

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Resiliência e Suporte Social
- Implementação de um Programa de Intervenção -

Ana Isabel Horta Assunção

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre
em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof. Doutora Maria Helena Martins

Faro,

2014

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Resiliência e Suporte Social

- Implementação de um Programa de Intervenção -

Ana Isabel Horta Assunção

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre
em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Prof. Doutora Maria Helena Martins

Faro,
2014

Declaração de autoria de trabalho:

Resiliência e Suporte Social

- Implementação de um Programa de Intervenção -

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Ana Isabel Horta Assunção

Copyright

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

A realização de um trabalho desta natureza só foi possível graças à colaboração direta ou indireta de várias pessoas, às quais gostaria de expressar algumas palavras de agradecimento e profundo reconhecimento.

À Prof. Dra. Maria Helena Martins, por me ter aceite como sua orientanda, pela sua enorme disponibilidade e apoio prestado, e pelos seus ensinamentos transmitidos, não só ao longo deste ano letivo, como nos anteriores.

Um agradecimento muito especial aos meus pais, sem eles nada disto teria sido possível, agradeço o apoio incondicional, a confiança que depositaram em mim e toda a paciência que tiveram comigo ao longo desta importante caminhada. À minha irmã, aos meus sobrinhos, à minha avó, à tia Rosa, aos meus tios e à minha prima, que sempre me apoiaram e acreditaram que eu ia conseguir.

Aos meus amigos, Pedro, Inês, Daniela, Letícia, Ana, Tânia e Olímpio, obrigado por partilharem comigo o fechar de mais um ciclo e, principalmente por estarem presentes sempre que precisei.

Agradeço à escola onde decorreu a recolha de dados, e a todos os alunos, pais e professores envolvidos.

Um Enorme Obrigado a Todos!

Resumo

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano caracterizada por diversas alterações a nível físico, psicológico e social que podem acarretar alguns desequilíbrios e vulnerabilidades. Enquanto alguns jovens ultrapassam esta etapa revelando um bom ajustamento e demonstrando resiliência, outros contudo revelam dificuldades em conseguir adaptar-se e resolver com eficácia as diversas tarefas desenvolvimentais.

Diversos investigadores assinalam que é possível promover o desenvolvimento das competências pessoais e sociais que são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, resiliência e suporte social dos jovens, através da implementação de programas específicos de forma a que os jovens possam conseguir mais facilmente ultrapassar as suas vulnerabilidades e dificuldades.

O presente estudo com um desenho quasi-experimental, pretende como objetivo geral analisar os benefícios da implementação de um programa de promoção e desenvolvimento da resiliência em jovens adolescentes em situação de risco. Participaram no estudo 11 sujeitos, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos ($M = 14,45$; $DP = 1,13$). Estes jovens encontravam-se a frequentar o 7.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2013-2014, numa turma de Percurso Curricular Alternativo.

Os resultados do estudo revelam, de uma forma geral, após a intervenção um aumento significativo no que se refere à Resiliência, e Satisfação com o Suporte Social, concluindo-se que estas variáveis contribuem para o desenvolvimento positivo dos jovens da presente amostra. Neste sentido podemos avançar que o Programa implementado constituiu-se como uma mais-valia para estes jovens adolescentes.

Considerando os resultados obtidos pode-se ainda referir a relevância que os programas de intervenção/promoção da resiliência representam para o desenvolvimento positivo dos jovens, uma vez que estes se apresentam como oportunidades para os jovens otimizarem as suas potencialidades, praticarem e promoverem o desenvolvimento de novas competências e aumentarem o sentimento de pertença a um grupo.

Palavras-chave: resiliência; suporte social; adolescentes; programa de intervenção.

Abstract

Adolescence is a stage of human development characterized by several changes in physical, psychological and social level that can cause some imbalances and vulnerabilities. Some young people overcome this stage revealing a good fit and great resilience. However, there are adolescents that reveal more difficulty in adapting and solving efficiently the various developmental tasks.

Several authors point out that it is possible to promote the development of personal and social skills that are crucial to increase autonomy, resilience and social support of young people. To reach this objective, it is important to design and implement specific programs, so that young people can more easily overcome their vulnerabilities and difficulties.

In general, the present study intended to analyze the benefits of a program for promotion and development of resilience in young adolescents at risk, with a quasi-experimental design. Participated in the study 11 young adolescents, with ages between 13 and 16 years ($M = 14.45$, $SD = 1.13$), and attending the 7th grade in 2013-2014 in an Alternative Curriculum group.

The results of the study show, in general, after the intervention a significant increase with respect to Resilience and Satisfaction with Social Support, concluding that these variables contribute to the positive development of youth in the present sample. In this sense we can advance that the implemented program was established as an asset for these young adolescents.

Overall, this study highlights that intervention programs for resilience promotion are very important to the positive development of young people, since they represent good opportunities for the young to optimize their potential, promote and practice new skills and increase the group affiliation.

Keywords: resilience; social support; adolescents; intervention program.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iv
Resumo	v
<i>Abstract</i>	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Tabelas.....	ix
Índice de Anexos	x
Índice de Apêndices	xi
Introdução	1
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Adolescência e Suporte Social	5
2. Resiliência, Fatores de Risco e Proteção	9
3. A Intervenção e Promoção da Resiliência	17
3.1. Programas de Promoção da Resiliência.....	17
3.2. O Programa “Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios”.....	19
II – ESTUDO EMPÍRICO	22
4. Tipo de Estudo.....	23
5. Problemática, Objetivos e Hipóteses	23
6. Metodologia	25
6.1. Participantes	25
6.2. Instrumentos	26
6.2.1. A Healthy Kids Resilience Assessment Module (HKRAM)	26
6.2.2. A Family Resilience Assessment Scale (FRAS)	27
6.2.3. A Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS).....	28
6.2.4. Procedimentos	29
6.2.4.1. Procedimentos Prévios e de Tratamento de Dados	29
6.2.4.2. Programa de Intervenção	30
7. Apresentação dos Resultados	31
7.1. Resultados da Pré-intervenção e Pós-intervenção	31
7.1.1. Resultados obtidos na HKRAM.....	31
7.2.2. Resultados obtidos na ESSS	33
7.2.3. Resultados obtidos na FRAS	34

7.2. Resultados das Correlações entre as variáveis	34
8. Análise e Discussão dos Resultados.....	36
Considerações Finais	43
Referências Bibliográficas	47

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização da Amostra.....	26
Tabela 2. Teste <i>Wilcoxon</i> para a HKRAM.....	32
Tabela 3. Teste <i>Wilcoxon</i> para a ESSS	33
Tabela 4. Teste <i>Wilcoxon</i> para a FRAS.....	34

Índice de Anexos

Anexo 1. <i>Healthy Kids Resilience Assessment Module</i>	57
Anexo 2. <i>Family Resilience Assessment Scale</i>	60
Anexo 3. Escala de Satisfação com o Suporte Social	63

Índice de Apêndices

Apêndice 1. Consentimento Informado	66
Apêndice 2. Questionário Sociodemográfico	69
Apêndice 3. Programa de Promoção de Resiliência “ <i>Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios</i> ”	71
Apêndice 4. Coeficiente de Correlação de <i>Spearman</i>	79

Introdução

A adolescência é um período desenvolvimental caracterizado por diversas alterações ao nível da percepção de si mesmo, sendo este processo influenciado principalmente pelas constantes e dinâmicas mudanças a nível fisiológico, psicológico, afetivo e social pelas quais os adolescentes passam, mas também é igualmente influenciado pelo contexto familiar, escolar e grupo de pares (Papalia, Olds, & Feldman, 2006). Estas transformações são vivenciadas pelos adolescentes de forma intensa a todos os níveis, e podem facilitar ou levar ao desencadeamento de conflitos emocionais, inseguranças, baixa autoconfiança, desejo irrealista de liberdade e comportamentos de risco (Avila, 2005).

A família, a escola, os vizinhos, o grupo de pares e a existência de uma rede de suporte social podem constituir-se como contextos de desenvolvimento em que surgem oportunidades e riscos. Estas oportunidades e riscos podem, por sua vez, ter um forte impacto no desenvolvimento e resultados dos jovens (Gilligan, 2008).

Neste âmbito, a família assume-se como um elemento bastante importante no desenvolvimento global da criança e do adolescente. A família e os contextos onde se inserem os elementos familiares exercem influência sobre a educação, socialização, prestação de cuidados, transmissão de valores e crenças. Embora na adolescência os jovens tentem alcançar outros objetivos e conhecer coisas novas, os pais continuam a ter um papel importante nas suas vidas, conferindo-lhe apoio ao nível do suporte social, em questões de proteção e segurança, para a resolução de problemas escolares e de saúde (Braconnier & Marcelli, 2000).

Assinale-se no entanto que, nesta fase, o grupo de amigos passa a exercer tanta influência sobre o comportamento dos adolescentes como a família. É possível observar essa ação ao nível de comportamentos relacionados com os valores culturais e sociais, tais como, atividades que realizam nos seus tempos livres, estilos musicais, linguagem e modelos de interação individuais e sexuais (Simões, Matos, Tomé, Ferreira, Diniz, & Equipa do Projeto Aventura Social, 2009).

Também o contexto escolar surge como um forte impulsionador do desenvolvimento dos jovens, uma vez que lhes disponibiliza saberes culturais e estruturalmente organizados (Polonia, & Dessen, 2005).

O suporte social pode ser definido, não apenas pela quantidade de relações sociais que um jovens podem estabelecer, mas também pelo vínculo emocional que resulta dessas relações, bem como os recursos materiais e psicológicos aos quais os indivíduos têm acesso através da sua rede social. É de realçar que o suporte social pode contribuir positivamente para a regulação emocional dos jovens, o que por sua vez levará a um bom ajustamento e autocontrole, levando à promoção da resiliência (Siqueira, 2008; Vaz Serra, 2007).

A resiliência entendida como a capacidade que os indivíduos apresentam para responder de forma positiva e adequada aos acontecimentos da vida quotidiana, apesar das adversidades que enfrentam ao longo do seu ciclo vital de desenvolvimento, desempenha também um importante papel (Rutter, 1999). Para Poletto e Koller (2008) a resiliência não é uma característica fixa, sendo que esta pode estar presente ou não dependendo dos contextos e das etapas desenvolvimentais. De acordo com estes investigadores, é por isso que os processos de resiliência requerem uma compreensão dinâmica e interacional dos fatores de risco e de proteção.

Assim, os factores de risco dizem respeito a situações adversas que aumentam a vulnerabilidade do indivíduo, o que por sua vez, poderá levar a um aumento de resultados negativos frente a situações stressantes (Martins, 2005). Por outro lado, os fatores de proteção promovem nos indivíduos competências que possibilitam a resolução de problemas, otimismo e expectativas de sucesso no futuro que, por sua vez, implicam maior empenho nas atividades, comportamentos direcionados para metas e avaliação das experiências como desafios e não como ameaças (Yunes, Szymanski, & Tavares, 2001).

Analisando o desenvolvimento da resiliência à luz de uma abordagem ecológica, é possível referir que a resiliência, resulta da interação entre o sujeito e o meio em que está inserido (Brandão, Mahfoud, & Gionordoli-Nascimento, 2011). Assim, importa conhecer os fatores que estão implicados neste processo, e considerar os diversos contextos (familiar, social, escolar) nos quais os adolescentes estão envolvidos (Santos, 2013).

Para além da resiliência individual Walsh (1996) propõe o conceito de resiliência familiar, definindo-o como o processo inter-relacional que se desenvolve na família enquanto unidade funcional, ao longo do tempo, e que promove o desenvolvimento positivo da família, mas também do indivíduo. Trata-se de um processo mediante o qual a família

enfrenta os seus períodos de crise ou desorganização; resiste às privações prolongadas e efetivamente se reorganiza.

O presente estudo, de caráter quasi-experimental, pretende investigar e conhecer como se comportam as variáveis suporte social, resiliência individual e familiar numa amostra de jovens em situação de risco após a implementação de um programa de promoção e desenvolvimento da resiliência em jovens adolescentes em situação de risco.

Estruturalmente, esta dissertação está organizada em duas partes: na primeira parte apresentar-se-á o enquadramento teórico onde se faz uma abordagem à adolescência, destacando o suporte social como um dos fatores de proteção; à resiliência, fatores de risco e proteção, abordando-se seguidamente a promoção da resiliência. Na segunda parte é apresentado o estudo empírico, salientando o tipo de estudo, objetivos e hipóteses e a metodologia. Segue-se a apresentação dos resultados, a sua análise e discussão. Por fim, são apresentadas as considerações finais onde se destacam algumas limitações e perspectivas futuras de investigação no âmbito do estudo realizado.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. **Adolescência e Suporte Social**

O desenvolvimento humano pressupõe um processo através de estádios ou fases, de forma mais ou menos estruturada e que permitem ao indivíduo formar a sua personalidade e identidade (Tavares & Alarcão, 2005). A adolescência é uma das fases do desenvolvimento humano, entre a infância e a adultez, caracterizada por inúmeras transformações biológicas, fisiológicas, cognitivas e sociais. Estas mudanças são representativas de um processo de transição de uma fase de dependência, vulnerabilidade e prematuridade, para a preparação do desenvolvimento da autonomia (Fleming, 1988; Papalia, Olds & Feldman, 2009).

De acordo com Claes (1985) a adolescência pode ser definida através de quatro tarefas desenvolvimentais, nomeadamente i) a maturação física, que se inicia com o desenvolvimento pubertário, em que surge a necessidade de assumir a identidade de género e o processamento da maturação física e sexual; ii) o desenvolvimento cognitivo, que proporciona aos jovens uma diferenciação quantitativa e qualitativa face ao modo infantil de abordar a realidade, o que se traduz numa nova forma de compreensão e pensamento, isto é, atingem o pensamento formal e abstrato; iii) as modificações da socialização (modificações ao nível das relações sociais e dos agentes de socialização), nesta fase a família passa a exercer menos influência sobre o comportamento dos jovens, enquanto que o grupo de amigos ganha progressivamente maior destaque; iv) a construção da identidade que consiste na alteração das percepções que os jovens fazem de si e dos outros.

Para Erikson (1976), a adolescência não se compreende e não se caracteriza apenas pelas mudanças físicas e intrínsecas dos indivíduos; o contexto social e cultural onde os indivíduos se inserem também desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do Eu, quer como fator de risco quer como de proteção.

Embora, em muitas sociedades, exista uma crescente preocupação em auxiliar os jovens nesta fase transitória, existem ainda muitos problemas associados, tais como as dificuldades no equilíbrio da personalidade, que se repercurtem em elevados níveis de instabilidade, o que por sua vez gera sentimentos de infelicidade, de angústia, stresse, preocupação com as relações com os pares e amorosas, problemas de adaptação, pressões sociais e limitações face à satisfação das suas necessidades físicas, biológicas e afetivas (Tavares & Alarcão, 2005).

A família é considerada a base fundamental do desenvolvimento da identidade das

crianças e jovens, e um importante contexto para o adolescente, determinando as suas primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorrem a maior parte das aprendizagens, situações e capacidades individuais (Fleming, 1988). A dinâmica familiar, a forma os pais como educam e ensinam os filhos, as oportunidades e as dificuldades que se enfrentam na vida familiar, são variáveis que se encontram presentes desde o primeiro momento de vida até ao final da adolescência.

Os desafios encontrados na transição da infância para a idade adulta revelam-se ainda muito importantes, provocando na família exigências que são intensamente sentidas pelos jovens (Cavaco, 2010). Para além do seu papel como fator potenciador do desenvolvimento geral dos jovens, a família, enquanto estrutura organizada de forma sistemática dinâmica e em constantes alterações, apresenta-se também como uma importante rede de suporte social (Cano & Moré, 2008).

De assinalar que com a entrada na adolescência, verificam-se algumas alterações nas relações familiares. As alterações a nível cognitivo levam a que o adolescente tenha uma visão mais crítica sobre as normas e valores que lhes foram “ensinados”. A necessidade de experienciar situações novas, essencialmente com os seus pares, pode gerar alguns receios nos pais, conduzindo por vezes a um maior número de restrições e regras, e conseqüentemente a um aumento de conflitos com a família (Delgado & Jiménez, 2004). Crises graves e dificuldades constantes exercerão influências sobre toda a estrutura familiar, tendo como consequência negativa elevados níveis de stresse e tensões constantes, que poderão dificultar o funcionamento familiar saudável, refletindo-se no comportamento de todos os membros e nos relacionamentos estabelecidos entre eles (Walsh, 2012).

Para além da família, um dos importantes contextos de desenvolvimento para o adolescente é o grupo de amigos/pares que assume grande relevância e passa a exercer tanta influência sobre o comportamento dos adolescentes como a família. É possível observar essa ação ao nível de comportamentos relacionados com os valores culturais e sociais, tais como, as atividades que realizam nos seus tempos livres, estilos musicais, linguagem e modelos de interação individuais e sexuais (Simões, Matos, Tomé, Ferreira, Diniz, & Equipa do Projeto Aventura Social, 2009). As relações de amizade e a "formação de um grupo" oferecem aos adolescentes sentimentos de pertença e de segurança, permitem que confiem em alguém, que os pode auxiliar na promoção de aspetos desenvolvimentais mais relacionados a processos de

aprendizagem e ainda motivacionais relativos ao estudo (Amparo, Galvão, Cardenas, & Koller, 2008).

Embora se assista a uma crescente influência exercida do grupo de pares no comportamento dos jovens, não significa que o papel da família passe a ser desempenhado pelos pares (Peixoto, 2003). De acordo com vários estudos abordados por Peixoto (2003), é possível verificar-se que existe uma complementariedade de papéis entre a família e grupo de pares, quando se trata de ajudar o jovem a ultrapassar dificuldades ou desafios. Esta complementariedade evidencia, que apesar do grupo de pares exercer uma forte influência na vida dos jovens, a família continua a desempenhar um papel fundamental no decurso da adolescência e início da idade adulta (Peixoto, 2003).

Outro dos importantes contextos desenvolvimentais na adolescência é, sem dúvida a escola, centro do desenvolvimento intelectual e académico dos adolescentes (Power & Orto, 2004), conferindo-lhe conhecimentos culturalmente organizados nas várias áreas do saber (Polonia & Dessen, 2005). É um local onde os jovens passam muito tempo do seu dia, o que realça o impacto que esta instituição desempenha no seu desenvolvimento (Simões et.al., 2009). Para que o desenvolvimento dos jovens ocorra de forma mais profícua, torna-se crucial que a família e a escola atuem em conjunto, fomentando o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos adolescentes (Dessen, 2007). Escolas que funcionam como fontes de apoio, que apresentam expectativas elevadas, que oferecem aos jovens, oportunidades para criar responsabilidades e a possibilidade de tomar decisões e fazer escolhas, promovem adolescentes mais resilientes (Simões et.al., 2009). A escola surge ainda como um contexto de destaque enquanto fator promotor da socialização e formação dos jovens e ainda como uma fonte de apoio social e afetivo (Amparo et.al., 2008).

Também a comunidade, em conjunto com a escola e com a família, pode ser considerada como um fator positivo para o desenvolvimento dos adolescentes, proporcionando ligações afetivas, expectativas elevadas e oportunidades de participação. Os adolescentes que se encontram inseridos em comunidades mais competentes, poderão ver as suas oportunidades de participação aumentar o que conseqüentemente os levará a maiores níveis de competência social (Simões et.al., 2009). O suporte social advindo das redes de apoio desempenham um papel relevante nesta importante fase da vida

Cobb (1976), define suporte social como um conjunto de informações que levam os

indivíduos a acreditar que são amados, estimados e pertencem a um grupo social com obrigações mútuas. Para Dunst e Trivette (1990, citados por Pais-Ribeiro, 1999) o suporte social diz respeito aos recursos que estão disponíveis nas unidades sociais (como por exemplo a família) que respondem aos pedidos de ajuda e assistência. Vaz Serra (2007) define o suporte social não apenas pela quantidade de relações sociais que um indivíduo pode estabelecer, mas também pelo vínculo emocional que resulta dessas relações. Complementando a definição de suporte social Siqueira (2008) refere que o suporte social diz respeito aos recursos materiais e psicológicos aos quais os indivíduos têm acesso através das redes sociais.

Vários investigadores destacam a existência de duas fontes de suporte social, nomeadamente o informal e do formal. As fontes de suporte social informais remetem para os apoios que são prestados e susceptíveis de fornecer apoio nas atividades do dia-a-dia, constituindo uma forma de resposta a situações de vida normativas e não normativas. As fontes de suporte social formais remetem para o tipo de apoio que é prestado tanto por organizações sociais formais (hospitais, serviços de saúde) como os profissionais (médicos, assistentes sociais, psicólogos), tendo como objetivo fornecer assistência ou ajuda (Dunst & Trivette 1990, citados por Pais-Ribeiro, 1999; Paúl, 1997; Rosa, Benício, Alves, & Lebrão, 2007).

O suporte social apresenta ainda como principais funções: i) promover relações mais estreitas, seguras e de confiança; ii) contribuir para a integração do indivíduo no seu grupo e fomentar o sentimento de auto-competência; iii) proporcionar oportunidades de partilha de informações importantes; e iv) ajudar o indivíduo a sentir-se útil para os outros, demonstrando-lhe que também ele pode apoiar outras pessoas e contribuir para o seu bem-estar (Weiss, 1974, citado por Vaz Serra, 2007).

Uma série de estudos anteriores, corrobora a ideia de que o suporte social, quer o formal ou o informal, está relacionado com o auto-controlo positivo (Wills, Murry, et al., 2007; Wills et al., 2004a; Wills, Walker, Mendoza, & Ainette, 2006, citados por Wills, Bantum, Pokhrel, Maddock, Ainette, Morehouse, & Fenster, 2012), contribuindo de forma positiva para a regulação emocional dos jovens. Os autores mencionam, também, que os efeitos de um bom ajustamento e autocontrolo são variáveis importantes na promoção da resiliência e, por outro lado, a baixa de regulamentação (e.g. discussões com os membros da

rede social de apoio) pode aumentar a vulnerabilidade e o stress dos jovens (Wills et.al., 2012).

No mesmo sentido, as relações positivas, o apoio emocional e social e a manutenção de um estilo parental adequado parecem estar relacionados com um menor envolvimento em comportamentos de risco e em grupos de pares desviantes e com maiores índices de ajustamento na adolescência (Branje, Van Aken, & Van Lieshout, 2002; Mounts, 2002).

Assim, o suporte social revela-se de extrema importância nesta fase da vida atenuando o impacto que alguns fatores stressantes podem assumir, principalmente em momentos em que se observam diversas alterações ao nível psicológico, físico e social (Baptista, Baptista, & Torres, 2006). O apoio social é assim considerado como um fator importante na promoção do bem-estar dos indivíduos e também como um atenuador dos efeitos causados pelo stress (Vaz Serra, 2007).

Em suma, a adolescência é representativa de um período caracterizado por diversas alterações acerca da percepção de si mesmo, sendo este processo influenciado sobretudo pelas constantes mudanças a nível fisiológico, psicológico, afetivo e social pelas quais os jovens transitam, mas também é igualmente influenciado pelo seu contexto familiar, escolar e grupo de pares - rede de suporte social (Santos, 2013). Assinala-se nesta etapa de vida um conjunto diversificado de fatores que conduzem a uma maior vulnerabilidade do adolescente, tendo este que fazer diversas escolhas e enfrentar diversos riscos que podem colocar em causa a estruturação do seu Eu e o seu desenvolvimento.

2. Resiliência, Fatores de Risco e Proteção

O conceito de resiliência é relativamente recente na investigação em Psicologia embora, tenha vindo a ser bastante estudado nas últimas décadas, principalmente, no que se refere aos processos que poderão potencializar ou dificultar o desenvolvimento do ser humano (Yunes, 2003).

Diversas são as definições sobre o que é a resiliência e enquanto alguns investigadores conceptualizam a resiliência como um traço ou característica do sujeito, que

possibilita o enfrentamento de situações de adversidade, para outros ela é entendida como um processo complexo que evolui ao longo da vida, passível de alterações relacionadas com as diferentes oportunidades dos indivíduos, tais como os fatores de risco e de proteção (Carvalho, 2012).

Rutter (1992) define resiliência como uma congregação de processos intrapsíquicos e sociais que promovem um desenvolvimento saudável, mesmo que os indivíduos apresentem algumas dificuldades a nível económico e social. Enfatiza a ideia de que estes processos se desenvolvem ao longo do tempo, criando relações positivas entre os jovens, o ambiente familiar e com o seu contexto social. Assim, a resiliência não poderá ser entendida como uma qualidade inata e adquirida ao longo do desenvolvimento humano, mas antes como um processo que resulta da interação dos indivíduos com o meio. Já para Masten e Coastworth (1998) a resiliência é entendida como uma capacidade de o indivíduo se adaptar e desenvolver em contextos que apresentam desafios significativos. Estes investigadores referem ainda que, para identificar se um indivíduo é ou não resiliente é necessário que tenha experienciado ameaças causadas por elevados riscos, ou exposição a muitas adversidades ou situações traumáticas, e importa, também, que a qualidade de adaptação ou desenvolvimento seja positiva, ou seja, é necessário que o indivíduo apresente um comportamento adequado ao meio em que se insere.

Enquanto Luthar (2005) define resiliência com um processo ou um fenómeno que reflete a adaptação positiva perante experiências traumáticas ou situações de risco, Masten e Gewirtz (2005), referem que a resiliência consiste na capacidade que os indivíduos manifestam para recuperar após situações traumáticas, e na superação das adversidades para alcançar melhores resultados ao longo da sua vida.

Para Flach (1991, citado por Silva, 2009) a resiliência é um processo que resulta da conjugação de fatores biológicos e psicológicos essenciais que permitem ao indivíduo ultrapassar, de forma positiva, as alterações que vão surgindo ao longo do desenvolvimento. No mesmo sentido, Luthar (2005) apoia a tese de que a resiliência não é uma particularidade pessoal dos indivíduos, mas sim uma capacidade que pertence ao grupo social em que o indivíduo se insere. Partilhando a mesma conceção Poletto e Koller (2008) acrescentam que a resiliência não é uma característica fixa e, que esta pode surgir ou desaparecer em determinados momentos, bem como estar presente em certas áreas e ausente noutras. De

acordo com estes investigadores, os processos de resiliência requerem uma compreensão dinâmica e interacional dos fatores de risco e de proteção. Barbosa (2011) faz referência à conjugação de fatores biológicos e psicológicos, para a superação das situações adversas, mas acrescenta que os recursos sociais são igualmente importantes para essa superação. Também Santos (2013) menciona que a resiliência não é uma característica permanente, mas sim uma capacidade que pode ou não alterar-se no decorrer de diversos episódios do ciclo vital, realçando a importância da interação entre os fatores de risco e de proteção presentes nesse momento, isto é, ela dependerá do balanço entre os fatores de risco e de proteção.

Assim, os fatores de risco são considerados como obstáculos individuais ou ambientais que aumentam a probabilidade do indivíduo vir a desenvolver comportamentos negativos quando expostos a eles (Werner, 2000). Para Martins (2005) os factores de risco dizem respeito a situações adversas que aumentam a vulnerabilidade do indivíduo, o que por sua vez, poderá levar a um aumento de resultados negativos frente a situações stressantes. Os fatores de risco são vulneráveis à prevalência de comportamentos de carácter antissocial e agressivo, dificuldades por parte do indivíduo em controlar a sua impulsividade, hiperatividade, nas capacidades sociais e no uso da empatia. Importa, ainda, realçar que as capacidades cognitivas, as atribuições negativas e a baixa autoestima 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 (Martins, 2005).

Maia e Williams (2005) definem fatores de risco como sendo condições ou variáveis associadas a uma maior probabilidade de ocorrência resultados negativos ou indesejáveis. Quando presentes, os fatores de risco aumentam a probabilidade de a pessoa apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais (Poletto & Koller, 2008). A elevada exposição a fatores de risco afeta negativamente o desenvolvimento de crianças e jovens, o que consequentemente, poderá comprometer o seu comportamento (Cunha & Rodrigues, 2010). São exemplos de fatores de risco, a ausência de apoio social, escassez de recursos, descontrole emocional, ausência de figuras importantes, problemas na família, doenças agudas e crónicas; condições socioeconómicas precárias, toxicodependência, maus tratos, desafios quotidianos, conflitos, temperamento difícil, transtornos mentais, baixa autoestima,

reduzida autoeficácia, pessimismo, a transição da infância para a adolescência, a ausência das redes de apoio (Oliveira, 2010; Pinheiro, 2004; Rutter, 1985, 1999, 2001; Sapienza & Pedromônico, 2005).

Em interação com os fatores de riscos, estão os fatores de proteção, que são entendidos como todos os recursos internos e externos que o indivíduo dispõe e que de alguma forma lhe possibilitam alterar uma resposta imediata, com o objetivo de atenuar os efeitos negativos causados pelos acontecimentos stressantes. Se o indivíduo tiver ao seu dispor e fizer uma utilização profícua destes recursos, maior probabilidade terá de atingir um desenvolvimento positivo ou adaptativo (Rutter, 1999; Werner, 2000, 2005).

De acordo com Yunes, Szymanski e Tavares (2001), os factores de proteção desencadeiam no indivíduo competências que visam a resolução de problemas, otimismo e expectativas de sucesso no futuro que, por sua vez, implicam maior empenho nas atividades, comportamentos direcionados para metas e avaliação das experiências como desafios e não como ameaças.

Os processos de proteção têm como principais funções reduzir o impacto e as reações negativas que se seguem à exposição do risco, estabelecer meios para reverter os efeitos do stress e estabelecer e manter a autoestima e auto-eficácia (Pinheiro, 2004).

Alguns autores classificam os fatores de proteção em três tipos, nomeadamente, os fatores individuais, tais como a autonomia, a autoestima positiva, o sentido de humor, o temperamento positivo, as competências comunicacionais, o autoconceito positivo, o autocontrolo, o temperamento afetuoso e flexível, a orientação social positiva e a competência emocional e cognitiva; os fatores familiares, que consistem na coesão familiar, a adaptabilidade familiar, a estabilidade, a comunicação, o respeito mútuo, o apoio e suporte entre os membros; e os fatores sociais, isto é, a rede de apoio social que se encontra disponível, as relações positivas com os amigos, com os professores e com as pessoas significativas (Amparo et.al., 2008; Brooks, 1994; Emery & Forehand, 1996).

Rutter (1984, 1987) menciona quatro processos de proteção que conduzem à resiliência. O primeiro processo envolve a redução do impacto dos fatores de risco no indivíduo, sendo que este é um mecanismo crucial, e que pode alterar o significado ou o perigo que esse fator representa para o indivíduo, ou modificar a exposição do indivíduo à situação de risco. O segundo mecanismo apresentado refere-se à redução das consequências

negativas da exposição ao risco, que geralmente são muito severas. Um outro processo protetor envolve a promoção da autoestima e da autoeficácia, onde se destaca o papel fundamental das relações seguras e positivas na proteção contra envolvimento em situações de risco, na promoção de um sentimento de valor pessoal e na crença de saber lidar com sucesso com os desafios que podem surgir. Por fim, o autor fala na abertura de oportunidades, que podem constituir pontos de mudança na vida dos indivíduos. Estas oportunidades poderão traduzir-se na participação em atividades, ou programas, que promovam o desenvolvimento de competências sociais (Rutter, 1984,1987).

Assim, poder-se-à afirmar que os fatores de proteção têm como funções moderar e atenuar a influência dos fatores de risco na capacidade que o indivíduo tem enfrentar as adversidades, o que por sua vez funcionará como fator promotor da resiliência (Agostinho, 2009).

No guia de “Promoção de Resiliência em Crianças” (Grotberg, 1995), elaborado a partir de conclusões do “Projeto Internacional de Resiliência”, os relacionamentos de confiança entre o indivíduo e a família, a estruturação familiar, as normas claramente estabelecidas e compreendidas, o incentivo à autonomia, o suporte, o diálogo, os modelos de moralidade, assim como fatores individuais, tais como a autoestima, o altruísmo, a empatia, o sentido de responsabilidade, a confiança, entre outros, potencializam a capacidade de resiliência.

As experiências dos indivíduos e os fatores relacionados com os contextos onde estes se inserem, quer a nível físico como social, podem potenciar o desenvolvimento de comportamentos de risco ou, por outro lado, atuar como fatores promotores de um desenvolvimento saudável. Torna-se assim, pertinente promover a escolha de estilos de vida saudável, que deve passar por uma reorganização do ambiente físico, social, cultural e económico (Matos, Simões, Figueira, & Calado, 2012).

Podem constituir-se como fatores de proteção, ações que procurem amenizar fatores de risco, estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais, a visão positiva de si mesmo, a cooperação, as relações afetivas, além da autoconfiança no que se refere à competência social e emocional (Amparo et.al.,2008).

Face ao explanado pode constatar-se que o desenvolvimento da resiliência se consubstancia através de uma abordagem ecológica, assim, é possível referir que a

resiliência, resulta da interação entre o sujeito e o meio em que está inserido (Brandão, Mahfoud, & Gionordoli-Nascimento, 2011). Para se conhecer os fatores que estão implicados neste processo, é importante considerar os diversos contextos (familiar, social, escolar) nos quais os adolescentes estão envolvidos (Santos, 2013).

Partindo de uma estrutura conceptual de resiliência Walsh (1996) propõe o conceito de resiliência familiar designando o processo inter-relacional que se desenvolve na família enquanto unidade funcional, ao longo do tempo, e que promove o desenvolvimento positivo da família, mas também do individuo. Trata-se de um processo mediante o qual a família enfrenta os seus períodos de crise ou desorganização; resiste às privações prolongadas e efetivamente se reorganiza. No âmbito da resiliência familiar importa ainda identificar os processos familiares que podem contribuir para uma redução do stresse em situações de elevada dificuldade, na capacitação das famílias para superarem uma crise prolongada, e na promoção de mecanismos que permitam à família emergir de forma mais eficaz de situações de adversidade, fortalecendo a família tanto a nível funcional/relacional como a nível individual (Walsh, 1996, 2003).

Um quadro de resiliência familiar apresenta várias vantagens, tais como uma valorização dos pontos fortes e a promoção para o crescimento relacional sob a adversidade. Considera ainda a existência de vários modelos para avaliar o funcionamento familiar e valoriza a importância do contexto para esse efeito, sendo que os processos de funcionamento familiar e bem-estar individual são entendidos num contínuo que envolve todos os membros no estilo de vida (Walsh, 2003).

Ao longo da última década Froma Walsh (2003, 2007) desenvolveu a sua pesquisa científica e social no âmbito da Resiliência Familiar e assim organizou e identificou processos-chave para a resiliência em três domínios do funcionamento familiar, nomeadamente: Sistema de Crenças Familiares, que exercem uma forte influência na forma como as famílias percebem o evento que causa stresse e/ou sofrimento, ajudam na interpretação e atribuição do significado dessas situações, com vista à resolução eficaz dos problemas e auxiliam na manutenção e criação de expectativas positivas.

Walsh (2003) denominou que a capacidade de extrair significado da adversidade surge quando existe na família um sentido de coerência que lhes permite ver a crise como um desafio significativo, compreensível e administrável, este passa a ser encarado como algo

passível de ser resolvido. No que diz respeito à perspectiva positiva, esta pode traduzir-se na esperança, na tendência otimista e na confiança da família na superação da adversidade, o que implicará em maior perseverança, coragem, otimismo e domínio ativo, que são essenciais para promover os recursos necessários para resistir e ultrapassar as adversidades (Walsh, 2003). Ainda no que se refere aos sistemas de crenças familiares (Walsh, 2003, 2005) menciona estas características, que quando se encontram presentes, oferecem clareza sobre a vida e conforto em situações de angústia, tornam os eventos inesperados menos ameaçadores, o que por sua vez permite uma maior aceitação das situações que não podem ser alteradas.

Os Padrões Organizacionais referem-se à flexibilidade existente no seio familiar que vai influenciar a resiliência da mesma. Os recursos económicos, sociais e a coesão familiar, interagem no sentido de promover os padrões de funcionamento familiar. Para que ocorra um funcionamento profícuo de toda a estrutura familiar é necessário que esta seja flexível e estável ao mesmo tempo. Isto é, a família deve adoptar padrões capazes de resistir às mudanças e aceitar algumas alterações, deverá também ser capaz de se adaptar às exigências que lhe são impostas ao longo do seu ciclo vital. Assim, através da interação entre a estabilidade e mudança que a família pode alcançar harmonia (Walsh, 2007).

De acordo com Walsh (2003) o funcionamento familiar eficaz é ainda influenciado por uma segunda dimensão, conexão ou coesão. A coesão familiar pode ser afetada em situações de crise, caso os seus elementos tenham dificuldades de se apoiar uns aos outros. Por outro lado, a resiliência pode ser reforçada pelo mútuo apoio, colaboração e compromisso para enfrentar as dificuldades em conjunto, sendo necessário manter a distância suficiente para respeitar as necessidades, os limites e as diferenças de cada membro (Walsh 2003, 2007). Por fim, Walsh (2003) refere a existência dos recursos sociais e económicos da família, que são fundamentais em tempos de dificuldade. Em situações de crise, os vínculos com o mundo social assumem uma grande importância na promoção da resiliência familiar. A família alargada e as redes sociais surgem como fatores protetores, uma vez que oferecem auxílio prático, emocional e conexão comunitária. A segurança financeira também é um fator importante no que se refere à promoção da resiliência familiar (Walsh, 2007).

Os Processos de Comunicação possibilitam uma compreensão clara do evento

adverso para os elementos da família, ajudam na expressão dos sentimentos, e auxiliam na procura de soluções, estimulando o funcionamento familiar eficaz (Walsh, 2003). Trata-se de processos dinâmicos e flexíveis que envolvem forças e recursos que as famílias podem alcançar, contribuindo para um aumento da resiliência familiar (Walsh, 2012). A autora faz referência a três dimensões que são essenciais para os processos de comunicação, e que contribuem para o desenvolvimento da resiliência - clareza, incentivo da expressão emocional aberta e resolução cooperativa de problemas. No que se refere à clareza, é importante que os elementos da família esclareçam e partilhem informações relevantes sobre as situações de adversas e expectativas futuras, pois, a ambiguidade e o segredo podem bloquear a compreensão e a intimidade entre os elementos da família (Walsh, 2003). A expressão emocional aberta, é caracterizada por um clima de confiança que deve envolver todos os membros, que promova e reforce a partilha das emoções. Walsh (2003, 2007) menciona que a partilha de mensagens de forma espontânea, o respeito pelos sentimentos, a consideração pelas necessidades e diferenças dos outros, são elementos fundamentais para fomentar um relacionamento familiar positivo.

Por fim, a última dimensão relativa aos processos de comunicação é a resolução cooperativa de problemas e a gestão de conflitos. Para a autora, o bom funcionamento familiar é caracterizado pela capacidade da família dar respostas adequadas aos conflitos que vão surgindo. Para que isso aconteça, é fundamental que a família pense, em conjunto, em novas possibilidades, opções e recursos para superar as situações de crise. Para que este processo de tomada de decisões conjuntas e de resolução de problemas, seja realizado com sucesso é necessário que a família possua uma boa capacidade de negociação, com imparcialidade e reciprocidade ao longo do tempo (Walsh, 2003, 2007).

Do que foi explanado pode constatar-se que a resiliência se apresenta como um importante processo que pode e deve ser fomentado de forma a que os adolescentes possam ultrapassar muitas das dificuldades que neste período podem encontrar.

3. A Intervenção e promoção da Resiliência

3.1. Programas de promoção da Resiliência

As investigações realizadas no âmbito da Resiliência têm-se revelado de extrema importância para melhorar a vida das crianças e das famílias em situações de adversidade ou risco. Contudo, essa melhoria só poderá ocorrer se juntamente com a investigação conceptual surgir a operacionalização de programas de intervenção que visem essa mesma melhoria (Makay, 2003).

Assinale-se que este processo tem sido no entanto mais lento do que seria de esperar. Efetivamente, nas últimas décadas temos vindo a assistir a um aumento significativo das preocupações relativas com os problemas de comportamento e de aprendizagem nas salas de aula, com o sofrimento psicológico e com a saúde mental nas crianças e jovens (Maps, Oades, & Robinson, 2011). O conceito de "escolas positivas" que surgiu em 2010, pretendendo desenvolver nas crianças e jovens capacidades que fomentem a criatividade, a inovação, a compreensão das mudanças culturais e a resiliência (Ling, 2012), tem vindo a ser difundido nas últimas décadas, não obstante ainda não esteja muito operacionalizado no nosso país. Contudo, diversos têm sido os programas a ser implementados e que pretendem promover o desenvolvimento das competências de crianças e jovens, tendo como substracto teórico a Psicologia Positiva, nomeadamente programas de habilidades sociais, programas de resiliência, programas de sensibilização anti-bullying, programas de valores e discussões centradas no bem-estar dos alunos (Maps et.al., 2011).

Uma vez que é na escola que as crianças e jovens passam grande parte do seu dia, torna-se essencial incluir nestes programas as suas interações e experiências com os pares e com os professores, sem esquecer o papel fundamental que a família detém (Cohen, 2006; Polonia, & Dessen, 2005; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

De acordo com esta perspectiva diversos têm sido os estudos que têm como objetivo promover o desenvolvimento da resiliência nas escolas. De referenciar um estudo quase experimental realizado por McClendon, Nettles e Wigfield (2000) sobre os efeitos do *Promoting Achievement in School through Sport (PASS)*, cujos resultados demonstraram desenvolvimento da resiliência entre os jovens. Um outro estudo decorreu no âmbito do projecto do *Center for Research on Education Diversity & Excellence (CREDE)* conduzido

por Padron, Waxman, Powers e Brown (2002). Através do programa de desenvolvimento destinado a promover e melhorar o desenvolvimento da resiliência dos alunos em situação de risco, cuja língua materna não era o inglês, verificaram-se também resultados positivos. Também o Programa *Pedagogy for Improving Resilience* (PIRP) que consistia num treino destinado a ajudar os professores a melhorarem as competências e práticas para fomentar a aprendizagem dos alunos a existência de um ambiente de aprendizagem na sala de aula mais positivo, maior coesão e apoio do professor, bem como menos atritos na escola, evidenciando ganhos significativamente mais elevados na leitura do que os alunos do grupo controlo (Padron, Waxman, Powers, & Brown, 2002).

Uma das linhas de investigação no âmbito dos programas de intervenção mais promissoras é a desenvolvida no âmbito do Projeto de Resiliência Internacional designado como *International Resilience Project*, sob o patrocínio da *Benard van Leer Foundation*. Partindo da estrutura conceptual da resiliência Grotberg desenvolveu o guia prático *Guide to promoting Resilience in Children – Strengthening the Human Spirit* (1995) que visa constituir-se como um recurso para ajudar os adultos a promover o desenvolvimento da resiliência. Assim, esta investigadora, retomando as fontes de resiliência – *I Have, I Am, I Can*, identifica um conjunto de tarefas adequadas a cada idade e o que os pais e educadores podem desenvolver junto dos seus educandos para promover a resiliência nas crianças e jovens (Martins, 2005).

Como outros programas importantes podemos ainda enunciar o *Strengthening Families Program; Families and Schools Together: For high risk students in school - FAST; Family Effectiveness Training: To prevent drug abuse and problem behaviour in Hispanic adolescents - FET; Strong Kids - A Social and Emotional Learning Curriculum for Students in Grades 4-8*. (University of Oregon, Eugene, Oregon - K. Merrell, et al., 1994); *Strong Teens - A Social and Emotional Learning Curriculum for Students in Grades 9-12*. (University of Oregon, Eugene, Oregon - K. Merrell, et al., 1994); *Big Brothers/Big Sisters of America* – BBBS (Public/Private Ventures, 1904); *Penn Resiliency Program - PRD* (University of Pennsylvania, Institute of Mental Health, 1995); *Self-Management and Resistance Training* – SMART (Institute for Health Promotion and Disease Prevention Research, University of Southern California, 1980), entre outros (Martins, 2005).

Assinale-se contudo que a utilização destes programas deve inserir-se numa ação concertada de toda a escola, família e comunidade. Tal como referencia Martins (2005, pág. 335) “um programa desenhado para fomentar a resiliência deve apoiar-se num sistema de desenvolvimento social e dirigir-se ao reforço dos fatores protetores, à formação da autoestima da criança e do jovem, da sua competência social e ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas”.

3.2 O Programa "*Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios*"

O Programa " Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios", da autoria de Simões, Matos, Tomé , Ferreira, e Equipa do Projecto Aventura Social (2009), centra-se na promoção de competências pessoais e sociais que são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, resiliência e inclusão dos jovens. O programa original, divide-se em Recursos Ambientais; que inclui atividades para serem trabalhadas pela família, pela escola, pela comunidade e pelos pares. Cada uma dessas áreas divide-se em Ligações afetivas, Expectativas Elevadas e Oportunidades de Participação; e Recursos Internos, sendo que estes se encontram divididos nos fatores Cooperação e Comunicação, Empatia, Resolução de Problemas, Auto-eficácia, Auto-conhecimento, Objetivos e Aspirações e Auto-estima (Simões, Matos, Ferreira, & Tomé, 2010).

Na origem da construção do Programa de Promoção da Resiliência na Adolescência encontra-se o Modelo Conceptual da Resiliência e Desenvolvimento na Adolescência de Benard (Simões, et al, 2009). O Modelo assenta numa perspectiva ecológica sistematizando a interação entre os vários fatores de resiliência, tais como, os recursos ambientais e os recursos internos (*Institute of Education Sciences, 2007*). Neste Modelo, os recursos ambientais disponíveis nos principais contextos de vida, tais como, na família, na escola, nos pares e na comunidade, promovem resultados positivos nas áreas da saúde, a social e académica e desencorajam o envolvimento em comportamentos de risco ou que comprometem o desenvolvimento positivo (Simões et.al., 2009).

Bernard (1995) realça a importância das relações de afeto com adultos significativos, as expectativas positivas e elevadas, as oportunidades de participação positiva, como sendo fatores promotores de resultados positivos nos vários contextos onde os indivíduos se inserem. As ligações afetivas com pessoas significativas nos diferentes

contextos onde os jovens se encontram inseridos, ajudarão a obter suporte com vista a um desenvolvimento saudável, sendo que é imprescindível a existência de pelo menos uma figura de apoio, para um bom ajustamento face ao risco. As expectativas elevadas surgem como fatores promotores de processos de proteção, pois ajudam os jovens a desenvolver a desenvolver sentimentos de autoestima, autoeficácia, autonomia e otimismo, o que por sua vez, proporciona aos jovens mais oportunidades de participação, criando sentimentos de pertença, responsabilidade e capacidade de tomar decisões (Matos et.al., 2012).

No modelo de Bernard (*Institute of Education Sciences*, 2007), os recursos ambientais promovem o desenvolvimento de recursos internos como a cooperação e a comunicação, a empatia, a capacidade para resolver problemas, a autoeficácia, o autoconhecimento, os objetivos e aspirações e a autoestima (Simões et.al., 2009).

A flexibilidade nas relações, assim como a capacidade para trabalhar com os outros e de exprimir os seus sentimentos e ideias está relacionada com as competências de cooperação (entreadajuda e a união de ações para atingir objetivos comuns) e comunicação (comportamento verbal e não-verbal) (Matos et.al., 2012). Os autores mencionam que a empatia é um fator crucial para a promoção do bem-estar pessoal e social, e pode dividir-se em dois tipos: empatia cognitiva, associada à capacidade de compreender o ponto de vista dos outros; a empatia afetiva, relacionada à capacidade de experienciar reações emocionais através da observação ou conhecimento de situações que envolvem outros indivíduos.

A resolução de problemas está relacionada com a capacidade que os indivíduos têm para planear, pensar criticamente, refletir e examinar de forma crítica várias perspectivas antes de tomar uma decisão, sendo que, esta capacidade é muito importante para avaliar os riscos, os recursos, assim como na procura de envolvimentos ou relações mais saudáveis (Matos et.al., 2012).

A autoeficácia pode ser definida como um sentimento de valor pessoal e, confiança que um indivíduo deposita na sua capacidade de resolver os desafios diários. Este fator possibilita aos indivíduos diversificar as suas estratégias de confronto, aumenta a sua capacidade para superar obstáculos e problemas e consequentemente ter mais confiança em si mesmos. O auto conhecimento é um fator importante uma vez que possibilita aos jovens a compreensão de como determinadas situações podem influenciar o seu comportamento, sentimentos e humor, assim como, as alterações que ocorrem. Para tal é necessário, analisar,

reflectir e interpretar os seus pensamentos, ações, posições individuais e sociais (Matos et.al., 2012).

Por fim, os objetivos e aspirações estão relacionados com as ambições idealizadas para o futuro, motivação, expectativas de um futuro melhor, sentido de antecipação e coerência. Os objetivos e aspirações apresentam-se como aspetos fundamentais na participação ativa dos adolescentes na construção do seu projeto de vida, tratando-se de um processo intencional, que requer antecipação, ação, regulação e avaliação (Matos et.al., 2012).

Parte II – Estudo Empírico

4. Tipo de estudo

O presente estudo tem um desenho quase-experimental, consistindo num primeiro momento em que é feito um pré-teste com aplicação de instrumentos de avaliação, a que se segue uma intervenção direta com o grupo, seguida de um pós-teste. Os desenhos quase-experimentais avaliam relações de causa e efeito entre variáveis independentes e dependentes, tornando-se úteis para testar a efetividade da intervenção (Sousa, Driessnack, & Mendes, 2007). O presente estudo baseia-se na constituição de um grupo experimental que participa num programa de intervenção. Importa realçar que se deve realizar a comparação do grupo antes da intervenção com a situação em que os participantes se encontram após a intervenção, para analisar se existiram alterações em ambos os momentos (Cotta, 2014).

5. Problemática, Objetivos e Hipóteses

A adolescência é uma fase do desenvolvimento marcada por inúmeras transformações, que incluem desde mudanças a nível fisiológico, psicológico, afetivo e social, com fortes repercussões sobre a percepção que o jovem apresenta de si mesmo, sendo ainda que nesta fase desenvolvimental o jovem é fortemente influenciado pelo seu contexto familiar, escolar e grupo de pares (Erikson, 1987; Tavares & Alarcão, 2005).

Tal como referenciado no enquadramento conceptual, o conceito de resiliência é relativamente recente na investigação embora, tenha trazido já grandes contributos para as ciências sociais e humanas, na medida em que tem permitido uma nova abordagem, deslocando o enfoque para uma orientação da teoria para uma perspectiva mais desenvolvimental e da prática para a procura e promoção de fatores de proteção ao longo do desenvolvimento (Yunes, 2003).

O desenvolvimento da resiliência baseia-se numa abordagem ecológica, assim, é possível referir que a resiliência, resulta da interação entre o sujeito e o meio em que está inserido. Também o suporte social assume um papel importante na vida dos jovens, na medida em que está relacionado com o auto-controlo positivo, o que por sua vez fomenta a regulação emocional dos jovens. Por outro lado, um bom ajustamento e autocontrolo são fatores importantes na promoção da resiliência. Também, as relações positivas, o apoio

emocional e social e a manutenção de um estilo parental adequado, proporcionam um menor envolvimento em comportamentos de risco e maiores índices de ajustamento na adolescência (Branje, et.al., 2002; Mounts, 2002; Wills, et.al., 2012).

Atendendo aos inúmeros fatores que podem potenciar o desenvolvimento dos torna-se pertinente a implementação de programas de intervenção que visem a promoção da resiliência em jovens em situação de risco, através de estratégias que diminuam o impacto das adversidades e potenciem os acontecimentos positivos.

Face ao explanado, pode questionar-se se a implementação de um programa de promoção de competências pessoais e sociais em jovens que se encontram numa situação de risco, poderá constituir-se como um fator que possibilite a promoção das suas competências pessoais e de resiliência?

Neste sentido, objetiva-se uma investigação em torno da resiliência e do suporte social, pretendendo-se investigar e conhecer como se comportam a resiliência individual e familiar e suporte social numa amostra de jovens em situação de risco, após a implementação de um programa de intervenção. Assim, como objetivo geral do presente estudo pretende-se analisar os benefícios da implementação de um programa de promoção e desenvolvimento da resiliência em jovens adolescentes em situação de risco.

Com base na revisão bibliográfica e nas evidências de vários estudos empíricos consultados no âmbito da resiliência e suporte social as hipóteses esboçadas para o presente estudo são:

H 1: Após a intervenção realizada com base no Programa "*Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios*" os jovens apresentam alterações significativas no que se refere à sua Satisfação com Suporte Social, Satisfação com as Amizades, Intimidade, Satisfação com as relações Familiares e Satisfação com as Atividades Sociais.

H 2: Após a intervenção realizada com base no Programa "*Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios*" os jovens apresentam alterações significativas relativamente à sua Resiliência, nomeadamente ao nível dos Recursos Internos, Recursos Externos e ao nível dos outros fatores relacionados com a Resiliência (*Response set Breakers*).

H 3: Após a intervenção realizada com base no Programa "*Ultrapassar Adversidades*

e *Vencer Desafios*" os jovens apresentam alterações significativas relativamente à Resiliência familiar, nomeadamente ao nível da Comunicação familiar e Resolução de problemas, Utilização de recursos económicos e sociais, Manutenção de expectativas positivas, Ligações familiares, Espiritualidade Familiar e Habilidade para fazer frente às adversidades.

H 4: Existe uma associação significativa e positiva entre a Resiliência Individual e Familiar apresentada pelos jovens e o seu Suporte Social.

6. Metodologia

6.1. Participantes

Participaram neste estudo 11 jovens ($N = 11$) com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos ($M = 14,45$; $DP = 1,13$). Estes jovens encontravam-se a frequentar o 7.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2013-2014, numa turma de Percurso Curricular Alternativo, de uma Escola Básica do Concelho de Olhão. Trata-se de um grupo de jovens em situação de risco educacional e que evidenciava alguns problemas de comportamentos. Relativamente ao género dos participantes, a amostra é constituída por 8 elementos do sexo masculino (72,7%) e 3 do sexo feminino (27,3%). Ao nível das retenções escolares, a maioria já ficou retida, sendo que 6 já reprovaram uma vez (54,5%), 3 participantes ficaram retidos duas vezes (27,3%), apenas 1 participante já ficou retido três vezes (9,1%), assim como apenas 1 participante (9,1%) teve quatro retenções escolares ($M = 1,73$; $DP = 1,01$).

Tabela 1. *Caracterização da amostra (N=11)*

Variáveis	Frequências (N)	Percentagem (%)
	Género	
Masculino	8	72.7%
Feminino	3	27.3%
	Idade	
13 Anos	3	27.3%
14 Anos	2	18.2%
15 Anos	4	36.4%
16 Anos	2	18.2%
	M	DP
	14.45	1.13
	Retenções Escolares	
1 Retenção	6	54.5%
2 Retenções	3	27.3%
3 Retenções	1	9.1%
4 Retenções	1	9.1%
	M	DP
	1.73	1.01

6.2. Instrumentos

No âmbito do presente estudo foram utilizados um breve Questionário Sócio-demográfico que pretende obter os dados sociodemográficos dos participantes e que foi construído para o presente estudo (Apêndice 2), a Escala *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (HKRAM) (Anexo 1), a *Family Resilience Assessment Scale* (FRAS) (Anexo 2) e a *Escala de Satisfação com o Suporte Social* (ESSS) (Anexo 3).

6.2.1. A *Healthy Kids Resilience Assessment Module* (HKRAM)

A HKRAM foi desenvolvida por Constantine e Bernard (1999) tem como objetivo a análise da resiliência dos jovens, nomeadamente através dos fatores internos e externos da resiliência, relacionados com o adequado desenvolvimento dos jovens. A escala foi adaptada à população portuguesa por Martins (2005) e integra 17 fatores de proteção (external assets) e os traços de resiliência, designadamente as Relações Afetivas, 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 (diversos fatores que estão relacionados com a resiliência).

A escala é composta por 58 itens e encontra-se organizado num Questionário sob a forma de subescalas tipo *Likert* de quatro pontos. Na primeira subescala, os participantes podem optar num continuum entre Discordo Totalmente, Discordo, Concordo e Concordo Totalmente, enquanto nas seguintes subescalas as opções variam entre Totalmente Falso, Um Pouco Certo, Bastante Certo e Muito Certo.

No que se refere às características psicométricas da HKRAM, quer a versão original (Constantine, & Bernard, 1999, citadas por Martins, 2005), como a versão que foi adaptada à população portuguesa apresentam boa consistência interna, especificamente um alfa de *Cronbach* .94 e .93, respectivamente.

6.2.2. A *Family Resilience Assessment Scale* (FRAS)

A FRAS foi desenvolvida por Sixbey (2005) e tem como objetivo avaliar a capacidade que a família apresenta para ultrapassar as adversidades, tendo como base conceptual o modelo de Resiliência de Froma Walsh. A FRAS mede a resiliência da família em seis fatores: a Comunicação Familiar e Resolução de Problemas, a Utilização os Recursos Sociais e Económicos, a Manutenção de uma Perspetiva Positiva, as Ligações Familiares, a Espiritualidade Familiar e a Capacidade de dar um sentido à Adversidade (Sixbey, 2005).

A FRAS é composta por 66 itens na versão original, tendo posteriormente sido organizada em 54 itens atendendo às baixas correlações de 12 itens. Apresenta um alfa de *Cronbach* de .96 para a escala total (Sixbey, 2005). Organiza-se numa escala tipo *Likert* de quatro pontos em que 1- Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3 – Concordo e 4 - Concordo Totalmente.

A pontuação na FRAS pode variar entre 54 e 216, em que pontuações inferiores indicam fraca resiliência da família, enquanto as pontuações mais altas remetem para altos níveis de resiliência na família.

A FRAS foi adaptada para a população portuguesa por Martins, Matos, Faray, Rocha, e Sousa (2013), e os resultados desta adaptação apresentam um alfa de *Cronbach* para a

escala total de .90 para a escala total. Para a subescala Comunicação Familiar e Resolução de Problemas (27 itens) o valor do alfa de *Cronbach* é de .92. Para a subescala Utilização de Recursos Sociais e Económicos (8 itens) o valor do alfa é de .68. Para a subescala Manter uma Perspetiva Positiva (6 itens), o alfa encontrado é de .80. Para a escala Ligações Familiares (6 itens), o valor do alfa é de .94. Para a subescala Espiritualidade Familiar (4 itens), o alfa apresenta um valor de .84, e finalmente, para a subescala Capacidade de dar sentido à adversidade (3 itens), o valor do alfa é de .54.

6.2.3. A Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)

A ESSS adaptada para a população portuguesa por Pais-Ribeiro (1999) tem como objetivo avaliar a satisfação dos indivíduos com o suporte social. É composta por 15 itens de autopreenchimento, como um conjunto de afirmações. É solicitado aos indivíduos que indiquem em que medida concordam com a afirmação inscrita numa escala tipo *Likert* de 1 a 5, que varia entre “1-Concordo Totalmente; 2-Concordo na Maior Parte; 3-Não Concordo Nem Discordo; 4-Discordo na Maior Parte; e 5-Discordo Totalmente”.

É constituída por diversas dimensões, nomeadamente a Satisfação com as Amizades (SA - mede a satisfação com as amizades/amigos e inclui cinco itens), a Intimidade (I- mede a perceção que o individuo tem sobre a existência de suporte social íntimo e inclui quatro itens), a Satisfação com a Família (SF - mede a satisfação com o suporte social familiar existente, e contém três itens) e as Atividades Sociais (AS - mede a satisfação com as atividades sociais que realiza, incluindo três itens).

A consistência interna da escala total corresponde a um alfa de *Cronbach* de .85. O primeiro fator, Satisfação com os Amigos apresenta uma consistência interna de .83, e explica 35% da variância total. O fator Intimidade revela uma consistência interna de .74 e este fator explica 12,1% da variância total. O terceiro fator, diz respeito à Satisfação com a Família, apresenta um alfa de *Cronbach* de .74 e explica 8,7% da variância total. O último fator refere-se às Atividades Sociais, apresenta uma consistência interna de .64 e explica 7,3% da variância total.

6.2.4. Procedimentos

6.2.4.1. Procedimentos prévios e de tratamento de dados

Num primeiro momento foi solicitada autorização junto dos órgãos diretivos de uma escola Escola Básica 2/3 do concelho de Olhão, para se realizar a investigação. Foi apresentado o projeto, nomeadamente os objetivos, os instrumentos e o Programa de Intervenção a aplicar, tendo sido apresentadas as sessões de forma geral.

Em seguida e, após a seleção da turma, tendo em conta as características solicitadas (adolescentes em situação de risco educacional e comportamental), os jovens selecionados foram informados dos objetivos do estudo, tendo sido ainda apresentado de forma geral o Programa a ser implementado. A investigadora aproveitou para responder a algumas questões efetuadas e foi solicitada a sua colaboração, tendo-lhes sido entregue nesta sessão uma declaração de autorização de consentimento informado, de forma a que os encarregados de educação assinassem concordando ou não com a participação do seu educando no Programa.

Após a recolha da declaração de autorização do consentimento informado, iniciámos a primeira sessão, no horário e local definidos previamente. Antes do início da intervenção foram aplicados os instrumentos apresentados anteriormente, juntos dos jovens.

Os participantes foram informados de que as suas respostas eram anónimas e confidenciais. Explicou-se, igualmente, que a participação de cada um era importante para o estudo e que, no caso de alguém estar interessado, poderia ter acesso ao estudo final. A aplicação prévia dos instrumentos (pré-intervenção), permitiria assim dispor de uma primeira avaliação das capacidades dos jovens.

Seguidamente, iniciou-se o Programa de Intervenção e Promoção da Resiliência na Adolescência “Ultrapassar adversidades e Vencer desafios”. O programa contemplou um total de 9 sessões (realizadas duas vezes por semana), em horário extracurricular, com duração de 45 minutos por sessão, numa sala dispensada pelos órgãos diretivos na escola acima referida.

No final do programa, foram aplicados novamente os instrumentos para averiguar o desenvolvimento e a eficácia da intervenção (pós-intervenção).

Em seguida, procedeu-se ao lançamento de dados recorrendo à sua análise

quantitativa (como a análise estatística de questionários). Nesta etapa, para análise dos dados recorreu-se ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS for Windows 22.0), realizando-se Análises Descritivas, Teste de Wilcoxon e Coeficiente de Correlação de Spearman.

6.2.4.2. Programa de Intervenção

O Programa de Intervenção e Promoção da Resiliência na Adolescência “Ultrapassar adversidades e Vencer desafios”, na sua versão original, encontra-se dividido em Recursos Ambientais, que incluíam as atividades a serem trabalhadas pela família, pela comunidade, pela escola e pelos pares. Cada uma dessas áreas está dividida em Ligações Afetivas, Expectativas Elevadas e Oportunidades de Participação, com quatro atividades em cada um dos módulos. Após os Recursos Ambientais seguem-se as atividades dos Recursos Internos, divididos em Cooperação e Comunicação, Empatia, Resolução de Problemas, Auto-Eficácia, Autoconhecimento, Objetivos e Aspirações e Autoestima, também com quatro atividades cada um. A descrição de cada uma das atividades contém a informação relativa ao modo de execução de cada tarefa, bem como os objetivos e materiais necessários à sua implementação.

O programa foi adaptado tendo em conta as características dos participantes (idade e ano de escolaridade) contemplando um total de nove sessões (realizadas duas vezes por semana), em horário extracurricular, com duração de 45 minutos por sessão, num espaço cedido pelos órgãos administrativos da escola (sala de aulas). Cada sessão foi estruturada em diversos momentos (Apêndice 3).

Relativamente aos objetivos do programa, estes pretendem de forma geral:

- i) Estimular a comunicação e participação no grupo de pares;
- ii) Reforçar a confiança entre pares;
- iii) Desenvolver sentimentos de autoeficácia;
- iv) Treinar e desenvolver competência de resolução de problemas;
- v) Promover o conhecimento acerca da comunidade envolvente;
- vi) Fomentar competência empáticas

As sessões foram todas aplicadas, conforme Programa (Apêndice 3), tendo sido

inicialmente realizada uma sessão de sensibilização junto dos alunos (sessão 0), onde foi estabelecido um dia e horário para implementação das sessões, de acordo com o explicitado anteriormente.

7. Apresentação de resultados

7.1. Resultados da pré-intervenção e pós-intervenção

7.1.1. Resultados obtidos na HKRAM

Como forma de avaliar as médias, Desvio-Padrão e avaliar se existem diferenças significativas nos dois momentos temporais (antes/depois), recorreremos à sua análise descritiva e ao Teste *Wilcoxon*.

No que se refere à HKRAM e respetivas dimensões, e de acordo com a tabela 2, é possível verificar a existência de alterações significativas no Envolvimento Escolar ($M=24.45/28.45$; $DP=3.59/2.29$) [$Z=1.961$; $p=.050$]; e na Cooperação e Comunicação ($M=8.55/9.91$; $DP=1.69/.83$) [$Z=-1.907$; $p=.056$].

Para avaliar a eficácia do programa de promoção da Resiliência em jovens em situação de risco, realizamos o Teste *Wilcoxon*, onde as ordenações positivas apresentam resultados maiores do pós-intervenção em relação à pré-intervenção e as ordenações negativas obtiveram resultados contrario.

Também se verificam alterações ao nível das classificações no envolvimento familiar em que existem quatro indivíduos na amostra que referem menor envolvimento familiar após intervenção ($n=4$, ordenações negativas). Existem cinco indivíduos na amostra que apresentam maior envolvimento familiar após intervenção ($n=5$, ordenações positivas), e um indivíduo na amostra que menciona não existir diferenças no envolvimento familiar após intervenção ($n=1$, *empates*). Ao nível do envolvimento com o grupo de pares, existem na amostra três indivíduos que apresentam menor envolvimento com os pares depois da intervenção ($n=3$, ordenações negativas) e sete indivíduos na amostra que evidenciam maior envolvimento com o grupo de pares após intervenção ($n=7$, ordenações positivas). No que se refere à autoeficácia, existem três indivíduos na amostra que apresentam menor

autoeficácia após intervenção ($n = 3$, ordenações negativas), cinco indivíduos que revelam maior autoeficácia após intervenção ($n = 5$, ordenações positivas) e um que não apresenta alterações ao nível da autoeficácia ($n = 1$, *empates*). No que respeita à empatia, existe na amostra três indivíduos que apresentam menor empatia após intervenção ($n = 3$, ordenações negativas) e existem oito indivíduos na amostra que apresentam maior empatia depois da intervenção ($n = 8$, ordenações positivas). Relativamente às metas e aspirações existem três indivíduos na amostra que apresentam menores metas e aspirações após intervenção ($n = 3$, ordenações negativas), seis indivíduos apresentam maiores aspirações e metas depois da intervenção ($n = 6$, ordenações positivas) e existem dois indivíduos que não apresentam alterações após intervenção ($n = 2$, *empates*).

Tabela 2. *Médias, Desvio-padrão, Teste Wilcoxon para HKRAM*

	Antes <i>M</i>	<i>DP</i>	Depois <i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>	<i>Ordenações Positivas</i>	<i>Ordenações Negativas</i>	<i>Empates</i>
Total HKRAM	176.5	36.47	193.8	13.14	-.845	.39	4	3	0
EE	24.45	3.58	28.45	2.29	-1.961	.05*	8	3	0
EF	27.8	7.05	29.18	3.76	-.713	.47	5	4	1
EC	29.27	5.88	30.27	3.03	-.593	.55	5	4	2
EG	15.20	4.87	17.91	1.13	-1.429	.15	7	3	0
CC	8.55	1.65	9.91	0.83	-1.907	.05*	6	3	2
AE	9.45	2.46	10.67	1	-1.438	.15	5	3	1
E	9.27	2.68	11	1	-1.476	.14	8	3	0
RP	10.27	2.53	10.91	1.14	-.634	.52	4	4	3
AC	10.45	1.96	10	1.34	-.666	.50	4	6	1
MA	8.18	2.08	9.45	0.93	-1.54	.12	6	3	2
R	20.18	3.51	22	2.61	-1.227	.22	6	4	1

* $p < .05$; ** $p \leq .10$; PEE-envolvimento escolas; EF- Envolvimento familiar; EC- Envolvimento na comunidade; EG-Envolvimento grupo de pares; CC-comunicação e cooperação; E- Empatia; RP-Resolução de Problemas; AE-Autoeficácia; AC- Autoconsciência; MA- Metas e Aspirações; RI-Recursos Internos; RE- Recursos Externos; R- *Response set Breakers*.

7.1.2 . Resultados obtidos na ESSS

Com base na Tabela 3, na qual são apresentados os valores das médias e os desvios-padrão, da escala ESSS e respetivas dimensões, é possível observar que ocorreram alterações significativas ao nível da Escala completa ESSS ($M = 33.81/39.81$; $DP = 7.61/3.47$) [$Z = -1.604$; $p = .10$] e da dimensão Intimidade ($M = 10.55/13.18$; $DP = 1.75/1.40$) [$Z = -2.546$; $p = .011$].

Assinale-se que, ao nível da satisfação com as relações familiares, existem três indivíduos na amostra que revelam menor satisfação com as relações familiares após a intervenção ($n = 3$, ordenações negativas), existem cinco indivíduos na amostra que apresentam maior satisfação com as relações familiares após a intervenção ($n = 5$, ordenações positivas) e três indivíduos na amostra que mencionam não existir diferenças na satisfação com as relações familiares depois da intervenção ($n = 3$, *empates*).

Ao nível da satisfação com as atividades sociais verifica-se que três indivíduos referem existir menor satisfação com as atividades sociais após intervenção ($n = 3$, ordenações negativas), sete indivíduos na amostra que apresentam maior satisfação com as atividades sociais após intervenção ($n = 7$, ordenações positivas), um indivíduo na amostra que refere não existirem alterações na satisfação com as atividades sociais depois da intervenção ($n = 1$, *empates*).

Tabela 3. Médias, Desvio-padrão, Teste Wilcoxon para ESSS

	Antes		Depois		Z	p	Ordenações Positivas	Ordenações Negativas	Empates
	M	DP	M	DP					
Total ESSS	33.81	7.61	39.27	3.46	-1.604	.10**	7	4	0
SA	10.64	2.76	10.91	2.34	-.205	.83	5	5	1
I	10.55	1.75	13.18	1.40	-2.54	.01*	8	0	3
SF	5.27	2.45	6.18	1.88	-.994	.32	5	3	3
Sas	7.36	2.11	9	2	-1.485	.13	7	3	1

* $p < 0.05$; ** $p \leq 0.10$; SA-Satisfação com as amizades; I- Intimidade;SF- satisfação com as relações familiares; Sas-satisfação com as atividades sociais.

7.1.3 . Resultados obtidos na Escala FRAS

De acordo com a tabela 4 é possível verificar-se a existência de alterações significativas na escala completa FRAS ($M = 105.5/134$; $DP = 18.96/15.36$) [$Z = -2.10$; $p = .036$]; e na dimensão Manutenção das Expectativas Positivas (MPO) ($M = 8.91/7.55$; $DP = 2.11/1.13$) [$Z = -1.975$; $p = .048$] e na dimensão Ligações Familiares (FC) ($M = 9.60/12.73$; $DP = 2.50/1.79$) [$Z = -2.501$; $p = .012$].

Tabela 4. Médias, Desvio-padrão, Teste Wilcoxon para a FRAS

	Antes		Depois		Z	p	Ordenações Positivas	Ordenações Negativas	Empates
	M	DP	M	DP					
Total FRAS	105.5	18.96	134	15.36	-2.100	.036*	6	2	0
FCPS	46.30	10.49	45	9.01	-.632	.52	3	5	1
USER	19.45	3.88	19.55	2.58	0.00	1	4	6	1
MPO	8.91	2.11	7.55	1.12	-1.975	.04*	2	6	3
FC	9.60	2.50	12.73	1.79	-2.501	.012*	8	1	1
FS	14.55	1.86	13.27	1.67	-1.433	.15	3	8	0
AMMA	4.36	1.43	4.18	1.25	-.303	.76	4	5	2

* $p < 0.05$; ** $p \leq 0.10$; FCPS-Comunicação Familiar e Resolução de Problemas; USER- Utilização de Recursos Económicos e Sociais; MPO-Manutenção das Expectativas Positivas; FC- Ligações Familiares; FS- Espiritualidade Familiar; AMMA- Habilidade Para Fazer Frente às Adversidades.

7.2. Resultados das correlações entre as variáveis

Relativamente às correlações entre as diversas variáveis no momento pós-intervenção é possível concluir que através do Coeficiente de Correlação de Spearman (apêndice 4) existe uma correlação positiva significativa entre a Resiliência (total da escala HKRAM) e os Recursos Internos ($r = .756$, $p = .018$), o que nos indica que estas duas variáveis estão associadas, isto é, quanto maior a resiliência mais recursos internos estes

jovens apresentam. Assinale-se ainda uma correlação significativa positiva entre a Resiliência e os Recursos Externos ($r = .975, p = .00$), o que nos revela que quanto mais elevada a resiliência, maiores são os recursos externos.

Verifica-se uma correlação marginalmente positiva entre a resiliência e a autoconsciência ($r = .635, p = .068$), o que nos indica que quanto mais resiliência maiores níveis de autoconsciência. É possível observar uma correlação significativa positiva, entre a resiliência e a comunicação e cooperação ($r = .662, p = .052$) o que aponta para maiores níveis de comunicação e cooperação quando existe mais resiliência.

Também se verifica uma correlação significativa positiva ao nível da resiliência e envolvimento na comunidade ($r = .912, p = .001$), isto é, quanto mais resiliente é o indivíduo mais envolvimento na comunidade. Outra correlação significativa positiva existente é entre a resiliência e o envolvimento familiar ($r = .872, p = .002$), o que nos indica que estão associadas, isto é, quanto mais resiliente for o indivíduo mais envolvimento com a família, verificando-se que o mesmo acontece ao nível da resiliência e do envolvimento escolar, ou seja, existe uma correlação significativa positiva ($r = .881, p = .002$), revelando que maiores níveis de resiliência estão associados a um maior envolvimento escolar.

Ainda no que se refere à resiliência, é possível observar uma correlação significativa positiva entre esta e a satisfação com as amigas ($r = .706, p = .034$), o que nos remete para a existência de uma associação em que maiores níveis de resiliência correspondem a maior satisfação com as amigas.

No que se refere à Resiliência Familiar (FRAS-total), é possível observar que existe uma correlação significativa positiva entre a Resiliência Familiar e a Satisfação com as atividades sociais ($r = .699, p = .036$), o que nos indica que existe uma associação entre as variáveis, ou seja, quanto maior a percepção da resiliência familiar, maior satisfação com as atividades sociais. Observa-se também uma correlação significativa positiva entre a Resiliência familiar e a Comunicação Familiar e a Resolução de Problemas ($r = .905, p = .001$), o que indica que maiores níveis de Resiliência Familiar estão associados a uma maior Comunicação Familiar e Resolução de Problemas. Também se verifica uma correlação significativa entre a Resiliência Familiar e a Espiritualidade Familiar ($r = .716, p = .030$), o que remete para uma associação entre as variáveis, ou seja, quanto mais resiliência familiar, mais espiritualidade familiar. O mesmo acontece entre a Resiliência Familiar e a Habilidade

para fazer frente às adversidades, isto é, existe uma correlação significativamente positiva entre estas duas variáveis ($r = .817, p = .007$).

Ao nível do Suporte Social (total ESSS), é possível observar uma correlação marginalmente significativa positiva entre a satisfação com o suporte social e a satisfação com as relações familiares ($r = .533, p = .091$), o que significa que estas duas variáveis estão associadas, e que quanto maior é a satisfação com o suporte social, maior será a satisfação com as relações familiares. Por fim, verifica-se uma correlação significativa positiva entre a satisfação com o suporte social e a satisfação com as atividades sociais ($r = .738, p = .010$), em que maior satisfação com as atividades sociais, maior será a satisfação com o suporte social.

8. Análise e Discussão dos Resultados

Este estudo teve como principal objetivo investigar e conhecer como se comportam a resiliência individual e familiar e suporte social numa amostra de jovens em situação de risco, após a implementação de um programa de intervenção.

Atendendo aos objetivos que foram trabalhados ao longo do programa, e as dimensões das três escalas (HKRAM; FRAS; ESSS), verificou-se que, de uma forma geral, os resultados obtidos apontam para a existência de diferenças entre os dois momentos, conforme resultados já apresentados.

Retomando as hipóteses delineadas, nomeadamente a H1: Após a intervenção realizada com base no Programa "*Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios*" os jovens apresentam alterações significativas no que se refere à sua Satisfação com Suporte Social, Satisfação com as Amizades, Intimidade, Satisfação com as relações Familiares e Satisfação com as Atividades Sociais, pode constatar-se que ocorreu uma alteração positiva e significativa ao nível da Satisfação com o Suporte Social, (Total ESSS), evidenciando assim um aumento da satisfação dos indivíduos relativamente ao suporte social que lhe foi disponibilizado (Pais-Ribeiro, 1999). Estes resultados parecem-nos importantes e relacionados com as atividades desenvolvidas com os jovens ao longo do programa

(apêndice 3), nomeadamente nas atividades cinco e sete, em que se pretendia estimular e reforçar as relações estabelecidas entre os pares.

Assinale-se que, de acordo com vários estudos o suporte social disponibilizado aos jovens se evidencia bastante importante durante o desenvolvimento na adolescência, nomeadamente ao nível bem-estar físico e psicológico (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000; Larose & Bernier, 2001), do autoconceito e a auto-estima (Antunes & Fontaine, 1996; 2000; Harter, Waters & Whitesell, 1998), assim como na motivação para o sucesso ou realização escolar (Wentzel, 1998).

Também se verificou que a hipótese H1 se confirma no que se refere à dimensão Intimidade, uma vez que é possível constatar-se alterações significativas, o que nos remete para um aumento das relações estabelecidas com os pares e familiares. Atente-se que para estes resultados podem ter contribuído as atividades desenvolvidas na sessão cinco e seis, em que foram trabalhadas as relações de amizade, a confiança, as características que consideravam essenciais nos amigos, assim como, as que menos gostavam. Ao nível da relação com os pares, são vários os autores que mencionam os benefícios desta relação nomeadamente, do que se refere ao aumento da autoestima; sentimentos de pertença a um grupo; formação da identidade positiva, desenvolvimento de atitudes, opiniões, prioridades e objetivos juntamente com os pares; partilha de experiências quer a nível desenvolvimental, quer social; e criar oportunidades para discutir assuntos comuns ou diferentes das familiares, que vão ao encontro dos seus sentimentos, preferências e opiniões (Bourne, 2001; Pérez, Maldonado, Andrade, & Díaz, 2007; Sussman, Unger, & Dent, 2004; Tomé, Matos & Diniz, 2008).

Ainda se verificaram alterações do grupo em duas das suas dimensões, nomeadamente ao nível da satisfação com as relações familiares (relacionada com o envolvimento familiar da escala HKRAM) e satisfação com as atividades sociais, o que nos permite afirmar que a hipótese H1 se confirma na sua totalidade.

No que se refere à H2: Após a intervenção realizada com base no Programa "*Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios*" os jovens apresentam alterações significativas relativamente à sua Resiliência, nomeadamente ao nível dos Recursos Internos, Recursos Externos e ao nível dos outros fatores relacionados com a Resiliência (*Response set Breakers*), podemos observar que os resultados obtidos assinalam a presença

de uma evolução positiva e significativa ao nível da escala HKRAM, concretamente na dimensão Envolvimento Escolar, o que realça um aumento da participação dos jovens nas atividades escolares. Estes resultados revelam-se positivos na medida em que vários autores referem que, um maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares aumenta as hipóteses de melhores resultados académicos, bem como, aumento de comportamentos assertivos e redução dos comportamentos de risco (Murphey, Lamonda, Carney, & Duncan, 2004; Oddrun, Dür, & Freeman, 2004). Assinale-se que este aumento poderá estar diretamente vinculado com o programa desenvolvido, sendo que em duas das sessões foi trabalhado o envolvimento dos jovens na escola e na comunidade, através da elaboração de um “Mapa Comunitário” que mais tarde foi exposto na biblioteca da escola (sessão número dois), e uma exposição realizada pelos jovens alusiva à “Semana das Profissões” (na sessão número quatro).

As diferenças assinaladas ao nível da dimensão Comunicação e Cooperação dos jovens, remete-nos para uma melhoria na flexibilidade das relações, da capacidade de trabalhar com os outros, de transmitir ideias e informações, expressar sentimentos, o que consequentemente levará a comportamentos mais flexíveis e adaptados (Austin & Kilbert, 2000; Canha & Neves, 2008).

Podemos constatar ainda alterações no grupo após a intervenção, nomeadamente ao nível do Envolvimento Familiar (HKRAM), em que os jovens mencionam um maior envolvimento nas relações com a família depois da intervenção. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos que referem que mesmo na adolescência, os pais e os familiares continuam a desempenhar um papel importante em questões relacionadas com a segurança, problemas escolares e saúde dos jovens. Uma comunicação positiva e a percepção de um bom relacionamento familiar estão associadas ao bem-estar geral dos jovens. (Braconnier & Marcelli, 2000; Chou, 1999; Greef & le Roux, 1999; Jackson, Bijstra, Oostra, & Bosma, 1998, citados em Simões, 2007). Os adolescentes que apresentam um sentimento de proximidade com os pais, que sentem que a família se preocupa com eles e que mostram satisfação com o envolvimento familiar têm menos probabilidade de apresentarem comportamentos de risco (Silliman, 1994) fator este que nos parece extremamente importante atendendo aos facto dos jovens da presente amostra apresentarem alguns factores de risco e vulnerabilidade na sua situação atual.

Também se verificaram diferenças no grupo no que se refere ao Envolvimento com os pares, salientando um aumento desse envolvimento. Bagwell e Schmidt (2013) referem que este envolvimento está associado ao bem-estar, uma vez que, as relações de amizade contribuem positivamente para o desenvolvimento psicossocial dos jovens. Simões (2007), evidencia que a falta de amigos poderá contribuir para problemas de saúde mental.

Uma outra dimensão que apresenta diferenças no grupo após a intervenção é a autoeficácia, evidenciando um aumento da valorização pessoal, importante para ajudar os jovens a superar as adversidades. Goleman (1997), refere que a autoeficácia pode ser vista como uma componente da inteligência emocional, e define-a como uma capacidade de auto-motivação e persistir frente às frustrações. Esta auxilia os indivíduos a controlar os impulsos, a regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo dificulte a sua persistência. Assim, e de acordo com Chabot (2000) os indivíduos que apresentam maior inteligência emocional, alcançam mais sucesso na vida, têm relações interpessoais mais satisfatórias, maiores sentimentos de bem-estar emocional, possuem mais expectativas e são mais otimistas, motivos pelos quais estes resultados podem ser encarados como uma mais-valia, podendo constituir-se como fatores protetores para estes jovens em estudo.

A dimensão Empatia, também registou alterações no grupo no momento pós-intervenção, o que nos remete para um aumento das capacidades dos jovens em partilhar uma emoção percebida com os outros. Para alguns autores, aprender a regular e a perceber as emoções, contribui para comportamentos mais adequados e promoção de competências sociais, tornando-se um fator protetor para os jovens, uma vez que se possibilita o estabelecimento de mais amizades (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996; Luthar, 1991).

A última dimensão da escala HKRAM a identificar alterações no grupo foi a dimensão Metas e Aspirações, o que nos remete para um aumento dos objetivos que os jovens pretendem alcançar num futuro relativamente próximo, considerando-se como um agente importante na construção dos projetos de vida dos jovens, tornando-o intencional, refletido, que requer antecipação, ação, regulação e avaliação (Matos et.al., 2012). As alterações verificadas confirmam parcialmente a H2.

Atendendo-se à H3: Após a intervenção realizada com base no Programa "*Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios*" os jovens apresentam alterações

significativas relativamente à Resiliência familiar, nomeadamente ao nível da Comunicação familiar e Resolução de problemas, Utilização de recursos económicos e sociais, Manutenção de expectativas positivas, Ligações familiares, Espiritualidade Familiar e Habilidade para fazer frente às adversidades, pode-se constatar que os resultados obtidos vão ao encontro da H3, no que se refere à Escala total FRAS e das dimensões Manutenção das Expectativas Positivas (MPO), Ligações Familiares (FC), o que confirma a hipótese formulada, parcialmente.

De acordo com o enquadramento conceptual subjacente à escala FRAS os resultados obtidos parecem estar relacionados com um aumento das capacidades da família para lidar com as adversidades, resultantes provavelmente do facto de que os pais e dos jovens terem sentido da parte da escola e dos profissionais um maior empenho em ajudá-los a lidar com as situações, e advindos ainda da realização do programa desenvolvido. A própria percepção dos jovens no que se refere ao envolvimento e participação dos pais no seu processo educativo podem também justificar os resultados significativos nesta escala, corroborando a teoria proposta por Walsh (2012) e por Sixbey (2005) que assinalam que o trabalhar estas dimensões contribui para um aumento da resiliência familiar e remetem para um aumento da capacidade que a família apresenta para ultrapassar as adversidades. Assim, os dados recolhidos parecem relacionar-se com um aumento das capacidades adaptativas dos indivíduos, isto é, parecem indicar que terá ocorrido um desenvolvimento pessoal e relacional que poderá permitir enfrentar com mais eficácia as situações de risco e adversidade (Walsh, 2012).

No que se refere à Manutenção das expectativas positivas estes resultados parecem mais uma vez indicar uma evolução e desenvolvimento positivo destes jovens após as sessões realizadas, sendo que estes parecem ter desenvolvido algumas competências pessoais e sociais mais satisfatórias, o que de acordo com alguns autores, podem ser indicadores de maiores níveis de autoestima, autoconfiança, o que por sua vez poderá conduzir a resultados académicos mais positivos e a uma redução problemas comportamentais (Austin & Kilbert, 2000; Brooks, 2006). Tendo em atenção o programa desenvolvido, através das atividades “O teatro das Expectativas”; “Expectativas, o que são?”, na sessão número dois, e na número seis: “Qualidades de um Bom Amigo” e “Pressão dos Amigos”, os resultados obtidos podem estar relacionados com a intervenção junto dos jovens. Estes resultados poderão ainda

permitir que os jovens se sintam mais confiantes para fazer frente às situações de risco e adversidade (Simões et.al., 2009).

Os resultados obtidos na dimensão Ligações familiares (FC) também se revelaram significativos após intervenção, o que nos remete mais uma vez para um maior envolvimento na relação dos jovens com a sua família. Estes resultados revelam-se muito importantes, na medida em que, o suporte emocional e social dado pelos pais, bem como, a construção de relações familiares positivas auxiliam os jovens na obtenção de um maior índice de ajustamento na adolescência, conduzem a menor envolvimento em comportamentos de risco, (Ardelt & Day, 2002; Field, Diego & Sanders, 2002), e um aumento do autocontrolo e resiliência por parte dos adolescentes (Brooks & Goldstein, 2010). Para estes resultados podem ter contribuído as atividades desenvolvidas ao longo do programa “*Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios*” (apêndice 3), como por exemplo, a sessão três em que pretendia que os jovens fizessem a análise de um texto, discutissem e descrevessem a forma como a pessoa que narra a história se sentia; ou como por exemplo na sessão um e quatro, em que os participantes teriam de solicitar a ajuda dos familiares para a elaboração de um genograma e para responderem a uma entrevista.

Por fim, no que se refere à H4: Existe uma associação significativa e positiva entre a Resiliência Individual e Familiar apresentada pelos jovens e o seu Suporte Social, é possível constatar-se que os resultados obtidos podem confirmar parcialmente esta hipótese, uma vez que, foi possível constatar-se que existem associações significativas positivas entre a Resiliência e os Recursos Internos, Recursos Externos, Autoconsciência, Comunicação e Cooperação, Envolvimento na comunidade, Envolvimento familiar, Envolvimento escolar, Satisfação com as amizades e Satisfação com as atividades sociais. Estes resultados vão ao encontro de alguns estudos, que mencionam que os contextos sociais onde os jovens se inserem, as interações familiares, as atitudes parentais e as práticas educativas, assim como a interpretação, que é feita por parte do adolescente, do afeto parental são fortes indicadores para o desenvolvimento e manutenção da resiliência, e para uma adaptação positiva (Constantine, Bernard, & Diaz, 1999; Fleming, 1998).

Também se verificam correlações significativas positivas entre a Resiliência familiar e a Satisfação com as atividades sociais, Comunicação familiar e resolução de problemas, Espiritualidade familiar e Habilidade para fazer frente às adversidades. Estes resultados

podem ser corroborados pelas pesquisas de Walsh (2003, 2007), em que a autora refere que o bom funcionamento familiar resulta da capacidade que a família tem para gerir e resolver esses problemas, bem como da forma como pensam em conjunto, na sua resolução. A forma como se adaptam às novas situações também se revela como sendo um fator importante para a resiliência familiar. No que se refere à espiritualidade familiar, a autora refere que quando esta característica está presente no seio familiar oferece clareza sobre a vida e conforto em situações de angústia, torna as situações de adversidade ou risco menos ameaçadoras, o que por sua vez permite uma maior aceitação das situações que não podem ser alteradas, contribuindo para o aumento da resiliência, o que apoia os nossos resultados e que podem estar relacionados com o programa por nós desenvolvido.

Ao nível Suporte social, foi possível verificar correlações positivas entre a Satisfação com o suporte social e a Satisfação com a família, e Satisfação com as atividades sociais. Um estudo realizado por Proctor, Linley, e Maltby (2009) demonstrou que os adolescentes que experienciavam mais fatores de vida satisfatória, que estabeleciam mais relações com pares, e pessoas significativas, que tinham maior aceitação social, e um maior desempenho acadêmico, mantinham índices de satisfação com a vida mais elevados. Estes resultados afiguram-se como muito positivos e promissores pois poderão permitir que estes jovens se sintam cada vez mais adaptados e que, como tal consigam potenciar de forma mais adequada o seu desenvolvimento e aprendizagem académica.

Considerações Finais

Este trabalho centrou-se numa investigação em torno da resiliência e do suporte social, em que se pretendia investigar e conhecer como se comportam a resiliência individual e familiar e suporte social numa amostra de jovens em situação de risco, após a implementação de um programa de intervenção. Assim, o objetivo geral do presente estudo incidu em analisar os benefícios da implementação de um programa de promoção e desenvolvimento da resiliência em jovens adolescentes em situação de risco.

Na primeira parte, realizou-se o enquadramento conceptual, organizado em três pontos, onde se procurou analisar as implicações dos conceitos centrais deste estudo na adolescência, e mais especificamente, o possível impacto da Resiliência e do Suporte Social no desenvolvimento dos jovens em situação de risco.

Assim, em primeiro lugar, definiu-se a Adolescência e o conceito de Suporte Social, referenciando os diversos contextos onde os jovens se inserem, bem como o impacto que representam para o desenvolvimento positivo dos mesmos.

O segundo ponto, foi dedicada à análise do conceito de Resiliência Individual e Familiar, Fatores de Risco e Proteção. Terminando com a apresentação de alguns programas de promoção da Resiliência, e a importância que assumem na vida dos jovens.

Em termos conceptuais, adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano, propícia à vulnerabilidade e marcada por rápidas alterações, a nível físico, psicológico e social (Simões, et.al., 2009; Tavares, & Alarcão, 2005). Os adolescentes sentem a necessidade de explorar o mundo e é através das experiências vividas e da sua interação com o meio que constroem a sua identidade, pois a sua interpretação sobre os acontecimentos torná-los-á únicos (Fernandes, 1990).

Foi possível observar ao longo do enquadramento teórico que, a família, a escola, a comunidade, os pares, bem como os fatores de proteção e de risco que lhes estão associados, constituem-se importantes agentes adaptativos que promovem o desenvolvimento positivo dos jovens e, podem assumir diferentes formas de expressão e de comportamento, consoante o ambiente em que o jovem está inserido (Fergus & Zimmerman, 2005). A interação entre os vários contextos onde o indivíduo se encontra inserido, poderão ser fortes contributos para a promoção da resiliência dos mesmos (Brooks, 2006).

Neste sentido, e como forma de promover alguns fatores protetores associados à

resiliência, procedeu-se a implementação de um programa de promoção da resiliência, com incidência em jovens em situação de risco educacional.

Como forma de avaliar os efeitos do programa, utilizou-se um questionário e três escalas: Questionário de dados sociodemográfico; HKRAM (Constantine & Bernard, 1999); FRAS (Sixbey, 2005) e ESSS (Pais Ribeiro, 1999), que procuravam avaliar a resiliência (individual e familiar) e o suporte social.

Os resultados demonstram, de uma forma geral, que ocorreu um aumento significativo das variáveis que contribuem para o desenvolvimento positivo da resiliência e satisfação com o suporte social.

Tendo em conta que algumas dessas variáveis foram trabalhadas com os jovens ao longo do Programa de Promoção da Resiliência “*Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios*”, é possível que este se tenha constituído uma mais-valia para estes jovens adolescentes.

Estes resultados por nós obtidos devem no entanto ser encarados com alguma prudência. Trata-se de um estudo quasi-experimental não tendo havido grupo de controlo, nem o controlo de diversas variáveis que podem ter estado presentes. Assinale-se a própria maturação e desenvolvimento dos jovens, bem assim como as questões de desajustabilidade social que podem ter influenciado significativamente as respostas dos jovens, respondendo no segundo momento de avaliação, não como pensam mas sim tentando ir ao encontro do esperado pela investigadora com quem desenvolveram uma relação de maior proximidade afetiva.

Não obstante se esteja consciente de que não tendo controlado diversas variáveis que podem ter influenciado estes resultados, considerando os resultados obtidos pode avançar-se com a hipótese da relevância que os programas de intervenção/promoção da resiliência representam para o desenvolvimento positivo dos jovens, uma vez que objetivam fomentar as competências nos adolescentes (Lerner & Galambos, 1998). Estes apresentam-se como oportunidades para os jovens otimizarem as suas potencialidades, praticarem e promoverem novas competências e aumentarem o sentimento de pertença a um grupo (Roth & Brooks-Gunn, 2003).

Importa contudo realçar, que a intervenção junto dos adolescentes não se deve limitar a trabalhar o que está errado, mas também deve potenciar o que estes têm de melhor

(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) e sobretudo que não se devem limitar a programas circunscritos no tempo, mas antes devem fazer parte da vida escolar e estar presente enquanto objetivo no Projeto Educativo de cada Escola. Neste sentido importa assinalar que este deve ser um primeiro passo que deve ser continuado e implementado de forma a que estes resultados possam efetivamente continuar a desenvolver-se nestes jovens .

Assim, importa não esquecer que as crianças e adolescentes consideradas resilientes, possuem capacidade de enfrentar com sucesso as adversidades, transpor os fatores de risco e os seus respetivos efeitos, que podem levar ao surgimento de problemas e provocar instabilidade no bem-estar físico, emocional, comportamental, psicológico e ao nível de rendimento académico (Simões, et al., 2010).

Como limitações deste estudo, é importante assinalar que teria sido crucial a existência de um grupo de controlo, assim como o controle de diversas variáveis que não foram tidas em atenção. Assinale-se ainda o tamanho reduzido da amostra, embora se tratasse da implementação de um programa, um grupo maior teria-nos permitido tirar conclusões mais sólidas acerca dos resultados. O número de sessões também poderia ter sido maior, mas tratando-se de uma amostra de adolescentes, aumentava-se o risco de desistência.

Como perspetivas para investigações futuras, sugere-se o desenvolvimento de estudos similares em populações com maiores dimensões e a existência de um grupo de controlo. Sugere-se também, um programa mais extenso, com um maior número de sessões e sobretudo de carácter longitudinal, que permita ainda o envolvimento de pais, ou pessoas significativas, professores e agentes da comunidade. Importante ainda seria uma nova avaliação daqui a alguns meses de forma a comprovar a eficácia da intervenção com maior segurança, bem assim como tentar perceber quais as implicações que este programa teve ao nível da sua aprendizagem académica.

Em suma, este estudo permitiu perceber a importância que a promoção e desenvolvimento de competências pessoais e sociais pode ter na vida de jovens adolescentes e permitiu ainda perceber o papel extremamente importante que o Psicólogo Educativo pode desempenhar face ao futuro destes jovens em situação de risco. Uma vez que os jovens passam grande parte do seu tempo na escola é, em parte, responsabilidade dos agentes educativos detetar situações de risco ou crise. A articulação entre estes agentes, permite ao Psicólogo ter uma visão mais abrangente da comunidade escolar e assim desenvolver

atividades que possam prevenir situações de risco e fomentar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos jovens. A intervenção do Psicólogo Educacional é neste sentido de grande relevância, na medida em que poderá participar no dia-a-dia da comunidade educativa desenvolvendo ações preventivas e delineando programas de intervenção de forma a trabalhar com os jovens ao nível dos processos internos de mudança essenciais para um desenvolvimento positivo e sucesso académico e pessoal.

Referências Bibliográficas

- Agostinho, A.C. (2009). *Filhos na escola e filhos adultos: a relação entre funcionamento familiar, parentalidade e resiliência*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Amparo, D., M., Galvão, A.,C., Cardenas, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco: Perspectivas educacionais de jovens. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, (ABRAPEE), 12(1), 69-88.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.
- Ardelt M., & Day, L. (2002). Parents, siblings, and peers: Close social relationships and adolescent deviance. *Journal of Early Adolescence*. 22(3), 310-349.
- Austin, G., & Kilbert, G. (2000). *Healthy Kids Resilience Module Report*. California: California Healthy Kids Program Office
- Avila, O. F. S. (2005). *A adolescência como ideal social*. Simp. Internacional do Adolescente. São Paulo (SP). Acedido em Julho 25, 2014, em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200008&script=sci_arttext
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2013). *Friendships in childhood and adolescence*. Guilford Press. Acedido em, 26 setembro, 2014 em http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=im0pA-48qzcC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Bagwell,+Schmidt,+Newcomb+%26+Bukowski,+2001&ots=IMPB6jW4IB&sig=q-mQo2e0dqzFNvKUzif8h4D2rgk&redir_esc=y#v=onepage&q=Bagwell%2C%20Schmidt%2C%20Newcomb%20%26%20Bukowski%2C%202001&f=false
- Baptista, M. N., Baptista, A.,S., & Torres, E.,C.,R. (2006). Associação entre suporte social, depressão e ansiedade em gestantes. *PSIC. Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(1),39-48.
- Barbosa, G. (2011). *A Aplicação e Interpretação do Conceito de Resiliência em Nossa Teoria*. ANAIS do 11.º Congresso de Stresse da ISMA-BR. Porto Alegre (RGS).
- Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. Acedido em Agosto 6, 2014, de http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed386327.html
- Bourne, H. (2001). *Peer Pressure*. Consultado em 24 de janeiro de 2011 na World Wide Web. Acedido em 23 Setembro, 2014, em: http://findarticles.com/p/articles/mi_g2699/is_0005/ai_2699000579/.

- Brandão, J.,M., Mahfoud, M., & Gianordoli-Nascimento, I. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paidéia*, 21(49), 263-271.
- Braconnier, A., Marcelli, D., & Fernandes, M. C. (2000). *As mil faces da adolescência*.
- Branje, S., Van Aken, M., & Van Lieshout, C. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 351-362.
- Brooks, R., B. (1994). Children at risk: Fostering resiliency and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4): 545-553.
- Brooks, J. (2006). Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportuniempates through the school. *Children & Schools*, 28(2), 69-76.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2010). *El Poder de la Resiliencia. Cómo Superar los Problemas y la Adversidad*. Barcelona: Paidós.
- Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(6), 1042.
- Cano, D.S. & Moré, C.,O. (2008). A família como protagonista: desafios atuais. *Psico*, 39(2), 255-257.
- Carvalho, J. (2012). *Estudo dos Efeitos de um Programa de Promoção da Resiliência e de Competências Pessoais e Sociais em Adolescentes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais - Estudos de Caso*. Dissertação de Mestrado em Reabilitação Psicomotor. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Nutricidade Humana.
- Cavaco, N. (2010). *Atitudes Educativas Parentais e Resiliência no Adolescente*. O Portal dos Psicólogos.
- Chabot, D. (2000). *Cultive a sua inteligência Emocional*. Lisboa:Pergaminho
- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201–242.
- Constantine, N., Bernard, B., & Diaz, M. (1999). *Measuring Protective Factores and Resilience Traits in Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment*. Acedido em 27 Setembro, 2014 em www.education.ucsb.edu/newvistas/files/append.pdf.

- Cotta, T. C. (2014). Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. *Revista do Serviço Público*, 49(2), p-103.
- Cunha, N. & Rodrigues, M.,C. (2008). O Desenvolvimento de Competências Psicossociais como Fator de Proteção ao Desenvolvimento Infantil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina*, 1(2),235-248.
- Delgado A.,O. & Jiménez, A., P. (2004). Contexto Familiar y Desarrollo Psicológico Durante La Adolescencia. E. Arranz (Ed.), *Family y Desarrollo Psicológico*. Madrid: Pearson Educación.
- Dessen, M., A. & Polonia, A., C. (2007). A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano. *Paidéia*, 17 (36):21-32.
- Emery, R. E., & Forehand, R. (1996). Parental divorce and children's well-being: A focus on resilience. *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*, 64-99. Acedido em 16 Agosto, 2014 em [http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=px9c4-2qHjAC&oi=fnd&pg=PA64&dq=Emery,+R.+E.+%26+Forehand,+R.+\(1996\).+Stress,+risk+and+resilience+in+children+and+adolescents.+Processes,+mechanisms+and+interventions+&ots=DFooQ7aUla&sig=8g6iMsEEtDQDZdhsc9QkTDXADq4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=px9c4-2qHjAC&oi=fnd&pg=PA64&dq=Emery,+R.+E.+%26+Forehand,+R.+(1996).+Stress,+risk+and+resilience+in+children+and+adolescents.+Processes,+mechanisms+and+interventions+&ots=DFooQ7aUla&sig=8g6iMsEEtDQDZdhsc9QkTDXADq4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health*, 26, 399-419.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação educativa*, Edições ASA. 1: 69-90
- Field, T. M., Diego, M., & Sanders, C. (2002). Adolescents' parent and peer relationships. *Adolescence*, 37(145), 121-130.
- Fleming, M. (1988). *Autonomia comportamental na adolescência e percepções das atitudes parentais*. Tese de doutoramento, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar – Universidade do Porto, Portugal. Acedido em 25 Julho, 2014, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CFcQFjAA&url=http%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F10296%2F3%2F519_TD_01P.pdf&ei=muT6utF4ay0QWJ5LSwCQ&usg=AFQj

CNFjBVpiW8kzgsiUeX3AH4gtDSOIdg&sig25QWRuyLxWGgsRWOBwsrEk

- Gilligan, R. (2008). Promoting Resilience in Young People in Long-Term Care – The Relevance of Roles and Relationships in the Domains of Recreation and Work. *Journal of Social Work practice*, 22(1), 37-50.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa. Temas e Debates
- Grotberg, E. (1995). *A Guide to promoting resilience in children. Strengthening the spirit*. Early Childhood Development: Practice and Reflection series, Bernard van Leer Foundation. Acedido em Junho 16, 2014, em <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>
- Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69, 756- 766.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Institute of Education Sciences. (2007). *Measuring Resilience and Youth Development: The Psychometric Properties of Health Kids Survey*. REL, 34. Acedido em 6 Agosto, 2014, em http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/pdf/REL_2007034_body.pdf .
- Larose, S., & Bernier, A. (2001). Social support processes: mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence. *Attachment & Human Development*, 3(1), 96-120.
- Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446;
- Ling, Mr. (2012). *Positive Education: Nurturing Thriving teachers and flourishing students*. Acedido a 19 de Setembro de 2014 no Web site do: National Institute of Education on Singapore: <http://www.nie.edu.sg/nienews/mar12/22-01.html>
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: a study of high risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616.
- Luthar, S., S. (2005). Resiliencia a Edad Temprana y su Impacto en el Desarrollo Psicosocial de Niño. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.
- Maia, J.,M. & Williams, L.,C. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*. 13(2), 91 – 103.

- Mackay, R. (2003). Family resilience and good child outcomes: An overview of the research literature. *Social Policy Journal of New Zealand*, 98-118.
- Maps, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). *Positive Education: Creating flourishing students, staff and schools* [Versão eletrónica]. Australian Psychological Society. Acedido a 17 de Setembro de 2014, em: <http://www.psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/green/>
- Martins, M.H. (2005). *Contribuição para a análise de Crianças e Jovens em risco/resiliência e desenvolvimento* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Algarve, Faro.
- Masten, A. N. & Gewirtz, A., H. (2005). *Resiliencia en el Desarrollo: La Importancia de la Primera Infancia*. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia
- Matos, M.,G., Simões, C., Figueira, I. & Calado, P. (2012). Dez Anos de Escolhas em Portugal: Quatro Gerações, Uma Oportunidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 13(2): 191-208. Lisboa
- Mounts, N. (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context: the role of parenting style. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 58-69.
- Murphey, D. A., Lamonda, K. H., Carney, J. K., & Duncan, P. (2004). Relationships of a brief measure of youth assets to health-promoting and risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 34, 184-191.
- Oddrun, S., Dür, W., & Freeman, J. (2004). *School*. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, *Young people's health in context – health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, pp. 42-51.
- Oliveira, A. (2010). *Resiliência para principiantes*. (1ª edição). Lisboa: Sílabo.
- Pais-Ribeiro, J., L. (1999). *Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Papalia, D.,E., Olds, S.,w. & Feldman, R.,D. (2009). *O Mundo da Criança: Da Infância à Adolescência*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. 11. Acedido em 5 Agosto, 2014, em http://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=Mg_oPFUELcwC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Papalia,+Olds+e+feldman,+2001&ots=EiwCFMgazb&sig=K0ImzIFD5j7cY5V6ZDQSC6OSNEA#v=onepage&q=Papalia%2C%20Olds%20e%20feldman%2C%202001&f=false

- Papalia, D., & Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8ª edição). Porto Alegre: Artmed. Acedido em 20 Setembro, 2014, em http://www.academia.edu/7170304/Diane_E._Papalia_-_Desenvolvimento_Humano_PDF
- Paúl, C. (1997). *Lá para o fim da vida: Idosos, Família e Meio Ambiente*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Peixoto, F. J. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho. Braga.
- Pérez, J. J., Maldonado, T. C., Andrade, C. F., & Díaz, D. R. (2007). Judgments expressed by children between 9 to 11 years old, about behaviors and attitudes that lead to acceptance or social rejection in a school group. *Revista Diversitas – Perspetivas em Psicologia*, 3(1), 81-107.
- Pinheiro, D.,P. (2004). A Resiliência em Discussão. *Psicologia em Estudo*. Maringá,9(1), 67-75.
- Poletto, M. & Koller,S.,H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*. Campinas. 25(3),405-416.
- Polonia, A., C. & Dessen, M., A. (2005). Em Busca de uma Compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Educacional*. 9 (2):303-312.
- Power, P.,W. & Orto, A.,E.,D. (2004). *Families Living With Chronic Illness and Disability: Interventions, Challenges and Opportuniempates*. Springer Series On Rehabilitation. Springer Publishing Company,Inc. Nova Iorque. Acedido em 5 Agosto, 2014, em http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=AWgr3nmmC84C&oi=fnd&pg=PR11&dq=power+e+orto,+2004+families+&ots=FcAAD9dlsz&sig=WlpF_rZTVDXBcUqVEk twKUteCGU&redir_esc=y#v=onepage&q=power%20e%20orto%2C%202004%20families&f=false
- Proctor, C., Alex Linley, P., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction measures: A review. *The Journal of Positive Psychology*, 4(2), 128-144.
- Rosa, T., Benício, M., Alves, & Lebrão, M. (2007). Aspetos estruturais e funcionais do apoio social de idosos do Município de S. Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(12), 2982-2992.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003b). Youth development programs: Risks, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32, 170-182;

- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity – protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611. Acedido em 16 Setembro, 2014, em <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1987-07481-001>
- Rutter, M. (1984). Resilient children. *Psychology Today*, March, 57-65.
- Rutter, M. (1992). Nature, Nurture and a Psychopathology: a new look at an old topic. In B. Tizard & V. Varma, (Eds.). *Vulnerability and Resilience in Human Development: a festschrift for Ann and Alan Clarke*. (pp.21-38), London: Jessica Kingsley.
- 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. (2001). Psychosocial adversity: risk, resilience and recovery. In J.M. Richman, M.W. Fraser, *The context of Youth Violence: Resilience, Risk, and Protection*, (1ª edição) (13-42). Copyright: Jack M. Richman and Mark W. Fraser. Acedido em 16 Setembro, 2014, em http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=UhZzofRZ4YoC&oi=fnd&pg=PA13&dq=rutter+1993+resilience+some+conceptual+considerations&ots=ex61OkB7vU&sig=i7Qoy3PESzLv6BpGAifEY71rrc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Santos, B.,S.,C. (2013). *Relações entre a Percepção das Atitudes Parentais, a Capacidade de Resiliência e a Motivação para a Aprendizagem em Adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Psicologia não publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Sapienza, G. & Pedromônico, M.,R. (2005). Risco, Proteção e Resiliência no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. *Psicologia em Estudo*. Maringá, 10(2),209-216.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14;
- Seligman, M., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, (35)5, 293-311.
- Silliman, B. (1994). *Resiliency research review: Conceptual & research foundations*. Acedido, em 26 Setembro,2014 em <http://www.cyfernet.org/research/resilreview.html>
- Silva, H. (2009). *Resiliência nos jovens: relações familiares e auto-conceito de competência*.

Tese de Mestrado em Psicologia, na área da Psicologia Educacional, apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

- Simões, M. C. R. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simões, C., Matos, M.,G., Tomé, G., Ferreira, M., Diniz, J., A. & Equipa Do Projeto Aventura Social (2009). *Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios: Manual de Promoção Da Resiliência na Adolescência*. Aventura Social.
- Simões, C., Matos, M.,G., Ferreira, I. & Tomé, G. (2010). Rrisco e Resiliência em Adolescentes com Necessidades Educactivas Especiais: Desenvolvimento de um Programa de Promoção da Resiliência na Adolescência. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 11 (1): 101-119. Lisboa.
- Siqueira, M, (2008). Construção e validação da escala de percepção de suporte social. *Psicologia em estudo*, 13(2), 381-388.
- Sixbey, M. T. (2005). *Development of the family resilience assessment scale to identify family resilience constructs* (Doctoral dissertation, University of Florida).
- Sousa, V. D., Driessnack, M., & Mendes, I. A. C. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: Parte 1: desenhos de pesquisa quantitativa. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 15(3).
- Sussman, S., Unger, J., & Dent, C. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: a predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1(4), 9-25.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Edições Almedina, SA.
- Tomé, G., Matos, M., & Diniz, A. (2008). Consumo de substâncias e isolamento social durante a adolescência, in M. Matos (eds.) *Consumo de Substâncias: Estilo de Vida? À Procura de um estilo?* Lisboa: IDT, pp. 95-126
- Vaz Serra, A. (2007). *O stress na vida de todos os dias*. (3.^a edição). Coimbra Adriano Vaz Serra.
- Walsh, F. (1996). Family Resilience: A Concept and Its Application. The Concept of Family Resilience: Crisis and Challenge. *Family Process* 35, 261-281
- Walsh, F. (2003). Family Resilience: A Framework for Clinical Practice. *Family Process*. 42 (1),1-18.

- Walsh, F. (2007). Traumatic loss and major disasters: Strengthening family and community resilience. *Family process*, 46(2), 207-227.
- Walsh, F. (2012). *Family Resilience: Strengths Forged through Adversity*. *Normal Family Process*. New York: Guilford Press. 4,399-427.
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E. (2005). Resilience research. In *Resilience in children, families, and communities* (pp. 3-11). Springer US.
- Wills, T. A., Bantum, E. O., Pokhrel, P., Maddock, J. E., Ainette, M. G., Morehouse, E., & Fenster, B. (2012). A dual-process model of early substance use: Tests in two diverse populations of adolescents. *Health Psychology*, doi: 10.1037/a0027634.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em estudo*, 8 (spe), 75-84.
- Yunes, M. A. M., Szymanski, H., & Tavares, J. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. *Resiliência e educação*, 2, 13-43.

Anexos

Anexo 1 – Health Kids Resilience Assessment Module

Healthy Kids Resilience Assessment

Module (Version 6.0)

(Versão adaptada à população portuguesa, por Helena Martins, 2002)

Leia cuidadosamente cada afirmação e faça um círculo sobre a letra que melhor indica como se sente face ao que é afirmado.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
B1. Sinto-me próximo(a) das pessoas da minha escola	A	B	C	D
B2. Estou contente por estar nesta escola.	A	B	C	D
B3. Sinto que faço parte desta escola.	A	B	C	D
B4. Os professores nesta escola tratam os alunos com justiça.	A	B	C	D

De seguida assinale a sua discordância ou concordância face às seguintes afirmações sobre a sua ESCOLA e sobre o que lá pode fazer

Na minha escola, há um(a) professor(a) ou outra pessoa adulta que...

	Totalmente Falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
B5. ... realmente se preocupa comigo.	A	B	C	D

B6. ... me diz quando faço bem as tarefas.	A	B	C	D
B7. ... se apercebe quando não estou na escola.	A	B	C	D
B8. ... quer que eu faça sempre o meu melhor.	A	B	C	D
B9. ... me escuta quando eu quero dizer algo.	A	B	C	D
B10. ... acredita que terei sucesso na vida.	A	B	C	D
B11. ... espera que eu siga as regras.	A	B	C	D

Na escola...

	Totalmente Falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
B12. ... participo em atividades interessantes.	A	B	C	D
B13. ... ajudo a tomar decisões sobre atividades ou regras na minha sala.	A	B	C	D
B14. ... faço coisas que melhoram a vida dos meus colegas.	A	B	C	D
B15. ... faço coisas que ajudam os outros.	A	B	C	D
B16. ... estou envolvido em clubes, desporto, ou outras atividades extracurriculares.	A	B	C	D

Anexo 2 – Family Resilience Assessment Scale

Family Resilience Assessment Scale - FRAS

Sixbey (2005)

(Versão adaptada à população portuguesa por Martins, Matos, Faray, Rocha, Sousa, 2013)

A presente escala tem como objetivo avaliar a capacidade da família para ultrapassar adversidades. Leia cuidadosamente cada afirmação e assinale com uma cruz (X) a opção que melhor descreve a sua família.

Obrigada pela colaboração!

Para cada afirmação escolha uma alternativa.

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo Totalmente 4
1. Todas as famílias têm problemas.			1	4
			2	3
2. Tudo aquilo por que passamos como família acontece por uma razão.	1	2	3	4
3. A nossa estrutura familiar é suficientemente flexível para lidar com o inesperado.	1	2	3	4
4. Os nossos amigos fazem parte das nossas atividades diárias.	1	2	3	4
5. Os nossos amigos valorizam o que somos.	1	2	3	4
6. As regras na nossa família não são inflexíveis.	1	2	3	4
7. As regras na nossa família mudam de acordo com as necessidades.	1	2	3	4
8. As coisas que fazemos uns pelos outros fazem-nos sentir parte da família.	1	2	3	4
9. Aceitamos as situações stressantes como fazendo parte da vida.	1	2	3	4
10. Aceitamos que os problemas podem surgir sem estarmos à espera.	1	2	3	4
11. Todos temos opinião nas grandes decisões familiares	1	2	3	4
12. Somos capazes de lidar com a dor e chegar a um entendimento.	1	2	3	4
13. Adaptamo-nos às exigências que nos surgem enquanto família.	1	2	3	4
14. Temos cuidado com o que fazemos pelos amigos.	1	2	3	4

15. Temos cuidado com o que dizemos uns aos outros.	1	2	3	4
16. Na nossa família estamos abertos a novas maneiras de fazer as coisas.	1	2	3	4
17. Somos compreendidos pelos outros membros da família.	1	2	3	4
18. Pedimos ajuda ou assistência aos vizinhos.	1	2	3	4
19. Frequentamos a igreja/sinagoga/mesquita.	1	2	3	4
20. Acreditamos que os amigos se podem aproveitar de nós.	1	2	3	4
21. Acreditamos que conseguimos lidar com os nossos problemas.	1	2	3	4
22. Pedimos esclarecimentos se não nos entendemos uns aos outros.	1	2	3	4
23. Podemos ser honestos uns com os outros na nossa família.	1	2	3	4
24. Em nossa casa podemos desabafar sem aborrecer ninguém.	1	2	3	4
25. Conseguimos chegar a um acordo quando os problemas surgem.	1	2	3	4
26. Conseguimos lidar com as diferenças na família em aceitar uma perda.	1	2	3	4
27. Podemos depender das pessoas da nossa comunidade.	1	2	3	4
28. Na nossa família podemos questionar o significado por detrás das mensagens.	1	2	3	4

Anexo 3 – Escala de Satisfação com o Suporte Social

Escala de Satisfação com o suporte social - ESSS

(Versão adaptada à população portuguesa por Pais-Ribeiro, 1999)

A presente escala tem como objetivo avaliar a satisfação do indivíduo relativamente à satisfação com as amizades, satisfação com a família intimidade e satisfação com as atividades sociais. Leia atentamente cada frase e assinale em que medida concorda com a afirmação.

Obrigada pela sua colaboração

Para cada afirmação escolha uma alternativa.

Concordo Totalmente	Concordo na maior parte	Não concordo nem discordo	Discordo na maior parte	Discordo totalmente	
1	2	3	4	5	
Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria	1	2	3	4	5
Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho	1	2	3	4	5
Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	1	2	3	4	5
Estou satisfeito com as atividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	1	2	3	4	5
Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho	1	2	3	4	5
Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	1	2	3	4	5
Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer	1	2	3	4	5
Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer	1	2	3	4	5
Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas	1	2	3	4	5

Apêndices

Apêndice 1- *Consentimento Informado*

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Ana Isabel Horta Assunção, encontro-me a realizar uma investigação de Mestrado em Psicologia da Educação, a decorrer na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Martins.

A temática deste trabalho aborda a Resiliência, ou seja a capacidade que os jovens apresentam para ultrapassar as diversas dificuldades com que se deparam ao longo do seu percurso académico.

É neste sentido que pedimos o consentimento para que o(a) seu(sua) educando(a) possa colaborar no presente estudo. Mais se informa, que o estudo de investigação prevê, para além da resposta a alguns questionários, a implementação de um programa de promoção de desenvolvimento da resiliência e das competências sociais. O preenchimento dos questionários e a aplicação do programa serão efetuados ao longo do ano letivo em horário a definir pelo Órgão de Gestão e Administração da Escola, prevendo-se a realização de uma sessão de um tempo letivo semanal.

Informa-se ainda que todos os dados recolhidos através dos questionários anónimos e confidenciais. Os resultados não serão analisados individualmente, mas em termos gerais, em conjunto com a resposta dos outros participantes. Ao aluno é reservado o direito de abandonar o programa em qualquer momento.

Certas de que a implementação deste programa constituir-se-á como mais um contributo para o desenvolvimento de capacidades e competências do(a) seu(sua) educando(a), agradecemos antecipadamente a sua autorização e colocamo-nos ao dispor para qualquer esclarecimento que julgue pertinente.

Com os melhores cumprimentos,

A Psicóloga Estagiária

Ana Assunção

(Mestranda em Psicologia da Educação
pela Faculdade Humanas e Sociais da
Universidade do Algarve)

A Orientadora da Universidade

Prof. Doutora Maria Helena Martins

Consentimento

Declaro ter tido conhecimento sobre o estudo em causa e do seu carácter anónimo e confidencial, e consentido a utilização das respostas declaradas nos questionários para a futura investigação científica.

Data _____

_____ Data

Assinatura do Investigador

De: _____

Assinatura do participante

Apêndice 2 – *Questionário Sociodemográfico*

Questionários sociodemográficos

O presente questionário insere-se num estudo a realizar para a dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, realizado pela faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, e tem como principal objetivo desenvolver um programa de promoção da resiliência.

Para o preenchimento do questionário, leia atentamente o que é solicitado. Assinale só uma opção em cada questão e nunca deixe a resposta em branco. Alerto, desde já, que não existem respostas certas ou erradas.

Considera-se a sua participação de extrema importância, e agradeço, desde já a sua colaboração e garanto a confidencialidade das suas respostas.

Grata pela sua colaboração

Ana Assunção

Dados Gerais

1. Género

Feminino

Masculino

2. Idade: _____

3. Data de Nascimento: _____

4. Ano de escolaridade: _____

5. Retenções escolares: _____

6. Idade dos pais:

7. Agregado Familiar:

Apêndice 3 – Programa de Promoção de Resiliência
“Ultrapassar Adversidades e Vencer Desafios”

Sessão	Atividade	Objetivo	Variável a trabalhar
1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação – Dinâmica de grupo; ✓ Autoconhecimento; ✓ Levantamento das preferências profissionais dos alunos (para elaboração do material da sessão 4); ✓ Caixa dos elogios. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer os vários elementos que irão formar o grupo; ✓ Explicar o funcionamento das próximas sessões. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cooperação e Comunicação; ✓ Amizades;
Descrição da atividade	<p>Ao longo desta sessão pretende-se promover o conhecimento de todos os elementos do grupo, assim como o funcionamento do programa. Em primeiro lugar, é pedido aos alunos que se apresentem um a um, referindo os aspetos que considerem mais relevantes, assim como as suas preferências ao nível das profissões. Para tal, será construída uma bola de papel, que terá de passar por todos os elementos do grupo, e o aluno que tiver a bola na mão será aquele que tem de se apresentar. Em seguida os alunos irão construir uma pequena caixa, em que se pretende que no final de cada sessão coloquem um comentário positivo relativo a um dos colegas do grupo.</p>		
Sessão	Atividade	Objetivo	Variável a trabalhar
2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expectativas; ✓ O teatro das expectativas; ✓ Mapa Comunitário. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover o conhecimento acerca da comunidade envolvente; ✓ Trabalhar o significado de expectativas; ✓ Desenvolver o conceito 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Envolvimento na escola e na comunidade; ✓ Família; ✓ Expectativas; ✓ Cooperação e comunicação;

		de expectativa junto dos alunos.	
Descrição da atividade	<p>No início desta sessão, irá trabalhar-se com os jovens o conceito de expectativas (definição, qual o impacto que tem no nosso dia-a-dia...). Em seguida, será distribuída a ficha 1, e é solicitado aos alunos que criem um debate sobre os tópicos. O grupo será dividido em 2 grupos para que possam preparar o role-play das situações apresentadas na ficha 2. Depois de cada um dos grupos trabalhar a situação que lhe foi dada, deverão discuti-la para todos os elementos. A parte final desta sessão será dedicada ao reconhecimento da comunidade local. É pedido aos jovens que façam um mapa da comunidade, em que assinalem os pontos mais importantes, assim como os pontos onde os cidadãos poderão pedir ajuda (bombeiros, polícia, centro de saúde, etc.). Depois de terminado, o mapa poderá ser afixado na biblioteca da escola. Será solicitado aos jovens que construam junto dos seus familiares um genograma para apresentar na 4.ª sessão.</p>		
Sessão	Atividade	Objetivo	Variável a trabalhar
3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lidar com os problemas; ✓ O problema da Joana; ✓ Preparação de uma entrevista a realizar aos familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Treinar e desenvolver competências de resolução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolução de problemas; ✓ Família; ✓ Empatia.

<p>Descrição da atividade</p>	<p>Dividem-se os alunos em 3 grupos e cada um dos grupos terá de imaginar uma situação diferente (uma situação problemática entre os amigos; uma situação problemática entre alunos e professores; uma situação problemática com a família). Em seguida será disponibilizada a ficha3, e é solicitado a que cada um dos grupos preencha o quadro. Aquando do término da tarefa, os membros de cada grupo irão expor a sua situação, bem como as soluções encontradas.</p> <p>Na parte final da sessão, será distribuído um texto “Os Problemas da Joana” – Ficha 4, e solicitar aos alunos que se coloquem no lugar da Joana e a ajudem a resolver a situação. Pretende-se também a elaboração de uma breve entrevista para realizar junto dos familiares (material para a sessão número 4).</p>		
<p>Sessão</p>	<p>Atividade</p>	<p>Objetivo</p>	<p>Variável a trabalhar</p>
<p>4</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Genograma; ✓ Semana das profissões. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descobrir novas profissões 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Família; ✓ Metas e aspirações; ✓ Envolvimento na Escola e na Comunidade; ✓ Autoeficácia.
<p>Descrição da atividade</p>	<p>No início desta sessão, os alunos irão apresentar os genogramas que elaboraram juntos dos pais.</p> <p>Em seguida, e de acordo com as entrevistas que os alunos realizaram, será solicitado a que cada participante apresente a profissão do seu entrevistado. Em seguida, e de acordo com o levantamento das profissões escolhidas pelos jovens, realizar-se-á uma exposição que aborde os vários aspetos alusivos à profissão. Será também discutido quais são as características que são necessárias aos jovens para que consigam alcançar essa profissão.</p>		
<p>Sessão</p>	<p>Atividade</p>	<p>Objetivo</p>	<p>Variável a trabalhar</p>

5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Puzzle; ✓ Confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estimular a comunicação e participação no grupo de pares; ✓ Reforçar a confiança entre os pares. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cooperação e Comunicação; ✓ Amizades; ✓ Relações afetivas e Suporte Social.
Descrição da atividade	<p>É solicitado aos jovens que se agrupem em pequenos grupos e que realizem um desenho livre. Ao finalizarem o desenho, o grupo deverá corta-lo em quatro partes. Em seguida, pede-se para que colem o desenho numa cartolina, que o intitulem e escrevam a sua história (30 minutos). Na segunda metade da sessão, iremos trabalhar o conceito de confiança, isto é, trabalhar o seu significado e a importância que assume. Posteriormente, é solicitado para que os alunos se juntem em grupos de dois, em que um dos elementos irá vendar os olhos com um lenço. O aluno que leva os olhos tapados terá de seguir as instruções que o seu colega lhe dá.</p>		
Sessão	Atividade	Objetivo	Variável a trabalhar
6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualidades de Um Bom Amigo; ✓ Pressão dos amigos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as qualidades dos amigos; ✓ Trabalhar e discutir de que forma as expectativas de pertença a um grupo podem pressionar os jovens a um determinado comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Empatia; ✓ Expectativas; ✓ Relações afetivas e Suporte Social; ✓ Amizades.

<p>Descrição da atividade</p>	<p>Distribuir aos alunos a ficha 5 e pedir que coloquem por ordem crescente as qualidades que consideram mais importantes nos amigos, e posteriormente discutir com os colegas os resultados das fichas.</p> <p>Em seguida é solicitado aos alunos que formem três grupos, e a cada um dos grupos deverá ser distribuída a ficha 6. Os grupos devem preparar um role-play sobre a situação apresentada na situação. Por fim, será discutido os aspetos que consideram negativos nas situações apresentadas e como se sentiriam se o mesmo acontecesse com eles, e de que forma reagiriam a essa situação.</p>		
<p>Sessão</p>	<p>Atividade</p>	<p>Objetivo</p>	<p>Variável a trabalhar</p>
<p>7</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Amizade e sentimentos; ✓ A nossa história 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discutir a amizade e os sentimentos de solidão; ✓ Saber reconhecer os sentimentos dos outros; ✓ Trabalhar a cooperação do grupo; ✓ Desenvolver a capacidade de partilhar responsabilidades em determinadas tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cooperação e Comunicação; ✓ Empatia; ✓ Relações afetivas e Suporte Social; ✓ Autoeficácia.
<p>Descrição da atividade</p>	<p>Na primeira tarefa desta sessão, será distribuída a ficha 7. Será realizado um debate para que todos possam dar a sua opinião e explicar de que forma se iriam sentir se o mesmo acontecesse com eles.</p> <p>A segunda tarefa consiste em pedir à turma para se dividir em pequenos grupos, e distribuir a ficha 8. Para o preenchimento dessa ficha, é solicitado aos grupos que preencham uma parte da história. No final, terão de debater o título da história (falar da importância de trabalhar em grupo).</p>		

Sessão	Atividade	Objetivo	Variável a trabalhar
8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sou capaz de.../ As minhas qualidades; ✓ Linha do futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver sentimentos de autoeficácia; ✓ Valorizar as coisas que são capazes de fazer; ✓ Refletir sobre os objetivos a curto prazo em diversas áreas de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoeficácia; ✓ Metas e Aspirações
Descrição da atividade	<p>Na primeira tarefa desta sessão, será distribuída a ficha 9, em que se pretende que os alunos a preencham individualmente, reflectindo muito bem sobre as suas capacidades. Depois de concluída a primeira parte da tarefa, será realizado um debate para que se consigam arranjar estratégias para melhorar as capacidades dos alunos. Será distribuída a cada aluno, uma folha A4, e em que eles terão de marcar quatro pontos referentes ao seu futuro. Em cada um desses pontos os alunos terão de registar quais os seus objetivos e expectativas.</p>		
Sessão	Atividade	Objetivo	Variável a trabalhar
9	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Características positivas; ✓ Despedida; ✓ Preenchimento de questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalhar a autoestima através da descrição das características positivas dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Autoestima/ autoeficácia.

<p>Descrição da atividade</p>	<p>Fazer no quadro uma lista com o nome de todos os alunos. Pedir a cada um dos alunos para escrever pelo menos uma característica positiva sobre os outros colegas, (por baixo dos nomes). Debater em grupo a importância de reconhecer as características positivas de todos. Criar um post-it para colocar as características de cada um dos colegas mencionou e colocar em local bem visível. Abrir a caixa dos elogios e distribuir por cada uma dos jovens os elogios que cada colega fez a seu respeito.</p> <p>Despedida.</p>
-------------------------------	---

Apêndice 4 – *Coefficiente de Correlação de Spearman*

	HKRAM	FRAS	ESSS
HKRAM	-	-	-
FRAS	-	-	-
ESSS	-	-	-
EE	.881*	-	-
EC	.912*	-	-
EG	-	-	-
EF	.872*	-	-
CC	.662**	-	-
RP	-	-	-
E	-	-	-
AE	-	-	-
AC	.631***	-	-
MA	-	-	-
RI	.756*	-	-
RE	.975*	-	-
R	-	-	-
FCPS	-	.902*	-
USER	-	-	-
MPO	-	-	-
FC	-	-	-
FS	-	.716**	-
AMMA	-	.817***	-
SF	.706*	-	.533***
SA	-	.699**	.738*
I	-	-	-
SC	-	-	-

* $p \leq .01$; ** $p \leq .05$; *** $p \leq .10$; EE-envolvimento escolas; EF- Envolvimento familiar; EC- Envolvimento na comunidade; EG-Envolvimento grupo de pares; CC-comunicação e cooperação; E- Empatia; RP-Resolução de Problemas; AE-Autoeficácia; AC- Autoconsciência; MA- Metas e Aspirações; RI-Recursos Internos; RE- Recursos Externos; R- *Response set Breakers*; FCPS-Comunicação Familiar e Resolução de Problemas; USER- Utilização de Recursos Económicos e Sociais; MPO-Manutenção das Expectativas Positivas; FC- Ligações Familiares; FS- Espiritualidade Familiar; AMMA- Habilidade Para Fazer Frente às Adversidades; SA-Satisfação com as amizades; I- Intimidade; SF- satisfação com as relações familiares; Sas-satisfação com as atividades sociais.

