto Alegre, 2007.

Ausloos, G. (2003). *A competência das famílias*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed

Bernard, B. (1996). *El Fomento de la Resiliência en los Niños*. ERIC Digest

Boisvert, C. (2006). *Pais de adolescentes – Da tolerância necessária à necessidade de intervir*. Lisboa: Climepsi Editores

Bowlby, J. (2002). *Cuidados Maternos e Saúde Mental*. São Paulo: Martins Fonte

Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As Mil Faces da Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Braga, A. M. (1994). Um estudo de valores num grupo de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2-8 (5), 257-283.

Burns, R. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao: Ediciones EGA.

Caetano, L. (2005). Abandono escolar: repercussões sócio-económicas na região centro. *Revista Finisterra*, 79 de 2005, 163-176

Canavarro, M. C. (1999). *Relações Afectivas e Saúde Mental*. Coimbra: Quarteto Editora.

Caspi, A. (2000). A criança é o pai do homem: Continuidades na personalidade, da infância à vida adulta. *Psychologica*, 24

Carapeta, C, Ramires, A., & Viana, M. (2001). *Auto-conceito e participação desportiva*. *Análise. Psicológica*, vol.19, (1), .51-58.

Cecconello, M. & Koller, H. (2000). Competência Social e Empatia: Um Estudo sobre Resiliência com Crianças em Situação de Pobreza. *Revista Estudos de Psicologia*, v.5, 71-93.

Cicchetti, D. (1999). A developmental psychopathology perspective on drug abuse. In M. D. Glantz & C. R. Harter (Eds), *Drug abuse: Origins and interventions* (pp. 97-118). Washington, DC: American Psychological Association.

Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). *Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective*. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullota (Eds.), *Personal relationships during adolescence, Vol 6* (pp. 7-36). London: SAGE Publications

Condly, S. (2006). Resilience in Children: A Review of Literature With Implications for Education, 41, 211-236

Costa, A. (1995). *Resiliência. Pedagogia da presença*. São Paulo: Modus Faciend.

Constantine N, Bernard B, Diaz M. (1999). Measuring protective factors and resilience traits in youth: the healthy kids resilience assessment. Paper presented at the Seventh Annual Meeting of the Society for Prevention Research. Oakland: Center for Research on adolescent health and development. Retirado em 24 de Julho 2008 de: <http://crahd.phi.org/papers/HKRA-99.pdf>.

Cyrulnik, B. (2001). *Resiliência. Essa Inaudita Capacidade de Construção Humana*. Lisboa: Instituto Piaget / Horizontes Pedagógicos.

D'Hainaut, L. (1997). *Conceitos e métodos da Estatística – vol I: Uma variável a uma dimensão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

De Antoni, C., Medeiros, F., Hoppe, M. & Koller, S., (1999). Uma Família em Situação de Risco: Resiliência e Vulnerabilidade. *Interfaces. Revista de Psicologia* (2), 81-85.

Dweck, C. S., & Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Espinar, R. S. (1994). *Autoconcept y motivación: um enfoque orientador*. Barcelona: Oikos-Tau.

Faria, L. (2002). A importância do auto-conceito em contexto escolar. In C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites, & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar*, 87-98. Leiria: Editorial Diferença.

Faria, L. (2002). Diferenças no auto-conceito de competência durante a adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 109-118.

Faria, L. (2003). A importância do auto-conceito em contexto escolar. Em C. M. Lopes Pires, P. J. Costa, S. Brites & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.

Faria, L., & Lima Santos, N. (1997). Auto-conceito de competência: Diferenças em função do sexo e do nível sócio-económico. Em L. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, vol. V, 85-92. Braga: APPORT.

Faria, L., & Lima Santos, N. (1999). Escala de auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto português. Em A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. VI, pp. 448-467). Braga: APPORT.

Faria, L., & Lima Santos, N. (2001). Auto-conceito de competência: Estudos no contexto português. *Psychologica*, 26, 213-231.

Faria, L., Rurato, P. & Santos, N. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, vol.18, (2), 203-219.

Fergus, S. & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*

Fleming, M. (2004). *Adolescência e Autonomia: O Desenvolvimento Psicológico e a Relação com os Pais*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-45.

Flach, F. (1991). *Resiliência: a arte de ser flexível*. São Paulo: Saraiva.

Fleming, M. (2005). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer*. Porto: Edições Afrontamento.

González-Pienda, J. A. & Pérez, J. C., González-Pumariega, S., Gómez, A. G. (1998). Autoconcept y dificultades de aprendizaje. In J. A. González-Pienda e J. C. Pérez (Eds.). *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Madrid; Ediciones Pirámide.

Grotberg E. (1995). *A guide to promoting resilience in children*. Strengthening the human spirit. Early Childhood development: Practice and Reflections, 8. The Hague: Bernard van Leer Found.

Grunspun, H. (2003). *Conceitos sobre resiliência*. Retirado em 20/09/2008 de: <http://www.cfm.org.br/revista/bio10v1/seccao4.1.htm>>.

Haggerty, R. (1997). *Stress, risk and resilience in children and adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Gamezy, N. & Rutter, M. (2000). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: process, mechanisms and interventions*. New York: Cambridge University Press.

Henderson, N. & Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it appens for students and educators*. California: Corwin.

Hernaez, V. C. (1999). *El autoconocimiento y la auto-estima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Horowitz, F. D. (1992). The concept of risk: A reevaluation. In Friedman, S. L., Sigman, M. D. (Eds.). *The psychological developmental of birthweight children*. Norwood: Ablex.

Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas da ANPEPP*, 1(12), 79-86.

Hutz, C. S. & Silva, D. F. (2002). Avaliação psicológica de crianças em situação de risco. *Avaliação Psicológica*, 1, 73-79.

Jessor, R. Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Melbourne: Cambridge University Press.

Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J.S. & Sameroff, A. (2001). *Parents roles in shaping early adolescents occupational aspirations*. *Child Development*, 72, 1247-1265.

Canavarro, J. M. P. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.

Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte em resiliência*. Washington: OPAS. Retirado em 13 de Março de 2008 de: <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>.

Kraemer, H. C. (2003). Current concepts of risk in psychiatric disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 16.

Leal, I., Ribeiro, J., & Jesus, S. (2006). *6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde – Actas*. Lisboa: ISPA edições.

Lisboa, C. Koller, S. H., Ribas, F. F, Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciúncula, L. P., & De Marchi, R. B. (2002). Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 345-362.

Luthar, S. S. & Zigler, E. (1991). *Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood*. *American Journal Orthopsychiatry*, 61, 6-22.

Lourenço, A & Paiva, M (2004). *Disrupção Escolar*. Porto: Porto Editora.

M. H. Damião Silva (Org.). *Crianças e Jovens em risco: da Investigação à Intervenção*. Coimbra, Almedina

Man, F., & Hrabal, V. (1989). Self-concept of ability, social consequences, anxiety, and attribution as correlates of action control. In F. Halish, J. H. L. Van der Bercken, & S. Hazlett (Eds.), *International perspectives on achievement and task motivation* (pp. 309-316). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B. V.

Matos, A. (2002). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores

Matos, M e equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003). *A saúde dos adolescentes Portugueses (quatro anos depois)*. Edições FMH: Lisboa

Matos, M. G., Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., Diniz, J. A.(2006). *A saúde dos adolescentes portugueses: Hoje em 8 anos*. Retirado em 15 de Setembro de 2008 de <http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/191206/nacional.pdf>

Marcelli, D. (2002). *Os Estados Depressivos na Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Marcelli, D. & Braconnier, A. (2005). *Adolescência e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

Magalhães, T. (2005). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto Editora

Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic: Resilience processes in development*. *American sychologist*, 56, 227-238.

Masten, A. (2004). *Regulatory Processes, risk, and resilience in adolescent development*. *New York Academy of Sciences Journal*, 1021: 310-319.

Martins, M. H. (2005) *Contribuições para a análise de crianças e jovens em situação de risco – Resiliência e Desenvolvimento* -. Tese de Doutoramento em Psicologia, na área da Psicologia Educacional, apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2002). *A Família e o sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

McCubbin, H. I. & McCubbin, M. A. (1988) *Typologies of resilient families: emerging roles of social class and ethnicity*. *Family Relations*, 37, 247-254.

Melo, H. (1999). Os aspectos jurídicos dos direitos do doente. In *Aspectos éticos das pessoas em situação de doença* (pp. 95-116). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Melillo, A., & Ojeda, E. N. S (Org.) (2005) *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. Documento síntese, p. 5, Março de 2004.

Montemayor; R. (1994). *The study of personal relationships during adolescence*. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence: Advances in adolescent development*, (Vol. 6, pp. 1-6), California: Sage Publications, Inc.

Moreira, J.M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Musitu, G.; García, F. & Gutiérrez, M. (1996). *Auto-conceito forma A (AFA) Lisboa, Cegoc-TEA, Edições*

McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A. M., & McWhirter, E. H. (1998). *At-risk youth: A comprehensive response*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Noller, P. (1994). *Relationships with parents in adolescence: Process and Outcome*. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence: Advances in adolescent development*, (Vol. 6, pp. 37-73), California: sage Publications, Inc

Oliveira, J.H.B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Oliveira, J.H.B. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.

Oswald, Johnson & Howard. (1999). *Quantifying and Prioritising resilience Promoting Factors: Teachers' Views*. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education.

Palacios, J. & Hidalgo, V. (2000). *Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia*. In J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.

Peixoto, F. (1996). Auto-conceito, auto-estima e resultados escolares em adolescentes. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds.), *Actas do 2º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Vol. II Braga: Universidade do Minho, 145-150.

Platt, C. W. (1998). *Effects of casual attributions for success on first-term college performance: A covariance structure model*. *Journal of Educational Psychology*, 80. 569-578.

Pereira, F.(1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 2 (IX),145-150.

Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos & N., Oliveira, R. V. C. (2004). *Risco e protecção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 20 n.º 2.

Pestana, H.; & Gageiro, J.N. (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*, 3ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.

Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação*, 51-69. Lisboa: ISPA.

Peixoto, F. (1999). Escala de Percepção da Relação com a Família. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, 468-474. Braga: APPORT.

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, 632-640. Braga: APPORT

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, XXII, 253-244.

Pianta, R. C. & Walsh, D. (1999). *High-risk children school: Constructing, sustaining relationships*. New York: Routledge.

Pinheiro, D. P. N. (2004). *A resiliência em discussão*. *Psicologia em Estudo*, 9, 1, 67-75.

Rodrigo, M. J. & Palacios, J. (1998). *Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia*. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp.45-70). Madrid: Alianza Editorial.

Rogers, C. (1982). *A social psychology of shooling: The expectancy process*. Lodon: Routledge & Kegan Paul.

Rutter, M. (1987) *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, (3), 316-331

Rutter, M. (1999). *Resilience concepts and findings: implications for family therapy*. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.

Rutter, M. (2004). *Dos indicadores de risco aos mecanismos de causalidade: Análise de alguns percursos cruciais*. In A. C. Fonseca (Ed.). *Comportamento anti-social e crime: Da infância à idade adulta*. Coimbra: Almedina.

Scharfetter, C. (1999). *Introdução à psicopatologia geral*. Lisboa: Climepsi Editores

Sheskin, J. D. (2007). *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures*. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC

Seifer, R., Dickstein, S. & Sameroff, A. (1998). *Father contributions to infant and family risk*. *Infant behavior and development*, 21, 56.

Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14, 111-121

Serra, A. V. (1988). *Atribuição e auto-conceito*. *Psychologica*, 7, 127-141. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.

Serrão, O. (2001). *A relação entre a motivação e o auto-conceito. A importância do estatuto escolar nos perfis motivacionais de crianças do 4º ano de escolaridade*. Monografia em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). *Self-concept: Validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Silva, M. H. D.; Fonseca, A. C.; Alcoforado, L.; Vilar, M. M. & Vieira, C. M. (2004). *Crianças e jovens em risco*. (Eds.). Da investigação à intervenção. Coimbra: Almedina.

Simões, M. C. R. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Simões, M & Serra, A. V, (1987). A Importância do Auto-conceito na Aprendizagem Escolar. *Revista portuguesa de pedagogia*, XXI, 233-252.

Soares, M.T.C. (2000) O professor das séries iniciais do ensino fundamental e o saber escolar de matemática: mediando a aprendizagem de seus alunos e de seus pares. *Anais do III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, 13-15, Niterói, RJ.

Sprinthall, N. A & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1999). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. In R. E. Muuss & H. D. Porton (Eds.), *Adolescent behaviour and society: A book of readings* (pp. 208-218). McGraw-Hill College

Strecht, P. (2003). *Interiores: Uma Ajuda aos Pais sobre a vida emocional dos Filhos*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Tavares, J. (2000). *A resiliência na sociedade emergente*. Em J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação*, 43-76. São Paulo: Cortez.

Tavares, J. (2001). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez.

Van Acker, R & Wehby, J. H. (2000). Exploring the social contexts influencing student success or failure. *Preventing School Failure*, vol. 44, n.º 3.

Vaz Serra, A, Firmino, H. & Matos, A. P. (1987). Influência das Relações Pais-filhos no Auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*. 8 (3),137-141.

Walsh, F. (1988). *Strengthening family resilience*. New York: The Guilford.

Walsh, F.(2005). *Fortalecendo a resiliência familiar*. São Paulo: Roca.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wang, j., Wildman, L., & Calhoun, G. (1996). The relationships between parental influence and student achievement in seventh grade methematics. *School Science and Mathematics*, 96, 395-399. *Development and Psychopathology*

Weiner, I. (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Werner, E.E. & Smith, R.S. *Vulnerable but Invincible, a longitudinal study of resilient children and youth*. Ney York: McGraw Hill, 1989.

Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: perspectives from the Kauai longitudinal study., 5.

Werner, E.E.; Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: risk, resilience and recovery*. London: Cornell University.

WHO - World Health Organization. (1993) Street children and substance abuse. *World Health Forum*, 14 (4): 434-435.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no individuo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, 75-84.

Yunes, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de Doutorado Não-Publicada da Universidade Católica de São Paulo. Retirado em 11 de Julho de 2008 em: <http://www.msmedia.com/ceprua/furg/trab18.pdf>

Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: implications for schools and policy. *Soc. Policy Rep.*, 8, 1–17.