



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO FORMAIS COMO PROMOTORAS DE
PROTEÇÃO E BEM-ESTAR EM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL – PROJETO BARRA**

Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Serviço Social na Vertente de
Empreendedorismo e Inovação na Economia Social

Por

Catarina Lança Vieira Pereira

Faculdade de Ciências Humanas

Março de 2022



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO FORMAIS COMO PROMOTORAS DE
PROTEÇÃO E BEM-ESTAR EM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL – PROJETO BARRA**

Projeto apresentado à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Serviço Social na Vertente de
Empreendedorismo e Inovação na Economia Social

Por

Catarina Lança Vieira Pereira

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação da professora Doutora Ana Oliveira

Março de 2022

Resumo

O *Projeto Barra*, apresentado no âmbito do mestrado em Serviço Social na vertente de Empreendedorismo e Inovação na Economia Social, da Universidade Católica Portuguesa, pretende apresentar uma proposta de resposta no âmbito das práticas educativas não formais como promotoras de proteção e bem-estar para adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social.

A adolescência é marcada por mudanças complexas no desenvolvimento biopsicossocial e pela construção da identidade própria dos adolescentes (Vanderley et al., 2020) que levam a mudanças no âmbito individual, familiar e comunitário (cf. Andrade, 2012), o que confere a esta fase de vida um caráter ambíguo e vulnerável.

Estas mudanças acentuam-se ainda mais quando os adolescentes vivem situações de vulnerabilidade social, adquirindo perspetivas desfavoráveis de vida e levando à perpetuação dos ciclos de vulnerabilidade e pobreza.

Sabe-se, contudo, que existem fatores protetores em vários níveis que poderão atenuar os efeitos dos fatores adversos, contribuindo para que os adolescentes tenham resultados mais adaptativos a essas situações e rompam este ciclo.

A proposta fundamenta-se através dos resultados obtidos no processo de entrevista a especialistas e na revisão de literatura, tendo permitido consolidar uma resposta no âmbito da prevenção da vulnerabilidade social e risco na adolescência.

O *Projeto Barra*, em funcionamento desde 2018, pretende ser um espaço seguro que garanta o aumento do bem-estar e perceção de sentido de vida dos adolescentes, descobrindo gostos e talentos e sonhando o seu futuro de forma consciente e planeada, devolvendo à comunidade o que constroem, numa lógica de participação ativa e desenvolvimento da comunidade.

Palavras-chave: adolescência; vulnerabilidade social; fatores protetores; bem-estar; práticas educativas não formais; projeto de vida; resiliência; desenvolvimento comunitário; empreendedorismo social.

Abstract

Projeto Barra, presented in the context of the master's degree in Social Work in the field of Entrepreneurship and Innovation in the Social Economy, of the Universidade Católica Portuguesa, intends to present a proposal for a response in the context of non-formal educational practices as promoters of protection and well-being for adolescents who live situations of social vulnerability.

Adolescence is characterized by complex changes in biopsychosocial development and by the construction of the adolescents' own identity (Vanderley et al., 2020) that lead to changes in the individual, family and community spheres (cf. Andrade, 2012), which gives this stage of life an ambiguous and vulnerable character.

These changes are further accentuated when adolescents live situations of social vulnerability, acquiring unfavorable perspectives of life and leading to the perpetuation of cycles of vulnerability and poverty.

It is known, however, that there are protective factors at various levels that may mitigate the effects of adverse factors, contributing to adolescents having more adaptive results to these situations and breaking this cycle.

The proposal is based on the results obtained in the process of interviewing specialists and in the literature review, allowed to consolidate a response in the context of the prevention of social vulnerability and risk in adolescence.

Projeto Barra, in operation since 2018, aims to be a safe space that guarantees the increase of the well-being and perception of the sense of life of adolescents, discovering what they like, improving their talents and dreaming their future in a conscious and planned way, returning to the community what they build, in a logic of active participation and community development.

Keywords: adolescence, social vulnerability, protective factors; well-being; non-formal educational practices; life project; resilience; community development; social entrepreneurship.

*Para ti pai,
celebraremos sempre juntos.*

“Que, entre vós, tudo se faça com amor”

(1 Cor 16, 14)

Agradecimentos

Este mestrado foi um caminho que beneficiou da companhia de muitas pessoas, graças às quais foi possível o avanço dos trabalhos pelas suas críticas, incentivo e apoio e a quem estou reconhecidamente grata.

No entanto, não posso deixar de destacar algumas pessoas que com o seu exemplo, proximidade e dedicação marcaram o meu percurso, e a minha vida, de forma mais particular. Deste modo, agradeço:

À professora Doutora Ana Oliveira que muito admiro e que orientou todo o trabalho com muita paciência e atenção, desafiando-me sempre a fazer melhor.

Aos especialistas entrevistados por aceitarem colaborar neste trabalho e, com as suas partilhas e contributos, o terem enriquecido.

Ao Projeto Barra, a minha segunda casa, pela grande família que é, em especial a todas as crianças, jovens e famílias que todos os dias aceitam fazer caminho connosco, construindo dia a dia este sonho que partilhamos e também a todos os voluntários, em especial ao João, que juntamente com a Rita, nesta fase final, foram agarrando as pontas soltas do Projeto Barra, de forma muito humilde e discreta.

Ao Pablo e à Maria por terem acreditado que as famílias são mais que as situações vulneráveis que vivem e lutarem, connosco, diariamente, por um mundo mais justo.

À Rita pela inspiração que é, por caminharmos de mãos dadas neste sonho e por todo o colo e ajuda em todos os momentos e especialmente neste. Este trabalho é também teu! É tão bom crescermos juntas, no trabalho e na vida!

Ao Lourenço e ao pe. Paulino pela motivação e oração e à Rita Gomes que vai abraçando estes desafios académicos comigo e que, no meio de alegrias e frustrações, me vai mostrando o bom que é ser assistente social.

À minha família, em especial à minha avó e aos meus pais – a mãe aqui e o pai no Céu – pela força e educação, mas principalmente pelo amor, por me terem ensinado sempre a lutar pelos meus sonhos e a nunca desistir e aos meus irmãos pela forma ternurenta como me motivaram e mimaram.

Ao Hugo por ser sempre “casa”, por todo o amor e vida partilhada e por acreditar sempre que posso ir mais longe.

Por fim, e antes de tudo, dar Graças a Deus por tantas graças que me deu com o Projeto Barra e com a realização deste mestrado.

Índice

1. Introdução	11
1.1. Opções metodológicas.....	13
2. Vulnerabilidade social na adolescência	17
2.1. A autonomia como determinante da construção identitária dos adolescentes	19
2.1.1. O desenvolvimento físico e a descoberta sexual como determinantes da construção identitária dos adolescentes	21
2.2. A condição de vulnerabilidade social na adolescência.....	24
2.2.1. Os fatores de risco na adolescência a partir do modelo ecológico	27
2.2.2. A Natureza cíclica da vulnerabilidade na adolescência.....	30
3. Fatores promotores de proteção e prevenção de adolescentes em situação de vulnerabilidade social.....	35
3.1. O desafio de uma construção partilhada do bem-estar na adolescência..	37
3.2. A multidimensionalidade dos fatores protetores na adolescência	43
3.2.1. Atributos pessoais do adolescente	44
3.2.2. Relações familiares positivas.....	46
3.2.3. Suporte social da comunidade	48
3.3. Resiliência como consequência do desenvolvimento dos fatores protetores	50
4. O papel do Serviço Social como promotor de fatores protetores na adolescência	54
5. Práticas educativas não formais como estratégia de prevenção.....	58
5.1. Papel dos projetos socioeducativos na adolescência em situação de vulnerabilidade social	58
5.2. Elementos-chave nas práticas educativas não formais com adolescentes em situação de vulnerabilidade social	62
5.3. As competências sociais e pessoais como área de intervenção	69

6. Projeto Barra – projeto socioeducativo de acompanhamento e capacitação de crianças, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade social	74
6.1. Fundamentação do projeto.....	75
6.2. Benchmarking.....	78
6.3. O Projeto Barra.....	84
6.3.1. Segmento de clientes	85
6.3.2. Proposta de valor	86
6.3.3. Serviços e produtos.....	90
6.3.4. Teoria da mudança.....	94
6.3.4.1. Recursos-chave	96
6.3.4.2. Definição de funções da equipa.....	98
6.3.5. Envolvente interna e externa.....	99
6.3.6. Estratégia de comunicação e divulgação	100
6.3.7. A Tela de modelo de negócio	101
6.3.7.1. Estudo de viabilidade económica	103
6.3.8. Avaliação	108
6.3.8.1. Breve análise da implementação do Projeto Barra	115
7. Conclusão	118
Bibliografia	123

Índice de Figuras

Figura 2-1 - Natureza cíclica da vulnerabilidade segundo Walgrave (2000)	33
Figura 3-1 - Modelo de Bem-estar.....	38
Figura 3-2 - Componentes do Sistema de Proteção da Criança, segundo a Terre des hommes.....	41
Figura 3-3 - Inter-relações entre sistemas no Sistema de Proteção Social da Criança	42
Figura 5-1 - Conceito de proximidade do ponto de vista dos entrevistados.....	63
Figura 5-2 - Linguagem informal do ponto de vista dos entrevistados	64
Figura 5-3 - Resumo das subcategorias que concretizam a proximidade e o respeito	65
Figura 5-4 - Elementos-chave de um projeto socio educativo baseado em práticas não formais	68
Figura 5-5 - Desenvolvimento de talentos do ponto de vista dos entrevistados.....	71
Figura 5-6 - Resumo das dimensões diferenciadoras a ser trabalhadas com os adolescentes do ponto de vista dos entrevistados	73
Figura 6-1 - Logotipo do Projeto Barra	84
Figura 6-2 - Fit entre a proposta de valor e o segmento de clientes (elaboração própria)	89
Figura 6-3 - Teoria da Mudança do Projeto Barra (elaboração própria)	95
Figura 6-4 - Testemunhos de jovens do Projeto Barra	116
Figura 6-5 - Testemunhos de jovens do Projeto Barra	116

Índice de Tabelas

Tabela 1-1 - Caracterização dos entrevistados	14
Tabela 2-1 - Fatores de risco biológicos e sociais	27
Tabela 6-1 - Estratégias e objetivos das prioridades no âmbito das crianças e jovens no Concelho de Oeiras.....	76
Tabela 6-2 - Benchmark Nacional.....	79
Tabela 6-3 - Benchmark internacional.....	82

Tabela 6-4 - Distribuição das crianças e jovens do Projeto Barra por idade (elaboração própria).....	85
Tabela 6-5 - Objetivos específicos do Projeto Barra (elaboração própria).....	90
Tabela 6-6 - Programas e atividades propostas pelo Projeto Barra (elaboração própria)	91
Tabela 6-7 - Principais parcerias estabelecidas e a estabelecer no Projeto Barra (elaboração própria).....	97
Tabela 6-8 - Cargos e funções da equipa do Projeto Barra (elaboração própria)....	98
Tabela 6-9 - Análise SWOT do Projeto Barra.....	99
Tabela 6-10 - Tela do modelo de negócio do Projeto Barra.....	102
Tabela 6-11 - Relação entre nº de crianças e jovens e técnicos necessários (elaboração própria)	103
Tabela 6-12 - Estrutura de custos do Projeto Barra.....	105
Tabela 6-13 - Estimativa de rendimentos obtidos com o pagamento da mensalidade no Projeto Barra.....	106
Tabela 6-14 - Receitas do Projeto Barra.....	107
Tabela 6-15 - Matriz de avaliação do Projeto Barra.....	112

Índice de Anexos

Anexo A - Declaração de consentimento informado para entrevista	134
Anexo B - Guião de entrevista para projetos.....	135
Anexo C - Guião de entrevista para especialistas.....	136
Anexo D - Transcrição da entrevista 1, JM.....	137
Anexo E - Transcrição da entrevista 2, JA	148
Anexo F - Transcrição da entrevista 3, LP	155
Anexo G - Transcrição da entrevista 4, FT.....	168
Anexo H - Escalas de mensalidade consoante rendimento per capita mensal.....	178

1. Introdução

A adolescência é uma fase de vida que se caracteriza pela transição entre a infância e a idade adulta e é marcada pela complexidade das mudanças no desenvolvimento biopsicossocial (Vanderley et al., 2020) e pela construção da identidade própria dos adolescentes. Nesta fase, o desenvolvimento físico, neurológico, cognitivo, emocional e comportamental é muito significativo e fortemente afetado por inúmeros fatores sociais que levam a mudanças no âmbito individual, familiar e comunitário (cf. Andrade, 2012), o que confere a esta fase de vida um caráter vulnerável.

Por outro lado, considera-se que todas as mudanças e vulnerabilidades vividas na adolescência assumem ainda maior expressão quando os adolescentes vivem em situação de vulnerabilidade social. A vulnerabilidade social compreende todos os aspectos adversos relacionados com o contexto em que os indivíduos se inserem, assumindo-se que diferentes contextos promovem diferentes formas de viver a adolescência, marcando as trajetórias de vida de cada jovem e definindo vulnerabilidades e potencialidades (cf. Zappe & Dell’Aglia, 2016).

Dessa forma, salienta-se a importância do contexto em que os adolescentes vivem e com o qual interagem como proposta fundamental para que se entendam as suas experiências e a forma como as mesmas afetam a construção da sua identidade.

A vulnerabilidade social tem um caráter cíclico uma vez que os adolescentes adquirem como normativas as experiências que vivenciam, considerando-se, portanto, que os adolescentes que crescem em famílias em situação de vulnerabilidade social vão reproduzir esses mesmos fatores de vulnerabilidade.

Apesar dos riscos e vulnerabilidades sociais que podem existir na vida dos adolescentes e que a podem condicionar, dar-se-á especial destaque, neste trabalho, aos fatores protetores, nos seus diversos níveis, que os podem atenuar. Estes fatores protetores situam-se ao nível dos atributos pessoais dos adolescentes, das relações familiares positivas e do suporte social da comunidade.

Acredita-se que ao identificar e desenvolver os fatores protetores nos adolescentes se promove uma maior adaptação ao meio em que eles estão inseridos, garantindo uma maior facilidade na obtenção dos recursos necessários que os capacitem para um projeto de vida mais estruturante, que altere o ciclo de vulnerabilidade social em que estão inseridos e os torne agentes de mudança nas suas comunidades.

A motivação para o desenho deste projeto surgiu, partindo do contexto específico da Mercearia Social do Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra, no Bairro da Medrosa, em Oeiras.

A Mercearia Social é uma resposta de apoio alimentar às famílias que provêm de contextos socioeconómicos desfavoráveis. Verificou-se, no entanto, que este apoio alimentar, apesar de importante não produzia, por si só, uma rutura dos ciclos de pobreza e vulnerabilidade experienciados por estas famílias, tendo começado a perceber-se que os filhos das pessoas apoiadas pela mercearia passavam a recorrer a este apoio quando se autonomizavam da casa dos seus pais, o que refletia a urgência de se pensar num projeto que permitisse às crianças e jovens destas famílias o acesso a novas referências que lhes possibilitassem quebrar esses ciclos, construindo uma perspetiva futura com mais oportunidades.

Foi assim que, em 2018, surgiu o Projeto Barra, contando com duas técnicas que o têm vindo a estruturar e a definir as linhas de intervenção. Este projeto partiu da premissa de que as crianças e jovens são mais do que as situações de vulnerabilidade social que vivem e que, se bem acompanhadas, podem ser quem quiserem no futuro.

O projeto tem crescido, nos últimos anos, em número de crianças e jovens e no envolvimento da comunidade, contando já com um grupo de 31 crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

Contudo, e uma vez que o leque de idades é muito extenso, este projeto de mestrado pretende enquadrar e focar-se, com mais pormenor, na faixa etária 12-18 anos, que corresponde à fase da adolescência, por se entender que a esta fase de vida estão associados inúmeros fatores de vulnerabilidade e risco, que têm ainda mais expressão em contextos de vulnerabilidade social e que são diferentes dos desafios de outras idades contempladas no projeto Barra, pelo que se reconhece a importância de uma abordagem diversificada.

Dada a necessidade expressa de um maior acompanhamento às crianças e jovens das famílias acompanhadas pela Mercearia Social e, à data de início deste mestrado, existir uma resposta menos personalizada para a fase da adolescência, este projeto de mestrado foi sendo implementado ao longo da realização do próprio mestrado, tendo o mesmo sido muito importante para a justificação da sua pertinência e para a clarificação da sua estrutura.

O Projeto Barra pretende conseguir, então, o aumento do bem-estar e perceção de sentido de vida dos adolescentes, descobrindo gostos e talentos e sonhando o seu futuro de

forma consciente e planeada, devolvendo à comunidade o que constroem, numa lógica de participação ativa e desenvolvimento da comunidade.

1.1. Opções metodológicas

A orientação metodológica que se tenta privilegiar neste estudo é uma abordagem qualitativa, pretendendo-se estudar a forma como as práticas educativas não formais podem ser preventivas e promotoras de bem-estar para adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Parte-se do desenho e apresentação de um projeto de intervenção que se situa no contexto específico do Bairro da Medrosa, em Oeiras e que tem em conta o efeito cíclico da pobreza e vulnerabilidade observados nas famílias que beneficiam do apoio da mercearia social do Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra

Neste documento, não se pretende fazer uma verificação a uma teoria já existente, mas desenvolver as teorias a partir dos campos de investigação. Parte-se da estratégia indutiva que define que as teorias resultam dos estudos empíricos, podendo ser utilizadas, segundo Blaikie (2000), para descrever fenómenos e estabelecer regularidades que carecem de explicação e Freixo (2009: 95-96) acrescenta que o método indutivo na investigação deve começar por uma observação, para que, no final de um processo, se possa elaborar uma teoria. Dessa forma, foram construídas duas perguntas às quais se pretendia responder com esta investigação, nomeadamente:

1. Quais os fatores de proteção dos adolescentes em situação de vulnerabilidade?
2. Como podem as práticas educativas não formais ser preventivas e promotoras de bem-estar para adolescentes em situação de vulnerabilidade?

Para que fosse possível responder às perguntas levantadas foi aplicada a entrevista semiestruturada como estratégia de recolha de dados, com guiões de entrevista para projetos e especialistas que podem ser consultados no Anexo B e no Anexo C.

As entrevistas, de carácter exploratório, foram realizadas a quatro profissionais com desempenho relevante em pelo menos uma das esferas: produção científica ou formação académica ou prática que desenvolve na área da educação, das práticas não formais e da juventude, conforme se pode observar na tabela seguinte. Importa mencionar que na aplicação da entrevista foram salvaguardados os princípios éticos do consentimento informado.

Tabela 1-1 - Caracterização dos entrevistados

Nº de entrevista	Área profissional / Setor de atividade / Dimensões relevantes	Código
Entrevista 1	Psicóloga, Coordenadora executiva do <i>Movimento Transformers</i> – Escola de superpoderes e formadora da <i>Social Business School</i> ; Já ganhou vários prémios na área da inovação e empreendedorismo social e participou como oradora em colóquios e conferências sobre o tema.	JM
Entrevista 2	Investigador e professor catedrático da Universidade Católica Portuguesa; lançou o ensino profissional e as escolas profissionais em Portugal e tem-se destacado na área da educação, sendo autor e coautor de várias publicações no âmbito da educação inclusiva e já tendo representado Portugal em organismos internacionais como a OCDE e a UNESCO.	JA
Entrevista 3	Assessora da direção do Observatório Permanente as Juventude do ICS e professora universitária na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. É autora e coautora de diversas publicações nacionais e internacionais no domínio dos estudos de juventude e educação.	LP
Entrevista 4	Coordenadora geral da Academia de Líderes Ubuntu do Instituto Padre António Vieira, tendo sido já <i>Project manager</i> da Fundação Calouste Gulbenkian e Diretora no Centro Nacional de Apoio ao Imigrante.	FT

Fonte: elaboração própria

Os dados recolhidos nas entrevistas foram analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo. Primeiramente, foi necessário transcrever todas as entrevistas e posteriormente, com recurso ao software MAXQDA (versão 22.1.0), fez-se uma análise das transcrições, construindo-se uma lista de categorias e subcategorias que foram sendo atribuídas no decorrer da análise.

Assim, em concordância com as prioridades de intervenção e as necessidades identificadas, apresenta-se o Projeto Barra. De acordo com Guerra (2010: 126) um projeto é a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder, ou seja, é a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objetivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de ação garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas.

Desta forma, este projeto que pretende ser uma resposta às necessidades apresentadas no decorrer da investigação, desejando alcançar, a longo prazo, o seguinte impacto: ter adolescentes que se tornem mais ativos, mais aptos a integrar o mercado laboral, mais autónomos e autossuficientes e com uma melhor qualidade de vida, que os ajude e às suas famílias a romper os ciclos de pobreza e risco.

A construção do conhecimento relevante para que se possa compreender o objeto de estudo deste trabalho, organiza-se com base em dois eixos: teórico e empírico. Deste modo, foi possível estruturar este trabalho em cinco capítulos que traduzem o percurso desta investigação.

Os primeiros dois capítulos têm uma natureza essencialmente teórica, pois pretendeu-se uma aproximação ao domínio da adolescência em situação de vulnerabilidade social, procurando-se aprofundar e esclarecer as questões referentes aos conceitos de vulnerabilidade social e proteção.

Assim, o primeiro capítulo intitula-se vulnerabilidade social na adolescência, onde se procede à explanação do conceito de adolescência, distinguindo-o de outras fases de vida e se abordam os fatores de risco com base no modelo ecológico do risco, de Bronfenbrenner e a natureza cíclica da vulnerabilidade social, aspetos fundamentais para a compreensão do objeto de estudo que têm implicações para a intervenção.

No segundo capítulo, que tem o nome, “Fatores promotores de proteção e prevenção de adolescentes em situação de vulnerabilidade social”, pretende-se enumerar os fatores protetores dos adolescentes nos seus diversos domínios, justificando a forma como contribuem para a construção do bem-estar e da resiliência nos adolescentes, bem como explorar algumas pistas para a intervenção social com um papel mediador nas situações de vulnerabilidade social.

O terceiro capítulo, que se intitula, “O papel do Serviço Social como promotor de fatores protetores na adolescência” pretende dar uma breve nota das metodologias de intervenção social que podem ter um papel mediador entre os diversos que interagem com o adolescente, como forma de garantir a prevenção e bem-estar dos adolescentes, partindo da abordagem de grupo e comunitária.

O quarto capítulo centra-se nas práticas educativas não formais como estratégias de intervenção e pretende, através da análise de conteúdo às entrevistas realizadas, caracterizar os projetos socioeducativos na comunidade como estratégia de prevenção para adolescentes em situação de vulnerabilidade social, assim como definir os elementos-chave que estes projetos devem ter e as dimensões que devem ser trabalhadas com os adolescentes para que, de facto, estes projetos sejam diferenciadores de outras formas de educação.

Por fim, no quinto capítulo apresenta-se o Projeto Barra – Projeto socioeducativo de acompanhamento e capacitação de crianças, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade social como resposta aos desafios enunciados nos capítulos anteriores.

Na conclusão pretende-se fazer uma síntese dos principais pontos abordados ao longo do documento e fazem-se algumas propostas para a investigação e intervenção com adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

2. Vulnerabilidade social na adolescência

Considerando o objeto de estudo e querendo compreender como as práticas educativas não formais podem ser promotoras de proteção em adolescentes em situação de vulnerabilidade social, traçamos neste capítulo um itinerário que nos permita compreender quem são os adolescentes e o que distingue esta fase de vida das restantes, sabendo-se à partida que a adolescência em si é caracterizada por uma grande instabilidade e vulnerabilidade.

De acordo com a Lei nº 147/99 de 1 de setembro de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (1999) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), criança ou jovem é a pessoa com menos de 18 anos, salvo se nos termos da lei atingir a maioridade mais cedo.

No entanto, apesar de o conceito de criança incluir todos os indivíduos até aos 18 anos, considera-se que dos 0 aos 18 anos, as crianças passam por várias fases de vida/desenvolvimento e cada uma com as suas especificidades. Para este estudo, importa a fase de adolescência que, segundo a OMS, corresponde à faixa etária dos 10 aos 19 anos.

Sabe-se que a noção de juventude só adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento dos tempos de passagem que hoje em dia mais caracterizam a juventude, e concretamente a adolescência, aparecendo referida como uma fase de vida (cf. Machado Pais, 1990).

No passado, em sociedades ocidentais industrializadas como Portugal, o curso de vida organizava-se em torno de sistemas de idades convencionalmente designados como “infância”, “juventude”, “idade adulta” e “velhice” e as transições entre sistemas eram identificadas através de um conjunto de marcos, ou “eventos-charneira”, como a finalização da escola, a inserção no mercado de trabalho, a autonomização face à família de origem, o casamento, parentalidade e reforma. Toda a trajetória da juventude se apresentava como um caminho que culminaria numa meta prefixada de antemão, apontando sempre para a futura inserção adulta dos adolescentes (Calvo, 2011; Ferreira & Nunes, 2010; Min Kim, 2021).

Entende-se, assim, que os processos de transição da criança para a idade adulta constituíam um tempo linear, composto por etapas previsíveis, que marcavam as trajetórias dos adolescentes e os conduziam à vida adulta. Contudo, estas etapas lineares que marcam o curso de vida estão a deixar de existir. A adolescência está a deixar de ser o período de

aprendizagem definitiva, cumulativa e linear de papéis sociais (Ferreira & Nunes, 2010; Pappámikail, 2010), que culminava, como defendia Erikson (1968, citado por Ferreira & Nunes, 2010), num período de «maturidade» psicológica e estabilidade identitária, que seria socialmente garantida graças a um núcleo familiar estável e um emprego durável, a que se seguiria uma fase de reforma.

Atualmente, verifica-se uma “juvenilização dos valores sociais” (Pappámikail, 2010) por oposição à ideia dominante do passado de que a vivência da idade adulta deveria condicionar em absoluto a vivência presente da idade jovem, verificando-se que as gerações mais jovens estão empenhadas em inventar novas formas de viver a fase conhecida como idade adulta, partindo dos principais traços culturais que retiram da sua experiência de juventude (cf. Henderson et al., 2007; Nilsen, 2001 citados por Pappámikail, 2010).

Pode afirmar-se que ser-se adolescente, ou tornar-se adulto é, atualmente, e cada vez mais, um tempo indeterminado e plural e já não se pode considerar equivalente à chegada a “etapas instaladas” da vida nem à atribuição de estatutos e papéis definitivos do ponto de vista psicológico, social e/ou económico (Calvo, 2011; Ferreira & Nunes, 2010). É, portanto, uma fase de vida que se caracteriza pela transição entre a infância e a idade adulta e é marcada pela complexidade das mudanças no desenvolvimento biopsicossocial (Vanderley et al., 2020), ressaltando-se ainda que, na adolescência, o desenvolvimento físico, neurológico, cognitivo, emocional e comportamental é muito significativo e fortemente afetado por inúmeros fatores sociais que levam a mudanças nomeadamente no âmbito individual, familiar e comunitário (cf. Andrade, 2012), o que confere a esta fase de vida um caráter vulnerável e que, por isso, acarreta inúmeros desafios que serão brevemente analisados ao longo deste trabalho.

Neste processo, os adolescentes estão, acima de tudo, a construir a sua identidade. O “eu” que se constrói no processo de adolescência está sujeito a uma multiplicidade de desafios intrínsecos e extrínsecos ao próprio, o que confere aos adolescentes um caráter hesitante e vulnerável. Estes desafios assumem ainda maior expressão quando os adolescentes se encontram em situações de vulnerabilidade social¹, pelo que se considera

¹ Mais adiante explicitaremos o que se entende por vulnerabilidade social, que para os devidos efeitos é considerada a zona intermédia entre a integração social e a pobreza marginal. Uma pessoa vulnerável é aquela cujo ambiente pessoal, familiar, socioeconómico ou político-administrativo sofre de alguma fraqueza e, consequentemente, se encontra numa situação de risco que pode desencadear um processo de exclusão social (Figueiredo, 2016).

pertinente, neste estudo, caracterizar a identidade dos adolescentes, nomeadamente em relação ao contexto em que se inserem e que influencia a construção do seu “eu” adulto e todo o seu futuro. Se se considera que a fase da adolescência é um período vulnerável pelos inúmeros desafios específicos que esta fase de vida transporta, reconhece-se também que estes desafios são maiores num contexto de vulnerabilidade social, como se irá abordar posteriormente.

2.1. A autonomia como determinante da construção identitária dos adolescentes

Os adolescentes definem-se, por um lado, como aquilo que já não são, crianças, e por outro lado, como aquilo que ainda não são, embora biologicamente já possam parecer, adultos. Assume-se que a idade adulta tende a associar-se a um conjunto de características e competências, nomeadamente maturidade, responsabilidade, autonomia e independência que os adolescentes ainda não adquiriram (cf. Cicchelli 2001, citado por Pappámikail, 2011: 90), pelo que até se chegar a essa fase de maturidade, aparece a adolescência como um período de experimentação de valores, de papéis sociais e de identidades, numa ambiguidade entre ser criança e ser adulto e numa tentativa de o próprio adolescente, através dessa experimentação, construir a sua própria identidade.

O adolescente à medida que se vai desenvolvendo começa a ficar apto para a procriação, para a produção social e para o trabalho. Porém, a ambivalência da sociedade quanto à possibilidade de efetivação dessas aptidões faz com que ele adquira um estatuto intermédio e provisório, e passe a ser tratado de forma ambivalente: como criança e como adulto (Aberastury 1980; Abramo, 1994 citados por Salles, 2005). Esta ambiguidade de ser criança e ser adulto ganha forma quando pensamos na autonomia e na independência dos adolescentes, conceitos que quando aplicados a estes adquirem dimensões completamente distintas.

Os adolescentes, segundo Teixeira (2012), caracterizam-se, por um lado por uma forte autonomia – na gestão das suas relações e do seu tempo – e, por outro, por uma total dependência material do mundo dos adultos. A autonomia é, normalmente, a capacidade de um indivíduo ter um controlo significativo sobre a vida, tomar decisões e renunciar às dependências dos outros (Kaur et al., 2020). No caso dos adolescentes, ser autónomo não implica necessariamente ser autossuficiente.

De acordo com Pappámikail (2010), atualmente, os adolescentes podem depender materialmente dos pais com mais frequência e até mais tarde no ciclo de vida, sem que isso

limite forçosamente a forma como escolhem e decidem agir, podendo, contudo, ver-se impedidos de agir por não possuírem os recursos adequados, o que condiciona a concretização da sua autonomia. Ou seja, a dependência material das famílias pode dificultar o reconhecimento público da sua autonomia (identitária), mas não impede a sua construção, o que pode gerar situações de conflito caso o adolescente não veja a sua autonomia reconhecida no seu contexto familiar mais próximo.

Esta autonomia sem independência pode reconfigurar profundamente o papel dos pais, da família e das relações familiares e das instituições (Kaur et al., 2020; Pappámikail, 2010; Teixeira, 2012). Na construção da identidade própria do adolescente, um dos eixos fundamentais é, pelo exposto anteriormente, a reivindicação da sua autonomia.

Deste modo, percebe-se que ter autonomia é diferente de ser-se autónomo, pois as intenções podem ser autónomas sem que haja liberdade para as pôr em prática. A liberdade diz respeito à capacidade de agir sem constrangimentos e com os recursos e o poder necessários para pôr em prática as intenções que motivam a ação. Esta limitação de liberdade pode ter origem em constrangimentos materiais ou simbólicos (não ter recursos ou uma imposição parental) ou em constrangimentos legais (por exemplo, querer conduzir um carro antes de ter atingido a maioridade) (cf. Pappámikail, 2010).

Por outro lado, importa ainda referir que o adolescente expõe-se e é exposto a cada vez mais desafios e experiências no espaço público, que surgem da conquista ou integração em novos territórios de interação onde se alargam as potencialidades do agir e onde se movimenta com diferentes, mas crescentes, e desejados, graus de liberdade (cf. Breviglieri, 2007, citado por Pappámikail, 2011).

Um adolescente que queira realizar uma ação para a qual não tem liberdade nem independência, pode tomar uma de três atitudes: aceitação e conformação, rutura e transgressão ou o desenvolvimento de estratégias que permitam negociar/conquistar/adquirir quer a sua liberdade, quer a sua independência e assim possibilitar o desempenho da ação (cf. Pappámikail, 2010).

Conclui-se que os adolescentes podem ser autónomos sem usufruir de liberdade em determinadas situações e podem ter liberdade de ação e não ter autonomia nas suas motivações. Também é possível ao adolescente que se sinta autónomo, mas que dependa dos recursos de outros para poder concretizar a sua autonomia em ações concretas, o que limita

necessariamente a concretização dessas ações, tendo isso uma implicação direta na construção da sua identidade.

Para além desta construção social de si e da sua tentativa de encontrar o seu lugar, o adolescente sofre também muitas mudanças físicas que não podem ser ignoradas, pois afetam a construção da sua identidade.

2.1.1. O desenvolvimento físico e a descoberta sexual como determinantes da construção identitária dos adolescentes

A ambiguidade e ambivalência de já não se ser criança, mas também ainda não se ser adulto, concretiza-se fisicamente pelo desenvolvimento/maturação do corpo. O corpo dos adolescentes transforma-se num tempo e a um ritmo, maior que aquele que podem controlar, alterando-se, por consequência, a imagem que o adolescente tem de si mesmo, mas também a imagem que os outros têm sobre o adolescente, o que leva a uma reformulação dos laços, principalmente dentro do seio familiar devido a estas mudanças significativas (cf. Pappámikail, 2011). O processo de transformação do corpo reflete-se também na reformulação das relações sociais em que o adolescente participa.

No centro de muitas definições de juventude, e do ponto de vista do adolescente enquanto indivíduo, permanece a ideia de que o adolescente é alguém inacabado, em processo de construção, trazendo à adolescência, enquanto fase de vida, um carácter incontornavelmente transitório e ambíguo. Desta forma, a adolescência não pode ser vista apenas como uma categoria social em si, ou como condição social, mas deve ser também entendida como uma fase própria do percurso de vida, um tempo de individualização da biografia, caracterizado pela incerteza e pela adaptação permanente a condições contextuais em mutação (cf. Bendit 2008; Hornstein 2008 citados por Bendit, 2011; Pappámikail, 2010).

O processo de maturação do corpo/desenvolvimento físico desencadeia representações sociais nos outros com quem o sujeito interage, interferindo na forma como são geridas expectativas recíprocas, e na resposta que se dá ao outro na interação: de criança, frágil e que é preciso cuidar e proteger, a adulto, do qual se espera um comportamento maduro e responsável, passando pelo adolescente que é tido como sujeito em formação, que vive um estágio transitório e ambíguo (cf. Pappámikail, 2011).

No contexto familiar, o processo de crescimento e amadurecimento de um dos membros de uma família, tem repercussões em todos os seus membros, reformulando o

sistema de relações, redefinindo-se as identidades e práticas (cf. Pappámikail, 2010, 2011), o que contribui para que a fase de adolescência seja uma fase particularmente vulnerável.

A par com a descoberta do corpo e da experiência de novos papéis sociais referidos anteriormente, a adolescência é um período muito marcado pela descoberta sexual e que, para adolescentes em situação de vulnerabilidade social, pode trazer alguns riscos associados.

A adolescência atual tem sido fortemente afetada pelo “efeito da precocidade”, tendendo a ser percebida como direito ao livre acesso ao prazer relacional e sexual (Teixeira, 2012). De facto, se pensarmos no sexo há uns anos atrás, pode dizer-se com alguma segurança que o sexo era "uma conquista" que se adquiria com o casamento (cf. Calvo, 2011), principalmente tendo em conta os padrões morais enraizados da cultura judaico-cristã.

Atualmente, também devido à grande influência dos *media*, assiste-se a uma banalização do sexo, tendo este deixado de ser entendido como a meta final da trajetória. Buhi e Goodson (2007, citados por Hennessy et al., 2009) defendem que o conteúdo sexual nos meios de comunicação molda as crenças, atitudes, normas e intenções de fazer sexo. O estudo de Hennessy et al. (2009) defende que a exposição a conteúdos sexuais na televisão e/ou redes sociais se associa a expectativas sobre sexo, perceções de comportamento sexual entre pares, atitudes sexualmente permissivas e iniciação sexual, o que leva a crer que se pode obter gratificação sexual sem qualquer esforço.

Para além dos *media*, é visível também a influência que a pressão dos pares pode ter no início da atividade sexual. Para os adolescentes, os pares tornam-se cada vez mais presentes nos seus contextos sociais e tornam-se, por isso, um grupo de referência para todo o tipo de decisões dos adolescentes, incluindo as decisões sobre comportamentos sexuais (cf. Nogueira Avelar e Silva et al., 2019).

Tanto os pares, a família, como os meios de comunicação social, com todo o peso cultural que trazem agregados, influenciam o comportamento dos adolescentes, na medida em que afetam as suas crenças de expectativa e as expectativas são um medidor primário de influências sociais e ambientais no comportamento (Bourdeau et al., 2010), pelo que um adolescente que é confrontado com determinados comportamentos nos grupos nos quais está inserido, assumirá esses mesmos comportamentos como sendo a norma, e esperar-se-á dele que os adquira e reproduza, mesmo que se associem determinados riscos.

Relativamente à iniciação e à atividade sexual pré-matrimonial, atualmente, são percebidas como sendo a norma entre os adolescentes, mesmo que isso desafie a moral do passado (Vilar & Gaspar, 1999), verificando-se que o erotismo e a sexualidade são elementos constitutivos das relações afetivas entre adolescentes o que também pode ser considerado como um fator de vulnerabilidade nos adolescentes.

Por outro lado, pode assumir-se como outro fator de risco associado à saúde sexual, o baixo nível de desenvolvimento das competências socio emocionais. Considera-se que os adolescentes com fracas capacidades interpessoais² podem não ser capazes de reconhecer as emoções dos seus parceiros ou ter a capacidade de responder de forma adequada. Segundo o estudo de Lando-King et al. (2015), pode ser difícil para os adolescentes com fracas capacidades de gestão do *stress*, resistir ao impulso de fazer sexo, independentemente do uso de preservativo. O facto de a adolescência ser um período marcado pela descoberta sexual, e com um início cada vez mais precoce, deixa os adolescentes, como referido, em situações de vulnerabilidade, pois pode, muitas vezes, envolver comportamentos sexuais de risco que podem ter consequências adversas (Calise et al., 2016; Looze et al., 2015; Timmermans et al., 2008). Este início precoce traz agregada desresponsabilização e negligência no uso de contraceptivos, o que leva a inúmeros riscos.

Neto e Cerqueira-Santos (2012) destacam ainda os múltiplos parceiros sexuais, afirmando que todos estes fatores descritos podem levar a consequências negativas, nomeadamente doenças sexualmente transmissíveis e gravidezes indesejadas. Este último fator, segundo dados de 2019 do INE, 2,39% dos partos de nados-vivos em Portugal, correspondiam a mães entre os 10 e os 19 anos.

A gravidez na adolescência pode ser olhada de múltiplas perspetivas. Do ponto de vista dos pais adolescentes, Calise et al. (2016) defendem que a gravidez na adolescência acarreta, frequentemente, consequências negativas para os pais adolescentes. Da mesma forma, em comparação com as crianças nascidas de pais mais velhos, os filhos de pais adolescentes estão mais propensos a ter resultados educativos, comportamentais e de saúde mais pobres, ou menos ajustados, ao longo da vida (Calise et al., 2016)

² Entende-se por habilidades interpessoais a capacidade de estabelecer e manter relações mutuamente satisfatórias e próximas da emoção (Bar-On & Parker, 2000 citados por Lando-King et al., 2015).

Em relação ao meio, um estudo da Sociedade Portuguesa de Pediatria de 2012, constatou que a gravidez na adolescência ocorre sobretudo com adolescentes que vivem em condições mais desfavorecidas do ponto de vista social, pessoal e cultural (Silva et al., 2012).

Do ponto de vista social, Vilar & Gaspar (1999) referem que a sociedade vê a gravidez de uma adolescente como o resultado e a prova concreta de uma atividade sexual que, principalmente para as raparigas, deveria ter lugar apenas no âmbito do casamento, acrescentando também, à adolescente grávida, o estatuto de “coitadinha” pelas dificuldades – económicas, sociais, de discriminação ou mesmo exclusão social – por que terá de passar em consequência de uma gravidez que se considera precoce. A este fenómeno, os mesmos autores, dão o nome de “maternidade do desvio” uma vez que se considera que ser-se mãe na adolescência implica fuga à norma que condiciona a maternidade ao casamento e à vida adulta.

Em suma, pode referir-se que a sexualidade é um eixo fundamental na vida dos adolescentes, sendo construída com base nos padrões que constituem a norma para os adolescentes, nomeadamente a família, os grupos de pares e sendo também fortemente influenciada pela extensa partilha de conteúdo sexual nos meios de comunicação social e *online* aos quais a maioria dos adolescentes tem livre acesso. Por todos os fatores identificados, considera-se de extrema importância acompanhar os adolescentes na descoberta da sua sexualidade contribuindo para a minimização dos fatores de risco e vulnerabilidade que se verificam neste eixo.

2.2. A condição de vulnerabilidade social na adolescência

Considerando o referido nos pontos anteriores, importa agora definir o que entendemos por vulnerabilidade social, uma vez que na nossa perceção as características que marcam o período da adolescência podem ser vividas de forma mais ou menos positiva se os adolescentes se encontram nessa situação. Assim, neste ponto procuraremos definir o conceito de vulnerabilidade social e a forma como afeta os diversos sistemas, considerando-se, para o efeito, a perspetiva ecológica do risco de Bronfenbrenner (1979), bem como perceber a sua natureza cíclica que poderá ter um grande impacto nos adolescentes a longo prazo e na forma como os mesmos constroem a sua identidade.

Segundo Vanderley et al. (2020), a vulnerabilidade social diz respeito a todos os aspetos adversos relacionados com o contexto em que se insere o indivíduo, sendo certo que diferentes contextos promovem diferentes formas de viver a adolescência, marcando as

trajetórias de vida de cada indivíduo e definindo vulnerabilidades e potencialidades (cf. Zappe & Dell’Aglia, 2016). O meio em que os adolescentes vivem e com o qual interagem é fundamental para se contextualizar as suas experiências e a forma como afetam a construção da sua identidade. Paugam (2003: 99) descreve como fatores determinantes da construção da identidade, neste caso dos adolescentes, os dados biológicos, as condições de aprendizagem social e a história pessoal de cada um, pelo que se considera que os diversos acontecimentos e situações pelos quais os adolescentes passam, que ajudam a consolidar a sua personalidade e a determinar que adultos serão, também os tornam, em simultâneo, vulneráveis (cf. Salles, 2005).

Para além da vulnerabilidade adjacente ao processo de construção da identidade na adolescência, é também importante refletir sobre a vulnerabilidade social enquanto conceito, por ser o tema central deste estudo. Existem várias formas de definir a vulnerabilidade social nos adolescentes. Guerra (2004) refere que os adolescentes tendem a ser vistos como uma categoria vulnerável aos fenómenos de pobreza e de exclusão social e, Walgrave (2000: 88) acrescenta que é vulnerável quem se encontra numa situação de risco perante um determinado perigo, defendendo que ninguém é vulnerável em si próprio, mas só perante alguma coisa ou situação. As vulnerabilidades sociais podem, então, ser definidas como situações sociais e económicas, que pela sua natureza, amplificam a suscetibilidade aos danos e a capacidade de resposta dos indivíduos (cf. Iguacel et al., 2017).

Os adolescentes que experienciam situações de vulnerabilidade social, estão propensos a ser considerados jovens em risco, conforme a Lei nº 147/99 de 1 de setembro de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (1999). Uma situação de risco caracteriza-se pela possibilidade de definir e identificar com precisão a probabilidade de ocorrência de um acontecimento ou da consequência de um curso alternativo de ação e um adolescente que vive situações de risco fica propenso à possibilidade de danos na sua dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual (cf. Oliveira, 2010).

Existem inúmeros fatores de risco associados à adolescência, considerando-se que os adolescentes que vivem num ambiente socioeconomicamente desfavorecido e vulnerável são mais propensos a fatores e comportamentos de risco (cf. Min Kim, 2021; Vanderley et al., 2020).

De acordo com a Lei nº 147/99 de 1 de setembro de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (1999), considera-se que a criança ou jovem está em perigo quando está abandonada ou vive entregue a si própria, sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais, não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal, está ao cuidado de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais; é obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; e/ou assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

Oliveira (2010) defende que o conceito de “risco”, quando aplicado a crianças e jovens, deve considerar a heterogeneidade das necessidades físicas, psicológicas e sociais nas diferentes idades (estádios de desenvolvimento) e a capacidade dos vários contextos de desenvolvimento (família, escola, comunidade) satisfazerem essas mesmas necessidades, dado que, por definição, a criança e o jovem estão expostos a riscos acrescidos, relacionados com a sua condição frágil e vulnerável. Garbarino e Abramowitz (1992b: 35-36) corroboram nesta definição, acrescentando que o risco, nesta dimensão sociocultural, é o empobrecimento do mundo do adolescente, fazendo com que tenha carências sociais e psicológicas. As crianças e adolescentes que crescem com falta de comida, afetos, professores atenciosos, bons cuidados médicos e valores consistentes com o progresso intelectual e a competência social crescem menos bem do que aquelas que não têm falta dessas coisas.

Neste trabalho, assumem especial relevo as situações de risco, evidenciando-se que o fator de risco indica uma situação de vulnerabilidade, na medida em que esta traduz a probabilidade de ocorrência de uma situação prejudicial ao adolescente (cf. Oliveira, 2010) e podem resultar de uma multiplicidade de causas que dizem respeito ao adolescente, à família e ao contexto económico (Torres, 2013), sendo intensificados quando os adolescentes vivem num ambiente onde a pobreza, o racismo e o baixo capital social estão

generalizados (cf. Newman, 2002; Torres, 2013), o que os torna cumulativos, ou seja, a presença de um fator de risco aumenta a probabilidade de que surjam mais.

Estes fatores de risco podem ter origem no adolescente ou no ambiente com o qual o adolescente se relaciona, como referido, pelo que se tomará a perspectiva ecológica do risco de Bronfenbrenner de modo a explicar estes fatores na sua multiplicidade de contextos e impactos no adolescente.

2.2.1. Os fatores de risco na adolescência a partir do modelo ecológico

Como referido anteriormente, o risco não deve ser observado apenas tendo em conta os fatores que se centram no adolescente, reconhecendo-se que todo o ambiente em que o adolescente está inserido também tem impacto no seu desenvolvimento.

Existem múltiplos fatores que contribuem para o desenvolvimento infantil sendo importante abordar tanto os fatores de risco centrados no adolescente (fatores biológicos) como os que se relacionam com o ambiente (fatores sociais) (Oliveira, 2010), encontrando-se os mesmos esquematizados na tabela abaixo.

Tabela 2-1 - Fatores de risco biológicos e sociais

Fatores de risco de natureza social	
<p>A nível macrossocial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A privação de recursos elementares; - A desadequação entre as capacidades/necessidades da família nuclear e a organização da vida e do trabalho. 	<p>A nível microssocial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O stress social; - Famílias funcionalmente deficitárias; - A falta de suporte social; - Condutas desviantes; - Fatores culturais.
Fatores de risco de natureza biológica	
<ul style="list-style-type: none"> - Gravidez não desejada; prematuridade e baixo peso ao nascimento; - Perturbação da saúde mental ou física; - Personalidade e temperamento não ajustados às expectativas parentais; - Vulnerabilidade em termos de idade e necessidade. 	

Fonte: Oliveira (2010: 37)

Reconhece-se que o adolescente não existe isoladamente e existem fatores internos e externos ao próprio que condicionam o seu desenvolvimento enquanto sujeito em construção, com implicações, por vezes negativas para o seu presente e futuro. Os riscos podem resultar tanto de ameaças diretas quanto da ausência de oportunidades normais e esperadas. Além dos riscos biológicos, dos quais são exemplo as doenças, existem riscos socioculturais que empobrecem as experiências individuais e relacionamentos essenciais e, portanto, ameaçam o desenvolvimento. Garbarino & Ganzel (2000) chamam a estes riscos de “toxicidade social”.

Esta perspectiva de Garbarino e Ganzel (2000) permite-nos afirmar que a perspectiva ecológica remete constantemente para o desenvolvimento infantil e juvenil como resultante da interação da biologia e da sociedade, das características que os adolescentes trazem consigo para o mundo e da forma como o mundo os trata, desde a natureza [*nature*] e da educação [*nurture*]. O modelo ecológico do risco de Bronfenbrenner (1979) reforça a importância de olhar para dentro do indivíduo, encorajando-nos a olhar também para além do indivíduo, nomeadamente para o ambiente, para as questões e explicações sobre o comportamento e o desenvolvimento individuais (cf. Garbarino & Ganzel, 2000) que muitas vezes encontram a sua resposta no contexto no qual o adolescente se encontra inserido.

Este modelo considera o desenvolvimento humano como um processo em que ocorrem mudanças duradouras e estáveis, que têm impacto na forma como as pessoas percebem o ambiente à sua volta e na forma como se relacionam com ele e como se percebem a si mesmas. O indivíduo influencia e reestrutura ativamente o seu ambiente, fazendo do seu desenvolvimento um processo dinâmico (García, 2001, citado por Vianchá et al., 2012).

Não é, portanto, possível observar um adolescente como individual, nem somente dentro do seu contexto familiar, mas é necessário ter em conta todos os ambientes em que ele se movimenta e com os quais interage. Estes ambientes em que o adolescente está imerso são de natureza diferente e a sua natureza projetada nas interpretações e ações reflete significados diversos, particularmente observados nos espaços que envolvem maior interesse como amigos, escola, grupos ou subculturas, publicidade, música, redes sociais, moda e família (Garbarino & Ganzel, 2000; Vianchá et al., 2012). A teoria ecológica propõe a existência de três níveis no ambiente do sujeito; o primeiro relacionado com o seu ambiente mais próximo (chamado mais interno); o segundo que diz respeito às ligações estabelecidas entre ambientes e um terceiro nível que é caracterizado por poder afetar o sujeito sem estar nele (Garbarino & Abramowitz, 1992b; Vianchá et al., 2012).

As ligações do adolescente com outras pessoas presentes no sistema, a natureza destas ligações e a sua influência indireta sobre o adolescente em desenvolvimento configuram o microsistema, que, partindo da teoria de Bronfenbrenner, é o ambiente imediato em que o adolescente se desenvolve e que inclui pessoas, objetos e eventos que ocorrem diretamente para e com o adolescente (cf. Bronfenbrenner, 1979; Garbarino & Abramowitz, 1992b). O adolescente influencia e é influenciado pelo seu microsistema. Garbarino & Abramowitz (1992b) referem que o microsistema da criança pode tornar-se

uma fonte de risco de desenvolvimento quando está socialmente empobrecido, afirmando que um microsistema deve ser uma porta de entrada para o mundo e não uma sala fechada.

Por sua vez, o mesossistema é a relação entre duas ou mais configurações em que o adolescente é um participante ativo, como a escola e a sua casa. A riqueza social do mesossistema de um adolescente deriva do número e da qualidade destas ligações. Num extremo temos o caso em que o adolescente é a única ligação e os microsistemas de ambos os lados fazem exigências incompatíveis; no outro, temos o caso em que há uma sobreposição total entre duas ou mais configurações e um acordo total nos seus valores. O risco do mesossistema é definido em primeiro lugar pela ausência de ligações e, em segundo, por conflitos de valores entre um microsistema e outro (Garbarino & Abramowitz, 1992b).

Um exossistema é um ambiente em que o adolescente não participa diretamente, mas que tem um efeito sobre ele através do meso ou do microsistema. Este nível é composto pela comunidade mais próxima do grupo familiar, que inclui as instituições mediadoras entre os níveis cultural e individual, como a escola, igreja, *media* ou instituições recreativas (cf. Vianchá et al., 2012). Muitos dos riscos mais importantes no exossistema para os adolescentes enquadram-se em duas categorias: a reduzida capacidade de participação dos pais no microsistema do adolescente, ou as pessoas em funções institucionais que tomaram decisões que afetam negativamente os microsistemas do adolescente (Garbarino & Abramowitz, 1992b).

Por último, os macrossistemas configuram-se como padrões generalizados formados pela organização sistemática dos diversos contextos, como ideologias ou organizações sociais de determinada cultura ou, no caso dos adolescentes, o impacto da música, moda ou subculturas (Vianchá et al., 2012), porque embora os adolescentes experimentem a realidade e a construam nos contextos imediatos em que as relações interpessoais ocorrem (microsistemas), podem alargar a sua visão para ver a relevância das ligações entre contextos (mesossistemas) e a influência indireta de cenários em que eles próprios não participem (exossistemas), muitas das influências mais importantes nas nossas vidas provêm de mudanças sociais, económicas e políticas que ocorrem ao nível das nações e de sociedades inteiras, ou seja, ao nível dos macrossistemas (cf. Garbarino & Abramowitz, 1992b).

Em suma, pode entender-se que todos os sistemas da vida de uma pessoa se encontram interrelacionados, e, segundo Bronfenbrenner (1979), as relações ocorrem não só dentro de um mesmo sistema, mas de igual forma, entre todos os sistemas, tanto aquelas em

que o adolescente participa, como aquelas em que ele pode nunca entrar, mas em que ocorrem eventos que afetam o que acontece no seu ambiente imediato.

Recorrendo ao *Framework for the assessment of children in need and their families* (Department of Health, 2000), a compreensão de um adolescente situa-se no contexto da família (pais/cuidadores e família em geral) e da comunidade e cultura em que ele está inserido.

Simplificando estes sistemas, adotamos a abordagem de Garbarino e Ganzel (2000: 76) que defendem que a perspectiva ecológica sobre o risco de desenvolvimento pode remeter-se para duas dimensões de interação. A primeira é a interação do adolescente como organismo biológico com o ambiente social imediato como um conjunto de processos, eventos e relacionamentos. A segunda é a interação dos sistemas sociais no ambiente social do adolescente. Estas duas dimensões, que se consideram essenciais na vida das crianças e jovens, podem revelar-se extremamente desafiantes quando aplicadas a crianças e jovens em situação de risco. Assim, pretende-se salientar, neste trabalho, a importância de se considerar o risco em todas as dimensões do adolescente. O adolescente pode encontrar-se em risco por existirem fatores diretos que o afetam, mas também pode ser afetado pela ausência de determinados fatores que contribuam para a garantia de bem-estar e desenvolvimento saudável do adolescente, sendo, por isso, importante encontrar estratégias que visem colmatar essas ausências, sendo este o objetivo deste trabalho.

2.2.2. A Natureza cíclica da vulnerabilidade na adolescência

Como abordado anteriormente, o contexto em que os adolescentes estão inseridos influencia as suas experiências e as suas vulnerabilidades e potencialidades, afirmação corroborada por Moreh & O'Lawrence (2016) que referem que as crianças são um produto do seu ambiente.

Reconhece-se que de entre todos os ambientes com que o adolescente interage, a família é o principal veículo na transmissão da cultura (McCubbin et al., 1993, citado por Coll & Magnuson, 2000) percebendo-se que os adolescentes aprendem, desde crianças, os seus esquemas culturais no ambiente familiar e com as pessoas mais próximas, pelo que se considera essencial refletir sobre o impacto do contexto familiar na situação de vulnerabilidade social que os adolescentes possam viver.

Vivemos num mundo complexo marcado por problemas profundos e existem muitas famílias que partilham uma multiplicidade de fatores de risco que se estendem desde

influências genéticas e biológicas a fatores psicossociais negativos. O perigo para os adolescentes manifesta-se na acumulação de adversidades que existem em muitas famílias, mas que são evidentes desproporcionalmente nas famílias mais pobres (Garnezy e Masten, 1994 citados por Haggerty et al., 1996).

A pobreza é, portanto, um fator premonitório da existência de fatores de risco na vida e ambiente envolvente dos adolescentes. De acordo com a perspectiva de Townsend (1979, citado por Hill & Tisdall, 1999), diz-se que estão na pobreza os indivíduos, famílias e grupos da população que não têm recursos para poder adquirir uma dieta variada, participar em atividades e ter as condições de vida e comodidades que são habituais, ou pelo menos são amplamente encorajadas e aprovadas nas sociedades a que pertencem.

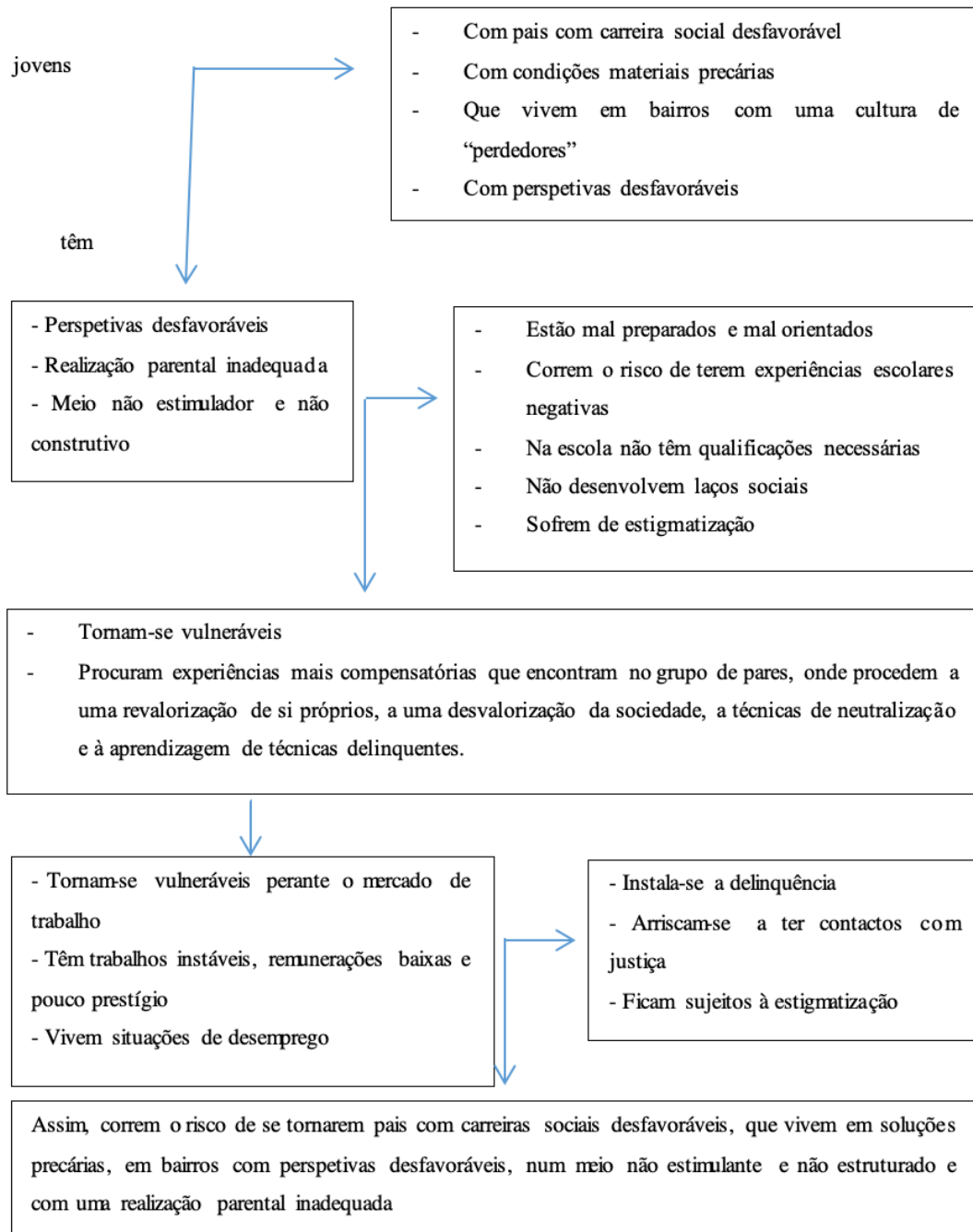
Paralelamente, Samaan (2000, citado por Foster et al., 2017) sugere que crescer na pobreza aumenta o risco das crianças para problemas mentais, emocionais e comportamentais, o que traz inúmeras consequências agregadas, nomeadamente, problemas de saúde, baixo desenvolvimento cognitivo, baixa autoestima, estigma e isolamento, educação precária, falta de qualificações, analfabetismo, problemas de comportamento, evasão escolar, altas taxas de ofensa, uso de drogas e álcool, falta de apoio dos pais, abuso infantil ou negligência, experiências de violência doméstica, ausência de habitação, ou habitação degradada e ambiente precário (nomeadamente para brincar ou para lazer) (Bradshaw, 1990; Chafel, 1993; CRDU, 1994; Long, 1995; Jones, 1996, citados por Hill & Tisdall, 1999). Haggerty et al. (1996) acrescenta ainda que, na pobreza, existe uma maior possibilidade de parentalidade disfuncional, discórdia familiar e rutura, desemprego crónico e ausência de bem-estar. Considera-se, então, que a pobreza tem expressão direta nas diversas áreas da vida dos adolescentes e que os fatores descritos são cumulativos, ou seja, a existência de um fator aumenta a probabilidade de que surjam mais, intensificando as situações de vulnerabilidade social experienciadas pelos adolescentes.

Os adolescentes adquirem como normativas as experiências que vivenciam, pelo que, partindo da perspectiva de Birch e Gussow (1970, citados por Garnezy, 2012: 418), os ambientes empobrecidos têm uma natureza cíclica, como defendem num estudo sobre a relação entre a saúde, nutrição e insucesso escolar em crianças em situação de vulnerabilidade social, confirmando a relação entre condições de saúde precárias, abandono escolar e consequentes oportunidades de trabalho limitadas que, por sua vez, delimitam o padrão de desenvolvimento do ciclo de vida e resultados de fracasso em várias esferas de

atividade. Considera-se, portanto, que os adolescentes que crescem em famílias em situação de vulnerabilidade social vão reproduzir esses mesmos fatores de vulnerabilidade, tornando-os cíclicos.

Adota-se, desta forma, a perspectiva de Walgrave (2000: 91) que defende que os adolescentes que nascem numa família de grande vulnerabilidade social, como se verá na têm pais com perspectivas sociais desfavoráveis que não são capazes de oferecer um meio construtivo e estimulante, como consequência de os próprios pais já terem tido experiências negativas com as instituições sociais e viverem em condições materiais precárias e desconfortáveis.

Figura 2-1 - Natureza cíclica da vulnerabilidade segundo Walgrave (2000)



Fonte: Oliveira (2010: 42) adaptado de Walgrave (2000)

A partir deste esquema de Walgrave conclui-se que a vulnerabilidade tem um carácter cíclico o que corrobora o anteriormente exposto, considerando-se que adolescentes que vivem quadros de vulnerabilidade social, ou que estão expostos a fatores que os deixam em situação de risco, adquirem perspectivas desfavoráveis, pois os contextos com os quais

interagem não são estimulantes nem construtivos (cf. Walgrave, 2000: 95), o que os leva a adquirir comportamentos compensatórios de risco, e conseqüentemente não obterem as competências necessárias ao mercado de trabalho, o que os leva frequentemente a possuírem trabalhos precários, com remunerações baixas ou a experienciarem situações de desemprego. Estes adolescentes em situação de vulnerabilidade social, entretanto adultos, repetirão este padrão com os seus filhos fazendo com que este quadro de vulnerabilidade social se torne a norma dentro da sua família. Assim, confirma-se a perspectiva de Walgrave (2000: 95) que defende que a família passa a ser não a causa da vulnerabilidade social, mas o lugar onde essa vulnerabilidade se transmite.

Outro fator importante ao falar-se de adolescentes em contextos de vulnerabilidade social é a existência de violência, por se considerar que há contextos que intensificam a violência nas suas diversas formas. Foster et al. (2017) defendem que as crianças que são criadas em comunidades com elevados níveis de violência estão também em risco de obter resultados negativos.

Um ambiente familiar desafiante, nomeadamente relacionado com maus-tratos, está associado a resultados negativos do desenvolvimento podendo aumentar a probabilidade de envolvimento em comportamentos delinquentes entre crianças e adolescentes maltratados (Najman et al., 2010 citado por Vidal et al., 2017), sabendo-se que circunstâncias sociais, como a pobreza ou a violência, conhecidas por influenciar os resultados do desenvolvimento das crianças e adolescentes, são difíceis de alterar.

Em suma, neste capítulo, pretendeu-se, em primeiro lugar, fazer uma definição da adolescência, considerando-se que esta é uma fase de construção da identidade, o que a torna uma fase ambígua e especialmente vulnerável por todas as mudanças que implica, considerando-se que todos os desafios inerentes à adolescência assumem ainda mais destaque quando se referem a adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A vulnerabilidade social, por sua vez, diz respeito a todos os ambientes adversos que fazem parte dos contextos em que o adolescente está inserido, tendo, por isso, uma dimensão ecológica importante de ser considerada.

Por outro lado, neste capítulo, pretendeu-se também destacar a natureza cíclica da vulnerabilidade social, afirmando-se que adolescentes que estão inseridos em contextos de vulnerabilidade social tendem, muitas vezes, a reproduzir esses padrões de vulnerabilidade por adquirirem perspectivas desfavoráveis e se encontrarem em ambientes não estimulantes.

Contudo, adotando a perspectiva de Foster et al. (2017), podemos dizer que existe potencial de amortecer o risco de adolescentes que vivenciam situações de vulnerabilidade social se for trabalhado o vínculo mais forte e saudável com a família, a escola e a comunidade, associando-se níveis mais baixos de sintomas emocionais, nomeadamente, sintomas depressivos, ansiosos e de ideação suicida e problemas comportamentais, como o uso de substâncias, atividade sexual precoce, práticas auto lesivas não suicidas, ou problemas de coação e a níveis mais elevados de ajuste positivo, a alta autoestima, comportamento pró-social e uso adaptativo do tempo de lazer.

É com este princípio que se constrói o próximo capítulo, acreditando-se que os adolescentes em situação de vulnerabilidade social têm fatores protetores, que os podem ajudar a ultrapassar com sucesso as adversidades, como as descritas ao longo deste capítulo e aumentar o seu bem-estar, sendo este o foco central do projeto que se pretende apresentar.

3. Fatores promotores de proteção e prevenção de adolescentes em situação de vulnerabilidade social

Apesar dos riscos e vulnerabilidades sociais que podem existir na vida dos adolescentes e que a podem condicionar, pretende dar-se especial destaque, neste trabalho, aos fatores protetores, nos seus diversos níveis, que os podem atenuar, por serem importantes recursos para a construção de um projeto socioeducativo que pretenda prevenir e proteger os adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Assim, neste capítulo, pretende-se em primeiro lugar caracterizar o bem-estar como ponto de partida para a proteção dos adolescentes e, seguidamente, caracterizar os potenciais fatores protetores que podem atenuar os riscos vividos pelos adolescentes, considerando três principais domínios onde podem estar integrados e que são, nomeadamente: i) atributos pessoais do adolescente; ii) relações familiares positivas e iii) suporte social da comunidade. Conclui-se, refletindo-se sobre a resiliência como uma característica que resulta do desenvolvimento dos fatores protetores nos adolescentes.

A identificação de fatores que protejam os adolescentes em situação de vulnerabilidade social dos riscos a que estão expostos, potencia os domínios internos e externos que lhes permitam tornar-se mais resilientes, sendo este o objeto do projeto socioeducativo que se pretende apresentar.

Com efeito, a identificação de potenciais fatores de risco em adolescentes em situação de vulnerabilidade social conduziu a melhorias substanciais em muitas áreas da

saúde física dos adolescentes, mas nem sempre conduziu a melhorias semelhantes em muitos aspetos do seu bem-estar emocional e psicológico (cf. Newman, 2002). Pelo contrário, o aumento substancial das perturbações psicossociais dos adolescentes ocorreu na maioria dos países desenvolvidos ao longo do último meio século, incluindo suicídio, comportamento auto lesivo, conduta e distúrbios alimentares e depressão (cf. Smith e Rutter, 1995; Bofetada, 2001 citados por Newman, 2002).

Esta vulnerabilidade crescente para perturbações psicossociais no período de desenvolvimento da adolescência suscitou o interesse na identificação de potenciais fatores de proteção que promovam a saúde e diminuam o risco de maus resultados psicológicos (cf. Martins, 2012). Desta forma, retira-se o foco dos fatores de risco, isto é, dos fatores relacionados com o que está “mal” na vida dos adolescentes e passa-se a focar os fatores protetores, ou seja, aqueles que conduzem à capacitação e podem ser alavancas de mudança para adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidade social.

Quando um fator protetor interage com um fator de risco encontra-se um efeito amortecedor (Ribeiro & Sani, 2009), ou seja, os fatores de proteção servem, hipoteticamente, para reduzir a probabilidade de disfunção e desordem na presença de vulnerabilidades e experiências de vida stressantes (cf. Gore & Eckenrode, 2000: 34).

Adotando a perspetiva de Werner (2000) define-se como fator protetor aquele que tem a capacidade de moderar ou amortecer os efeitos do risco, melhorando a reação individual aos episódios de tensão e às situações de adversidade crónica, fomentando resultados apropriados consoante o desenvolvimento dos adolescentes e, por isso, revelando a adaptação dos indivíduos, relacionando-se também com o desenvolvimento de competências. A investigação tem mostrado que se estes fatores estiverem presentes a um nível razoável, mesmo em contexto de riscos crónicos e severos, as consequências são geralmente boas (cf. Masten & Tellegen, 2012, citados por Simões et al., 2019).

Complementariamente, os fatores de proteção configuram-se como as condições ou processos que trabalham para moderar os efeitos negativos dos fatores de risco, conduzindo a resultados resilientes, atuando de formas que podem diminuir o risco em si, atenuando os efeitos do fator de risco ou aumentando a capacidade de lidar com esse risco (Garmezy et al., 1984; Rutter, 1987 citados por Carboneil et al., 2002).

Corroborando com a perspetiva de Rutter (1987, citado por Poletto & Koller, 2008), os fatores protetores são o modo como o adolescente lida com as transições e mudanças da

sua vida, o sentido que ele dá às suas experiências, o seu sentimento de bem-estar, autoeficácia e esperança, e a maneira como atua perante circunstâncias adversas. Assim como os fatores de risco, estes fatores devem ser estudados e entendidos segundo uma análise ecológica uma vez que se interrelacionam entre si, integrando os diversos contextos do ecossistema do adolescente.

Nesse sentido, achou-se pertinente, para efeitos deste trabalho, analisar a dimensão que o bem-estar adquire com a presença ou ausência de fatores protetores, considerando-se, como anteriormente, que o bem-estar se constrói com base numa perspectiva ecológica, sofrendo alterações consoante os contextos e sistemas nos quais os adolescentes se movimentam.

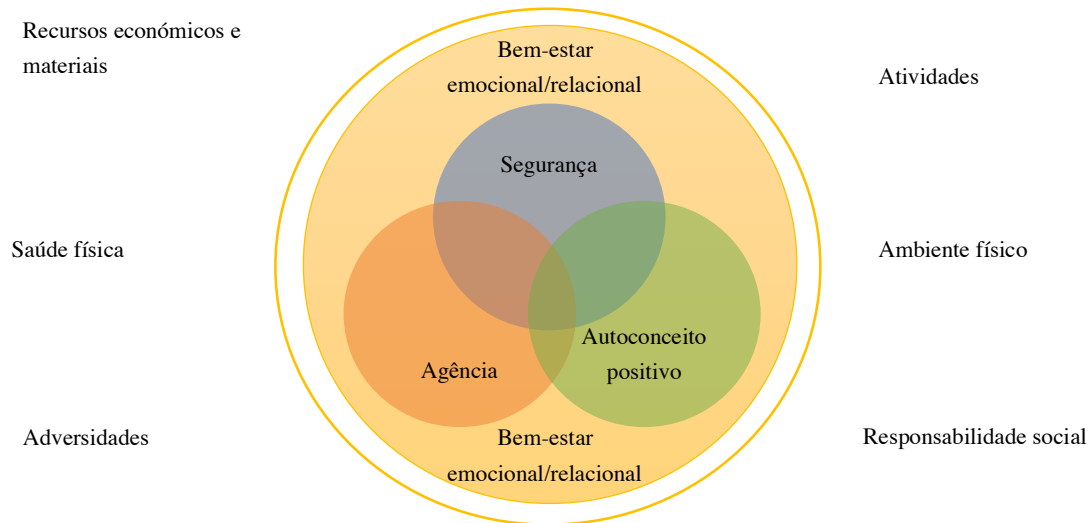
3.1. O desafio de uma construção partilhada do bem-estar na adolescência

A partir da perspectiva ecológica do risco, abordada neste estudo, considera-se que também o bem-estar carece de uma visão ecológica, entendendo-se que todos os contextos com os quais o adolescente interage têm impacto no seu bem-estar.

Partindo do estudo de Fattore et al. (2009) assume-se que o bem-estar se relaciona com o sentido de si mesmo e com as relações com os outros, com episódios e eventos importantes, como a competência, como será abordado posteriormente, mas também com o processo de obtenção de competência. O bem-estar não pode ser entendido como algo final, mas como algo dinâmico e flutuante que tem de ser trabalhado ao longo do tempo.

Fattore et al. (2009), sugere um modelo de bem-estar assente na compreensão dos termos emocionais e relacionais das crianças e adolescentes, como demonstrado na figura abaixo, observando-se que eventos complexos e contrastantes se integram para compreender o bem-estar, considerando-se, portanto, experiências positivas como fatores intrínsecos à construção do bem-estar.

Figura 3-1 - Modelo de Bem-estar



Fonte: Fattore et al., 2009

Deste esquema salientam-se os três principais domínios identificados, particularmente, segurança, agência [*agency*] e autoconceito positivo. As crianças e adolescentes entrevistados consideraram que os fatores fundamentais ao seu bem-estar são: sentirem-se seguros; terem a capacidade de *agency*, ou seja, ter algum controlo ou exercer influência na sua vida quotidiana; terem um sentimento de que são boas pessoas, através de experiências positivas de reconhecimento e o sentido de pertença ou ligação a conquistas concretas, destacando, por exemplo, a educação, como tendo um papel fundamental no reconhecimento e na compreensão das recompensas.

Deste esquema também se salienta a envolvente ambiental como intrínseca à construção do bem-estar, tendo um forte impacto no mesmo, destacando-se as dimensões ambientais consideradas na figura acima representada, nomeadamente, os recursos económicos e materiais, a saúde física, as adversidades, as atividades nas quais os adolescentes participam, o ambiente físico em que estão inseridos e a responsabilidade social.

Bradshaw et al. (2007), no seu estudo sobre o índice de bem-estar nas crianças na União Europeia, concluiu que existem oito principais categorias que as crianças e adolescentes consideram relevantes para o seu bem-estar que são complementares às categorias apresentadas por Fattore et al. (2009), nomeadamente, a sua situação material, a sua habitação, saúde, bem-estar subjetivo, educação, relacionamentos infantis, participação cívica, risco e segurança. Destes domínios destaca-se o impacto que o contexto envolvente da criança e adolescente pode ter no desenvolvimento do seu bem-estar, particularmente a

influência que a situação económica tem e que se concretiza nas categorias da situação material e das condições de habitação. Ainda ao nível contextual é importante salientar as relações familiares e com os pares como fatores cruciais do bem-estar dos adolescentes. Da mesma forma, os adolescentes que têm um papel ou ajudam o desenvolvimento das comunidades em que estão inseridos, podendo expressar a sua opinião e trabalhar em conjunto para o bem-comum, têm maiores índices de bem-estar e de autorrealização.

Por outro lado, sabe-se também que as crianças e adolescentes têm um papel ativo na construção do seu próprio bem-estar e que este papel vai assumindo maior relevância quanto mais velhas as crianças se tornam. Bradshaw et al. (2007) referem, neste âmbito, que as crianças pequenas são altamente dependentes de um ambiente nutritivo e amoroso e de recursos económicos e físicos adequados e que à medida que vão crescendo desenvolvem cada vez mais as suas próprias estratégias para lidar com as exigências do seu ambiente, tornando-se também mais independentes da sua família, começando a interagir com os outros sistemas sociais nos quais estão inseridos, como a escola.

Do ponto de vista dos direitos das crianças, o bem-estar das crianças e adolescentes pode ser definido como a realização dos direitos das crianças e o cumprimento da oportunidade de cada criança ser tudo o que ela pode ser. O grau de obtenção deste objetivo seria, no entanto, determinado em função da efetivação ou privação dos direitos das crianças, sabendo-se, à partida, que os resultados das crianças não são estáticos, pois resultam da interação entre recursos e fatores de risco relativos à situação pessoal da criança, da sua família, amigos, situação na escola e na sociedade em geral (cf. Bradshaw et al., 2007).

Depreende-se desta construção ecológica do bem-estar que esta está interdependente do funcionamento de todos os sistemas com os quais o adolescente se relaciona, sendo, desta forma, importante o estudo dos fatores protetores nos diversos domínios como forma de atenuação dos fatores de risco, uma vez que serão estes fatores que reduzirão o potencial de resultados negativos para adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social (cf. Ungar, 2004).

Deste modo, e com base no estudo de Oliveira (2014) sobre o bem-estar e a qualidade de vida de crianças em contextos de pobreza, conclui-se que crianças e adolescentes com mais recursos ecológicos apresentam níveis mais elevados no seu bem-estar e qualidade de vida, o que realça a importância de recursos materiais e psicossociais dos vários sistemas do adolescente, reiterando-se que estes recursos ecológicos têm um impacto positivo e

cumulativo no seu bem-estar e qualidade de vida, podendo destacar-se, deste estudo, que quanto mais recursos ecológicos o adolescente possuir, mais elevados são os seus níveis de bem-estar e qualidade de vida.

Em suma, a construção do bem-estar é um conceito multidimensional e ecológico, que compreende as diversas dimensões e os diversos sistemas com os quais o adolescente interage, o que implica que todos os membros desses sistemas se articulem de forma a que se crie um sistema de proteção social do adolescente.

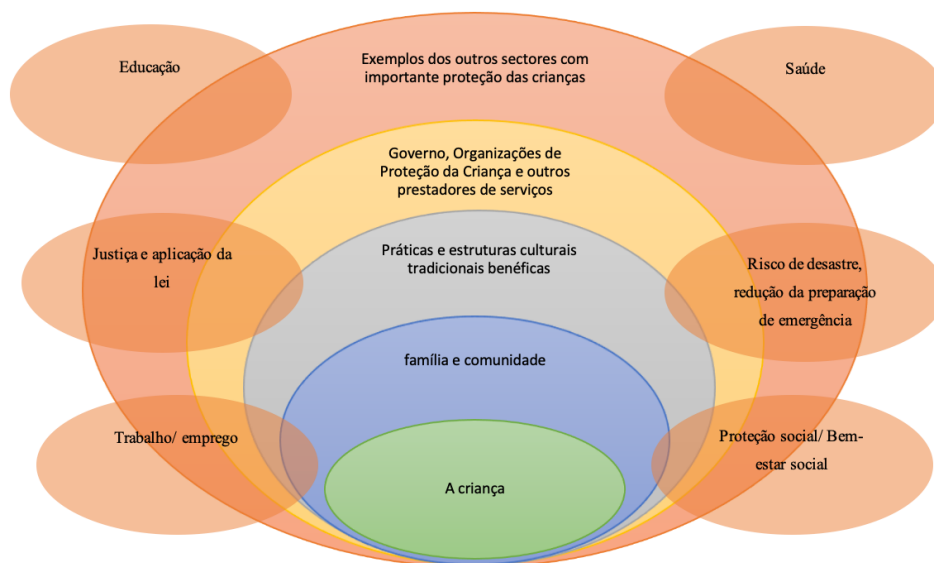
Os diversos níveis que integram o ecossistema do adolescente desempenham um papel fundamental na construção do sistema de proteção na sua totalidade e a força do sistema depende de uma interação eficaz nos seus vários níveis (cf. Wulczyn et al., 2010).

As crianças são criadas no contexto de uma família, que tem o dever de proteger os seus filhos. A própria família está dentro do sistema familiar, que por sua vez se encontra dentro de uma comunidade local (ela própria um sistema) e do sistema social mais amplo (Stevens, 2008; Mulroy, 2004 citados por Wulczyn et al., 2010).

Delaney et al. (2014) define um sistema de proteção da criança como *"um conjunto coerente de ações e atores, em que a criança é o ponto de partida e que visa garantir os direitos e o bem-estar da criança através da construção de sinergias dentro e entre ambientes de proteção"*, isto é, o sistema de proteção torna-se mais que a soma das diferentes partes, sendo fundamental considerar-se as "sinergias" dos diversos elementos do sistema, reconhecendo-se a forma como as diferentes partes interagem e se influenciam entre si.

A este propósito, Delaney et al. (2014), no seu guia técnico para a intervenção da *Terre des hommes*, ilustra esta interação entre os sistemas, através do esquema abaixo representado, colocando a criança no centro do sistema, o que se revela essencial para a forma como o sistema se fortalece, alinhando os diversos sistemas em prol da criança para que se alcancem os maiores resultados de bem-estar e proteção para as crianças.

Figura 3-2 - Componentes do Sistema de Proteção da Criança, segundo a *Terre des hommes*



Fonte: adaptado de Delaney et al. (2014)

Wulczyn et al. (2010), referem como um elemento-chave da perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), a natureza alinhada e interdependente das crianças, famílias e comunidades, afirmando que a força do sistema depende da interação efetiva entre os vários níveis do sistema.

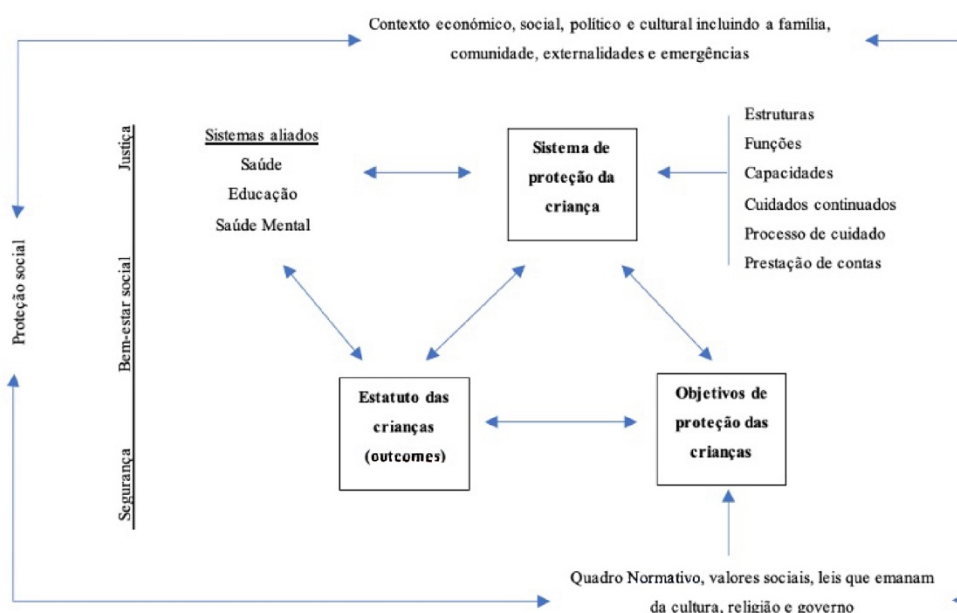
Este suporte social que advém dos diferentes atores que configuram os sistemas envolvidos na proteção da criança podem ter um papel formal ou informal, sendo complementares uns aos outros com grande ênfase para o contexto em que a criança está inserida. Diferentes contextos têm necessariamente diferentes sistemas envolvidos na proteção da criança, pelo que não se pode excluir o contexto do sistema de proteção. Os sistemas de proteção não existem de forma isolada e estão em constante interação com outros sistemas, nomeadamente os descritos no esquema acima apresentado: educação, justiça, proteção social, saúde, etc. As influências contextuais incluem também as crianças, a família e a comunidade, bem como as maiores influências socioeconómicas e políticas (Delaney et al., 2014; Wulczyn et al., 2010).

Conclui-se, deste modo, que os sistemas estão indissociavelmente ligados aos contextos sociais, económicos, religiosos e outros de acordo com o contexto em que o adolescente se insere e, portanto, têm de se adaptar ao seu contexto multinível de formas que são geralmente favoráveis ao seu funcionamento e sucesso contínuos (Wulczyn et al., 2010).

A figura abaixo representada completa o esquema já apresentado por Delaney et al. (2014) uma vez que considera outras características importantes dos sistemas de proteção das crianças, nomeadamente a relação dinâmica que existe entre o estatuto das crianças (medida como resultados, *outcomes*), os objetivos de proteção das crianças e o sistema de proteção das crianças (cf. Wulczyn et al., 2010).

Confirma-se, com a figura abaixo representada, a importância do contexto, nomeadamente, económico, social, político e cultural, incluindo também o Sistema de Proteção Social geral e outros sistemas aliados que também influenciam e têm impacto no Sistema de Proteção da criança e, conseqüentemente, nos seus resultados.

Figura 3-3 - Inter-relações entre sistemas no Sistema de Proteção Social da Criança



Fonte: adaptado de Wulczyn et al. (2010)

Estes sistemas aliados que se encontram representados na figura acima, nomeadamente Saúde, Educação e Saúde mental, e nomeadamente, a definição das áreas de atuação de cada um destes sistemas com o Sistema de Proteção da Criança, tem implicações na forma como se passa a definir funções, capacidades, processo de cuidados, governação e responsabilização (cf. Wulczyn et al., 2010)

Tanto a figura 3-2 como a figura 3-3 dão especial destaque às externalidades e emergências, considerando-se que são contextuais no sentido em que alteram o contexto

operacional do sistema de forma a afetar a capacidade de proteger as crianças. A seta que liga, na figura 3-3, as externalidades à proteção social e à definição do quadro normativo e valores é de sentido duplo, o que nos leva a concluir que o contexto define a forma de atuação do sistema e o sistema molda também o contexto.

Terre des hommes, de acordo com Delaney et al. (2014) considera que os sistemas de proteção das crianças devem incluir atores formais e informais. Desta forma, os atores formais estão sob a liderança dos governos e são os responsáveis pelo cumprimento dos direitos das crianças.

Por sua vez, os atores informais do sistema de proteção das crianças asseguram que as crianças e adolescentes vivem em comunidades seguras e podem desenvolver-se plenamente e de forma segura.

Afirma-se assim, por se refletir esta dupla direção e se considerar que o foco deve ser o bem-estar e a segurança das crianças e adolescentes, que o sistema de proteção da criança tem efetivamente impacto no seu bem-estar, afetando a forma como o próprio sistema, nos seus vários níveis, evolui ao longo do tempo. Esta dinâmica entre os vários sistemas e fatores contextuais vai, necessariamente, contribuir para a mudança social e este impulso para a mudança pode ser manifestado na reformulação de objetivos ou eventualmente em alterações às estruturas e funções dos vários atores do sistema (cf. Wulczyn et al., 2010).

Todo o sistema de proteção da criança, no qual se inclui a própria criança, família e a comunidade, como anteriormente observado, apresenta determinados fatores protetores e de risco que configuram o próprio sistema e que se interrelacionam e complementam. Desta forma, importa compreender como os fatores protetores se conjugam de forma multidimensional, por se acreditar no potencial que têm para a alteração dos contextos de vulnerabilidade social.

3.2. A multidimensionalidade dos fatores protetores na adolescência

Da mesma forma que o risco e o bem-estar são conceitos que devem ser considerados na sua dimensão ecológica, também no que se refere aos fatores protetores se devem considerar os seus diversos níveis e especificidades próprios, pelo que, para esse efeito, se recorreu à divisão adotada por Oliveira (2010) que ramifica os fatores de proteção em três categorias, nomeadamente: i) atributos pessoais do adolescente, dos quais são exemplo, as características da personalidade, as competências pessoais, maturidade, uso de relações

sociais e sentido de otimismo; ii) as relações familiares positivas, que se traduzem em elevados níveis de afeto, acompanhamento e supervisão e baixo *stress* social; iii) o suporte social da comunidade, que se caracteriza no suporte social e cultural eficaz, expectativas positivas da vida, pertença a uma religião, a uma associação, a um clube desportivo, etc.

Nos pontos seguintes, explica-se cada um destes níveis em detalhe, podendo destacar-se as suas diferentes naturezas que se situam tanto ao nível individual e próprio de cada adolescente como ao nível do meio envolvente, tendo como forma mais próxima, a família, mas também o impacto do suporte social da comunidade, refletindo-se estes domínios na interação e na relação entre os diversos contextos de vida do adolescente.

3.2.1. Atributos pessoais do adolescente

Como referido, os fatores protetores têm uma vertente individual relacionada com a forma como os adolescentes encaram e lidam com situações de risco e a forma como usam essas situações como catalisadoras de mudança nas suas vidas. Esses fatores são intrínsecos ao adolescente resiliente, quer em virtude da predisposição biológica, quer em virtude de atributos adquiridos (cf. Gore & Eckenrode, 2000), ou seja, não têm origem na família do adolescente ou no meio extra familiar.

Assim, é importante a capacidade de reconhecer quaisquer benefícios que os adolescentes possam ter acumulado ao estarem sujeitos a determinados fatores de risco, em vez de se concentrarem apenas em efeitos negativos, e usar estes *insights* como uma forma de afirmação e crescimento (McMillen 1999, citado por Newman, 2002).

Vários autores (Gore & Eckenrode, 2000; Haggerty et al., 1996; Osofsky & Thompson, 2000; Poletto & Koller, 2008; Sapienza & Pedromônico, 2005; Smokowski et al., 2000; Theron, 2004) descrevem uma multiplicidade de fatores protetores individuais que se revelam importantes para que os adolescentes em situação de vulnerabilidade social tenham capacidade de enfrentar e ultrapassar os fatores de risco a que estão sujeitos. Desta forma, fez-se uma análise dos diversos fatores protetores individuais que podem estar presentes nos adolescentes em situação de vulnerabilidade, tendo sido agrupados, neste estudo, nas categorias abaixo definidas:

a) Competências cognitivas, interesses e talentos, ou seja, o facto de o adolescente poder ter um desenvolvimento médio ou acima da média, os talentos individuais que possa ter bem como os interesses e passatempos que permitem a autorrealização e o levam ao

desenvolvimento de competências e aptidões e a curiosidade que promove o entusiasmo, orientando o adolescente para a resolução de problemas;

b) Competências de comunicação, de onde se destaca a assertividade e a consequente diminuição da frustração emocional, que resulta do facto de o adolescente conseguir exprimir de forma funcional e positiva o que vive e sente.

c) Competências socio emocionais, nomeadamente, as competências interpessoais, a capacidade de procurar pessoas e ambientes que sejam positivos para o seu desenvolvimento, de aproveitar novas oportunidades, de pedir ajuda, o desejo de melhorar/sair do risco, a representação mental de afeto positiva, destacando-se a empatia e o desejo de amor que permitem o desenvolvimento de relações íntimas que são essenciais para um bom suporte emocional.

Quanto às competências emocionais, destacam-se a boa disposição e atitude positiva, que reduz a reatividade emocional e permite ao adolescente manter-se alegre e otimista perante as adversidades e uma participação ativa nos grupos com que se relaciona, conduzindo a uma maior variedade de experiências.

O desenvolvimento destas competências conduz a um aumento da autoestima e do sentimento de autoeficácia, do bem-estar subjetivo, autonomia, capacidade de estabelecer limites e a uma sensação de *empowerment*.

d) A Personalidade e aparência também podem ser consideradas fatores protetores, nomeadamente a atratividade do adolescente para os outros e um temperamento adaptável às diferentes situações.

e) Modelos de referência positivos, isto é, pessoas que inspiram o adolescente e que por isso ele admira e quer imitar.

f) Uma filiação religiosa, ou seja, a pertença a uma religião fornece um suporte moral e ético, moldando a forma de agir e reagir, garantindo, de igual modo, a inserção num grupo que partilha valores e se apoia mutuamente.

g) Uma orientação futura positiva, nomeadamente, ter perspetivas de futuro positivas e sonhos que se pretende alcançar e pelos quais vale a pena lutar, bem como a existência de ansiedade que sugere sensibilidade e sentido de obrigação e responsabilidade.

Segundo um estudo de Aisenberg & Herrenkohl (2008), perante situações de risco como é o caso de contextos marcados pela violência, os adolescentes são forçados a desenvolver estratégias de *coping*, isto é, formas de lidar e superar as ameaças constantes ao

seu bem-estar e segurança. Usa-se, frequentemente, o termo fator protetor para descrever essas experiências, relações, oportunidades e qualidades individuais que promovem a resiliência em adolescentes em situação de vulnerabilidade (Aisenberg & Herrenkohl, 2008: 303).

Resnick (2000) acrescenta que o paradigma da resiliência procura identificar fatores protetores nas vidas daqueles que de outra forma seriam caracterizados por uma variedade de resultados e experiências adversos. A resiliência aparece, desta forma, como a capacidade de funcionar melhor do que seria de esperar, num ou vários domínios da sua vida, dada a sua vulnerabilidade e exposição a um ou múltiplos fatores de risco (Gore & Eckenrode, 2000; Haggerty et al., 1996; Luthar, 1991; Smokowski et al., 2000).

Assim, os “adolescentes resilientes”, como sublinham Osofsky & Thompson (2000), procuram ambientes que recompensem as suas competências e os ajudem a lidar com as transições da vida de forma positiva, salvaguardando, desta forma, uma tentativa de rutura com as situações de vulnerabilidade e risco nas quais se encontram inseridos.

3.2.2. Relações familiares positivas

A família tanto se pode configurar como fator protetor como também se pode configurar como fator de risco (Hawley & DeHann, 1996 citados por Poletto & Koller, 2008). Justifica-se esta ambivalência por se considerar que a família é o grupo social primário dos adolescentes, cuja função e estrutura são essenciais para o seu desenvolvimento.

As relações entre pais e filhos são caracterizadas por uma grande complexidade, sendo indispensável a promoção de um ambiente incentivador, protetor e seguro, no qual os adolescentes possam aprender e desenvolver-se. Esta constatação da família como fator protetor será o alicerce fundamental para a socialização (cf. Poletto & Koller, 2008).

Segundo Rutter (1987 citado por Poletto & Koller, 2008), estudos sobre famílias destacam a importância das relações intrafamiliares e o modo como as experiências vividas na infância influenciam o funcionamento psicológico ao longo do ciclo vital e Murry & Lippold (2018) afirmam que os pais podem ajudar os filhos a desenvolver estratégias que contrariem as experiências negativas associadas à condição de vulnerabilidade social em que os adolescentes e, por consequência, todo o núcleo familiar, se encontram, ao mesmo tempo que desenvolvem a resiliência e se capacitam para rejeitar essas circunstâncias.

Existem inúmeros fatores protetores associados à família, tendo sido destacados, para este estudo, a coesão familiar, a comunicação, o vínculo positivo entre pais (ou cuidadores) e filhos, o envolvimento da figura paterna na educação do adolescente, a ausência de discórdia conjugal severa, a capacidade de enfrentar os problemas de forma positiva e a gestão de conflitos, a prestação de cuidados adequados, a disciplina consistente, o sentimento de pertença, com relações que sejam permeadas pelo afeto, reciprocidade, estabilidade, confiança, ponderação e equilíbrio de poder (Carboneil et al., 2002; Hall-Lande et al., 2007; Bronfenbrenner, 1996 e Hawley & DeHann, 1996 citados por Poletto & Koller, 2008).

É possível acrescentar no âmbito dos fatores protetores associados à família, as ligações a familiares fora da família nuclear, a capacidade para discutir os problemas com os pais; as expectativas parentais percebidas face ao desempenho escolar; a realização de atividades frequentes partilhadas com os pais e uma presença consistente de pelo menos um dos progenitores nas atividades e tarefas normais do quotidiano (cf. Ribeiro & Sani, 2009).

Por fim, importa ainda salientar o que Poletto & Koller (2008) constataram com base no seu estudo, no que se refere ao papel dos irmãos, concretamente no que diz respeito à existência de relação e cuidado entre estes, tendo vindo a ser apontados como um fator auxiliador no processo de socialização dos adolescentes, sendo sugerido por Werner & Smith (1989 citados por Poletto & Koller, 2008) que o relacionamento próximo, de parceria e ajuda mútua entre irmãos, aumenta a capacidade de a pessoa, na idade adulta, enfrentar adversidades, o que se pode justificar pelo facto de partilharem as mesmas experiências boas e más ao longo do seu desenvolvimento.

Todos estes fatores descritos podem ser cruciais para atenuar os efeitos do risco e promover o desenvolvimento saudável e o bem-estar dos adolescentes, mesmo quando expostos a situações de vulnerabilidade social ou fatores de risco dos mais variados tipos.

Wills, Blechman & McNamara (1996 citados por Poletto & Koller, 2008) definem os relacionamentos interpessoais, neste caso, no que respeita aos relacionamentos familiares, como promotores de três níveis de apoio: apoio emocional, que se refere à disponibilidade de uma pessoa com quem a criança ou adolescente possa discutir os seus problemas, confiar sentimentos e aborrecimentos; o apoio instrumental que diz respeito à ajuda e assistência em tarefas como atividades escolares, transporte e assistência financeira; e o apoio por meio de informações que se relaciona à disponibilidade de avisos, orientações e informações sobre

os recursos da comunidade. A família costuma ser, durante a adolescência, a rede de apoio mais próxima dos adolescentes.

Pode dizer-se, então, que as relações familiares positivas são também um fator crucial para diminuir os efeitos das situações de risco e promover um desenvolvimento adaptado dos adolescentes, podendo, por isso, servir, como fator de proteção para adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social (cf. Smokowski et al., 2000).

3.2.3. Suporte social da comunidade

Werner (2000), com base na sua pesquisa, sugere que as crianças e adolescentes resilientes obtêm um grande apoio emocional de fora da sua própria família, tendendo a contar com amigos, vizinhos e professores para aconselhamento e conforto em tempos de transição ou crise.

Desta forma, é importante considerar, no universo dos fatores protetores dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, os fatores ambientais, que se estendem para além da família imediata, abrangendo o apoio social, os recursos socioeconómicos e as características da cultura dos pares (cf. Carboneil et al., 2002). O adolescente influencia e é influenciado por todos os contextos nos quais está inserido. Esta rede de apoio social, com recursos individuais e institucionais, pode ajudá-lo a lidar com as diversas circunstâncias da vida (cf. Poletto & Koller, 2008).

O apoio social configura-se em dois tipos diferentes: apoio informal, todo o que é prestado por familiares ou pessoas próximas (como visto no ponto anterior) ou apoio formal, que é o caso dos serviços institucionais (cf. Magalhães et al., 2021), como abordado no ponto referente ao Sistema de Proteção da Criança.

O apoio social pode ainda, segundo Cohen & Wills (1985, citados por Richman et al., 1996), assumir diversas funções, nomeadamente, emocional, instrumental e informativa. O apoio emocional permite que os adolescentes falem sobre os seus sentimentos e se sintam compreendidos; o apoio instrumental refere-se à prestação de ajuda material, como dinheiro, recursos ou outros tipos de ajuda e o apoio informativo configura-se na forma de aconselhamento, conhecimento sobre o funcionamento dos sistemas, ou seja, a forma de aceder a recursos, ou a ajuda a adquirir as competências necessárias para atingir determinado objetivo ou resolver determinado problema.

Os amigos ou grupos de pares assumem uma particular relevância na fase da adolescência, sendo esta também uma forte componente do suporte social da comunidade e

exercendo uma forte influência no comportamento dos adolescentes. De acordo com Werner (2000), adolescentes que vivam situações como pobreza, casas caóticas e com ambientes de discórdia, recorrem aos amigos para procurar suporte emocional, ao mesmo tempo que a associação a amigos e pais de amigos que venham de famílias estáveis pode ajudar os adolescentes a ganhar perspectiva e a manter uma distância construtiva da sua própria situação familiar.

Vários autores referem também a escola como um importante contexto de desenvolvimento na adolescência (Assunção, 2014; Hall-Lande et al., 2007; Werner, 2000), sendo um local onde os jovens passam muito tempo do seu dia, realçando o impacto que esta instituição desempenha no seu desenvolvimento (Simões et al., 2009 citado por Assunção, 2014)

As escolas são um fórum em que os adolescentes têm a oportunidade de se realizar, tanto a nível académico como social, por ser também um indicador proeminente da capacidade de adaptação de um adolescente às expectativas do ambiente escolar (Masten & Coatworth, 1998 citados por Hall-Lande et al., 2007).

Hall-Lande et al. (2007) referem que a realização académica pode representar um potencial fator de proteção para adolescentes socialmente isolados, defendendo que os alunos com níveis mais elevados de ligação escolar reportam níveis significativamente mais baixos de problemas psicológicos, pensamentos suicidas, tentativas de suicídio, comportamento violento, uso de substâncias, comportamentos sexuais e assédio entre pares (Resnick et al., 1997; Steinberg, 1996 citados por Hall-Lande et al., 2007).

Na escola, os adolescentes experimentam inúmeras situações: relações entre pares, grupos, amizade, competição, rivalidade, aprendizagem e descoberta do novo, entre muitas outras e, portanto, a escola e os projetos educativos complementares podem ser muito importantes na promoção da autoestima e autoeficácia dos estudantes, capacitando-os em habilidades sociais, para além de influenciarem os adolescentes pelo estabelecimento de normas, regras e uma cultura (Lisboa, 2005 citado por Poletto & Koller, 2008).

Werner (2000) no seu estudo aborda ainda como fator protetor fundamental para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, as figuras de referência [*role models*] positivas de fora do círculo familiar, destacando o papel que os professores podem ter, não apenas como instrutores de competências académicas, mas também como confidentes e modelos positivos. Destaca-se assim, na sua investigação, que professores e

mentores podem ter um impacto positivo muito significativo nas vidas de crianças e adolescentes que estejam a crescer em ambientes marcados pela pobreza, doença mental parental, alcoolismo, conflito doméstico, etc.

Com base na investigação de Werner (2000), é possível concluir que crianças e adolescentes que tenham figuras de referência positivas (mentores, professores ou outro), apesar das situações de vulnerabilidade social que vivam, podem ter a possibilidade de crescer com adultos competentes e ternurentos que lhes permitem estabelecer raízes nas suas respetivas comunidades.

Em suma e segundo Brito & Koller (1999, citados por Poletto & Koller, 2008), a rede de apoio social e afetiva é formada por sistemas e pessoas significativas com as quais o adolescente, de acordo com a sua experiência e perceção, mantém relações de reciprocidade, afeto, estabilidade e equilíbrio de poder.

Dado o objeto de estudo deste trabalho, este ponto configura-se como um dos mais importantes, considerando-se, como será justificado em profundidade no próximo capítulo, que as práticas educativas não formais se assumem como fatores protetores, uma vez que promovem o desenvolvimento de competências e a aquisição de ferramentas que auxiliam os adolescentes na gestão do risco e potenciam a sua mudança.

Em suma, o suporte social da comunidade pode ser um contexto importante de proteção e desenvolvimento integral dos adolescentes, sabendo-se que o adolescente influencia e é influenciado pelos diversos sistemas que estão presentes no seu meio. Acredita-se que os fatores protetores descritos, nos seus diversos domínios, são fundamentais para a construção da resiliência nos adolescentes que será imprescindível para que consigam romper os ciclos de vulnerabilidade social que vivem, motivo pelo qual se considerou pertinente dedicar um ponto à designação da resiliência enquanto conceito.

3.3. Resiliência como consequência do desenvolvimento dos fatores protetores

Considera-se que a intervenção social nos contextos de vulnerabilidade social é essencial por trabalhar a resiliência nos adolescentes que vivem nesses contextos, o que promove uma maior adaptação dos adolescentes ao meio em que estão inseridos e garante uma maior facilidade na obtenção dos recursos necessários para que possam sair dessas situações vulneráveis e de risco.

Por outro lado, os fatores protetores anteriormente abordados estão estritamente relacionados com a noção de resiliência que, segundo Oliveira (2010: 45), é “*uma forma de*

sobrevivência criativa a situações adversas para o desenvolvimento, mas não significa que se constitui numa vivência necessariamente agradável”.

Por outra perspectiva,

“a resiliência não é uma qualidade ou um traço da personalidade que esteja sempre presente na vida dos adolescentes, mas manifesta-se ao longo das suas vidas em função do contexto, do grupo de indivíduos em questão, dos riscos que lhes estão associados, dos fatores de proteção e dos resultados ou das respostas produzidas pelos adolescentes” (Abreu & Xavier, 2005).

A resiliência não se manifesta de forma igual em contextos diferentes. O adolescente assume diferentes formas de comportamento em função dos riscos com que se vai deparando e do contexto em que está inserido, pelo que se conclui que a construção da resiliência não é um processo estático, pois em determinadas fases de vida e perante determinadas situações, o adolescente pode conseguir ter comportamentos de adaptação positiva e que o ajudem a superar a situação adversa, mas noutros contextos e perante outras situações poderá não ser capaz de se adaptar tão facilmente (cf. Abreu & Xavier, 2005; Fergus & Zimmerman, 2005).

Para Masten & Coatsworth (1998), a resiliência está estritamente relacionada com a competência manifestada no contexto de desafios significativos à adaptação ou desenvolvimento, identificando-se a resiliência com base em dois julgamentos: que tenha havido uma ameaça significativa ao indivíduo, tipicamente categorizado por um estatuto de alto risco ou exposição a adversidades ou traumas e que a qualidade da adaptação ou do desenvolvimento seja boa.

Fergus & Zimmerman (2005) contradizem esta teoria, afirmando que a competência, como o ajustamento positivo ou *coping* são construções da resiliência, isto é, são resultados do processo de resiliência, dando como exemplo a adaptação de um adolescente ao seu contexto, quando se encontra numa situação de risco. Neste caso, o ajustamento positivo é um resultado resiliente, mas o processo de superar o risco seria a resiliência. A resiliência distingue-se também da competência. A competência é considerada um fator protetor a nível individual, como abordado no ponto anterior deste trabalho e pode ser uma componente vital num processo de resiliência. No entanto, a competência é apenas uma das muitas características que ajuda os adolescentes a superar as adversidades, sendo redutor encará-la como única fonte de resiliência.

Desta forma, Fergus & Zimmerman (2005) investigaram três modelos de resiliência: compensatório, protetor e desafiante, em que sublinham a importância do contexto ecológico

(cf. Bronfenbrenner, 1979) e a forma como outros fatores, além da competência, podem ajudar os jovens a evitar os efeitos negativos dos riscos.

Um modelo compensatório é definido quando um fator de proteção contraria ou opera numa direção oposta a um fator de risco. Um modelo compensatório envolve, portanto, um efeito direto de um fator de proteção sobre um resultado. Este efeito é independente do efeito de um fator de risco. Segundo McManus (1998, citado por Fergus & Zimmerman, 2005), os adolescentes que vivem na pobreza, por exemplo, são mais propensos a cometer comportamentos violentos do que aqueles que não vivem na pobreza, mas o acompanhamento adulto do comportamento pode ajudar a compensar os efeitos negativos da pobreza.

O segundo modelo de resiliência proposto por Fergus & Zimmerman (2005) é o modelo dos fatores de proteção. Neste modelo, os fatores protetores ou recursos moderam ou reduzem os efeitos de um risco num resultado negativo, sendo exemplo deste modelo, um elevado nível de apoio parental que reduzirá a relação entre a pobreza e o comportamento violento, isto é, o apoio parental funcionaria como fator protetor porque iria moderar os efeitos da pobreza no comportamento violento.

O terceiro modelo de resiliência proposto é o modelo de desafio, estudado por Garmezy et al. (1984, citado por Fergus & Zimmerman, 2005). Este modelo sugere que a exposição a níveis baixos e níveis elevados de um fator de risco está associada a resultados negativos, mas os níveis moderados do risco estão relacionados com resultados menos negativos (ou positivos), o que indica que os adolescentes expostos a níveis moderados de risco, quando confrontados com esse risco, aprendem a superá-lo, pois não estão expostos a tanto risco que torne a sua superação impossível. Este autor considera que isso seria benéfico para os adolescentes, pois capacita-os, dando-lhes oportunidade de praticar competências e utilizar recursos.

Percebe-se que estes três modelos propostos por Fergus & Zimmerman (2005) dependem da variável de exposição ao risco, sendo possível argumentar que quanto maior a exposição ao risco, mais difícil se torna a sua superação.

A resiliência ocorre na ligação entre um risco elevado e a presença de recursos “excepcionais” para superar esse risco, quer sejam de natureza pessoal ou ambiental e, portanto, não necessariamente baseados em características (Richman & Fraser, 2001 citados por Ribeiro & Sani, 2009). Posto isso, importa recuperar os seis domínios de resiliência

internos e externos que Daniel & Wassel (2000, citadas por Oliveira, 2010: 46) consideram durante a adolescência:

1. “Base segura: vinculações seguras e relacionamentos sólidos e saudáveis; sentido de pertença e identidade;
2. Educação: curiosidade acerca do meio; suporte/incentivo ao desenvolvimento e estimulação cognitiva;
3. Amizades: relacionamentos fortes; capacidade para fazer e manter amigos; ambiente que favoreça tal capacidade;
4. Autoestima: sentido de sucesso na implementação de aptidões, talentos e interesses; encorajamento para o seu desenvolvimento,
5. Valores positivos: capacidade de empatia e descentração; princípios morais; altruísmo e comportamentos pró-sociais;
6. Competências sociais: autoeficácia, autonomia, autocontrole, atenção, persistência, resistência à frustração”.

Considera-se que estes seis domínios apresentados são essenciais porque resumem os pilares de uma prática educativa não formal que pretenda a prevenção e bem-estar dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Estes princípios são, então, considerados, a base da intervenção com estes adolescentes, pois acredita-se que um projeto socioeducativo que tenha por base estes seis domínios, conseguirá aumentar a resiliência dos adolescentes, ajudando-os a romper os ciclos de vulnerabilidade social e pobreza nos quais estão inseridos, desenvolvendo fatores protetores que atenuem ou eliminem os riscos vivenciados pelos adolescentes.

Posto isto, adota-se a perspectiva de Ribeiro & Sani (2009) que defendem que a resiliência resulta da combinação das características dos adolescentes e do seu ambiente familiar, social e cultural, não podendo, por isso, ser apresentada como uma competência que nasce com o sujeito ou que ele adquire durante o seu desenvolvimento, mas sim como um processo interativo entre o adolescente e o seu meio, considerando-se uma resposta ao risco. No entanto, isso significa que os mesmos fatores de *stress* podem ser experienciados de formas diferentes por pessoas diferentes, não se podendo afirmar que a resiliência seja um atributo fixo e estável.

Considera-se de extrema importância o foco na construção da resiliência com base no desenvolvimento dos fatores protetores nos seus diferentes níveis, uma vez que esta será

a chave de mudança das situações de vulnerabilidade social vivenciadas pelos adolescentes, como aspetos fundamentais ao bem-estar, partindo-se do princípio de que a resiliência não é inata, mas que as competências da resiliência podem ser aprendidas e que cada adolescente deve ser capaz de reconhecer os seus próprios conjuntos de recursos e aprender quando e como aplicá-los (cf. Oliveira, 2010).

Assim, este trabalho pretende, através do desenho de um projeto socioeducativo, a criação de um espaço seguro que promova o desenvolvimento da resiliência e a construção de fatores protetores que se assumem os fatores-chave, como descrito, para a superação das situações de vulnerabilidade social e risco vividas pelos adolescentes.

Para o desenvolvimento dos fatores protetores descritos neste capítulo e para a atenuação dos fatores de risco que possam também existir na vida dos adolescentes, considera-se fundamental refletir o papel do Serviço Social como promotor destes mesmos fatores na adolescência.

4. O papel do Serviço Social como promotor de fatores protetores na adolescência

Considera-se que o Serviço Social pode surgir, no contexto das práticas educativas não formais, com um papel mediador entre os diversos sistemas já mencionados ao longo do trabalho, como forma de garantir a prevenção e bem-estar dos adolescentes, partindo da abordagem de grupo e comunitária.

Deste modo, ao se abordar a adolescência em situação de vulnerabilidade social, considera-se que, face a um grupo de jovens cujo percurso esteja marcado por vivências de risco, com algumas características de marginalização, lacunas ao nível dos conhecimentos e das aptidões, com uma desconfiança em relação às instituições bastante significativa e onde se verifica uma desvalorização de si próprios e uma vivência centrada no “aqui” e no “agora”, a intervenção social deve ser orientada para o futuro, com o estabelecimento de objetivos concretos e ofertas reais de sucesso que se baseiem nas suas próprias competências (Oliveira, 2010).

Os adolescentes em situação de vulnerabilidade social estão, normalmente, sujeitos a circunstâncias de vida adversas desde muito novos (cf. Munford & Sanders, 2021) e, como tem vindo a ser descrito neste documento, os fatores protetores nos seus vários níveis podem ter um impacto muito positivo na adaptação a situações de vulnerabilidade ou risco social.

Os assistentes sociais têm, por isso, um papel fundamental no desenvolvimento de intervenções que mitiguem os efeitos da exposição dos jovens a circunstâncias de vida

adversas e que lhes permitam adquirir apoio e recursos (Munford & Sanders, 2021) e, portanto, pode assumir-se que o Serviço Social pode funcionar como fator protetor e preventivo destas situações de vulnerabilidade social.

Robertis e Pascal (2007) referem o modelo de intervenção social como base de apoio aos elementos positivos e dinâmicos existentes, tanto numa intervenção com indivíduos e famílias como com unidades de vida social maiores.

Assim, em vez de a intervenção se focar nos pontos vulneráveis ou de risco presentes na vida do adolescente, centra-se nas mudanças em curso, nas forças presentes, nas modalidades particulares de comunicação e relacionamento entre pessoas e grupos, nas potencialidades e nos seus dinamismos (cf. Robertis & Pascal, 2007).

Por outro lado, a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), deixa claro que as crianças e jovens não existem isoladamente, mas estão inseridas num conjunto de sistemas que se interrelacionam e influenciam o próprio adolescente. Deste modo, faz sentido que a intervenção do Serviço Social parta do modelo sistémico e ecológico.

Estes modelos põem em evidência a realidade familiar, social e cultural, entendendo os sistemas como um todo articulado, com interações entre si, relacionando desta forma os adolescentes com o meio em que estão inseridos.

Uma vez que a família é o sistema mais próximo do adolescente e, muitas vezes, o que exerce maior influência sobre o desenvolvimento deste, o assistente social não pode esgotar a sua intervenção apenas no trabalho com o adolescente, mas tem de envolver a família e os sistemas que lhe são próximos.

Segundo o modelo sistémico, quando se intervém com um adolescente, deve ter-se em conta todos os sistemas aos quais ele pertence, nomeadamente, escola, família, bairro onde mora, grupos de que faz parte, etc., que manifestam uma interdependência importante (Oliveira, 2010).

Considera-se pertinente adotar a perspetiva de Payne (2002, citado por Oliveira, 2010: 67) que parte do modelo sistémico, determinando algumas tarefas para a intervenção do assistente social com os adolescentes, nomeadamente:

- “Ajudar os adolescentes a utilizar e melhorar as suas próprias capacidades na solução dos seus problemas;
- Facilitar o contacto entre os adolescentes e os sistemas de recursos;
- Modificar as interações entre os adolescentes e os sistemas de recursos;

- Melhorar a interação entre os adolescentes dentro dos sistemas;
- Contribuir para o desenvolvimento e mudança da política social em relação a este grupo-alvo;
- Dar ajuda prática”.

Num cenário de intervenção com jovens em situação de vulnerabilidade social, o principal objetivo do Serviço Social seria fortalecer as capacidades adaptativas dos jovens e influenciar os seus ambientes para que as transições sejam também mais adaptativas (cf. Payne 2002, citado por Oliveira, 2010).

Assim, com base nestes modelos de intervenção, o Serviço Social deve identificar os fatores de vulnerabilidade social do adolescente com o seu contexto envolvente, ajudando-o a desenvolver a sua resiliência através da construção de fatores protetores, para que se possa alterar as situações de vulnerabilidade social que vive.

Martins (2012) destaca o modelo de intervenção em rede, cujo princípio é a articulação, a cooperação e a parceria. Esta última dimensão também se considera ser fundamental para a prestação de um trabalho de qualidade e efetivo, pelo que, para este projeto, se considera fundamental o estabelecimento de parcerias na comunidade envolvente para que, de forma articulada, se possa dar uma resposta o mais completa possível ao adolescente e à sua família, constituindo-se este também como um elemento fundamental da rede de suporte social do adolescente.

Para que se possa garantir a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social, importa que a intervenção não se esgote apenas numa perspetiva individual, considerando-se que a intervenção deve ser desenhada pensando também na construção de espaços nos quais os jovens possam desenvolver um projeto de vida, mobilizando os recursos coletivos.

Desta forma, é importante considerar-se a abordagem metodológica de grupo por potencialmente representar o espaço de desenvolvimento de competências sociais. Oliveira (2010) conclui que se pode afirmar que o entendimento das práticas de grupo é uma possibilidade de estratégia preventiva e reparadora, em que se pode analisar os percursos complexos de vulnerabilidade social ao nível sistémico, o que implica o envolvimento de todos os atores e cenários relevantes na vida dos adolescentes e, deste modo, permitir adquirir e reforçar os fatores protetores, tendo em consideração o efeito do grupo de pares e a ajuda mútua.

Considera-se, então, que o Serviço Social de grupo deve estar orientado para os objetivos com um pequeno grupo concreto de pessoas e que deve atender às suas necessidades sociais e emocionais (Toseland e Rivas, 2005 citados por Lindsay, 2000).

Neste sentido, traçam-se objetivos para o trabalho em grupo com os adolescentes que permitam a sua ressocialização e desenvolvimento de competências sociais, considerando-se que os adolescentes se capacitam através das várias atividades e contributos do grupo. Assim, considera-se que o Serviço Social de grupo tem muito potencial de mudança, pois os adolescentes adquirem as ferramentas necessárias para que consigam uma maior adaptação às suas circunstâncias de vida, percebendo, de igual forma, que existem outras pessoas que passam pelos mesmos desafios que eles, contribuindo para a sua construção identitária e encorajando-os a desenhar um futuro com mais oportunidades, que rompa os ciclos de vulnerabilidade social em que estão inseridos.

Por outro lado, o trabalho em grupo converge numa abordagem comunitária por querer responder às necessidades locais através de uma intervenção organizada e isso constitui-se central neste trabalho. A comunidade é um espaço favorecedor de mudança social, mediante a heterogeneidade das populações que fazem parte da mesma. Neste sentido, a mediação estimula a mudança, contribuindo para a convivência e aceitação entre os indivíduos, o restabelecimento de laços sociais e para o bem-estar social. Esta forma de mediação é assumida *“como uma cultura de participação na gestão dos conflitos e aquisição de instrumentos de aprendizagem para a mediação, capazes de recriarem os laços sociais”* (Oliveira e Galego, 2005: 29).

Importa considerar que no percurso de construção identitária dos adolescentes, eles são marcados por experiências de vida significativas, que estão assentes num contexto social e familiar específico que os pode colocar em situações de vulnerabilidade social. A intervenção social organizada que faz parte de um sistema de proteção social deve assumir a responsabilidade na proteção dos adolescentes e na prevenção de situações que os possam colocar em risco, possibilitando a igualdade de oportunidades para todos os adolescentes, tornando-os, ao mesmo tempo, agentes de mudança das próprias situações de vulnerabilidade e risco.

Em suma, pode concluir-se que a intervenção social com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, deve assegurar a satisfação de todas as necessidades globais do adolescente, sendo mediadora dos vários sistemas com os quais o adolescente interage,

facilitando a intervenção em rede que promova uma cidadania ativa, em que os adolescentes são os principais agentes de mudança das suas comunidades.

Dessa forma, o próximo capítulo procura caracterizar as práticas educativas não formais como estratégias de prevenção e bem-estar dos adolescentes, identificando os principais elementos-chave que compõem um projeto socioeducativo com esta base e alguns domínios que devem ser trabalhados com os adolescentes como forma de aumentar a sua resiliência e de desenvolver neles novas oportunidades que permitam a rutura com o ciclo de vulnerabilidade e pobreza em que muitas vezes estão inseridos.

5. Práticas educativas não formais como estratégia de prevenção

Neste capítulo caracterizar-se-ão os projetos socioeducativos baseados em práticas educativas não formais, através da identificação dos elementos-chave que devem constar de um projeto socioeducativo com adolescentes em situação de vulnerabilidade social e das dimensões que se considera que devem ser trabalhadas com os adolescentes nestes projetos para que sejam, de facto, diferenciadores.

Tal como foi dito no início deste documento, foram realizadas duas entrevistas a especialistas na área da juventude e das práticas educativas não formais e duas entrevistas a coordenadoras de projetos socioeducativos, tendo-se procurado a diversidade de pessoas no terreno para perceber o que os especialistas recomendam para a definição de um projeto no âmbito da adolescência em situação de vulnerabilidade social.

Deste modo, este capítulo pretende definir os elementos gerais de um projeto socioeducativo como forma de proteção de adolescentes em situação de vulnerabilidade social sintetizando as conclusões obtidas através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, sendo que para tal importa primeiro clarificar o papel das práticas educativas não formais, nomeadamente em contextos de vulnerabilidade e risco.

5.1. Papel dos projetos socioeducativos na adolescência em situação de vulnerabilidade social

Os projetos socioeducativos que estão na comunidade são muitas vezes espaços de proteção para jovens em situação de vulnerabilidade social poderem trabalhar, através de métodos criativos e alternativos, a promoção da integração social, o que permitirá a rutura de ciclos de vulnerabilidade e pobreza, combatendo o desemprego e garantindo a diminuição dos conflitos sociais, intolerância, violência e exclusão social (cf. Maldonado, 2017).

Retomando o exposto no capítulo anterior, considera-se que o crescimento positivo de adolescentes em situação de vulnerabilidade social envolve a identificação de fatores protetores, fomentando a inserção social, o que exige, ao mesmo tempo, que estes projetos se ocupem de formar as competências necessárias dos jovens para a realização do seu projeto de vida, ou seja, importa que estes projetos os ajudem a desenvolver os seus talentos (Figueiredo, 2016).

Figueiredo (2016), no seu estudo sobre o desenvolvimento humano em contextos de exclusão e violência, afirma que durante o período em que é implementado um projeto de intervenção social com estratégias que promovam a interação em grupo, os jovens desenvolvem frequentemente laços positivos com os facilitadores desse projeto e, como se encontram num espaço seguro em que estão protegidos e são encorajados positivamente por adultos que acreditam neles, percebem as suas potencialidades e descobrem novos talentos.

Assim, para que se possa enquadrar um projeto socioeducativo para adolescentes em situação de vulnerabilidade social, importa salientar o que se entende, para efeitos deste estudo, como educação e, por isso, adota-se a perspetiva da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989: 24) que diz que:

“a educação se deve destinar a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus”.

Reconhece-se assim que a educação, para que englobe todas as dimensões expressas na Convenção sobre os Direitos da Criança, é mais do que apenas a escolaridade (cf. Festeu & Humberstone, 2006), o que implica um olhar atento às necessidades e potencialidades específicas de cada adolescente, tornando a aprendizagem num processo dinâmico (European Commission, 2015) que, conseqüentemente, extravasa o contexto escolar.

A aprendizagem dos adolescentes não se limita aos conteúdos escolares, importando ter um olhar atento à educação na sua globalidade, constatando-se a existência de três principais formas de educação que são todas complementares e interdependentes: educação formal, não-formal e informal (Coombs et al., 1973 citados por Leon, s.d.).

A educação formal ocorre como resultado das experiências numa instituição de ensino ou de formação, com objetivos estruturados de aprendizagem, tempo de aprendizagem e apoio que conduz à certificação, da qual é exemplo a escola; e a educação informal resulta de atividades do dia-a-dia relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer.

Não está estruturada (em termos de aprendizagem, tempo de aprendizagem ou apoio à aprendizagem) e normalmente não leva à certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional, mas na maioria dos casos não é intencional (cf. Gohn, 2006; Rogers, 2014), trata-se dos conhecimentos e aprendizagens adquiridos entre pares e pessoas de referência, não vinculados nalguma instituição.

Por sua vez, as práticas educativas não formais, que se constituem o objeto deste estudo, não são praticadas por uma instituição de ensino e não são, maioritariamente, certificadas, não deixando, no entanto, de ser estruturadas em termos de objetivos, tempo e apoio à aprendizagem (Rogers, 2014).

Estas práticas educativas não formais podem ser, por isso, “*mais adequadas para abordar questões que se encontram fora das disciplinas escolares*” (European Commission, 2015), acreditando-se que se pode criar algum tipo de cooperação que integre a aprendizagem das disciplinas escolares, mas também todas as novas formas de aprendizagem que vão surgindo dos desafios da atualidade.

Segundo Calado (2014), a educação não formal é entendida como uma prática educativa estruturada e orientada que obedece a um desenho consistente e refletido de uma estratégia de aprendizagem que se concretiza num conjunto de atividades pedagógicas pré-estabelecidas de forma sistemática. Normalmente esta prática está orientada para o desenvolvimento de determinadas competências e valores.

Os projetos com uma base educativa não formal podem ser, então, as instalações de apoio à criança e juventude, clubes e associações e organismos comerciais que oferecem programas educativos para adolescentes, por exemplo, na área da cultura, música, viagens, desporto, etc. Estas instituições são, portanto, estruturadas e juridicamente organizadas, mas demonstram, no entanto, uma elevada flexibilidade nas propostas individuais uma vez que as próprias crianças e adolescentes se tornaram cada vez mais pluralizados, com necessidades diferentes uns dos outros e por isso importa estruturar uma resposta que seja personalizada a cada um (cf. Festeu & Humberstone, 2006).

Por outro lado, verifica-se que o ensino formal escolar é monolítico e pouco focado nas especificidades dos adolescentes, que por não se verem compreendidos nem perceberem o seu lugar, não concluem a escolaridade obrigatória. Isto assume maior expressão, segundo Walgrave (2000: 80), para adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social, reforçando que os adolescentes de meios socioeconomicamente desfavorecidos se

encontram menos preparados para as exigências escolares, os docentes têm menos expectativas positivas em relação a estes alunos, estimulam-nos menos e são menos tolerantes em relação a eles e os pais, que normalmente também tiveram experiências negativas na escola, não são capazes de acompanhar convenientemente a carreira escolar dos filhos, o que é corroborado por dados do *Pisa for Schools* de 2018 (Pisa for Schools, 2019), que confirma que, em Portugal, o contexto socioeconómico tem uma influência muito significativa no desempenho dos alunos. Estes fatores descritos potenciam o abandono escolar dos jovens.

Um dos especialistas entrevistados referiu que, ao abordar o tema do abandono escolar, que este é um termo *“pouco verdadeiro em relação ao que se passa [porque se verifica] uma marginalização destes alunos [adolescentes com comportamentos de risco] e a expulsão deles das escolas e, portanto, isso coloca-os numa situação de abandono, mas o abandono não é um ato premeditado e individual dos alunos”*, ou seja, o abandono escolar existe nesta dualidade entre o aluno que abandona a escola, mas um sistema de ensino que também marginaliza, *“estigmatiza (...) e que é muito monolítico e normalizador do ponto de vista cultural”* (JA, Entrevista 2).

Este sistema monolítico descrito pelo especialista é incompatível com a visão de que os adolescentes são um conceito plural, que exigem um olhar atento e individualizado sobre cada um, pelo que os projetos educativos não formais surgem como resposta às realidades concretas de cada adolescente, procurando enraizar-se na realidade a que pertencem, não ignorando o contexto em que os adolescentes estão inseridos.

Outra especialista entrevistada lembra que

“não é possível ignorar as escolas enquanto território de intervenção na área social (...) e isso é fundamental: nunca perder de mente que não é uma lógica de competição, mas é uma lógica de cooperação com os lugares onde os jovens habitam: sejam os bairros, sejam as escolas” (LP, Entrevista 3).

A educação não formal pode ajudar a lidar com todas estas dificuldades, colmatando a lacuna que a educação formal não preenche, ajustando-se às diferentes necessidades dos adolescentes (Maldonado, 2017) e, por outro lado, o trabalho em cooperação com as outras instituições em que os jovens estão envolvidos tem, de alguma forma, impacto no seu desenvolvimento e na construção do seu futuro. Desta forma, e recuperando a noção ecológica do bem-estar, descrita no ponto 3.1 do presente documento, percebe-se a importância da interação entre os vários contextos do adolescente, concluindo-se que a

construção de um projeto socioeducativo de base não formal deve, portanto, localizar-se em territórios que acompanhem as trajetórias de vida dos grupos e adolescentes (cf. Gohn, 2006).

Para que um projeto baseado em práticas educativas não formais seja, de facto, diferenciador, importa considerar algumas dimensões fundamentais. Gohn (2006) descreve alguns domínios que se consideram importantes num projeto socioeducativo para adolescentes em situação de vulnerabilidade social e que são, nomeadamente: a aprendizagem política dos direitos dos adolescentes enquanto cidadãos; a capacitação dos adolescentes para o trabalho, através da aprendizagem de aptidões e/ou desenvolvimento de potencialidades/talentos; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os adolescentes para que se organizem com objetivos comunitários, com vista à solução de problemas coletivos quotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos adolescentes fazerem uma leitura do mundo, compreendendo o que se passa ao seu redor; a educação para a tecnologia, etc.

No ponto 5.2, abordar-se-á em detalhe a importância de algumas destas dimensões na construção de um projeto baseado em práticas educativas não formais que pretenda a proteção e bem-estar dos adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social e promovam o desenvolvimento dos fatores de proteção estudados no capítulo 3 do presente documento.

5.2. Elementos-chave nas práticas educativas não formais com adolescentes em situação de vulnerabilidade social

Como descrito anteriormente, os projetos socioeducativos baseados em práticas educativas não formais na comunidade são fundamentais, por permitirem trabalhar domínios importantes ao desenvolvimento dos adolescentes.

Com base na literatura e nas entrevistas realizadas identificam-se alguns elementos-chave que diferenciam estes projetos na comunidade de outros contextos de educação e que garantem a proteção e bem-estar dos adolescentes, tendo, para isso, que ser o mais adaptados possível às suas realidades.

1. Uma relação de proximidade e respeito

Um fator que foi referido unanimemente por todos os entrevistados, é a importância de projetos que tenham relações próximas e que respeitem os adolescentes:

Figura 5-1 - Conceito de proximidade do ponto de vista dos entrevistados

“um trabalho de muita proximidade, (...) trabalhamos muito com os jovens, portanto, nós não trabalhamos para eles, trabalhamos com eles e temos uma dinâmica de muita participação ativa” (JA, Entrevista 2)

"Trabalhamos muito para a ideia de um profissional terreno de um profissional da relação/da proximidade que não se sinta numa secretária, (...) é estar com os jovens nos sítios onde eles estão... não é estar à espera de que os jovens venham à procura de apoio, não é?" (LP, Entrevista 3)

"é uma tomada de consciência que ninguém está sozinho no mundo... e que é na relação que nós nos complementamos" (FT, Entrevista 4)

Fonte: elaboração própria

Esta proximidade concretiza-se num outro fator que é o da participação ativa e democrática, sendo importante considerar-se, como aspeto fundamental de um projeto socioeducativo, o princípio da *“co construção”* (JM, Entrevista 1), que torna todos responsáveis pela execução do projeto, tanto os educadores/facilitadores como os jovens envolvidos, e, tendo como ponto de partida o princípio da participação voluntária (LP, Entrevista 3), que contribui para que não exista resistência.

Caetano (2007) corrobora a importância desta dimensão, assumindo que a cooperação tem ainda resultados positivos no sentido da resolução de conflitos alargando-se também a outras áreas que respeitam a vida do grupo, das quais são exemplo o planeamento de atividades e a avaliação, criando dinâmicas de discussão e reflexão que ampliam as perspetivas e permitem a procura de soluções alternativas criativas.

Toda esta experiência de proximidade e respeito é bastante influenciada pela linguagem utilizada que deve ser o mais perto possível da linguagem dos adolescentes, o que faz com que os adolescentes se aproximem e identifiquem com a proposta feita pelo projeto, como deixaram claro duas das entrevistadas para este trabalho:

Figura 5-2 - Linguagem informal do ponto de vista dos entrevistados

"Nós temos uma linguagem informal e acho que isto ajuda: a informalidade; não termos muito distanciamento de idades, ajuda ainda mais"

(JM, Entrevista 1)

"é a linguagem, sem dúvida nenhuma, sendo que isto não quer dizer que na intervenção com estes jovens devemos adotar a sua linguagem porque se há coisa que os adolescentes reconhecem é uma pessoa 'fake'. (...) A linguagem, eu diria o respeito por, ou seja, o ver a pessoa/o adolescente como uma pessoa, como um indivíduo e não como uma criança, não é? Que é aquilo que mais pode assustar o jovem e que no fundo o afasta do mundo dos adultos. Portanto, e para ser/para se poder estar com os jovens é preciso respeitá-los enquanto pessoas usando uma linguagem que lhes seja acessível (...) obviamente não mascarada de jovem porque isso é ridículo e acho [que] presta um mau serviço à causa digamos assim" (LP, Entrevista 3)

Fonte: elaboração própria

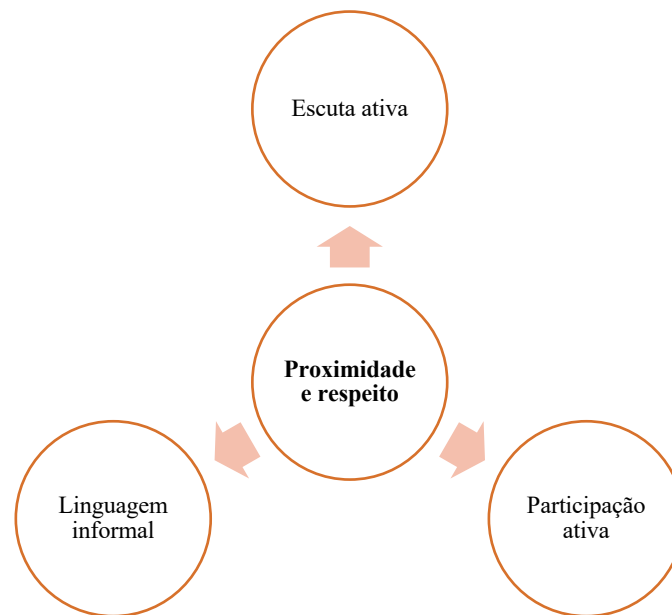
Ainda neste domínio da relação próxima e do respeito entra o conceito de escuta ativa, que se considera uma forma importante de provocar mudanças nas pessoas. A investigação tem mostrado que a escuta sensível é um agente eficaz para a mudança de personalidade individual e desenvolvimento de grupo (Rogers & Farson, 1987) e, portanto, a *"capacidade de escuta"* (JA, Entrevista 2), ou seja, a *"postura de escuta ativa com respeito por aquilo que são e o sentir da pessoa é fundamental"* (LP, Entrevista 3).

Uma das entrevistadas acrescenta ainda à capacidade de escuta ativa, a empatia, isto é, *"uma enorme capacidade de os ouvir, é uma enorme capacidade de empatia, de não julgar e de os ajudar a perceber que não estão sozinhos"* (FT, Entrevista 4).

Em suma, a proximidade e o respeito são fundamentos essenciais para a intervenção com adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social e um projeto socioeducativo deve ter em conta estas dimensões na forma como os educadores/facilitadores/técnicos se relacionam com os adolescentes por forma a conhecerem-nos e conseguirem construir uma relação empática.

Apresenta-se um esquema que resume as diversas dimensões abordadas neste ponto da proximidade e do respeito com as subcategorias identificadas como meios para que essa proximidade seja possível.

Figura 5-3 - Resumo das subcategorias que concretizam a proximidade e o respeito



Fonte: elaboração própria

2. Ter modelos de referência positivos: os mentores

As figuras de referência positivas podem ser fatores protetores importantes para os adolescentes, como já foi abordado anteriormente, uma vez que pelo exemplo e proximidade com os adolescentes, poderão ter um impacto muito positivo no seu desenvolvimento e na construção da sua resiliência.

Reconhece-se que as relações positivas com adultos não parentais constituem um fator promotor de resiliência e de desenvolvimento normativo e saudável (Bowers et al., 2012; Rhodes, 2002 citados por Silva & Freire, 2014) e que, em geral, os adolescentes são recetivos à presença de adultos não parentais dada a sua necessidade de independência e autonomização face à sua ligação aos pais, valorizando os conselhos dos indivíduos mais experientes (Grossman & Bulle, 2006 citados por Silva & Freire, 2014).

Acredita-se neste potencial de mudança de comportamentos através da ligação a adultos que ouvem os adolescentes e se preocupam com eles, não deixando, contudo, de ajudar a moldar os seus comportamentos. Sieving et al. (2017), no seu estudo a propósito da importância dos mentores para adolescentes em situação de risco, refere que *“a ligação entre adolescentes e adultos parece ser fundamental para a saúde e bem-estar dos adolescentes e um componente importante de intervenções eficazes que servem adolescentes vulneráveis”*.

Reforça-se, então, que a ligação dos adolescentes a “adultos cuidadosos” funciona como um fator de proteção contra uma série de comportamentos de risco, isto é, uma ligação social positiva pode impedir que os adolescentes se envolvam em atividades sociais negativas (Jennings et al., 2006).

Desta forma, o mentor, para efeitos deste trabalho, pode considerar-se um voluntário adulto da comunidade em interação regular apenas com um jovem durante um período mínimo de um ano (cf. Silva & Freire, 2014), sabendo-se, contudo, que dependendo do tipo de projeto e do autor, esta designação poderá sofrer alterações.

A coordenadora de projeto JM, na sua entrevista, a propósito do seu projeto, refere que *“os mentores cumprem o papel de irmão ou de irmã mais velha. Nós damos muita formação aos mentores neste sentido porque o nosso grande objetivo (...) é que eles saiam um grupo melhor”* (JM, Entrevista 1).

Rhodes (2002, citado por Silva & Freire, 2014) defende que os programas de mentoria com adolescentes consistem numa intervenção preventiva e promotora do desenvolvimento, apresentando como principal componente a relação estabelecida entre o jovem e o mentor que se confere essencial para diminuir as situações de risco vividas pelos adolescentes.

3. O sentido de pertença e responsabilidade pela sua comunidade

“Todos têm potencial para criar mudança” (Schusler et al., 2019), isto significa que os adolescentes, mesmo os que vivem situações de vulnerabilidade social, têm a capacidade, e a responsabilidade, de contribuir para o desenvolvimento positivo das suas comunidades.

É importante reconhecer e validar os problemas que os jovens vivenciam, mas é mais importante ainda mostrar aos jovens que podem ser agentes de mudança, contribuindo positivamente para as suas comunidades, aumentando a consciência social dos jovens em relação aos contextos onde vivem.

“Depois esta questão da responsabilização e aqui tem a ver com o ‘payback’ que é: os nossos miúdos queixam-se muito. Os miúdos no geral queixam-se muito. Os nossos ainda mais. Tudo está mal, o sistema falhou com eles, a família falhou com eles e (...) o que eu acho que acontece (...) é que os adultos vão acolhendo isto e vão validando e nós (...) não fazemos tanto isso. O que fazemos é: “Okay, o sistema falhou contigo, há problemas, mas como é que tu podes ser um agente na resolução desses problemas?” (JM, Entrevista 1).

Assim, os adolescentes tornam-se agentes de mudança, o que corrobora o que foi estudado no subcapítulo referente à resiliência. Os adolescentes devem ser, como referido na entrevista acima transcrita, incentivados a olhar para além dos seus problemas e vulnerabilidades e, assim, refletir sobre o seu papel na resolução desses mesmos problemas.

A esta dimensão, outra entrevistada acrescenta como elemento-chave, o “*sentido de servir*” (FT, Entrevista 4) e explica a importância que todos podemos ter, apesar das circunstâncias mais difíceis que vivemos, referindo ainda que a vida de cada um “*é única e especial, [por isso] posso servir e pôr-me ao serviço dos outros para que todo este mundo seja um mundo mais interdependente e com mais ajuda entre todos*” (FT, Entrevista 4).

Os adolescentes reforçam as suas capacidades através da adaptação saudável aos desafios que estão associados à responsabilidade pelas questões referentes à sua qualidade de vida. O desafio é essencial para o desenvolvimento humano, pois permite que as pessoas concretizem o seu potencial à medida que respondem e se adaptam a situações difíceis (Jennings et al., 2006).

Uma entrevistada refere que esta lógica da responsabilização pela comunidade em que os adolescentes estão inseridos, pode ser chamada de “*payback*”, que é:

“a lógica de: eu transformo-te a ti com o que eu mais gosto de fazer, mas tu tens de transformar alguma coisa à tua volta com aquilo que estás a aprender e, portanto, todas as nossas turmas de miúdos/de aprendizes têm que identificar (...) um problema na sua comunidade e minimizar ou resolver esse problema com a atividade que estão a ter [com este projeto]” (JM, Entrevista 1).

Jennings et al. (2006), no seu estudo, refere que são essenciais os esforços e a criação de oportunidades para que os adolescentes se dediquem a atividades significativas, que se concretiza, nomeadamente, na participação nos assuntos comunitários, porque, desta forma, os adolescentes não só contribuem para o desenvolvimento das suas comunidades, como também têm oportunidade de aprender e praticar a sua capacidade de liderança e competências de comunicação e experimentar diferentes papéis e responsabilidades.

4. A experiência de um espaço seguro

Todas estas dimensões abordadas anteriormente confluem na criação de um espaço seguro onde os adolescentes se sintam valorizados, respeitados, encorajados e apoiados, o que potencia oportunidades de partilharem os seus sentimentos, correrem riscos e se

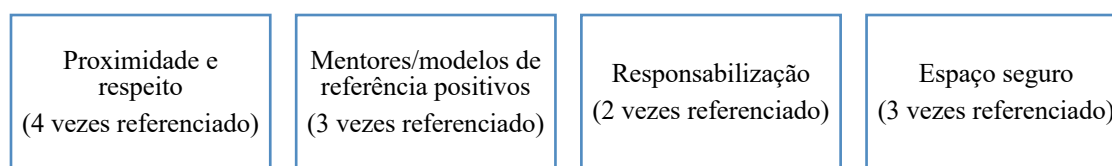
sentirem como se pertencessem a uma comunidade familiar (Eriksen & Seland, 2020; Jennings et al., 2006), o que é corroborado por uma das entrevistadas que sugere que a base da intervenção é a criação de “*um ambiente seguro para que cada aluno, cada professor, possa ser ele mesmo e possa confiar nos que estão à sua volta*” (FT, Entrevista 4).

Deste modo, Jennings et al. (2006) descrevem um ambiente acolhedor e seguro como “*um espaço social em que os jovens têm liberdade para serem eles próprios, expressarem a sua própria criatividade, expressarem as suas opiniões em processos de tomada de decisão, experimentarem novas competências e papéis, enfrentarem desafios e divertirem-se no processo*”.

Um ambiente positivo onde os adolescentes possam construir as suas habilidades sociais e emocionais ao lado de adultos em quem confiam, aprender a trabalhar bem com os outros e comunicar eficazmente, compreender como lidar com situações desafiantes produtivamente e tomar decisões sólidas e ponderadas em si mesmos ajudará a que ganhem competências para o futuro (cf. Afterschool Alliance, 2014) e esta é a experiência que um projeto socioeducativo deve proporcionar aos adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social.

De seguida, apresenta-se a figura 5-4 que resume as categorias analisadas que foram identificadas como sendo os elementos-chave de um projeto socioeducativo, baseado em práticas educativas não formais para adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Figura 5-4 - Elementos-chave de um projeto socio educativo baseado em práticas não formais



Fonte: elaboração própria

Tendo sido abordados aqueles que se consideram os elementos-chave de um projeto socioeducativo não formal para adolescentes em situação de vulnerabilidade social, importa agora enumerar algumas dimensões que se considera essenciais serem trabalhadas com os adolescentes destes projetos, tornando os projetos, de facto, diferenciadores de outras formas de educação.

5.3. As competências sociais e pessoais como área de intervenção

Sabe-se que a adolescência é um conceito plural e que diferentes contextos proporcionam aos adolescentes diferentes oportunidades e necessidades, pelo que as dimensões a trabalhar com os adolescentes podem variar em função das suas necessidades e problemas específicos, o que faz com que seja muito importante que se faça um trabalho em conjunto com os adolescentes para que sejam o mais adaptadas possível às suas vidas.

Contudo, neste documento, consideram-se algumas dimensões fundamentais e transversais à adolescência, que podem servir de ponto de partida para o trabalho com os adolescentes, que serão enumeradas de seguida.

1. Gratidão

A gratidão é um valor que se reconhece como importante, pois considera-se, com base num estudo de Tian et al. (2016), que as experiências de gratidão são potencialmente cruciais na vida escolar dos adolescentes, tendendo essas experiências de gratidão a ser associadas ao bem-estar académico, psicológico e social dos alunos.

Paludo e Koller (2006) defendem que a gratidão é provocada após o adolescente experienciar uma situação de comportamento pró-social promovida por outra situação ou quando existe algum estímulo que os leve a avaliar os eventos de forma positiva. Estes autores defendem ainda que a gratidão se gera, principalmente, após eventos negativos.

Frederickson (2000 citado por Paludo & Koller, 2006) sugere que as intervenções que cultivam as emoções positivas, como a gratidão, em resposta às dificuldades, são particularmente efetivas na promoção de bem-estar, como, aliás, se refere no ponto 3.3 deste documento onde se abordam as questões relacionadas com a resiliência.

Celebrar a participação e o envolvimento dos adolescentes e agradecer-lhes por pertencerem ao projeto é importante por desenvolver nos próprios adolescentes a iniciativa de também serem gratos. A investigação tem mostrado, segundo Bono et al. (2022) que, quando comparados com os seus pares menos gratos, os jovens gratos são mais felizes e mais satisfeitos com as suas vidas, amigos, família, bairro e também consigo mesmos. O mesmo autor também relata mais esperança, envolvimento com os seus passatempos, maior participação e menos inveja, depressão e materialismo.

A gratidão pode, então, ajudar a reforçar o bem-estar psicológico dos alunos, a satisfação com a escola e com outros domínios e as relações pró-sociais entre os

adolescentes. Também os pode ajudar a estabelecer prioridades, objetivos significativos e a ter um propósito de compromisso com o mundo (Froh & Bono, 2011).

2. Desenvolvimento de talentos

O desenvolvimento de talentos, o qual também engloba a capacitação e o desenvolvimento de competências, foi unanimemente descrito pelos entrevistados como uma dimensão a ser considerada nos projetos socioeducativos que se baseiam em práticas educativas não formais. Adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social terão respostas mais positivas em relação a esses ambientes adversos quanto mais recursos e competências tiverem trabalhado/adquirido, como já se observou no capítulo 3 deste documento.

As capacidades são, então, segundo Petrovskiy, (1979 citado por Javgildina & Efimova, 2015) *"uma aptidão para aplicar dados, conhecimentos e noções disponíveis, usá-los de forma a revelar propriedades significativas das coisas e resolver tarefas teóricas ou práticas com sucesso"*.

Trabalhar a capacitação dos adolescentes através do desenvolvimento de competências, sejam elas sociais, emocionais ou outras, é tarefa fundamental de um projeto socioeducativo que pretenda ser protetor de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, por dar ferramentas que permitirão aos adolescentes sair/atenuar a situação de vulnerabilidade ou risco, como aliás foi comprovado por três dos entrevistados.

Apesar de terem abordagens diferentes, os três entrevistados reconhecem a importância de os adolescentes desenvolverem competências e talentos, identificando alguns aspectos distintos e que importa retomar.

Figura 5-5 - Desenvolvimento de talentos do ponto de vista dos entrevistados

“eu odeio a palavra empoderar, mas não me surge agora outra, no sentido de dar escolha, (...) dar liberdade, de confiar na autonomia do jovem e nas escolhas que ele pode fazer e não ter a tentação de achar que sabemos mais (...) sobre a vida do jovem, de como é que ela se deve conduzir, isto é muito difícil para um adulto, mais ainda num contexto de vulnerabilidade, não é?” (LP, Entrevista 3)

“que bom que era se todos nós pudéssemos aprender um talento na nossa comunidade e ao aprender esse talento estávamos a gerar um impacto positivo em vez de estarmos a gerar um impacto negativo [e foram percebendo que] enquanto os miúdos se juntavam para dançar na rua não estavam a fazer asneiras, não estavam a ter maus comportamentos, estavam unidos com um propósito comum” (JM, Entrevista 1)

“[a intervenção deve basear-se] nos seus direitos e nas suas potencialidades, [baseando-se os processos de ensino-aprendizagem] em torno das capacidades destes alunos e não das incapacidades como faz o sistema escolar e que os conduz a esta situação porque ali estão as incapacidades deles: “não é capaz disto, não é capaz disto” para justificar que tem que haver (...) mais apoio pedagógico (...), portanto ali estão permanentemente as suas incapacidades e é isso que escrevem e é isso que anotam em tudo o que é documentos e pronto nós temos que basear isto nas capacidades: acreditar que eles são capazes de desenvolver competências” (JA, Entrevista 2)

Fonte: elaboração própria

Em muitas situações se verifica que os adultos/educadores estão mais focados em enumerar as incapacidades dos adolescentes do que a reconhecer o que eles fazem bem, pelo que se deve basear os processos de aprendizagem em torno das capacidades dos adolescentes em vez de se focar nas incapacidades, acreditando que eles são capazes de desenvolver competências.

Em linha com esta abordagem, reconhece-se que é preciso acreditar que os adolescentes têm talentos e são capazes de desenvolver competências, confiando, por outro lado, na autonomia dos adolescentes e nas escolhas que os próprios fazem.

Com as competências e talentos adquiridos, os jovens podem gerar um impacto positivo, mesmo em situações de vulnerabilidade social, evitando-se, assim, comportamentos de risco e quebrando-se ciclos de vulnerabilidade e pobreza por se alargar as experiências e oportunidades dos jovens, o que funciona como fator protetor.

Acredita-se que uma das competências mais importantes a ser trabalhadas com os adolescentes é a liderança. Uma das entrevistadas (FT, Entrevista 4) refere que para se formar líderes importa que os adolescentes conheçam e estudem primeiro o exemplo de grandes líderes e percebam como se lidera pelo exemplo.

Ricketts e Rudd (2002) sugerem diversos domínios dentro do conceito de liderança que devem ser destacados, nomeadamente; o pensamento crítico – que faz o jovem analisar

problemas e desenvolver novas soluções; a comunicação – as competências de comunicação oral e escrita são os meios de comunicação para a partilha de conhecimentos, interesses, atitudes, opiniões, sentimentos e ideias para influenciar e, em última análise, liderar outros (vanLinden & Fertman, 1998 citados por Ricketts & Rudd, 2002) e, por fim, as competências intrapessoais e interpessoais – das quais são exemplo a resolução de conflitos, a gestão do *stress*, o trabalho em equipa e a ética.

Em suma, é preciso trabalhar com os adolescentes no sentido de os capacitar e de lhes dar ferramentas que os ajudem a construir a sua resiliência para que consigam ter uma resposta positiva e funcional face a situações de vulnerabilidade e risco, mas que ao mesmo tempo os protejam dos seus contextos muitas vezes vulneráveis. É também preciso orientar a intervenção com os adolescentes em torno das suas capacidades e não centrada nas suas incapacidades, acreditando que todos os adolescentes têm potencial, mesmo que sejam capazes de coisas diferentes e não normativas.

3. Construção de um projeto de vida

Alinhada com a dimensão acima descrita do desenvolvimento de competências e talentos, encontra-se a construção de um projeto de vida, o que parece fundamental para os adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social, por se saber, como observado no ponto 2.2.2 sobre a natureza cíclica da vulnerabilidade, que muitas vezes os adolescentes destes contextos adquirem expectativas negativas em relação ao seu futuro. Isso faz com que também a aprendizagem escolar seja pouco valorizada (LP, Entrevista 3).

Retomando a dimensão do ponto anterior, “desenvolvimento de talentos”, importa que este projeto de vida seja criado a partir daquilo que são as capacidades dos adolescentes. É importante observar o exposto por um dos especialistas entrevistados:

“os projetos interdisciplinares individuais [têm de] ir ao encontro, muitas vezes, a esses interesses e capacidades muito específicos de alguns adolescentes que precisam de ser levantados a partir de si mesmos, não a partir de outra coisa qualquer e estimulados a partir dos problemas das suas vidas e dos projetos concretos que eles colocam e que colocam connosco em cima da mesa” (JA, Entrevista 2).

É importante salientar esta dimensão de “*os adolescentes terem de ser levantados a partir de si mesmos*” (JA, Entrevista 2), pelo que se entende o projeto de vida como o processo que estrutura as expectativas e estratégias para atingir os objetivos de um determinado adolescente no âmbito de um contexto social específico (García-Yepes, 2017),

o que faz com que esse itinerário tenha necessariamente em conta o ambiente em que o adolescente está inserido.

Segundo Dellazzana-Zanon e Freitas (2015), ter projetos de vida claros pode proteger os jovens de possíveis comportamentos autodestrutivos, ao mesmo tempo em que os motiva no sentido de terem uma atitude positiva perante a vida.

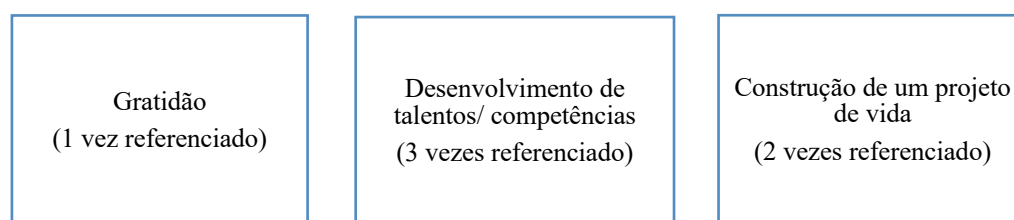
Nesta perspectiva, o projeto de vida é uma forma de inclusão do adolescente no universo social com vista ao bem-estar, felicidade e crescente aperfeiçoamento individual e/ou coletivo. Construir um projeto de vida, quando se trabalha com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, é importante para que os próprios arranjem um sentido para a escola e estabeleçam, desta forma, um plano com objetivos concretos para lá chegarem.

A chave para a construção do projeto de vida individual do adolescente é, segundo um dos entrevistados, “*construir com o jovem e, portanto, (...) tentamos criar o máximo de condições para que o jovem construa ele ou ela esse processo/ esse projeto*” (JA, Entrevista 2), sabendo-se que existe uma diferença substancial entre uma visão generalizada do projeto de vida onde todos são percebidos de forma linear e uma visão integral onde o adolescente é percebido na sua dimensão social e histórica (cf. García-Yepes, 2017).

Em suma, o projeto de vida deve ser construído pelo adolescente e partindo sempre da sua experiência e das suas capacidades para que possam dar sentido à suas perspectivas futuras e, portanto, representa a relação do adolescente consigo próprio e com a comunidade a que pertence, definindo as possibilidades de concretizar essas aspirações (D'Angelo, 2002 citado por García-Yepes, 2017). Deste modo, a construção do projeto de vida ganha sentido na relação do adolescente com o seu contexto e com as possibilidades que o contexto oferece.

Apresenta-se, de seguida, um resumo das dimensões abordadas que, segundo os entrevistados, deveriam ser trabalhadas com os adolescentes, principalmente os que vivem situações de vulnerabilidade social.

Figura 5-6 - Resumo das dimensões diferenciadoras a ser trabalhadas com os adolescentes do ponto de vista dos entrevistados



Fonte: elaboração própria

Sabe-se, contudo, que existem muitas outras dimensões que devem ser abordadas e não se encontram expressas neste documento, e que surgem das vivências específicas de cada adolescente.

Assim, neste capítulo, pretendeu-se definir as práticas educativas não formais como forma de proteção e bem-estar de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, por ser o objeto de estudo deste trabalho, tentando esboçar o desenho de um projeto com base nos elementos-chave que deve ter e as dimensões que se considera que devem ser trabalhadas com os adolescentes, através dos contributos dos especialistas entrevistados.

Deste modo e tendo como pano de fundo as dimensões consideradas ao longo deste trabalho, de seguida apresenta-se o Projeto Barra – projeto socioeducativo de acompanhamento e capacitação de crianças, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade social – que surgiu de uma inquietação que teve por base as necessidades que foram sendo descritas ao longo deste documento e pretende ser um ambiente protetor para os adolescentes em situação de vulnerabilidade social, partindo das ideias enunciadas, com especial destaque, neste capítulo.

6. Projeto Barra – projeto socioeducativo de acompanhamento e capacitação de crianças, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade social

Como foi sendo abordado ao longo deste documento, adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social, conseguem resultados mais positivos e adaptados a essas situações, quantos mais fatores protetores possuem ou desenvolverem.

Considera-se, por outro lado, que os fatores protetores de adolescentes em situação de vulnerabilidade, da mesma forma que os fatores de risco e o bem-estar, devem ser analisados com base numa perspetiva ecológica, como foi proposto por Bronfenbrenner (1979) e foi sendo analisado nos capítulos anteriores deste trabalho, querendo isto dizer que não depende exclusivamente do adolescente ultrapassar as situações de vulnerabilidade que vive, existindo muito potencial na articulação e trabalho entre os diversos sistemas que o adolescente integra, considerando-se que a comunidade, e, concretamente, as práticas educativas não formais podem ter um papel importante na capacitação e desenvolvimento de competências essenciais para aumentar a resiliência e bem-estar dos adolescentes.

Neste sentido de promover um espaço seguro baseado nas práticas educativas não formais, que garanta o bem-estar, capacitação e desenvolvimento de competências nos adolescentes, criou-se o Projeto Barra que será apresentado e fundamentado em detalhe neste

capítulo 6. Este projeto pretende, portanto, ser uma resposta positiva para os adolescentes que vivem e estudam no Bairro da Medrosa, em Oeiras, pelo que importa também retratar este bairro e os seus principais desafios para justificar a pertinência deste projeto neste local.

6.1. Fundamentação do projeto

A adolescência, como explorado no primeiro capítulo deste documento, é um período marcado por muitas mudanças ao nível físico e social sendo, por isso, um período especialmente vulnerável e ambíguo, em que o adolescente cria a sua identidade pela experimentação de vários papéis sociais, o que assume ainda mais relevo quando os adolescentes vivem situações de vulnerabilidade social.

Segundo dados do INE, em 2021, 10,7% das crianças com menos de 16 anos pertenciam a agregados familiares em privação material e social, o que faz com que 15,5% das crianças não tenham possibilidade de passar férias, fora de casa, pelo menos uma semana, por ano; 9,7% das crianças não possam participar regularmente numa atividade extracurricular ou de lazer; 6,6% não possam participar em viagens e atividades escolares não gratuitas; 4,3% das crianças não tenham possibilidade de substituição de roupa usada por alguma roupa nova; 1,6% não possam celebrar em ocasiões especiais e 1,5% não possam convidar amigos de vez em quando para brincarem e comerem juntos (INE, 2022).

Estes dados são importantes, pois apesar de alguns poderem parecer pouco relevantes, refletem o impacto que a pobreza tem nas dinâmicas familiares e o que isso pode implicar para as crianças e jovens em termos de integração social, uma vez que os fatores descritos são, por norma, os fatores que fazem parte da generalidade das crianças e jovens e, portanto, a sua ausência, pode resultar em fatores de exclusão do grupo de pares, em primeiro lugar, e da sociedade, em última instância.

Por outro lado, sabe-se a importância do sucesso escolar, como indicador de inclusão, considerando-se também a sua importância na construção de um projeto de vida futuro. Segundo o PORDATA, em 2018, verificou-se uma diminuição das taxas de retenção nas escolas no Concelho de Oeiras, tendo ainda, contudo, uma taxa de retenção de 7,2% no 3º Ciclo do Ensino Básico.

No entanto, apesar de se considerar que o Concelho de Oeiras é dos municípios mais desenvolvidos e mais ricos de Portugal, existem ainda muitas desigualdades sociais que resultam em fatores de exclusão social.

No Diagnóstico Social do Concelho de Oeiras de 2018 (CLAS Oeiras, 2018a) verificou-se uma prevalência de sinalizações à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) de Oeiras de adolescentes entre os 11 e os 17 anos, sendo a maioria das sinalizações nestas faixas etárias referentes a processos relativos a comportamentos de risco e abandono/absentismo escolar.

O Diagnóstico Social do Concelho de Oeiras de 2018, elaborado pela Rede Social de Oeiras, definiu como prioridades de intervenção no âmbito das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, as limitações nas competências das famílias de crianças e jovens e o desajustamento existente entre as atividades acessíveis para jovens e as suas necessidades e o Plano de Desenvolvimento Social do Concelho de Oeiras de 2018-2022 que teve por base essas prioridades e que identificou como principais áreas de atuação neste período, as estratégias e objetivos que se apresentam na tabela seguinte.

Tabela 6-1 - Estratégias e objetivos das prioridades no âmbito das crianças e jovens no Concelho de Oeiras

Estratégias	Objetivos
Capacitar as famílias, crianças e jovens que apresentem risco psicossocial	Desenvolver competências parentais, sociais e pessoais que permitam a melhoria do desempenho das funções parentais;
	Garantir a aquisição de competências pessoais e sociais dos jovens de forma a potenciar o seu desenvolvimento e uma maior participação na vida da comunidade;
Garantir o acesso dos jovens a atividades adequadas às suas necessidades e interesses	Promover uma maior adequação das respostas existentes e a criar, mediante a identificação, pelos jovens, das expectativas, necessidades e interesses relativamente à ocupação dos seus tempos livres;
	Garantir a participação e responsabilização das crianças e jovens no processo de planeamento, decisão, gestão e avaliação das medidas e projetos;
Prevenir os comportamentos desviantes, de risco e criminalidade juvenil	Promover a aquisição e melhorar as competências pessoais, sociais e emocionais dos jovens;
	Promover o reforço de fatores de proteção e minimizar os fatores de risco.

Fonte: (CLAS Oeiras, 2018b)

O Bairro da Medrosa fica situado na União de Freguesias de Oeiras e São Julião da Barra, Paço d'Arcos e Caxias, que é, dentro do Concelho de Oeiras, a freguesia com mais crianças e jovens, segundo dados do Censos de 2011.

Dentro deste bairro fica o Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra que, através da sua Mercearia Social, em funcionamento desde 2007, presta apoio alimentar a 55 famílias em situação de vulnerabilidade social, às quais pertencem 22 adolescentes entre os 12 e os 18 anos.

Estes adolescentes pertencem, no geral, a famílias de contextos socioeconómicos desfavoráveis, monoparentais, muitas vezes sem presença da figura paterna e os pais têm baixo nível de escolaridade sendo, por isso, pouco comprometidos com a escola.

Há uma grande prevalência de migrantes, normalmente de países africanos de língua portuguesa. São famílias que ainda acreditam na punição física como forma de correção e, dessa forma, estes adolescentes têm, muitas vezes, passados marcados por episódios de violência. Por tudo isto, com frequência, estes adolescentes não têm modelos de referência positivos dentro da sua família.

O apoio alimentar, apesar de importante, não produz por si só uma rutura dos ciclos de pobreza e vulnerabilidade vividos por estas famílias, tendo começado a perceber-se que os filhos das pessoas apoiadas pela mercearia passavam a recorrer a este apoio quando se autonomizavam da casa dos seus pais.

No entanto, apesar de todas as situações que possam deixar os adolescentes em situações de vulnerabilidade social, entende-se – como foi fundamentado no segundo capítulo deste trabalho – que existem inúmeros fatores protetores de várias ordens que podem ser promotores de bem-estar para os adolescentes e os podem ajudar a fazer face às adversidades que vão surgindo, melhorando as suas condições de vida e bem-estar e garantindo o acesso a melhores oportunidades de vida futuras.

Foi com base nestes fundamentos que se construiu o Projeto Barra como forma de romper os ciclos de pobreza e vulnerabilidade em que as crianças e jovens das famílias da Mercearia Social do Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra se encontram.

Este Projeto alinha a sua intervenção com as prioridades de intervenção e estratégias expressas a nível municipal, nomeadamente, a capacitação das famílias, crianças e jovens que apresentem “risco psicossocial”, a garantia de acesso dos jovens a atividades adequadas às suas necessidades e interesses e a prevenção dos comportamentos desviantes, de risco e criminalidade juvenil, tentando ser uma resposta a estes desafios.

De forma à melhor adequação possível do Projeto Barra às necessidades dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, optou-se pela realização de um *benchmarking* com vista à identificação de boas-práticas nesta temática que pudessem inspirar a construção deste projeto.

6.2. Benchmarking

O *benchmarking* é uma ferramenta de gestão da inovação que pretende a análise comparativa de projetos numa ótica de valorização de dimensões inovadoras e pertinentes, com vista à identificação de critérios de qualidade e diferenciadores, bem como de boas-práticas que possam ser implementadas na construção de um projeto semelhante.

A inovação social implica sempre uma iniciativa que escapa à ordem estabelecida, uma nova forma de pensar ou fazer algo, uma mudança social qualitativa, uma alternativa – ou até mesmo uma rutura – face aos processos tradicionais. A inovação social surge como uma “missão ousada e arriscada” (André e Abreu, 2006).

O que se procurou encontrar nesta lógica de *Benchmark* foi os fatores diferenciadores destes projetos – *unique selling point* – que pela criatividade, criação de valor e inovação, destacam estes projetos de outros semelhantes. Para tal, optou-se por organizar os Projetos em forma de tabela, tendo sido destacado o que se considerou mais relevante para uma clara perceção do projeto em questão, estando as tabelas organizadas em termos de data de criação, missão, atividades, dimensões consideradas inovadoras e fonte de recolha de informação, por terem sido os fatores de mais relevância na procura destes projetos.

Nota-se uma oferta de projetos no âmbito da adolescência, e concretamente com adolescentes em situação de vulnerabilidade social bastante vasta, tendo-se destacado alguns projetos, não por serem os mais inovadores ou recentes, mas por possuírem características importantes a reter para a melhoria do Projeto Barra.

A tabela abaixo representada refere alguns projetos em Portugal que focam aspetos que importa destacar. A Associação Padre Amadeu Pinto, sj. destaca-se pela sua intervenção integral, que atravessa as diversas áreas de desenvolvimento das crianças e jovens, não se fechando exclusivamente num domínio específico. Acredita-se que a educação não se resume aos conteúdos escolares, mas que há muitas competências que devem ser trabalhadas com os adolescentes para que tenham um futuro com mais oportunidades.

Destaca-se também a intervenção do Comparte Educação por tornar os adolescentes agentes de mudança nas suas comunidades incentivando-os a não se fecharem nos problemas que encontram, mas a pensarem como podem fazer alguma coisa para os atenuarem. Neste processo, os jovens tornam-se decisores, o que lhes dá a autodeterminação e confiança necessárias à mudança social que querem ver alcançada. Apesar de à partida o foco desta Associação ser bastante diferente daquilo que este projeto pretende construir, considerou-se

muito pertinente a forma como o Comparte vê os jovens e os torna atores principais, o que se reflete como essencial para a intervenção com jovens.

O Movimento *Transformers*: Escola de Superpoderes potencia os talentos e dons individuais dos jovens, dando-lhes as ferramentas necessárias para os desenvolver, não descurando a pertença à comunidade, devolvendo as aprendizagens, criando valor para o território em que estão inseridos. Pretende-se que o projeto que está a ser criado tenha esta vertente de desenvolvimento de talentos e dons, transformando-os em valor para a comunidade.

A *YouthCoop* é um projeto do Conselho da Europa com expressão em vários países incluindo Portugal. Considera-se interessante por também trabalhar as várias áreas de desenvolvimento dos adolescentes, promovendo a sua participação a nível local, melhorando as suas comunidades, mas também a níveis mais abrangentes, fomentando o diálogo e partilha entre países.

Assim, apresenta-se um resumo do descrito na tabela abaixo representada.

Tabela 6-2 - Benchmark Nacional

Nome	Associação Padre Amadeu Pinto, sj
Data de criação	2018
Missão	A prevenção, o acompanhamento e o serviço a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e perigo, inseridas num contexto socioeconómico desfavorecido, bem como das suas famílias e comunidades, promovendo e efetivando os seus direitos humanos e sociais e celebrando diariamente o seu desenvolvimento integral.
Atividade(s)	Educação; Arte; Desporto; Saúde; Cidadania global e ecologia.
Dimensões inovadoras	Reunião, no mesmo projeto, de todas as valências, por acreditar que uma intervenção completa/integral conduz a uma melhor integração na sociedade rompendo ciclos de vulnerabilidade ou risco.
Fonte de informação	https://www.cjcpap.org
Nome	Comparte Educação
Data de criação	2013
Missão	Promover a partilha de experiências e conhecimento dos cidadãos com os decisores, colaborando no desenvolvimento dos sistemas da sociedade.
Atividade(s)	Partilhar as suas experiências e ideias sobre o que funciona e o que pode ser transformado na escola, através de reuniões diretamente com os decisores a diferentes níveis – através de: sessões de auscultação, encontros com decisores, residências, convívios, conferências e campos de férias.
Dimensões inovadoras	Este projeto usa os próprios jovens como motor de mudança. Acredita que os “prós” (os agentes de mudança) são os jovens que vivem os problemas e dá espaço a que sejam os próprios a pensar as soluções e alternativas para os problemas que vivem, proporcionando-lhes espaços de debate e reflexão com decisores para que possam apresentar as suas ideias.

	Neste modelo, não são os técnicos que decidem o que deve ser mudado naquilo que são os problemas dos jovens, mas sim os próprios jovens a contribuir para que essas realidades possam ser alteradas.
Fonte de informação	https://www.comparte.pt
Nome	Movimento Transformers: Escola de Superpoderes
Data de criação	2010
Missão	O Transformers é um Movimento Global de pessoas que fazem a diferença através daquilo que mais gostam de fazer. O que define os <i>transformers</i> é usarem os seus talentos, ou superpoder, para melhorar o mundo. O objetivo é aumentar o envolvimento das pessoas nas suas comunidades através daquilo que mais gostam de fazer.
Atividade(s)	Ligar pessoas com diversos talentos (mentores) a jovens em várias comunidades do país. Os jovens ganham uma figura de referência e a oportunidade de aprenderem e praticarem algo que os apaixona durante pelo menos 9 meses. No final do programa cada jovem é desafiado a usar o talento que aprendeu para transformar a sua comunidade.
Dimensões inovadoras	Este movimento acredita que todos temos potencialidades e todos podemos fazer algo para transformar o mundo que nos rodeia. O movimento é inovador porque se preocupa em trabalhar as capacidades/ “talentos” das pessoas para, dessa forma, elas poderem contribuir para as comunidades em que vivem, eliminando carências e sendo parte ativa das soluções. A forma de comunicar (redes sociais, site) e forma de seleção e execução são também fatores diferenciadores.
Fonte de informação	https://www.movimentotransformers.org/escola-superpoderes
Nome	Youth Coop
Data de criação	2017
Missão	Capacitar jovens e estruturas juvenis, através da criação de iniciativas que promovam o desenvolvimento pessoal, social e cultural, valorizando a educação para a cidadania, a aprendizagem intercultural e a aproximação à comunidade.
Atividade(s)	Desenvolvimento de competências socioculturais, habilidades práticas e apoio a jovens, organizações juvenis e multiplicadores, através de formações, sessões de apoio e programas estruturados; ligar os jovens à comunidade com foco na consciencialização e nas conexões humanas com pessoas, com organizações e através da conservação do ambiente urbano e natural. Incluímos nesta área o diálogo estruturado entre jovens e decisores políticos, o voluntariado e a cooperação com organizações locais; divulgar os valores da União Europeia e promover oportunidades para a mobilidade internacional, onde os jovens possam aprofundar o diálogo intercultural, aprender sobre outras realidades e desenvolver novas competências; conectar e cooperar com organizações europeias para o intercâmbio de conhecimento e boas práticas sobre trabalho técnico com jovens e políticas para a juventude.
Dimensões inovadoras	É um projeto do Conselho da Europa e por isso tem expressão em vários países e procura dar expressão e capacitar os jovens para uma cidadania ativa que os corresponsabilize pelo desenvolvimento da comunidade e criar uma rede de parceiros que promova a cooperação entre países.
Fonte de informação	https://youthcoop.pt

Existem também diversos projetos a nível internacional que tendo abordagens e focos diferentes têm objetivos semelhantes, procurando o desenvolvimento saudável e o bem-estar dos adolescentes, protegendo-os de situações de risco e tendo um impacto muito positivo no desenvolvimento da resiliência e na prevenção de comportamentos de risco.

Para este trabalho destacou-se o projeto *Play for Peace* que tendo um foco completamente diferente do proposto pelo projeto apresentado, pretende, através do jogo, educar para a paz. É desenvolvido em contextos de bastante vulnerabilidade, afetados por conflitos armados, focando-se na promoção de competências que, uma vez adquiridas, ajudem as comunidades em que estão inseridos, incentivando os participantes a não se focar nas questões vulneráveis que vivem, mas nas coisas boas que podem construir apesar dessas situações. Esta é uma das categorias essenciais que também se pretende promover no projeto que se pretende apresentar.

Escolheu-se apresentar também o *Neighbourhood youth Project* da Associação *Fogóise* por ter uma intervenção muito semelhante com o projeto que se apresenta, nomeadamente por proporcionar um espaço seguro para adolescentes que vivem em contextos de vulnerabilidade social e risco, promovendo um trabalho em grupo e individual, considerando que os adolescentes não existem isolados e que, por isso, é importante o envolvimento da família no seu desenvolvimento. Também proporcionam um trabalho articulado com as escolas e com os Serviços de Saúde. Considera-se, portanto, que este projeto está atento a todos os sistemas do adolescente, o que é uma abordagem bastante alinhada com o projeto proposto.

Por fim, apresenta-se o *Rialto Youth Project* pela forma como, através da arte, aborda temas presentes no contexto em que atua, nomeadamente os vícios e outros problemas que acompanham a juventude. Através dos diversos programas que o *Rialto Youth Project* proporciona, os jovens podem expressar-se de diferentes formas com vista ao aumento do seu bem-estar e de um desenvolvimento saudável. Acredita-se que o foco nas atividades artísticas, nas suas diversas formas, pode conduzir a uma intervenção muito interessante e com um impacto muito positivo nos adolescentes.

De seguida, apresenta-se a tabela que esquematiza os projetos internacionais acima mencionados.

Tabela 6-3 - Benchmark internacional

Nome	Play for Peace
Data de criação	2017
Missão	Reunir crianças, jovens e organizações em comunidades afetadas por conflitos, usando o jogo cooperativo para criar gargalhadas, compaixão e paz.
Atividade(s)	O jogo cooperativo é uma forma universal de as pessoas se unirem e aprenderem. Cria uma porta de entrada para momentos em que as diferenças são celebradas, as amizades são criadas, e vemos o que nos liga em vez do que nos divide. Usamos o jogo como uma ferramenta de aprendizagem experiencial e um catalisador para inspirar pessoas de diferentes culturas a alcançar através de barreiras e fronteiras. Quando estão prontos, os grupos movem-se "para além do jogo" e começam a incluir a aprendizagem do serviço comunitário, resolvendo efetivamente as questões da comunidade em conjunto.
Dimensões inovadoras	Crianças, jovens, adultos e organizações em todo o mundo têm uma plataforma para se unirem e criarem interações significativas, transformando-se em arquitetos e líderes da paz, com oportunidades de aprendizagem contínua, conseguindo criar união nas suas comunidades. Avaliação colaborativa e com partilha de todos os países.
Fonte de informação	https://www.playforpeace.org
Nome	Neighbourhood Youth Projects - Foróige
Data de criação	1981
Missão	Dar aos jovens a oportunidade de superar as adversidades e atingir todo o seu potencial num ambiente seguro e controlado; prestar intervenção direta e apoio permanente numa base não residencial para jovens identificados como "em risco". Esta categoria de "risco" inclui jovens que sofrem de problemas pessoais, familiares, educacionais ou sociais; prestar cuidados preventivos e apoio aos jovens com necessidades identificadas; proporcionar uma abordagem integrada ao trabalho de apoio à família e aos jovens, trabalhando em estreita colaboração com outras agências; Expandir e desenvolver uma série de atividades de voluntariado e de grupos juvenis, nomeadamente para aqueles que não estão envolvidos na prestação de trabalho de jovens; fornecer uma resposta comunitária às necessidades dos jovens com a ajuda da comunidade local, grupos voluntários e estatutários.
Atividade(s)	Trabalho de Apoio à Família; Trabalho em Grupo e Individual; Agrupamentos escolares; Programas de parentalidade; Programas de verão; iniciativa De Saúde Adolescente; atividades ao ar livre; artes e ofícios; teatro e dança e um programa de Cidadania.
Dimensões inovadoras	Os Neighbourhood youth projects são serviços de desenvolvimento de jovens e de apoio à família com base na comunidade, trabalhando com jovens dos 10 aos 18 anos e suas famílias. Através do trabalho com jovens, famílias e comunidades, as relações são reforçadas, as dificuldades são ultrapassadas e isso beneficia o desenvolvimento do jovem. Os jovens são encorajados a encontrar soluções para os seus próprios problemas e a empenharem-se em comportamentos positivos para atingirem todo o seu potencial. São geridos conjuntamente pela equipa interna da Foróige e pelo Executivo do Serviço de Saúde com o apoio e orientação de representantes da comunidade local através de um comité consultivo local.
Fonte de informação	https://www.foroige.ie/about/our-history
Nome	Rialto Youth Project
Data de criação	1980

Missão	O Rialto Youth Project está a trabalhar no sentido de introduzir mudanças sociais, proporcionando um serviço integrado aos jovens, assente nas necessidades dos jovens e, em particular, dos mais em risco.
Atividade(s)	Homework clubs; programas baseados na arte – música, dança, teatro, artes visuais; programas de educação social nos quais se abordam temas como o uso de drogas, desemprego jovem, intimidação policial ou regeneração urbana.
Dimensões inovadoras	Este projeto desenvolve atividades tendo por base a obtenção dos seguintes resultados: bem-estar ativo e saudável, físico e mental; alcançar todo o potencial em todas as áreas de aprendizagem e desenvolvimento; adolescentes seguros e protegidos de danos; oportunidades, segurança e desenvolvimento económico e adolescentes conectados, respeitadores e que contribuam para as suas comunidades. Desta forma, considera-se que este projeto é inovador por desenvolver uma intervenção integral que atravessa as diversas áreas de desenvolvimento dos adolescentes, tendo uma forte componente na vertente artística como forma de trabalhar as diversas áreas.
Fonte de informação	http://rialtoyouthproject.net

Todos os projetos apresentados apresentam formas diferentes de abordar as questões relacionadas com a adolescência, tendo alguns objetivos comuns. Em primeiro lugar destaca-se o desenvolvimento dos adolescentes como não sendo exclusivo de apenas algumas áreas do seu desenvolvimento, o que salienta a importância de uma abordagem holística.

Por outro lado, estes projetos deixam a noção clara que os adolescentes podem ter um papel ativo na rutura de ciclos de vulnerabilidade e pobreza e que podem ser agentes de mudança das suas comunidades se se focarem nas suas potencialidades.

Esta análise também deixa claro que não existe um caminho linear para a intervenção com os jovens e que a intervenção deve ser pensada para cada contexto específico, sabendo-se que os adolescentes têm um papel muito importante na construção dos projetos em que estão inseridos e, por isso, importa escutá-los.

Aproveitando todos os contributos apresentados ao longo deste trabalho e estas boas práticas acima descritas, reforça-se o potencial de um projeto como o Projeto Barra, de acompanhamento e capacitação de crianças, jovens e famílias em situação de vulnerabilidade social.

Este Projeto que será apresentado de seguida pretende promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, considerando as suas diversas dimensões e os vários sistemas em que se encontram inseridas. Acredita-se que com este foco será possível construir um futuro em que as crianças e adolescentes se tornem, a longo prazo, mais ativos,

mais aptos a integrar o mercado laboral, mais autónomos e autossuficientes e com uma melhor qualidade de vida, esperando-se que, assim, se rompa o ciclo de pobreza e risco.

6.3. O Projeto Barra

O Projeto Barra, em funcionamento desde 2018, pretende capacitar e acompanhar as crianças, adolescentes e famílias que são apoiados pela Mercearia Social do Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra, no Bairro da Medrosa, em Oeiras. Através do acompanhamento escolar e desenvolvimento de competências sociais e emocionais pretende orientar e proporcionar novas experiências às crianças e jovens. Tem também o objetivo de acompanhar, aconselhar e ajudar as famílias a saírem da situação de vulnerabilidade social que as levou a recorrer ao apoio da mercearia social.

Desta forma, este projeto tem como visão a construção de um mundo onde todas as crianças, jovens e famílias tenham as mesmas oportunidades, no qual se possam desenvolver plenamente e ser aquilo que quiserem no futuro, quebrando os ciclos de pobreza em que muitas vezes estão inseridas.

Figura 6-1 - Logotipo do Projeto Barra



O nome “Projeto Barra” foi escolhido democraticamente pelas crianças e jovens por ser uma referência à localidade em que está inserido, nomeadamente, S. Julião da Barra, e por todas as crianças e jovens quererem “ser barra”³, na escola e na vida. Optou-se por se deixar o termo “projeto” por

se concluir que, como seres humanos e como resposta social, não somos estáticos, o que implica uma constante adaptação e mudança e, dessa forma, o termo “Projeto” remete para algo inacabado, dinâmico e em constante evolução.

O Projeto Barra tem como missão a capacitação, prevenção e serviço às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, proporcionando-lhes um espaço seguro onde todos têm voz e são valorizados na sua individualidade, projetando um futuro com mais oportunidades; assim como o acompanhamento às famílias, tornando-as agentes de mudança das suas vidas.

³ “Ser barra” é, na linguagem informal, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (consultado a 18/03/2022), ser uma “*pessoa muito sabedora em relação a um assunto ou com excelente desempenho em determinada área*”.

Tem, por isso, como objetivos gerais, proporcionar um espaço seguro de educação não formal, respeitando a individualidade de cada criança ou jovem; desenvolver o sentido de responsabilidade e de pertença à comunidade; acompanhar as famílias de forma integral e trabalhar em rede com as respostas e entidades locais.

6.3.1. Segmento de clientes

O Projeto Barra pretende dar resposta às crianças e jovens dos 6 aos 18 anos das famílias apoiadas pela Mercearia Social do Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra. Neste momento, acompanha 31 crianças e jovens, distribuídas por idade na tabela abaixo representada:

Tabela 6-4 - Distribuição das crianças e jovens do Projeto Barra por idade (elaboração própria)

Idade	Nº de crianças e jovens
6-9 anos	11
10-11 anos	5
12-15 anos	9
16-18 anos	6

Apesar de o Projeto Barra abranger as idades dos 6 aos 18 anos, encontra-se dividido em dois grupos, nomeadamente, 6-11 anos e 12-18 anos e, para este documento, dar-se-á mais destaque ao segundo grupo apresentado por ser o grupo que, à data de início deste documento, tinha uma resposta menos estruturada e adaptada às suas necessidades.

Estas crianças e jovens são, muitas vezes, marginalizadas e estigmatizadas, pelo que se pretende que este projeto seja o mais inclusivo possível, pretendendo alargar-se a sua resposta a crianças e jovens de fora da mercearia social.

Por outro lado, “os clientes fazem parte do coração de qualquer modelo de negócio. Sem clientes (lucrativos), nenhuma empresa pode sobreviver durante muito tempo” (Osterwalder & Pigneur, 2011), pelo que se pretende a integração de um segmento de clientes lucrativo.

Desta forma, prevê-se uma oferta de serviços segmentada, para se dar resposta a dois segmentos de clientes distintos. Um segmento de clientes segmentado significa, segundo Osterwalter e Pigneur (2011), que existem dois segmentos distintos que têm necessidades e problemas similares, mas com traços distintos.

Neste caso, isso significa que o primeiro segmento de clientes seria as crianças e jovens das famílias apoiadas pela Mercearia Social, com custos reduzidos de participação no projeto, mas, por se saber que para ter lucro, uma organização que ofereça produtos ou

serviços grátis ou a custo muito reduzido tem de ter alguma forma de gerar rendimento (cf. Osterwalder & Pigneur, 2011) e, por se querer criar um projeto não estigmatizante, mas inclusivo, pretende-se ter um segundo segmento de clientes que seja lucrativo. Serão estabelecidas quotas para vagas de cada um dos segmentos de clientes e o pagamento das contribuições será feito com base nos rendimentos das famílias e os custos reais do projeto, como se apresentará no ponto 6.3.7.1 deste documento.

Apesar dos dois segmentos de clientes distintos, o tipo de relação a estabelecer não difere, pretendendo o Projeto Barra ser uma resposta de acompanhamento e capacitação das crianças e jovens, com uma proposta única de atividades, respeitando, no entanto, a individualidade de cada criança e garantindo, por isso, um acompanhamento especializado a cada uma, independentemente do segmento a que pertença.

6.3.2. Proposta de valor

A proposta de valor, segundo Osterwalter e Pigneur (2011: 22), é a razão pela qual os clientes preferem uma empresa e não outra. Algumas propostas de valor podem ser inovadoras e representar uma oferta nova ou disruptiva. Outras Propostas de valor podem ser similares a ofertas já existentes no mercado, mas com características ou atributos adicionais.

Santos et al (2015) acrescenta que a proposta de valor deverá garantir benefícios focados e diferenciadores que ajudem à resolução dos problemas identificados no segmento-alvo de forma distintiva, mensurável e sustentável, isto é, relaciona-se com a perceção do valor gerado.

Desta forma, considera-se o Projeto Barra um projeto inovador, por pretender diminuir as desigualdades no sistema escolar, dando acesso a novos modelos de referência positivos às crianças e jovens que acompanha, aumentando as oportunidades e tornando-as construtoras do seu próprio futuro. Traduz-se no acompanhamento das crianças, jovens e famílias, considerando os seus diversos contextos, e, portanto, procurando dar uma resposta holística que atravesse todas as diversas áreas de desenvolvimento da criança ou jovem e não se limite apenas a alguns sistemas, o que é possível por se trabalhar em equipa multidisciplinar e se procurar parcerias significativas para a melhor resposta possível a cada criança. Assim, o Projeto Barra acredita que será possível a rutura com os ciclos de vulnerabilidade e pobreza em que muitos adolescentes estão inseridos.

A resposta do Projeto Barra aos segmentos-alvo é distinta, por integrar as várias dimensões da criança e do jovem, trabalhando em articulação com os vários sistemas dos quais a criança/jovem faz parte e co construindo um projeto de vida com o apoio da família.

É mensurável, isto é, é baseada em pontos tangíveis de diferenciação, por estar alinhada com as prioridades e estratégias de intervenção municipais no âmbito das crianças e jovens e, por ser o único projeto na zona a propor uma resposta integrada para as crianças e jovens que frequentam as escolas da zona da Mercearia Social e é sustentável por envolver a comunidade e diversos parceiros garantindo o financiamento e durabilidade do projeto a longo prazo, como será abordado quando se apresentar a tela de modelo de negócio do Projeto Barra.

O Projeto Barra baseia-se na formação democrática, dando a cada jovem a oportunidade de ter uma voz ativa na tomada de decisões para a sua vida e para o grupo, o que distingue esta de outras respostas semelhantes por dar voz às crianças e jovens e os incentivar à responsabilização e desenvolvimento da comunidade.

Em suma, a sua proposta de valor para o cliente é o acompanhamento individualizado de cada criança/jovem, respeitando a sua autodeterminação e as suas competências/talentos, aumentando as suas oportunidades de futuro e o acompanhamento das suas famílias, nomeadamente, na organização e estabilidade financeira, através da ajuda à gestão do orçamento familiar e do encaminhamento para serviços da comunidade, sempre que possível, possibilitando a rutura dos ciclos de pobreza e vulnerabilidade.

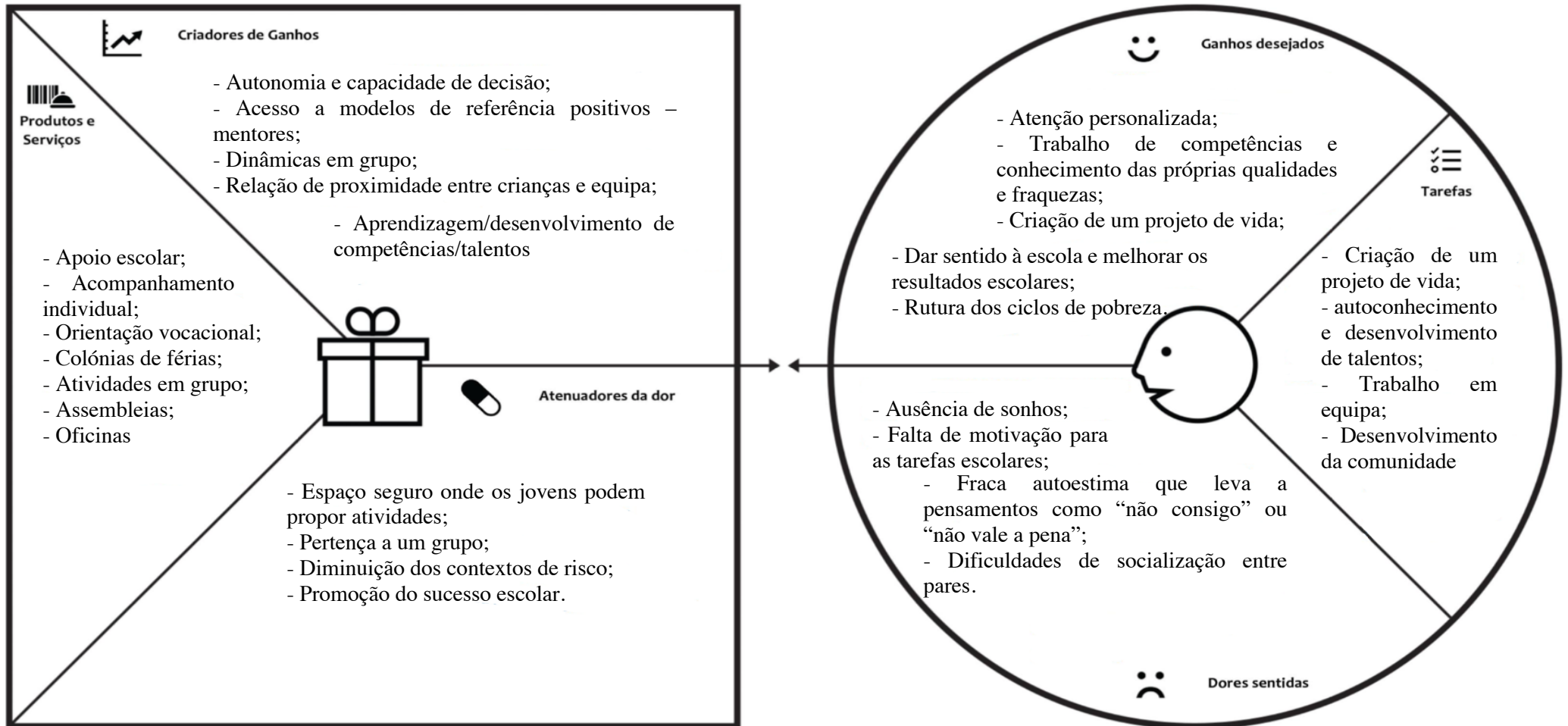
Pensa-se que este projeto é uma proposta com valor social por ser um espaço seguro onde as crianças e jovens se podem desenvolver de forma segura, diminuindo a exposição ao risco e prevenindo comportamentos delinquentes e de risco, aumentando o seu bem-estar.

Considera-se que *“adaptar os produtos e os serviços às necessidades específicas de clientes individuais ou de segmentos de clientes cria valor”* (Osterwalder & Pigneur, 2011: 23), pelo que, a adaptação ao cliente (*customization*) do Projeto Barra é a oferta de um conjunto de atividades personalizadas às necessidades de cada criança e jovem, respeitando a sua individualidade, sem que, no entanto, se perca o sentido de grupo.

Posto isto, importa a apresentação da proposta de valor do Projeto Barra que pretende fazer o *fit* entre o segmento de clientes e a proposta de valor apresentada. Segundo os autores, *“atinge-se o ‘fit’ quando o perfil dos clientes e a proposta de valor encaixam na perfeição, [ou seja], quando os produtos/serviços asseguram atenuantes de dor e/ou criadores de*

ganhos que vão ao encontro das tarefas, dores sentidas e ganhos desejados pelos clientes” (Meneses, 2016: 365). No esquema seguinte sintetizam-se os principais criadores de ganhos, atenuantes de dor e serviços propostos pelo Projeto Barra como forma de aproximar do segmento de clientes, nomeadamente com os ganhos desejados, as tarefas e as principais dores sentidas pelas crianças e jovens.

Figura 6-2 - Fit entre a proposta de valor e o segmento de clientes (elaboração própria)



6.3.3. Serviços e produtos

O Projeto Barra presta acompanhamento a 31 crianças e jovens com idades entre os 6 e os 18 anos e, por ter um espectro de idades tão alargado, as propostas de atividades e serviços diferem consoante as faixas etárias. Para este documento apresentar-se-á apenas as que dizem respeito aos adolescentes com idades entre os 12 e os 18 anos, o que corresponde, em termos escolares, aproximadamente, ao 3º ciclo e ensino secundário/profissional.

Com base nos objetivos gerais definidos e já apresentados, foram determinados alguns objetivos específicos. *“Os objetivos específicos exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham os objetivos gerais, funcionando como a sua operacionalização”* (I. Guerra, 2002).

Na tabela seguinte apresentam-se os objetivos específicos identificados no Projeto Barra e que se pretende que sejam a operacionalização das prioridades e objetivos gerais identificados. Estes objetivos partem do pressuposto de que a intervenção com as crianças e jovens deve ser considerada segundo uma perspetiva ecológica, dando-se, então, destaque à importância de se trabalhar com a família e de se criarem parcerias com valor com as entidades e instituições locais para se conseguir dar uma resposta o mais integrada possível a estas crianças e jovens. Da mesma forma, se considera importante que se trabalhe a responsabilização dos adolescentes pela comunidade em que estão inseridos, tornando-os agentes de mudança da mesma.

Tabela 6-5 - Objetivos específicos do Projeto Barra (elaboração própria)

Objetivo geral	Objetivos específicos
Proporcionar um espaço seguro de educação não formal respeitando a individualidade de cada criança ou jovem	<ul style="list-style-type: none">- Criar uma relação de confiança com cada criança ou jovem;- Fazer com que todas as crianças tenham acesso a modelos de referência significativos;- Promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais;- Desenvolver o interesse pela aprendizagem e proporcionar uma resposta de acompanhamento escolar;- Estimular o autoconhecimento e a procura de um caminho vocacional.
Desenvolver o sentido de responsabilidade e de pertença à comunidade	<ul style="list-style-type: none">- Realizar atividades com e em prol da comunidade;- Desenvolver atividades intergeracionais;- Fomentar a curiosidade de descobrir o mundo.
Acompanhar as famílias de forma integral	<ul style="list-style-type: none">- Estabelecer relações de confiança entre a equipa técnica e as famílias;

	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar respostas de acompanhamento psicossocial às famílias; - Promover momentos de formação parental.
Trabalhar em rede com as respostas e entidades locais	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer e manter parcerias com instituições da comunidade e/ou outras que facilitem o acompanhamento sistemático às famílias; - Procurar estabelecer parcerias que permitam a autossustentabilidade financeira do projeto; - Investir na formação e partilha de experiências com projetos similares.

O Projeto Barra pretende proporcionar um acompanhamento que tenha por base os elementos-chave identificados no capítulo 5.2, nomeadamente a proximidade e o respeito, o acesso a modelos de referência positivos, a gratidão, o desenvolvimento de talentos/competências, a construção de um projeto de vida, a responsabilização/ “payback” e o espaço seguro como formas de atuação para efetivar os objetivos específicos enunciados acima.

Para tal, o projeto proporciona um conjunto de programas e atividades que se enumeram de seguida. As atividades que se encontram descritas a amarelo ainda não estão implementadas no Projeto Barra, reconhecendo-se, contudo, a sua importância e pretendendo-se a sua implementação a curto prazo.

Tabela 6-6 - Programas e atividades propostas pelo Projeto Barra (elaboração própria)

Programas	Descrição
<i>“Funny Fridays”</i>	As Funny Fridays são um conjunto de atividades que se realizam às sextas-feiras e que pretendem trabalhar diversas competências sociais, nomeadamente através do trabalho em equipa, com recurso a dinâmicas como peddypapers, caminhadas, jogos de equipa, construção de objetos em conjunto. Pretendem também despertar o interesse e sentido de responsabilidade pelo mundo que rodeia os adolescentes, nomeadamente através de debates, prós e contras, discussão sobre temas da atualidade e aproximação a conceitos como equidade, respeito, privilégios, etc. As atividades podem também incluir uma dimensão de serviço à comunidade, com voluntariado em diversas áreas.
<i>“Para o Futuro e mais além”</i>	<i>“Para o Futuro e mais além”</i> é um programa de autoconhecimento e orientação vocacional organizado em três fases. A primeira de descoberta de quem o adolescente é, o que sabe fazer bem e quais as suas fragilidades, também tendo por base aquilo que os outros veem que o adolescente é; uma segunda fase de descoberta do mundo que os rodeia, com entrevistas a profissionais de várias áreas e com a tomada de consciência de várias opções profissionais e dos caminhos para lá chegar e a terceira fase corresponde à elaboração do projeto de vida, com base nos nossos sonhos e talentos e os passos necessários para podermos ser aquilo que quisermos.

	Este Programa é também importante para conscientizar para a importância da escola.
<i>“Namorar com fairplay”</i>	<i>“Namorar com fairplay”</i> é um programa que pretende conscientizar para um namoro saudável, dando a conhecer os vários riscos e doenças que podem estar associados a um namoro irresponsável e que relembra a importância do consentimento, tentando, desta forma, prevenir comportamentos de risco e ajudando os jovens a perceber o que é ou não é aceitável num namoro, para que se possam defender.
Assembleias	<p>O Projeto Barra acredita na pedagogia democrática e por isso realiza quinzenalmente assembleias, em que um dos jovens é o presidente e lidera a mesma. O presidente assume mandatos semestrais e é escolhido com base em votações.</p> <p>A assembleia serve para a apresentação de propostas de atividades e definição de estratégias e responsáveis pela sua concretização, discutem-se os principais problemas e conflitos entre jovens e se decidem as regras e forma de funcionar do projeto.</p> <p>O presidente da assembleia, para além de ser responsável por liderar a mesma e garantir que todos têm voz, deve também elaborar a ata da assembleia e garantir que todos os jovens do Projeto Barra têm conhecimento das dinâmicas e regras implementadas.</p> <p>Está sempre afixada uma folha em que todos os jovens e membros da equipa podem deixar temas para serem discutidos em assembleia.</p>
Atividades	Descrição
Apoio ao estudo	<p>Com o 3º ciclo e ensino secundário, o foco é a autonomia no estudo, pelo que cada jovem tem um calendário onde deve anotar os testes e trabalhos marcados e organizar o estudo de forma a conseguir obter bons resultados escolares.</p> <p>Os voluntários do Projeto Barra auxiliam no estudo, estando disponíveis para esclarecer dúvidas e para explicações de algumas matérias específicas.</p> <p>Os jovens podem pedir o apoio dos voluntários para os trabalhos de casa e o estudo sempre que precisarem e têm à disposição materiais, computadores e manuais escolares para consulta, pesquisa e exercícios.</p>
Colónias e campos de férias	<p>O Projeto Barra, nas pausas letivas, proporciona colónias de férias com atividades lúdicas e culturais, em que se pretende fomentar o trabalho em equipa e a definição de lideranças positivas e o acesso a novas experiências.</p> <p>Pelo menos uma vez por ano, o Projeto Barra proporciona um Campo de férias, com dormida, em que os jovens do ensino secundário assumem posturas de liderança, nomeadamente, como “chefes de equipa” e em que se criam equipas verticais que devem gerir e dinamizar.</p> <p>Para a concretização das atividades nas férias, os jovens devem pensar em estratégias de angariação de fundos e criar equipas que se responsabilizem pelas diversas tarefas para que se criem as condições para que as mesmas possam ser realizadas.</p>
Aulas de guitarra	<p>Uma vez por semana, os jovens que manifestem esse interesse, têm oportunidade de aprender guitarra com aulas estruturadas, em grupo.</p> <p>Estas aulas são importantes para treinar a resistência à frustração e a persistência, pois implicam dedicação e estudo frequente para que todo o grupo consiga atingir bons resultados.</p>

	Os participantes têm oportunidade de mostrar o que aprendem em pequenas demonstrações públicas, nomeadamente pequenos concertos e apresentações aos idosos do Centro de Dia do Centro Social Paroquial.
Acompanhamento individual	<p>Todos os jovens beneficiam de um acompanhamento individual por parte da equipa técnica do Projeto Barra, tendo em consideração os contextos em que estão inseridos e a efetivação do Projeto de vida delineado.</p> <p>Os jovens têm ainda um caderno de troca de correspondência em que podem escrever os seus problemas/preocupações e alegrias e em que a equipa técnica responde, criando-se assim uma forma de diálogo, muito importante no acompanhamento aos jovens e que permite alguma aproximação à sua realidade.</p> <p>Sempre que necessário, os jovens são encaminhados para uma Clínica de Psicologia com quem o Projeto Barra tem uma parceria, para que tenham um acompanhamento personalizado e adequado às suas necessidades.</p> <p>O Projeto Barra tem também uma relação próxima com os Diretores de Turma e as famílias dos jovens, com quem reúne sempre que necessário, de forma a conseguir dar uma resposta o mais completa possível às suas necessidades.</p>
Mentoria	<p>As sessões de mentoria apenas funcionam com os jovens do ensino secundário/profissional, pretendendo alargar-se a todos os jovens entre os 12 e os 18 anos.</p> <p>Todas as semanas, os jovens reúnem com o seu mentor, que é um voluntário com áreas de interesse comuns com o jovem, com quem partilham as suas preocupações dessa semana e que os ajuda a organizar o estudo e esclarecer dúvidas.</p> <p>A longo prazo, o Projeto Barra gostaria que as sessões de mentoria fossem feitas por profissionais de várias áreas de interesse dos jovens que os aproximassem do mundo do trabalho, através da visita ao local de trabalho e pequenos “estágios”.</p>
Oficinas	<p>O Projeto Barra pretende ainda criar um conjunto de oficinas para aprendizagem de ofícios em áreas de interesse dos jovens, mas também em áreas desconhecidas dos jovens, para que possam alargar as suas competências e adquiram mais ferramentas que lhes sejam úteis no futuro.</p> <p>Estas oficinas poderiam incluir áreas como a música, nomeadamente a dança e o canto, que são áreas de interesse dos jovens; a carpintaria; agricultura; costura; estética e cabeleireiro, etc. e seriam dinamizadas por voluntários da comunidade ou de empresas locais para que os jovens se aproximem da comunidade em que estão inseridos.</p>

Estes Programas e atividades apresentados na tabela acima visam o cumprimento da missão do Projeto Barra, com o propósito de desenvolver competências sociais e emocionais nos adolescentes, criar um projeto e propósito de vida através do acompanhamento individual e de dinâmicas de grupo que aumentem a resiliência e autodeterminação dos jovens e os faça agentes do seu futuro.

O Projeto Barra tem também como foco a responsabilização do adolescente pela comunidade em que está inserido, procurando criar condições para que os adolescentes

identifiquem as necessidades da sua comunidade e criem projetos que pretendam resolver essas necessidades, aumentando a sua participação cívica.

6.3.4. Teoria da mudança

A teoria da mudança explica como mudanças na vida de um ou de vários grupos se sucedem no tempo e se relacionam entre si ao longo desses caminhos, identificando ainda que intervenções são necessárias para que os caminhos sejam percorridos, bem como que provas ou indicadores são utilizados para medir a distância percorrida (4Change, 2015).

Inspirando-se na Teoria da Mudança, o Projeto Barra pretende ser um espaço seguro com base em práticas educativas não formais, desenvolvendo competências sociais e emocionais e apostando no desenvolvimento de talentos e dons que contribuam para a organização, autodeterminação e autonomia dos jovens acompanhados, aumentando a sua autoestima e quebrando preconceitos.

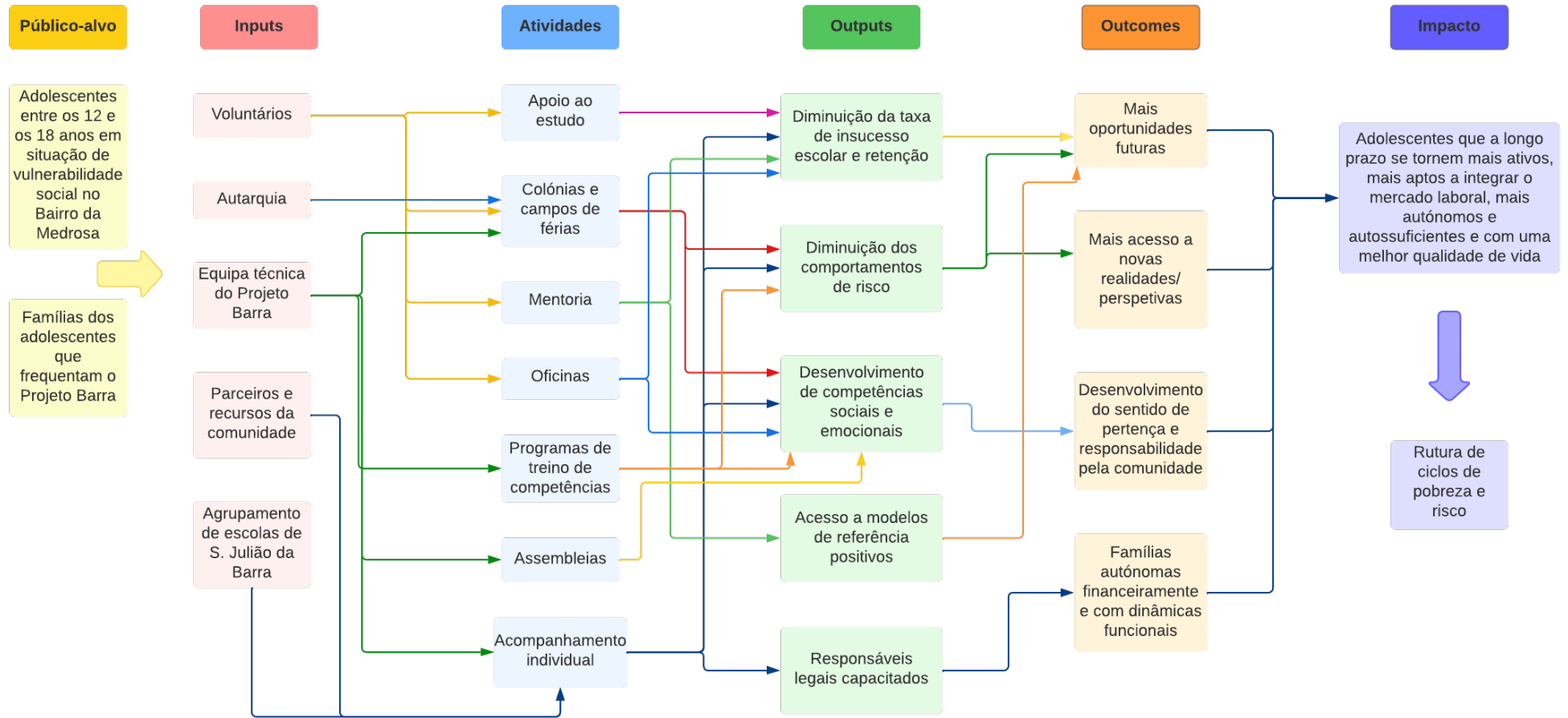
Pretende ter como impacto positivo na vida destes jovens, o aumento do seu bem-estar e sentido de utilidade, descobrindo gostos e talentos e sonhando o seu futuro de forma consciente e planeada, devolvendo à comunidade o que constroem, numa lógica de participação ativa e desenvolvimento da comunidade.

Assim, a teoria da mudança na sua forma esquemática tem, normalmente, os seguintes elementos:

- Público alvo – universo da população a que se destina;
- *Inputs* – são os recursos existentes;
- Atividades – conjunto de atividades que são realizadas no Projeto com os recursos existentes;
- *Outputs* – resultados possíveis a curto-prazo;
- *Outcomes* – resultados possíveis a médio-prazo;
- Impacto – mudanças que se espera que seja possível atingir a longo-prazo.

Com base nos elementos descritos e na missão e visão do Projeto Barra, apresenta-se no esquema seguinte, a Teoria da Mudança do Projeto Barra.

Figura 6-3 - Teoria da Mudança do Projeto Barra (elaboração própria)



Como observado pela análise do esquema acima apresentado, o Projeto Barra desenvolve um conjunto de atividades, nomeadamente, apoio ao estudo, colónias e campos de férias, mentoria, oficinas, programas de treino de competências, assembleias e acompanhamento individual que para serem possíveis necessitam de um conjunto de recursos-chave.

6.3.4.1. Recursos-chave

Os recursos-chave são, segundo Osterwalder e Pigneur (2011: 34), os recursos que permitem que uma empresa crie e ofereça uma proposta de valor e estes recursos podem ser de várias ordens, sendo que para efeitos deste documento se consideram pertinentes os recursos físicos, humanos, intelectuais e financeiros.

Ao nível dos recursos físicos, o Projeto Barra tem uma parceria com o Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra que cede o espaço para que o projeto se realize. Também fazem parte dos recursos físicos os materiais e equipamentos que garantem a execução das atividades.

Os recursos humanos são essenciais para que o Projeto Barra possa funcionar, pelo que a equipa do Projeto Barra conta neste momento com uma assistente social, uma psicóloga educacional e um grupo de voluntários essencial para que o apoio dado pelo Projeto Barra consiga alcançar os *outputs* e os *outcomes* explícitos no esquema da teoria da mudança, com vista a alcançar os impactos previstos. Com o aumento do número de crianças e jovens acompanhados no Projeto Barra, prevê-se um aumento da equipa técnica, como se apresenta na “Tabela 6-12 - Relação entre nº de crianças e jovens e técnicos necessários”.

Ao nível dos recursos financeiros, é necessário capital financeiro para os custos de manutenção do Projeto Barra.

O Projeto Barra acredita no potencial da criação de parcerias com valor, que são uma das componentes dos recursos intelectuais, e, por isso, tem neste momento algumas parcerias que se têm revelado essenciais para a proposta de valor do Projeto Barra. Da mesma forma, se acredita que muitas outras parcerias poderiam ser criadas. Apresenta-se na tabela seguinte uma lista das principais parcerias já estabelecidas e uma previsão das parcerias que seria importante estabelecer.

Tabela 6-7 - Principais parcerias estabelecidas e a estabelecer no Projeto Barra (elaboração própria)

Parcerias já estabelecidas	<p>Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra (CSPSJB) O Projeto Barra trabalha em articulação com o CSPSJB com quem partilha recursos humanos e físicos que garantem um acompanhamento integral das crianças, jovens e famílias</p>	<p>CAPITI – Parte social da Clínica PIN de desenvolvimento infantil O Projeto Barra sinaliza e encaminha crianças e jovens que precisem de algum tipo de apoio clínico ao nível do seu desenvolvimento, nomeadamente, para consultas de psicologia, psiquiatria, terapia da fala, etc. A CAPITI garante o acompanhamento das crianças e jovens em clínicas com as quais estabelece protocolo, garantindo custos muito reduzidos para as famílias.</p>	<p>Serviço de Voluntariado Europeu – Associação ProAtlântico Anualmente, o Projeto Barra recebe voluntários de programas de Erasmus+, de vários países europeus, com projetos semestrais ou anuais e que acompanham diariamente o Projeto Barra e garantem o apoio às crianças e jovens.</p>	<p>Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa e Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa O Projeto Barra recebe estagiários de Serviço Social e Psicologia educacional das universidades citadas, que, em articulação com a equipa técnica, criam projetos de intervenção e acompanham as crianças e jovens.</p>
Possíveis parcerias a estabelecer	<p>Universidade Nova SBE de Carcavelos Seria interessante poder estabelecer-se uma parceria com esta Universidade pela proximidade ao projeto Barra, que pudesse trazer voluntários ao Projeto que pudessem ser mentores dos jovens.</p>	<p>Clubes desportivos Por se saber a importância que o exercício físico tem no desenvolvimento saudável das crianças e jovens, o Projeto Barra gostaria de contar com uma parceria com algum clube desportivo que pudesse promover aulas de algumas modalidades, a realizar ou no espaço do projeto Barra ou na sede do Clube em questão.</p>	<p>Empresas ou organizações Com vista à futura inserção profissional, considera-se importante que os jovens possam ter algum tipo de contacto com o mundo do trabalho, pelo que seria interessante ter parcerias com algumas empresas que pudessem levar os jovens a conhecer o seu funcionamento e pudessem promover pequenos estágios.</p>	

6.3.4.2. Definição de funções da equipa

Para que se consiga cumprir os objetivos estabelecidos, prevê-se um crescimento da equipa do Projeto Barra, com base na definição de funções que constam na tabela abaixo representada.

Tabela 6-8 - Cargos e funções da equipa do Projeto Barra (elaboração própria)

Cargo	Funções
Psicóloga educacional <i>Full-time</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão e formação de voluntários e mentores; - Coordenação pedagógica (1º e 2º ciclo); - Acompanhamento das crianças e jovens com dificuldades na aprendizagem; - Orientação vocacional - Promoção de atividades de desenvolvimento de competências socioemocionais; - Orientação de estágios.
Assistente social <i>Full-time</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento das novas famílias; - Coordenação pedagógica (3º ciclo e Ensino Secundário); - Acompanhamento social individual de cada criança/família; - Promoção de sessões de intervenção em grupo; - Gestão e formação de voluntários e mentores; - Articulação com os serviços e instituições da comunidade; - Música; - Orientação de estágios.
Administrativo <i>part-time</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão da tesouraria do projeto Pagamento das mensalidades e emissão de recibos; Avisos de pagamento; Gestão do dinheiro de caixa do projeto; - Gestão de stocks; - Gestão de prazos para candidaturas a financiamentos e organização da parte burocrática.
Professor (homem) (1 ou 2) <i>Full-time ou part-time</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação do trabalho escolar a partir do 5º ano - Correção dos trabalhos - Preparação para os testes - Planeamento individual do estudo
Auxiliar 1 <i>Part-time</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Limpeza das salas e casas de banho - Preparação dos lanches
Voluntário SVE	- Dinamização de atividades de carácter artístico e desportivo
Estagiária psicologia educacional/ Serviço Social	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento individual - Elaboração de projeto
Voluntários	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio ao estudo e dinamização de atividades de grupo; - mentoria.

Neste momento, existem apenas os membros identificados a verde na tabela que garantem o cumprimento de todas as funções descritas, considerando-se que a equipa aumentará com base no crescimento em termos de número de crianças e jovens e na

segurança financeira do Projeto Barra, tendo sido elaborada uma projeção desse crescimento a cinco anos, que se apresentará no ponto referente à viabilidade económica.

6.3.5. Envolvente interna e externa

A análise SWOT constitui uma síntese analítica da análise das envolventes externa e interna, e tem o intuito de ajudar a identificar de forma clara as oportunidades e as ameaças que o projeto enfrenta, bem como as suas forças e fraquezas (cf. Meneses, 2016: 286).

As forças e as fraquezas têm apenas a ver com a dimensão interna do projeto e as oportunidades e ameaças resultam da análise das características e evoluções na envolvente externa contextual e da envolvente transacional (Meneses, 2016: 287).

Apresenta-se, na tabela seguinte, a análise SWOT do Projeto Barra como forma de definição das principais oportunidades e ameaças, bem como das suas forças e fraquezas, para que, tomando consciência destes fatores, se possa definir estratégias para melhorar a intervenção do Projeto Barra.

Tabela 6-9 - Análise SWOT do Projeto Barra

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho articulado com a Mercearia Social; - Crianças recetivas à participação no projeto; - Pais querem crianças ocupadas e reconhecem que não os conseguem acompanhar na escola; - Meio diversificado; - Integração na comunidade paroquial; - Integração com o Centro de Dia – atividades intergeracionais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Famílias desestruturadas; - Analfabetismo ou pouca escolaridade dos pais; - Jovens vivem com familiares que não são as suas figuras de referência; - Dependência, por vezes excessiva, do sistema de voluntários;
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> - Centros de estudo perto cheios ou demasiado caros para a capacidade económica de alguns pais (Mentes Brillhantes e Esfera Solidária); - Crianças saem muito cedo da escola para os horários de trabalho dos pais; - Professores das escolas perto reconhecem a importância da criação de um projeto deste género e alguns ofereceram-se como voluntários; - Acompanhamento integral às famílias, nomeadamente com o apoio da equipa técnica do Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra – que gera uma maior hipótese de mudança; 	<ul style="list-style-type: none"> - Rua, tráfico de droga; - Falta de conhecimento das estruturas/serviços por parte das famílias migrantes; - Famílias diferenciadas não se querem misturar com as famílias não diferenciadas.

Da análise SWOT devem surgir estratégias para ajudar a melhorar o projeto, pelo que se pensa que a forma de eliminar as ameaças sentidas é o desenvolvimento de fatores protetores que afastem os jovens de comportamentos de risco e uma maior divulgação do projeto e das formas de intervenção de forma que todos os que precisem, dentro do Bairro da Medrosa, possam recorrer. Para que isto seja possível será preciso garantir o envolvimento e colaboração das pessoas líderes no bairro para que possam dar a conhecer o Projeto Barra. No ponto sobre existir a possibilidade de as famílias diferenciadas não se quererem misturar com as famílias não diferenciadas, importa dar a conhecer o projeto Barra com base no seu plano pedagógico, dando ênfase à resposta de acompanhamento individualizada que permite uma adequação aos diferentes perfis de jovens.

Em relação às fraquezas sentidas, pensa-se que a resposta de acompanhamento do Projeto Barra pode ajudar as famílias dos jovens a organizarem-se financeiramente e ajudar os pais a dar sentido à escolarização dos filhos.

O facto de os jovens viverem com familiares que não são as suas figuras de referência, pode fazer surgir uma certa desresponsabilização destes adultos pelos jovens, o que se pensa que pode ser trabalhado com base em formações parentais.

A dependência excessiva do sistema de voluntários pode condicionar o tipo e qualidade das atividades desenvolvidas, principalmente quando não existe responsabilidade pelo compromisso assumido. Pensa-se que é importante apostar na formação de voluntários, criando momentos de discussão e partilha de casos, bem como de adequação das expectativas e dinâmica de funcionamento, para que haja uma resposta uniforme e coerente para as crianças e jovens.

Acredita-se que o verdadeiro potencial gerador de mudança está na aposta nas forças e potencialidades identificadas, pelo que o foco do Projeto Barra será aproveitar estes elementos para que se consiga atingir o impacto pretendido.

6.3.6. Estratégia de comunicação e divulgação

Como forma de chegar a todos os jovens que possam beneficiar do Projeto Barra, há várias estratégias que foram adotadas, nomeadamente a criação de uma página no *Instagram*, no *Facebook* e ainda no *site* da paróquia de S. Julião da Barra onde o Projeto está inserido. Estas páginas são importantes porque dão a conhecer o Projeto Barra, aproximando-o de potenciais “clientes” e como forma de divulgação de eventos.

A curto prazo pretende-se a criação de *flyers* do Projeto Barra que possam ser distribuídos em serviços locais para que assim, caso haja necessidade, as equipas da comunidade possam sinalizar jovens ao Projeto Barra.

Também se pretende a criação de um site próprio que deixe explicado de forma clara e com uma linguagem simples, o Projeto Barra, com os contactos institucionais para que as pessoas possam facilmente entrar em contacto.

Acredita-se também, como já foi referido, no potencial de se criarem parcerias que ajudem a garantir a sustentabilidade do Projeto Barra, pelo que também importa apresentar o projeto Barra aos serviços e instituições da comunidade que possam de alguma forma envolver-se, bem como a empresas, numa ótica de responsabilidade social.








Em suma, é de extrema importância criar condições para promover e divulgar o Projeto Barra e as diversas atividades que propõe, assim como, por outro lado, importa também aumentar a receita do projeto, que se conseguirá com a divulgação do projeto a nível municipal, bem como pela candidatura a financiamentos externos, de forma a contribuir assim para a sustentabilidade do projeto.

6.3.7. A Tela de modelo de negócio

A tela de modelo de negócio é um diagrama que explicita o modo como a organização acredita que irá criar/capturar valor (Meneses, 2016: 358) e Osterwalder e Pigneur (2011) definem um modelo com base em nove blocos constituintes, nomeadamente, o segmento de clientes, a proposta de valor, os canais de comunicação, as relações com os clientes, os fluxos de rendimento, os recursos-chave, as atividades-chave, as parcerias-chave e a estrutura de custos.

De seguida, apresenta-se a tela de modelo de negócio do Projeto Barra.

Tabela 6-10 - Tela do modelo de negócio do Projeto Barra

 <p>Parcerias-chave</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra - Agrupamento de escolas de S. Julião da Barra - CAPITI - Universidades - Empresas - Associação ProAtlântico (SVE) - Clubes desportivos 	 <p>Atividades-chave</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio escolar - Programas de treino de competências - Mentoria - Oficinas - Assembleias - Acompanhamento individual 	 <p>Proposta de valor</p> <p>Proposta de valor para o cliente Rutura dos ciclos de vulnerabilidade e pobreza através de um acompanhamento próximo e personalizado.</p> <p>Proposta com valor social Espaço seguro onde as crianças e jovens se podem desenvolver de forma segura, diminuindo a exposição ao risco e prevenindo comportamentos delinquentes e de risco, aumentando o seu bem-estar.</p> <p>Adaptação ao cliente (customization) A oferta de um conjunto de atividades personalizadas às necessidades de cada jovem.</p>	 <p>Relacionamento com o consumidor</p> <p>Acompanhamento e capacitação das crianças e jovens, com uma proposta única de atividades.</p>	 <p>Segmentos de clientes</p> <p>Segmentado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças e jovens das famílias apoiadas pela Mercearia Social – com custos reduzidos de participação - Crianças e jovens externas à mercearia com capacidade económica para suportar a mensalidade
 <p>Custos</p> <p>Despesas de espaço, materiais e equipa técnica</p>		<p>Mensalidades pagas pelos participantes;</p> <p>Donativos de particulares;</p> <p>Financiamentos externos</p> <p>Fontes de Receitas</p> 		

6.3.7.1. Estudo de viabilidade económica

O estudo de viabilidade económica é uma ferramenta fundamental para o desenho de um projeto, reunindo todas as variáveis do Projeto, nomeadamente em termos de plano financeiro e de investimento, tendo por base a estrutura de custos do Projeto e as formas de financiamento do mesmo. Pretendeu-se, então, fazer um estudo com base numa projeção a cinco anos, tendo em conta as perspetivas de crescimento em número de crianças e jovens e técnicos e os custos e receitas gerados.

A partir do próximo ano letivo pretende-se a integração do Projeto Barra como valência no Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra, permitindo assim, entre outras coisas, que seja cobrada uma mensalidade aos participantes que será estabelecida com base nos rendimentos do agregado familiar, através da atribuição de escalões, conforme expresso no **Anexo H**.

Prevê-se um aumento gradual do número de crianças e jovens no Projeto Barra, pelo que isso exigiria um aumento proporcional de técnicos para os acompanharem. Na tabela abaixo apresenta-se a perspetiva de crescimento em termos de participantes e equipa técnica do Projeto Barra a cinco anos.

Tabela 6-12 - Relação entre n° de crianças e jovens e técnicos necessários (elaboração própria)

	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25	2025/26
Nº de crianças	30	40	50	60	72
da mercearia	30	35	37	39	41
Externas à mercearia	0	5	13	21	31
Quadro técnico	5	6	7	8	8
Técnicos a full-time	2	2	2	2	3
Técnicos a part-time		1	2	3	2
Voluntários SVE	2	2	2	2	2
Estágios curriculares	1	1	1	1	1

A estrutura de custos descreve todos os custos envolvidos na operação de um modelo de negócio. As estruturas de custos podem ser movidas pelos custos, isto é, centram-se na minimização dos custos em todos os aspetos possíveis, e movidas pelo valor, ou seja, centrada na criação de valor (Osterwalder & Pigneur, 2011: 40-41).

Na tabela abaixo representada apresenta-se uma especulação dos custos operacionais para os próximos cinco anos, que se relacionam com os recursos humanos necessários, os custos relacionados com o espaço e outros custos diversos.

Tabela 6-13 - Estrutura de custos do Projeto Barra

Despesas		2021/22		2022/23		2023/24		2024/25		2025/26	
		mensal	anual	mensal	anual	mensal	anual	mensal	anual	mensal	anual
Recursos humanos	Assistente social	1 360,00 €	16 320,00 €	1 360,00 €	16 320,00 €	1 360,00 €	16 320,00 €	1 360,00 €	16 320,00 €	1 360,00 €	16 320,00 €
	Psicóloga educacional	1 360,00 €	16 320,00 €	1 360,00 €	16 320,00 €	1 360,00 €	16 320,00 €	1 360,00 €	16 320,00 €	1 360,00 €	16 320,00 €
	Educador 1			650,00 €	7 800,00 €	650,00 €	7 800,00 €	650,00 €	7 800,00 €	1 360,00 €	16 320,00 €
	Educador 2					650,00 €	7 800,00 €	650,00 €	7 800,00 €	650,00 €	7 800,00 €
	Auxiliar							650,00 €	7 800,00 €	650,00 €	7 800,00 €
CSPSJB	Água	25,00 €	300,00 €	35,00 €	420,00 €	45,00 €	540,00 €	55,00 €	660,00 €	65,00 €	780,00 €
	Luz	160,00 €	1 920,00 €	210,00 €	2 520,00 €	220,00 €	2 640,00 €	230,00 €	2 760,00 €	240,00 €	2 880,00 €
	Limpeza	28,00 €	336,00 €	28,00 €	336,00 €	28,00 €	336,00 €	31,50 €	378,00 €	35,00 €	420,00 €
Diversos	Seguro		317,00 €		406,00 €		496,00 €		586,00 €		690,00 €
	Lanches			147,00 €	1 764,00 €	155,40 €	1 864,80 €	163,80 €	1 965,60 €	172,20 €	2 066,40 €
	Materiais			50,00 €	600,00 €	66,67 €	800,00 €	80,00 €	960,00 €	96,00 €	1 152,00 €
	Passeios, colónias, teatros, etc		4 500,00 €		6 000,00 €		7 500,00 €		9 000,00 €		10 800,00 €
TOTAL		2 933,00 €	40 013,00 €	3 840,00 €	52 486,00 €	4 535,07 €	62 416,80 €	5 230,30 €	72 349,60 €	5 988,20 €	83 348,40 €
Total por criança, por mês		111,15 €		109,35 €		104,03 €		100,49 €		96,47 €	

Como é possível observar na tabela acima, existem algumas despesas, nomeadamente no que respeita ao espaço que estão identificadas pela sigla CSPSJB. Uma vez que o Projeto Barra funciona em parceria com o Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra (CSPSJB), ao qual o CSPSJB cede o espaço, considerou-se importante discriminar o valor das despesas obtidas pelo CSPSJB pela cedência de espaço ao Projeto Barra.

Foi definida uma tabela de participação mensal das famílias com base no seu rendimento *per capita* mensal (RC). O RC é calculado com base na Circular Normativa nº4 de 16/12/2014 da Direção Geral da Segurança Social que definiu a seguinte fórmula⁴:

$$RC = \frac{RAF - 12D}{12N}$$

Esta fórmula permite o cálculo do rendimento *per capita* mensal da família sobre o qual foram determinados escalões de desconto para o pagamento da mensalidade, conforme descrito no **Anexo H**.

De acordo com a estrutura de custos do Projeto Barra, o valor arredondando do custo médio real por participante é 115,00€, e, considerando também que essa seria a mensalidade familiar máxima de um participante no Projeto Barra, criou-se a tabela representada abaixo com a estimativa de rendimentos obtidos a partir das mensalidades pagas pelos participantes.

Tabela 6-15 - Estimativa de rendimentos obtidos com o pagamento da mensalidade no Projeto Barra (elaboração própria)

	2021/22		2022/23		2023/24		2024/25		2025/26	
	mensal	anual	mensal	anual	mensal	anual	mensal	anual	mensal	anual
Crianças da mercearia	- €	- €	201,25 €	2 415,00 €	212,75 €	2 553,00 €	224,25 €	2 691,00 €	235,75 €	2 829,00 €
Externas à mercearia	- €	- €	575,00 €	6 900,00 €	1 495,00 €	17 940,00 €	2 415,00 €	28 980,00 €	3 575,00 €	42 900,00 €
TOTAL	- €	- €	776,25 €	9 315,00 €	1 707,75 €	20 493,00 €	2 639,25 €	31 671,00 €	3 810,75 €	45 729,00 €

Para efeitos deste cálculo considerou-se que todas as “crianças da mercearia” pagariam de acordo com o Escalão 1 e todas as crianças “externas à mercearia” pagariam de acordo com o escalão 5 e 6, discriminados no **Anexo H**, sabendo-se, no entanto, que estes valores se poderão alterar a partir do cálculo do Rendimento *per capita* mensal. Assim, de acordo com estes cálculos a mensalidade das crianças que são apoiadas pela Mercearia

⁴ **Legenda da fórmula de cálculo do Rendimento *per capita* mensal:**

RC – Rendimento per capita mensal

RAF – rendimento anual ilíquido do agregado familiar

D – Despesas fixas mensais

N – N° de elementos do agregado familiar

Social seria 5,75€ e a mensalidade das crianças de famílias externas à mercearia seria de 115,00€.

É certo que os valores obtidos através das mensalidades pagas pelos participantes não chegam para cobrir todas as despesas com o Projeto Barra, acreditando-se, contudo, que o valor pago pela mensalidade das crianças e jovens será uma forma de responsabilização dos seus responsáveis legais pela sua participação, aumentando o seu compromisso com o Projeto.

No entanto, para que se possa garantir a sustentabilidade financeira do Projeto Barra importa encontrar outras formas de receita para o Projeto, sendo que existe um mecenas que garante, a longo prazo, o pagamento das duas técnicas já em exercício de funções no Projeto Barra.

Uma vez que o Projeto Barra funciona em parceria com o Centro Social Paroquial de S. Julião da Barra (CSPSJB), cedendo o espaço onde o mesmo se desenvolve, espera-se que a longo prazo continue a garantir o pagamento das despesas associadas a luz, água e limpezas.

De seguida apresenta-se a Tabela de Receitas do Projeto Barra.

Tabela 6-16 - Receitas do Projeto Barra

	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25	2025/26
Comparticipação Famílias apoiadas pela mercearia	- €	2 415,00 €	2 553,00 €	2 691,00 €	2 829,00 €
Comparticipação Famílias externas à mercearia	- €	6 900,00 €	17 940,00 €	28 980,00 €	42 900,00 €
Financiamento garantido pelo Mecenas	32 640,00 €	32 640,00 €	32 640,00 €	32 640,00 €	32 640,00 €
CSPSJB	2 556,00 €	3 276,00 €	3 516,00 €	3 798,00 €	4 080,00 €
Outros donativos particulares	4 500,00 €	4 500,00 €	4 500,00 €	4 500,00 €	4 500,00 €
Total	39 696,00 €	49 731,00 €	61 149,00 €	72 609,00 €	86 949,00 €

Confrontando a estrutura de custos com as receitas obtidas pelo Projeto Barra percebe-se que até 2024, o balanço é negativo, sendo, por isso, importante investir em candidaturas para bolsas e prémios para projetos de carácter social, sendo que se prevê que a partir de 2024/25 o Projeto Barra tenha algum retorno positivo.

Toda a atividade do Projeto Barra só será possível caso se consiga fazer face às despesas do mesmo, sendo que, com os financiamentos garantidos, o Projeto Barra poderá crescer em termos de equipa técnica e condições, dando resposta ao maior número de crianças e jovens possível.

6.3.8. Avaliação

A avaliação é uma componente do processo de planeamento e um plano de avaliação estrutura-se em função do desenho do projeto e é acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis (Guerra, 2010: 175).

Uma avaliação de projeto procura investigar os efeitos e consequências das atividades do projeto de acordo com critérios bem definidos, por exemplo determinar em que medida o projeto atingiu os objetivos gerais explicitamente formulados (Schiefer et al., 2006: 42).

Importa, por isso, para que sirva de orientação, recuperar os objetivos gerais do Projeto Barra, anteriormente referidos, para que sirvam de base à avaliação por objetivos que se pretende fazer. Assim, o Projeto Barra tem como objetivos gerais:

1. Proporcionar um espaço seguro de educação não formal, respeitando a individualidade de cada criança ou jovem;
2. Desenvolver o sentido de responsabilidade e de pertença à comunidade;
3. Acompanhar as famílias de forma integral;
4. Trabalhar em rede com as respostas e entidades locais.

Desta forma, espera-se como impacto que os adolescentes se tornem, a longo prazo, mais ativos, mais aptos a integrar o mercado laboral, mais autónomos e autossuficientes e com uma melhor qualidade de vida, esperando-se que, assim, se rompa o ciclo de pobreza e risco.

O Projeto Barra tem a duração de um ano letivo, estando neste momento na quarta edição. Revela-se de extrema importância a realização de uma avaliação no final de cada edição para que se consiga perceber os pontos fortes e aqueles em que é preciso continuar a trabalhar.

A avaliação permite fortalecer e melhorar a implementação das atividades e a intervenção desenvolvida, bem como envolver a comunidade e potenciais financiadores do Projeto e todos os detentores de interesse, respondendo às necessidades e às problemáticas identificadas.

A avaliação do Projeto Barra tem um carácter formativo, tendo por objetivo central, a determinação de formas de melhorar, corrigir ou aperfeiçoar a gestão do projeto, tendo lugar no decurso do mesmo e um carácter sumativo, que consiste no estudo da eficácia e eficiência

de uma intervenção, sendo conduzido, normalmente, após a conclusão do projeto e tendo como objetivo a elaboração de um relatório de avaliação (Schiefer et al., 2006).

Uma vez que se pretende uma avaliação por objetivos, importa perceber se os mesmos foram concretizados e se são adequados ao impacto que se pretende promover.

Assim, foram identificadas três categorias principais de análise, nomeadamente, o apoio ao estudo e capacitação de adolescentes dos 12 aos 18 anos, em situação de vulnerabilidade social, no Bairro da Medrosa, servindo esta análise para avaliar o cumprimento do primeiro objetivo geral do projeto Barra que é “proporcionar um espaço seguro de educação não formal, respeitando a individualidade de cada criança ou jovem”.

A segunda categoria de análise considerada para a avaliação é o “acompanhamento às famílias dos adolescentes do Projeto Barra”, sendo que as questões propostas para esta categoria de análise serviram, essencialmente, para dar resposta ao objetivo do projeto de acompanhar as famílias de forma integral.

Por fim, a terceira categoria de análise identificada é o envolvimento na comunidade, estando os indicadores de análise assentes em dois critérios, a articulação e envolvimento dos adolescentes com a comunidade, considerando-se aqui as propostas que surgem de atividades e serviço com e para a comunidade e, por outro lado, a relação estabelecida em termos institucionais entre os diversos serviços e organizações locais e o Projeto Barra, considerando-se o envolvimento de parceiros e a articulação de casos.

Os indicadores definidos foram de natureza qualitativa e quantitativa e na primeira categoria de análise pretende-se uma comparação entre a percentagem de adolescentes em situações de vulnerabilidade social no Bairro da Medrosa que estão no projeto Barra, para que se possa avaliar a efetividade do Projeto Barra, garantindo que chega a todos os adolescentes que poderiam necessitar.

Nesta categoria surgem outros indicadores, nomeadamente o nº de adolescentes inscritos por iniciativa própria ou dos pais e o nº de adolescentes inscritos por encaminhamento de outros serviços/instituições, servindo isto para perceber a importância que o adolescente e os pais dão ao projeto e o valor que lhe atribuem.

No que respeita à avaliação da taxa de sucesso escolar e retenção, consideram-se os indicadores de adolescentes que não transitaram de ano e os que se encontram em absentismo escolar, para que comparando esses valores com os de anos anteriores, se perceba a eficácia das metodologias aplicadas nas diversas atividades com os adolescentes.

Uma característica diferenciadora deste projeto em relação aos projetos concorrentes é a relação de proximidade com os diretores de turma dos adolescentes, mantendo-se um contacto próximo e um acompanhamento diferenciado a cada um e criando-se estratégias de intervenção conjuntas, pelo que é importante avaliar a percentagem de professores com quem a equipa do projeto reuniu e perceber o feedback dos professores.

Outro ponto importante para o projeto é a relação estabelecida entre os mentores (voluntários) e os adolescentes, pelo que importa definir como indicadores o comportamento do adolescente com o seu mentor e o nível de conhecimento do mentor sobre a vida do mesmo, pois vai determinar se o adolescente tem confiança para partilhar as suas conquistas e problemas, para que se possa definir uma estratégia de intervenção.

Para que se consiga perceber o interesse e pertinência dos programas implementados pelo Projeto Barra, importa avaliar tendo em conta os indicadores: percentagem de adolescentes que participam no programa e o investimento e empenho de cada um nas atividades propostas.

Em relação à segunda categoria de análise importa referir como indicadores, o número de famílias que deixaram de precisar de apoio alimentar, pois isso significa que se conseguiram organizar e garantir o seu próprio sustento; o número de vezes que as famílias recorrem à equipa técnica ao longo do ano, por significar que existe uma relação de confiança estabelecida; o número de famílias que recorrem à agressão como forma de punição antes do projeto existir e depois do projeto existir e o número de famílias que estão sinalizadas à CPCJ, pois poderão ser indicadores da capacitação parental promovida pelo projeto.

O *timing* previsto para a análise da informação e a partilha dos resultados é essencialmente o fim do ano letivo, por ser quando o projeto Barra acaba a sua atividade e tem os dados para que possa avaliar. Todos os anos será elaborado um relatório de avaliação de atividades e será feita uma avaliação individual de cada adolescente, para que se possa avaliar o seu desenvolvimento e definir-se um plano de intervenção para o ano seguinte que seja o mais adaptado possível à realidade de cada um.

Tendo em conta o exposto, é possível concluir que a lógica de avaliação deste trabalho é essencialmente *ex-post*, ou seja, será realizada depois da realização do projeto.

Seguidamente, é apresentada a matriz de avaliação que sintetiza as informações apresentadas, onde se enumeram as categorias de análise, as questões de avaliação, os

indicadores, as fontes de verificação, os métodos e os *timings* de recolha. A matriz de avaliação não refere o parâmetro “responsável pela recolha”, uma vez que nesta fase toda a recolha da informação será feita pela equipa do projeto Barra, sabendo-se, no entanto, que idealmente numa avaliação seja importante haver uma equipa externa diversificada com competências na área de atuação do projeto e de avaliação.

Tabela 6-18 - Matriz de avaliação do Projeto Barra

Categoria de análise	Questões de avaliação	Indicadores	Fonte de verificação	Instrumentos/ métodos de recolha	Timing de recolha
Apoio ao estudo e capacitação de adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Bairro da Medrosa	- Qual a adesão dos adolescentes ao projeto Barra?	- Percentagem de adolescentes em situações de risco no Bairro que são acompanhados pelo projeto; - nº de adolescentes que participam no projeto por iniciativa dos pais; - nº de adolescentes que participam no projeto por iniciativa própria; - nº de adolescentes que participam no projeto encaminhados por outros serviços/instituições; - nº de adolescentes com mais de 10 faltas injustificadas no projeto Barra.	- Registo da CPCJ e Gabinete de Ação Social da junta de freguesia de Oeiras e São Julião da Barra - Comparação das grelhas de observação individual, que tem como indicadores as áreas de desenvolvimento: social, física, intelectual, emocional, espiritual e moral. - Folha de presenças.	- Análise documental e estatística	Após a conclusão do ano letivo
	- Qual a taxa de retenção e sucesso escolar?	- nº de adolescentes que passaram de ano; - nº de adolescentes com média superior a 3; - nº de adolescentes em absentismo escolar/com mais de 10 faltas injustificadas ao longo do ano.	- Resultados escolares e registos de presenças escolares	- Registo de presenças e resultados escolares	Após a conclusão do ano letivo
	- Qual o nível de articulação com os diretores de turma?	- Percentagem de diretores de turma com quem o projeto Barra reúne;	- Feedback dos professores	- Folha de registo; - Processos dos adolescentes.	Após a conclusão do ano letivo
	- Que tipo de relação foi estabelecida entre os mentores e os adolescentes?	- Comportamento dos adolescentes com os pares e os adultos; - Nível de adesão às atividades propostas; - Nível de conhecimento sobre a vida do adolescente.	- Reuniões de voluntários; - Observação direta	- Folha de registo; - Livro de registo de ocorrências.	6 meses após o início e novamente no fim do ano letivo

	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o nível de adesão dos adolescentes aos programas propostos? - Qual o empenho na participação nos programas propostos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Percentagem de adolescentes que participam em cada programa proposto; - Tempo individual investido nas atividades propostas; - Reação e comportamento durante a execução dos programas 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Folha de presenças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental; - Grelha de observação. 	Após a conclusão dos programas
Acompanhamento às famílias dos adolescentes do Projeto Barra	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o número de famílias que se autonomizaram financeiramente? 	<ul style="list-style-type: none"> - nº de famílias que deixaram de precisar de apoio alimentar; - nº de famílias em situação de desemprego; - nº de famílias em sobre-endividamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processos das famílias; - Reuniões individuais com as famílias; - Reuniões de equipa técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise processual - Folha de registo 	Após a conclusão do ano letivo
	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de relação foi estabelecida com as famílias? 	<ul style="list-style-type: none"> - nº de vezes que as famílias recorrem à equipa técnica ao longo do ano; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões com as famílias 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de registo 	Após a conclusão do ano letivo
	<ul style="list-style-type: none"> - Que famílias possuem comportamentos de risco? 	<ul style="list-style-type: none"> - nº de famílias que recorrem à agressão física e psicológica como forma de punição antes e depois de terem entrado para o Projeto; - nº de famílias que estão sinalizadas à CPCJ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversas informais com os adolescentes; - Reuniões com as famílias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de registo 	Após a conclusão do ano letivo
Envolvimento na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de relação existe com a comunidade em que o Projeto está inserido? 	<ul style="list-style-type: none"> - nº de voluntários da comunidade envolvidos no Projeto Barra; - Nível de atividades entre a comunidade e o Projeto Barra; - nº e qualidade das propostas de atividade na comunidade por parte dos adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões de voluntários; - Feedback de agentes da comunidade - Assembleias 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Folha de registo 	Após a conclusão do ano letivo
	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o nível de articulação entre instituições da comunidade e o Projeto Barra? 	<ul style="list-style-type: none"> - nº de reuniões com parceiros; - nº de contactos telefónicos estabelecidos com outras entidades que acompanham os adolescentes; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões com entidades da comunidade; - Processos dos adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha de registo 	Após a conclusão do ano letivo

		- Relação com os parceiros e nº de parcerias estabelecidas			
--	--	--	--	--	--

6.3.8.1. Breve análise da implementação do Projeto Barra

Como descrito anteriormente, o Projeto Barra começou em 2018, sendo este o quarto ano letivo de funcionamento. No decurso deste mestrado foram sendo implementadas algumas atividades anteriormente descritas, que permitiram que o Projeto Barra se desenvolvesse e melhorasse a sua resposta aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social do Bairro da Medrosa.

Nota-se uma evolução muito positiva ao longo destes anos, tanto em número de crianças e jovens, como ao nível da consolidação da resposta que o Projeto Barra dá às crianças e jovens.

Assim, identificam-se alguns resultados positivos, nomeadamente: a articulação com os professores titulares de turma das crianças e jovens; a diminuição da retenção escolar; a articulação e encaminhamento de situações para serviços e instituições da comunidade; o envolvimento da comunidade paroquial na dinâmica do projeto Barra, nomeadamente em campanhas de angariação de fundos e oferecendo-se como voluntárias no projeto; as reuniões com os encarregados de educação e a definição de planos de atuação que permitam a sua autonomização financeira e a garantia de um desenvolvimento saudável para os seus educandos; entre muitos outros.

Por outro lado, estes anos de funcionamento já permitem observar alguma evolução no desenvolvimento das crianças e jovens, destacando-se a melhor integração destas na escola e entre pares, devendo-se isso ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Também é notória a melhoria na resolução de conflitos entre crianças e jovens, estando bastante mais tolerantes e abertos ao diálogo, tendo diminuído o nível de violência física entre crianças.

O programa de orientação vocacional também tem sido importante para que os jovens conheçam novas profissões e escolham o caminho que melhor se adequa aos seus talentos e capacidades, sendo um momento muito reconhecido pelos jovens.

As assembleias são realizadas de 15 em 15 dias e também se têm revelado um momento muito importante de resolução de conflitos e tomada de decisões, tendo um presidente que assume um papel muito importante de mediação e liderança. Estas assembleias tem tido uma participação cada vez menor dos adultos, e estão a tornar-se um momento muito respeitado pelo grupo.

No último ano letivo, 2020/21, o projeto Barra teve uma taxa de sucesso escolar de 100%.

O maior desafio tem sido com o grupo de voluntários, existindo ainda muito caminho a fazer ao nível da formação e do compromisso dos voluntários, uma vez que se verifica uma grande rotatividade e falta de constância dos voluntários, tendo impacto na rotina e nas expectativas das crianças e jovens.

Por fim, considerou-se relevante apresentar três testemunhos de jovens que se encontram no Projeto Barra desde o seu início em 2018.

Figura 6-4 - Testemunhos de jovens do Projeto Barra

O Projeto Barra é um grande apoio para mim. Faço parte desde os meus 10 anos e cada vez sinto que pertenço mais.

O Projeto é como se fosse uma segunda casa, foi cá que conheci os meus melhores amigos, que espero guardar para o resto da vida.

No projeto estudamos, mas também fazemos atividades diversas. Já não imagino a minha vida sem estar no Projeto Barra.

(J., 15 anos)

Para mim o Projeto Barra é um lugar onde nós aprendemos a perdoar, ajudar os outros, a seguir os nossos sonhos e a usar a nossa inteligência.

No Projeto eu sinto-me bem e sei que posso dizer tudo aquilo que penso mesmo se for uma coisa má, porque eu sei que não me vão julgar.

Nós aqui também não podemos dizer que "não conseguimos" fazer alguma coisa, o que me faz nunca desistir de alguma coisa.

(E., 13 anos)

Felizmente tive a oportunidade de acompanhar a evolução do Projeto Barra que há alguns anos atrás não tinha tantas crianças e jovens e também voluntários. Quase não havia atividades nem projetos para as férias.

Notei que a verdadeira mudança sentiu-se quando a Rita e a Catarina chegaram. Lembro-me da primeira assembleia para escolher o nome do Projeto Barra e nos dias de hoje temos feito assembleias para projetos de férias e resolução de problemas dentro do projeto.

Nestes últimos anos (e acredito que de agora em diante) o projeto tem vindo a receber mais crianças e jovens e oferece oportunidades a voluntários.

O Projeto Barra ensinou-me e continua a ensinar muita coisa não só a mim como também a crianças e jovens que têm a oportunidade de usufruir de todas as coisas boas que o Projeto Barra oferece. A mim ajudou-me a ser mais autónoma, extrovertida e a ter mais autoestima.

(S., 17 anos)

Estes testemunhos reforçam a existência do Projeto Barra como o espaço seguro que dá voz a todos, onde todos são desafiados a superar-se, desenvolvendo competências para que as crianças e os jovens possam ser o que quiserem no futuro.

Em síntese, o Projeto Barra é um projeto socioeducativo que visa a promoção da educação como fator de desenvolvimento integral das crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e das suas famílias de uma forma preventiva, próxima, continuada, multidisciplinar e sustentável.

Acredita-se que assim se permite que as crianças e jovens se tornem, a longo prazo, mais ativas, mais aptas a integrar o mercado laboral, mais autónomas e autossuficientes e com uma melhor qualidade de vida, esperando-se a rutura do ciclo de pobreza e risco nos quais se encontram inseridas

7. Conclusão

A realização deste trabalho teve como principal objetivo a apresentação de um projeto que fosse protetor e garantisse o bem-estar de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tendo tido como principais objetivos a caracterização da vulnerabilidade social para adolescentes, o seu caráter cíclico e a enumeração de fatores protetores, nos seus diversos domínios. Na procura de um maior conhecimento sobre estas temáticas foram colocadas as perguntas de partida:

1. Quais os fatores de proteção dos adolescentes em situação de vulnerabilidade?
2. Como podem as práticas educativas não formais ser preventivas e promotoras de bem-estar para adolescentes em situação de vulnerabilidade?

Nesta ótica, optou-se pela compreensão do modo como a vulnerabilidade social e os fatores de proteção podem ir construindo e estruturando os percursos de vida dos adolescentes, a forma como os potenciam e as dificuldades que os podem acompanhar.

Assim, foi possível concluir-se que a adolescência é um período especialmente vulnerável e ambíguo em que os indivíduos constroem a sua identidade, o que leva a uma reconfiguração dos papéis sociais e a uma conquista de autonomia às quais se podem associar inúmeros riscos.

Estes aspetos assumem ainda maior relevância quando os adolescentes experienciam situações de vulnerabilidade social, sabendo-se que se interrelacionam com o contexto no qual estão inseridos, influenciando e sendo influenciados pelo mesmo.

O risco, quando aplicado a adolescentes, é, então, a relação entre as diversas necessidades dos adolescentes, nomeadamente, necessidades físicas, psicológicas e sociais e a capacidade que os diversos contextos têm para satisfazer essas necessidades.

Por outro lado, adolescentes que vivem num ambiente socioeconomicamente desfavorável estão mais propensos a comportamentos de risco, verificando-se que os fatores de risco têm um efeito cumulativo, ou seja, que a presença de um fator de risco aumenta a probabilidade de que surjam mais, considerando-se também que os adolescentes adquirem como normativas as experiências que vivenciam. Esta perspetiva atribui um caráter cíclico às experiências de vulnerabilidade social, em que se assume que os adolescentes que crescem em famílias em situação de vulnerabilidade social vão reproduzir esses mesmos fatores de vulnerabilidade.

No entanto, apesar dos riscos e vulnerabilidades sociais que podem existir na vida dos adolescentes e que a podem condicionar, considera-se também que existem fatores protetores, em vários níveis, que os podem atenuar, nomeadamente ao nível dos atributos pessoais dos adolescentes, das relações familiares positivas e do suporte social da comunidade. Estes diferentes níveis promovem e desenvolvem competências e ferramentas que permitem aos adolescentes ter uma resposta mais adaptativa e positiva às situações desafiantes das suas vidas.

Estes fatores protetores remetem para a noção de resiliência que se caracteriza como a ligação existente entre um risco ou vulnerabilidade e a presença de recursos adaptativos que permitam superar esses riscos ou vulnerabilidades, destacando-se os seis domínios externos e internos de Daniel e Wassel (citadas por Oliveira, 2010) e que são, nomeadamente: uma base segura, educação, amizades, autoestima, valores positivos e competências sociais.

Estes seis domínios serviram de ponto de partida à definição das práticas educativas não formais como estratégia de prevenção para adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Os projetos socioeducativos que estão na comunidade são muitas vezes espaços de proteção para jovens por permitirem trabalhar competências e desenvolver talentos que possibilitarão a rutura com os ciclos de vulnerabilidade e pobreza nos quais se encontram inseridos.

O Serviço Social deve identificar os fatores de vulnerabilidade social do adolescente com o seu contexto envolvente, ajudando o adolescente a desenvolver a sua resiliência através da construção de fatores protetores, para que se possa alterar as situações de vulnerabilidade social que vivem.

Com base nos contributos obtidos nas entrevistas realizadas e na análise de conteúdo a essas entrevistas, foi possível definir alguns elementos-chave que devem constar dos projetos educativos, nomeadamente:

- i. uma relação de proximidade e respeito – que seja baseada nos princípios da escuta ativa, com uma linguagem próxima da linguagem dos jovens, que seja empática e que promova a participação ativa dos jovens na definição da intervenção;
- ii. ter modelos de referência positivos: os mentores – considerando-se que os modelos de referência positivos podem ser importantes para modelizar

comportamentos e que, em geral, os adolescentes são recetivos à presença de adultos não parentais, reiterando-se que este domínio pode ser um fator de resiliência e proteção, diminuindo os comportamentos de risco;

- iii. o sentido de pertença e responsabilidade pela sua comunidade – afirmando-se que os adolescentes podem ser agentes de mudança das suas comunidades e que é importante aumentar a consciência social dos jovens para que sejam atores principais no desenvolvimento das suas comunidades;
- iv. a experiência de um espaço seguro – as dimensões anteriormente abordadas confluem na criação de um espaço seguro onde os adolescentes se sintam respeitados na sua individualidade e trabalhem competências e talentos que os ajudem a adquirir as ferramentas necessárias que lhes permitam ter mais oportunidades no futuro.

De igual forma se sabe que a adolescência é um conceito plural e que diferentes contextos e experiências de vida proporcionam diferentes necessidades e oportunidades o que implica um olhar individualizado sobre cada jovem, considerando-se, contudo, que existem alguns domínios transversais a ser trabalhados com os adolescentes, nomeadamente:

- i. Gratidão – a investigação tem mostrado que os jovens “gratos” são mais felizes e satisfeitos com as suas vidas, amigos, família, bairro e também consigo mesmos e a gratidão pode, então, reforçar o bem-estar psicológico dos adolescentes e ajudá-los a estabelecer objetivos significativos e um propósito de compromisso com o mundo;
- ii. Desenvolvimento de talentos - trabalhar a capacitação dos adolescentes através do desenvolvimento de competências, sejam elas sociais, emocionais ou outras, é uma tarefa fundamental de um projeto socioeducativo que pretende ser protetor de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, por dar ferramentas que permitirão aos adolescentes sair/atenuar a situação de vulnerabilidade que vivem;
- iii. Construção de um projeto de vida – o projeto de vida é considerado uma forma de inclusão do jovem no universo social e é importante para que os próprios jovens encontrem um sentido para a escola e estabeleçam um plano com objetivos concretos para lá chegar.

Considerando-se que o propósito fundamental deste trabalho era o desenho e desenvolvimento de um projeto de empreendedorismo social com um caráter inovador, as conclusões obtidas com a investigação sugerem a importância dos projetos socioeducativos como base fundamental para que se possa trabalhar um conjunto de competências pessoais e sociais que ajudem os adolescentes a desenhar melhores perspectivas futuras de vida e que lhes permitam romper com os ciclos de vulnerabilidade e pobreza nos quais as suas famílias se encontram inseridas.

Das dimensões analisadas surgem um conjunto de linhas de trabalho e estudo, destacando-se:

- a) A importância do trabalho em rede, por se considerar a multidimensionalidade dos fatores de risco e proteção presentes nos diversos sistemas com os quais o adolescente se relaciona. Este trabalho em rede facilitaria a partilha de boas práticas e recursos que são fundamentais para que se possa dar uma resposta concertada aos adolescentes;
- b) A importância dos programas de promoção de competências sociais e pessoais que garantam uma melhor adaptação dos adolescentes às situações de vulnerabilidade e risco que vivem;
- c) A criação de espaços seguros onde os jovens se sintam acolhidos e valorizados, promovendo a sua proteção e bem-estar;
- d) O trabalho das dimensões individuais e coletivas na intervenção com os adolescentes;
- e) A construção de projetos de vida participados, com os adolescentes, que valorizem as suas capacidades e não as suas incapacidades e os ajude a dar um novo rumo às suas vidas.

Considera-se que este projeto de mestrado foi importante para estruturar e dar forma à intervenção realizada com os adolescentes no Projeto Barra, destacando-se como muito positivo a sua implementação.

Contudo, a não realização de uma avaliação comparativa com outros projetos deste âmbito e o facto de este trabalho não contemplar um cenário otimista e pessimista na sua estrutura de custos, constituem-se como limitações deste trabalho.

Espera-se que o Projeto Barra consiga, a longo prazo, capacitar os jovens para um futuro com mais oportunidades, sendo, portanto, difícil definir os parâmetros de concretização dessa meta, deixando-se como sugestão a realização de um estudo de impacto.

Apesar dos benefícios da implementação do Projeto Barra, sabe-se que o mesmo ganhará muito quando for possível acolher crianças e jovens de famílias externas à mercearia social, uma vez que se considera que assim será possível tornar o Projeto Barra mais inclusivo em termos socioculturais.

Em síntese, este trabalho procurou realçar a importância de um olhar multidimensional para os fatores de vulnerabilidade, risco e proteção dos adolescentes, considerando a natureza cíclica dos fatores de vulnerabilidade social e a importância que o desenvolvimento de fatores protetores podem ter para a rutura dos ciclos de vulnerabilidade e pobreza nos quais os adolescentes estão inseridos.

Reconhece-se que são, de facto, grandes os desafios colocados aos adolescentes, principalmente aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social, pelo que importa que exista uma rede de suporte na comunidade, nomeadamente, através de projetos educativos não formais que garanta o seu acompanhamento e orientação, permitindo que os adolescentes se tornem atores principais na construção do seu futuro, decidindo o rumo para as suas vidas.

Bibliografia

- 4Change. (2015). *Teoria da Mudança*. 1–7.
- Abreu, M., & Xavier, M. (2005). *O papel dos factores de protecção na promoção da resiliência em adolescentes (um estudo de caso)*.
- Aisenberg, E., & Herrenkohl, T. (2008). Community violence in context: Risk and resilience in children and families. *Journal of Interpersonal Violence*, 23(3), 296–315. <https://doi.org/10.1177/0886260507312287>
- Alliance, M. F. & A. (2014). *Keeping Kids Safe and Supported in the Hours After School*. 65.
- Andrade, C. (2012). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 28(2), 255–267. <https://doi.org/10.14417/ap.279>
- André, Isabel; Abreu, A. (2006). Dimensões e espaços da inovação social. *Finisterra XLI* 81, XLI(81), 121–141.
- Lei nº 147/99 de 1 de setembro de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, Pub. L. No. Diário da República n.º 204/1999, Série I-A, 6115 (1999).
- Convenção sobre os Direitos da Criança, Pub. L. No. Depósito Legal nº 462471/19 (1989).
- Assunção, A. I. H. (2014). Resiliência e suporte social - implementação de um programa de intervenção. *Psicologia Da Educação*.
- Bendit, R. (2011). Rumos e transições juvenis nas sociedades modernas e de modernidade tardia. In *Jovens e Rumos* (pp. 19–36). ICS.
- Blaikie, N. (2000). *Designing Social Research*. Polity Press.
- Bono, G., Bronk, K. C., Froh, J., & Emmons, R. (2022). *The Youth Gratitude*. The Greater Good Science Center at the University of California, Berkeley. https://ggsc.berkeley.edu/what_we_do/major_initiatives/expanding_gratitude/youth_gratitude_project
- Bourdeau, B., Grube, J. W., Bersamin, M. M., & Fisher, D. A. (2010). The role of beliefs in sexual behavior of adolescents: Development and validation of an adolescent sexual expectancies scale. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 639–648. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00697.x>
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). An Index of Child Well-Being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133–177. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9024-z>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Caetano, A. P., Sciences, H., Isabel, C., Lemos, C., Para, M., & Valores, A. E. D. E. (2016). Mediação de Conflitos – o estudo de um caso de assembleias de turma, pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 4(1), 77–86. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_5
- Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: a experiência do Programa Escolhas. *Interacções*, 10(29), 60–94.
- Calise, T. V., Chow, W., Dore, K. F., O'Brien, M. J., Heitz, E. R., & Millock, R. R. (2016). Healthy futures program and adolescent sexual behaviors in 3 Massachusetts cities: A randomized controlled trial. *American Journal of Public Health*, 106, S103–S109. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2016.303389>
- Calvo, E. G. (2011). A roda da fortuna: Viagem à temporalidade juvenil. In J. Machado Pais, R. Bendit, & V. S. Ferreira (Eds.), *Jovens e Rumos* (pp. 39–56). ICS.
- Carboneil, D. M., Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Stashwick, C. K., Paradis, A. D., & Beardslee, W. R. (2002). Adolescent Protective Factors Promoting Resilience in Young Adults at Risk for Depression. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 19(5), 393–412. <https://doi.org/10.1023/a:1020274531345>
- CLAS Oeiras. (2018a). *Diagnóstico Social de Oeiras 2018*. www.cm-oeiras.pt/pt/viver/servicossociais/Paginas/Rede-Social.aspx
- CLAS Oeiras. (2018b). *Plano de Desenvolvimento Social do Concelho de Oeiras 2018-2022*. http://www.cm-almeida.pt/servicosmunicipais/divisoeseservocos/Documents/plano_desenvolvimento_social_Almeida_2013.pdf
- Coll, C., & Magnuson, K. (2000). Cultural Differences as Sources of Developmental Vulnerabilities and Resources. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2^a, pp. 94–114). Cambridge University Press.
- Delaney, S., Quigley, P., & Shuteriqi, M. (2014). Understanding and applying a systems approach to child protection: a guide for programme staff. In *Child frontiers*. <http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/understanding-and-applying-a-systemic-approach.pdf>
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. D. L. (2015). Uma Revisão de Literatura sobre a

- Definição de Projeto de Vida na Adolescência. *Interação Em Psicologia*, 19(2), 281–292. <https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Department of Health. (2000). *Framework for the assessment of children in need and their families*. The Stationery Office. <https://doi.org/10.1080/13575270008413203>
- Eriksen, I. M., & Seland, I. (2020). Conceptualizing Well-being in Youth: The Potential of Youth Clubs. *Nordic Journal of Youth Research*, 29(2), 1–16. <https://doi.org/10.1177/1103308820937571>
- European Commission. (2015). *Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape*. <https://doi.org/10.2766/77244>
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When Children are Asked About Their Well-being: Towards a Framework for Guiding Policy. *Child Indicators Research*, 2(1), 57–77. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9025-3>
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Ferreira, V. S., & Nunes, C. (2010). Transições para a idade adulta. In J. Machado Pais & V. S. Ferreira (Eds.), *Tempos e Transições de vida: Portugal ao Espelho da Europa* (1ª, pp. 39–67). ICS.
- Festeu, D., & Humberstone, B. (2006). *Non-formal Education through Outdoor Activities Guide*. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning.
- Figueiredo, G. D. O. (2016). Los jóvenes en favelas de Rio de Janeiro, Brasil: De la vulnerabilidad social a las oportunidades para el desarrollo humano. *Ciencia e Saude Coletiva*, 21(8), 2437–2450. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015218.01622015>
- Foster, C., Horwitz, A., Thomas, A., Opperman, K., Gipson, P., Burnside, A., Stone, D., & King, C. (2017). Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review*, 81, 321–331.
- Froh, J., & Bono, G. (2011). *Gratitude in Youth: A Review of Gratitude Interventions and Some Ideas for Applications*.
- Garbarino, J., & Abramowitz, R. (1992a). Sociocultural risk and opportunity. In J. Garbarino (Ed.), *Children and Families in the Social Environment* (2ª, pp. 35–70). Aldine de Gruyter.
- Garbarino, J., & Abramowitz, R. (1992b). The ecology of Human Development. In J.

- Garbarino (Ed.), *Children and Families in the Social Environment* (2ª, pp. 11–33). Aldine de Gruyter.
- Garbarino, J., & Ganzel, B. (2000). The Human Ecology of Early Risk. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2ª, pp. 76–93). Cambridge University Press.
- García-Yepes, K. (2017). Construction of Alternative Life Projects (ALP) in Urabá, Colombia: The role of the educational system in vulnerable contexts | Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: Papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 153–173. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009>
- Garmezy, N. (1971). Vulnerability Research and the Issue of Primary Prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41(1), 101–116. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1971.tb01111.x>
- Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal na pedagogia social. *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=iso
- Gore, S., & Eckenrode, J. (2000). Context and process in research on risk and resilience. In R. Haggerty, L. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processes, Mechanisms and Interventions* (pp. 19–63). Cambridge University Press.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma sociologia de Ação - O planeamento em Ciências Sociais* (2ª edição). Princípia.
- Guerra, P. (2004). Vulnerabilidades sociais e rupturas na transição para a vida adulta. *ENCONTRO/DEBATE: VULNERABILIDADES JUVENIS Junta de Freguesia de Paranhos*.
- Haggerty, R., Sherrod, L., Garmezy, N., & Rutter, M. (1996). *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents: Processes, Mechanisms, and Interventions*. Cambridge University Press.
- Hall-Lande, J. A., Eisenberg, M. E., Christenson, S. L., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42(166), 265–286.

- Hennessey, M., Bleakley, A., Fishbein, M., & Jordan, A. (2009). Estimating the longitudinal association between adolescent sexual behavior and exposure to sexual media content. *Journal of Sex Research, 46*(6), 586–596. <https://doi.org/10.1080/00224490902898736>
- Hill, M., & Tisdall, K. (1999). Children's needs. In *Children and Society* (pp. 39–64). Longman.
- Iguacel, I., Michels, N., Fernández-Alvira, J. M., Bammann, K., De Henauw, S., Felső, R., Gwozdz, W., Hunsberger, M., Reisch, L., Russo, P., Tornaritis, M., Thumann, B. F., Veidebaum, T., Börnhorst, C., & Moreno, L. A. (2017). Associations between social vulnerabilities and psychosocial problems in European children. Results from the IDEFICS study. *European Child and Adolescent Psychiatry, 26*(9), 1105–1117. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0998-7>
- INE. (2022). *Condições de vida das crianças: módulos “Saúde e Privação Material das Crianças” e “Famílias separadas ou reconstituídas.”*
- Javgildina, Z. M., & Efimova, L. P. (2015). The development of teenagers' project abilities within project and art activities. *Global Journal on Humanities & Social Sciences, 1*(1), 486–489.
- Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Hilfinger-Messias, D. A. K., & McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice, 31*–55. https://doi.org/10.1300/J125v14n01_03
- Kaur, P., Gulati, J. K., & Bisht, P. (2020). *Emotional autonomy as risk or protective factor towards social adjustment of adolescents. 11*(3), 213–217.
- Lando-King, E., McRee, A.-L., Gower, A. L., Schlafer, R. J., McMorris, B. J., Pettingell, S., & Sieving, R. E. (2015). Relationships between Social-Emotional Intelligence and Sexual Risk Behaviors in Adolescent Girls. *Journal of Sex Research, 52*(7), 835–840. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.976782>
- Lindsay, J. (2000). Service Social des groupes: concepts et pratique. In J. P. Deslauriers & Y. Hurtubise (Eds.), *Introduction au travail social*. Les Presses de L'Université Laval.
- Looze, M. de, Constantine, N. A., Jerman, P., Vermeulen-Smit, E., & Bogt, T. ter. (2015). Parent-adolescent sexual communication and its association with adolescent sexual behaviors: A nationally representative analysis in the Netherlands. *Journal of Sex Research, 52*(3), 257–268. <https://doi.org/10.1080/00224499.2013.858307>
- Luthar, S. S. (1991). *Vulnerability and Resilience: A Study of High-Risk Adolescents*. *Child*

- Development*, 62(3), 600. <https://doi.org/10.2307/1131134>
- Machado Pais, J. (1990). A construção sociológica da juventude - alguns contributos. *Análise Social, Terceira Série*, 25(105/106), 139–165.
- Magalhães, E., Calheiros, M. M., Costa, P., & Ferreira, S. (2021). Youth's rights and mental health: The role of supportive relations in care. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(3), 848–864. <https://doi.org/10.1177/0265407520975507>
- Maldonado, R. G. (2017). *Non-formal education: a way out: the realisation of the right to education of refugees through non-formal education activities in Greece* [Aristotle University of Thessaloniki]. <http://globalcampus.eiuc.org/handle/20.500.11825/517>
- Martins, H. I. R. (2012). *O agir do assistente social nas equipas de intervenção precoce*.
- Martins, M. J. D. (2012). Conduas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção. *Análise Psicológica*, 23(2), 129–135. <https://doi.org/10.14417/ap.77>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.205>
- Meneses, J. W. (2016). *Gestão de organizações e criação de valor partilhado*. Universidade Católica Editora.
- Min Kim, K. (2021). What makes adolescents psychologically distressed? Life events as risk factors for depression and suicide. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 359–367. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01520-9>
- Moreh, S., & O'Lawrence, H. (2016). COMMON RISK FACTORS ASSOCIATED WITH ADOLESCENT AND YOUNG ADULT DEPRESSION. *Journal of Health & Human Services Administration*, 283–310.
- Munford, R., & Sanders, J. (2021). Transformative practice: social work practice with vulnerable young people. *European Journal of Social Work*, 24(4), 720–731. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1819205>
- Murry, V. M. B., & Lippold, M. A. (2018). Parenting Practices in Diverse Family Structures: Examination of Adolescents' Development and Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 28(3), 650–664. <https://doi.org/10.1111/jora.12390>
- Neto, O., & Cerqueira-Santos, E. (2012). Comportamento Sexual e Autoestima em Adolescentes. *Contextos Clínicos*, 5(2), 100–111. <https://doi.org/10.4013/ctc.2012.52.04>

- Newman, T. (2002). *Promoting Resilience: A Review of Effective Strategies for Child Care Services*. Centre for Evidence Based Social Services.
- Nogueira Avelar e Silva, R., Raat, H., Reitz, E., Plat, M., Deković, M., & Van De Bongardt, D. (2019). Longitudinal Associations Between Sexual Communication With Friends and Sexual Behaviors Through Perceived Sexual Peer Norms. *Journal of Sex Research*, 57(9), 1156–1165. <https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1691969>
- Olabuénaga, J. (2012). El diseño cualitativo. In *Metodología de la investigación cualitativa* (revisada, pp. 51–81). Universidad de Deusto.
- Oliveira, A. (2010). *O Virar da Seta - Fatores Positivos em vidas de Jovens em Risco* (1ª edição). Universidade Católica Editora.
- Oliveira, V. H. (2014). *Bem-estar e qualidade de vida de crianças em contextos de pobreza*. Universidade do Minho.
- Osofsky, J., & Thompson, D. (2000). Adaptive and Maladaptive parenting: Perspectives on Risk and Protective Factors. In *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 54–75).
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2011). *Criar Modelos de Negócio* (8ª edição). Publicações Dom Quixote.
- Paludo, S., & Koller, S. H. (2006). Gratidão em contextos de risco: uma relação possível? *Psicologia, Cultura Y Sociedad*, 7, 55–66. <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico 04.pdf>
- Pappámikail, L. (2010). Juventude(s), autonomia e sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *Sociologia: Revista Do Departamento de Sociologia Da FLUP*, 20(1), 395–410.
- Pappámikail, L. (2011). A adolescência enquanto objeto sociológico: notas sobre um resgate. In J. Machado Pais, R. Bendit, & V. S. Ferreira (Eds.), *Jovens e Rumos* (pp. 81–98). ICS.
- Paugam, S. (2003). Trajetórias Sociais. In *A Desqualificação Social - Ensaio sobre a nova pobreza* (Porto Edit, pp. 99–105).
- 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. <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2008000300009>
- Resnick, M. (2000). Protective factors, resiliency and healthy youth development. *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, 11(1), 157–165.

- Ribeiro, M. da C. O., & Sani, A. I. (2009). *Risco, protecção e resiliência em situações de violência*. 6, 400–407.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1996). at Risk of School Failure. *Social Work*, 8, 309–324.
- Ricketts, J. C., & Rudd, R. D. (2002). A Comprehensive Leadership Education Model to Train, Teach, and Develop Leadership in Youth. *Journal of Career and Technical Education*, 19(1), 7–17. <https://doi.org/10.21061/jcte.v19i1.655>
- Robertis, C. de, & Pascal, H. (2007). *La intervención colectiva en el trabajo social: la acción con grupos y comunidades*. [https://cercabib.ub.edu/iii/encore/record/C__Rb1289044__S%22trabajo social%22__P1,40__Orightresult__U__X6?lang=cat](https://cercabib.ub.edu/iii/encore/record/C__Rb1289044__S%22trabajo%22__P1,40__Orightresult__U__X6?lang=cat)
- Rogers, A. (2014). The Base of the Iceberg. In R. Egetenmeyer (Ed.), *Study Guides in Adult Education*. Barbara Budrich Publishers.
- Rogers, C., & Farson, R. E. (1987). Gordon Training International. *Gordon Training International*.
- Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos Childhood and adolescence in the contemporary society: some notes. *Estudos de Psicologia*, 22(1), 33–42.
- Santos, F., Salvado, J., Carvalho, I., & Azevedo, C. (2015). *Manual para transformar o mundo* (2ª edição). Fundação Caloste Gulbenkian.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia Em Estudo*, 10(2), 209–216. https://login.ezproxy.net.ucf.edu/login?auth=shibb&url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2005-13522-006&site=eds-live&scope=site%5Cngraziela_sapienza@yahoo.com.br
- Schiefer, U., Bal-Dobel, L., Batista, A., Dobel, R., Nogueira, J., & Teixeira, P. (2006). *MAPA - Manual de Planeamento e Avaliação de Projectos* (1ª edição). Príncipia.
- Schools, P. for. (2019). *Resultados PISA 2018 - Portugal*. <https://www.pisaparaascolas.pt/resultados-pisa-2018-portugal/>
- Schusler, T., Krings, A., & Hernández, M. (2019). Integrating youth participation and ecosocial work: New possibilities to advance environmental and social justice. *Journal of Community Practice*, 27(3–4), 460–475.

<https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1657537>

Scout, W., & Leon, E. (n.d.). *THE BIG 6 YOUTH ORGANIZATIONS* :

- Sieving, R., McRee, A.-L., McMorris, B. J., Shlafer, R. J., Gower, A. L., Kapa, H. M., Beckman, K. J., Doty, J. L., Plowman, S. L., & Resnick, M. D. (2017). Youth–Adult Connectedness: A Key Protective Factor for Adolescent Health. *Physiology & Behavior*, *52*(3), 139–148. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2016.07.037>. Youth
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, *27*(1), 157. <https://doi.org/10.21814/rpe.4302>
- Silva, H. M., Ferreira, S., Águeda, S., Almeida, A. F., Lopes, A., & Pinto, F. (2012). Sexualidade e risco de gravidez na adolescência: desafios de uma nova realidade pediátrica. *Acta Pediátrica Portuguesa*, *43*(1), 8–15.
- Simões, C., Santos, A., Canha, L., & Matos, M. (2019). Resiliência na adolescência : género e a idade fazem a diferença? *Child and Adolescent Psychology / Revista de Psicologia Da Criança e Do Adolescente*, *10*(1), 29–40.
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J., & Bezruczko, N. (2000). Resilience and Protective Factors in Adolescence: An Autobiographical Perspective from Disadvantaged Youth. *Journal of School Psychology*, *37*(4), 425–448. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00028-X)
- Teixeira, A. (2012). A adolescência e a juventude como culturas os quadros sociais da experiência. *THEOLOGICA*, *2ª Série*,(1), 99–113.
- Theron, L. C. (2004). The role of personal protective factors in anchoring psychological resilience in adolescents with learning difficulties. *South African Journal of Education*, *24*(4), 317–321.
- Tian, L., Pi, L., Huebner, E. S., & Du, M. (2016). Gratitude and adolescents’ subjective well-being in school: The multiple mediating roles of basic psychological needs satisfaction at school. *Frontiers in Psychology*, *7*(SEP), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01409>
- Timmermans, M., Van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2008). Which forms of child/adolescent externalizing behaviors account for late adolescent risky sexual behavior and substance use? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 386–394. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01842.x>

- Torres, I. (2013). *Projeto Promover o sucesso escolar e educativo dos alunos abrangidos por processos da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens*. Instituto Politécnico do Porto.
- Ungar, M. (2004). A Constructionist Discourse on Resilience: Multiple Contexts, Multiple Realities among At-Risk Children and Youth. *Youth and Society*, 35(3), 341–365. <https://doi.org/10.1177/0044118X03257030>
- Convenção Sobre Os Direitos Da Criança, 1649 (1989). <https://doi.org/10.2307/j.ctt2111g8r.107>
- Vanderley, I., Vanderley, M., Santana, A., Scorsolini-Comin, F., Neto, W., & Monteiro, E. (2020). Fatores relacionados à resiliência de adolescentes em contextos de vulnerabilidade social: revisão integrativa. *Enfermería Global*, 59, 597–611. <https://doi.org/10.6018/eglobal.411311>
- Vianchá, P., Alexandra, M., Bahamón, M., Marly, J., Tobos, V., Adriana, R., Alarcón, L. L., Uribe, A., & J., I. (2012). Sexualidad en jóvenes: Un análisis desde el modelo ecológico. *Tesis Psicológica: Revista de La Facultad de Psicología*, 7(2), 74–89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139026418007%0A>
- Vilar, D., & Gaspar, A. M. (1999). Traços redondos (a gravidez em mães adolescentes). In *Traços e riscos de vida: Uma abordagem Qualitativa a Modos de Vida Juvenis* (pp. 29–91). Ambar.
- Walgrave, L. (2000). Vulnerabilidade Societal e acção social. In *Da não-integração - Tentativas de definição teórica de um problema social contemporâneo* (1ª, pp. 75–106). Quarteto Editora.
- Werner, E. (2000). Protective Factors and Individual Resilience. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2ª edição, pp. 115–134). Cambridge University Press.
- Wulczyn, F., Daro, D., Fluke, J., Feldman, S., Glodeck, C., & Lifanda, K. (2010). *Adapting a Systems approach to child protection: key concepts and considerations*.
- Zappe, J. G., & Dell’Aglio, D. D. (2016). Adolescência em diferentes contextos de desenvolvimento: risco e proteção em uma perspectiva longitudinal. *Psico*, 47(2), 99. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.2.21494>

Anexos

Anexo A - Declaração de consentimento informado para entrevista

CONSENTIMENTO INFORMADO

A entrevista solicitada integra-se no âmbito de um projeto de Mestrado em Serviço Social, na vertente de Empreendedorismo e Inovação na Economia Social da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, cujo tema se relaciona com a forma como os projetos educativos podem ser promotores de proteção e bem-estar em adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Dado o conhecimento e experiência do entrevistado na área da educação não formal e da adolescência em situação de vulnerabilidade social solicita-se a sua colaboração, pedindo-lhe que responda a um determinado conjunto de perguntas, de forma a compreender como projetos de educação não formal podem ser promotores de proteção para adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

A participação neste estudo é de caráter voluntário, não envolve qualquer contrapartida financeira e a entrevista será gravada com o consentimento de ambas as partes. Caso o inquirido não queira participar no estudo, deve manifestar essa vontade perante a investigadora.

A investigadora garante transparência e rigor na transcrição da entrevista.

Agradeço a disponibilidade e compreensão,

Catarina Pereira

(969168690 | catarina.lanca@gmail.com)

Assinatura:

Catarina Pereira

Data: 02 / 02 / 2022

Eu, _____ declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço.

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

Anexo B - Guião de entrevista para projetos

Guião de Entrevista para Projetos

1. Breve apresentação e explicação da razão e objetivo da entrevista
Objetivo da entrevista: Conhecer o projeto X, de educação não formal, e a intervenção que desenvolve no âmbito da adolescência em situação de vulnerabilidade social; compreender a utilidade de um projeto de educação não formal para a promoção de bem-estar em adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Tempo de duração da entrevista – 20/30 minutos (em formato zoom) Pedido de autorização de gravação da entrevista e/ou registo escrito (assinatura de consentimento informado)
2. Questões a colocar ao entrevistado/a
Caracterização do Projeto <ol style="list-style-type: none">1. Como e porquê surgiu a Academia de líderes Ubuntu?2. Como funciona?3. Considera que o seu projeto influencia a proteção e bem-estar dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social? Como? Elementos-chave para uma intervenção protetora <ol style="list-style-type: none">1. Quais os elementos-chave para a intervenção com adolescentes de contextos vulneráveis?2. Quais as principais dificuldades na implementação de um projeto de educação não formal? Perspetivas futuras de intervenção <ol style="list-style-type: none">1. Na sua perspetiva, o que falta ainda criar, em Portugal, para aumentar a proteção e bem-estar dos adolescentes, principalmente dos que vivem situações de vulnerabilidade social?
3. Conclusão da entrevista
- Finalizar a entrevista agradecendo a disponibilidade e disponibilizando, caso haja interesse, o áudio ou transcrição da entrevista, por e-mail.

Anexo C - Guião de entrevista para especialistas

Guião de entrevista para especialistas

1. Breve apresentação e explicação da razão e objetivo da entrevista
Objetivo da entrevista: Conhecer a experiência do entrevistado no trabalho em projetos de educação não formal, com adolescentes; compreender a utilidade de um projeto de educação não formal para a promoção de bem-estar em adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Tempo de duração da entrevista – 20/30 minutos (em formato zoom) Pedido de autorização de gravação da entrevista e/ou registo escrito (assinatura de consentimento informado)
2. Questões a colocar ao entrevistado/a
Caracterização dos projetos de educação não formal 1. Qual o papel dos projetos de educação não formal para os adolescentes em situação de vulnerabilidade social? Elementos-chave para uma intervenção protetora 2. Quais os elementos-chave para a intervenção com adolescentes de contextos vulneráveis? 3. Na sua opinião, que dimensões considera que devem ser refletidas e trabalhadas com os adolescentes? 4. De que forma a educação não formal pode ser protetora de adolescentes em situação de vulnerabilidade social? Perspetivas futuras de intervenção 1. Na sua perspetiva, o que falta ainda criar, em Portugal, para aumentar a proteção e bem-estar dos adolescentes, principalmente dos que vivem situações de vulnerabilidade social?
3. Conclusão da entrevista
- Finalizar a entrevista agradecendo a disponibilidade e disponibilizando, caso haja interesse, o áudio ou transcrição da entrevista, por e-mail.

Anexo D - Transcrição da entrevista 1, JM

Entrevistada JM: Eu depois não preciso do áudio, não te preocupes.

Discente: Obrigada. Okay. Então primeiro era perceber um bocadinho como é que surgiu a escola de superpoderes. Eu ainda não percebi muito bem a diferença entre o movimento Transformers e a escola de superpoderes. Mas são duas coisas diferentes.

Entrevistada JM: Ah na verdade o movimento Transformers é a organização. E dentro da organização existem diversos projetos. Um deles é a escola de superpoderes. Portanto, a escola de superpoderes é um dos projetos do movimento Transformers. Nós existimos há onze anos, desde 31 de agosto de 2010 e durante os nossos primeiros anos, os cinco primeiros anos, nós só tínhamos um projeto que era esse o das escolas de superpoderes. Pronto e a razão de ser do projeto e da nossa organização... Quem criou o movimento Transformers foi o João. O João era atleta nacional de natação, tinha treinos bidários, mas ele percebeu rapidamente que não era a natação que o deixava feliz. O que ele gostava mesmo de aprender a fazer era a dançar breakdance.

E percebeu que o melhor sítio para aprender a dançar Breakdance não era numa escola de dança porque isso ia formatar os movimentos dele, mas na rua. É o poder do hip-hop nas comunidades que é: enquanto os miúdos se juntavam para dançar na rua não estavam a fazer asneiras, não estavam a ter maus comportamentos, estavam unidos com um propósito comum.

E foi assim que nasceu a Associação Juvenil Transformers com este foco de: “que bom que era se todos nós pudéssemos aprender um talento na nossa comunidade e ao aprender esse talento estávamos a gerar um impacto positivo em vez de estarmos a gerar um impacto negativo” e portanto nós fomos representar a juventude portuguesa ao Fórum Mundial Económico em Davos com esta ideia e desde então que temos este projeto das escolas de superpoderes, onde mentores ensinam aprendizes que neste momento são crianças e jovens em risco de bairros sociais, de centros de acolhimento, de escolas - em escolas trabalhamos com turmas com alto índice de insucesso escolar.

Pronto, ensinamos uma vez por semana um talento a estes aprendizes nas suas comunidades e é um projeto de um ano letivo, de setembro a junho.

Discente: Okay. Depois têm a parte, daquilo que percebi nos vídeos em que vocês explicam, das crianças, os aprendizes, devolverem à comunidade. E como é que é isso?

Entrevistada JM: Boa. Pronto, então, em termos de metodologia se calhar explicar-te um bocadinho. Nós, em agosto/setembro recrutamos mentores. Mentores são todas as pessoas acima dos dezasseis anos que têm um talento. Um talento não é necessariamente... não tens que ser atleta federado em hóquei em patins para o teu talento ser hóquei - é uma coisa que gostas muito de fazer e estás disponível para ensinar e, portanto, recrutamos mentores em agosto/setembro e depois fazemos o *match* entre o que é que os aprendizes querem aprender porque são eles que escolhem a atividade que vão ter e os talentos que nós temos disponíveis e temos aulas uma vez por semana.

Cada mês tem um tema. Então, nós temos o mês da sustentabilidade ambiental, o mês do racismo, o mês do bullying, o mês da igualdade de género ... e independentemente de nós termos miúdos em Sintra a aprender poesia, miúdos em Matosinhos a aprenderem surf ou miúdos na Guarda a aprenderem culinária molecular... Nós temos atividades muito diferentes... Estes temas têm que ser trabalhados através da atividade.

E, portanto, os nossos mentores têm formação para trabalhar estes temas com as turmas. Porquê? Porque nós temos esse princípio que dizias, o *payback*. É a razão de ser tudo o que nós fazemos: é esta lógica de “eu transformo-te a ti com o que eu mais gosto de fazer, mas tu tens de transformar alguma coisa à tua volta com aquilo que estás a aprender” e, portanto, todas as nossas turmas de miúdos/de aprendizes têm que identificar mais ou menos por esta altura, entre fevereiro e maio, um problema na sua comunidade e minimizar ou resolver esse problema com a atividade que está a ter.

Vou-te dar um exemplo, um ou dois:

Então, nós na Amadora tivemos dois anos a atividade de hip-hop e os miúdos identificaram que o problema que eles queriam resolver e que nós desconhecíamos é que existem pouquíssimos dadores de medula óssea de raça negra. E para eles era um problema, porque um tinha um tio que precisava de um dador compatível, não conseguiam mobilizar as famílias para irem, para se irem inscrever. Pronto, então o passo seguinte foi: “okay malta, então como é que, com o hip-hop, que é a atividade que vocês têm connosco, vocês conseguem resolver este problema? Muito simples!

Eles criaram um espetáculo de hip-hop em que eles atuaram, convidaram grupos influentes para irem atuar também, mobilizaram uma carrinha de recolha de medula óssea para estar à porta do evento e o custo de inscrição para nós irmos assistir era inscrevermo-nos no Registo Nacional de dadores de Medula Óssea e conseguiram recolher 232 novas pessoas para o registo.

Posso dar outro exemplo que é a nossa turma de Matosinhos tinha surf e o problema que eles identificaram e há uns/dois anos queriam resolver é que para eles não era justo eles terem a oportunidade de aprenderem *surf* mas os miúdos da unidade de multideficiência da escola não terem acesso a este tipo de atividades. Portanto o que eles fizeram foi uma aula aberta, um dia inteiro na praia de Matosinhos em que eles foram os mentores e durante todo o dia recebiam miúdos que doutra forma não tinham possibilidade de aprender a fazer surf.

E esta é a lógica: portanto, todas as nossas turmas – e este projeto existe para aumentar a consciência social dos jovens todos – todas as nossas turmas têm que fazer esta ação de *payback*, que é a ação de retorno à comunidade.

Depois isto termina tudo com um festival em junho que se chama TNT – “Todos nós transformamos” que é o *Rock in Rio* dos *Transformers*. É um dia em que nós juntamos os nossos mil aprendizes, os nossos sessenta mentores, parceiros num dia de celebração, portanto, há muitas atividades a acontecer, há artistas convidados e é aquele dia em que eles percebem que nós somos muitos e que independentemente do sítio onde nós estamos, nós podemos fazer parte disto, portanto, depois toda a gente chora porque acabou o ano e a metodologia é sempre esta. O TNT encerra o ano letivo e depois nós voltamos no ano letivo seguinte a fazer o mesmo processo.

Discente: OK. Como é que selecionam? As pessoas candidatam-se à escola de superpoderes?

Entrevistada JM: Como é que selecionamos quem: os mentores ou os aprendizes?

Discente: Os aprendizes.

Entrevistada JM: Então, os aprendizes. Nós trabalhamos diretamente com as Câmaras Municipais onde estamos e as câmaras dizem-nos qual é que é o território prioritário de

intervenção, ou seja, por exemplo: a câmara do Porto trabalha connosco e nós no Porto trabalhamos em todos os centros de acolhimento onde moram miúdos que foram retirados às famílias e que moram nestes centros porque não há muita oferta nos centros de acolhimento enquanto a Câmara do Porto já tem um sem número de projetos em bairros sociais. Portanto não faz sentido nós estarmos em bairros sociais; na Póvoa do Varzim estamos em todas as escolas porque não há projetos de inovação educativa. Portanto a câmara é que nos diz em que território é que nós vamos atuar, imagina que nos diz que é na escola como o caso da Póvoa. Nós depois falamos com o diretor de agrupamento e perguntamos: “OK então qual é a turma que mais precisa de nós?” E eles normalmente atribuem-nos a turma com maior índice de insucesso escolar ou com maiores problemas de comportamento e é com essa turma que nós vamos trabalhar e normalmente é sempre assim, em conjunto com as câmaras ou juntas de freguesia, e eles é que nos dizem onde é que faz sentido nós estarmos.

Discente: OK, então se, por exemplo, eu estiver um projeto com crianças e jovens em risco, eu também posso apresentar o meu projeto como uma futura escola de superpoderes ou é só através da câmara?

Entrevistada JM: A câmara imagina... noventa por cento do nosso trabalho até porque nós somos uma entidade financeiramente sustentável, as câmaras compram-nos o projeto e financiam o projeto para estar nestes territórios prioritários de intervenção. Não invalida que nós não tenhamos, como acontece e bem, IPSS, ATLS e organizações do género que precisam muito de nós e que nos mandam um email a dizer que gostavam de ter o projeto. Aí o que nós fazemos é: nós abrimos três bolsas anuais para estas organizações que querem ter o projeto e não têm forma de o pagar e a câmara nem sequer está para aí virada, portanto a câmara não vai investir e colocamos o projeto gratuitamente nessas instituições.

Discente: OK. Então só voltando aqui ao guião, acho que já foste falando, se calhar, da forma como este projeto, a escola de superpoderes, consegue alterar ou impactar positivamente a vida das crianças e por isso eles saem do risco ou atenuam-se o risco. Mas qual é que achas que é a intervenção/ qual é que achas que são os elementos que fazem dessa intervenção uma intervenção de sucesso?

Entrevistada JM: Olha, para mim são muitos. O primeiro, e para mim o principal, é os miúdos fazerem parte do processo, ou seja, nós não chegamos lá e dizemos assim: “Malta vocês agora, a partir deste ano vão ter hip-hop porque nós achamos que é muito fixe...” não! Portanto o que nós fazemos é: tendo em conta os mentores que se candidatam, nós vamos a estes bairros, estes centros de acolhimento e dizemos “malta nós somos os Transformers, portanto quem não conhece nós fazemos alta apresentação alto evento de ativação, não sei quê. Nós temos uma linguagem informal e acho que isto ajuda: a informalidade; não termos muito distanciamento de idades, ajuda ainda mais.

Portanto nós somos um deles e depois chegamos lá e dizemos: “Malta, este ano há possibilidade de vocês escolherem uma de vinte atividades. Estas são as vinte! E mudam todos os anos, não é? Para o Porto são estas, para Sintra são estas, tendo em conta os mentores dessas cidades. O que é que o que é que vocês gostavam mesmo de aprender?” e é um processo democrático, portanto, eles têm que chegar a um consenso. Se não chegarem, começamos a fazer votos tipo cada um tem um voto e vai votando e já aconteceu haver empate, que foi muito engraçado. Foi numa escola em Vila Nova de Gaia, ficou empatado entre patinagem e andebol. E eles ninguém estava disposto a abdicar e, portanto, o que nós fizemos foi: durante um ano eles tiveram andebol em cima de patins. Juntámos as duas.

Discente: Muito bom!

Entrevistada JM: hum e acho que este poder, os miúdos hoje em dia não podem escolher, não é? Eles não podem escolher se tem português ou não; matemática ou não. Não podem escolher e a partir do momento em que eles escolhem, o compromisso é deles. Eles fazem parte do processo e, portanto, eles vão ter vontade de ir porque foram eles que escolheram. Portanto este é o primeiro: este princípio de co construção.

A informalidade já te disse, não é? Nós não temos professores, nós temos mentores. Isto significa que os nossos mentores cumprem o papel de irmão ou de irmã mais velha. Nós damos muita formação aos mentores neste sentido porque o nosso grande objetivo não é ensinar atividades, não é que eles saiam no final do ano a patinar muito bem, é que eles saiam um grupo melhor. Portanto se houve uma discussão de manhã, eles na aula de

patinagem dos Transformers não vão patinar, nem sequer vão calçar os patins. Vamos falar sobre isso e, portanto, o mentor cumpre muito este papel de irmão mais velho.

Depois esta questão da responsabilização e aqui tem a ver com o *payback* que é os nossos miúdos queixam-se muito. Os miúdos no geral queixam-se muito. Os nossos ainda mais. Tudo está mal, o sistema falhou com eles, a família falhou com eles e nós estamos sempre... o que o que eu acho que acontece – eu sou psicóloga de formação – é que os adultos vão acolhendo isto e vão validando e nós nos Transformers não fazemos tanto isso. O que fazemos é: “Okay, o sistema falhou contigo. Há problemas, mas como é que tu podes ser um agente na resolução desses problemas?” E é isto o *payback*, não é? “Ah detesto a minha escola. A comida é horrorosa”. – “OK, mas o que é que tu podes fazer para isso mudar? Portanto esta lógica da responsabilização é importante e depois eu diria que o último é a celebração.

Nós celebramos muito, um dos nossos valores é a gratidão. Estamos constantemente a agradecer-lhes eles participarem e eles se envolverem, eles fazerem o *payback* e este evento final, por muito sei lá que... às vezes pareça cliché... vamos juntar e vamos fazer uma festa e eu acho que é mesmo importante porque é o dia em que eles percebem que todos nós podemos ser *transformers* em qualquer sítio independentemente da nossa condição sociocultural o que quer que seja e, portanto, acho que são estes os valores que geram impacto.

Por exemplo, nós percebemos com o estudo de impacto da faculdade de psicologia da Universidade do Porto que reduzíamos o insucesso escolar em 44% dos miúdos com os quais trabalhávamos. Só pelo facto de eles estarem a fazer uma coisa que gostam muito, eles vão estar mais motivados para a escola e hoje já temos uma coisa maravilhosa que é: nós temos mentores que foram nossos aprendizes. Ou seja, esta lógica, nós temos miúdos que hoje são bailarinos à conta de terem começado a dançar informalmente connosco e agora eles sentem que têm que retribuir que assim como há alguém que promoveu este talento neles e de alguma forma lhes salvou a vida por causa do contexto onde eles estavam, querem retribuir e é muito giro quando vêm agora até nós e dizem: “agora está na altura de eu fazer o meu *payback* pessoal e de eu ser mentor dos Transformers” e é muito fixe.

Depois os mentores que já foram aprendizes e que têm uma turma é muito mais fácil os aprendizes ligarem-se a eles, eles veem como um *role model* e então isto é muito fixe.

Discente: Sim, é mesmo incrível! OK, e quais é que achas que foram as principais dificuldades, ou que são ano a ano, as principais dificuldades na implementação destes projetos?

Entrevistada JM: Olha, eu acho que está cada vez mais difícil recrutar mentores, por muitas razões... porque é um compromisso de longo prazo: são nove meses, três horas por semana, no mínimo e, pronto, nós agora vivemos toda uma nova realidade da malta querer ações curtas, mesmo o tempo que nós temos de concentração é muito pouco e, portanto ... Nos anos anteriores nós tínhamos muita malta universitária a candidatar-se como mentores voluntários, agora temos cada vez mais malta a partir dos trinta anos, portanto que já trabalha, e a nossa realidade tem vindo a mudar um bocadinho e eu acredito que isto acontece porque sobretudo os jovens de hoje em dia, os estudantes universitários de hoje em dia, querem coisas muito rápidas, querem fazer voluntariado um dia e está bom e é okay. Eu não estou a dizer que é mau. Agora, a nossa metodologia não é assim que funciona. Portanto este é o principal desafio: recrutar mentores e dentro deste desafio há um muito grande que é: nós não conseguimos crescer.

Por exemplo nós este ano ativámos na Guarda e foi uma dor de cabeça porque na Guarda a malta nem sequer percebe a importância de fazer voluntariado. Não há voluntários. Não há voluntários. Então nós queremos muito crescer para cidades que verdadeiramente precisam de nós, mas depois não temos mentores voluntários porque não há cultura de voluntariado. Então isto limita-nos em termos de escala, não é? Porque nós queremos fazer mais, queremos ter mais impacto, queremos ter mais miúdos, mas depois não temos uma cultura de voluntariado ou pessoas disponíveis nestes sítios. Eu acho que estes são os nossos maiores desafios.

Discente: OK, e são gigantes! Há bocado não chegámos a falar: como é que vocês recrutam os mentores? Eles candidatam-se, não é? Têm um talento e dizem que têm esse talento e depois como é que os selecionam?

Entrevista JM: Então, nós abrimos candidaturas online, e basta, e mandamos email a algumas faculdades e etc. para divulgarem o recrutamento.

A malta candidata-se online, preenche um formulário e depois tem uma entrevista que é obrigatória de uma hora porque nós temos muita malta que se candidata e nem sequer sabe o que é que nós fazemos e, portanto, vai à entrevista, depois da entrevista tem um desafio para cumprir – muda todos os anos, mas é teres que entregar alguma coisa em quarenta e oito horas. Este ano, este ano, o ano letivo passado foi: “diz-nos, tens quarenta e oito horas, para nos dizeres porque é que nós devemos contratar-te?” Portanto houve malta que mandou vídeos, houve malta que criou TikToks, houve malta que escreveu cartas de motivação...

Porque é que nós fazemos isto? Se à partida as pessoas nos falham com quarenta e oito horas para cumprirem um desafio, elas vão-nos falhar durante o ano com horas, com coisas para preencher, pronto e também avaliamos a criatividade.

Entrevista, desafio e depois um fim de semana de formação que é obrigatório. Quem não pode ir este fim de semana, não pode ser mentor dos *transformers*. Isto está tudo no formulário de candidatura, portanto a malta a partir de quando se inscreve já sabe destas fases todas.

Quem não faz sentido na entrevista eliminamos, quem não cumpre o desafio nós eliminamos, o fim de semana ainda é momento de seleção porque avaliamos muito a questão da interação com outras pessoas, da cooperação, da colaboração. Posso dizer que nós este ano letivo eliminámos duas pessoas no fim-de-semana de formação, portanto tranquilamente, no final do último dia, fomos falar com elas porque claramente tinham problemas de interação e de saúde mental.

E, portanto, nós não podemos deixar que depois com uma turma à sua responsabilidade que estas pessoas tenham esta... ainda não estão preparadas. E, portanto, depois é isto. É este processo e depois atribuímos uma turma: nós acompanhamos as três primeiras aulas e depois vamos uma vez por mês às aulas.

Discente: OK. E o que é que em Portugal... a ideia deste projeto de mestrado que eu estou a fazer é que saia um projeto de intervenção, eu escolhi a educação não formal porque acho que é importante, mas o que é que achas que ainda falta em Portugal para a proteção e para o bem-estar dos adolescentes, principalmente destes que vivem em situações de risco?

Entrevistada JM: Honestamente acho que falta quase tudo. Hum... acho que falta quase tudo... Pensando por exemplo nos centros de acolhimento onde nós estamos, vivem com

orçamentos limitados, querem fazer coisas e querem potenciar o desenvolvimento dos miúdos e nem sempre conseguem... as equipas técnicas são super limitadas, depois tens pessoas nas equipas que nem sequer têm perfil para trabalhar com adolescentes e depois eles não confiam nestas pessoas... há muita rotatividade nas equipas técnicas o que significa que eles não confiam nos adultos porque os adultos estão sempre a mudar; na questão da pandemia que era uma coisa que me fazia de imensa confusão, portanto, é muito giro dizer-se que se passou pela telescola, mas estas instituições não estão preparadas para ter trinta miúdos em telescola... então há cinco computadores para trinta miúdos. É impossível aprender-se assim, ou seja, eu acho que ainda falta tudo mesmo na questão dos bairros sociais, nos bairros em que tu tens o projeto escolhas que é do Alto Comissariado para as Migrações, há ali alguma coesão comunitária e nós trabalhamos diretamente com o Escolhas para capacitar as equipas técnicas para depois intervirem com os jovens. Nos bairros em que não tens Escolhas, há um desfasamento, a malta não se conhece, há imensos problemas de agressão e delinquência, etc. Portanto eu acho que ainda falta quase tudo, Catarina, e depois os *transformers* sozinhos não resolvem quando tu tens uma entidade como a Segurança Social que não dá resposta efetiva a... e que a dar vai demorar algum tempo (...) porque como estão ali no bairro social e não se vê, então vamos deixar estar ali. Eu acho que ainda há muito esta visão. Pronto, e não pode ser!

Portanto eu acho que há um longo caminho a percorrer. Acho que a segurança social tem, e sobretudo a ministra da segurança social, vem trazer aqui uma visão mais interessante, mas acho que ainda há um longo caminho a percorrer e que vai demorar muito tempo.

Discente: Obrigada.

Entrevistada JM: De Nada. Não sei se fui muito confusa e dei-te respostas muito longas. Espero ter ajudado.

Discente: Foi ótimo foi ótimo. Pode ser que um dia voltemos a falar.

Entrevistada JM: Quando quiseres, quando quiseres. Mais alguma coisa que precisas de perguntar?

Discente: Não, eu acho que o mais importante é isto. Há uma... há uma questão que é sempre muito sensível, mas eu percebo a forma como vocês fazem, que é a questão do financiamento deste tipo de projetos sociais, não é? Que não têm um lucro objetivo ou monetário, mas eu percebo que recorram à contratação pelas câmaras municipais e financiamentos. Também estão envolvidos na Gulbenkian, não é?

Entrevistada JM: Sim, a Gulbenkian validou essa metodologia como metodologia de referência do conhecimento. Todas as organizações sociais deviam ter lucro. Isso é um outro tema. A questão é que o lucro tem que ser reinvestido para gerar mais impacto. Esta questão das câmaras não é financiamento. É... este projeto é um serviço que nós prestamos e que tem impacto de verdade, portanto as câmaras compram-nos o serviço. Cada turma tem um valor associado porque nós cobrimos todas as despesas que depois também é isto que é: nós temos todos os nossos voluntários: têm seguro, têm despesas de deslocação asseguradas, despesas de materiais asseguradas; o TNT custa muito dinheiro; temos uma equipa de três pessoas a tempo inteiro a gerir e sempre que o mentor falha vai uma das nossas pessoas da equipa dar a aula, portanto, fazemos relatórios de motorização, relatórios de impacto, avaliação de desempenho dos mentores, portanto, isto custa dinheiro e é por isso que os nossos principais clientes são as câmaras principais porque no final do dia nós estamos a resolver um problema do setor público. E, portanto, o setor público tem que pagar pela resolução deste problema.

Discente: Claro.

Entrevistada JM: Mas pronto, aqui entrávamos em modelos de negócio e coisas assim mais contabilísticas que não é um propósito para tese.

Discente: Obrigada. Obrigada.

Entrevistada JM: De nada! Se tiveres mais alguma dúvida que te lembres, podes-me deixar por email e eu respondo-te.

Discente: OK. OK. Boa. Obrigado. Boa.

Entrevistada JM: De nada. Bom trabalho. Um beijinho Catarina.

Discente: Obrigada, igualmente. Um beijinho JM.

Anexo E - Transcrição da entrevista 2, JA

Discente: Sim, depois posso enviar-lhe, se quiser, o áudio e a transcrição.

Entrevistado JA: Ai, não obrigado.

Discente: Então, o meu nome é Catarina, eu estou agora a acabar o mestrado em Serviço Social, na vertente de empreendedorismo e inovação na economia social, aqui, na Católica de Lisboa, e a ideia do meu mestrado é criar um projeto de educação não formal que de alguma forma promova o bem-estar para adolescentes em situação de vulnerabilidade social. E, por isso, daí o objetivo de entrevistá-lo, que era perceber um bocadinho a sua experiência nesta área e eu sei, que já li algumas coisas escritas por si, e tem trabalhado muito nesta área da educação. Gostava era de direcionar um bocadinho mais para a educação não formal e por isso a primeira pergunta seria: qual é que acha que é o papel dos projetos de educação não formal para os adolescentes em situação de vulnerabilidade social?

Entrevistado JA: Hmm, pois, eu não sei se é uma discussão, não sei se é uma questão de educação não formal. Pronto, é porque isso obrigaria a entrar nessa, quer dizer...mas acho que uma educação alternativa, quer dizer não pode ser é... não me parece que o modelo escolar tradicional e hegemónico seja o modelo mais adequado para a educação em geral, não é? Porque ele é muito rígido, muito normalizador, convive mal com a diferença, com a diversidade e em Portugal isso está à vista de toda a gente. Não é preciso ser especialista para perceber isso e portanto esse modelo escolar hegemónico tem... deveria ser alterado na sua matriz, portanto dentro das próprias escolas devia ser possível acolher a diversidade e a diferença sem estigmatizar e sem marginalizar e isso não acontece e, portanto, o que nós fazemos no projeto Arco Maior é acolher os adolescentes que são marginalizados das escolas e são expulsos delas e acabam por abandoná-las e ficam sem qualquer grau de escolaridade posterior ao quarto ano/ao sexto ano e isso obriga, digamos, e coloca-os numa situação de enorme risco e de exclusão social e é um bocadinho nessa perspetiva que vamos ter com eles com um projeto de educação, portanto, socioeducativo como nós lhes chamamos e um projeto que, digamos, que tende a fazer aquilo que o próprio modelo escolar devia ter feito que é muito baseado na flexibilidade, na proximidade, no respeito, na promoção das

capacidades e por aí fora. Portanto, mas não, mas não tem que ser necessariamente não formal no sentido tradicional do termo porque o ministério da educação, por exemplo, a nós considera-nos um EFA ou um PIEF e, portanto, na realidade considera-nos no âmbito da educação formal se quisermos, não é?

Discente: Ok, pode-me falar um bocadinho mais sobre o projeto Arco Maior? Como é que funciona?

Entrevistado JA: Pronto, e também depois tenho o site que explica isso com bastante cuidado, mas, portanto, o Arco Maior é isso mesmo. É um projeto que vai, que acolhe os adolescentes que abandonam as escolas e que e, portanto, abandonam a seguir a um processo... porque esse termo abandono escolar é um termo um bocado, um bocado, não, bastante estranho... e é pouco verdadeiro em relação ao que se passa porque o que se passa é uma, é uma marginalização destes alunos e a expulsão deles das escolas e, portanto, isso coloca-os numa situação de abandono, mas o abandono não é um ato premeditado e individual dos alunos. E, portanto, nós o que fazemos é: vamos ter com eles, as CPCJ, EMATS e outras entidades identificam-nos, nós vamos ter com eles e constituímos grupos, entrevistamos, constituímos grupos, fazemos-lhes uma proposta de trabalho diferente e funcionamos em pequenos grupos de turmas de doze alunos.

O ministério equipara-nos a um PIEF, mas nós funcionamos depois com bastante liberdade pedagógica e funcionamos em pequenas casas, portanto, em casas de habitação que nos são cedidas com, em cada uma, dois grupos de doze, portanto, duas turmas e fazemos um... e, portanto, inscrevemos estes alunos em turmas de um agrupamento escolar próximo e a partir daí o agrupamento cede-nos os professores respetivos e nós depois funcionamos com a autonomia pedagógica e administrativa e financeira e vamos desenvolvendo um trabalho, o tal trabalho pedagógico bastante diferente daquilo que a escola faz.

Discente: Claro, e quais é que acha que são os elementos-chave para esta intervenção com esses adolescentes de contextos de risco ou que são marginalizados?

Entrevistado JA: Sobretudo é esta ideia de, primeiro, da proximidade... é preciso conhecê-los, é preciso o que se chama também na literatura “à justiça como reconhecimento”, é

preciso conhecê-los, reconhecê-los na sua identidade e nos seus valores, na sua especificidade e isso implica proximidade e implica respeito. É preciso respeitar os seus direitos e as suas potencialidades, depois é basear os processos de ensino-aprendizagem em torno das capacidades destes alunos e não das incapacidades como faz o sistema escolar e que os conduz a esta situação porque ali estão as incapacidades deles: “não é capaz disto, não é capaz disto” para justificar que tem que haver, sei lá, mais apoio pedagógico não sei quê, portanto ali estão permanentemente as suas incapacidades e é isso que escrevem e é isso que anotam em tudo o que é documentos e pronto nós temos que basear isto nas capacidades: acreditar que eles são capazes de desenvolver competências e vamos avançando por aí, portanto nessa base e com essa lógica, é essa a ideia.

[interrupção]

Estava, portanto, estava a falar das características e trabalhamos muito essa, portanto, desenvolvemos uma pedagogia muito assente em projetos interdisciplinares, portanto trabalhamos muito mais na base de projetos do que numa, num processo de ensino-aprendizagem muito fragmentado e organizado em disciplinas. Trabalhamos isso interdisciplinarmente sobretudo, em torno de problemas e de projetos que se interliguem o mais possível com o quotidiano, com as questões que esses mesmos jovens são mais sensíveis e a partir daí realizamos com eles esse trabalho de aprendizagem e desenvolvimento com características específicas muito próprias que depois podemos detalhar, se quiser.

Discente: Quais são as dimensões que acha que devem ser refletidas e trabalhadas com os adolescentes?

Entrevistado JA: As dimensões em que sentido?

Discente: O que é que acha que são as principais problemáticas dos adolescentes e que por isso devem ser discutidas com eles?

Entrevistado JA: Nós não temos isso, sei lá, não está organizado por problemáticas o que nós fazemos é um trabalho de muita proximidade e depois trabalhamos muito com os jovens, portanto, nós não trabalhamos para eles, trabalhamos com eles e temos uma dinâmica de

muita participação ativa deles porque todo este processo de ensino-aprendizagem não é possível desenvolver-se e ser desencadeado porque é um processo de passar de uma situação de exclusão para uma situação de reinserção e de inserção social seja escolar, seja profissional e essa transição implica a formulação de um projeto de vida e nós o que trabalhamos é: cada jovem tem de ir construindo esse projeto de vida. Nós apoiamos, estamos lá permanentemente para os erguer e para os valorizar e para lhes, digamos, criar oportunidades de desenvolvimento e fazemo-lo a partir, e com cada adolescente e a sua situação. Não há, não há nada de pré-tipificado, há adolescentes com quem temos de trabalhar muito as questões emocionais, mas há outros com quem se tem que trabalhar sobretudo o desbloquear a questão das capacidades, por exemplo, e desbloquear que são pessoas capazes como quaisquer outros e, portanto, em quem é preciso é investir na confiança e respeito, não é?

Discente: Claro. Sim é um caminho mais individual e especializado para cada um.

Entrevistado JA: É personalizado sim.

Discente: OK. Como é que acha que este tipo de projetos pode ser protetor dos adolescentes?

Entrevistado JA: Sim, ele desde logo quer dizer, era o que eu dizia há bocado é muito baseado na proximidade e no respeito. Portanto, é uma proximidade que é fundamental para criar esse laço, essa relação que vai ser crucial para o seu desenvolvimento e para a formulação desse projeto de vida e, portanto, é um... é uma... ah, agora perdi-me. A sua questão...

Discente: ...era sobre a proteção: como é que se podem proteger estes jovens?

Entrevistado JA: Sim, ah estava à procura da proteção e depois perdi-me... eh sim, é isso que dizia, portanto, nós vamos ter com eles e aproximamo-nos com muita atenção, muita capacidade de escuta e com respeito e fazemos... e a partir daí tentamos então construir com o jovem e, portanto, damos... tentamos criar o máximo de condições para que o jovem

construa ele ou ela esse processo esse projeto e, portanto, nessa perspetiva... é nessa perspetiva que trabalhamos e trabalhamos sempre capacitando também os formadores e toda a gente que trabalha com eles no sentido disto mesmo e, portanto, de garantir que aqueles, estes adolescentes que no fim de contas nos são confiados, nós sejamos capazes de os... não é... de os educar, de lhes propor esse processo educativo numa base bastante segura, não é? Que é isso que nós temos que fazer com eles, é esse e fazer isso através de um processo que seja seguro e protetor. Sim, é necessariamente protetor.

Discente: A última pergunta que eu tinha era mais numa ótica futura. O que é que acha que em Portugal ainda falta criar para aumentar esta proteção e o bem-estar dos adolescentes e principalmente estes adolescentes de contextos mais vulneráveis?

Entrevistado JA: Acho que o que falta, antes de mais é... e, portanto, aliás, nós o que dizemos no Arco Maior, o nosso maior objetivo, o nosso maior sonho é deixar de existir e é isso exatamente, porque a primeira prioridade tem de ser o processo de ensino-aprendizagem nas escolas porque estes miúdos são expulsos das escolas públicas do país, não é? Isto existe no Porto e em Gaia onde nós atuamos, mas existe em todo o país. Infelizmente e, portanto, o que era preciso era que no sistema escolar, ele, portanto, houvesse capacidade de atender à diversidade sem marginalizar ninguém, não é? E, portanto, essa seria e é e deve continuar a ser a grande prioridade.

É preciso que as escolas aprendam a fazer isso e façam isso de uma forma mesmo cuidadosa e com muita qualidade. Depois, a partir daí é claro que é preciso para aqueles que caem, não é? E que as escolas deixam cair e atiram para fora porque não são capazes de os acolher, estigmatizam-nos em vez de os... de atender à sua diversidade, são muito monolíticos e normalizadores do ponto de vista cultural e, portanto, é a partir do momento em que eles saem ou que são expulsos, é preciso também que a comunidade aja, não é? Quer dizer nós não podemos deixar como no Porto acontecia e ainda acontece centenas de adolescentes que todos os anos ficam pelo caminho, a CPCJ acompanha na cidade mais de dois mil, tem mais de dois mil processos abertos e, portanto, e todos os anos vão perdendo cento e tal/duzentos miúdos e, portanto, isto perdem-nos no sentido que eles ficam invisíveis na comunidade, remetem-se para os seus bairros, desaparecem e a comunidade segue em frente, não é? E isto não pode ser.

Portanto, é preciso ter capacidade primeiro: de facto ter uma escola inclusiva que não diga só de fachada que é inclusiva, mas que seja mesmo, que não pratique a exclusão e, depois, caso haja situações de grande dificuldade e conflito e violência entre a escola e os miúdos e os miúdos e a escola poderá haver alguma intervenção diferente e digamos e em socorro/em compensação das dificuldades que a escola tem e essa intervenção ser uma intervenção construída segundo estas, segundo estas, segundo esta pedagogia porque o que o que nós no fundo temos vindo a perceber ao longo destes nove anos de trabalho é que a pedagogia, não é? Há uma outra pedagogia que pode ser muito inclusiva e que pode tratar de cada adolescente de uma maneira diferente. Nós, aliás, por exemplo, temos nessas turmas com quem, trabalhamos, de doze miúdos, muitas vezes temos projetos individuais. Temos projetos interdisciplinares individuais para ir ao encontro, muitas vezes, a esses interesses e capacidades muito específicos de alguns adolescentes que precisam de ser levantados a partir de si mesmos e não a partir de outra coisa qualquer e estimulados a partir dos problemas das suas vidas e dos projetos concretos que eles colocam e que colocam connosco em cima da mesa. Mas depois é todo um trabalho pedagógico. Não há aqui... nós não somos muitos adeptos de grandes estruturas por isso não somos nenhuma escola nem queremos ser. Portanto somos um projeto de transição e defendemos uma pedagogia com essas características, algumas delas, eu já lhe fui explicando, uma pedagogia capaz de ser acolhedora, acompanhadora destes jovens e promotora da sua emancipação e da sua progressiva autonomia com esse tal projeto de vida e apoiamos depois estes jovens na sua inserção profissional. E, portanto, é todo um processo, é toda uma aprendizagem pedagógica que nós temos vindo a fazer sobre muitas dinâmicas que devem estar contidas dentro desse tal projeto socioeducativo. O projeto é muito baseado em professores e na pedagogia. Há um miúdo que precisa de psicólogo, sim senhor, vai a uma consulta ou precisa de um acompanhamento médico, vai a uma consulta, mas nós não temos de ter essas estruturas nem temos de ter... Nós temos de ter pedagogos e muito bons pedagogos e esse é que é o grande desafio.

Discente: Muito obrigada, professor JA, foi ótimo! Já me deu umas luzes.

Entrevistado JA: De nada e espero que faça um bom trabalho.

Discente: Obrigada, eu também espero. Muito obrigada e um bom dia.

Anexo F - Transcrição da entrevista 3, LP

Discente: Obrigada. Então o meu nome é Catarina, eu vou acabar agora no fim de março, se tudo correr bem, a minha tese de mestrado sobre o papel das práticas de educação não formal para adolescentes em situação de vulnerabilidade, ou seja, como é que podem ser fatores de proteção e estou também a criar um projeto de intervenção com estes adolescentes.

Entrevistada LP: Em que contexto?

Discente: No contexto de um bairro social.

Entrevistada LP: Okay. E então qual é o curso que está a terminar o mestrado?

Discente: Serviço Social. Ok. Pronto, o objetivo desta entrevista era perceber um bocadinho... primeiro conhecer um bocadinho a sua experiência, eu já li algumas coisas escritas por si e já usei algumas coisas escritas por si também na minha tese mas perceber um bocadinho a sua experiência e qual é que acha que é o papel destes projetos de educação não formal para os adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social

Entrevistada LP: Muito bem. E quer que eu fale assim em geral ou tem alguma pergunta específica que queira...

Discente: A primeira pergunta era esta. Era o ponto de partida. Qual é que acha que é o papel dos projetos de educação não formal para os adolescentes que vivem situações de vulnerabilidade social?

Entrevistada LP: Isso é um bocadinho... é ampla a pergunta, não é? Pronto tem muitas facetas, mas eu... a minha perspectiva é assim: eu tenho duas experiências distintas, não é? Pronto, uma tem a ver com a investigação que fiz sobre a adolescência, construção de si numa perspectiva sociológica, não é? E dos desafios relacionados com a com a própria construção da identidade durante a adolescência e os desafios que aí se colocam, não é? E obviamente que com jovens em contextos vulneráveis serão ainda mais complexos esses

desafios naturalmente e depois tenho tido um percurso que eu não sei se calhar se conhece ou não... eu trabalho numa escola superior de educação onde leciono na área da educação não formal precisamente, mas na área de educação social e acompanhamento, coordeno os estágios e, portanto, tenho... acabo por acompanhar mais vezes os estágios associados aos jovens, não é? Portanto e mesmo em contextos de vulnerabilidade.

Portanto a questão da educação não formal como sabe carece de algum reconhecimento, ou seja, existe um enorme desconhecimento, não é? Do que é que sequer a educação não formal, do que é que significa educação não formal e de como é que ela se põe em prática, não é? Existe, portanto, quem está no meio conhece e domina, mas quem está de fora é uma coisa – e eu já estive nesse lugar, não conseguia compreender exatamente o que é que se estava a falar e – do que é que se fala quando se fala de educação formal e de educação não formal. Portanto, logo aí, há um problema, não é? Que se coloca a quem intervém com o público. Sejam eles quais forem recorrendo às estratégias de educação não formal porque muitas vezes geram incompreensão, não é? Portanto geram uma incompreensão, uma estranheza e alguma desconfiança também, não é? Pronto, sobre o seu potencial e sobre os seus méritos. mas isto é na perspetiva de quem intervém; de quem intervém no fundo muitas vezes colocam-se algumas barreiras e alguns limites porque existe um desconhecimento e uma ignorância do que é que é a educação não formal e como é que ela se põe em prática e de quais são as mais valias da educação não formal.

Ora eu, se calhar se me perguntasse há dez anos o que é que eu achava disso tinha uma resposta muito diferente da que tenho hoje, mas que vem e deriva justamente da experiência que tenho tido numa escola de educação e numa escola de educação que trabalha em cursos de educadora em que eu trabalho em cursos de educação não formal precisamente e hoje é muito mais positiva. Eu tenho total confiança e total... uma perspetiva completamente positiva daquilo que é o potencial da educação não formal em particular com jovens, não só, mas também em particular com os jovens. Em primeiro lugar, porque é uma desconstrução daquilo que é a experiência escolar dos jovens, não é? Portanto, ao ser uma abordagem não hierárquica, experiencial, orientada para o desenvolvimento de competências e não de saberes, não é? Embora também haja aprendizagens naturalmente e conhecimento, portanto, é uma experiência, que muitas vezes, à qual os jovens aderem mais justamente porque desconstrói aquilo que eles têm enquanto as experiências escolares que, muitas vezes, e para os jovens em situação de vulnerabilidade é negativa, não é? Portanto a escola é negativa,

embora eles não vejam aquilo como uma experiência de aprendizagem, não é? Mas não deixa de ser. Depois porque ao ser experiencial, não é? E ao propor uma experiência de aprendizagem experiencial em que deve haver uma participação ativa, uma proposta de atividades que são, muitas vezes, até desafiadoras para os próprios jovens quando às vezes têm que explorar emoções, têm que explorar aspetos e dimensões da sua vida que são mais invisíveis de certa maneira, ao ser experiencial eu acho que pode, tem o potencial de ser verdadeiramente transformadora, não é? No sentido em que não é uma coisa que em que alguém lhe diz o que é que pessoa deve ser, deve fazer ou deve pensar, mas em que a pessoa, o participante vai ele próprio desenvolvendo, não é? Esse pensar, esse sentir e esse ser consoante as propostas que são feitas do ponto de vista do facilitador, não é? Pronto, e nesse aspeto eu acho que tem muito potencial. Depois tem a ver com o contexto também, ou seja, ao decorrer em contextos muitas vezes eles próprios informais ou em contextos de participação voluntária, não é? Eu acho que à partida vão encontrar menos resistências nos próprios participantes, não é?

Aliás a participação como deve ser voluntária à partida não existe essa resistência, mas e por essa mesma razão ao ser um contexto seguro, confortável e não ser ameaçador – agora era a palavra que me estava a vir, não é? – portanto ao ser um contexto de que nos devolve uma imagem má de nós mesmos como poderá ser a escola e tem ainda mais potencial nesse aspeto. Eu recordo-me aqui de um texto muito interessante sobre, não sei se conhece aquele livro do do João Teixeira Lopes, das escolas singulares, as escolas TEIP?

Discente: Não.

Entrevistada LP: Não conhece? Eu queria mostrar, mas vai encontrá-lo seguramente, eu estou sempre a ir buscá-lo e agora não está. Ah está aqui. Escolas singulares é mesmo este. Eu aconselho a ler, há dois textos muito interessantes. Um é sobre o papel dos técnicos de apoio social nas escolas, não é? Portanto educadores, animadores, psicólogos, assistentes sociais etc. e outro é sobre o papel dos gabinetes de apoio, da Benedita Portugal e Melo, que é muito interessante porque ela no fundo chama a atenção para como dentro da própria escola, os espaços que são geridos por outro tipo de profissionais são procurados pelos estudantes, ou seja, chegaram ao ponto em que eles descobriram neste estudo que havia estudantes que faziam por ser expulsos da sala para poderem estar com estes profissionais

ou seja porque tem a ver com a lógica dos afetos e essa lógica de proximidade e nesse aspeto se ainda estiver a tempo também lhe aconselho a ler, não sei se lê em francês, se lesse se era muito bom que é o trabalho do Marc Brevelier e há um outro também que fala sobre a importância da lógica de proximidade no trabalho social e de como ela é construída e também dos riscos que ela própria apresenta, não é? Agora não tenho bem aqui a referência, mas depois posso lhe enviar se quiser porque acho que é muito interessante e complementa esta perspectiva. Ou seja, que explica o potencial da educação não formal junto dos jovens. A experiência em si por um lado, quem a protagoniza que é o técnico e o facilitador e a lógica de proximidade com que trabalha: não hierárquica, etc e o espaço e o contexto em que ela muitas vezes é exercida. E esse contexto até pode ser num contexto de escolaridade formal como na escola, não é? Mas são contextos e espaços que obedecem a outras lógicas e princípios e que, portanto, se tornam espaços seguros mesmo dentro de um espaço que às vezes é visto como ameaçador pelos próprios jovens. Pronto. Basicamente é isto.

Discente: Obrigada. Obrigada, também pelas referências. Foi falando um bocadinho, mas se calhar só para esquematizar quais é que acha que são os elementos-chave para a intervenção com estes adolescentes? Já foi dizendo alguns...

Entrevistada LP: Sim sim, mas eu diria: um é a linguagem, sem dúvida nenhuma sendo que isto não quer dizer que na intervenção com estes jovens devemos adotar a sua linguagem porque se há coisa que os adolescentes reconhecem é uma pessoa *fake*, não é? Portanto uma coisa que é *fake*, não é? Portanto, quando eu diria... uma é importante: a linguagem, eu diria o respeito por, ou seja, o ver a pessoa/o adolescente como uma pessoa, como um indivíduo e não como uma criança, não é? Que é aquilo que mais pode assustar o jovem, não é? E que no fundo o afasta do mundo dos adultos, não é? Portanto e para ser para se poder estar com os jovens é preciso respeitá-los enquanto pessoas usando uma linguagem que lhes seja acessível não sendo... obviamente não mascarada de jovem porque isso é ridículo e acho não... presta um mau serviço à causa digamos assim.

Hum eu diria que a postura de escuta ativa é fundamental porque para lidar com adolescentes é preciso escutá-los muito, não é? Eu lembro-me que tinha uma mãe na minha tese de doutoramento que dizia isso. É preciso ouvir muito e ouvir aquilo que não se quer também. porque se há coisa que pauta as relações dos adolescentes com os adultos é a disciplinação,

não é? A disciplina/disciplinar, não é? A atitude disciplinadora em relação ao corpo, em relação à mente, em relação ao comportamento ao ser e ao estar e, portanto, uma postura de escuta ativa com respeito por aquilo que são e o sentir da pessoa é fundamental. Eu acho que em qualquer... com qualquer grupo social é assim, mas pronto pensemos agora no caso dos jovens e desta dissonância entre o mundo dos adultos e o mundo juvenil, não é?

E isto para não falar só dos aspetos que já tinha falado, não é? Portanto a questão do espaço, a questão da paridade, portanto, da relação paritária, do... eu odeio a palavra empoderar, mas não me surge agora outra, no sentido de dar escolha, não é? Dar liberdade, de confiar na autonomia do jovem e nas escolhas que ele pode fazer e não ter a tentação de achar que sabemos mais, não é? Sobre a vida do jovem, de como é que ela se deve conduzir – isto é muito difícil para um adulto, mais ainda num contexto de vulnerabilidade, não é? – Mas pronto para criar essa relação pedagógica... para a educação não formal/para criar essa relação pedagógica tem que haver tudo isto, isto é: respeito, proximidade, reciprocidade a determinados níveis, mantendo obviamente aqui depois, ou seja, isto não deixa de colocar muitos desafios nos contextos de vulnerabilidade, o que é que acontece se eu souber que o jovem está a cometer crimes ou que está a ter consumos, ou seja, isto coloca desafios éticos até, muito, muito difíceis de gerir, não é? Portanto, não deixam de ser importantes para a criança porque a partir do momento em que nós criamos uma barreira, quer dizer, em que o jovem sente ou sabe que vai ser/está a ser avaliado ou que está a ser vigiado, essa relação com o técnico ou facilitador pode perder-se, não é?

Discente: Claro! Quais é que acha que são estas dimensões e a professora LP já estudou muito as questões da identidade e da adolescência... quais é que acha que são as dimensões que devem ser trabalhadas com os adolescentes?

Entrevistada LP: Dimensões como assim?

Discente: Ou seja, o que é que acha que são os temas ou os grandes núcleos?

Entrevistada LP: Os temas atuais, eu acho que essa é uma resposta também difícil de dar, por uma razão, porque o próprio princípio da educação não formal prevê que sejam os próprios a definir esses temas e encontrá-los, não é? Portanto, qualquer tema que eu diga, no

fundo vai ser um bocado enxertado em relação àquilo que são os interesses e motivações dos jovens, não é? Pronto eu diria que as grandes questões contemporâneas, não é? Que podem ser e que podemos guiar-nos até pelos Youth Goals, não é? Portanto, pelos objetivos porque estão lá/ uma série de temáticas que efetivamente poderão interessar e adolescentes, vamos ver quais são as idades... porque eu acho que depois também há aqui, se estamos a falar de jovens do ensino secundário, se estamos a falar de jovens no ensino básico, enfim são/serão seguramente diferentes mas eu agruparia basicamente em termos de... um tema chave tem a ver com as violências, sem dúvida nenhuma: com a violência de género, violência física, psicológica, todas as formas de violência como sendo um tema que gera sofrimento psíquico para os próprios jovens, não é? Portanto, em contextos diferenciados, pois claro que agora o bullying tudo isso que se fala mais a questão das redes sociais, da pressão e que são formas de violência também muitas vezes, não é? Porque o jovem que não se via ao espelho, não é? Que o espelho das redes sociais lhe devolve uma sensação de que sou errado, que estou, que não estou completo que não sou perfeita ou que não estou ao alcance ou que não estou ao meu alcance não deixa de ser uma forma de violência sobre os jovens, não é uma violência intencional, mas não deixa de ser uma forma de violência; a questão da relações com o mundo, portanto, sejam as relações familiares, sejam as relações da socialidade e dos afetos, como outro grande tema que eu acho que é sempre do interesse dos jovens e que é fundamental no sentido de ajudar também – e em contextos de vulnerabilidade isso acontece muito – que pode haver um menor suporte familiar, não é? Nesse aspeto isso pode fazer a diferença também, mas, isto é, acho que se, ou seja, eu quando penso nas tecnologias e nessas coisas, eu penso sempre como meios, não penso como temas propriamente, isso seria um meio para muitas vezes trabalhar todas estas questões, mas as violências, as relações e eles estão inter cruzados obviamente, a violência e as relações estão muito entrecruzados, as questões da cidadania, enfim... são temas que me surgem como sendo interessantes, embora, ou seja, pode haver/pode ser necessário haver um caminho a percorrer até chegar a estes temas porque obviamente os jovens de sétimo/oitavo e nono ano têm interesses completamente diferentes de jovens do ensino secundário e estão em pontos muito diferentes também e portanto colocam estas questões como sendo adaptáveis ao contexto e à e à situação e ao próprio futuro, não é?

Portanto trabalhar o a temática do futuro também parece muito relevante e sobretudo nestes contextos em que a escola muitas vezes é pouco valorizada, não é? É pouco valorizada

porque a escola também não os valoriza lá muito, não é? Pronto, isto tudo é um... mas no sentido de e isto acontece muito porque agora... ontem estava a falar com jovens que estão a trabalhar com colegas suas, mas de educação social que estão a trabalhar em contextos de institucionalização, não é? Pronto, em que... ou seja, a ausência de sonhos é uma coisa... parte o teu coração naqueles contextos, não é? Portanto, não havia sonhos, não há ambições, a maneira como as pessoas percebem o mundo é muito negativa e muito pequenina, não é? O mundo delas é mínimo, é mesmo micro, não é? Portanto, e há um uma baixa autoestima tão grande, há tantas dificuldades, tantos sofrimentos ali envolvidos e as pessoas nem os miúdos... nem têm sonhos, não é? Não veem o futuro e como não veem o futuro, não conseguem perceber sequer que a escola muitas vezes é um caminho para lá chegar, não é? Portanto, é muito triste, mas efetivamente é um trabalho que precisa de ser feito, não é?

Discente: OK. E de que forma é que estas práticas educativas não formais podem ser protetoras dos adolescentes?

Entrevistada LP: Eu acho que qualquer contexto de participação sim. Mas quaisquer contextos de participação social sejam eles participar em processos educativos não formais, é uma forma de participar, não é? São sempre protetores. Eu lembro-me de, avaliei, não sei se conhece, deve conhecer aquela metodologia do Photo Voice, de um colega que estava a fazer um doutoramento, mas ele... é muito difícil medir o impacto da educação não formal. Porquê? Porque o impacto pode ser imediato no sentido de pensarmos que há aprendizagens há... mas aquela ideia de cair a ficha, não é? Quando é que cai a ficha e de qual é o impacto que determinada experiência tem depois no futuro? É muito difícil medir no imediato, não é? Ou mesmo a curto prazo. Portanto a participação nestes processos educativos não formais, não querendo nós ter a arrogância de achar que basta trazer um projeto, participar num conjunto de atividades, etc. que vai transformar a pessoa por completo, porque as forças das forças sociais de reprodução são muito fortes, não é?

Portanto, o contexto pesa muito e por muito... isto às vezes para quem trabalha em contextos comunitários custa muito porque é perceber que de facto fazemos um enorme esforço em programas Escolhas, aquelas coisas todas e às vezes muitos daqueles miúdos reproduzem aquilo que são os percursos típicos de delinquência, de abandono escolar, etc. Isso não deixa de ser frustrante, mas é sempre aquela ideia de que nós não sabemos quando é que cai a ficha

e quando cai a ficha, mas acreditamos que sim. E muitas vezes isso é importante quando nós estudamos identidades. E nesse processo às vezes mais à frente não é que a gente quando olha para trás... aquela experiência teve bastante importância para mim não que eu na altura tivesse reconhecido ou que tivesse percebido, mas agora penso que/ou sinto que aquela experiência foi fundamental. Não é?

Aquele técnico, aquela associação, aquele clube de jovens, etc. Não é? Por isso é que há muitos países onde os clubes de jovens são/continuam a ser instituições fundamentais. Não é?

Pronto e a lógica de avaliação que hoje nos domina, não é? Aquela lógica: temos que ter metas, temos que ter avaliações de impacto e que temos que ter coisas muito concretas e palpáveis para medir. No fundo é inimiga destes processos educativos/socioeducativos, não é? Quer dizer, porque eles são transformadores, mas não... muitas vezes não são conscientes, não é? Quer dizer, se são processos que demoram tempo, que exigem continuidade, que exigem, mas eu tenho a convicção de que para muitos/não será para todos, mas para muitos tem efetivamente esse – eu não diria potencial protetor, mas mais potencial transformador, não é?

Transformador acaba por ser protetor: temos de pensar protetor de quê, não é? Protege eventualmente do desvio, não é? Quer dizer/ou de daquilo que nós consideramos... para eles não é desvio.

Discente: É aderir à norma. Não é?

Entrevistada LP: Pronto. Só é desvio na nossa perspectiva, para eles não é nenhum desvio. E, portanto, tudo os empurra para aí. Agora contrariar isso também é muito difícil, não é? Acima de tudo porque são contextos que lhes oferecem e também pertence a solidariedade grupal, eles não são especialmente excluídos. Muitas vezes são na nossa perspectiva, na deles não são, não é? Porque estão inseridos em redes que obedecem às normas do grupo e têm esse... o difícil é o contrário, não é? Portanto a própria noção de inclusão e exclusão tem que ser questionada quando se pensa neste tipo de contextos, não é? Não sei em que contexto é que trabalha...

Discente: Eu estou num bairro misto, ou seja...

Entrevistada LP: É onde?

Discente: Em Oeiras, em São Julião, mas...

Entrevistada LP: Diga lá que eu conheço moro aqui em Alfragide.

Discente: Ah é em São Julião da Barra.

Entrevistada LP: ah OK Ah OK sim.

Discente: É mesmo junto à estação de Oeiras. E pronto é um bairro que tem uma história de toxicodependência e, portanto, estes são os filhos dessas pessoas. Sim, mas que agora que também... porque tem a universidade Nova aqui e está a ganhar toda outra dinâmica está a ficar muito misturado está a ficar com muitas famílias diferenciadas e, portanto, acaba por ser/ por ter vários grupos diferentes.

Entrevistada LP: Sim, sim, sim e é uma associação comunitária?

Discente: Sim, estou a criar um projeto dentro de um centro paroquial porque a única resposta que havia dentro do centro paroquial era uma mercearia social e o que se começou a notar é que os filhos destas famílias já começavam também a recorrer à mercearia como sendo o percurso normal de: “acabo a escola e venho buscar comida aqui, vou ter o mesmo trabalho que os meus pais” e pronto e viviam só isto... e a ideia é: quebrar este ciclo e por outro lado mostrar que mostrar outros caminhos e outras possibilidades, não é?

Entrevistada LP: Sem dúvida, acho que sim. Faz todo o sentido, não é? Mas como única dinamizadora ou depois tem uma equipa?

Discente: Não, começou há quatro anos este projeto e como técnicas estou eu que sou assistente social e está a minha colega de psicologia educacional e neste momento até porque estamos ainda em fase de formalização do projeto trabalhamos com voluntários que vão

rodando todos os dias. E pronto a ideia é conseguirmos crescer. Já temos trinta e cinco crianças e jovens.

Entrevistada LP: Ah é ótimo.

Discente: Sim.

Entrevistada LP: Portanto, acho muito bem. Onde é que vão buscar as vossas atividades? Fazem tudo de raiz ou têm estado a...

Discente: Nós temos agora protocolo com a faculdade de psicologia e a Universidade Católica e, portanto, recebemos estagiários que também nos ajudam a balizar um bocadinho aquilo que fazemos, mas muitas vêm também da nossa experiência

Entrevistada LP: Já sabe, pode sempre consultar os manuais do conselho da Europa que tem muitas propostas, não é? O próprio Compass tem muitas propostas de atividades, depois pode-se adaptar aos jovens... e para as crianças eu não sei se conhece, mais para crianças tem os manuais da Edicare que se chamam: “ecologia emocional” que são bastante interessantes e que ajudam, têm atividades muito giras para os miúdos pronto que de facto são educativas não formais. Portanto tem todos os princípios da educação não formal que eu acho que é fundamental. Acho que faz todo o sentido e começar por ser um projeto raiz é sempre desafiador.

Não sei se queria que lhe respondesse a mais alguma coisa. Não sei se estou a responder às suas perguntas, se não.

Discente: Está a ser incrível. Só tenho mais uma pergunta. Sim, digamos um bocadinho numa ótica futura que é: o que é que acha que em Portugal ainda falta criar para podermos aumentar a proteção, o bem-estar, a prevenção...

Entrevistada LP: Essa é a pergunta de um milhão de dólares, não é?

Discente: Exato.

Entrevistada LP: O que é que nós podemos fazer mais? Eu acho que podemos fazer muita coisa e também não se pode ignorar, portanto, todos os projetos, por exemplo: o plano de promoção do sucesso escolar que tem trazido muitos técnicos da área social às escolas, por exemplo, que é onde temos os jovens, não é?

Quer dizer os jovens estão na escola, a maioria deles, portanto, é um espaço que não podemos ignorar enquanto território de intervenção da área social, não é? E isso é fundamental: nunca perder de mente que não é uma lógica de competição, mas é uma lógica de cooperação com os lugares onde os jovens habitam: sejam nos bairros sejam nas escolas porque é onde eles estão porque eles até aos dezoito anos têm de estar na escola, não é? Claro que há casos de abandono e há grupos específicos nomeadamente que têm problemas de abandono mais graves como o caso dos grupos ciganos, por exemplo, mas não só não quero, pronto, agora situar exclusivamente com grupos ciganos mas com comunidades ciganas, mas há outros contextos em que isso também acontece, mas é de facto uma escola que é lá que nós vamos encontrar os jovens pelo menos até aos dezoito e estamos a falar aqui de adolescentes porque depois temos os jovens adultos com as quais também a educação não formal tem/pode ter um profundo impacto mas que é de outra natureza. O que é que eu acho? Eu acho que se desenvolvem políticas, não é? Sem dúvida, eu acho que o desconhecimento acerca daquilo que é o processo educativo não formal prejudica no fundo também o alargamento destes projetos e a adesão a estes projetos que as pessoas não sabem o que é/o que significa.

Portanto, eu acho que muitas vezes tem que haver uma transformação de dentro, ou seja, de dentro das instituições que não se prestam serviços a jovens e que podem elas próprias aderir ou não aderir. É mudar as suas práticas, não é? Pronto. Assim, como a educação formal e não formal não precisam de ser... ou seja, a gente pensar que a educação não formal acontece fora da escola e a educação formal acontece dentro da escola porque não é verdade. Porque há processos educativos não formais... pode haver em todos os contextos, assim como em espaços de educação não formal também existe a educação formal porque muitas vezes é nesses espaços que se faz o apoio à escola, portanto não podemos ignorar essa dimensão.

Portanto, atenção às questões da saúde mental é fundamental. Isso parece-me óbvio e é transversal à sociedade portuguesa, mas afeta em particular os jovens e basta pensar que o acesso a outras formas de apoio é que é praticamente inexistente e sendo inexistente é ineficaz porque, sei lá, as pessoas demoram às vezes seis meses para ter uma consulta, para ir à psiquiatria demoram... não há psicólogos suficientes para fazer terapias em condições,

portanto, é uma vez por mês, isso não serve para nada. Qualquer psicólogo clínico diz que uma terapia uma vez por mês não é uma terapia, é uma coisa que se faz, mas que não é terapia, enfim...

Agora eu acho que tem que haver mais conhecimento sobre aquilo que existe, não é? E há muitos serviços, há muitos programas, há muitos que também é importante conhecer e divulgar. Portanto, antes de pensarmos em coisas novas para mudar é dar a conhecer aquilo que existe. Depois o reconhecimento de uma área de trabalho como a youth work, nem tem tradução em português, não é? Os técnicos de trabalho social com jovens também poderia ser um contributo... já existe qualquer coisa em Portugal, existe uma formação, mas pronto de facto não existe muitas vezes especialização e acaba por não haver esse reconhecimento. Portanto basicamente eu diria que temos a dimensão política, não é? Das políticas sociais e das políticas de juventude e das de saúde também. Por outro lado, do reconhecimento daquilo que é os processos educativos não formais, reconhecimento social, não é? Desses processos e da sua importância e de no fundo intensificar os processos que já estão a acontecer, não é? Que é no fundo esta maior e melhor articulação entre o trabalho social e aquilo que também é a educação formal e os espaços onde os jovens habitam, portanto, que me parece fundamental. Numa perspectiva assistencialista como muitas vezes das doutoras, não é? Que não é isso que se pretende, não é?

Nós na educação social trabalhamos muito para a ideia de um profissional terreno de um profissional da relação/da proximidade que não se sinta numa secretária, não é? Que também às vezes sinta numa secretária, mas que não é esse o objetivo... é estar com os jovens nos sítios onde eles estão, não é? Não é estar à espera de que os jovens venham à procura de apoio, não é? Porque esses não são os que precisam de ser ajudados, não é? Os que procuram apoio não são propriamente os que precisam mais de ser ajudados. São os que não procuram.

Discente: Muito obrigada, professora LP.

Entrevistada LP: De nada. O desejo das melhores felicidades para o seu trabalho, está bem? Depois dê-me a conhecer e se precisar de alguma bibliografia eu passo-lhe estes textos que lhe falei do Marc Brevilier e do outro que eu agora não estou a lembrar do nome. Vou-lhe mandar porque acho que são muito interessantes para refletir sobre esta questão da lógica da

proximidade no trabalho social. Não é específico com jovens, mas nós conseguimos claramente perceber, está bem?

Discente: Muito obrigada, muito obrigada!

Entrevistada LP: De nada, de nada! Um beijinho, adeus

Anexo G - Transcrição da entrevista 4, FT

Discente: Obrigada. Obrigada por ter aceitado o convite... estou aqui um bocadinho em contratempo para entregar a tese...

Entrevistada FT: Já apercebi. Conte-me só um bocadinho, como é que é a sua tese? o que é que é? Sobre que é?

Discente: Sim. A minha tese... a ideia é perceber como é que as práticas educativas não formais podem ser protetoras dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social e ao mesmo tempo criar um projeto, no qual tenho estado a trabalhar nos últimos quatro anos, um projeto que seja isto: que seja protetor de crianças que vivam situações de vulnerabilidade social e, portanto, tenho...

[interrupção] Entrevistada FT: Agora qual é o projeto? Qual é o projeto?

Discente: O projeto chama-se “projeto barra”, funciona aqui no centro paroquial de S. Julião da Barra e pronto, é um bocadinho juntar as duas coisas: perceber a pertinência e depois dar a resposta... daí também querer conhecer a Ubuntu e querer perceber um bocadinho melhor o que é que fazem para me ajudar aqui a orientar também o meu trabalho ...

[interrupção]

Discente: Então primeiro gostava de perceber um bocadinho como e porque é que surgiu a academia de líderes Ubuntu?

Entrevistada FT: Olhe, a academia surgiu em 2010, se calhar um bocadinho antes... depois de um pedido da fundação Gulbenkian, pediram ao IPAV se pensava num projeto que pudesse trabalhar com descendentes de emigrantes na zona envolvente da cidade de Lisboa após um acontecimento que teve muita repercussão nessa altura, foi o chamado pseudo arrastão que foi assim uma coisa muito mediática e falsa de um pseudo arrastão que tinha havido na praia de Carcavelos e tal e que foi muito mobilizador das atenções da comunicação social mas que depois se acabou por se perceber que tinha sido uma falsa, uma falsa notícia.

Só que trouxe uma grande instabilidade para as comunidades descendentes de emigrantes à volta de Lisboa e, portanto, a Gulbenkian com este, um grande sentido de oportunidade pensou nós temos que trabalhar com estes jovens para criar respostas de futuro e com esperança e desafiou o IPAV a pensar numa resposta. Ubuntu porquê? Porque o presidente do IPAV pensou, e na minha ótica com muita razão, que os projetos são todos muito eurocêntricos, não é? Muito, muito centrados na visão eurocêntrica... na visão eurocêntrica, não é? E aqui o Ubuntu surge após ter ouvido uma conferência muito importante também na Gulbenkian por acaso sobre a educação de um professor, professor de matemática, professor universitário de matemática que se chama John Valming e ele falou na filosofia Ubuntu e tudo o que representava esta/ a noção da interdependência e da necessidade de... só existe na relação com o outro e é na relação com o outro que eu me completo, que eu me realizo. E, portanto, a partir daí uma visão... pegando numa filosofia de origem africana, com raízes profundas em África, pensar aqui numa metodologia que fosse atrativa para os jovens. Claro que em 2010 a academia era uma coisa que não tem nada a ver com o que é agora, não é? Foi um processo que foi sendo depurado, foi sendo trabalhado, trouxe-o à porta de muitas pessoas e, portanto, o que existe hoje é o resultado do trabalho de doze anos, não é? Já quase... décimo segundo ano estamos ainda a vivê-lo e um trabalho de muita gente que foi trazendo para esta, para este método que agora está completamente consolidado e que tem tido resultados francamente positivos, não só com jovens adultos nas escolas, agora estamos no primeiro ciclo também com crianças do terceiro ano e do quarto ano e em todo o mundo, não é? Porque agora estamos em todo o mundo.

Discente: Pronto, como é que funciona a academia?

Entrevistada FT: Enfim, nós temos várias respostas hoje em dia de... consoante os públicos-alvo. Portanto, começou por ser um projeto de dois anos para estes jovens descendentes de emigrantes, rapidamente percebemos que estávamos a criar um gueto, também a pedido deles abrimos para jovens com desafios vários e, portanto, muito de bairros mais complicados etc., de emigrantes ou não e também a pedido deles rapidamente abrimos a toda a gente e, portanto, hoje em dia a academia é uma resposta para jovens sejam eles quais forem, de que *background* forem, que queiram fazer este caminho conosco.

Nós temos vindo a testar vários formatos e, portanto, já fizemos dois anos, já fizemos de um ano, já fizemos semestre, semestre os primeiros era só aos sábados, durante o dia, depois passou a ser um dia inteiro, depois passou a ser um fim de semana por mês residencial e isso durou alguns anos, este ano vamos testar pela primeira vez uma outra opção mais ... que é cinco dias residenciais, vamos fazer agora nas férias da Páscoa, de 9 a 13 de abril e vai ser residencial, cinco dias com jovens dos dezoito aos trinta e cinco anos que possam e queiram fazer esta vivência do que é que é a Academia Ubuntu. Este é o primeiro ano que vamos fazer isto, até agora temos feito fins de semana residenciais... claro que a pandemia nos trocou as voltas e fizemos duas academias digitais que nós achávamos que não ia correr bem, correu fantasticamente bem, aliás, permitiu-nos chegar... tendo percebido que em Portugal resultava muito bem, permitiu-nos depois alargar ao mundo inteiro e hoje em dia temos um de United Nations, teve a presença de pessoas de 193 países o que é quase o mundo inteiro, não é?

Portanto foi..., portanto tenho alguma dificuldade em dizer-lhe como é que funciona porque temos imensos formatos. Agora o método é: são cinco seminários de um dia, okay? E os temas são: liderar com Mandela, construir pontes, vencer obstáculos liderança... vidas Ubuntu e eu tenho um sonho: *"I have a dream!"*, muito inspirado pelo Martin Luther King e depois nestes cinco dias trabalhamos cinco competências sócios emocionais que são: autoconhecimento, autoconfiança, a resiliência – estes três muitos centrados no indivíduo, na pessoa, não é? São competências e depois mais duas relacionais que é a empatia e o sentido de servir. Mais voltados para fora, não é?

[interrupção] Entrevistada FT: Portanto há estes cinco dias onde se trabalham estas cinco competências socio emocionais, entre muitas outras, obviamente... falar em público, enfim há muitas outras que vão sendo trabalhadas.

[Interrupção] Entrevistada FT: E, portanto, são sempre cinco dias que podem ser cinco dias esticados no tempo e mais aprofundados, podem ser cinco dias concentrados, podem ser nas escolas... nós estamos muito agora em escolas, não é? O nosso, o nosso grande trabalho é com educadores e com alunos e o que nós fazemos é... dois dias de formação teórica ou conceptual, ou seja, perceber qual é o mundo onde nós estamos a trabalhar, quais são, o que é que... quais são as bases do método Ubuntu e,

portanto, são dois dias intensivos, das 9 às 5, sobre o que são as nossas... os nossos fundamentos teórico conceptuais, depois temos mais dois dias práticos presenciais de experimentar todas as dinâmicas que nós utilizamos na Academia Ubuntu e depois temos os cinco dias da semana Ubuntu onde estes educadores vão colocar em prática, aprendendo, com a nossa ajuda obviamente, todo este processo/ todo este método com os seus alunos e, portanto, sempre nós a apoiar com reuniões de avaliação ao final do dia, mas de modo a que ao final destes dois, mais dois, mais cinco dias intensivos de treino os educadores... muitos são professores, mas muitos são assistentes sociais, psicólogos, assistentes operacionais, etc., ficam habilitados e competentes para poder replicar a semana, o Ubuntu, nos seus contextos e, portanto, é isso que se pretende com esta dinâmica. Depois também temos formação de educadores intensiva, também, que iremos fazer em outubro e que e tem estes cinco dias, mas depois tem o trabalho de descodificar o que é cada um destes cinco dias, a intencionalidade de cada um destes cinco dias, o que é que está por trás de cada, de cada plano de sessão.

Discente: Obrigada. Como é que considera que este projeto influencia a proteção e o bem-estar dos adolescentes, principalmente daqueles que vivem em situações de vulnerabilidade social ou risco?

Entrevistada FT: Olhe, quando nós... primeiro, isto é uma tomada de consciência que ninguém está sozinho no mundo, não é? E que é na relação que nós nos complementamos, por um lado. Depois o que o... o que a Academia Ubuntu faz é criar um ambiente seguro para que cada aluno, cada professor possa ser ele mesmo e possa confiar nos que estão à sua volta. E depois este... nós costumamos dizer que este trajeto do método, é um trajeto em U, ou seja, começamos por uma abordagem superficial, não é? Tratamos o Mandela, o nosso instrumento de trabalho no primeiro dia é muito o filme *Invictus* e os alunos e os educadores e toda a gente, é assim a nossa porta de entrada é o *Invictus* e é observar como Mandela lidera naquela situação um país que estava à beira da guerra civil e de se matarem todos uns aos outros e perceber muito bem como é que se lidera pelo exemplo, como é que se lidera da forma como Mandela liderou.

Portanto, estamos aqui num nível muito racional ainda, não é? Com os miúdos até é um dia mais difícil porque é mais teórico. Falam sobre liderança, etc.

A seguir passamos a construir pontes e é um dia muito prático, cheio de dinâmicas diferentes onde eles após cada dinâmica têm uma reflexão e percebem o que é que aconteceu durante esta dinâmica, o que é que tem a ver comigo e porque é que eu me comportei desta forma? E, portanto, é aí que começamos a estar todos no mesmo patamar, não é? Somos todos iguais. Muitas vezes, nas dinâmicas exatamente da mesma forma sejam ricos, pobres, brancos, pretos, amarelos, azuis, não é? E começamos a tornar-nos cada vez mais parecidos. Depois no terceiro dia há o mergulhar... estamos a descer no U, não é? Começa a haver cada vez mais introspeção de quem eu sou, quais são as suas forças, quais são as minhas... sempre muito focado num olhar positivo sobre a minha pessoa, não é? Não vamos carpir desgraças, não é? Sempre um olhar Ubuntu que é: como é que eu, com um olhar atento, olho para a minha vida e para quem eu sou? Como é que eu me conheço melhor? Como é que eu descubro dentro de mim as minhas competências, as minhas capacidades, as minhas forças para poder fazer depois face ao que me vai acontecendo. E, portanto, neste terceiro dia é um dia... chegamos cá ao fundo, não é? Porque vamos falar/vamos pensar/vamos refletir sobre as minhas/ os meus obstáculos e as minhas superações destes obstáculos e aqui muitas vezes é um dia muito emotivo que os miúdos e os graúdos confrontam-se com coisas muito difíceis pedindo nós sempre que seja com um olhar positivo sobre... tanto quanto possível... às vezes são dramas horrorosos, como aparecem-nos muitas muitas vezes, mas há aqui uma noção de que eu posso olhar para isto de uma forma consistente e tenho à minha volta uma rede de pessoas que me podem ajudar e mais do que isso às vezes o que eu penso que estou sozinho de repente os meus colegas do lado passam exatamente pelo mesmo que eu ou por situações muito parecidas ou por situações também muito difíceis e, portanto, se nós, se nos ajudarmos uns aos outros seremos muito mais fortes e, portanto, esta consciência da interrelação entre eles, a interdependência, é fundamental para conseguir olhar para as suas dificuldades e os seus desafios de uma forma não solitária, mas acompanhada. Depois as vidas Ubuntu começam a subir e portanto já se conta a sua história de vida, uma parte da sua história de vida, o que se quiser é um desafio, obviamente, faz só quem quer, mas que aqui esta partilha de história de vida mais uma vez reforça os laços entre eles e tudo isto faz sentido porque com a minha vida que é única, especial e que eu sou única e especial posso servir e pôr-me ao serviço dos outros para que todo este mundo seja um mundo mais interdependente e mais... com mais entajuda entre todos, não é? Portanto aqui o serviço é fundamental para dar sentido a todo o caminho que eu estou a fazer aqui, não é? Eu confronto-me comigo,

conheço melhor... conheço melhor as minhas forças, olho de frente para os meus desafios, apercebo e relaciono-me com os outros da melhor forma e depois para quê? Para pôr as minhas competências e as minhas capacidades ao serviço dos outros e de um mundo melhor: da minha comunidade, da minha família...

Discente: De facto, faz todo o sentido. Já foi falando assim de alguns, mas quais é que acha que são os elementos-chave para a intervenção com adolescentes destes contextos?

Entrevistada FT: Acho que é uma forte/ enorme capacidade de os ouvir, é uma enorme capacidade de empatia, de não julgar e de os ajudar a perceber que não estão sozinhos, não é? E ajudá-los... a professora Ana Oliveira tem a sua tese de doutoramento com... que é uma tese de doutoramento com uma teoria verdadeiramente extraordinária, que é a teoria das forças, não é? Que é exatamente isso, não é? É ajudá-los a tirar as vendas escuras que muitas vezes têm e a adolescência é muito um tempo de grandes turbulências, etc. e é ajudá-los a olhar para si próprios e a descobrirem eles próprios... a Academia Ubuntu não tem teoria nenhuma, não é?

É sempre uma descoberta, cada um faz a sua descoberta e são todas descobertas diferentes, não é? E aqui é que eu acho que é essa a intervenção que deve ser feita... cada um descubra dentro de si quais são as suas forças, as suas competências que depois pode pôr a render... em primeiro lugar para si e depois para os outros. Há aqui três fundamentos essenciais que eu não lhe falei da Academia Ubuntu que é a liderança servidora, a construção de pontes e a ética do cuidado. E pensando na ética do cuidado é fundamental pensar a ética do cuidado como primeiro cuidado comigo, não é? Se eu não estiver bem não consigo ajudar ninguém, mas a ética do cuidado com o outro, não é? Se eu estou bem, consigo ajudar o outro e consigo ser útil para o outro e depois com o ambiente, não é? E, portanto, é toda uma lógica de cuidado entre todos e de todos com o ambiente que nos tornam uma sociedade mais feliz no final da história, não é? Embora estejamos agora neste momento tão difícil da história da Europa, pelo menos, mas enfim é por isso mesmo que temos mesmo que trabalhar neste... com estes miúdos.

Discente: Quais é que acha que são as principais dificuldades na implementação dum projeto destes? Ou que foram as principais dificuldades?

Entrevistada FT: Eu acho que o IPAV foi muito beneficiado primeiro porque tem uma liderança muito boa e muito visionária e isso foi muito importante e com boas... bem conectado, não é? Eu acho que as principais dificuldades... bem em Portugal é sempre o financiamento, não é? A sustentabilidade de um projeto destes, assim rapidamente ninguém vive do ar e, portanto, um projeto com pés e cabeça sustentável e com um trabalho sustentável também no tempo, não é? Porque sabemos bem que uma intervenção destas é uma intervenção muito demorada... estes financiamentos a um ano/ a dois anos são sempre muito complicados porque não permitem uma intervenção ao longo do tempo, mas pronto essa é sempre uma dificuldade muito grande, mas, às vezes, falta a alma e o coração ou as pessoas rapidamente se tornam “*nine to five*” burocratas, não é? Quando se perde a alma neste género de projetos, perde-se o projeto e estes miúdos sentem logo se há alma, se há interesse, se há dedicação real e verdadeira a eles ou não, não é? E acho que isso faz toda a diferença. Faz toda a diferença.

E depois acho que não é no... quer dizer, foi também, mas nós durante muito tempo tivemos a fazer formação cara e que conseguíamos atingir trinta, quarenta, sessenta pessoas e acho que agora conseguimos uma metodologia que nos permite formar pessoas, capacitar pessoas que multipliquem isto por vinte, trinta, cinquenta, sessenta mil, não é? E essa é uma dificuldade grande porque estes projetos muito individualizados são sempre muito caros... ganhar aqui a noção de que temos que ser sustentáveis e como é que se consegue ser sustentável criando respostas que possam ser replicadas por muitos é uma das dificuldades grandes... [...] Mas é uma das dificuldades. Depois é gente bem formada, não é? Gente com o verdadeiro propósito e acho que isso ainda se encontra muito e acho que sobretudo esta nova geração é uma geração que procura muito sentido naquilo que faz e propósito naquilo que faz e isso é muito bonito, não é? Já houve o tempo dos *yuppies* que era o dinheiro e era carros e não sei quê e eu acho que esta geração agora está muito mais concentrada no sentido e propósito que o trabalho que faz tem e isso é uma vantagem gigante, não é?

Discente: Pronto, e a última pergunta que eu tinha era o que é que acha que ainda falta criar em Portugal para aumentar a proteção, para aumentar o bem-estar dos adolescentes e, principalmente, destes de contextos mais difíceis?

Entrevistada FT: Acho que falta uma coisa que já se fez bastante caminho, mas que eu acho que se deve fazer muito mais caminho que é um trabalho em rede. Verdadeiramente em rede. E menos egos e mais rede acho que é algo que faz muito sentido, não é? E não é nada fácil sabemos porque Portugal é um país muito pequeno, os recursos são muito muito escassos e, enfim, e há aqui este desafio dos egos também, não é? E, portanto, eu acho que se houvesse mais rede, se houvesse mais comunicação entre instituições. Por exemplo, nós fizemos a Academia Ubuntu... temos um projeto agora grande aqui: Academia Ubuntu para jovens acolhidos, que estão em instituições de acolhimento. A sensação que eu tenho é que estas instituições se conhecem pela primeira vez quando nós os juntamos para uma semana Ubuntu, o que é uma coisa estranhíssima... estão todos a lutar pelo mesmo, não é? E, portanto, claro que os recursos são sempre escassos e, portanto, não há tempo para este género de trabalho mais secundário, mas acho que se houvesse mais redes de colaboração entre instituições, primeiro não se sentiam tão sozinhas e depois havia níveis de aprendizagem de respostas a estes miúdos muito melhores, não é?

Mas, pronto, é um desafio que eu acho que irá sempre existir e que é bom e depois gente bem formada nas instituições é obviamente uma... algo importantíssimo e acho que já se fez imenso investimento... ontem, ainda ontem, estava a falar exatamente nisso. Há trinta anos atrás na baixa, há trinta anos... não foi assim há tanto, tanto tempo. Na baixa, havia imensos miúdos, crianças de sete, oito, nove, dez anos a dormirem na Praça da Figueira em cima do respirador do metro, que era um sítio quente porque aquilo saía ar quente, não é? E hoje em dia se nós víssemos uma criança a dormir na rua achávamos completamente inacreditável. E o IAC, o Instituto de Apoio à Criança foi dos primeiríssimos... Manuela Eanes foi perscrutora e primeiríssima a retirar todos os miúdos da rua. E, portanto, nós já fizemos um caminho extraordinário, não é? Não há miúdos na rua, impensável mesmo. As instituições de acolhimento são instituições hoje em dia que numa qualidade a do tratamento dos miúdos não tem nada a ver com o que se passava há trinta anos, mas obviamente há imenso a fazer, portanto, acho que o trabalho em rede seria um passo importantíssimo para ainda ser melhor e ser mais partilhado e ser menos solitário que é um trabalho muito difícil, não é? Parece “ah crianças em risco vamos...”, mas não, é um trabalho que é preciso ter uma resiliência gigante que nem sempre as pessoas que estão que vão trabalhar com estas crianças estão preparadas e depois também porque se paga muito

mal, não é? E os ordenados são no social já é assumido... ah é social, vai-se pagar mal que é, enfim.... É a verdade, não é? Paga-se muito mal, mas é também aí se houvesse mais trabalho em rede havia maior pressão para se conseguir mais recursos.

E, portanto, isto é uma pescadinha de rabo na boca.

Discente: Muito obrigada, Dra. FT. Obrigada. Não tenho mais perguntas. Foi ótimo.

Entrevistada FT: Desejo-lhe as maiores... quando é que vai discutir, tem que a entregar agora, não é?

Discente: Entregar até ao fim de março, depois há de vir a data para a defesa.

Entrevistada FT: Afinal, isto é mestrado?

Discente: Sim, Mestrado em Serviço Social na vertente de empreendedorismo inovação na economia social.

Entrevistada FT: Empreendedorismo é.... posso-lhe dizer o que é que eu acho na área social. É muito difícil. É uma palavra que enche a boca e na realidade é muito pouco, mas pronto isto é uma conversa para ter com a sua professora Ana Oliveira de quem eu gosto muito.

Obrigada, Catarina! Desejo-lhes as maiores felicidades e aquilo que precisar...

Olhe, se quiser fazer a academia Ubuntu, acho que é uma experiência muito gira... vai ser de sábado a quarta-feira da semana da Páscoa, residencial em Alfragide e acho que é uma experiência mesmo de vida e, portanto, sobretudo para si que também está nessa área, acho que faria muito sentido poder ir. Se quiser, eu mando-lhe... deixe-me ver... mando-lhe aqui... ah não está aqui, eu mando-lhe... espere aí: está aqui, pode ver no bate-papo. Fica aqui com o coiso da inscrição.

Discente: Obrigada.

Entrevistada FAT: Boa sorte. Obrigada.

Discente: Obrigada. Bom trabalho.

Entrevistada FT: Obrigada. Adeus. Obrigada.

Anexo H - Escalas de mensalidade consoante rendimento per capita mensal

RMMG (Retribuição mínima garantida mensal) 2022 – 705,00€

Custo real por participante no Projeto Barra – entre 111,15€ (2021/22) e 96,47€ (2025/26)

Mensalidade por participante máxima – 115€

Escalões	Per capita	Intervalo em Euros	Desconto aplicado sobre a mensalidade
1º escalão	até 30% da RMMG	até 211,50€	95%
2º escalão	30% até 50% da RMMG	entre 211,51€ e 352,50€	75%
3º escalão	50% a 70% da RMMG	entre 352,51€ e 493,50€	55%
4º escalão	70% até 100% da RMMG	entre 493,51€ e 705,00€	35%
5º escalão	100% até 150% da RMMG	entre 705,01€ e 1057,50€	0%
6º escalão	150% da RMMG	>=1057,01€	0%

*O cálculo do rendimento per capita é feito consoante a fórmula expressa no estudo da viabilidade económica previamente apresentado.