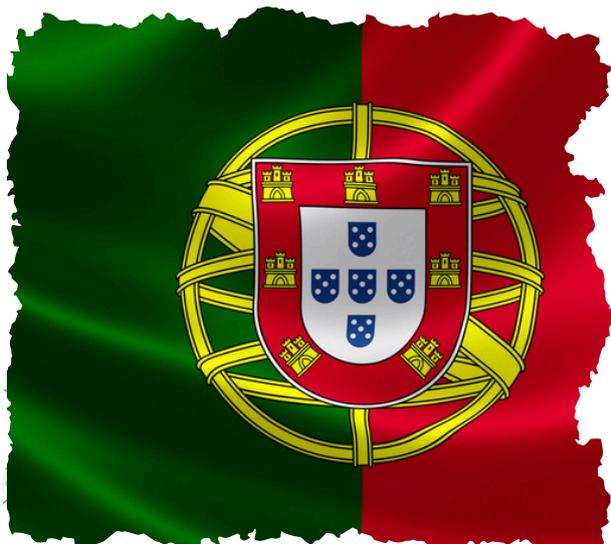


**Aurum**  
EDITORA

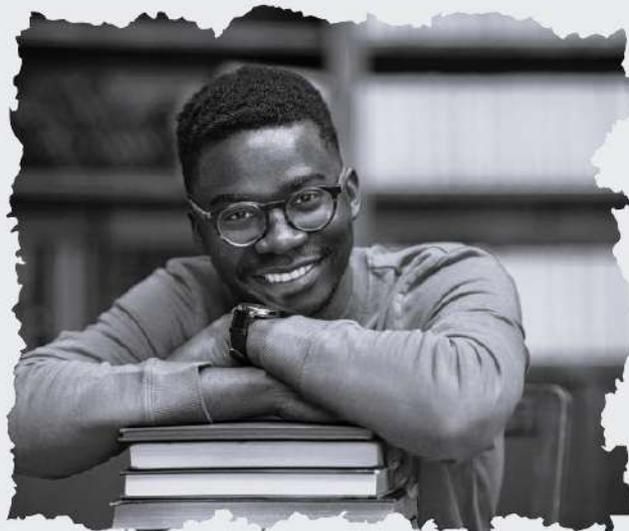
**CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA  
RESILIÊNCIA EM JOVENS DO ENSINO  
PROFISSIONAL EM **PORTUGAL** E NO **BRASIL****



LUCIENIA LIBANIA PINHEIRO FERREIRA

**Aurum**  
EDITORA

**CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA  
RESILIÊNCIA EM JOVENS DO ENSINO  
PROFISSIONAL EM PORTUGAL E NO BRASIL**



LUCIENIA LIBANIA PINHEIRO FERREIRA

## **AURUM EDITORA LTDA - 2025**

Curitiba – Paraná - Brasil

### **EDITOR CHEFE**

Gian Felipe Bonfantti

### **AUTORA**

Lucienia Libania Pinheiro Ferreira

### **EDIÇÃO DE TEXTO**

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

### **EDIÇÃO DE ARTE**

Aurum Editora Ltda

### **IMAGENS DA CAPA**

Canva Pro

### **BIBLIOTECÁRIA**

Maria Alice Ferreira

### **ÁREA DE CONHECIMENTO**

Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

## CONSELHO EDITORIAL

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFF (PPGH-UFF)

Alisson Vinicius Skroch de Araujo - Editor Independente - Graduado (UniCuritiba - Centro Universitário Curitiba)

Blue Mariro - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Elane da Silva Barbosa - Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Ceará - UECE (2019).

Francisco Welton Machado - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2007-2011).

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Itamar Victor de Lima Costa - Mestre em Desenvolvimento de Processos Ambientais pela UNICAP

Joao Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins - UFT.

Luan Brenner da Costa - Graduado em Enfermagem. Centro Universitário Herminio Ometto de Araras, UNIARARAS, Araras, Brasil

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música (Musicologia) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO)

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA-(2024).

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela UEPG/PROFMAT (2016-2018).

Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UFC

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião (UFJF) (2024-).

Mario Marcos Lopes - Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Mateus Henrique Dias Guimarães - Mestre em Enfermagem na Atenção Primária à Saúde, UDESC.

Mirna Liz da Cruz - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG).



Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada (Centro Universitário Uniopet)

Ryan Dutra Rodrigues - Graduado em Psicologia. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, FMU.

Salatiel Elias de Oliveira - Doutor em Apostilamento de Reconhecimento de Título - Universidade do Oeste Paulista (2019 – 2021).

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pelo PPGMDT/NPDM-UFC (2023-).

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

Wilson Moura - Doutorado em Psicologia. Christian Business School, CBS, Estados Unidos.



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ferreira, Lucienia Libania Pinheiro

Contributos para o estudo da resiliência em jovens do ensino profissional em Portugal e no Brasil [livro eletrônico] / Lucienia Libania Pinheiro Ferreira. -- 1. ed. -- Curitiba : Aurum Editora, 2025.

PDF

ISBN 978-65-83849-14-4

1. Educação - Finalidades e objetivos 2. Ensino profissional - Brasil 3. Ensino profissional - Portugal 4. Formação profissional 5. Jovens - Comportamento 6. Resiliência (Traço da personalidade)  
I. Título.

25-297853.0

CDD-370.158

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Resiliência e educação : Psicologia educacional 370.158

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

**DOI:** 10.63330/livroautoral92025-

**Aurum Editora Ltda**  
CNPJ: 589029480001-12  
[contato@aurumeditora.com](mailto:contato@aurumeditora.com)  
(41) 98792-9544  
Curitiba - Paraná



## **AUTORA**

### **Lucienia Libania Pinheiro Ferreira**

Grau de formação mais alto: Doutora em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) em Portugal e Doutora em Ciências no programa de Psicologia, com Área de Concentração em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP)

Instituição acadêmica: Universidade do Porto (FPCE-UP) em Portugal e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP)

E-mail: [lucieniapinheiro@gmail.com](mailto:lucieniapinheiro@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9088-422X>



## PREFÁCIO

A jornada da juventude, marcada pelo percurso educacional e pela busca de uma formação profissional sólida, muitas vezes é acompanhada por adversidades que podem moldar os destinos dos indivíduos. Neste livro, a autora mergulha no âmago da experiência de jovens que enfrentam dificuldades durante seu processo de formação, investigando a resiliência como um fio condutor que tece histórias de superação, crescimento e aprendizagem.

A trajetória desses jovens, no entanto, transcende fronteiras e culturas. Ao explorar as realidades em Portugal e no Brasil, esta obra propõe o preenchimento de uma lacuna existente na literatura, examinando a resiliência específica dos jovens na formação profissional nesses dois países. Em um contexto em que as adversidades podem comprometer o desenvolvimento, este estudo inovador lança luz sobre os fatores que fortalecem a resiliência e abrem portas para um futuro mais promissor.

À medida que desvendamos os mecanismos complexos que moldam a resiliência, nos deparamos com uma análise detalhada das variáveis que estão intrinsecamente ligadas a esse processo. Exploramos as diferenças e semelhanças interculturais nas experiências desses jovens, entendendo como as influências sociodemográficas e os contextos sociais moldam suas trajetórias únicas.

No cerne desta obra, encontramos um estudo minucioso, programado em Portugal e no Brasil, que lança luz sobre os fatores de risco e de proteção que acompanham a jornada desses jovens. Ao classificar os participantes em clusters, com base em eventos de vida negativos e indicadores de ajuste, somos levados a uma compreensão mais profunda das nuances que caracterizam diferentes trajetórias de resiliência.

Por meio dessa exploração, emergem insights fundamentais. Os preditores de autoeficácia, uma força motriz que impulsiona a resiliência, são dissecados em um contexto de variações sociodemográficas, fatores internos e externos. As descobertas deste estudo lançam luz sobre os caminhos que podem ser trilhados para promover o ajuste positivo diante das adversidades.

Ao longo destas páginas, somos lembrados da importância de criar programas de intervenção social. Os resultados deste estudo podem orientar ações concretas e políticas públicas eficazes, promovendo a resiliência, a empregabilidade e o aprendizado contínuo entre jovens que enfrentam o insucesso e o risco de abandono escolar.

Este livro é um convite a todos os interessados no desenvolvimento da juventude, na educação e nas políticas públicas. As descobertas aqui apresentam e ressoam com uma mensagem de esperança, destacando a capacidade humana de enfrentar desafios e emergir fortalecido.

Que esta obra inspire ações transformadoras e sustentáveis em prol dos jovens que enfrentam adversidades, guiando-os em direção a trajetórias de resiliência e sucesso.

Lucienia Libania Pinheiro Ferreira



## **APOIO FINANCEIRO**

Este estudo foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com bolsa de doutorado no período de setembro/2013 a agosto/2017. (Processo 169413-8).



## RESUMO

Jovens em formação educacional expostos a adversidades têm piores resultados de desenvolvimento do que aqueles que não sofrem essa exposição. Contudo, apesar da vasta investigação sobre o comportamento dos jovens, poucos estudos foram realizados sobre os fatores de proteção que contribuem para processos de resiliência. O estudo sobre resiliência em jovens tem avançado nos últimos anos, mas nenhum foi realizado com jovens em formação profissional em Portugal e no Brasil. Esta investigação tem como objectivo contribuir para a compreensão das variáveis incluídas no processo de resiliência em jovens em formação profissional observando as semelhanças e diferenças em Portugal e no Brasil, e visa, nomeadamente, a: (1) analisar as diferenças entre Portugal e Brasil nas variáveis associadas ao processo de resiliência; (2) Classificar em *clusters*/agrupamentos, os jovens em formação profissional em função do fator de risco (acontecimentos de vida negativos) e dos indicadores de ajustamento (autoeficácia académica e autoestima) em Portugal e no Brasil; (3) Explorar possíveis preditores para a autoeficácia nesses jovens, considerando variáveis sociodemográficas, fatores de proteção interna e externa. O estudo foi realizado em Portugal, a coleta foi realizada em 22 centros de formação profissional, tendo sido administrados questionários de autorrelato junto a 1362 jovens (48,9% do total da amostra), sendo 40,02% do género masculino e com idade média de 17.02 anos (DP = 1.70). No Brasil, participaram 1421 estudantes (51,1% do total da amostra) do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e escolas pertencentes à Política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo 50,7% do género feminino, com média de idade de 17.96 anos (DP = 2.58). O contexto social foi estudado por meio de duas variáveis: (I) habilitações literárias dos pais; (II) Inventário de acontecimento de vida negativo. Os resultados exploram as diferenças e semelhanças inter e intraculturais nas variáveis relativas ao processo de resiliência, sugerindo aqueles que podem ser os processos específicos que promovem um bom ajustamento diante das adversidades vivenciadas pelos jovens em formação profissional. O estudo reforça a importância de se promover fatores de proteção em jovens nos cursos de formação profissional em Portugal e no Brasil, também contribuir para uma maior compreensão dos jovens com baixas qualificações escolares. Pode nortear programas de intervenção social, ao identificar os principais mecanismos que favorecem uma adaptação positiva perante os fatores de risco desta população – trajetórias de resiliência. Para além de contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas e educativas que promovam a empregabilidade e aprendizagem ao longo da vida de jovens em situação de insucesso e/ou risco de abandono escolar.

**Palavras-chave:** Resiliência; Jovens; Formação profissional.



## ABSTRACT

Young people in educational settings exposed to adversity have worse developmental outcomes than those who do not. However, despite extensive research on youth behavior, few studies have been done on the protective factors that contribute to resilience processes. The study on youth resilience has advanced in the last years, but none has been done with young people in vocational training in Portugal and Brazil. This research aims to contribute to the understanding of the variables included in the process of resilience in young people in vocational training observing the similarities and differences in Portugal and Brazil, and aims, in particular, to: (1) analyze the differences between Portugal and Brazil in (2) Classify in clusters / groups, young people in vocational training according to the risk factor (negative life events) and the adjustment indicators (academic self-efficacy and self-esteem) in Portugal and Brazil; (3) To explore possible predictors for self-efficacy in these young people, considering socio-demographic variables, internal and external protection factors. The study was carried out in Portugal, the collection was carried out in 22 vocational training centers, and self-report questionnaires were administered to 1362 young people (48.9% of the total sample), 40.02% male and aged mean of 17.02 years (SD = 1.70). In Brazil, 1421 students (51.1% of the total sample) from the National Program of Access to Technical Education and Employment (PRONATEC) and schools belonging to the Policy of Professional Technical Education of Medium Level participated, being 50.7% female, with mean age of 17.96 years (SD = 2.58). The social context was studied through two variables: (I) parents' literary qualifications; (II) Inventory of negative life events. The results explore the inter and intracultural differences and similarities in the variables related to the process of resilience, suggesting those that may be the specific processes that promote a good adjustment in the face of adversities experienced by young people in vocational training. The study reinforces the importance of promoting protection factors in young people in vocational training courses in Portugal and in Brazil, and also contributes to a better understanding of young people with low school qualifications. It can guide social intervention programs by identifying the main mechanisms that favor a positive adaptation to the risk factors of this population - trajectories of resilience. In addition to contributing to the development of public and educational policies that promote the employability and lifelong learning of young people in situations of failure and / or risk of dropping out of school.

**Keywords:** Resilience; Young; Professional qualification.



## RÉSUMÉ

Les jeunes dans les milieux éducatifs exposés à l'adversité ont des résultats développementaux moins bons que ceux qui n'en ont pas. Cependant, malgré des recherches approfondies sur le comportement des jeunes, peu d'études ont été menées sur les facteurs de protection qui contribuent aux processus de résilience. L'étude sur la résilience des jeunes a progressé ces dernières années, mais aucun n'a été fait avec des jeunes en formation professionnelle au Portugal et au Brésil. Cette recherche vise à contribuer à la compréhension des variables incluses dans le processus de résilience chez les jeunes en formation professionnelle en observant les similitudes et les différences au Portugal et au Brésil, et vise en particulier à: (1) analyser les différences entre le Portugal et le Brésil. (2) Classer en grappes / groupes, les jeunes en formation professionnelle en fonction du facteur de risque (événements de vie négatifs) et les indicateurs d'ajustement (auto-efficacité académique et estime de soi) au Portugal et au Brésil; (3) Explorer les prédicteurs possibles de l'auto-efficacité chez ces jeunes, en tenant compte des variables sociodémographiques, des facteurs de protection internes et externes. L'étude a été réalisée au Portugal, la collecte a été réalisée dans 22 centres de formation professionnelle, et des questionnaires d'auto-évaluation ont été administrés à 1362 jeunes (48,9% de l'échantillon total), 40,02% d'hommes et moyenne de 17,02 ans (écart-type = 1,70). Au Brésil, 1421 étudiants (51,1% de l'échantillon total) du Programme national d'accès à l'enseignement technique et à l'emploi (PRONATEC) et des écoles appartenant à la politique de formation technique professionnelle de niveau moyen, 50,7% de femmes, avec un âge moyen de 17,96 ans (SD = 2,58). Le contexte social a été étudié à travers deux variables: (I) les qualifications littéraires des parents; (II) Inventaire des événements de vie négatifs. Les résultats explorent les différences et les similitudes inter et intraculturelles dans les variables liées au processus de résilience, suggérant ceux qui peuvent être les processus spécifiques qui favorisent un bon ajustement face aux adversités vécues par les jeunes en formation professionnelle. L'étude souligne l'importance de la promotion des facteurs de protection chez les jeunes dans les cours de formation professionnelle au Portugal et au Brésil, et contribue également à une meilleure compréhension des jeunes peu qualifiés. Il peut guider les programmes d'intervention sociale en identifiant les principaux mécanismes qui favorisent une adaptation positive aux facteurs de risque de cette population - les trajectoires de résilience. En plus de contribuer à l'élaboration de politiques publiques et éducatives favorisant l'employabilité et l'apprentissage tout au long de la vie des jeunes en situation d'échec et / ou de décrochage scolaire.

**Mots-clés:** Résilience; Les jeunes; Formation professionnelle.



## AGRADECIMENTOS

À Deus, autor e consumidor da minha fé. Obrigada, Deus! Eu não poderia ter chegado até aqui sem Ti.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susana Coimbra, pela orientação, apoio, amizade, paciência e persistência em querer me formar como pesquisadora. Sinto-me profundamente agradecida por sua dedicação na realização deste grande sonho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anne Marie por me aceitar no programa mesmo sem as condições favoráveis (financiamento) para um doutorado. Por me proporcionar o direito de lutar pelos meus sonhos. Gratidão eterna por transformar a minha vida

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sylvia Barreira pelo acolhimento na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, que com muita sabedoria me orientou e me deixou exemplos de ética, paixão e compromisso pela educação.

À Prof. Dr. Francis Boakari por sempre acreditar em mim, e plantar no meu coração o que tenho de mais preciso, o amor pelo desenvolvimento das pessoas. Gratidão pelo incentivo em romper minha zona de conforto e descolonizar minha mente. Agradesso à Universidade Federal da Piauí, e ao meu grupo de estudos Roda Griô.

Aos colegas da sala 208 pelo apoio e colaboração durante o desenvolvimento deste projeto. Egídio, Daniela, Joyce, Marisa, Cristiane, Aline, Aline Lira, Jorge, Filipa, Maria e a tantos outros que passaram levando um pouco de mim e deixaram um pouco de si.

Aos amigos brasileiros Silvania, Campelo, Deuzuita, Galber, Thesca, Eudanio, Pablo, Ceixa, que apesar da distância, se fizeram presentes me fortalecendo nessa jornada.

Aos amigos portugueses Ana, Filomena, Margarida, Manuel, Luíza Santos, Luciana Soares pelo apoio, generosidade e afeto.

As amigas africanas Adriana, Cecília e Domingas pelos momentos de trocas e crescimentos.

À Marco Aurélio: “Você se fez presente em todos os momentos, firmes e trêmulos. E, passo a passo, pude sentir a sua mão na minha, transmitindo-me a segurança necessária para enfrentar meu caminho a seguir... A sua presença é qualquer coisa como a luz e a vida, e sinto que, em meu gesto, existe o seu gesto e, em minha voz, a sua voz.” (Vinícius de Moraes) Aos meus filhos Vinicius, Ênia, Lucy por serem fontes de motivação e amor.

Mais uma vez: muito obrigada.



À minha amada mãe, Teresinha Libanio; ao meu precioso marido, Marco Aurélio; e aos meus Filhos Vinicius, Ênia e Lucy, fonte da minha resiliência, com carinho e gratidão, dedico este trabalho.

*"Tudo é possível ao que crê"*  
*(Marcos 9:23)*



A presente tese deu origem a várias apresentações em formato de mesa redonda, comunicação oral e pôster, em congressos nacionais e internacionais. Entre elas destaca-se o **1º lugar na categoria doutorado - Prêmio Carolina Martuscelli** – na 46ª reunião anual da Sociedade Brasileira de Psicologia-2016. Trabalho apresentado: *Resiliência em jovens com vulnerabilidade social em contextos de educação profissional no Brasil e em Portugal*. Autoras: Lucienia Martins, Susana Coimbra, Anne Marie Fontaine (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal) FPCEUP e Sylvia Barrera (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), USP.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO I - JOVENS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	<b>27</b>
1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL.....	29
1.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	33
1.3 JUVENTUDE NA CONTEMPORANEIDADE.....	37
1.4 JOVENS NO CONTEXTO PORTUGUÊS: EFEITOS DA CRISE ECONÓMICA.....	39
1.5 JOVENS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	41
1.6 PERFIL DO ESTUDANTE DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL E NO BRASIL.....	42
<b>CAPÍTULO II - RESILIÊNCIA NOS JOVENS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	<b>47</b>
2.1 RESILIÊNCIA: ORIGENS DE UM CONCEITO.....	47
2.2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ESTUDO DA RESILIÊNCIA.....	51
2.3 ESTUDOS LONGITUDINAIS OU CLÁSSICOS NO DOMÍNIO DA RESILIÊNCIA.....	54
2.4 MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA.....	56
2.5 A PERSPECTIVA SOCIOECOLÓGICA DA RESILIÊNCIA.....	57
2.6 FATORES DE RISCO, DE PROTEÇÃO E DE AJUSTAMENTO.....	59
<b>CAPÍTULO III - AUTOEFICÁCIA ACADÉMICA E AUTOESTIMA COMO INDICADORES DE AJUSTAMENTO EM JOVENS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	<b>71</b>
3.1 AUTOEFICÁCIA E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA.....	71
3.2 AUTOESTIMA.....	78
3.3 RESILIÊNCIA EDUCACIONAL.....	81
<b>CAPÍTULO IV - MÉTODO</b> .....	<b>90</b>
4.1 VARIÁVEIS.....	91
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	95
4.3 PROCEDIMENTOS.....	98
4.4 OPERACIONALIZAÇÃO DA VARIÁVEIS E QUALIDADE PSICOMÉTRICAS DA ESCALAS.....	101
4.5 CONCLUSÃO.....	135
<b>CAPÍTULO V - RESULTADOS</b> .....	<b>136</b>
5.1 ANÁLISES DESCRITIVAS DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO.....	136
5.2 CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS EM ESTUDO.....	138
5.3 DIFERENÇAS ENTRE PORTUGAL E BRASIL NAS VARIÁVEIS DE RISCO, PROTEÇÃO E AJUSTAMENTO.....	143
5.4 DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DE GÊNERO NO RISCO, PROTEÇÃO E AJUSTAMENTO EM PORTUGAL E NO BRASIL.....	145
5.5 DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DE ETNIA NO RISCO, PROTEÇÃO E AJUSTAMENTO EM PORTUGAL E NO BRASIL.....	150
5.6 ANÁLISE DE CLUSTERS.....	151
5.7 ASSOCIAÇÃO DOS CLUSTERS EM FUNÇÃO DO PAÍS, DO GÊNERO, DA ETNIA E DA IDADE.....	157
5.8 DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DA PERTENÇA AOS CLUSTERS NOS FATORES DE PROTEÇÃO INTERNA E EXTERNA.....	158
5.9 MODELOS DE REGRESSÃO.....	160



<b>CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>163</b>
6.1 ESTUDO DAS DIFERENÇAS TRANSCULTURAIS EM FUNÇÃO DO PAÍS, DO GÊNERO E DA ETNIA PARA OS FATORES DE RISCO, PROTEÇÃO INTERNA E EXTERNA E INDICADORES DE AJUSTAMENTO.....	163
6.2 ANÁLISE DE CLUSTERS.....	176
6.3 SÍNTESE DO ARTIGO.....	179
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA - PORTUGAL.....</b>	<b>196</b>
<b>ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA - BRASIL.....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXO 3 – PROTOCOLO DE PESQUISA - PORTUGAL.....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO 4 – PROTOCOLO DE PESQUISA - BRASIL.....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXO 5 – CERTIFICADO DE PREMIAÇÃO.....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO 6 – CARTA CONVITE PORTUGAL/BRASIL.....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXO 7 – TERMO DE CONSCENTIMENTO INFORMADO PARTICIPANTE – PORTUGAL/BRASIL.....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXO 8 – TERMO DE CONSCENTIMENTO INFORMADO ENCARREGADO PORTUGAL/BRASIL.....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO 9 – TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – MAIORES DE 18 ANOS.....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXO 10 – TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – MENORES DE 18 ANOS.....</b>	<b>222</b>



## LISTA DE SÍMBOLOS

$\Delta\chi^2$  – Diferença do Qui-Quadrado Ajustada  
 $\Delta CFI$  – Diferença dos Graus de Liberdade  
**D2** – Distância de Mahalanobis  
**DP** – Desvio Padrão  
**gl** – Graus de Liberdade  
**KMO** – Kaiser-Meyer Olkin  
**Ku** – Curtose (Kurtosis)  
**M** – Média  
**n** – Dimensão da amostra  
**p** – Nível de significância  
**r** – coeficiente de correlação  
**R2** – Coeficiente de R2 (Squared Multiple Correlation Coefficient)  
**Sk** – Assimetria (Skewness)  
***a*** - *alpha de Cronbach*  
***β*** – Beta (estandardizado)  
 **$\chi^2$**  – Qui-quadrado (Chi-Square)  
 **$\chi^2 / gl$**  – Cálculo do rácio qui-quadrado / graus de liberdade  
**d** - Coeficiente de Cohen  
**CFI** - Comparative Fit Index  
**Max** - Valor Máximo  
**Min** - Valor mínimo  
**t** - Estatística do teste t



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização sociodemográfica da amostra nos dois países.....	96
Quadro 2. Análise Fatorial Exploratória da escala “Religiosidade e Espiritualidade”.....	103
Quadro 3. Índices de ajustamento da escala “Religiosidade e Espiritualidade” (PR) .....	104
Quadro 4. Invariância do modelo fatorial da escala “Religiosidade e Espiritualidade” (PR).....	106
Quadro 5. Índices de ajustamento do “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Mãe.....	107
Quadro 6. Invariância do modelo fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Mãe.....	109
Quadro 7. Índices de ajustamento do Inventário de Rede de Relações (IRR)/Pai.....	109
Quadro 8. Índices de ajustamento da escala “Suporte Social” (SS) .....	112
Quadro 9. Invariância do modelo fatorial da escala “Suporte Social” (SS) .....	114
Quadro 10. Índices de ajustamento da escala “Satisfação com a Vida” (SV) .....	116
Quadro 11. Invariância do modelo fatorial da escala “Satisfação com a Vida” (SV) .....	117
Quadro 12. Índices de ajustamento da escala “Satisfação com o Curso” (SC) .....	118
Quadro 13. Invariância do modelo fatorial da escala “Satisfação com o Curso” (SC).....	119
Quadro 14. Índices de ajustamento da escala “Autoeficácia em Face aos Papéis de Adulto” (AEPA).....	121
Quadro 15. Invariância do modelo fatorial da escala “autoeficácia em frente aos papéis de adulto” (AEPA) .....	122
Quadro 16. Índices de ajustamento da escala “Inventário de Habilidades Sociais” (IHS) .....	124
Quadro 17. Invariância do modelo fatorial da escala “Inventário de Habilidades Sociais” (IHS).....	125
Quadro 18. Índices de ajustamento do “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (QCD).....	127
Quadro 19. Invariância do modelo fatorial da escala “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (QCD) .....	128
Quadro 20. Índices de ajustamento da subescala “autoeficácia escolar geral” da AEA.....	129



Quadro 21. Invariância do modelo fatorial da subescala “autoeficácia escolar geral” da escala da AEA....	131
Quadro 22. Índices de ajustamento da escala “autoestima” (AE) .....	132
Quadro 23. Invariância do modelo fatorial da Escala de “Autoestima” (AE).....	134
Quadro 24. Síntese dos valores de invariância para as escalas do estudo.....	134
Quadro 25. Estatísticas descritivas das variáveis em estudo.....	137
Quadro 26. Correlações entre fatores de risco, de proteção interna e externa e indicadores de ajustamento na amostra total.....	139
Quadro 27. Correlações entre fatores de risco, de proteção interna e externa e indicadores de ajustamento na amostra portuguesa.....	141
Quadro 28. Correlações entre fatores de risco, de proteção interna e externa e indicadores de ajustamento na amostra brasileira.....	142
Quadro 29. Diferenças em função do país nos fatores de risco e de proteção interna e externa e nos indicadores de ajustamento.....	144
Quadro 30. Diferenças em função do género nos fatores de risco na amostra portuguesa.....	146
Quadro 31. Diferenças em função do género nos fatores de proteção interna na amostra portuguesa...146	146
Quadro 32. Diferenças em função do género nos fatores de proteção externa na amostra portuguesa..147	147
Quadro 33. Diferenças em função do género nos indicadores de ajustamento em Portugal.....	148
Quadro 34. Diferenças em função do género nos fatores de risco na amostra brasileira.....	148
Quadro 35. Diferenças em função do género nos fatores de proteção interna no Brasil.....	148
Quadro 36. Diferenças em função do género nos fatores de proteção externa na amostra brasileira.....	149
Quadro 37. Diferenças em função do género nos indicadores de ajustamento na amostra brasileira.....	150
Quadro 38. Diferenças em função da etnia nos fatores de risco na amostra portuguesa.....	150
Quadro 39. Diferenças em função da etnia nos fatores de proteção interna na amostra portuguesa.....	151
Quadro 40. Diferenças em função da etnia nos fatores de proteção externa na amostra portuguesa.....	151
Quadro 41. Diferenças em função da etnia nos indicadores de ajustamento na amostra portuguesa.....	152
Quadro 42. Diferenças em função da etnia nos fatores de risco na amostra brasileira.....	152
Quadro 43. Diferenças em função da etnia nos fatores de proteção interna na amostra brasileira.....	153



Quadro 44. Diferenças em função da etnia nos fatores de proteção externa na amostra brasileira.....	153
Quadro 45. Diferenças em função da etnia nos fatores de ajustamento na amostra brasileira.....	154
Quadro 46. Agrupamentos de acordo com os fatores de risco e os indicadores de ajustamento resultados das ANOVAs.....	156
Quadro 47. Diferenças em função da pertença aos agrupamentos nos fatores de proteção interna: “satisfação com a vida”, “satisfação com o curso” e “autoeficácia em face aos papéis de adultos”.....	158
Quadro 48. Diferenças em função da pertença aos agrupamentos nos fatores de proteção interna: Questionário de Capacidades e Dificuldades (SQD) e Inventário de Habilidades Sociais (IHS).....	158
Quadro 49. Diferenças em função da pertença aos agrupamentos nos fatores de proteção externa: “suporte social-família”, “suporte social-amigos”, “suporte social-professores”, “suporte social-total”.....	159
Quadro 50. Diferenças em função da pertença aos agrupamentos fatores de proteção externa: Rede de Relacionamentos para com a Mãe e o Pai nas dimensões “conflito”, “críticismo”, “cuidado”, “satisfação”, “suporte” e “total”.....	159
Quadro 51. Diferenças em função da pertença aos agrupamentos no fator de proteção externa “Religiosidade e espiritualidade”.....	160



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Operacionalização dos grupos de variáveis associadas ao modelo da resiliência no estudo.....	91
Figura 2. Estrutura Fatorial da escala Religiosidade e Espiritualidade (PR) – Portugal.....	104
Figura 3. Estrutura Fatorial da Escala Religiosidade e Espiritualidade (PR) – Brasil.....	105
Figura 4. Invariância do modelo fatorial da escala “religiosidade e espiritualidade” (PR).....	106
Figura 5. Estrutura fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Mãe Portugal.....	107
Figura 6. Estrutura fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Mãe – Brasil.....	108
Figura 7. Invariância do modelo fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Mãe.....	109
Figura 8. Estrutura fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Pai – Portugal.....	110
Figura 9. Estrutura fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Pai – Brasil.....	110
Figura 10. Invariância do modelo fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Pai.....	111
Figura 11. Estrutura fatorial da escala Suporte Social (SS) – Portugal.....	113
Figura 12. Estrutura fatorial da escala Suporte Social (SS) – Brasil.....	113
Figura 13. Invariância do modelo fatorial da escala “suporte social” (SS) .....	115
Figura 14. Estrutura fatorial da escala Satisfação com a Vida (SV) – Portugal.....	116
Figura 15. Estrutura fatorial da escala Satisfação com a Vida (SV) –Brasil.....	116
Figura 16. Invariância do modelo fatorial da escala Satisfação com a Vida.....	117
Figura 17. Estrutura fatorial da escala “satisfação com o curso” (SC) – Portugal.....	118
Figura 18. Estrutura fatorial da escala “satisfação com o curso” (SC) – Brasil.....	119
Figura 19. Invariância do modelo fatorial da escala “satisfação com o curso” (SC) .....	120
Figura 20. Estrutura fatorial da escala “autoeficácia em face aos papéis de adulto” (AEPA) – Portugal.....	121
Figura 21. Estrutura fatorial da escala “autoeficácia em face aos papéis de adulto” (AEPA) – Brasil.....	121
Figura 22. Invariância do modelo fatorial da escala “autoeficácia em face aos papéis de adulto” (AEPA) .....	122



Figura 23. Estrutura fatorial da dimensão “afirmação na expressão de afeto positivo” do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) – Portugal.....	124
Figura 24. Estrutura fatorial da dimensão “afirmação na expressão de afeto positivo” do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) – Brasil.....	124
Figura 25. Invariância do modelo fatorial da dimensão “afirmação na expressão de afeto positivo” do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) .....	125
Figura 26. Estrutura fatorial da escala “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (SQD) – Portugal..	127
Figura 27. Estrutura fatorial da escala “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (SQD) – Brasil.....	127
Figura 28. Invariância do modelo fatorial da escala “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (SQD) .....	128
Figura 29. Estrutura fatorial da subescala Autoeficácia Escolar Geral da AEA – Portugal.....	130
Figura 30. Estrutura fatorial da subescala Autoeficácia Escolar Geral da AEA – Brasil.....	130
Figura 31. Invariância do modelo fatorial da subescala “autoeficácia escolar geral” da AEA.....	131
Figura 32. Estrutura fatorial da Escala de Autoestima (AE) – Portugal.....	133
Figura 33. Estrutura fatorial da Escala de Autoestima (AE) – Brasil.....	133
Figura 34. Invariância do modelo fatorial da escala “autoestima” (AE).....	134



“Se não consegues voar, então corre, se não consegues correr, então anda, se não consegues andar depois rasteja, mas o que quer que faças, tens de continuar a seguir em frente.”  
*Martin Luther King Jr.*

A formação profissional pode constituir um momento de mudança significativo por anteceder à transição para a vida adulta. Os jovens que pertencem a grupos de risco ou estão inseridos em famílias com baixo nível socioeconómico, dificuldades familiares e adversidades acumulativas em seus contextos de vida são os que mais podem se beneficiar com esta via de formação (Coimbra, 2008). Nesta perspectiva, investigar os aspectos positivos do desenvolvimento humano em meio a contextos de vida adversos tem sido o objetivo dos estudos sobre resiliência no campo da psicologia (Libório & Ungar, 2010). O objetivo comum a estas investigações têm sido o de conhecer os aspectos psicológicos que favorecem o desenvolvimento positivo em meio a contextos que impossibilitem que se tenham condições necessárias para seguir em frente, rompendo as adversidades e ressignificando a própria trajetória de vida.

Pode-se considerar que, na formação profissional, é comum jovens estarem inseridos em contextos de vulnerabilidades.

Os jovens provenientes das classes baixa ou média inferior, integram os grupos de pobreza reproduzida, de precários e desiludidos com o sistema de ensino, e de jovens adultos, pais, pouco escolarizados que não querem saber da escola. Estes jovens, com experiências de reprovações e/ou de abandono escolar precoce, começaram a trabalhar muito cedo, fazendo hoje face ao desemprego ou ao emprego precário (Coimbra, 2000, p. 09).

Contudo, torna-se um desafio conceituar os eventos de risco já que os fatores de risco como também os de proteção dependem da percepção que o próprio define, ou seja, para um grupo de jovens o fator pode ser considerado um obstáculo para o crescimento ou o mesmo fator pode ser uma proteção em seu percurso de formação. Por exemplo, jovens que se envolvem com gangues poderão se utilizar desta estratégia de modo a “garanti” sua própria sobrevivência, ou mesmo, por uma busca de ser aceito e pertencer a um determinado grupo, comportamento comum a esta fase do desenvolvimento, ao mesmo tempo, que pode torna-se um risco, pois os deixam mais expostos a problemas com a polícia, pondo em risco o seu próprio desenvolvimento (Libório & Ungar, 2010).

De facto, jovens que estão no ensino profissional podem ter vivenciado uma problemática comum a esta via de formação. Muitas vezes são jovens que optam por essa formação por possuir um histórico de fracassos escolares como também pais com baixa habilitação literária, fator influenciador na motivação para o prosseguimento de uma formação. Fatores de proteção externa como a família e a rede de apoio social são recursos importantes para este grupo. Do mesmo modo, fatores de proteção interna, como a satisfação com a vida e a habilidade de lidar com as pessoas também fazem parte do processo de resiliência, podendo contribuir para o desenvolvimento de indicadores de ajustamento, tais como, a autoeficácia

académica e a autoestima que de alguma forma parecem favorecerem o desenvolvimento e o processo de formação profissional.

Deste modo, investigar os fatores de proteção permite: compreender fatores que reduzem ou atenuam a exposição ao risco, reduz sucessivas reações negativas produzidas por um evento adverso e cria estratégias de reversão destes efeitos negativos (Rutter, 1987). Quando um jovem consegue responder de forma positiva a uma adversidade, pode-se considerar que está respondendo com resiliência (Gamezy, 1993; Masten et al. 1999; Rutter, 1990; Werner & Smilth, 2001). As adversidades enfrentadas pelos jovens durante seu percurso de vida podem ser obstáculos para sua mobilidade educacional, neste contexto a resiliência pode contribuir para o seu bom desenvolvimento (Coimbra, 2000).

A formação profissional pode ser considerada uma forma de empoderamento de jovens para que possam expandir suas habilidades e competências, se tornarem cidadãos comprometidos com seus destinos e com mais recursos para contribuir com sua comunidade. É uma via de formação importante, principalmente quando se faz parte de grupos em situações de baixo poder socioeconómico, onde se associam situações de vulnerabilidades e risco. Este tipo de formação pode constituir um ponto de viragem significativo para jovens em situação de vulnerabilidade e risco (Coimbra, 2008; Coimbra & Fontaine, 2015).

Alguns pesquisadores têm buscado atribuir a construção desse processo ao sujeito, e não ao meio (Magnabosco (2008), Tavares (2000), Martineau (1999); Pinheiro (2004); Ungar (2004); Yunes & Szymanski (2001). Entretanto, esse entendimento vem sofrendo, ao longo dos anos, modificações, com a inserção de diversos contextos como participantes desse percurso. O desafio da nova geração de estudiosos da resiliência é não retroceder para uma dimensão individualista, em que se atribuía ao sujeito ou à “predestinação” o atributo de ser ou não resiliente.

Assim, a noção de resiliência como um processo mais amplo permite entender a adaptação resiliente em função do risco e dos fatores de proteção, desconstruindo a concepção limitante desse conceito como um atributo pessoal, de modo a ressignificá-lo para a ideia de adaptação positiva, que envolve a pessoa e o contexto (Nemer, 2004).

Nesta problemática dos jovens em formação profissional em contextos de adversidades destacamos a relevância de se indentificar fatores de proteção que venham a atenuar os impactos do risco ao mesmo tempo romper com historicos de insucessos educacional. A juventude é um período da vida onde estes fatores se potencializam, seja por meio da família, dos amigos ou dos professores (Barbosa, 2006).

A relevância de se estudar as variaveis psicologicas que contribuem para a promoção da resiliência em jovens em formação profissional em Portugal e no Brasil está no facto de serem países com grandes semelhanças. O modelo e o objetivo do ensino profissional possui o mesmo fim, em ambos os países, o qual consite: capacitar jovens, alguns que já havia desistido da trajetória escolar para o mercado de trabalho.

Em Portugal, alguns destes programas de formação já foram intitulados de “Segundas Oportunidades”. No Brasil há uma variação de nomenclaturas (PRONATEC, PROJOVEM). No entanto, tanto em Portugal como no Brasil, além de ofertar uma “nova” oportunidade, também partilham da intenção de capacitar jovens para atender às demandas do setor produtivo.

Considerando as semelhanças e diferenças, o estudo se propôs a observar como a resiliência nestes grupos se comporta considerando diferenças em função do gênero, idade, etnia, fatores de risco, proteção e ajustamento, como também diferenças nos jovens dos dois países em função da religião e espiritualidade. Apesar do conceito de resiliência ser cada vez mais universal, importa reflectir sobre a existência de se estudar considerando os contextos diversos que ela é impregada.

Este estudo se soma a outros que buscam compreender a construção de processos de resiliência durante a juventude<sup>1</sup> em Portugal e no Brasil. Dessa forma, o presente trabalho se lança numa proposta ainda pouco estudada, porém muito importante para a ampliação das intervenções educacionais no domínio da resiliência, tendo como objetivos os seguintes:

## OBJETIVO GERAL

Examinar alguns fatores de risco e de proteção e indicadores de ajustamento relacionados aos jovens no ensino profissional em Portugal e no Brasil. Para alcançar essa finalidade foram elaborados objetivos secundários como:

### Objetivos específicos

- Analisar as diferenças entre Portugal e Brasil nas diferentes variáveis associadas ao processo de resiliência em jovens em formação profissional: indicadores de ajustamento (autoestima e autoeficácia acadêmica), nos fatores de risco (acontecimentos de vida negativos e habilitações literárias dos pais), nos fatores de proteção interna (satisfação com a vida, satisfação com o curso, habilidades sociais, capacidades e dificuldades, autoeficácia face aos papéis de adulto) e nos fatores de proteção externa (suporte social, qualidade da relação com a mãe e pai e religiosidade);
- Explorar as diferenças de etnia e de gênero nas variáveis referentes aos fatores de risco, de proteção interna e externa e indicadores de ajustamento;
- Examinar as correlações entre as variáveis do estudo referentes aos fatores de risco, fatores de proteção interna e externa e indicadores de ajustamento na amostra geral, para Portugal e Brasil;

---

<sup>1</sup> Neste estudo, será utilizado o termo “juventude” para se referir aos participantes da pesquisa, que são adolescentes, jovens e jovens adultos, com idades entre 15 e 29 anos.

- Classificar em *clusters*/agrupamentos, os jovens em formação profissional em função do fator de risco (acontecimentos de vida negativos) e dos indicadores de ajustamento (autoeficácia académica e autoestima) em Portugal e no Brasil;
- Comparar o valor preditivo de variáveis demográficas, de fatores de risco e de proteção interna e externa, no indicador de ajustamento “autoeficácia académica” nas amostras portuguesa e brasileira.

Este trabalho está dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo contempla os jovens que estão inseridos no ensino profissional, onde inicialmente discorremos sobre as origens do ensino profissional, em Portugal e no Brasil. Em seguida, buscamos fazer uma reflexão sobre a juventude na contemporaneidade, abordando a atual situação na qual estão inseridos os jovens em Portugal e no Brasil. Ao final do capítulo, tentamos traçar um perfil do aluno do ensino profissional, em ambas as realidades, portuguesa e brasileira.

No segundo capítulo é abordado o que consideramos ser o núcleo de nosso estudo, a resiliência nos jovens inseridos na formação profissional, onde discorremos sobre o conceito de resiliência, onde também se buscou fazer um levantamento de importantes estudos neste campo, sendo feita uma tentativa de alinhar alguns de seus principais investigadores em gerações a depender da forma como estudavam tal constructo. Também se insere neste capítulo uma breve discussão sobre fatores de risco, proteção e ajustamento, abordando a concepção de diversos autores.

No terceiro capítulo, ainda dentro do enquadramento teórico de nossa tese, nos reportamos aos indicadores de ajustamento selecionados para o nosso estudo, a autoeficácia académica e a autoestima. O referido capítulo centra-se na difícil questão de se estabelecer indicadores de ajustamento para uma investigação, ao mesmo tempo em que expomos a importância de considerar essas variáveis como indicadores de adaptação para os jovens em formação profissional. Ao final do capítulo, apontamos a importância do estudo da resiliência no âmbito educacional.

No quarto capítulo, dedicado ao Método, é feita uma descrição dos participantes do estudo, os procedimentos para a recolha dos dados, bem como uma operacionalização das qualidades psicométricas das escalas utilizados em nosso estudo.

O quinto capítulo é destinado à Apresentação dos Resultados do estudo realizado em Portugal e no Brasil. Em um primeiro momento faz-se uma análise de correlação das variáveis, de modo a verificar se há associação entre as mesmas e em que grau isso ocorre. Posteriormente, procedeu-se a realização de um estudo sobre as diferenças entre as duas culturas, Portugal e Brasil, para os fatores de proteção interna, externa e ajustamento, considerando as variáveis sociodemográficas etnia e género. O capítulo encerra-se com o agrupamento dos jovens de nossa amostra em agrupamentos, utilizando-se a técnica de análise de clusters, permitindo perceber como as variáveis em estudo podem contribuir para o desenvolvimento da resiliência, a partir da caracterização dos indivíduos no grupo Risco ou Resiliente.

No sexto capítulo, é feita a Discussão dos Resultados, onde a partir das análises estatísticas e de valores considerados significativos nas variáveis utilizadas, faz-se uma análise dos resultados obtidos no capítulo anterior.

Por último, apresentamos as considerações conclusivas do nosso trabalho, indicando também as limitações do estudo e fazendo sugestões para as investigações futuras.

**JOVENS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

A formação profissional pode ser considerada uma forma de empoderar jovens para que possam expandir suas habilidades e suas competências, tornando-se cidadãos comprometidos com seus destinos e com mais recursos para contribuir com sua comunidade. É uma via de formação importante, principalmente, quando se faz parte de grupos com baixo poder socioeconómico, na medida em que se afigura como uma alternativa quando os resultados e interesses escolares não favorecem o prosseguimento de estudos e/ou quando se projeta uma inserção no mercado de trabalho mais precoce, mas qualificada. Esse tipo de formação pode, por isso, constituir um ponto de mudança significativo para jovens em situação de vulnerabilidade e de risco (Coimbra, 2008; Coimbra & Fontaine, 2015). As experiências de mudança que ocorrem na vida do indivíduo passariam a ser parte do seu próprio desenvolvimento. Os pontos de viragem constituem-se de acontecimentos significativos do quotidiano, bem como de transições de vida (Rutter, 1990).

Para King, Cathers, Brown, e MacKinnon (2003) os pontos de viragem podem ser: (a) positivos ou negativos, a depender se a situação vivida pelo indivíduo se constitui em oportunidades ou ameaças; (b) um evento único ou uma sucessão de eventos; (c) uma construção gradual de novas concepções ou um novo olhar sobre determinados aspectos da vida; (d) experiências pessoais ou eventos de vida quotidianas e/ou; (e) ou até acontecimentos imprevistos. Desse modo, os pontos de viragem podem originar em uma pessoa, emoções positivas ou negativas, provocando ou não, uma mudança na trajetória de vida.

Para Rutter (1990) os pontos de viragem podem alterar a trajetória de vida do indivíduo de três formas diferentes: (1) no modo como percebe ter vivenciado uma adversidade, atribuindo a esse evento um significado diferente, alterando a forma como se compreende tal experiência (e.g., ser hospitalizado, ter uma deficiência); (2) ao atenuar ou eliminar os efeitos resultantes de uma série de outros eventos negativos; (3) ao aumentar os sentimentos de autoestima, autoconfiança ou autoeficácia.

Os pontos de viragem na vida na vida dos jovens que estão vivenciando uma transição para a vida adulta são particularmente importantes (Coimbra, 2008). O reconhecimento de novos aspectos de vida em si mesmo, a partir de uma experiência positiva, o reconhecimento de suas limitações pode levar o indivíduo a definir novos objetivos para o futuro (King et al., 2003).

O momento em que o jovem deve decidir pela formação geral no ensino secundário ou agregada à formação profissional constitui um momento importante que é influenciado pela trajetória de vida e das características pessoais e da família e que por sua vez define a amplitude das oportunidades de acesso a outros níveis de ensino e/ou às possíveis alternativas de saídas profissionais. Para Abrantes (2005) é nesse momento em que se acentuam as desigualdades em âmbito escolar, pois os grupos jovens que por norma escolhem a formação profissional têm resultados escolares mais baixos e pertencem a grupos mais

vulneráveis, em risco de exclusão social, decorrentes da sua pertença étnica e/ou de classe social.

Para Guerreiro e Abrantes (2007) a escolha pela formação profissional caracteriza-se, muitas das vezes, como um último recurso para jovens em risco de abandono escolar, mas que necessitam adentrar ao mercado de trabalho e para aqueles que sem emprego buscam uma qualificação profissional. Nas duas hipóteses, são jovens que em sua maioria são provenientes de um contexto socioeconomicamente desfavorável. A escolha da opção de formação decorre, por isso, não raras vezes, por conta de fatores circunstanciais, como a localização do centro ou os subsídios oferecidos pelo governo. Diante o exposto, é necessário enfatizar que mesmo que a escolha pela formação profissional, não se dê de forma “voluntária”, não se pode deixar de considerar que esse tipo de ensino representa para esses jovens uma alternativa para a inserção dos jovens no mercado de trabalho por meio de uma melhor qualificação, permitindo a reconstrução de projetos de vida.

Guerreiro e Abrantes (2007) realizaram um estudo com jovens portugueses com idades entre os 18 e 30 anos, cujo objetivo era caracterizar a transição para a vida adulta desses jovens focando as suas expectativas e preocupações quanto a aspectos da vida pessoal e profissional, comparando seus resultados com os dos seus pares em outros países europeus. Os participantes enfatizaram a importância de os cursos profissionais criarem novas possibilidades de integração ao mercado de trabalho. Verificou-se que dentro da estrutura dos cursos, os subsídios recebidos e a vivência prática ao final do curso eram os componentes mais valorizados. Por outro lado, foram feitas críticas quanto à preponderância de conteúdo teórico sobre o aspecto prático e uma carga horária considerada excessiva por parte desses jovens. Outro dado revelado pela pesquisa é o de que os trajetos de futuro ambicionados por esses jovens são bem variados. Cabe destacarmos aqui, três dessas perspectivas. Uma primeira que inclui jovens que querem rapidamente uma inserção ao mercado de trabalho. Outro grupo, que tem na formação profissional uma oportunidade de qualificação profissional, mas que não abrem mão de ingressarem no ensino superior. Por fim, há também um terceiro grupo, constituído por aqueles jovens que almejam tanto a inserção no mercado de trabalho, como acessar o ensino superior, o que deve levar aos órgãos estruturantes governamentais a uma reflexão sobre a dicotomia ainda presente da via para a formação profissional e a sequência no ensino geral. É importante destacar, que os cursos de formação profissional deveriam ser vistos como uma via de formação e qualificação profissional alternativa para jovens. Há, efetivamente, casos em que os jovens que fazem esses cursos conseguem uma inserção no mercado de trabalho, apresentando uma trajetória profissional bem sucedida. Porém verifica-se que há aqueles, que após a passagem por essa etapa de formação, ingressam ou retornam para o mercado de trabalho em posições muito pouco valorizadas e até aqueles que sofrem com a falta de oportunidades (Garcia et al., 2000).

Deste modo, apesar dos seus potenciais efeitos positivos, a formação profissional caracteriza-se também pela sua heterogeneidade e por algumas contradições. Portugal e Brasil apresentam dificuldades

semelhantes no processo de formação profissional de seus jovens. Encontrar respostas que possibilitem meios de superação dessas barreiras é um objetivo almejado nos dois países (Alves, Rummert & Marques, 2014). O ensino profissional é frequentemente apresentado como uma segunda oportunidade, nem sempre aproveitada igualmente por todos os que o frequentam. Nesse sentido, este capítulo busca compreender um pouco da construção histórica dos cursos de formação profissional em Portugal e no Brasil, bem como os mecanismos de risco presentes nas trajetórias dos jovens que são destinatários preferenciais desta formação, os jovens com baixo nível socioeconômico e cultural. Em geral, a educação profissional é voltada para desenvolver as competências inerentes à capacitação técnica e qualificação. Esta alternativa de formação faz parte de uma política pública “retificadora”, conforme a expressão de Mészáros (2002), que colabora, ou deveria colaborar para o equilíbrio e a coesão sociais, atenuando as desigualdades e não para a sua exacerbação.

### 1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL

As primeiras experiências de ensino profissionalizante em Portugal ocorreram durante o reinado de D. José I, por volta de 1770, e se deram por meio da criação de instituições, especialmente nos campos econômico e educativo (Cardim, 1999; Salgado Junior, 1993). No que diz respeito ao ensino secundário, sua origem coincide com a ocorrência da Revolução de 1820, por meio de uma proposta de Luís Mousinho de Albuquerque para a criação dos liceus, como via de acesso à universidade, e de escolas secundárias, como preparação para o trabalho.

A partir daí, outras iniciativas foram implementadas, como a criação da primeira escola industrial na cidade do Porto, em 1852. Posteriormente, ocorreram várias reformas nessa modalidade de ensino, na tentativa de promover a sua ampliação. Porém, uma grave crise econômica e política atingiu Portugal ao final do século XIX, trazendo como consequência uma redução drástica nos gastos com educação, o que atingiu diretamente os investimentos direcionados para o desenvolvimento do ensino profissional, fazendo com que todo movimento voltado para o sentido de ampliação dessa perspectiva de formação não tivesse os efeitos anteriormente planejados (Lopes, 2005). Passou-se, dessa forma, a racionalizar e a adaptar as escolas que já existiam, numa tentativa de atender às demandas mais imediatas da indústria e do comércio, estimulando o desenvolvimento da ciência e, ao mesmo tempo, de uma indústria ainda incipiente, naquela época (Serralheiro *et al.*, 1995).

Durante a Primeira Guerra Mundial, o cenário português, era o de acentuado atraso educacional, se comparado às demais nações do continente. Ainda, com o envolvimento direto de vários países europeus nesse conflito armado de grandes proporções, Portugal viu-se cercado de um contexto que o favoreceria, pois poderia suprir a lacuna, deixada por esses países, relacionadas com a produção industrial não só do seu mercado interno, como, também, no mercado europeu (Reis, 1987).

Por isso, em Portugal, havia uma necessidade latente em aproveitar os fatores nacionais e aumentar a produtividade dos trabalhadores, sendo realizado um esforço sensível por parte do Estado para implantar políticas educacionais voltadas para o ensino técnico, de maneira a dotar de conhecimentos teóricos e técnicos os operários e os aprendizes, formando uma mão de obra qualificada, capaz de atender a essas demandas emergentes (Azevedo, 1999, Rodrigues, 1999, Mendes, 1999).

Na década de 1930, nos anos que antecederam o estabelecimento da ditadura do Estado Novo, o governo português, por meio dos Decretos 18.420/1930 e 20.328/1931, reorganizou a estrutura escolar do ensino profissional com a criação de escolas industriais e escolas comerciais, passando a ser obrigatória a conclusão do segundo grau da instrução primária (Alves, 2012). No período compreendido entre a reforma de 1948 e a queda do Estado Novo, as estratégias das políticas educacionais alargaram a rede do ensino técnico, a fim de atender a parte da população em idade escolar.

As medidas tomadas pelo governo, nesse período, pareceram, para os jovens, principalmente aqueles pertencentes às camadas mais populares da sociedade portuguesa, bastante atraentes, pois permitiam um maior acesso às oportunidades profissionais. O ensino técnico promovia a possibilidade de ingresso nos institutos comerciais e nos industriais, sendo frequentados, sobretudo, por jovens de nível socioeconômico mais baixo. Essa perspectiva de formação possuía cursos nas áreas dos serviços, da formação feminina, da indústria e das artes (Serralheiro *et al.*, 1995). Não obstante todas essas reformas implementadas na educação técnica e profissional em Portugal, com o fim da Segunda Guerra Mundial, tornou-se visível que o sistema educativo português ainda não estava adequado às novas necessidades exigidas pelo cenário político econômico europeu.

A partir dos anos 1960 a educação em Portugal vem passando por amplas reformas, de forma mais acentuada, nos seus aspectos estruturais (e.g., configuração curricular e órgão de controle) por conta de objetivos associados a questões econômicas, políticas ou pedagógicas (Barroso, 2006). A política educativa portuguesa demonstrava uma preocupação latente em implementar medidas que cooperassem que o desenvolvimento econômico do país (Teodoro, 2001).

Uma fase de grandes transformações ocorreu no ensino português no final da década de 1960, gerando um processo de rápida expansão da educação, de modo a abranger uma maior parte da população, o que pode ser confirmado também pela proliferação da rede privada de ensino (Santa-Clara, 2014). É na década de 1970, com o advento da democracia, que o ensino profissional demonstra uma grande expansão, havendo na década posterior, 1980, uma rápida retração, só voltando a ter mais destaque a partir da década de 1990 com a introdução da dupla certificação (escolar e profissional).

A estrutura do ensino secundário foi amplamente alterada, a partir de reformas que se deram principalmente a partir dos anos 80 do século passado. Uma dessas reformas foi a implementada pelo ministro da educação José Augusto Seabra que criou duas modalidades de ensino profissional, uma com

duração de três anos que além da profissionalização dava a certificação do ensino geral, permitindo o prosseguimento dos estudos e outra cuja duração era de um ano e meio, que apenas assegurava a obtenção da certificação profissional.

A existência de duas perspectivas de formação profissional com duração, currículos, diplomas e trajetórias diversificadas contribuiu para que surgisse uma hierarquia entre elas. Existia grande procura pelos cursos técnico-profissionais por proporcionarem, ao mesmo tempo, qualificação profissional e acesso aos cursos superiores, ao contrário dos cursos profissionais, que, por um lado, podiam até preparar melhor esses jovens para uma entrada mais rápida no mercado de trabalho, mas que, de certo modo, representavam também um “abismo” a ser superado quando se pretendesse dar prosseguimento aos estudos. Como consequência, alargou-se a oferta dos cursos técnico-profissionais e houve uma retração do crescimento dos cursos profissionais, com uma baixa percentagem de alunos inscritos (Cerqueira & Martins, 2011).

Como decorrência da aparente recuperação financeira de Portugal e da sua adesão à comunidade europeia, foi aprovada a Lei 46/1986, Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelecia novos parâmetros para o sistema educativo português. Para Cardim (1999), o novo enquadramento jurídico estabeleceu as bases no sistema educativo, os seus contornos orgânicos, os seus objetivos e os seus princípios de funcionamento. A escolaridade obrigatória foi estabelecida em nove anos, e a formação profissional passou a ser vista com novos olhares e a ser considerada como uma modalidade especial de ensino para os jovens. Inicia-se outro ciclo de formação profissional, com destaque para a educação técnica, tecnológica e artística. Houve uma circunstancial melhoria nas condições estruturantes do sistema de ensino profissional, o que proporcionou uma maior estabilidade desse sistema e da sua gestão, tendo como consequência principal um aperfeiçoamento qualitativo. Estas medidas constituíram os pilares da política educativa portuguesa nos anos 1980, como uma forma de trazer uma resposta para as necessidades crescentes de uma adaptação ao cenário político e económico em que Portugal estava inserido, visando a preparar o país para a adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE) ao apostar na qualificação de uma mão de obra que sustentasse a modernização das empresas, como também em uma tentativa de diminuir a crescente taxa de desemprego juvenil (Azevedo, 1991).

Outra importante reforma ocorrida em Portugal, foi a do ensino secundário, já em meados da década de 1990, ocorrida em grande parte pela necessidade de uma adequação da oferta formativa às novas necessidades decorrentes da integração do país na CEE. Havia a necessidade de promover o desenvolvimento do país, por diversas vias, sendo uma delas a qualificação dos trabalhadores por meio da educação profissional (Teodoro, 1995). O funcionamento do ensino secundário português seguia os mesmos moldes que diversos outros países da Europa. Havia uma preparação do jovem para o prosseguimento dos estudos, com uma atenção voltada para a transmissão de uma cultura geral e com forte valorização do conhecimento baseado em aspectos teóricos e cognitivos. Esse modelo de educação geral

acabou por causar uma desvalorização do ensino secundário profissionalizante, mais direcionado para a aquisição de saberes práticos que atendessem às necessidades do mercado de trabalho. Esta desvalorização acaba por comprometer uma resposta efetiva às reais necessidades e expectativas pessoais dos jovens e às exigências impostas pela sociedade (Alves, 1999).

Em termos comparativos, segundo os dados do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) (1999), Portugal ainda era, na transição para o novo milénio, um dos países da União Europeia onde a população apresentava os menores níveis de qualificação profissional. Era necessário haver uma inter-relação entre oferta formativa e sociedade, a fim de se promoverem políticas educacionais que facilitassem a inserção no mercado de trabalho. A compreensão das diferenças existentes entre as várias camadas da sociedade portuguesa, abrangendo aspectos económicos, raciais e culturais, tornava-se essencial para, verdadeiramente, integrar os indivíduos como aprendizes, trabalhadores e cidadãos. Nesse sentido, há a necessidade de se unirem aos conhecimentos obtidos por meio da formação profissional outros saberes importantes para o desenvolvimento do indivíduo (Manfredi, 1998; Crawford, 2008; Mazzanti, 2008).

Na prática, algumas propostas de política educacional propostas no final da década de 1990 só vieram a ser aplicadas a partir de 2004/2005, através de uma série de medidas, que envolveram, dentre outros aspectos, a reorganização dos cursos gerais e tecnológicos, inclusive em termos de currículo e de programa das disciplinas. Ainda como decorrente desse processo, foi instituído o Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei nº 396/2007) que visava criar mecanismos que possibilitassem a reestruturação e operacionalização do ensino profissional.

Para abordar como a formação profissional é encarada atualmente em Portugal, é necessário enquadrar a situação do ensino nesse país. Salientamos que a escolaridade obrigatória se encontra atualmente definida para 12 anos. Ou seja, até pelo menos os 18 anos de idade, os jovens portugueses são obrigados a frequentar a escola para estudar. Porém, após nove anos de escolaridade, eles podem optar por uma via mais profissional, em vez de enveredarem pelo ensino secundário geral.

Fica evidente, pelo exposto, que foi dada uma relativa importância ao desenvolvimento do ensino secundário, notadamente ao ensino profissionalizante, por considera-lo como um importante instrumento propiciador de oportunidades de qualificação e preparação dos jovens para adentrar ao mercado de trabalho, favorecendo o suporte necessário para o desenvolvimento económico (Lima & Afonso, 2002).

Fica evidente, pelo exposto, que o ensino profissional em Portugal, desde a sua origem e de forma mais acentuada a partir dos anos 60, passou por uma série de reformas, refletindo uma interdependência cada vez maior entre as questões educacionais, económicas e sociais dos contextos conjunturais (Cerqueira & Martins, 2011).

## 1.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

Analogamente ao que acontece para o contexto português, para que possamos iniciar o processo de compreensão do cenário em que se desenvolve a formação profissional no Brasil, faz-se necessária uma abordagem do seu contexto histórico. A economia na então colônia brasileira se desenvolveu no modelo de *Plantation*, tendo como principais características as grandes propriedades de terra e a mão de obra de homens trazidos do continente africano para ser escravizados. Esse modelo estrutural da economia, juntamente com as heranças culturais portuguesas, propiciou a formação do modelo de núcleo familiar conhecido como patriarcal. Com a apropriação privada da terra, os homens se dividiram em classes: a dos proprietários e a dos não proprietários, gerando uma divisão na educação. Assume, desse modo, um caráter dual, constituindo-se em educação para os homens livres, pautada para atividades intelectuais, e em educação para os serviçais, inerente ao próprio processo de trabalho. Desde então, surge a separação entre educação e trabalho consumada nas formas escravista e feudal (Romanelli, 2005; Saviani, 2007).

No Brasil, os primeiros registros sobre o ensino profissional estão associados à criação do Colégio das Fábricas, por D. João VI, da família real portuguesa, em 1808, no começo do século XIX. Nesse início, o perfil de quem iria pertencer a esse modelo de formação ficou bem definido. A elite continuaria a se formar para as áreas socialmente valorizadas, ou seja, teria uma educação propedêutica direcionada para formar os que seriam os futuros dirigentes. Os outros estratos da população seguiriam para as escolas técnicas ou para uma formação que preparasse de forma rápida para o trabalho, ou seja, para o ensino profissionalizante (Santos, 2007).

O ciclo económico da mineração no Brasil, ocorrido no século XIX, propiciou o surgimento das condições necessárias para a constituição de uma nova classe média ligada a essas atividades, detendo um relevante poder político. Isso gerou uma nova demanda pela aprendizagem formal, pois os membros dessa nova classe intermediária reconheciam na escola um instrumento de mobilidade social, educação essa que antes estava restrita a uma pequena parcela da população pertencente à classe oligárquico-rural (Fonseca, 1986).

Passadas as primeiras iniciativas de estruturação do ensino no Brasil, no século XIX, não houve uma consolidação da educação porque ainda não havia diretrizes que organizassem o ensino brasileiro. Já no século XX, foram criadas as primeiras escolas profissionalizantes destinadas distintamente para moças e rapazes, com as mesmas características assistenciais às classes populares dos períodos colonial e imperial (Manfredi, 2002).

A industrialização trouxe como uma de suas consequências a intensificação do processo de urbanização. Para atender ao desenvolvimento industrial e ao crescente número de trabalhadores, outrora camponeses, mas que agora se lançavam em busca de trabalho nas indústrias, a educação profissional foi vista como instrumento. Para consolidar essa nova ação, foi sancionado, pelo presidente Nilo Peçanha, o

Decreto-Lei n.º 7566, de 23 de setembro de 1909, que instituiu oficialmente a educação profissional brasileira, tendo como resultado, dentre outros, a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, visando preparar os trabalhadores, até então desqualificados, para a continuidade dos ofícios, atendendo às necessidades do mercado produtivo através da qualificação de profissionais advindos das camadas inferiores da população.

É notório que grande parte do que temos de legislação trabalhista atualmente no Brasil advém dos períodos em que Getúlio Vargas estava no poder. Durante o governo Vargas, na década de 1930, momento em que o mundo vivia sob a égide de uma larga expansão do capitalismo e das atividades industriais, o governo retoma o encaminhamento de uma solução para a questão social por meio de medidas populistas, mediante a legislação sindical e trabalhista, o amparo social ao trabalhador e a criação das escolas agrárias e técnico- industriais. A Constituição de 1937, outorgada por Vargas, que assegurava, na forma da lei, em seu artigo 129, que o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas era o primeiro dever do Estado, no que diz respeito à educação (Ciavatta, 2002). Desde a década de 1930, o Estado passou a exercer um papel mais ativo na atividade econômica, ora atuando de forma direta como agente produtor, ora atuando como agente fomentador de políticas de desenvolvimento econômico, nomeadamente através da substituição das importações, decorrente da necessidade de se investir na indústria nacional como alternativa à grave crise pela qual passava grande parte das nações mais industrializadas da época, que teve como marco inicial a “queda” da Bolsa de Nova Iorque (Rua, 2000).

Em síntese, a educação básica profissional foi construída com base em uma função que é essencialmente desvalorizada, embora tenha como principal vocação a formação e preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, inclusive nos dias atuais, percebe-se o caráter depreciativo dessa construção quando se relaciona esse tipo de formação à servidão e a trabalhos manuais não valorizados, destinados à classe dos menos favorecidos (Cortez, 2000).

No Brasil, observa-se, por conseguinte, que a educação profissional é concebida como uma via alternativa, e não como formação complementar, como ocorre em Portugal e em outros países. Os estudantes brasileiros pertencentes às classes alta e média têm optado, em sua grande maioria, pelo ensino formal que leva à universidade, enquanto os estudantes de nível socioeconômico mais baixo têm se direcionado para a via do ensino profissional (Pardal, Franco, Novaes, & Sousa, 2003). São “heranças” deixadas pelo processo de colonização, em que índios e homens sequestrados e escravizados foram os primeiros aprendizes de ofício. De acordo com Fonseca, “[...] habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (Fonseca, 1961, p. 68).

A educação, portuguesa, brasileira e de outras sociedades, ainda precisa ultrapassar esse dualismo que separa a educação dos jovens favorecidos da dos desfavorecidos. É preciso avançar para a formação de

profissionais desenvolvidos multilateralmente, em que cultura e trabalho se somem à capacidade instrumental de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controles sociais sobre os dirigentes (Kuenzer, 1997). É nesse contexto de adversidades que a educação voltada para a formação profissional vem assumindo um papel bastante relevante para o desenvolvimento social e económico brasileiro, juntamente com outras políticas de construção de cidadania.

Dados do Ministério da Educação reforçam esse entendimento, quando afirmam, num relatório sobre políticas públicas para a educação profissional e tecnológica (MEC, 2015), que esse tipo de ensino, não só em um contexto global, mas particularmente no Brasil, destaca-se como ferramenta estratégica na promoção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens trabalhadores na sociedade contemporânea. É nessa perspectiva que também se torna importante a construção de um modelo de educação que permita que seus aprendizes exerçam de forma ativa, crítica e reflexiva a construção de uma sociedade menos desigual.

Conforme sugere Wittaczik (2008), atualmente, ainda não se chegou a um consenso sobre qual seria o termo mais apropriado para se referir à educação profissional. As mais variadas expressões são utilizadas, tais como ensino profissional, formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação.

Uma conceitualização formal só foi introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n.º 9.394/96, Cap. III, Art. 39): “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Segundo Cordão (2006), esse novo enfoque seria o suficiente para retirar dessa perspectiva de ensino uma visão negativa, que já se arrasta desde há muito tempo, ou seja, a superação do entendimento tradicional de educação profissional como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, prática comum de sucessivos governos, ou mesmo como uma mera ferramenta supridora de trabalhadores aptos para atender às demandas impostas pelo mercado de trabalho. A partir do exposto pelo referido autor, consideramos que a educação profissional deve ser vista e utilizada pelo governo como uma importante ferramenta estratégica de inclusão social, na medida em que permita aos cidadãos que tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea.

Foi a partir do reconhecimento da necessidade da oferta de uma educação profissional que proporcione uma maior qualificação à classe trabalhadora, principalmente àqueles que pertencem às camadas mais pobres da sociedade, que o governo brasileiro promoveu, nos anos 2000, a criação de programas de ação continuada visando viabilizar uma formação profissional, em uma perspectiva assistencial mais ampla.

Aliado a um contexto em que havia uma crescente demanda por mão de obra especializada e pela percepção de que grande parcela dos trabalhadores brasileiros dispunha de um baixo nível de escolaridade

e de pouca qualificação para o trabalho, foi instituído, pela Lei 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Sistema de Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cujos objetivos definidos foram estes:

- I – expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III – contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV – ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e da qualificação profissional;
- V – estimular a difusão de fatores pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica;
- VI – estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

No Pronatec, são oferecidos cursos gratuitos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio. No que se refere à oferta, o grande mérito desse Programa é o de conseguir estruturar um extenso sistema de locais ofertantes dos cursos, por meio de redes públicas e privadas (Sistema S) e de escolas técnicas estaduais que já têm larga experiência na formação profissional, o que contribui para a consolidação de uma política que tem como objetivo principal buscar um maior intercâmbio entre a atividade laboral e a educação profissional (Cassiolato & Garcia, 2014).

Todas essas políticas sociais representam, para um país de enormes desigualdades sociais, ferramentas eficazes que buscam reverter tal cenário. É necessário prover condições não apenas para que haja criação de oportunidades de trabalho, mas qualificar os indivíduos para ocupá-las no mercado de trabalho, podendo colher os frutos dessa participação (Batista, 2011).

As duas últimas décadas foram de amplas reformas nas políticas educacionais em diversos países da América Latina, e de forma mais específica no Brasil, principalmente em decorrência dos altos níveis de desigualdades (Oliveira, 2009). Com efeito, uma das medidas mais urgentes a serem tomadas pelos governos das nações industrializadas ou de industrialização emergente é a de proporcionar melhores qualificações educacionais, principalmente no que se refere aos mais necessitados, tornando-se um imperativo de ação governamental a ampliação de novas possibilidades (Guiddens, 2000). Dessa maneira,

o desafio consiste em desenvolver uma formação profissional compatível com as necessidades dessa população, bem como uma formação que estimule e permita o desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho. A caracterização do perfil dos jovens que frequentam o ensino profissional é indissociável da caracterização do que significa ser jovem na contemporaneidade, fazendo-se, desse modo no ponto seguinte uma contextualização de um novo perfil de jovem nos dias atuais.

### 1.3 JUVENTUDE NA CONTEMPORANEIDADE

É na adolescência e juventude que o indivíduo apresenta uma maior disposição para assumir riscos e buscar novas experiências (Kehl, 2004; Pajares & Urdan, 2002). É também nesta fase que muitas escolhas com importantes implicações para o futuro são feitas, apesar de, muitas vezes, o indivíduo ainda não dispor de um “arsenal” cognitivo e emocional necessário para o enfrentamento de muitos destes desafios e “conflitos” (Schwartzman, 2016). O significado de ser jovem torna-se cada vez mais impreciso. Cada vez mais, desvincula-se do aspecto biológico ligado à idade, associando-se, sobretudo, a aspectos históricos e sociais. O termo “juventude” tem sofrido muitas interpretações devido ao prolongamento dessa fase da vida nas sociedades ocidentais. Contudo, muitos estudiosos são unânimes em trazer tal definição como a época imediatamente anterior à maturidade, sendo o período no qual ainda se encontram inacabados os desenvolvimentos biológico e psicológico. Não diz respeito diretamente à idade fisiológica, mas a um estado psíquico. Nesse sentido, permite-se individualizar os jovens dentro das suas gerações no “estar” jovem, e não tanto no “ser” jovem (Alves, 2008).

A juventude pode ser vista como a fase entre a infância e a vida adulta, marcada pela ocorrência de um ou mais acontecimentos de vida, tais como, a saída da casa dos pais, o casamento ou a conclusão do ensino superior (Andrade, 2010; Schwartzman, 2016). Alguns destes marcadores representativos da chegada à fase adulta foram se descaracterizando com o desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Muitas pessoas não se casam, outras optam por não ter filhos, a posição profissional muitas vezes é permeada de instabilidades, o que faz com que se dificulte perceber em que fase dessa transição se situa o indivíduo. Ser jovem ou adulto passa a depender de outros critérios, que não só físicos ou biológicos e pode ter significados muito distintos em diferentes culturas e para diferentes grupos: para ricos e pobres, homens e mulheres, brancos e negros (Schwartzman, 2016). É, por conseguinte, importante considerar o emaranhado de influências que se recebe na juventude. Desse modo, cada jovem vivencia experiências distintas, sendo que a cultura e a origem social refletem diretamente na forma dele de estar e de agir no mundo. Abrantes (2003) define juventude como “[...] o processo extremamente complexo através do qual os indivíduos se constroem [...] no decorrer da sua vida quotidiana” (p. 46).

O conceito de juventude se ancora no que foi definido pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), que define como jovens as pessoas entre os 15 e os 24 anos. Os dados estatísticos

que este grupo etário em 2020, em países desenvolvidos, deve aumentar para 89%. Na presente tese, a faixa etária de juventude foi estendida até aos 29 anos, atendendo a que a investigação tem demonstrado que a transição para a vida adulta ocorre mais tarde na maior parte dos países desenvolvidos e em desenvolvimento (Arnett, 2000, 2004, 2006; Côté, 2006; Guerreiro & Abrantes, 2007; Hendry & Kloep, 2007, 2012; Pais, 2001, 2002) e Portugal e Brasil não são exceção (e.g., Brandão, Saraiva, & Matos, 2012). Desse modo, consideramos que houve uma circunstancial mudança no processo identitário, que vem se modificando, como apontam diversos estudos, justificando, assim, uma opção por uma maior flexibilização do conceito de juventude, sendo consideradas nas diferentes sociedades as circunstâncias políticas e económicas, mas, principalmente, as socioculturais (Baquero, 2004; Borges & Magalhães, 2009; Camarano, Mello, Pasinato & Kanso, 2004; Oliveira, Rios-Neto & Oliveira, 2006).

A juventude é, ainda, uma fase da vida marcada por incertezas, indecisões e inseguranças. Grande parte destes desafios e dilemas é exacerbado em jovens de contextos mais vulneráveis (Castro & Abramovay, 2002). Segundo Azevedo (1999), as principais questões enfrentadas por esses jovens atualmente estariam relacionadas com o insucesso escolar e o desemprego. De acordo com os dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), mais de 70 milhões de jovens estão desempregados e à procura de trabalho. Em momentos de crise ou não, estima-se que o desemprego entre adultos jovens seja cerca de duas vezes maior que a média dos restantes adultos (OIT, 2009). Para o Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o desemprego entre os jovens em 2016 é mais elevado se comparado a outras faixas etárias. Entre os jovens de 14 a 17 anos de idade, a taxa de desemprego atingiu 39,7% no quarto trimestre de 2016, o que representou uma elevação de 10,9 pontos percentuais em relação a 2015. Para os jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos, a taxa de desemprego atingiu 25,9% no mesmo período, com alta de 6,5% em relação a 2015. No que diz respeito aos grupos étnicos, verifica-se que a taxa de desemprego é mais elevada para os negros (pretos e pardos), alcançando os 28,5% em 2016. Já entre as pessoas de cor branca, esse valor é três vezes menor, atingindo 9,5% no mesmo ano. Considerando a população em idade para o trabalho (a partir dos 14 anos), considerando características de género, o desemprego atingiu com mais força as mulheres (13,8%) comparativamente aos homens (10,7%).

Para Portugal, dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), para o penúltimo trimestre do ano de 2017, indicam que o desemprego atinge 24,2% dos jovens portugueses, com idades entre os 15 e 25 anos. No trimestre em análise, para os jovens dos 15 aos 34 anos de idade, 11,8% não estavam empregados, nem a estudar ou em formação, sendo este grupo composto principalmente por mulheres (53,8%). Não foi possível encontrar dados para o desemprego que atinge a população portuguesa segundo sua variação étnica.

O Relatório Mundial sobre Juventude (2011), organizado pelo Conselho Económico e Social (ECOSOC) da ONU, mostra o contexto social e político desse grupo na atualidade, em especial, com

relação à situação dos sujeitos na transição do mundo da escola para o do trabalho.

Em todas as regiões, jovens são desproporcionalmente afetados pelo desemprego, subemprego, emprego vulnerável e pobreza apesar de trabalho. Mesmo durante os períodos de crescimento económico, muitas economias têm sido incapazes de absorver grandes populações jovens no mercado de trabalho. Nos últimos anos, no entanto, a crise económica e financeira atingiu mais fortemente os jovens, em particular no mundo desenvolvido. [...] Durante recessões económicas, jovens são com frequência os “últimos” e os “primeiros” – os últimos a serem contratados e os primeiros a serem demitidos.

Jovens trabalhadores têm menos experiência de trabalho do que os trabalhadores mais velhos, o que é altamente valorizado pelos empregadores. Essa questão tem implicações particularmente graves para a transição da escola para o trabalho, o período quando os jovens entram no mercado de trabalho para procurar seu primeiro emprego. O emprego é frequentemente associado com a entrada de jovens na idade adulta e independência e, naturalmente, fundamental como fonte de renda para os indivíduos e famílias (United Nations Department, 2013, p. 15).

Essas reflexões apresentam um pouco da complexidade e precariedade associada à transição para o mercado de trabalho por parte dos jovens o que vai ter necessariamente implicações no modo como se vão engajar nos restantes projetos de vida. Para compreender essa fase do desenvolvimento humano, é importante, por conseguinte, ir além dos marcadores cronológicos ou outros tradicionais. É comum que a adolescência ou a juventude estejam associadas à imaturidade, à irresponsabilidade e à liberdade para exploração, mas essa estará longe de ser a realidade de todos os jovens. Os jovens não constituem um grupo homogêneo, uma classe social, mas, sim, agregam características comuns e flutuantes. Nesse sentido, é importante perceber a juventude a partir da dinâmica entre o individual e o meio cultural em que se inserem esses indivíduos (Carrano, 2000). É importante conhecer os contextos inerentes em diversas sociedades, percebendo os percursos dos jovens e as suas perspectivas de vida (Oliveira, Pinto & Souza, 2003).

Nas últimas décadas, observou-se um aumento nas investigações sobre a problemática da juventude em diversas ciências, com foco nas mais diversas temáticas: os valores e as representações do ser jovem, as identidades e as culturas, bem como as trajetórias escolares e sociais (Pais, 1996). Nessa perspectiva, vários estudos vêm buscando compreender o modo como os jovens percebem o futuro e como ocorre a transição da vida escolar para a do trabalho, ou mesmo a concomitância das duas (Alves, 1998; Pais, 2001). Mas ainda são escassas as análises transculturais que investigam esse mesmo processo em particular em jovens que não fazem formação superior.

#### 1.4 JOVENS NO CONTEXTO PORTUGUÊS: EFEITOS DA CRISE ECONÓMICA

Em termos proporcionais, os jovens portugueses são, na União Europeia (UE), aqueles que mais sofrem os efeitos da falta de oportunidades de trabalho. Segundo o relatório "Tendências globais no emprego jovem 2015", elaborado pela OIT, em média, 40% dos jovens portugueses entrevistados pensam deixar o país em busca de oportunidades de trabalho, número ultrapassado apenas pelos eslovenos (57%) e pelos italianos (55%) (OIT, 2015).

O relatório também faz um alerta: na UE, pelo menos um em cada três jovens está sem trabalho há mais de um ano, sendo registado um aumento desses casos entre 2012 e 2014. Quando o desemprego ultrapassa 12 meses, pode causar problemas à saúde mental, como o *stress*. O mesmo não acontece quando ocorre em um curto espaço de tempo. Para a OIT, essa situação deve ser monitorada de forma prioritária por entidades relacionadas a tal temática pertencentes ou não aos governos (OIT, 2015).

Em decorrência dos objetivos deste estudo, cabe aqui procedermos a uma análise mais pormenorizada dos resultados obtidos no que diz respeito aos jovens portugueses. Quase nove em cada 10 jovens portugueses (86%) consideram estar sujeitos a contextos de marginalização com o efeito da crise económica que abala a Europa, conforme dados do Eurobarómetro sobre a “A Juventude Europeia em 2016”. Esse resultado é o segundo valor mais elevado da União Europeia, que tem os gregos á frente com 93%. Outro dado que convém ser revelado é o de que, entre esses mesmos jovens, 41% – o terceiro maior valor (atrás apenas de Chipre, com 51%, e da Grécia, com 43%), muito acima da média comunitária, de apenas 15% – afirmam que a conjuntura portuguesa acaba por forçá-los a abandonar o país em busca de melhores oportunidades de vida. Esses dados foram recolhidos em um cenário ainda assustador em relação ao índice objetivo de desempregados.

Segundo pesquisa realizada em 2016 pelo Eurostat (Organização Estatística da União Europeia), Portugal ainda registrava uma taxa de desemprego jovem de 30,7%, o que já havia sido superado a casa dos 40% no auge da crise económica, em 2013, quando o país se encontrava sob assistência externa (Eurostat, 2016).

Os grupos etários que sofreram mais acentuadamente os efeitos da crise estão as crianças e os jovens, observando-se um aumento da taxa de pobreza desses grupos, que, entre os anos de 2009 e 2014, passou de 22,4% para 24,8%, representando uma das mais graves consequências da crise económica e das políticas de austeridade implementadas pelo governo português nos anos pós-crise. Para além disso, na classe trabalhadora, o grupo formado pelos mais jovens foi o que teve maior redução salarial: em termos reais, em cerca de 30%, o que pode trazer como consequências negativas uma diminuição nos investimentos em qualificação, um aumento da probabilidade de saídas para outros países da Europa e até problemas psicológicos decorrentes da mudança brusca de padrão socioeconómico. Estas faixas etárias constituem, por conseguinte, um dos grupos sociais mais atingidos por essas mudanças, mesmo sendo uma geração que, em média, tenham qualificações mais elevadas, por comparação com outras gerações (Rodrigues, Figueiras, & Junqueira, 2016).

Nessas circunstâncias, os jovens portugueses vivem um paradoxo em relação à sua condição social, no sentido de que há qualificação, mas faltam oportunidades de emprego. Pela primeira vez, Portugal possui uma geração qualificada, mas colhe ainda os resultados do recente contexto da crise económica, aumentando a frustração por não conseguirem se inserir no mercado de trabalho. Tal situação tem afetado

expectativas pessoais de futuro e de vida, como em relação à assistência a parentes, às perspectivas de habitação (como aquisição da casa própria) e à formação de família ou ao casamento (Ferreira & Nunes, 2014; Pais, 2012; Silva & Menezes, 2015).

Os efeitos da crise económica foram sentidos principalmente entre os jovens que apresentam maiores níveis de escolaridade, o que provavelmente se deu em decorrência do deslocamento deles de postos de trabalho com melhores remunerações (fechados por conta da crise) para outros com menores rendimentos, ou mesmo por conta de uma redução salarial para não perder o emprego. A partir de 2014, conforme revela dados da OCDE (2015) aumentou o número de estudantes portugueses matriculados em cursos de formação profissional, alcançando 41%, o que é ligeiramente inferior à média da OCDE que é de 44,5%.

## 1.5 JOVENS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Jovens na faixa etária dos 15 aos 29 anos constituem um contingente de cerca de 52,2 milhões de brasileiros, segundo estimativas populacionais do IBGE (2012). Esse número representa 26,9% da população (IBGE, 2010).

Na atual conjuntura brasileira, de forma semelhante ao que acontece em Portugal, os jovens constituem um dos segmentos mais atingidos pela crise económica, política e social que o país atravessa. Contudo, no contexto brasileiro, a juventude é um grupo desde há muito vulnerável não apenas pela crise em si, mas também pelas décadas de negligência às demandas implícitas e explícitas dessa população (Abramo, 1997). Para além do trabalho infantil, que ainda é uma prática comum no Brasil, grande parte da juventude que ainda não possui idade mínima de 16 anos para ingressar no mercado de trabalho, quando ingressa, torna-se uma força laboral sem qualificação e de baixo custo (Guimarães & Almeida, 2013).

No decorrer do século XX, ações em favor da proteção desses indivíduos ganharam mais força no Brasil. Observou-se uma preocupação maior do Estado em criar programas de formação profissional e oferta de serviços especiais de saúde, de cultura e de lazer (Abramo, 1997). Nos últimos anos, pesquisas académicas, políticas públicas e os meios de comunicação têm aumentado ainda mais o interesse no que se refere às problemáticas que envolvem a juventude brasileira. Instituições governamentais e não governamentais também têm desenvolvido um importante papel nesse cenário em que se encontram tais sujeitos, principalmente aqueles que vivem em situação de risco ou de vulnerabilidade (Guia de Políticas Públicas para a Juventude, 2006).

Os estudos brasileiros sobre juventude têm discutido temas relevantes sobre os problemas que oprimem os jovens, principalmente os que se inserem em contextos de vulnerabilidade. Algumas das características referentes a aspectos de riscos e de proteção de contextos específicos podem ser percebidas por meio de uma pesquisa realizada no Brasil, intitulada “Juventude Brasileira: Comportamentos de Risco,

Fatores de Risco e Proteção” (Dell’aglio, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011). Esse trabalho teve início em 2005 e contou com a participação de 7482 jovens brasileiros, com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos, pertencentes a todas as regiões do Brasil e das mais diversas etnias: brancos, pardos, negros, amarelos e indígenas. O estudo investigou os fatores de risco e de proteção em jovens de nível socioeconômico mais baixo, aspectos associados a temáticas como a inserção no mundo do trabalho, a rede de apoio, o uso de drogas e a religiosidade. Um dos resultados obtidos se refere à violência sexual contra adolescentes, apontando que essa forma de delito tem associação com outros tipos de crime ao mesmo tempo em que reafirma que o apoio familiar se constitui como um dos maiores fatores de proteção em face ao risco de abuso sexual (Paludo & Schiro, 2012).

Ao estarem inseridos em um contexto de nível socioeconômico mais baixo, os jovens se tornam um alvo maior da violência, têm mais dificuldades de acesso à educação e também sofrem pela falta de oportunidades de emprego em um patamar quase três vezes maior que o resto da população (Paiva & Oliveira, 2015; Waiselfisz, 2013). Tudo isso faz com que os jovens estejam mais suscetíveis a aceitar trabalhos mais instáveis e precários, que, por vezes, apresentam uma jornada de trabalho excessiva, o que acaba por prejudicar seu desempenho escolar (Dutra-Thomé, Cassepp-Borges & Koller, 2009).

Também é importante contextualizarmos os jovens brasileiros quanto à sua etnia, pois esta é uma das variáveis que serão abordadas posteriormente no nosso estudo. Dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que a população brasileira é composta majoritariamente por pessoas negras (pretos e pardos) com um percentual de 50,7% (IBGE, 2010). Desse modo, evidenciaremos os dados dos jovens brasileiros pertencentes a essa categoria étnica. Dados do relatório Atlas da Violência (2017) produzido pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA) demonstram que no período de 2005 a 2015 são os jovens negros com idades entre os 15 e os 29 anos as maiores vítimas de assassinatos. A taxa de homicídio de homens negros aumentou 18,2% nesse período, enquanto a de homens não negros diminuiu 12,2%. Essa não é uma realidade vivenciada apenas por homens, as mulheres negras estão em situação semelhante. Enquanto a taxa de homicídios entre as mulheres não negras diminuiu 7,4%, o das mulheres negras teve um aumento de 22%.

Contudo, também é verdade que o mercado de trabalho se torna cada dia mais exigente e requer um novo perfil de trabalhador mais especializado e preparado e, pela via da escolarização e qualificação profissional, podem ser oferecidas mais oportunidades para fazer face à adversidade e para a alteração de trajetórias de jovens provenientes de grupos em risco de exclusão social.

## 1.6 PERFIL DO ESTUDANTE DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL E NO BRASIL

A formação técnico-profissional pode ser considerada como parte do caminho da aprendizagem ao longo da vida. Os jovens pouco escolarizados encontram-se, muitas vezes, associados ao risco de exclusão

social (Melo, 2007). Na resolução intitulada “A crise do emprego juvenil: um chamado à ação”, apresentada num encontro da OIT, afirma-se que o modo de inserção do jovem no mercado de trabalho é problemático e permeado com inseguranças. Percebe-se que esses sujeitos em formação profissional, nas realidades portuguesa e brasileira, recebem baixas remunerações e têm vínculos informais e jornadas de trabalho que, algumas vezes, não permitem a conciliação com o prosseguimento de estudos (OIT, 2012).

Roldão e Abrantes (2013) discutem a constituição do ensino profissional em Portugal. Os seus dados reafirmam essas conclusões e dizem respeito às diferenças na mobilidade educacional dos jovens portugueses, acrescentando dados sobre a influência da etnia nessa mobilidade. Enquanto entre 2001 e 2011 a percentagem de alunos portugueses dos 18 aos 22 anos que chegavam ao ensino superior aumentou de 31% para 34%, entre os alunos afrodescendentes o índice baixou dos 21% para os 16%. Cerca de 80% de todos os alunos afrodescendentes (6451 de um total de 7.984) eram encaminhados e/ou optavam pela formação proporcionada por cursos profissionais assim que atingem o ensino secundário, o que representa mais do que o dobro da percentagem de alunos cujos ascendentes diretos (pais, avós) são portugueses sem origem africana (Roldão & Abrantes, 2013). A pesquisa também revela dados importantes sobre a situação socioeconómica dos jovens e as habilitações literárias dos pais. Segundo esse estudo, mesmo que o afrodescendente tenha pais com rendimento de nível médio e empregos mais qualificados, a probabilidade de insucesso escolar é de 41%, quase o dobro do grupo maioritário. Contudo, a pesquisa não conclui se a segregação existente é uma ação planejada ou uma consequência de vários fatores “não conscientes”. É indiscutível a importância desse estudo, pois contribui para uma maior compreensão e uma maior percepção dos processos de desenvolvimento nos contextos em que estão inseridos esses jovens.

Por meio da análise dos dados do Observatório dos trajetos dos estudantes do Ensino Secundário, do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (OTES-GEPE), percebe-se que existe uma tendência de que os jovens inseridos na educação profissional tenham pais com habilitações literárias mais baixas, sendo que 47,3% dos jovens pesquisados possuem pais com escolaridade que variam entre o 2º e o 3º ano do ensino básico (OTES-GEPE, 2010). Apenas 18% dos pais de estudantes do ensino profissional possuem pais com habilitações literárias que correspondem ao nível de licenciatura, enquanto para os pais dos outros estudantes esse número é quase o dobro, 32,7% (OTES-GEPE, 2010). Esses dados apenas ratificam o que outros estudos já vêm apontando, que os alunos do ensino profissional têm origem em famílias com baixa escolaridade se comparados aos seus pares que optam por frequentar o ensino geral. Outro dado que pode auxiliar na caracterização dos jovens do ensino profissional em Portugal diz respeito à profissão exercida pelos pais, que em sua maioria integram a categoria dos empregados executantes, perfazendo um total de 41,1%, sendo composta por profissões que apresentam baixo retorno em termos de remunerações e prestígio social (OTES-GEPE, 2010).

No Brasil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2014 realizada pelo

IBGE, constatou que entre a população com 15 anos ou mais de idade, cerca de 158 milhões de brasileiros, somente 2,2% estavam cursando algum curso profissionalizante. Um total de 25% de jovens disse que tinham interesse por essa modalidade de ensino, porém apontou alguns motivos que impediram essa opção: por exemplo, a dificuldade de conciliar com o trabalho ou com atividades domésticas (34,4%), não poder arcar com os custos do curso (26,8%) e a falta de oferta do curso que queriam em áreas próximas (20,8%).

Outra pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) em 2011 indicou que, em sua maioria, os alunos matriculados em cursos de formação profissional são jovens adultos, sendo que em maior número estão as mulheres, que representam 54%. Outro dado bastante relevante, diz respeito à escolha do curso com base no gênero, demonstrando uma clara segmentação. As mulheres predominam nas áreas de serviços, de forma mais latente nos setores de saúde e educação, enquanto para os homens os cursos mais procurados são aqueles relacionados com uma natureza mais técnica, como controle e processos industriais, infraestrutura, informação e comunicação.

Em um estudo realizado por Bernardim (2014) com 4143 alunos de 18 escolas públicas da cidade de Curitiba e Região Metropolitana no Estado do Paraná no Brasil buscou-se identificar o perfil e a motivação dos participantes da amostra para continuarem estudando, mesmo que na grande maioria dos casos tenham que conciliar os estudos com a necessidade de trabalhar. Entre seus principais achados, destaca-se um maior número de alunos do gênero feminino e de famílias com menor renda em todas as ofertas de educação profissional, verificando-se também que os cursos com maior número de alunos matriculados são os relacionados à área administrativa. Por fim, entre os motivos selecionados pelos alunos como motivação para a frequência escolar, está por ordem de importância: obter uma formação profissional, a continuidade dos estudos no ensino superior, a convivência com amigos e a obtenção de um emprego.

O estudo realizado por Montagner e Müller (2015) avaliou o impacto das bolsas ofertadas pelo Pronatec entre os beneficiários de um programa de distribuição de renda do governo federal no Brasil, o Bolsa Família. Este estudo permitiu apurar que dos 2,8 milhões de bolsas ofertadas a estudantes do Pronatec, 1,7 milhões foram para pessoas também inscritas no Cadastro único de benefícios sociais do governo, o que mais uma vez ratifica que os jovens inseridos no ensino profissional no Brasil são pertencentes a famílias de NSE baixo.

Todos esses dados nos revelam o interesse dos jovens pela formação profissional, mas que ainda muito tem que ser feito para que se ofertem maiores oportunidades de acesso e que as oportunidades de formação se convertam em oportunidades de trabalho e mobilidade social. Para chegarmos a essa conclusão, basta verificar a realidade de outros países e compararmos com a situação de Brasil e Portugal. Dados do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Educação Profissional demonstram que, em 2010, uma média de 49,9% dos alunos do ensino secundário também estavam inseridos em cursos de formação profissional. Para citar dois exemplos bastante emblemáticos e representativos desse cenário, temos a

Áustria que registra o índice mais alto, 76,8% dos estudantes do secundário que também estão no ensino profissional e a Alemanha com 51,5%. No Brasil, a realidade é bastante diferente, dados de 2013 indicam que apenas 7,8% dos alunos do que equivale ao ensino secundário também se inserem em cursos profissionalizantes, mesmo após ter passado por um processo amplo de aumento considerável de vagas nessa modalidade de ensino. Para Portugal, os dados são bem mais animadores. Em 2013, da direção geral de Estatísticas da Educação apontam que cerca de 40% dos alunos do ensino secundário também estão a cursar alguma modalidade do ensino profissional, o que é, ainda assim, inferior à média apresentada pelos países da União Europeia.

É claro que não podemos deixar de destacar algumas mudanças recentes tanto em Portugal como no Brasil. No Brasil, de 2008 a 2013 houve um aumento de 88% das matrículas em cursos que aliam o ensino geral à modalidade de qualificação para o trabalho. Isso se deve, em grande parte, ao investimento na expansão da rede pública que ofertam cursos de formação profissional. Em Portugal, a partir do ano de 2005, quando o governo estabelece para si o ensino profissional como uma prioridade, criando um programa intitulado de “Iniciativa Novas Oportunidades”, o número de matriculados avança no período de 2005 a 2011 em mais de 200%, passando de 33620 para 109260 alunos (Azevedo, 2014). Portugal e Brasil compartilham, desse modo, um quadro similar de estratégias para a formação de jovens por meio do ensino profissional. Os dois países buscam desenvolver as competências dos jovens para que enfrentem o mercado de trabalho, constituindo essa modalidade de ensino uma formação alternativa ao ensino regular, sendo, muitas vezes, uma “segunda oportunidade” para jovens em risco de insucesso e de abandono escolar (Andrada, 2003; Camargo, 2008; Chabanne, 2006; Charlot, 2001; Collares & Moyses, 1996; Luz, 2008; Martini & Boruchovitch, 1999; Proença, 2006; Smith & Strick, 2001; Souza & Sisto, 2001; Zibetti, Souza & Queiróz, 2010).

Existem dois grupos de jovens que buscam a formação profissional. O primeiro é composto daqueles com histórico de insucesso escolar e que, por conta de políticas públicas e do contexto em que estão inseridos, acabam sendo atraídos para essa perspectiva de formação. Já o segundo grupo é formado por aqueles que buscam esse tipo de formação por opção ou “vocação”.

Para além das diferenças de classes sociais, pesquisas de Laurens (1992), de Zago (2000, 2006) e de Costa e Lopes (2008) revelam que existem diferenças no reconhecimento do valor social da própria formação profissional em comparação com as formas comuns de qualificação. Desse modo, mesmo não tendo sido criados especificamente para os jovens de nível socioeconómico mais baixo, os cursos profissionalizantes acabaram por “atrair” esses sujeitos, principalmente porque eles pertencem a contextos sociais que envolvem questões relacionadas a desigualdades, à pobreza, ao abandono escolar do ensino regular por falta de condições ou de apoio, dentre outras causas.

Considerando esse encaminhamento como a solução para a qualificação de jovens em risco, de outro

modo ele também pode se constituir como uma barreira às suas trajetórias acadêmicas e/ou à diminuição das possibilidades de escolha (Abrantes, Roldão, Amaral & Mauritti, 2013).

Portugal e Brasil procuram dar continuidade a um modelo de implementação de políticas públicas que buscam conciliação entre as demandas apresentadas pela sociedade e as exigidas pelo mercado de trabalho globalizado (Cabral, 2002; Canário 2002; Freitas, 1999; Martins, 1999; Nóvoa, 2002).

Com o avanço tecnológico e a diminuição das fronteiras, os cursos profissionais poderão atenuar a separação desses jovens do mercado de trabalho, bem como promover uma reestruturação das suas identidades pessoais. A formação profissional, em Portugal como no Brasil, tem alcançado uma parte da população bem específica. São sujeitos pouco escolarizados, sendo parte deles de nível socioeconómico baixo e com elevado nível de abandono escolar, muitas vezes já inseridos de modo precário no mercado de trabalho (Azevedo & Fonseca, 2007; Rummert & Alves, 2010).

A formação profissional em Portugal e no Brasil não deve ser considerada um fim em si mesmo, mas um meio de qualificação, principalmente, para uma parte da população que acumula históricos de insucesso escolar. Mesmo com as contradições presentes na construção dessa perspectiva de formação, é importante considerar que, por meio dela, cidadãos retomam a sua autonomia. Para, além disso, essa qualificação possibilita o desenvolvimento da economia a médio e a longo prazos. Nesse sentido, os esforços nos dois países devem, além de proporcionar a empregabilidade e o afastamento do risco de exclusão social, oferecer a essa parcela da população uma formação com qualidade e com reconhecimento social que possa promover o ajustamento futuro, na vida adulta, de jovens pertencentes a grupos particularmente vulneráveis ao risco. Faz-se, por conseguinte, necessário ou mesmo urgente compreender quais os mecanismos que podem fazer a diferença entre trajetórias de risco e resiliência nestes jovens tanto no contexto português, como no contexto brasileiro.

## RESILIÊNCIA NOS JOVENS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, propomo-nos apresentar um breve panorama sobre o constructo da resiliência psicológica, descrevendo alguns aspectos do seu surgimento, desde a sua utilização nas ciências dos materiais até sua aplicação na psicologia. Em seguida, faz-se uma síntese de importantes estudos desenvolvidos neste domínio, privilegiando os estudos que concebem a resiliência como processo.

Começaremos por buscar traçar um percurso histórico na evolução dos estudos sobre a resiliência psicológica. Em seguida, serão abordados os conceitos de risco e proteção, enquadrados na abordagem dos estudos realizados ao longo dos anos. Posteriormente, será dado destaque aos indicadores de ajustamento de nosso estudo, a autoeficácia académica e a autoestima, justificando a sua escolha, considerando a nossa amostra, composta por jovens do ensino profissional.

### 2.1 RESILIÊNCIA: ORIGENS DE UM CONCEITO

A palavra resiliência vem do latim *resilio* que significa saltar, voltar, recuar. No dicionário de língua inglesa *Longman Dictionary of Contemporary English* (1995), o referido termo é definido como sendo a habilidade de se recuperar rapidamente de um disfuncional estado de saúde, físico ou mental. Ferreira (1999) apresenta, no dicionário Novo Aurélio, a expressão como se referindo a um material que, após liberar energia, possui a capacidade de retornar ao seu estado anterior. Os dois dicionários propõem conceituações semelhantes e, ao mesmo tempo, com distinções peculiares. O inglês confirma a prioridade ou a maior familiaridade para o uso do termo em fenómenos humanos, apontando, em primeiro plano, a definição nesse sentido. Já a obra em português faz referência apenas à resiliência de materiais, não fazendo alusão à possibilidade do uso dessa expressão com relação a pessoas.

Efetivamente, a resiliência é um conceito definido há muito tempo por parte das ciências “duras”, como a Física, a Química e a Engenharia. Thomas Young, em 1807, buscou compreender a relação entre tensão e compressão de barras, ou seja, a associação entre a força que é aplicada a um corpo e o efeito que essa força exerce para a deformação do corpo. Young desenvolveu métodos para calcular o impacto causado por essa força (Timoshebo, 1983). Nos estudos com materiais, a resiliência vem sendo estudada como a capacidade de absorver energia sem sofrer deformação permanente (Nash, 1982), possuindo capacidade de retorno à sua forma original (Pinto, 2002). Na Física e na Engenharia, o referido termo é, assim, usado para definir a capacidade de um material que sofre impacto e que volta ao seu estado normal, sem nenhuma deformidade depois de cessar a pressão exercida sobre ele (Yunes, 2003). Atualmente, quando se usa o termo de resiliência raramente se faz esta associação à sua origem etimológica, uma vez que foi apropriado pelas ciências sociais e humanas, incluindo a Psicologia (Brandão & Nascimento, 2011). As múltiplas definições convergem para a capacidade dos objetos, dos materiais e dos seres vivos de

resistência. No sentido psicológico é quase inevitável que remeta para uma capacidade de reinvenção, transformação, superação e crescimento com a adversidade, de forma assertiva e positiva, encorajando-se depois do momento de infortúnio, de mal-estar e de infelicidade. A definição de resiliência no domínio da Psicologia está, inevitavelmente, longe de ser tão precisa como parece ser na Física, pois, diferentemente do que ocorre nas ciências “duras”, os fatores e as variáveis que devem ser levados em consideração no estudo dos fenómenos humanos são complexos e múltiplos.

para apenas usar uma metáfora, poder-se-ia dizer que a relação tensão/pressão com deformação não permanente do material corresponderia à relação da situação de risco/estresse/experiências adversas com respostas finais de adaptação/ajustamento no indivíduo, o que ainda nos parece bastante problemático, haja vista as dificuldades em esclarecer o que é considerado risco e adversidade, bem como adaptação e ajustamento (Yunes & Szymanski, 2001, p. 16).

Segundo Yunes (2003), no campo das ciências sociais, a resiliência é compreendida como uma qualidade atribuída a uma pessoa com características de perseverança e de resistência diante das adversidades que encontra. As formas positivas de conduta de superação por parte de indivíduos, sozinhos ou em grupos, apesar de viverem em condições adversas, motivaram e deram origem ao desenvolvimento de pesquisas no campo das ciências sociais. Snyder e Lopez (2009, p. 103) conceituam resiliência como sendo “[...] uma classe de fenómenos que se caracterizam por padrões de adaptação positiva no contexto de adversidade ou risco”. A Psicologia Positiva, aliás, viria, a partir da década de 1990 a impulsionar e enquadrar o estudo da resiliência. A resiliência é um atributo importante no contexto da Psicologia Positiva, pois a essência do fenómeno vai de encontro com o que se propõe nessa abordagem psicológica, que rompe com o viés negativo e reducionista de teorias embasadas e focalizadas apenas em aspectos psicopatológicos e se volta para o que há de saudável e de positivo na vida e no desenvolvimento do ser humano. Assim como a resiliência, tal perspectiva amplia as possibilidades de superação de adversidade por meio do fortalecimento dos fatores de proteção internos e externos no indivíduo (Martins, 2012). Segundo Barlach (2005), a resiliência não deve ser considerada como uma nova disciplina, mas como um novo olhar sobre velhos problemas.

Os primeiros registos de estudos acerca de resiliência psicológica datam dos anos 50 do século passado, adquirindo uma maior dimensão nos anos 1970, com investigações no campo da psicopatologia, do estresse traumático e da pobreza (Coimbra, 2008). A partir deles, uma das questões principais das investigações sobre o tema foi: quais fatores e processos contribuem para que crianças e jovens se desenvolvam em um ambiente permeado de riscos e de vulnerabilidades? (Garmezy, 1971; Rutter, 1979; Werner & Smith, 1982). Não existe um período propício para o desenvolvimento de fatores que promovam a resiliência, mas alguns pesquisadores defendem que a primeira década de vida é fundamental para que se criem as bases para o desenvolvimento dessa competência. (Masten et al., 2004; Obradović, & Burt, 2006).

Estudos como o Projeto Competência inaugurado por Garmezy (1993), e outros de cunho longitudinal, já indicaram que a resiliência pode vir a se desenvolver antes, durante e após a transição para a vida adulta, sendo importantes para esse processo, a conjunção de diversos fatores, “a motivação individual para a mudança, desenvolvimento cognitivo e capacidade de planejamento, suporte de adultos e oportunidades contextuais” (Coimbra, 2008, p. 140).

Um debate bastante recorrente nos estudos sobre resiliência, diz respeito a considerar esse construto como sendo um traço ou um processo. Os que defendem a ideia de traço argumentam ser este um atributo pessoal que permite ao indivíduo, a partir de seus recursos internos, se relacionarem de forma positiva com as circunstâncias que os rodeiam, em particular as negativas (Melillo & Ojeda, 2005). Essa visão da resiliência como um traço de personalidade, era comum aos primeiros investigadores do construto, sendo demonstrada pela associação que faziam ao termo “invulnerabilidade” para aqueles indivíduos que demonstravam não sucumbir frente às adversidades impostas no decorrer da vida (Anthony & Cohler, 1987). Os estudos pioneiros conforme citados por diversos autores, tais como, Walsh (2005), Yunes (2006) e Yunes e Szymanski (2001) entendiam, por conseguinte, ser a resiliência, uma característica permanente ou inata ao sujeito.

Os pesquisadores da resiliência têm voltado sua visão para o entendimento da resiliência como processo, ou seja, de uma interação entre o sujeito e o meio, ponderando a participação dos recursos internos e externos, na promoção de uma adaptação positiva, como resultado da atuação dos fatores de risco (Fergus & Zimmerman, 2005).

A acepção de resiliência adotada no presente estudo é a de resiliência como um processo, visando reconhecer e identificar quais os mecanismos presentes para que ocorram trajetórias de recuperação e crescimento depois do enfrentamento de uma situação particularmente traumática ou adversa (Grotberg, 1993; Infante, 2005; Rutter, 1991).

Nesse sentido, a resiliência resultaria de um equilíbrio encontrado perante a força exercida de um evento estressante e a força no indivíduo e no seu contexto que permite lidar com ele, anulando ou, pelo menos, amortizando o seu impacto. Masten (2001), em suas pesquisas, conclui que todas as pessoas possuem um autodirecionamento para a resiliência, mas que este evolui e se manifesta apenas quando existem condições para o seu desenvolvimento e florescimento. De acordo com esta autora, a resiliência é algo de *mágico*, mas relativamente *comum*, que não é inato, podendo ser promovida por alguns fatores, como cuidado parental, habilidades cognitivas de autorregulação, autoestima elevada e motivação intrínseca. Todos somos potencialmente capazes de desenvolver competência social e de resolução de problemas, consciência crítica, autonomia e sentido de propósito, sendo, por conseguinte, capazes de desenvolver resiliência ao longo da vida (Benard, 1995).

Analogamente, Rutter (1992) sublinha a importância não só dos processos intrapsíquicos, mas

também dos processos sociais que contribuem para uma vida saudável, mesmo que o ambiente de desenvolvimento não seja favorável. De acordo com este autor, esses processos teriam lugar ao longo do tempo, resultando de promissoras combinações entre os atributos da pessoa e os do seu ambiente familiar, social e cultural. Desse modo, a resiliência não pode ser pensada como um atributo com o qual algumas crianças nascem ou que é adquirido durante os primeiros anos do seu desenvolvimento, mas como um processo interativo entre as qualidades pessoais e o meio ao longo da vida.

Luthar (2003) afirma que resiliência é a manifestação de uma adaptação positiva em frente a acontecimentos de vida que trazem estresse, sublinhando também que não se reduz a uma característica inata que poderia ser mensurada, mas se trata de um processo ou fenómeno no qual coexistem acontecimentos de vida adversos e uma adaptação positiva a esse tipo de evento. Esta autora observou que normalmente os resilientes mantêm-se muito ajustados externamente, mas comprometem a sua felicidade. A questão dos critérios de ajustamento é de suma importância no estudo da resiliência, sobretudo quando a mesma é estudada em grupos cada vez mais heterogêneos do ponto de vista etário e cultural. Para Martineau (1999), impõem-se normas prescritas de sucesso educacional e social: aqueles que não se adequassem a essas regras seriam patologizados como “não resilientes”, ou seja, os que não alcançassem os objetivos predeterminados pela sociedade não poderiam ser considerados resilientes. Reflexões como essa se tornam um grande desafio para os pesquisadores da atualidade, devido aos interesses em estudar grupos silenciados e marginalizados. Também Barlach (2005) relembra que, na história da humanidade, os grandes resilientes foram justamente aqueles que se propuseram a mudar a sociedade e a cultura em que viviam, assumindo em si mesmos a tarefa de propagar na sociedade seus próprios valores e suas ambições de transformação. Resiliente é quem não se resigna a reproduzir as condições existentes. A ambição de tal sujeito cria o imaginário de uma mudança possível, e isso já o modifica como indivíduo, causando impacto sobre o grupo imediato ao seu redor. O resiliente não é um adaptado, menos ainda um inadaptado; é um sujeito crítico à sua situação existencial, sendo capaz de se apropriar dos valores e dos significados da sua cultura que melhor sirvam à realização do seu próprio anseio ou da sua ambição (Ungar, 2010).

Todo ser humano é potencialmente resiliente. Por isso, é importante um manejo cuidadoso da interpretação do que é resiliência para não incorrer em comparações indevidas ou em categorizações que levem a um entendimento de que existam pessoas resilientes e outras não resilientes. Todas as pessoas possuem predisposição para se tornar resilientes em algum momento de suas vidas, desde que estejam reunidas condições favoráveis para que tal aconteça (Toledo & Rosa, 2015). Uma das implicações desta aceção como processo e do questionamento dos critérios de ajustamento é que a sua manifestação pode ou não ser diferente não só em períodos, mas também em áreas distintas da vida e em diferentes culturas: uma pessoa pode ser resiliente para transformar a perda de um emprego em algo que proporcione atitudes que favoreçam ao seu crescimento e realização, mas, concomitantemente, não conseguir transformar ou

superar a perda de um ente querido.

Cyrulink (2004, p. 208) afirma que “[...] resiliência não é um catálogo de qualidades que o indivíduo possui; é um processo que, do nascimento à morte, nos tece sem cessar com o nosso entorno”. Nessa perspectiva, é algo individual, que cada um constrói e que assume graus diferentes em cada pessoa, ou seja, depende das capacidades sociais e da percepção que cada um possui para se reequilibrar ao longo da vida. É necessário considerar que nem os mecanismos de risco, nem os de proteção se dão de forma isolada, muito menos estática, mas são processos que sofrem influência dos contextos pessoais, sociais, históricos e culturais (Rutter, 1987).

Não obstante a polissemia do termo “resiliência”, em particular no domínio da Psicologia, ela descreve superação da adversidade com manutenção, recuperação ou mesmo melhoria em termos de desenvolvimento e ajustamento. Assim, dilui-se a noção de que o indivíduo se vê aprisionado a um ciclo sem saída. Desse modo, neste estudo, predomina a compreensão da resiliência como processo que deve contemplar um conjunto amplo de fatores internos e externos ao indivíduo. Essa noção de processo permite entender a adaptação resiliente em função da interação dinâmica entre múltiplos fatores de risco e de proteção, sendo que os mesmos podem se originar de várias fontes, privilegiando-se as familiares e sociais e/ou culturais (Infante, 2005). Para além da compreensão da resiliência como um processo, entendermos ser também relevante trazermos um breve panorama de como os estudos da resiliência vem se desenvolvendo com o passar dos tempos. Para isso, buscou-se sintetizar a forma como grupos de pesquisadores compreendiam a resiliência e as principais questões levantadas em seus estudos a partir desse entendimento.

## 2.2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ESTUDO DA RESILIÊNCIA

Tenta-se neste ponto apresentar um roteiro do desenvolvimento histórico do conceito de resiliência, identificando características peculiares de um grupo de pesquisadores do construto com base nas questões levantadas e nos objetivos pretendidos por esses estudiosos. Partindo de uma análise histórica do desenvolvimento do conceito de resiliência, Kaplan (1999) e Infante (2005) propõem a existência de duas gerações de pesquisadores, sendo que achamos conveniente explicitar uma terceira geração, proposta nos estudos de Carmelo (2008).

### 2.2.1 Primeira geração

Foi nessa geração de pioneiros que se construíram os primeiros conceitos e entendimentos do que seria resiliência. Esse grupo precursor surge com o interesse de desvendar quais são os principais fatores de proteção que estão na base de uma adaptação positiva.

A problemática básica dessa primeira geração de investigadores do constructo da resiliência foi identificar e compreender os fatores de risco e resiliência que fazem com que crianças submetidas a contextos de adversidade consigam se adaptar positivamente. Essa geração adotou o modelo triádico que compreende o processo resiliente a partir da interação dos fatores de resiliência e de risco, organizados em três grupos: os atributos individuais, os aspectos da família e as características dos ambientes sociais a que as pessoas pertencem.

Um dos importantes marcos dessa geração foi o estudo longitudinal, desenvolvido por Emmy Werner e Ruth Smith (1992) em Kauai no Havaí. O estudo contou com a participação de 698 crianças, perdurando por mais de três décadas, sendo acompanhados desde o pré-natal até os 32 anos de idade. O objetivo principal da investigação era o de identificar quais as características que diferenciavam os indivíduos que se adaptavam positivamente daqueles que apresentavam algum tipo de conduta de risco, sendo todos provenientes de um mesmo contexto, logo expostos a níveis semelhantes de adversidade.

O principal objetivo dos estudos desenvolvidos por essa geração foi identificar os fatores de risco e de proteção que influenciavam o desenvolvimento. Uma das mais relevantes questões abordadas por essa geração foi: “[...] entre as crianças que vivem em risco social, o que distingue as que se adaptam positivamente das que não se adaptam à sociedade?” (Kaplan, 1999).

### **2.2.2 Segunda geração**

A principal contribuição dessa segunda geração de pesquisadores para o estudo da resiliência foi ampliar o foco dos estudos desse processo, direcionando seus esforços para a compreensão da dinâmica existente entre os fatores (individuais, familiares e sociais) que estão na base da adaptação resiliente. Desse modo, a resiliência passa a ser entendida como um processo resultante da interação entre fatores individuais e do contexto. De acordo com Infante (2005), autores como Rutter (1993) e Grotberg (2005) são pioneiros na noção de dinâmica de resiliência, enquanto Luthar e Cushing (1999), Masten (2001) e Kaplan (1999) são considerados autores mais recentes dessa segunda geração. Trabalhos posteriores, desenvolvidos por esse segundo grupo de pesquisadores dessa geração, ampliaram o foco da resiliência para a noção de processo implicada à adaptação positiva das pessoas, sendo que os maiores estudiosos do tema na época passaram a adotar um modelo ecológico-transacional. Esse paradigma, segundo Infante (2005), sob a perspectiva da resiliência consiste em perceber o indivíduo dentro dos diversos níveis de interação, que influenciam diretamente o seu desenvolvimento. O modelo ecológico permite a compreensão da família, da comunidade e da cultura. A interpretação e a análise dos dados consideram os níveis de interação do sujeito dentro do referido padrão (individual, familiar, comunitário e cultural) (Bronfenbrenner, 1981). Nessa geração, outra questão é levantada: “[...] quais são os processos associados a uma adaptação positiva, já que a pessoa vive ou já viveu em condições de adversidade?” (Infante, 2005, p. 24).

Nesse sentido, os pesquisadores das duas primeiras gerações desenvolveram investigações considerando que as pessoas que transcendem as circunstâncias adversas da vida não são inerentemente “resistentes”, “invulneráveis” ou “invencíveis” (Werner & Smith, 1982). De acordo com tal analogia, poderiam ser comparadas aos super-heróis dos desenhos animados, seres com um campo magnético que se protegem de todo mal. Com os avanços das investigações, as evidências foram revelando que o uso do termo “invulnerável” implicava que as pessoas eram incapazes de ser “feridas”, de modo que alguns pesquisadores se posicionaram contra o uso dessa expressão (Garmezy, 1993).

### **2.2.3 Terceira geração**

Essa geração surge com estudos direcionados à construção e à exploração de modelos de intervenção e de promoção da resiliência. Nessa fase, o conceito é considerado como “[...] um fenômeno dinâmico, multidimensional e mutável de forças que integram um determinado contexto” (Carmelo, 2008, p. 99).

Os estudos atuais têm buscado compreender a subjetividade presente no processo da resiliência. O entendimento de como os jovens constroem o seu “mundo interno”, de como se relacionam com o seu mundo social (externo) e com seu sistema de crenças e valores, existindo uma interferência direta da dimensão cultural do contexto no qual estão inseridos. É entre a dinâmica da subjetividade e da objetividade que a resiliência se constrói. Entende-se que ela seja condicionada a circunstâncias históricas, políticas e culturais. Conhecer a subjetividade e o contexto os quais envolvem o processo de resiliência é tentar compreender as diversas facetas que compõem o indivíduo (Barlach, 2005; Yunes, 2003).

Um importante estudioso pertencente a essa geração é Michael Ungar. Esse investigador verificou com base numa análise das pesquisas sobre o constructo da resiliência que a mesma não era abordada considerando como os aspectos culturais e comunitários poderiam interferir na trajetória de vida dos indivíduos (Ungar, 2004). Foi a partir do reconhecimento dessa lacuna que o investigador conduziu diversas pesquisas, dentre elas, o “The International Resilience Project” (Ungar, 2006; Ungar & Liebenberg, 2005) que buscou a uma compreensão de resiliência em diferentes culturas e contextos em diversos países (Ungar, 2006; Ungar & Liebenberg, 2005). Os seus estudos incluíram amostras de crianças e jovens de 14 comunidades dos cinco continentes (Ungar, Liebenberg, & Didkowsky, 2007). Várias foram as questões de investigação deste estudo, dentre as principais, destacam-se a busca em tentar compreender como contextos e culturas diferentes influenciam os indivíduos na percepção do que sejam “fatores de risco” e o que são considerados “resultados positivos”. Para Ungar, Brown, Liebenberg, Cheung e Levine (2008) a resiliência estaria relacionada à capacidade das comunidades proporcionarem aos seus integrantes recursos de bem-estar de forma significativa culturalmente. Sob essa perspectiva, a resiliência é vista como resultante do que as sociedades consideram como saudável para crianças e adolescentes e da sua capacidade de ofertar recursos significativos para aqueles que pertencem à comunidade (Libório & Ungar, 2010).

### 2.3 ESTUDOS LONGITUDINAIS OU CLÁSSICOS NO DOMÍNIO DA RESILIÊNCIA

Garmezy notabilizou-se pelo estudo da resiliência em situação de pobreza, sendo o pesquisador que iniciou o Projeto Competência nos Estados Unidos. Foi por meio de suas pesquisas que ele promoveu a identificação e a sistematização dos “fatores de proteção”, conceituando-os como uma ação que atenua o impacto negativo dos eventos que causam estresse, propiciando um desenvolvimento positivo. Garmezy (1993) identifica a pobreza como um terreno fértil para o crescimento de adversidades cumulativas e crônicas e, pior que isso, com elevadas probabilidades de transmissão intergeracional (Birch & Gussow, 1970 in Garmezy 1993), evidenciado pelo carácter cíclico da reprodução social. Segundo Garmezy (1993) a ação da pobreza crônica por um longo período de tempo, pode gerar um efeito em cadeia de fatores de risco, que pode minimizar ou até mesmo eliminar a capacidade que a criança teria de ter uma adaptação positiva quando exposta às adversidades do dia a dia. A cadeia pode iniciar-se já na fase pré-natal, decorrente da falta de acompanhamento médico, seguindo durante a infância com problemas relacionados a uma alimentação insuficiente e inadequada, como doenças que se desenvolvem por conta da falta de acesso a serviços de saúde. Já na adolescência e juventude se agregam outros fatores, dentre eles, a baixa escolarização, que pode culminar na fase adulta com a dificuldade de se colocar no mercado de trabalho, e quando isso ocorre se dá em colocações de baixa remuneração e/ou em atividades desenvolvidas de forma precária. Suas pesquisas também contribuíram para o desenvolvimento de estudos em que o foco não fosse mais o risco, mas “[...] as forças que movem essas crianças para a sobrevivência e adaptação” (Garmezy, 1971, p. 114).

Uma importante contribuição desse mesmo estudo (Projeto Competência) foi dada por Masten e colaboradores (2004, 2006) que abordaram como se daria a manifestação da resiliência, durante o período que antecede e se estende até a transição para a vida adulta (Coimbra, 2008), sendo esse o período etário compartilhado pelos jovens de nossa amostra. Um resultado relevante desse estudo, diz respeito ao desenvolvimental cerebral que continua na segunda década de vida, representando desse modo um período importante para investigação e intervenções que suscitem o desenvolvimento de competências resilientes. De acordo com Masten (2006) o estudo da resiliência nessa fase é de fundamental importância, por ser esse um período de importantes mudanças e de maior probabilidade de exposição ao risco, exercendo uma forte influência no curso de vida desses jovens.

Outro importante investigador do construto da resiliência é o psiquiatra britânico Michael Rutter. Esse investigador foi o responsável pelo desenvolvimento de um estudo longitudinal com indivíduos na Ilha de Wight e da cidade de Londres (Rutter, 1979, 1981), que tinham origem em famílias com baixo nível socioeconómico, com conflitos entre os pais, doença mental da mãe, com histórico de criminalidade de um dos pais ou que viviam institucionalizados em abrigos. A pesquisa iniciou-se em 1965, com crianças com idades entre os 10 e 11 anos, sendo observados novamente aos 14 e 15 anos e, por fim, na fase adulta.

Verificou-se entre os participantes, que na primeira fase da pesquisa os meninos apresentaram um maior nível de distúrbios psiquiátricos e de externalização, enquanto nas meninas os distúrbios eram mais emocionais e de internalização. Já na adolescência, verificou-se que as raparigas tenderam a ter um aumento no nível de perturbações que as acometiam se comparados aos rapazes (Graham & Rutter, 1973). Entre esses mesmos adolescentes não se verificou associação entre o pertencimento a determinada classe social e a manifestação de distúrbios psiquiátricos. Já na fase adulta, mais especificamente aos 44 anos, o foco do estudo foi direcionado em analisar se os maus-tratos sofridos durante a infância (físicos ou sexuais) exerciam influência no comportamento desses adultos, nos mais variados tipos de relações: afetivos, laborais, como também sua saúde mental. Constatou-se que o grupo de adultos que havia sofrido maus-tratos considerados “mais leves” apresentavam uma adaptação mais positiva e melhores níveis de resiliência.

Foi a partir dessas constatações e de outras obtidas em diversas pesquisas (Rutter, 2001, 2005, 2013) que Rutter oferece contribuições importantes para a compreensão da resiliência. Um desses aspectos diz respeito ao efeito cumulativo da presença de múltiplos fatores de risco para a geração de desajustamentos no indivíduo e que um fator de risco pode potencializar a intensidade de atuação de outros fatores de risco. Para Rutter (2013) as experiências estressoras podem vir a favorecer comportamentos positivos, a depender do momento e da intensidade que atuam sobre o indivíduo. Contudo, para esse mesmo autor, as ações das pessoas podem potencializar a sua exposição a um número maior de fatores de risco (*cadeias de reação negativas*) o que deve ser minimizado por experiências positivas (reações positivas em cadeia) que favorecem, por exemplo, a percepção da autoeficácia e autoestima (e.g., experiências escolares e extracurriculares).

Os estudos de Werner e Smith (1992) já citados anteriormente, mas que merece neste ponto um maior destaque e apontar seus principais resultados por representar um marco importante no âmbito do desenvolvimento humano no campo da resiliência e por constituir-se um estudo de natureza longitudinal. Segundo as autoras, ainda são poucos os trabalhos que dedicam um período de tempo longo à busca da compreensão dos fatores de proteção ou de risco que atuam no indivíduo influenciando o seu desenvolvimento. Inicialmente, esse trabalho ambicionava compreender os efeitos da pobreza e do contexto familiar no desenvolvimento das crianças, considerando seus aspectos físicos, emocionais e psicológicos, o que, depois, estendeu-se para o estudo da resiliência (Martineau, 1999). A pesquisa ocorreu na ilha de Kauai, no Havaí, e contou com a participação de 698 crianças, como também de seus pais. A investigação concentrou-se nos participantes que apresentavam histórico de exposição a um contexto de vulnerabilidades e que estavam sujeitos a quatro ou mais fatores de risco, dentre os quais se destacam: pobreza, baixa escolaridade dos pais, estresse perinatal ou baixo peso no nascimento ou, ainda, a presença de deficiências físicas.

Desse subgrupo da amostra, cerca de um terço não apresentou problemas relacionados à aprendizagem, de comportamento ou de ajustamento em papéis importantes na vida adulta. De posse desses dados, as pesquisadoras denominaram esse grupo de “resilientes”. (Werner & Smith, 1982). Werner e Smith (1992, p. 192) concluíram que “[...] um terço dos indivíduos considerados de alto risco tornaram-se adultos competentes capazes de amar, trabalhar, brincar/divertir-se e ter expectativas” e que a resiliência pode ser desenvolvida no percurso de vida do indivíduo, potencializando sua adaptação ou seu ajustamento. Perceberam que os denominados de resilientes se diferenciavam dos demais grupos. Essas diferenças residiam num maior desenvolvimento intelectual, no nível de autoestima, menor nível de conflitos familiares, melhor temperamento (mais afetivas e receptivas), maior grau de controle e famílias menos numerosas (Yunes, 2003).

## 2.4 MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA

A partir de uma análise breve da literatura sobre resiliência, verifica-se a existência de três principais modelos que buscam explicar a dinâmica que conduz a uma adaptação resiliente: o modelo compensatório, o modelo de desafio ou inoculador e o modelo de proteção, (Fergus & Zimmerman, 2005; Garmezy, Masten & Tellegen, 1984; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Masten, 2001 cit in Coimbra, 2008).

No modelo do fator compensatório, uma variável atua neutralizando a exposição ao risco. Desse modo, a interação existente entre o fator de risco e o fator de proteção acaba por influenciar no resultado (Garmezy et al., 1984). Como exemplo, podemos citar a interação entre as variáveis “autoestima” (fator compensatório) e “*stress*” (fator de risco). Uma pessoa com baixa autoestima tende a sofrer mais os efeitos do *stress* se comparada a uma pessoa com autoestima elevada.

No modelo de desafio ou inoculador, após o indivíduo vivenciar uma situação de risco, havendo uma adaptação positiva, o fator de risco atua como um reforçador das capacidades do sujeito em superar futuras situações de adversidades que venham a surgir durante a vida (Garmezy et al., 1984).

O último dos modelos, o dos fatores de proteção, propõe uma interação dinâmica existente entre fatores de risco e de proteção, sendo que estes reduzem o impacto da atuação daqueles (Garmezy et al., 1984). Um exemplo prático seria a redução do impacto da influência negativa de um grupo de jovens para que outro use drogas (fator de risco), quando interage a assertividade (fator de proteção) na prevenção a esse uso (resultado).

Outra contribuição bastante relevante no que diz respeito aos modelos que tratam do desenvolvimento da resiliência é os estudos de Luthar (2005), em que a investigadora constrói os modelos de proteção-estabilização e de proteção-reativa. No de estabilização protetora, o fator protetor ajuda a neutralizar os efeitos dos riscos. Entre os jovens cujos pais não fornecem apoio adequado ou monitoramento (fatores de risco), sem um mentor adulto (recurso protetor), podem estar mais suscetíveis a

demonstrar comportamentos delinquentes (resultado), enquanto aqueles que possuem um mentor têm menor possibilidade de demonstrar tais comportamentos.

O modelo protetor-reativo, também proposto por essa autora, refere-se a determinadas circunstâncias em que o fator protetor diminui, mas não elimina por completo a correlação existente entre um risco e um resultado. Assim, o vínculo entre risco e resultado é mais acentuado quando o fator de proteção não está presente. Um exemplo disso seria o caso de adolescentes que fazem uso de drogas terem maior tendência para se envolver em práticas sexuais de risco. Essa relação entre uso de drogas (fator de risco) e condutas de risco (resultados), no entanto, pode ter seus efeitos amenizados em grupos de adolescentes que têm acesso a práticas educacionais voltadas para a educação sexual em suas escolas (recurso protetor), quando são comparados a adolescentes que não recebem essa educação.

Brook et al. (2000) também propuseram um modelo, que denominaram de protetor- protetor. Para eles, um fator de proteção pode agir como um potencializador do efeito de outro fator protetor na geração de um resultado, aumentando a probabilidade de ocorrência de uma adaptação positiva. O apoio dos pais, por exemplo, pode aumentar o efeito positivo das competências acadêmicas, gerando uma melhor adaptação, quando se compara tal situação à ação desse fator atuando isoladamente.

## 2.5 A PERSPECTIVA SOCIOECOLÓGICA DA RESILIÊNCIA

Outro importante modelo de resiliência, agora proposto por Ungar (2011), é o que considera que a resiliência decorre da interação de uma multiplicidade de fatores. Para além das características biológicas e habilidades relacionadas ao indivíduo e à sua família ou contexto direto de socialização, tem em linha de conta a realidade social e cultural na qual ele está inserido (Libório & Ungar, 2010; Ungar, 2007; Yunes, 2003). Pelo facto de nosso estudo ser realizado em duas culturas, Portugal e Brasil, o contributo deste autor assume um papel ainda mais relevante, pois se busca aqui uma compreensão contextual e cultural do fenómeno, recorrendo a uma abordagem socioecológica de conceber resiliência, os fatores de risco e de proteção (Ungar, 2011). A teoria socioecológica proposta por Ungar (2011) alicerça-se sobre quatro princípios: a descentralidade, a complexidade, a atipicidade e a relatividade cultural.

Para Ungar, os estudos sobre resiliência ainda têm um direcionamento voltado para o estudo dos aspectos individuais. Desse modo, o princípio da *descentralidade* representa um contraponto a esse aspecto, ao propor que as investigações sobre resiliência devem focar, além do indivíduo, os aspectos culturais e sociais que agem no acionamento dos processos de resiliência. Atualmente, ainda há pesquisas sobre resiliência que concentram seus esforços quase que unicamente na análise de aspectos da resiliência aliados às características intrínsecas ao indivíduo (atributos pessoais), como se a resiliência fosse um “produto” de características genéticas ou inatas ao indivíduo e não de uma relação dinâmica entre este e a realidade sociocultural na qual está inserido (Libório, Castro, Ferro & Souza, 2015). É nesta perspectiva que

buscamos em nosso estudo a compreensão da resiliência, considerando a interação entre os fatores pessoais, familiares, comunitários e sociais.

O princípio da *complexidade* traz à tona a atenção que os investigadores da resiliência têm de ter ao analisar as relações existentes entre os fatores de proteção e a previsibilidade dos resultados, concebendo a resiliência como um processo por demais simplista e reducionista, levando, por vezes, a generalizações indevidas dos resultados apresentados. Esse cuidado se faz necessário para que não incorramos no equívoco de “rotular” o indivíduo em resiliente ou não resiliente sem considerar o contexto no que está inserido (Yunes, 2003).

O princípio da *aplicabilidade* reforça o anterior, pois também apregoa a necessidade de uma mudança de foco de resultado previsível a partir de determinadas características individuais, para uma ênfase na compreensão do comportamento do indivíduo, quando o mesmo adota uma conduta diversa daquela considerada “desejável”, mas que lhe permite alcançar benefícios num determinado contexto, sejam eles de natureza material ou subjetiva.

Por fim, e não menos importante, sobretudo ao considerarmos o objeto de nossa investigação, está o princípio da “relatividade cultural” considera que para compreendermos uma adaptação positiva por parte do indivíduo, faz-se necessário a consideração dos aspectos cultural, temporal e historicamente. Para Ungar (2011), estratégias para o desenvolvimento da resiliência em diferentes culturas, só serão eficazes quando os comportamentos dos indivíduos forem ao encontro das expectativas culturais. Esse princípio ratifica a necessidade de destinarmos uma maior atenção para a compreensão dos aspectos culturais que envolvem os jovens, de modo a compreender a especificidade do que pode ser considerado um desenvolvimento resiliente em diferentes culturas.

Uma investigação paradigmática da abordagem deste autor é o estudo denominado de “International Resilience Project” no qual Ungar e Liebenberg (2005) realizaram uma análise qualitativa das entrevistas a um grupo de 89 adolescentes pertencentes às mais diversas etnias, tentando explorar e compreender quais os fatores de proteção que contribuíam para a promoção e manutenção do seu crescimento pessoal e do seu desenvolvimento psicológico. Dos resultados obtidos, o autor enumerou sete temas comuns: (1) acesso a fatores materiais (acesso a fatores financeiros, médicos); (2) apoio por meio de relacionamentos interpessoais (família, professores, amigos, grupos de pares); (3) identidade pessoal (o sentido de individualidade nas relações com os outros); (4) experiências de poder e de autocontrole (refere-se às experiências de cuidar de si mesmo e dos outros); (5) tradições culturais (a adesão às práticas culturais, às crenças e aos valores do lugar); (6) justiça social (o papel de igualdade social na comunidade); (7) sentido de coletividade (equilíbrio entre o sentido pessoal e o compromisso com a comunidade) (Ungar & Liebenberg, 2005).

Outro achado desse estudo é a existência de duas “categorias” de resiliência: uma que seria a

utilização de fatores bem vistos ou aceites pela sociedade para a superação das adversidades da vida, como, por exemplo, a mobilidade educacional; e outra que seria a utilização de fatores que poderiam ser usados na superação de uma adversidade, mas que não seriam socialmente “corretos” – a associação a gangues seria um exemplo disso. O autor denominou a segunda modalidade de *resiliência oculta*. Essa pôde ser percebida, segundo Ungar (2005), quando, a partir dos relatos dos adolescentes, se verificou que eles se valiam de comportamentos considerados socialmente reprováveis (uso de drogas, associação a gangues) como fatores de promoção e de desenvolvimento da resiliência. Desse modo, tal sentido se refere a características de jovens marginalizados e de alto risco que utilizam de meios não convencionais para alcançar resultados considerados por eles positivos em contextos de adversidade (Libório & Ungar, 2010).

É nessa perspectiva que podemos considerar que a resiliência não corresponde a um atributo, mas constitui um processo dinâmico e interdependente ao contexto em que está inserido o indivíduo (Ungar, 2005). “Mesmo quando confrontado com adversidades semelhantes, há uma grande variação entre culturas na resposta dada pelos jovens” (Ungar, 2006, p. 219). Deste modo, a manutenção de uma visão eminentemente ocidentalizada do que é a resiliência, do que é risco ou proteção, só pode conduzir a resultados contraditórios e descontextualizados (Ungar & Liebenberg, 2005), que pouco ou nada ajudarão no desenho de estratégias de intervenção para grupos e culturas específicos.

Ungar (2010) chama também a atenção para a especificidade social e cultural do processo de resiliência. Na sua perspectiva, a resiliência decorre tanto da capacidade dos indivíduos de percorrer seu caminho, como nos fatores psicológicos, sociais, culturais e físicos que sustentam o seu bem-estar no contexto, sendo uma capacidade individual, mas também coletiva de negociar esses fatores que estão disponíveis no contexto e que possuem um significado cultural.

## 2.6 FATORES DE RISCO, DE PROTEÇÃO E DE AJUSTAMENTO

### 2.6.1 Risco

Faz-se necessário enfatizar que, no estudo da resiliência, é importante que compreendamos a dinâmica existente na interação dos diversos fatores. Para que possamos avaliar se um indivíduo tem um comportamento resiliente, é imprescindível que esteja presente a condição de risco em relação ao qual demonstre um elevado grau de adaptação ou habilidade de superação (Cecconello, 2003; Rutter, 1996).

Não podemos deixar de considerar nesta análise a necessidade de avaliação do contexto em que está inserido o indivíduo e do modo como ele percebe os acontecimentos à sua volta, decorrentes dos processos ocorridos entre ele e o ambiente. É a partir dessa análise que se pode assegurar se um sujeito em determinado momento da sua vida está ou não exposto de forma significativa ao risco (Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004).

Acontecimentos de vida negativos são comuns na vida das pessoas, independentemente do seu

contexto de vida e do ambiente no qual elas estão inseridas. É um dos fatores de risco mais comumente estudados. A forma como o indivíduo interpreta e compreende a situação por ele vivenciada poderá interferir na maneira como ele classifica tal situação, mudando a percepção dele sobre o evento: como de estresse, como de risco ou apenas como um desafio (Yunes & Szymanski, 2001).

Fatores de risco são os acontecimentos adversos e estressantes que podem interferir no desenvolvimento (pobreza, as perdas afetivas ou materiais, enfermidades, desemprego, dentre outros) (Rutter, 1985). No contexto dos estudos sobre resiliência, os conceitos de risco e de vulnerabilidade, muitas vezes, são postos em situações semelhantes, mas há diferenças que precisam ser compreendidas. A vulnerabilidade pode ser entendida como uma suscetibilidade psicológica a nível individual, que poderá potencializar acontecimentos de vida adversos ou eventos estressantes, dificultando ou impedindo que o sujeito apresente uma adaptação positiva diante da adversidade (Hutz, Koller & Bandeira, 1996). Em relação aos fatores de risco, entende-se que são dificuldades individuais ou causadas pelo ambiente que podem comprometer o ajustamento de o indivíduo a eles exposto (Werner, 2000). Yunes e Szymanski (2001) afirmam que a exposição a situações de risco pode implicar alterações no desenvolvimento físico e psicológico do indivíduo, tornando-os mais suscetíveis ao aparecimento de doenças. O risco pode estar relacionado a aspectos individuais ou ambientais. De outro modo, a vulnerabilidade se relaciona eminentemente a fatores individuais, inatos ou adquiridos no percurso de vida (Cecconello, 2003; Pesce, 2005).

Estudiosos têm utilizado duas formas de identificar o risco. A primeira se refere a risco específico (exemplo: pobreza), particular que podem colaborar para desajustamento futuro. A segunda se reporta ao acúmulo do risco (exemplo: pobreza mais deficiência física ou cuidados parentais pobres), no qual se busca compreender os efeitos de risco cumulativos. Em vista disso, pesquisadores defendem que o risco deve ser analisado como um processo dinâmico, sendo sua resposta condicionada aos contextos de vida e às características específicas do indivíduo (Cowan & Shulz, 1996).

Yunes (2001) conclui que devem ser verificadas as experiências que apresentam risco ao crescimento e ao desenvolvimento do indivíduo pesquisado, para que, a partir daí, se investigue a resiliência.

Para Richman e Fraser (2001) o risco aumentaria a probabilidade de um evento apresentar um resultado negativo para uma criança ou jovem. Para os mesmos autores, o risco pode ter uma origem genética ou biológica, uma base ecológica ou uma origem biossocial combinada; podem ser traços e atributos individuais ou condições do meio. E é com base nessa concepção de risco comum a diversos estudos na área que os mesmos podem ser classificados em individuais, familiares, escolares e comunitários (Goncalves, 2003; Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2001; Douglas & Skeem, 2005; Williams, Rivera, Neighbours & Reznik, 2007).

### 2.6.1.1 Fatores de risco no indivíduo.

Os fatores de risco individuais são compreendidos como variáveis que abarcam características como gênero, problemas genéticos, carência de habilidades sociais, intelectuais e outras características psicológicas limitadas. Entre os fatores de risco individuais temos, por conseguinte, desordem de conduta, crenças e atitudes antissociais, história de vitimização, hiperatividade e problemas de aprendizagem (Ribeiro e Sani, 2009). Outros fatores de risco também considerados importantes para os estudos sobre resiliência são as fracas capacidades cognitivas, assim como as atribuições negativas e a baixa autoestima (Rutter, 1987, 1990).

Os fatores de risco individuais estão associados em grande parte a problemas de comportamento, tais como: insucesso e baixo envolvimento escolar e associação a indivíduos que podem apresentar comportamento antissocial e aditivo (Carvalho & Gomide, 2005; Ferreira, 2011; Nardi, Jahn, & Dell'Aglio, 2014). As investigações que têm como objeto o estudo da relação entre fatores de risco individuais e comportamentos delinquentes na adolescência têm verificado a existência de fatores de risco relacionados ao abuso ou negligência durante a infância, o contato com o sistema de justiça e a exposição dos jovens a ambientes de consumo, abuso e tráfico de substâncias (Heim & Andrade, 2008; Pacheco & Hutz, 2009; Widom, 2010; Zappe & Dias, 2012).

### 2.6.1.2 Fatores de risco na família

O ambiente familiar pode representar um espaço onde estão presentes fatores protetores, mas também podem ser fonte de fatores de risco para o desenvolvimento do indivíduo. Sapienza e Pedromônico (2005) apontam algumas situações em que a família pode representar um potencial fator de risco: violência familiar; desagregação familiar; pais com desordens afetivas, esquizofrenia, desordens antissociais, hiperatividade, déficit de atenção e isolamento; famílias mais pobres e famílias numerosas. Em pesquisa realizada por Assis et al. (2006) com adolescentes na cidade de São Gonçalo, verificou-se que, as brigas e a separação dos pais influenciaram diretamente no desempenho escolar de seus filhos. Ou seja, aqueles que vivenciaram a separação dos pais e/ou brigas relataram ter não só um mau desempenho na escola, bem como não ter um bom relacionamento com os professores, diferentemente dos outros estudantes que não passaram por tal situação, relatando bom desempenho em português e em matemática, e participação em sala de aula.

A imposição de práticas punitivas, utilizando violência física ou emocional como formas de disciplina na educação dos filhos pode também se constituir em fator de risco no contexto familiar. Outra prática bastante grave que pode ser vivenciada pelo indivíduo dentro do grupo familiar, é a violência sexual, principalmente quando praticada por alguém pertencente ao núcleo familiar, como pais, irmãos ou outros familiares.

Em pesquisa realizada por Scriptori e Junior (2010), na fala de alguns dos entrevistados fica evidente a percepção da família como um fator de risco, quando está relacionada à pobreza, o alcoolismo em um de seus membros ou a ausência de suporte por parte dos pais. Para Murata (2013), as relações construídas no ambiente familiar são fundamentais para um bom desenvolvimento psicológico de seus membros, porém a família também pode representar um fator de risco, quando, por exemplo, a disciplina dada pelos pais aos filhos baseia-se em castigos severos, quando há dificuldades no relacionamento e falta comunicação entre seus membros.

Masten e Coastworth (1995) indicam em seus estudos que sucessivos e frequentes conflitos familiares suscitam uma desestruturação da família, gerando eventos estressantes e ocasionando um acúmulo de fatores de risco. É com base nesse entendimento que se entende que a existência de um bom relacionamento entre pais e filhos poderia ser considerado um fator de proteção para um desenvolvimento saudável.

#### 2.6.1.3 Fatores de risco no contexto escolar

Considerando que o ambiente escolar é um dos locais onde crianças e jovens passam grande parte do seu tempo, esse tem sido um dos contextos em que mais se tem estudado os fatores de risco e o modo como esses podem comprometer um desenvolvimento saudável.

Dificuldades de aprendizagem são um importante fator de risco que acaba por se associar a outros, como históricos de comportamentos violentos e de rompimentos, de abandono precoce da escola, de gravidez na adolescência e de consumo de álcool ou outras drogas (Hawkins, Lishner, Catalano & Howard, 1995, *cit. in* Martins, 2005).

Libório (2007) em pesquisa realizada com 1880 adolescentes e jovens no Brasil aponta alguns dos fatores de risco que têm uma relação específica com o contexto escolar. Entre os quais, destacam-se: desempenho escolar insatisfatório; problema de relacionamento; dificuldade de adaptação ao próprio papel de estudante; histórico de reprovação; falta de afinidade e integração com os professores.

#### 2.6.1.4 Fatores de risco na comunidade

A comunidade ou o espaço social em que o jovem vivencia a maior parte das suas relações cotidianas, pode também conter fatores que representem risco. A exposição a episódios de violência, o envolvimento com drogas e a precocidade nas relações sexuais são alguns dos principais fatores que podem trazer danos ao desenvolvimento dos jovens na contemporaneidade (Brasil, Alves, Amparo, & Frajorge, 2006).

Estudo realizado por Amparo, Galvão, Alves, Brasil e Koller (2008) com 852 adolescentes e jovens residentes na cidade de Brasília, no Brasil, com idades compreendidas entre os 13 e os 27 anos de idade,

cujo objetivo era identificar fatores sociais e pessoais que poderiam servir como fatores de proteção para jovens inseridos em situação de risco social e pessoal, verificou que a princípio o baixo nível socioeconômico da área de residência era o principal fator de risco para esses jovens, podendo estar associado, por vezes, ao uso/tráfico de drogas, e em alguns casos a vivência de situações de violência.

Snyder e Lopez (2009) definem algumas medidas que podem colaborar com a prevenção ou a redução dos fatores de risco. No nível biológico, tais atitudes se referem aos cuidados pré-natais necessários. Essas precauções reduzem a probabilidade de baixo peso nos nascimentos ou de parto prematuro, o que poderia desencadear problemas no desenvolvimento. Ao nível familiar, os mesmos autores apontam que a educação dos pais pode atenuar comportamentos de abusos ou de negligências. Tanto ao nível pessoal, como social é sublinhada a necessidade de reeducação do consumo de álcool, de tabaco ou de drogas ilícitas. No que diz respeito ao aspecto comunitário, as medidas se referem ao acesso à saúde, às políticas habitacionais, à redução da criminalidade ou da violência comunitária.

Cada vez mais, as pesquisas têm sublinhado que embora existam alguns fatores que aumentam muito a probabilidade de maus resultados em termos de ajustamento, os fatores não são, em si mesmos ou universalmente, de risco, mas dependem do modo como são interpretados e construídos culturalmente no âmbito de um contexto e de uma história de vida.

## **2.6.2 Proteção**

Os fatores de proteção são um conjunto de recursos – que podem ser internos ou externos – de que o indivíduo dispõe ou que estão presentes no contexto e que, se utilizados, poderão auxiliá-lo na diminuição ou na anulação do efeito prejudicial decorrente à exposição ao risco. O uso destes fatores aumenta, por conseguinte, as probabilidades de o sujeito apresentar um bom desenvolvimento ou uma adaptação positiva, mesmo que perante a adversidade (Rutter, 1999; Werner, 2000, 2005).

Cabe aqui destacarmos que Rutter (1985) aponta para algumas distinções entre “experiências positivas” e “fatores de proteção”. A primeira delas é a de que nem sempre há uma associação entre a atuação dos fatores de proteção com a ocorrência de experiências “positivas” ou “prazerosas”, sendo que o que é inevitavelmente positivo são os efeitos dos fatores de proteção. A vivência de experiências positivas por parte do indivíduo tende a gerar de imediato uma mudança adaptativa positiva, enquanto os fatores de proteção apenas têm o potencial de provocar no indivíduo um desenvolvimento adaptativo se experienciar alguma situação adversa. A última das diferenças, é que dentre os dois termos, apenas os fatores de proteção estão associados a características da personalidade, sendo que estas não são necessariamente agradáveis e/ou desejáveis. Para Rutter (1999), os fatores de proteção atuam como um “motivador” na modificação do comportamento do indivíduo, fazendo com que ele possa apresentar uma adaptação positiva diante do risco imposto pelo evento estressante (Rutter, 1999).

Para Yunes e Szymanski (2001), os aspectos de proteção exercem um importante papel na conduta do sujeito ao propiciarem uma mudança na percepção das situações adversas vivenciadas, de modo que elas sejam encaradas como desafios, e não como ameaças. Esses fatores geram estímulos no indivíduo para a resolução de problemas, favorecendo o otimismo e trazendo como consequências um maior empenho no desenvolvimento das atividades, bem como um direcionamento no comportamento para atingir os objetivos. Esse conjunto de mudanças favoreceria um maior grau de autonomia, de assertividade e de consolidação da autoestima.

Segundo Zimmermann e Arunkumar (1994), é comum nos estudos que se reportam aos fatores de proteção, uma concepção imprecisa sobre o funcionamento desses mecanismos. O erro está em atribuir a esses fatores um caráter estático, não levando em consideração sua dinâmica e suas inter-relações. O que há é uma interação dos diversos fatores entre eles mesmos, cuja atuação exerce influência na trajetória do indivíduo. O produto final desse processo e desse conjunto de interações pode ser a resiliência, podendo a combinação desses fatores apresentarem impacto maior no desenvolvimento por meio de um efeito cumulativo.

Portanto, fatores de proteção podem ser definidos como circunstâncias ambientais ou individuais que poderão contribuir para uma resposta positiva do indivíduo diante de situação de *stress* (Zolkosk & Bullock, 2012) ou como um conjunto de fatores individuais ou do ambiente que potencialmente possam diminuir os efeitos negativos resultantes de eventos adversos (Noltemeyer, 2013).

Outros pesquisadores que colaboram para a compreensão de fatores que podem contribuir para a promoção da resiliência foram Masten e Obradoviæ (2006). Eles elencaram uma lista de nove sistemas adaptativos que têm um papel importante na promoção da resiliência e do desenvolvimento humano. São eles: 1) sistemas de aprendizagem associados ao funcionamento do cérebro humano (resolução de problemas e processamento); 2) sistema de anexos (relacionamentos próximos com prestadores de cuidados, amigos, parceiros, figuras espirituais); 3) sistema de motivação de domínio (processos de autoeficácia, sistemas de recompensa relacionada ao comportamento bem-sucedido); 4) sistemas de resposta ao estresse (sistemas de alarme e de recuperação); 5) sistemas de autorregulação (regulação emocional, funcionamento executivo, ativação e inibição de atenção ou de comportamento);

6) sistema familiar (parentalidade, dinâmica interpessoal, expectativas, coesão, rituais, normas); 7) sistema escolar (ensino, valores, padrões, expectativas); 8) sistema de pares (amizades, grupos de pares, valores, normas); 9) sistemas culturais e sociais (religião, tradições, rituais, valores, normas, leis). Esses conjuntos quando estão disponíveis e são funcionais, desenvolvem a resiliência individual.

Não há consenso na definição do que seriam fatores de proteção. Masten (1987) trata os fatores de risco e os de proteção como extremos opostos. À medida que um diminui, a possibilidade do outro aumenta. Rutter (1990) admite que um fator é protetor à medida que amortece o risco. Pressupõe-se que um fator

protetor diminua os efeitos do risco melhorando a adaptação (Masten, 1994). Alguns pesquisadores defendem que os fatores de proteção, internos e externos, amortecem, bloqueiam ou até mesmo previnem o risco (Werner, 1982).

Garmezy e Masten (1994), revisando uma extensa literatura sobre o desenvolvimento infantil, identificaram três grupos de fatores de proteção: (1) características individuais, como autoestima, inteligência, capacidade para resolver problemas e competência social; (2) coesão familiar e apoio afetivo transmitido pelas pessoas da família, por meio de um vínculo positivo com os cuidadores; e (3) apoio social externo, provido por outros agentes significativos, como escola, igreja e grupos de ajuda. O conjunto desses aspectos, em situações de *stress*, serve como um recurso que auxilia a pessoa a interagir com os eventos de vida e a conseguir bons resultados, evitando consequências negativas (Garmezy & Masten, 1994).

Vários estudos no domínio da resiliência parecem convergir para a existência de uma tríade de fatores de proteção: características individuais, suporte familiar e rede de apoio social (Pinheiro, 2004; Werner & Smith, 1982, 2001). Desse modo, as ameaças à adaptação e ao bom funcionamento são atenuadas por meio desses aspectos promotores da resiliência, que são presentes na vida cotidiana (Masten, 2001).

Rutter (1990) classificou os efeitos dos fatores de proteção em quatro principais. O primeiro se refere aos que reduzem o risco ou a exposição a ele ou que produzem oportunidades que possibilitem a reversão ou a diminuição dos efeitos causados pelo evento estressante. O segundo são os que reduzem a sucessão de efeitos, de acontecimentos ou de experiências negativas, reduzindo a continuidade dos efeitos negativos iniciados com a exposição do indivíduo à situação de risco. O terceiro são os fatores de proteção que promovem e/ou mantêm a autoeficácia e a autoestima, por meio do estabelecimento de afeição incondicionada e do cumprimento de tarefas com êxito. E o quarto grupo são os que promovem novas oportunidades e relações positivas, oferecendo os fatores necessários ao direcionamento da vida.

Alguns estudos colaboram para o entendimento do poder dos fatores de proteção. Hestyanti (2006) investigou adolescentes com idade entre 11 e 15 anos que sobreviveram ao tsunami na Indonésia. Os resultados evidenciaram que aqueles que possuíam mais aspectos de proteção internos e externos apontaram ter fatores de risco melhorados. Esquivel, Doll e Oades-Sese (2011) buscaram identificar mecanismos de proteção dentro do ambiente escolar. Segundo esses pesquisadores, “[...] fatores de proteção oferecem esperança de que as escolas podem ter sucesso na sua missão de preparar os alunos para uma vida adulta saudável e produtiva, independentemente do contexto de risco em que essas crianças estão inseridas e dos reflexos produzidos na sala de aula” (p. 649).

Benard (1995) estudou quatro atributos comuns a crianças resilientes: capacidade de provocar respostas positivas estabelecendo relacionamentos positivos quando adulto (competência social); busca de apoio dos outros para ultrapassar desafios, por possuírem capacidade de planejamento ou liderança (desenvolvem habilidades para resolução de problemas); capacidade de agir de forma independente,

exercendo o controle do ambiente (autonomia); desenvolvimento de metas, de aspirações educacionais, de persistência, de esperança e de um sentido de vida (um senso de propósito e de futuro).

Dos mais diversos fatores que estão associados à resiliência, alguns dos mais comuns nas investigações, segundo Ungar (2008), são os aspectos individuais, os de suporte social, os do contexto, os da cultura e os ecológicos. Diferentes culturas e contextos influenciam a definição de riscos e de resultados positivos. Os fatores individuais consideram características como resolutividade, assertividade, autoeficácia, gestão da incerteza, habilidades sociais, empatia, dentre outras. Os relacionados ao suporte social são: as competências sociais, os relacionamentos significativos em casa, na escola e com o grupo social, a percepção de suporte social e o monitoramento por parte dos pais. Os do contexto podem ser investigados considerando os seguintes aspectos: possibilidades de violência na família; falta de oportunidades na vida; idade; gênero; etnia; presença ou ausência de segurança; acesso à educação e à informação. Os fatores culturais podem avaliar as reflexões das organizações religiosas, a aceitação das diferenças ideológicas, as filosofias contextuais de vida, as identificações culturais individuais ou do grupo (Ungar, 2008). Em suas investigações, Ungar (2008) abre espaço para uma flexibilização na seleção do que viriam a ser os fatores de proteção. Há espaço para a percepção de quais capacidades o sujeito considera mais importantes para o seu desenvolvimento. A partir desse reconhecimento, haveria um maior direcionamento para a busca dos indivíduos ou das instituições que fornecem esses fatores (Libório & Ungar, 2010). Se considerarmos que os fatores internos, os externos (do meio físico, social e cultural) de cada indivíduo não se repetem para o outro, podemos ter nossas próprias inferências e concluir que ser mais ou menos resiliente não depende de um “manual de instruções”, mas da possibilidade que temos de nos organizar internamente a partir das aprendizagens que fazemos. Segundo Assis, Pesce e Avancini (2006), a resiliência é, também, um processo complexo e relativo que deve ser entendido dentro de um amplo conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo.

Da mesma forma como foi feito para os fatores de risco, optamos por fazer uma síntese de alguns mecanismos de proteção, em níveis individual, familiar, escolar e em um contexto mais amplo, o da comunidade. Consideramos esses fatores de proteção como os que se relacionam de forma mais direta com os objetivos deste estudo e que são capazes de potencializar a capacidade de resiliência do indivíduo em situações de adversidade.

#### 2.6.2.1 Fatores de proteção no indivíduo

Estudos sobre fatores de proteção têm apresentado uma característica comum, que é a necessidade de se identificarem no indivíduo as características que o subsidiem ao enfrentamento de adversidades. Em boa parte desses estudos, o gênero e a capacidade cognitiva são alguns dos fatores identificados como os que apresentam relação com o desenvolvimento da resiliência (Werner, 1985; Condly, 2006).

Quanto à capacidade cognitiva, vários estudos têm verificado que esse fator tem relação direta com o adequado desenvolvimento. Ou seja, quanto maior a capacidade cognitiva apresentada pelo indivíduo, maior será a sua possibilidade de adaptação positiva, e, como consequência, haverá um desenvolvimento mais ajustado (Luthar & Zigler, 1991).

Outro fator que tem merecido atenção por parte dos estudiosos da resiliência é o gênero. Os resultados obtidos sugerem que o sexo feminino constitui um fator de proteção na infância, na medida em que as meninas parecem ser menos suscetíveis às adversidades, se comparadas com os meninos. Segundo Werner e Smith (1982), durante a infância, os meninos, proporcionalmente mais que as meninas, são os que estão mais propensos a desenvolver sérios problemas físicos que requerem cuidados médicos, sendo também mais constante nesse grupo a procura por especialistas em decorrência de problemas de aprendizagem e de comportamento. Rutter (1999) sugere que esses resultados podem advir de uma maior proteção destinada às meninas, em detrimento aos meninos. Essa maior proteção dada às meninas durante a infância decorre de uma cultura compartilhada socialmente de que as meninas devem demonstrar ser mais dóceis, agradáveis e afáveis, recebendo uma retribuição por apresentar esse comportamento, o que para os meninos ocorre de forma diferente, pois são punidos por apresentarem uma maior confiança em si mesmos (Coimbra, 2008). Quando adentram na adolescência, as raparigas em virtude da dependência apresentada na infância tendem a acreditar menos nas suas capacidades. Já para os rapazes o efeito é o oposto pois desenvolvem um maior senso de autoconfiança, o que os torna mais propensos a desenvolver características resilientes, se comparados às meninas (Rutter, 2005; Werner & Smith, 1992).

#### 2.6.2.2 Fatores de proteção na família

Os estudos iniciais sobre resiliência agregavam um valor bastante elevado aos atributos pessoais do indivíduo como os principais responsáveis pelo desenvolvimento de características resilientes, mas já se sabe que os fatores externos exercem grande influência no desenvolvimento da resiliência. Fatores de proteção na família são os principais responsáveis pelo desenvolvimento de uma boa relação familiar (Barankin, 2013). Entre esses fatores estão a coesão, estilo parental democrático, envolvimento do pai na educação e prestação de cuidados aos filhos, afeto, estabilidade e suporte familiar (Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004).

Uma boa interação familiar é imprescindível para o desenvolvimento e manutenção da autoestima, sendo essa boa avaliação de si mesmo um preditor para a resiliência (Assis et al., 2006). Desse modo, as relações familiares estariam associadas ao potencial de enfrentamento das adversidades. Para os mesmos autores, um bom relacionamento familiar, ter maior supervisão por parte dos pais, bem como maior apoio emocional e afetivo, pode influenciar o aparecimento de outras características positivas no indivíduo, como uma maior satisfação com a vida.

Em uma pesquisa realizada por Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg e Ritter (1997) com aproximadamente 11 mil estudantes, constatou-se que a qualidade da relação entre pais e filhos pode influenciar no comportamento que os adolescentes venham a ter quando experienciam determinadas situações e também o desenvolvimento de algumas competências, como a percepção de desempenho e realização educacional e uma maior responsabilização por seus atos. Esses dados são corroborados em uma pesquisa realizada por Peixoto (2003) que buscou estudar a relação entre o ajustamento juvenil e a relação mantida com pais e com seus pares. Os resultados obtidos foram o de que quanto melhor for a relação do adolescente com essas figuras significativas, mais positivo será seu autoconceito acadêmico, autoestima e sua atitude em relação à escola, sendo que a associação a essas variáveis teve um efeito mais significativo quanto ao grupo de pares se comparados ao relacionamento com os pais. Porém, o próprio autor adverte que esse é um resultado normal para essa etapa do ciclo de vida em que se encontram esses indivíduos, o que de modo algum retira da família o importante papel que tem nesse processo.

#### 2.6.2.3 Fatores de proteção no contexto escolar

O contexto escolar é fonte potencial do desenvolvimento de comportamentos resilientes à medida que busca proporcionar aos estudantes um clima favorável para o prosseguimento de suas atividades. A escola, quando proporciona aos seus alunos uma boa estrutura física e exerce um planejamento mais minucioso de suas atividades, tanto intraclasse como extraclasse, adotando técnicas inovadoras e eficazes de gestão escolar, bem como dando uma maior autonomia dos discentes, ao mesmo tempo em que atribui a seus estudantes um nível maior de responsabilização pelo desenvolvimento deles, tende a estimular em seus alunos a melhoria de seus resultados acadêmicos (Wallerstein & Kelly, 1980).

Segundo Oswald, Johnson e Howard (1999), escolas que projetam em seus discentes expectativas elevadas e que demonstram para eles que acreditam em suas capacidades para atingi-las também obtêm melhores resultados, não só em nível acadêmico, mas, também, de comportamento. Desse modo, esse fator de proteção nos estudantes propicia um maior desenvolvimento de suas competências pessoais e uma elevada autoestima, favorecendo o otimismo.

De facto, a escola não pode ser mais vista somente como um instrumento destinado à aprendizagem formal. É cada vez mais recorrente o debate promovido sobre o efetivo papel da escola em proporcionar um desenvolvimento mais amplo para os jovens, sendo um espaço de socialização, que vai bem mais além da delimitação imposta pelo espaço físico, pois agrega as relações mantidas com colegas e professores, bem como a inserção dos elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem (trocas de informações e geração de conhecimento) (Lisboa & Koller, 2004). A escola poderá ser uma importante fonte para o desenvolvimento da resiliência, na medida em que ofereça aos seus alunos atividades desafiadoras que promovam interações saudáveis, articuladas por uma rede de apoio social, que ao mesmo

tempo em que demonstre aceitação e imponha limites às formas de atuação dos indivíduos (Pinheiro, 2004).

#### 2.6.2.4 Fatores de proteção na comunidade

A comunidade tem sido apontada, em diversos estudos, como um espaço que, se bem utilizado e com o desenvolvimento de relações saudáveis, propicia ao indivíduo a promoção de comportamentos resilientes (Condly, 2006). A comunidade pode estimular comportamentos resilientes em seus membros quando atribui a esses sujeitos uma maior autonomia no desenvolvimento de ações coletivas e a capacidade de apresentar alternativas para a resolução de problemas e de competências sociais. Isso só se torna possível quando a comunidade, de forma ampla, oferta aos seus membros segurança física, cuidados de saúde, apoio às famílias e às escolas, encorajando-as a uma maior participação na vida comunitária. Consolidam-se, cada vez mais, os estudos que apontam que as crianças que se desenvolvem nesse contexto tendem a ter uma maior autoestima e um bom desenvolvimento moral e conseguem manter relações sociais mais complexas e ter menos relações conflituosas, demonstrando menos problemas de comportamento (Benard, 1996).

A depender de características intrínsecas do indivíduo (e.g., personalidade), do contexto em que está inserido (família, comunidade, amigos) e das experiências vivenciadas anteriormente, as reações a determinados eventos são distintas, ou seja, determinadas indivíduos podem demonstrar vulnerabilidade a um determinado acontecimento, enquanto noutros sujeitos o efeito poderá ser diferente (Rutter, 1999). É importante trazer para o nosso estudo o entendimento de Rutter (2001) quanto à importância de considerarmos a quantidade de fatores de risco e proteção para a análise da resiliência. O autor considera que a atuação de um só fator de risco ou proteção é de certa forma, insignificante, para ele, apenas o acúmulo (efeito cumulativo) de alguns fatores de proteção e/ou risco atuando no indivíduo é que seriam responsáveis por efeitos de vulnerabilidade e/ou um desenvolvimento resiliente. No entanto, ressalta que por si só, esse aspecto quantificador de risco e proteção, não é o bastante para explicar o desenvolvimento de um processo complexo, como a resiliência, principalmente no que diz respeito às diferentes respostas apresentadas no enfrentamento de situações adversas (Rutter, 1985).

#### 2.6.3 Indicadores de ajustamento

Os termos “adaptação” e “ajustamento” são considerados indicadores de adequação do comportamento ou de resultado/*outcome*. Um indicador de ajustamento passa pela apreciação social, estabelecendo-se um padrão para que venha a ser considerado positivo (Infante, 2005; Masten, 1999). De acordo com Coimbra (2008), os indicadores de ajustamento são os mais contraditórios ou difíceis de operacionalizar por causa da necessidade de conceituar o que é ser bem ou mal sucedido. As referências culturais influenciam as escolhas de indicadores externos (exemplo: sucesso escolar) ou internos (exemplo: autoestima) que possam ser sinónimos de um bom ajustamento (Masten, 2001). Apesar de algumas tarefas

normativas serem relativamente universais enquanto indicadores de ajustamento, é de esperar também variabilidade intercultural e interindividual. Desse modo, jovens no contexto português podem definir um bom ajustamento com base em parâmetros diferentes se comparados aos jovens brasileiros.

Em qualquer investigação, o desafio é delimitar quais indicadores de ajustamento remetem a uma boa adaptação em determinado contexto. A partir de uma revisão da literatura, os indicadores selecionados para este estudo foram a autoeficácia académica e a autoestima. Para justificar a escolha desses dois elementos, de forma breve, expomos os principais conceitos da Teoria Social Cognitiva, direcionando-os para os estudos da autoeficácia, mais especificadamente para a autoeficácia académica. Em seguida, fazemos uma breve explanação do conceito de autoestima e da sua contextualização com o trabalho em questão.

## AUTOEFICÁCIA ACADÉMICA E AUTOESTIMA COMO INDICADORES DE AJUSTAMENTO NOS JOVENS EM FORMAÇÃO PROFISSIONAL

### 3.1 AUTOEFICÁCIA E AUTOEFICÁCIA ACADÉMICA

Na definição de Bandura, as crenças de autoeficácia são aquelas que os indivíduos têm em sua própria capacidade de organizar e de executar uma ação para alcançar um resultado definido, “[...] correspondem a um julgamento sobre as capacidades pessoais para iniciar e desempenhar com sucesso tarefas específicas, que exigem esforço e perseverança, face às adversidades” (Bandura, 1977, p. 194).

Após o desenvolvimento por Bandura (1977) do construto da autoeficácia, é cada vez maior seu uso em pesquisas por conta da multiplicidade de comportamentos que podem ser influenciados pelas crenças de autoeficácia (Martinelli & Sassi, 2010). Bandura (1977) propõe que o comportamento do indivíduo é influenciado pela percepção que tem da sua própria competência e do seu próprio desempenho. Desse modo, a crença de autoeficácia exerceria um importante papel para o desenvolvimento de um novo comportamento e na forma como encara uma adversidade (Martinelli & Sassi, 2010).

Os jovens durante o período que antecede a vida adulta poderão ter na autoeficácia um importante instrumento para enfrentar as adversidades (Bandura, 1989; Sbicigo et al., 2012); Wright et al., 2013). Jovens provenientes de contextos sociais vulneráveis podem ser os maiores beneficiários em ter aumentada a sua capacidade de desenvolver uma maior percepção de autoeficácia, na medida em que essa se associa a atitudes de enfrentamento de situações adversas (Fontes & Azzi, 2012) e melhoria da sua autoestima (Sbicigo et al., 2012). Lent, Brown e Hackett (1994) propuseram o Modelo Sociocognitivo do Desenvolvimento Vocacional, com base na teoria sociocognitiva de Bandura (1986) que aborda a transição para o trabalho. Esse modelo permite fazer uma análise dos aspectos individuais e do contexto que influenciam o desenvolvimento vocacional. É importante nos atermos para a importância que o contexto poderá intervir na construção da trajetória de formação e profissional dos jovens, sendo tal particularmente relevante para o nosso estudo, para compreendermos como os jovens da nossa amostra podem tornar-se sujeitos ativos dos seus próprios percursos formativos e profissionais.

A autoeficácia é um dos principais conceitos desenvolvidos pela Teoria Social Cognitiva. Significa um sentimento próprio de adequação, de eficácia e de competência para a realização de uma tarefa. Bandura (1996) define quatro fontes de autoeficácia: as experiências anteriores de sucesso ou insucesso, as experiências vicariantes ou observadas, a persuasão verbal e os indicadores fisiológicos. Entender em que medida e de que maneira essas fontes contribuem para a formação das crenças de autoeficácia tem sido o objetivo de várias pesquisas (Iaochite, 2007).

As crenças de autoeficácia podem exercer um importante papel no funcionamento psicológico humano, pois influenciam a forma como nos sentimos, afetando a qualidade do que fazemos, o esforço com

que realizamos as tarefas e nível de persistência para a superação das contrariedades vividas (Bandura, 1997). Variados estudos, tanto de caráter longitudinal como transversais, já discutiram os processos mediadores da expectativa de autoeficácia no comportamento humano (Bandura, 1997). As expectativas de autoeficácia agiriam sobre o comportamento humano através de processos cognitivos, afetivos, motivacionais e seletivos. As crenças de autoeficácia atuam sobre os processos cognitivos no estabelecimento de metas e estratégias, determinando a eficiência com que os problemas são solucionados, bem como antecipando as probabilidades de sucesso. Desse modo, os processos cognitivos são o primeiro tipo de mediadores das crenças de autoeficácia no desempenho de um padrão de comportamento. A seleção de atividades e ambientes representa o segundo mediador das crenças de autoeficácia, na medida em que o indivíduo busca selecionar as atividades e ambientes onde acreditam, que conforme suas habilidades poderão obter um melhor desempenho e sucesso no desempenho das tarefas (Bandura, 1997). O outro mediador de crenças de autoeficácia são os processos afetivos. A crença na autoeficácia determina o tipo e a intensidade de reações afetivas a eventos vitais, podendo, assim, influenciar cognições e ações (Bandura, 1997). Os processos motivacionais seriam o último dos mediadores das crenças de autoeficácia, sendo responsáveis por determinar no indivíduo, o nível de persistência e esforço na execução de determinadas tarefas. A influência da autoeficácia na motivação do indivíduo para a realização de uma tarefa e alcance de seus objetivos, reside no facto de poder alterar significados e valores de influências externas, afetando as expectativas de resultados e modificando avaliações de desempenho no alcance de metas pessoais (Leite, Drachler, Centeno, Pinheiro & Silveira).

### **3.1.1 Autoeficácia: Fontes**

A primeira e mais poderosa fonte de autoeficácia é a *realização de desempenho*, que surge por meio do resultado efetivamente alcançado nas atividades vivenciadas. Assim, uma experiência de sucesso ou de fracasso oferece direcionamentos muito específicos sobre o nível de competência que se possui e permite, por isso, fazer previsões acerca da probabilidade do resultado no futuro numa tarefa semelhante (Azzi & Polydoro, 2006). Desse modo, as realizações aumentam a capacidade de efetuação de uma tarefa e fortalecem as crenças de autoeficácia. O mesmo ocorre com as experiências prévias de fracasso, particularmente as experienciadas na infância, que tendem a diminuir a autoeficácia, principalmente se um senso de eficácia não estiver firmemente estabelecido (Bandura, 1994).

As situações de êxito tendem a provocar uma maior percepção das crenças de autoeficácia, enquanto vivenciar situações de fracasso pode gerar uma diminuição nessas mesmas crenças (Lent & et al., 1994; Schunk, 1988). Entretanto, é preciso enfatizar, que o resultado de um único evento não tem o potencial de modificar a eficácia percebida. Ou seja, apesar de a realização de uma determinada tarefa ter um desempenho fraco, pode levar um indivíduo a perceber que tem a capacidade para realiza-la de forma

diferente, e isso irá favorecer a ideia de que é possível superar esse evento negativo, construindo uma nova oportunidade para o desenvolvimento das capacidades pessoais e obtenção de sucessos futuros (Bandura et al. 1980). A forma como são percebidas as causas das experiências de êxito ou fracasso influenciam, por conseguinte, a percepção da eficácia, conforme sejam atribuídos à capacidade, ao esforço, às dificuldades da tarefa ou à sorte (Weiner, 1985). As experiências bem sucedidas que têm suas causas atribuídas pelo esforço e capacidade do indivíduo, em particular à capacidade, tendem a promover um aumento da autoeficácia (Gysbers et al., 2009).

Outra fonte são as *experiências vicariantes*, que são fornecidas por modelos sociais, ou seja, são observações sociais realizadas com base na análise de outras pessoas. É o sentimento de que, se o outro pode fazer, eu também posso, mas não é qualquer comportamento ou pessoa que vai servir de modelo ao meu comportamento. Segundo Bandura (1994), ver indivíduos com características semelhantes, com experiências bem-sucedidas, aumenta as crenças dos que observam de que também podem desenvolver as mesmas capacidades e habilidades para alcançar sucesso. Nesse sentido, ter modelos colabora para a própria modelação e para a comparação com outras experiências, tendo-se como referência as experiências positivas ou negativas vivenciadas (Costa, 2008). Desse modo, um jovem em formação profissional que possui modelos de pessoas que romperam barreiras semelhantes e são bem-sucedidas pode desenvolver por meio de tal modelo essa fonte de autoeficácia.

A *persuasão verbal* também se constitui como uma fonte de autoeficácia. Refere-se às avaliações que se recebem de pessoas importantes e significativas. Pessoas que são persuadidas verbalmente, ou seja, que são motivadas a acreditar em suas capacidades para realizar uma ação têm mais chances de se mobilizarem para a realização da atividade e de serem bem-sucedidas nela. Essa fonte de autoeficácia diminui a insegurança do indivíduo, diminuindo, assim, a dúvida e aumentando as possibilidades desses sujeitos serem bem-sucedidos, de modo a desenvolver um senso de eficácia pessoal (Bandura, 1994).

A persuasão tem um papel importante no desenvolvimento da autoeficácia, mas ela tem de ser realista e verdadeira e não deve estar pautada em falsos elogios ou reconhecimentos enganosos. Ela pode empoderar e encorajar, quando positiva, mas também pode produzir o efeito contrário, quando feita de forma negativa, enfraquecendo as crenças de autoeficácia (Pajares & Olaz, 2008). Os pais, professores, treinadores desportivos podem utilizar a persuasão verbal como uma importante ferramenta, lembrando os jovens das capacidades que possuem para que alcancem e aumentem a sua autoeficácia.

Os *estados fisiológicos* representam a quarta e última fonte de autoeficácia proposta por Bandura (1994). Estão associados às emoções positivas ou negativas que interferem na percepção da situação vivida (Shunk, 1995). De acordo com Bandura (1994), as pessoas tendem a associar estados de tensão e de estresse à fraqueza, à vulnerabilidade e ao baixo desempenho. Assim, a ansiedade, o medo e o estresse podem afetar diretamente a forma como o indivíduo avalia a sua capacidade. A dificuldade na administração das emoções

pode reduzir a autoeficácia. Assim, ao contrário, obter um autocontrole sobre esses sentimentos aumenta a autoeficácia. Bandura (1994) ressalta que mais importante que a intensidade das emoções é a forma com que elas são interpretadas, algo que, aliás, é comum a todas as outras fontes de autoeficácia.

Em síntese, de acordo com Bandura (1992) a chave para a promoção da autoeficácia passa pela oportunidade de experienciar sucesso, traçando objetivos alcançáveis e com níveis ótimos de desafio, estar exposto a modelos adequados e bem-sucedidos, receber encorajamento e favorecer emoções positivas, incluídas na boa qualidade de vida (exercício físico, dieta, redução de estresse). Desse modo, ressalta-se ainda mais a importância da autoeficácia para esses jovens, que estão a frequentar cursos de formação profissional. É durante a fase final de trajetória dos jovens no ensino profissional, com a proximidade da entrada no mundo do trabalho, que se torna mais propícia a reflexão acerca da capacidade para conseguir um emprego e/ou para assumir de forma positiva e competente o desempenho profissional (Vieira et al., 2007). O jovem com uma boa percepção de autoeficácia torna-se mais confiante nas suas capacidades, enfrentando melhor as adversidades que poderão surgir durante sua busca por emprego, tendendo a ser mais proativo e ter maior persistência (Vieira, Maia & Coimbra, 2007). Desta forma, desenvolver a autoeficácia em jovens inseridos em cursos de formação profissional é de fundamental importância, na medida em que pode subsidiá-los a enfrentar possíveis obstáculos na etapa posterior de seus projetos de vida, a busca pela inserção no mercado de trabalho (Vieira et al., 2007).

Com base nesse entendimento, já se constatou em várias pesquisas (e.g., Moynihan, Roehling, LePine & Boswell, 2003; Wanberg, Kanfer & Rotundo, 1999) a relação entre se possuir fortes crenças de autoeficácia e obtenção de resultados positivos na busca por uma colocação profissional. Desse modo, reforça-se ainda mais a necessidade de se desenvolver nos jovens que ainda estão em processo de formação profissional, um maior senso de autoeficácia, fazendo com que acreditem que dispõem dos meios e da competência necessária de num futuro próximo obter maior sucesso na transição entre seu processo formativo e a inserção no mundo do trabalho.

No contexto educativo, percebe-se haver uma interação entre a autoeficácia e o desempenho acadêmico, podendo exercer influência significativa, na escolha das atividades a serem desenvolvidas, o estabelecimento de objetivos e metas, bem como a persistência face às adversidades presentes no contexto escolar (Zimmerman, 2000; Bzuneck, 2000; Sá, 2006). A escolha das atividades pelo aluno se dará com base no que ele acredita que é capaz de realizar, e da mesma forma abandonará outros projetos ou cursos de ação que considera que não poderá implementar (Fonseca, 2009).

No campo educacional, a autoeficácia acadêmica tem sido estudada como uma das variáveis mais importantes na promoção da realização acadêmica (Bandura & Locke, 2003; Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino & Barbaranelli, 2011; Costa, 2016; Galicia- Moyeda, Sánchez-Velasco & Robles-Ojeda, 2013; Neves & Faria, 2009, 2012).

Rodrigues e Barrera (2007) realizaram um estudo com 34 alunos do ensino fundamental, de escolas públicas, de ambos os sexos, com o objetivo de analisar a relação entre a percepção de autoeficácia acadêmica e desempenho escolar. Concluíram que, no início do percurso escolar, os alunos já começam a perceber as capacidades acadêmicas que possuem. Nisso, o papel da escola é fundamental para fomentar as crenças mais otimistas de autoeficácia. Corroborando os estudos de Bandura (1994), essas autoras também constataram que uma das fontes de autoeficácia, a *persuasão verbal*, é importante porque promove motivação, segurança e afetividade, melhorando o clima emocional da criança. A ausência desse fator pode reforçar o sentimento de incapacidade, que desenvolve ansiedade, desmotivação e insegurança, criando um clima desfavorável para um bom desenvolvimento.

Pajares (1997) afirma que desenvolver o senso de autoeficácia no contexto acadêmico, permite à escola ofertar aos seus alunos os instrumentos necessários que lhe permitam desenvolver crenças positivas relativas às suas próprias capacidades de realização, como também manter a motivação, mesmo quando não há êxito no desenvolvimento de certa atividade. A autoeficácia acadêmica associa-se a um conjunto de atitudes e comportamentos de aprendizagem mais adaptativos, que envolvem maiores níveis de esforço na realização das tarefas, maior persistência perante dificuldades (Bandura, 1997; Pajares, 1997), ao uso de estratégias de aprendizagem que tragam melhores resultados (Linnenbrink & Pintrich, 2002), bem como na demonstração de reações positivas mais efetivas e uma maior valorização pessoal (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Desse modo, percebe-se que a escola é um espaço propício para o desenvolvimento de autoeficácia em seus alunos, proporcionando condições e oportunidades para que esses desenvolvam uma melhor percepção de autoeficácia acadêmica, contribuindo assim para o sucesso escolar dos alunos e para o seu bem-estar global (Pina Neves & Faria, 2007). É preciso enfatizar que as crenças de autoeficácia acadêmicas, por si só, não garantem a habilidade necessária para a realização com êxito de determinada tarefa. No entanto, quando o aluno se sente capaz de realizar determinadas atividades com um bom desempenho, uma adequada percepção de autoeficácia pode impulsionar o estudante a realizar ações que o levem ao desenvolvimento e à aprendizagem de tal habilidade (Azzi & Polydoro, 2010).

É importante atentar que a intensidade da crença de autoeficácia acadêmica não se dá de forma constante, podendo variar no decorrer das experiências escolares (Bandura, 1993, 1997), podendo variar até mesmo no decorrer do ano letivo diferindo de uma série para outra (Azzi, Guerreiro-Casanova, & Dantas, 2010) ou, até mesmo, no decorrer do ano letivo (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011). Os níveis de autoeficácia acadêmica são influenciados pela percepção dos estudantes à respeito das tarefas escolares, tornando-se maiores, à medida que os alunos atendem que as tarefas propostas são interessantes e desafiadoras (Zambom, Azzi, Polydoro, De Rose, & Guerreiro-Casanova, 2011). Num estudo realizado por Guerreiro-Casanova, Dantas, e Azzi (2011), constatou-se que a relação entre pais e filhos e a expectativas dos pais em relação à vida escolar dos mesmos podem influenciar a percepção de

autoeficácia desses estudantes, sendo, por vezes, até mais importante do que o nível de ensino dos pais (Guerreiro-Casanova, Dantas, & Azzi, 2011).

Estudos realizados com estudantes portugueses constataram que aqueles que possuem uma percepção de autoeficácia são mais confiantes nas suas capacidades académicas, bem como nos planos que fazem para o futuro (Lopes e Teixeira, 2012), obtêm maior rendimento académico (Carmo, 2003; Neves e Faria, 2007), e possuem expectativas, tanto académicas, quanto profissionais e pessoais mais elevadas (Carmo & Teixeira, 2003; Veiga, Moura, Sá & Rodrigues, 2006).

Percebe-se pelo exposto que a percepção de autoeficácia tem sido associada ao desempenho académico dos estudantes, podendo constituir-se em um importante construto a ser desenvolvido em estudantes do ensino profissional. Juntamente com a autoeficácia académica, a autoestima representa o outro indicador de ajustamento utilizado em nosso estudo por se entender ser este um importante recurso que também pode ser trabalhado dentro do ambiente escolar.

Os jovens em contextos de formação profissional estão muitas vezes inseridos num cenário de vulnerabilidade ao risco decorrente de situações problemáticas como as baixas qualificações, o desemprego ou precariedade laboral dos pais, o seu fracasso escolar ou a ausência de recursos materiais e suporte da família. Para isso, a escola é um terreno fértil para a promoção ou não desses fatores de proteção.

É a partir desse contexto vivenciado por esses jovens, que assumem uma importância relevante, a ocorrência de eventos, experiências ou realizações, repentinas ou processuais, que podem trazer para vida de que as vivencia uma mudança de significado, propósito e direção de vida (Kim & Fox, 2006) que podem proporcionar mudanças positivas nas trajetórias de vida, denominados por Rutter (2012) de *pontos de viragem* (“*turning points*”).

A educação na adolescência e juventude, assume uma maior relevância na medida em que é nessa fase do ciclo vital, que as competências adquiridas anteriormente se expandem ou são eliminadas, havendo uma tendência em se consolidarem outras competências como a capacidade de planejar o futuro, formulação de estratégias e controle das emoções (Schawartzman, 2016). É uma fase onde há uma busca mais intensa por novas experiências, que podem estar associadas a novas oportunidades, aprendizagem, como também pode estar envolta por diversos fatores de risco. O envolvimento dos jovens em atividades estimulantes, interessantes e desafiadoras, dentro ou fora do ambiente escolar, pode representar um importante diferencial na trajetória de vida desses jovens. Algumas pesquisas já constataram que adolescentes engajados têm melhor desempenho académico, são mais felizes e estão menos sujeitos a problemas como depressão, ansiedade, abuso de drogas e comportamento violento (Jetha e Segalowitz, 2012), como também estudos feitos no Brasil mostram que cursos profissionais têm impacto positivo nas oportunidades no mercado de trabalho (Almeida et al., 2015; Silva et al., 2015).

Os estudantes de cursos profissionais, quando entram na sala de aula, trazem consigo seu contexto

de aprendizagem, suas dificuldades e todo o histórico que enfrentaram em sua trajetória, que, muitas vezes, é concebida a partir de uma história pessoal de insucessos, bem como de crenças acerca do processo de aprendizagem e dos seus resultados. O fracasso acadêmico, que pode produzir o abandono escolar, um fenómeno complexo e composto de fatores pessoais, escolares, familiares e sociais (Reid, 2008). A falta de projetos de vida e do sentimento de se sentir capaz para ultrapassar as barreiras que surgem na trajetória educacional é um dos desafios que esses jovens precisam superar e para o qual a ciência da Psicologia muito pode contribuir com seus estudos sobre o desenvolvimento humano, de modo a auxiliar tais indivíduos na conquista do êxito escolar (D'Angelo, 1994).

Nesse processo, para além dos aspectos cognitivos e comportamentais, é necessária uma compreensão do contexto. Os jovens, quando se inserem em espaços de formação profissional, são confrontados com o esforço a empreender nas metas propostas, no empenho das atividades, nos desafios a enfrentar em vários domínios desse novo contexto de aprendizagem (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Pintrich & Roeser, 1994; Schunk, 1996, 2005). Desenvolver as potencialidades desses sujeitos deve ser um dos maiores objetivos desses espaços de formação.

As aspirações de futuro são construídas, em grande parte, no período da adolescência ou juventude. Os jovens, geralmente, nutrem o desejo de alcançar sucesso na vida académica. À medida que esse sucesso não é alcançado, a tendência é o desânimo, que chega como uma ameaça que impossibilita o indivíduo de levar adiante seus objetivos de vida. Nesse contexto, a autoeficácia tem um papel importante. Quando se acredita possuir as habilidades necessárias para programar e concluir as tarefas no ambiente escolar, as possibilidades de sucesso educacional se acentuam.

Nesse cenário, ao se conhecerem os limites e as reais possibilidades para o rompimento dos obstáculos, torna-se viável o desenvolvimento de novas habilidades, que, conseqüentemente, conduzam às conquistas almejadas. Duas dessas aptidões são a autoeficácia e a autoestima. Sanjuán, Pérez e Bermúdez (2000) afirmam que pessoas com baixa autoeficácia tendem a demonstrar baixa autoestima. Nisso, percebe-se a importância da autoeficácia académica para o desenvolvimento das potencialidades de jovens, principalmente, em contextos de vulnerabilidade.

A autoeficácia académica sugere a formação de padrões de realização mais adaptativos, centrados na aprendizagem, que exige um nível de esforço e de realização mais elevado, exigindo também, para isso, maiores estratégias de aprendizagem. A autoeficácia académica pode ser definida como um conjunto de crenças e de expectativas sobre as capacidades próprias do sujeito para a realização de tarefas e de atividades visando atingir objetivos e resultados positivos no domínio da realização escolar (Faria & Simões, 2002; Pina Neves & Farias, 2004; Schunk & Meece, 2006).

Pelo facto de ser um bom preditor do desempenho futuro em termos educacionais, a autoeficácia académica parece ser um bom indicador de resiliência para jovens que muitas vezes já contam com um

passado pautado por insucesso escolar e que estão expostos a modelos na família e na comunidade que não optaram pelo prosseguimento na sua qualificação.

### 3.2 AUTOESTIMA

O outro indicador de ajustamento selecionado para esta investigação foi a autoestima. O conceito se refere a um sentido de valor que se autoatribui, englobando componentes como os sentimentos de aprovação e de desaprovação, ou seja, atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação a si mesmo (Rosenberg, 1965). É imprescindível o estudo da autoestima nos jovens em formação profissional.

A autoestima tem sido relacionada em alguns estudos a bons resultados escolares, menor probabilidade de ter depressão e ansiedade (Feldman & Kubota, 2015; Snyder & Lopes, 2009). Também se verificou que a autoestima e a autoeficácia são variáveis importantes que auxiliam aos jovens que estão na transição para a vida adulta e advindos de condições socioeconomicamente desfavoráveis a ter persistência nos estudos (Wright et al., 2013). Ter autoestima pode estar associado ao bem estar psicológico, já a sua carência pode estar relacionada a processos depressivos e suicídio (Gobitta & Guzzo, 2002).

A autoestima desempenha um papel importante no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, uma vez que influencia o seu comportamento (Bandura, 1992; Esnaola, Goñi & Mada-Raga, 2008; Garaigordobil & Berrueco, 2007).

São variadas as formas como o desenvolvimento da autoestima é concebida. Para alguns pesquisadores ela seria um atributo estável do indivíduo, apresentando um padrão de respostas a determinadas situações na trajetória de vida (Harter & Whitesell, 2003), já para outros, ela não seria um atributo, mas também se desenvolveria de forma insconstante, descontínua, durante o ciclo de vida (Cole e cols., 2001).

A autoestima pode ter implicações na qualidade dos relacionamentos interpessoais e no desempenho académico, sendo considerado um importante preditor de resultados positivos durante a adolescência e juventude (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003). Eventos negativos também podem estar associados à baixa autoestima, como o comportamento antissocial e delinquência juvenil (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi, 2005).

É na adolescência que o indivíduo desenvolve a capacidade para realizar abstrações a respeito de si mesmo (self), e por isso torna-se muito importante a imagem que eles constroem de si mesmos (Harter, 1999). É nessa etapa do ciclo de vida, a adolescência que o jovem passa a julgar mais relevantes as opiniões que os outros têm a respeito de si, e por conta de disso, tende a ter uma diminuição nos níveis de autoestima inicial e média (Clay, Vignoles & Dittmar, 2005; Heaven & Ciarrochi, 2008). Entretanto, isso não é um ponto pacífico entre os estudiosos, pois um estudo de natureza longitudinal realizado com jovens americanos constatou que os mesmos tiveram um aumento de autoestima na adolescência inicial, seguida

de uma diminuição na adolescência média e posterior aumento no final da adolescência (Baldwin & Hoffmann, 2002).

Harter (1999) afirma serem as meninas as que mais sofrem dos efeitos de uma construção da sua autoestima, pois agregam um elevado valor aos relacionamentos interpessoais, e conseqüentemente atribuem uma maior importância a opinião dos outros a seu respeito, o que pode levá-las a índices mais baixos de autoestima. Porém, os resultados são diversos, a respeito dos níveis de autoestima em adolescentes a depender do gênero. Isso pode ser demonstrado por pesquisas realizadas com adolescentes na Austrália e no Reino Unido indicaram um maior decréscimo de autoestima nos participantes do gênero feminino (Heaven & Ciarrochi, 2008; Robins & Trzesniewski, 2005). Em outros estudos realizados na Espanha e Europa, o resultado foi semelhante, porém um pouco maior para o nível de autoestima apresentado para os meninos (Martin-Albo e cols., 2007; Veleska e cols., 2009). Em estudos realizados no Brasil, verificou-se que em alguns deles foram indicados níveis de autoestima levemente superiores para jovens do gênero masculino (Romano, Negreiros & Martins, 2007; Santos & Maia, 2003). De outro modo, dois estudos de metanálise não revelaram haver diferenças significativas sobre os níveis de autoestima para os diferentes gêneros na adolescência (Gentile e cols., 2009; Twenge & Campbell, 2001).

Outro grave problema que permeia a sociedade em geral, e que conseqüentemente está inserido também nos espaços de formação educacional é o preconceito racial. Esse é um tema polêmico, que por vezes se dá de forma “disfarçada”, uma vez que a maioria das pessoas afirma não ter nenhuma espécie de preconceito. Esse tratamento diferenciado recebido por algumas pessoas por conta da sua cor de pele pode interferir na construção da autoestima dos estudantes, sendo necessário, por isso, fazer uma reflexão se o preconceito existente no espaço educativo compromete a autoestima e, conseqüentemente, influencia no processo de construção do conhecimento dos estudantes. Para Baranki (2013) a aceitação das diferenças sociais, culturais e étnicas contribui para a autoestima e a resiliência.

É cada vez mais recorrente os países desenvolvidos realizarem estudos sobre a autoestima por considerar ser esse construto um importante indicador social de bem-estar populacional (Mruk, 1995). Muitos dos problemas contemporâneos, recorrentes nas mais diversas sociedades estão relacionados a uma baixa autoestima, entre os quais, a violência familiar, o abuso de drogas, a gravidez precoce, o fraco desempenho escolar, a delinquência, o suicídio, as agressões escolares, (Assis & Avanci, 2003; Gomes, 1994; Mecca, Smelser & Vasconcellos, 1989; Rosenberg, 1956/ 1989; Tamayo & Cunha, 1983).

A depender do contexto social e do desenvolvimento individual, a autoestima se manifesta de diferentes formas (Schultheisz & Aprile, 2013). Essa diferenciação na forma como a autoestima se apresenta no indivíduo é decorrente da interação dinâmica entre fatores de risco e proteção.

Para André e Lelord (2000) níveis elevados de autoestima no indivíduo, seriam em parte, responsáveis por esses apresentarem um comportamento mais adaptado, tais como uma maior confiança no

futuro, busca de apoio social e uma postura mais proativa frente à realidade, o que geralmente decorre de um contexto familiar favorável. De outro modo, uma baixa autoestima, estaria associada a atitudes pouco produtivas, como procrastinação e pessimismo, o que vai de encontro ao já dito por especialistas que afirmam que quanto mais elevados os níveis de autoestima uma pessoa apresentar melhores serão os resultados por ela adquiridos (Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida & Abreu, 2012; Peltz, Moraes & Carlotto, 2010).

Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio (2006) reafirmam a importância do ambiente escolar para o bom desenvolvimento do indivíduo, pois apontam ser necessário desenvolver aspectos positivos e realistas relacionados à autoimagem e à autoestima nesses ambientes. Estudo realizado por Lettnin, Dohms, Mendes, Stobäus e Mosquera (2013) com alunos de Portugal e Brasil, que buscava verificar o nível de autoestima nesses jovens, foi constatado que os alunos brasileiros possuem níveis mais elevados de autoestima se comparados aos alunos portugueses.

Pesquisas têm apontando que, nos jovens, duas percepções sobre si são importantes para o desenvolvimento da autoestima: autoconfiança e sentimento de adequação. A primeira é entendida como uma percepção de si e de como o sujeito reconhece o próprio potencial e o próprio talento para fazer ou realizar algo, aproximando-se, por conseguinte da autoeficácia e a segunda, o senso de adequação condiz com o sentimento de se sentir adequado em um domínio específico e importante (Rocha, 2002). Uma baixa autoestima fortalece uma sensação de inadequação, diminuindo, assim, a confiança para o enfrentamento dos desafios (Rosenberg, 1965).

Segundo Rocha (2002), mesmo sem um consenso, todas as acepções se referem a um valor ou uma competência que o indivíduo atribui a si mesmo. Outros estudos, como os de Pesce, Assis, Santos, & Oliveira (2004), discutem por meio dos seus achados que jovens com maiores níveis de resiliência apresentam uma maior autoestima, um maior suporte emocional, afetivo, mais interações afetivas, como também um maior apoio dos professores, dos familiares e dos amigos. Todavia, é sabido que a autoestima não se constitui apenas em um construção individual, mas, também, é resultado de recursos externos que interagem com os recursos internos e influenciam-nos (Pereira, 2001).

A autoestima está relacionada com muitas formas de conduta. As pessoas com autoestima elevada costumam apresentar menos emoções agressivas e negativas e menos predisposição à depressão do que aquelas com uma baixa autoestima. A autoestima também permite uma melhor gestão dos seus níveis de *stress* e, quando expostos a ele, experimentam menos efeitos negativos na saúde. Dessa forma, a autoestima é um sentimento valorativo do conjunto das características corporais (físicas) e mentais que formam a nossa personalidade. Essa condição psicológica evolui com o tempo: a partir dos cinco ou dos seis anos de idade, a criança começa a ter uma noção de como é vista pelos outros.

A construção da autoestima resulta de um longo processo, determinado por inúmeras experiências

que surgem na sequência do contato com diferentes contextos. A família, a escola e a sociedade, em geral, dão permanentemente informações ao indivíduo que são usadas na construção dessa autoimagem. Os comentários, os êxitos e os fracassos, o estilo educativo parental, os valores e os modelos sociais são alguns dos indícios que vão sendo transmitidos ao sujeito e que contribuem decisivamente para que ele vá construindo uma imagem mais ou menos positiva de si mesmo (Santos & Sanches, 2011; Lettnin, Dohms, Mendes, Stobäus & Mosquera, 2013).

É ponto comum em diversas pesquisas se perceber a associação entre crenças de autoeficácia são associadas a melhores níveis de autoestima e, sendo que ambas as variáveis, parecem exercer efeito protetor em diferentes etapas da vida do indivíduo (Sbicigo et al., 2012). Dessa forma, se reforça a importância do estudo de tais construtos na transição para a vida adulta, como possíveis promotores de resiliência (Obradovic et al., 2006).

### 3.3 RESILIÊNCIA EDUCACIONAL

A autoestima e autoeficácia dos estudantes podem ser desenvolvidas por meio de uma melhoria no nível das habilidades sociais dentro do ambiente escolar, influenciado pelo relacionamento entre os pares com base em um conjunto de regras e normas já internalizadas por uma cultura da própria instituição (Lisboa, 2005).

Masten (1994) afirma que um dos principais fundamentos para o estudo da resiliência, em crianças, bem como em jovens, e de como estes conseguem ter uma boa adaptação frente a situações adversas, seria o potencial que esse conhecimento tem de ser aplicado para a constituição e orientação de políticas educativas.

O estudo da resiliência no âmbito educacional é que deu origem ao conceito de resiliência educacional, devido à possibilidade de se obter êxito educacional, apesar das adversidades vivenciadas pelo indivíduo (Wang, Haertel & Walberg, 1994). Esses mesmos autores têm a concepção de que a resiliência educacional constitui-se em um processo que pode ser promovido pela focalização nos fatores de proteção que poderão impactar o desempenho acadêmico.

Alguns autores já destacaram em suas pesquisas a importância da resiliência no ambiente escolar, devido a duas importantes condições: a primeira, porque se compõe de diferentes grupos humanos; a segunda, por poder promover a interação entre professor e aluno, dentro de uma perspectiva de valorização do indivíduo, focando os fatores de proteção e não o risco (Antunes, 2003; Assis, Pesce & Avanci, 2006; Barbosa, 2007; Tavares, 2001; Varela, 2005).

A construção de uma escola resiliente deve-se em grande parte à forma como seus professores e formadores são incentivados da necessidade de se desenvolverem estratégias de fortalecimento dos estudantes e sejam preparados para isso, desenvolvendo habilidades para lidar com situações estressantes e

adversas (Marques, 2008).

Magnabosco (2006) realizou um estudo com crianças e adolescentes que cursavam entre o 5º e o 8º anos do ensino fundamental no Brasil e que buscava verificar como a resiliência se desenvolvia no ambiente escolar e qual o papel do professor nesse processo. A pesquisa constatou que há uma relação entre os fatores de proteção com um desenvolvimento mais resiliente, onde foi comprovado que as condições familiares e a atuação do professor exerce uma grande influência para que os jovens possam enfrentar as adversidades. A promoção da resiliência na escola auxilia no estabelecimento de vínculos entre os integrantes desse espaço, favorecendo o desenvolvimento de atitudes e comportamentos positivos, servindo como um fator protetor da ocorrência de problemas como a violência e a discriminação (Farjado, Minayo & Moreira, 2010).

Um dos precursores do estudo da resiliência já alertava que a escola é um dos campos mais férteis para a sua promoção (Rutter, 1979). Segundo Rutter (1987), a escola pode proporcionar aos seus alunos oportunidades para que eles desenvolvam ou aumentem sua autoestima e sua autoeficácia. Essas variáveis podem ser desenvolvidas por meio da capacitação desses estudantes para a resolução de problemas e a melhoria de suas habilidades sociais, de modo que possam experienciar momentos de sucesso.

O desenvolvimento “positivo” de jovens em situação de risco é um dos principais objectos de estudo das pesquisas sobre resiliência, e os critérios desse sucesso estão intimamente associados ao ambiente escolar (Luther & Seigel, 1991; Matem, Best & Garnezy, 1990; Padrón, Waxman, Brown & Powers, 2000).

O reconhecimento da importância do estudo do referido conceito no contexto escolar propiciou o surgimento de uma nova concepção: resiliência educacional (Wang, Haertel & Walberg, 1997) definida como o aumento da probabilidade de sucesso na escola apesar das adversidades, processo este que pode ser promovido pela focalização nos fatores protetores (Sousa & Guerreiro, 2014). Os estudos sobre resiliência têm agregado um entendimento mais aprofundado sobre as implicações da formulação das práticas educativas no ambiente da escola. Um exemplo disso são os estudos que tentam compreender como alunos que estão inseridos em um ambiente de sérias dificuldades e adversidades, em particular os provenientes de família com e nível socioeconómico baixo, apresentam desempenho académico satisfatório, enquanto outros também pertencentes e inseridos em contexto semelhante apresentam resultados diferentes quanto ao sucesso escolar (Garcia, Brino & Williams, 2009).

Cabe citarmos alguns estudos que consideramos relevantes que tiveram como foco compreender como se dá o processo de desenvolvimento da resiliência no contexto escolar. Estudo realizado por Antunes (2013) com 882 alunos da região norte de Portugal com idades compreendidas entre os 11 e os 21 anos de idade que frequentavam o ensino básico e secundário de ambos os sexos. O objetivo da pesquisa era o de verificar a existência de uma relação entre a percepção das atitudes parentais, a capacidade de resiliência e a motivação para a aprendizagem, considerando as variáveis idade e género. Constatou-se que quanto maior

a percepção dos alunos quanto às atitudes parentais relacionadas ao processo de aprendizagem, maior será a motivação para a aprendizagem.

Outra importante investigação foi desenvolvida em Portugal por Coimbra (2008). Esse estudo buscou analisar quais os processos que poderiam “atenuar” as diferenças existentes no processo de transição dos jovens para a vida adulta, mais especificamente. A autoeficácia e a resiliência, tendo em consideração algumas características demográficas como o gênero, etnia e nível socioeconômico. Coimbra (2008) aponta para que o sucesso escolar tem sido uma das variáveis mais estudadas quando se investiga a resiliência, sendo que os estudos longitudinais têm abordado o retorno ou prosseguimento nos estudos como um importante ponto de viragem para aqueles que se encontram num processo de transição para a vida adulta (Masten et al., 2004, 2006; Rutter 1990). Para Coimbra (2008) a resiliência escolar se expressa na “naqueles jovens que permanecem e obtêm bons resultados, contra todas as expectativas” (p. 162). A mesma autora aponta também para diferenças existentes quanto ao gênero ao considerar que este influencia na forma como se dão as relações em âmbito escolar, na família e com o grupo de pares, sendo que as raparigas tendem a apresentar relações mais positivas, com os adultos de forma geral e mais especificamente com seus professores, possibilitando a elas um valor mais elevado de resiliência escolar. Coimbra (2008) também nos chama a atenção para os grupos de estudantes oriundos de famílias com um nível socioeconômico baixo e de minorias étnicas que se constituem em grupos de risco por apresentarem menor disponibilidade de recursos materiais, pais com menores habilitações literárias e ocupando posições no mercado de trabalho menos valorizadas socialmente e em termos de remuneração, bem como a ausência de um dos pais, aspectos que seriam responsáveis pelas dificuldades escolares e problemas de comportamento. Coimbra (2008) conclui fazendo um alerta para a necessidade de a escola propiciar as condições para o desenvolvimento da resiliência em seus integrantes, sendo necessária uma diversificação das práticas educativas, considerando os fatores intrínsecos ao indivíduo e as relações interpessoais, pois “independentemente da sua natureza, origem social, das suas crenças e opiniões, uma escola assim pensada pode proporcionar a oportunidade de aprendizagem e, sobretudo, de autorregulação dessa aprendizagem ao longo da vida” (p. 165).

Estudos sobre o processo de resiliência no âmbito educacional já são uma realidade no Brasil, havendo uma forte tendência para pesquisas direcionadas para a situação de crianças e de jovens em situação de vulnerabilidade psicossocial (Koller & Lisboa, 2007; Melillo & Ojeda, 2005). Partindo dessa perspectiva, por meio da análise da literatura brasileira sobre o tema, é possível verificar a predominância de uma dupla abordagem: uma tendo como núcleo os alunos e a outra os professores. A primeira tem como foco os estudantes de escolas públicas de nível socioeconômico mais baixo e que, na sua grande maioria, estão submetidos a contextos de violência (Melillo, Ojeda & Rodríguez, 2008; Garcia *et al.*, 2009; Zocateli, 2010). Em outra vertente, temos os professores, cuja análise reside na postura e no desenvolvimento de

comportamentos e de atitudes que suscitem práticas educativas mais resilientes neles próprios e nos seus alunos (Rodrigues, 2012).

A escola pode exercer uma atuação bem mais próxima de seus alunos, no intuito de protegê-los. Para isso, faz-se necessária uma maior valorização e abertura de espaço para o diálogo, para o incentivo ao desenvolvimento de atividades coletivas, para o respeito recíproco entre estudantes e professores, de modo que a escola tenha uma gestão pautada na participação da comunidade e da família (Assis & Gonçalves, 2005). Para Assis e Gonçalves (2015) apontam em seus estudos que jovens tidos como resilientes são mais participativos e se relacionam melhor com colegas e professores. De outro modo, o outro grupo demonstra em relação à escola e aos docentes sentimentos de injustiça e de discriminação. Uma instituição de ensino que busca o bom desenvolvimento dos seus alunos incentiva esse grupo à superação das suas dificuldades de forma mais eficaz. Mas, para que isso ocorra, é necessário que educadores e demais profissionais da área sejam capacitados, honestos e, principalmente, assumam um sério compromisso de serem agentes dessa mudança.

Para Lisboa e Koller (2004), a relação entre escola e seu papel no desenvolvimento dos indivíduos tem trazido muitas inquietações para os estudos da resiliência no âmbito educacional. Um dos principais questionamentos reside em entender como essas instituições têm atuado para com os jovens na tentativa de minimizar ou anular os efeitos danosos dos fatores de risco, ao mesmo tempo em que busquem potencializar o desenvolvimento dos fatores de proteção. Para ter sua ação reconhecida de forma positiva, como um campo fértil para o desenvolvimento da resiliência, a escola deve “tecer” uma rede de apoio, constituída por interações de qualidade com estabilidade e coesão, demonstrando reconhecimento, aceitação, mas impondo limites (Pinheiro, 2004). Ou seja, a construção de uma instituição como protetora vai além de oferecer uma boa estrutura, estando mais diretamente relacionada com a atuação dos sujeitos que a compõem e ao desenvolvimento de suas relações.

Masten *et al.* (2008) apresentam como resultados de sua investigação alguns processos que possibilitam o desenvolvimento do indivíduo, atenuando-se consequências negativas. O contexto escolar pode oferecer oportunidades para a promoção da resiliência. O projeto competência, já anteriormente referido, acompanhou crianças em risco, com probabilidade de resultados baixos de adaptação devido às adversidades vividas por elas, como, por exemplo, o divórcio dos pais, a violência familiar, os maus-tratos, as doenças crônicas, a pobreza, as necessidades especiais de aprendizagem. Quando o professor determina, no seu espaço escolar, um ambiente protetor, são estabelecidos fatores de proteção que favorecem a melhoria do “clima” no espaço escolar, potencializando a obtenção de um desempenho educativo positivo pelos alunos e tornando-os menos vulneráveis, podendo levar a uma alteração da trajetória de risco para resiliência.

Para Guerreiro e Abrantes (2005) para que se possa realizar uma análise consistente do processo de

transição para a vida adulta, temos que levar em conta os contextos culturais, sociais e económicos envolvidos na trajetória de vida da juventude, pois, grosso modo, esses são aspectos presentes durante todo o ciclo de vida do indivíduo, que podem influenciar suas condições de vida, oportunidades e o enfrentamento das dificuldades (Ferreira, 2009). Para além dos contextos já mencionados, para o nosso estudo, de forma específica, adicionamos o contexto escolar, em especial, o ensino secundário, que se constitui como um importante espaço em ofertar para que os jovens possam elaborar seus planos de futuro, tanto pessoais, como profissionais (Carrano, 2011). Ao mesmo tempo em que os jovens que vivenciam essa etapa de transição para a vida adulta, estão cada vez mais expostos a contextos de risco, tais como, a destruição do meio ambiente e o tráfico de drogas, experimentados por algumas gerações de forma inédita, maiores também são as oportunidades proporcionadas pelo contexto societário como alternativas de planeamento de futuro (Martins & Carrano, 2011).

A identidade juvenil é construída com base em aspectos vivenciados de diferentes formas. A depender da realidade em que estão inseridos, envolvidos por contextos distintos, tais como, poder aquisitivo, inserção cultural e social, condições de saúde, moradia, trabalho, escolarização, segurança, género, repercutindo na construção de identidades plurais. A escola como instituição e mais especificamente seus professores representam atores importantes para o entendimento da construção identitária de seus alunos, trazendo para esses jovens uma maior aproximação do ambiente escolar, reconhecendo esse espaço como seu. (Martins & Carrano, 2011).

Para Walberg (1999), uma educação capaz de desenvolver a resiliência é consequência das diversas interações entre os atributos dos discentes e os fatores do ambiente. A magnitude desse processo depende da quantidade e da qualidade das interações estabelecidas entre estudantes e professores, o que pode contribuir para o aumento da autoestima e do sentimento de pertencimento, favorecendo a aprendizagem de competências.

Para além de identificar os fatores de risco que influenciam o comportamento do indivíduo no contexto escolar, as pesquisas sobre resiliência educacional buscam elaborar ou potencializar os efeitos de medidas protetivas que possam vir a reduzir o risco de insucesso escolar (Wang, Haertel, & Walberg, 1994).

As escolas que buscam estabelecer expectativas de desempenho elevadas e realistas em seus alunos e que ofertam instrumentos e apoio para que eles venham a atingir suas metas tendem a apresentar um maior índice de sucesso no desenvolvimento de suas tarefas (Melillo, 2005). As instituições que acionam tais medidas, comprovadamente, também reduzem a exposição desses sujeitos a fatores de risco (abandono dos estudos, abuso de drogas, gravidez precoce e delinquência), em comparação com outras escolas que não fazem uso das mesmas práticas. Portanto, há de se considerar as habilidades de cada indivíduo de modo a estabelecer expectativas elevadas, mas atingíveis, o que potencializaria as probabilidades de o sujeito apresentar condutas positivas que o ajudem a superar situações problemáticas.

É nesse contexto que se faz importante que os professores reconheçam a relevância da sua atuação para com seus alunos, o que poderá influenciar de forma significativa o nível de sucesso escolar. Portanto, as políticas educativas, em nível mais amplo, e a escola devem primar pela implementação de ações que busquem um desenvolvimento pessoal do estudante, valorizando os aspectos emocionais e a promoção de relações interpessoais. Atualmente, um dos grandes desafios das instituições e das organizações educacionais é o de proporcionar um ambiente que potencialize a formação de indivíduos resilientes (Pereira, 1996).

Quando o docente muda o foco das deficiências e das dificuldades dos alunos, e passa a ampliar os pontos fortes e as capacidades deles, dá um grande passo para a construção de fatores de proteção. Um professor não deve se perceber apenas como um instrutor de habilidades acadêmicas, mas, também, como um importante mediador do desenvolvimento dos aspectos positivos que esses jovens possuem. Desse modo, ele amplia seu papel, passando de transmissor para orientador de comportamento.

Benard (1998) reconhece os professores como agentes que podem fomentar no ambiente escolar três fatores de proteção: a *conexão*, advinda de uma relação autêntica manifestada por meio de atitudes que demonstrem respeito, disponibilidade, interesse e aceitação, sendo que tal relação também constrói um alicerce que deve suscitar o interesse para a aprendizagem bem sucedida mediante a motivação; a *competência*, que segue no estabelecimento de altas expectativas, guiando estratégias de aprendizagem, o que exerce uma influência positiva no desenvolvimento da estrutura de ensino, servindo como um guia para o comportamento, como também desafia os alunos com metas de estudo mais elevadas; e a *contribuição*, que constrói mais envolvimento, responsabilidade e senso de pertencimento, aumentando a participação ativa e reflexiva no processo de aprendizagem, o pensamento crítico e o trabalho colaborativo. Benard (1995) considera importante proporcionar oportunidades de envolvimento dos jovens com a escola de forma significativa, desenvolvendo, assim, responsabilidades importantes para a formação deles. De acordo com o autor, essa é uma das principais características das escolas que trabalham com altas expectativas. Diante do exposto, tais instituições correspondem a um lugar importante que propicia uma expectativa positiva dos professores em frente ao desempenho dos estudantes. Desenvolver altas expectativas acadêmicas nas escolas encoraja os alunos e reforça neles o que eles são capazes. As projeções de futuro servem como fatores críticos de proteção (Benard, 1995).

Coturno e Nelson (1989) apontam em seus estudos que jovens resilientes reconhecem que alguns de seus educadores tiveram um papel importante em suas vidas como suporte para a superação de adversidades durante sua trajetória escolar. Em entrevistas, os alunos relataram que esses docentes transcenderam seu papel de educador, pois aspiravam respeito, confiança, proteção e cuidado.

A escola é o espaço em que as desigualdades sociais se tornam mais evidentes, de modo que podem influenciar a vida dos indivíduos também no contexto educacional (Assis, Pesce e Avanci, 2007). O nível

socioeconómico e a qualidade do ensino, muitas vezes, servem como balizadores de até onde esses jovens podem ir, delimitando os possíveis “espaços” que poderão ocupar. Assim sendo, essas desigualdades podem gerar reflexos na vida escolar dos adolescentes, por meio das suas relações interpessoais, bem como no estímulo que o aluno tem para aprender.

Resultados satisfatórios têm sido obtidos em pesquisas que buscam compreender como a resiliência educacional pode ser desenvolvida. Ela não é uma característica congênita, ou seja, que já é inata a algumas pessoas. Vários estudos sobre resiliência, em indivíduos ou em grupos, confirmam que ela não é um atributo exclusivo de um grupo determinado de pessoas. A resiliência deve ser percebida como um processo que resulta de um conjunto de inter-relações entre características individuais e ambientais, articuladas de forma adequada e suficientemente desenvolvidas (Costa, 1995).

Pianta e Walsh (1999) falam da necessidade de se considerar a resiliência em crianças e jovens em um contexto mais amplo, não abordando aspectos e contextos de forma individualizada. Muito do desenvolvimento desses indivíduos no âmbito educacional é influenciado por fatores externos ao ambiente escolar, tal como no contexto da família. Desse modo, as investigações sobre resiliência educacional que buscam identificar, compreender e propor práticas interventivas que favoreçam a resiliência não devem ser reduzidas a um modelo de causa e de efeito, levando-se a interpretações parciais sobre a formação do construto da resiliência. Os autores concluem que “[...] a resiliência é um processo que envolve fatores múltiplos interagindo ao longo do tempo, do qual ocasionalmente se precipita o sucesso num domínio ou numa função desenvolvimental particular” (Pianta & Walsh, 1999, p. 411).

Por meio dessas pesquisas, as escolas têm buscado desenvolver uma consciência da necessidade da formação de alunos resilientes. Henderson e Milstein (2008) apontam que essa instituição de ensino é um espaço onde se encontram as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da resiliência.

Os estudos de Alva (1991) demonstram que os estudantes academicamente resilientes relatam uma maior ligação com a escola e com os colegas, mantêm uma visão mais positiva sobre sua capacidade intelectual e possuem uma maior responsabilidade em relação a seu futuro acadêmico. A mesma autora conclui que alunos com perfis socioeconômicos semelhantes, que mantêm uma maior relação com a escola e os colegas, possuem maior resiliência acadêmica. Outras características desses indivíduos encontradas nos referidos estudos são as de que esses discentes estão mais predispostos a se “[...] sentir encorajados e preparados para ir para a faculdade; gostam de voltar para a escola e estar envolvidos em atividades escolares; vivenciam menos conflitos nas relações intergrupais com outros estudantes; e tem menos conflitos familiares” (Alva, 1991, p. 31). Investigadores enfatizam que pesquisas sobre resiliência que são desenvolvidas em contexto educacional buscam se concentrar nos preditores para o sucesso acadêmico, em vez de focar no fracasso escolar (Padrón, Waxman, Brown & Powers, 2002).

Os estudos de Waxman *et al.* (2003) também revelam que os alunos associam um ensino voltado

para a resiliência àquele que possui um currículo direcionado para o desenvolvimento de habilidades e de competências que promovam altas expectativas, encorajamento e comprometimento com a formação desses discentes.

Percebe-se que a resiliência se promove na escola à medida que são implementadas formas de construção de fatores de proteção. Instituições que não oferecem meios para que jovens em condições desfavoráveis, visando ao seu desenvolvimento, rompam com o ciclo de desigualdades que contribuem de forma direta para uma manutenção dos fatores que alimentam sua adversidade vivida por esses indivíduos (Esquivel & Boneca, 2011).

Gonzalez e Padilla (1997) desenvolveram seu estudo com estudantes do Ensino Médio. Os pesquisadores classificaram-nos em resilientes e em não resilientes. Os resultados apontaram que os alunos classificados como resilientes, os quais correspondiam à maioria da amostra, relataram ter mais relações significativas com a família, mais apoio dos pais e um retorno por parte dos professores. Das variáveis estudadas pelos investigadores, o sentimento de pertencimento à escola foi o preditor mais significativo.

Todo jovem tem a capacidade de desenvolver fatores de resiliência, desde que seja exposto a aspectos como suporte dos pais ou responsáveis; motivação para a aprendizagem, fator apreendido por meio de múltiplas interações com pessoas que tenham influência e se importam com o sujeito; incentivo para a resolução de problemas; disposição de foco e de autocontrole. Esses fatores podem e devem ser desenvolvidos pela escola e pelos professores (Masten, 2014). A resiliência no ambiente escolar ocorre quando as habilidades para solucionar problemas são desenvolvidas por intermédio dos agentes educativos (Waxman *et al.*, 2003).

Com base no que foi exposto, aumenta a relevância que as organizações educacionais têm em construir um ambiente saudável e que estimule práticas que favoreçam o desenvolvimento da resiliência. Para isso, intensifica-se a exigência de uma maior capacitação de educadores e dos demais profissionais da área, de modo a torná-los também mais resilientes, tanto no contexto profissional como no pessoal. Em síntese, as escolas podem e devem atuar no sentido de assumir seu papel na prevenção e na promoção de estratégias que permitam a formação da resiliência nos alunos.

As ciências humanas e sociais têm dedicado uma circunstancial atenção para estudos sobre resiliência. Essas investigações têm direcionado seus estudos para uma melhor compreensão desse conceito, não só no indivíduo, mas também em grupos, na busca de como ajudar pessoas e organizações a desenvolverem tal competência. Para Lindstrom (2001), faz-se necessário uma análise do contexto, de modo que se levem em consideração aspectos éticos, ambientes sustentáveis e de equilíbrio ecológico, para que se possa compreender a resiliência no indivíduo.

Os pesquisadores veem cada vez mais a resiliência como uma interação entre os fatores de risco e de proteção, não como um atributo fixo, mas como um conjunto alterável de processos que podem ser

promovidos e cultivados (Masten, 2001; Pardon, Waxman & Huang, 1999). Pelo exposto, considera-se, neste estudo, a resiliência como um processo social, cultural e dinâmico, que é constituído por meio das mais diversas interações: entre pessoas, instituições e comunidade que trazem consigo uma carga de valores sociais. Mais do que uma adaptação positiva em frente às adversidades, ligadas a traços ou a características inatas de personalidade, identidades fortalecidas podem ser desenvolvidas a partir dos recursos disponíveis no contexto a que o indivíduo pertence (Coimbra & Fontaine, 2015; Ungar, 2007; 2008).

Diversos estudos sobre resiliência vêm demonstrado que considerar esse processo como advindo de uma associação dos aspectos sociais, biológicos, ambientais e psicológicos parece ser um caminho sem volta (Almedom & Glandon, 2007; Kim-Cohen, 2007; Smolka *et al.*, 2007). Ampliando e incorporando essas novas formas de percepção desse processo, os estudos sobre ele se tornam cada vez mais interdisciplinares (Richardson, 2002).

A resiliência é um fenómeno que resulta de características comuns à vida ordinária da maioria das pessoas, sendo resultante de qualidades comuns que a maioria das pessoas já possui. Estudos sobre o modo como os fatores da resiliência podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e de competências que favoreçam a superação de adversidades comuns a essa etapa do desenvolvimento, bem como para o fortalecimento de crenças que ajudem os jovens em formação profissional a alcançar seus objetivos de vida, tornam-se fundamentais para a compreensão e a construção de intervenções que atenuem o impacto de fatores de risco, das vulnerabilidades que esses jovens vivenciam em Portugal e no Brasil.

Com base no trabalho desenvolvido por Handerson & Milstein (2005) buscamos sintetizar quais seriam as principais contribuições de se promover a resiliência no espaço educacional. A primeira delas seria o favorecimento de interações mais positivas entre os alunos e os demais colaboradores da escola, evitando certo isolamento que, por vezes atinge os adolescentes e jovens, levando a situações mais gravosas, como a depressão. O segundo ponto seria o fortalecimento da estratégia docente para a superação dos desafios que lhe são impostos no dia a dia, por conta do desenvolvimento tecnológico que permitiu uma maior rapidez na divulgação de informações e na geração de conhecimentos. Outro contributo da resiliência para a escola seria a de permitir ao professor uma postura em que o mesmo possa identificar as reais necessidades de seus alunos, ajudando-os a enfrentarem suas dificuldades, conduzindo-os ao bom desempenho escolar. O quarto ponto seria o uso dos fatores de proteção presentes no ambiente escolar de modo a fortalecer positivamente o desenvolvimento de professores e estudantes. E por fim, a criação de uma estratégia que promova mais diálogo entre os diversos atores do espaço educacional, facilitando a resolução de conflitos, sendo esse extremamente importante para a prevenção da violência.

## MÉTODO

Neste capítulo, começar-se-á por apresentar as variáveis e os objetivos da pesquisa. Seguir-se-á a caracterização da amostra, a descrição do procedimento de coleta de dados e de análise dos mesmos e, por fim, a apresentação dos instrumentos de medida, em particular no que diz respeito às respectivas análises das qualidades psicométricas.

O método adotado privilegia as duas abordagens utilizadas nos estudos sobre resiliência. A perspectiva focada na pessoa e a perspectiva focada nas variáveis. A primeira, a abordagem centrada na pessoa (Masten, 2001), analisa os perfis organizados por meio da análise de cluster. Esta metodologia permite compreender como um conjunto de variáveis associadas (fatores de risco e indicadores de ajustamento) sugere perfis específicos. Essa abordagem define, a partir da relação das variáveis de risco e de ajustamento, diferentes perfis, o que permite comparar grupos de pessoas mais ou menos vulneráveis, com o objetivo de compreender o que diferencia as pessoas resilientes das não resilientes. No presente estudo, será feita uma análise de clusters com o objetivo de identificar e caracterizar perfis específicos de ajustamento entre jovens que frequentam o ensino profissional.

A segunda abordagem focada na variável também foi utilizada neste estudo. Permite identificar diferenças nas variáveis de risco ou vulnerabilidade, de proteção ou de ajustamento. Usada mais frequentemente nos estudos sobre resiliência, alicerça-se também na estatística multivariada para avaliar a associação entre diferentes medidas de grau de risco e de vulnerabilidade, de fatores de proteção e de resultados, que visa compreender quais características dos indivíduos ou do meio podem funcionar para compensar ou proteger o sujeito das consequências negativas do risco ou das vulnerabilidades (Masten, 2001). O processo de resiliência será estudado em meio natural, a partir de dados empíricos recolhidos junto de adolescentes no contexto educativo de formação profissional. No presente estudo, serão feitas comparações entre grupos (país, género, etnia) e estabelecidas relações entre variáveis, através de correlações e regressões, procurando compreender o modo como essas relações variam consoante o país de pertença, contribuindo desse modo para uma abordagem socioecológica da resiliência (Ungar, 2008) em jovens do ensino profissional.

Etimologicamente, método significa caminho. Em uma pesquisa científica, esse percurso é complexo e permeado de variações (Richardson, 1999). Em uma investigação sobre resiliência, pode-se considerar que esse desafio é, ainda, reforçado pelo facto de existir pouco consenso sobre o processo de resiliência e os elementos associados a ele, assim como acerca dos meios de observá-los ou operacionalizá-los (Fonseca, 2002).

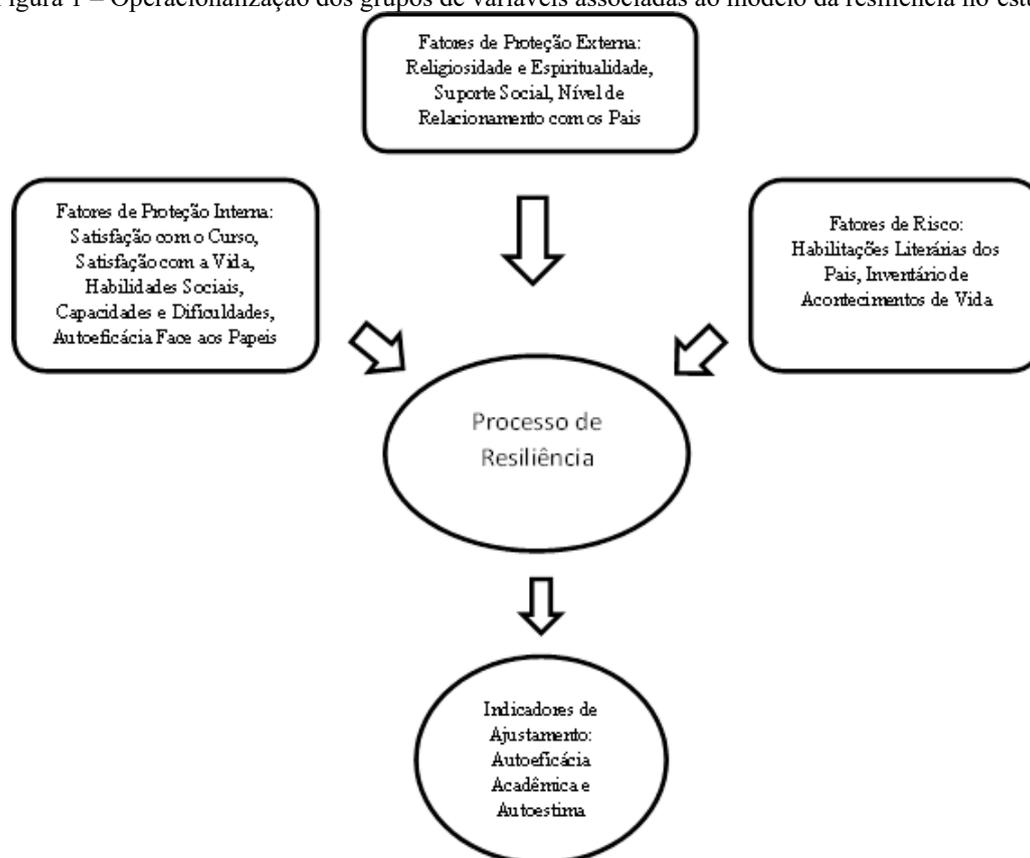
Por ser uma investigação realizada no âmbito educacional e de natureza transcultural, amplia-se, ainda, a necessidade de considerar as características específicas do próprio fenómeno educativo (Santos,

1999) e o modo como elas podem se diferir de acordo com os contextos. Qualquer realidade educativa estudada é, por definição, dinâmica e complexa, não podendo ser dissociada do contexto histórico e cultural que a envolve.

#### 4.1 VARIÁVEIS

Na avaliação do processo de resiliência, tal como foi descrito e contextualizado na primeira parte desta tese, é fundamental a aferição de três grupos de variáveis: fatores de risco, fatores de proteção e indicadores de ajustamento. A Figura 1 apresenta a relação que mantém estes três grupos de variáveis.

Figura 1 – Operacionalização dos grupos de variáveis associadas ao modelo da resiliência no estudo



Considera-se, neste trabalho, como indicadores de ajustamento a autoeficácia académica e a autoestima. A autoeficácia académica é um indicador de ajustamento importante, porque se entende que, quando o jovem acredita que possui uma capacidade para realizar determinada tarefa escolar, ele produz um maior esforço, desenvolvendo mais persistência e estabelecendo propósitos de vida. Tal variável não se relaciona com julgamento sobre os atributos físicos e/ou de personalidade dos alunos (Zimmerman & Cleary, 2006). Quanto mais forte esse indicador, maiores serão o esforço, a persistência, o interesse e o propósito para aprender, pois a intensidade da crença de autoeficácia académica exerce impacto na qualidade e na quantidade de investimento que cada estudante dedica à seleção e à realização de tarefas de

aprendizagem, afetando tanto o desempenho como as habilidades dele. Esse aspecto influencia, por exemplo, as habilidades relacionadas à memória, pois as afeta, direta e indiretamente, de modo a melhorá-las, mesmo quando há obstáculos para a realização do objetivo proposto. Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, as habilidades são entendidas como um atributo adquirido e mutável, sobre o qual o indivíduo pode exercer controle, por meio da prática e do seu desenvolvimento (Bandura, 1993; Schunk, 1995; Zimmerman & Cleary, 2006). Desse modo, a autoeficácia acadêmica age como mediadora da motivação (Bandura, 1993; Boruchovitch, 2006; Schunk, 1995; Zimmerman & Cleary, 2006) e poderá influenciar o percurso escolar dos alunos. Uma vez que os jovens que frequentam o ensino profissional apresentam normalmente percursos escolares de maior risco de insucesso e abandono, considera-se que a autoeficácia acadêmica pode ser um bom indicador daqueles que conseguiram superar um passado e/ou expectativas baixas para o seu grupo de pertença, sendo um indicador preditivo de sucesso futuro e prosseguimento de formação.

A autoestima é o outro indicador de ajustamento selecionado para este estudo. Outras investigações consideram-na como um fator importante de ajustamento para o desenvolvimento positivo (Baumrind, 1991; Garmezy & Cols., 1984; Garmezy & Maten, 1994; Maten *et al.*, 1999). É considerada como um dos principais preditores de resultados favoráveis na adolescência e na vida adulta, tendo implicações em áreas como desempenho acadêmico, sucesso ocupacional, mas também relacionamentos interpessoais (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003). Azevedo e Faria (2004) propõem princípios que elucidam o desenvolvimento da autoestima: (1) perspectivas sobre a opinião que os outros têm do próprio(a); (2) confronto das semelhanças ou das diferenças que ocorrem nas interações sociais; (3) exame das próprias ações; e (4) avaliação das dimensões do autoconceito (Azevedo & Faria, 2004). Os jovens com baixa autoestima tendem também a transmitir de maneira distorcida os seus sentimentos e os seus pensamentos, prejudicando, assim, seu desenvolvimento escolar, suas relações sociais, seu desenvolvimento global (Coopersmith, 1989; Rosenberg, 1989).

A percepção e o desenvolvimento da autoestima nas etapas do desenvolvimento humano da adolescência e da juventude são importantes, pois atenuam os sintomas depressivos e elevam a satisfação pessoal, possibilitando uma maior disposição para o suporte social e promovendo, assim, um bom ajustamento (Dumont & Provost, 1999). Por outro lado, a influência dessa característica também tem sido observada em problemas adversos, como agressão, comportamento antissocial e delinquência na juventude (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi, 2005). Para além disso, segundo Rutter (1990), uma alta autoestima abre novas possibilidades para o indivíduo, dinâmica importante para a promoção da resiliência. Por este motivo, considera-se a autoestima um indicador importante de ajustamento para os jovens em estudos, em complemento com a autoeficácia acadêmica.

O risco foi aferido por meio das habilitações literárias dos pais e por meio do tipo de acontecimentos

de vida negativos e da sua frequência (Coimbra, 2008). A inserção de ambas as variáveis como métodos complementares de aferição do risco reside no facto de que em outros estudos foi demonstrado que em jovens com trajetórias permeadas por esses acontecimentos há uma prevalência de nível socioeconómico baixo. Para além do nível socioeconómico, outras variáveis podem produzir, um efeito com intensidade diferenciada na adversidade dos acontecimentos de vida, como é o caso do país/cultura, do género, da etnia ou mesmo da etapa do ciclo de vida (Werner & Smith, 1992, 2001). No entanto, “a escola parece padronizar ou homogeneizar as experiências de vida dos jovens de diferentes grupos sociais” (Coimbra, 2008, p. 51). A compreensão por parte dos jovens de que a formação via educação escolar é necessária para sua inserção no mundo do trabalho (Sposito, 2004) parece estar associado às habilitações literárias dos pais, afetando sua autoeficácia para os estudos, ajudando a fortalecer uma imagem positiva de si mesmo. As habilitações literárias dos pais serão meio privilegiado de avaliação do nível socioeconómico.

Os fatores de proteção interna foram avaliados pela *satisfação com a vida e com o curso*, e pelas *capacidades e as dificuldades*, bem como pelas *habilidades sociais* na sua dimensão de *afirmação na expressão do afeto positivo*. Os fatores de proteção externa escolhidos nesta pesquisa foram o *suporte social* (da família, de amigos, de professores e geral), o *nível de relacionamento com o pai e com a mãe* nas dimensões da *satisfação*, do *suporte*, do *criticismo* e do *conflito* e também as dimensões de *religiosidade* e de *espiritualidade*.

Utilizou-se nesse estudo a Escala de *Satisfação com a Vida* desenvolvida por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) que avalia o julgamento pessoal que o indivíduo faz sobre sua qualidade de vida. Em investigações realizadas no âmbito acadêmico, a satisfação dos estudantes relacionadas ao seu curso, constitui-se um importante motivador para o desempenho de suas atividades escolares e ocupacionais (Fagundes, Luce & Rodriguez Espinar, 2014). Para nosso estudo utilizou-se um instrumento desenvolvido por Coimbra (2008) com base nessa escala, *a satisfação com o curso*, que busca aferir o grau de satisfação do jovem com o seu curso, por considerar que esse aspecto pode ser decisivo na configuração da frequência do ensino profissional como um momento de transformação e viragem de percursos potencialmente mais expostos ao risco em termos de insucesso e abandono escolar, promovendo potencialmente a autoeficácia académica, a autoestima e ajustamento em geral.

Conhecer as dificuldades e as capacidades desses sujeitos em formação profissional pode permitir o desenvolvimento de projetos e de programas, ou seja, meios de intervenções que venham a contribuir com o seu desenvolvimento pessoal e académico. A observação de evidências que podem explicar as capacidades e as dificuldades é assim importante. Essas informações permitem um entendimento sobre as dificuldades de atenção ou a hiperatividade, a relação com colegas e o comportamento pró-social (Fleitlich et al., 2004).

As habilidades sociais têm contribuído para um desenvolvimento saudável do indivíduo,

caracterizando-se assim como um fator de proteção (Baraldi & Silveiras, 2003; Del Prette & Del Prette, 2001; Ferreira & Marturano 2002; Marinho, 2003; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1983). No Brasil, um instrumento largamente utilizado para avaliar o repertório de habilidades sociais do indivíduo, é o elaborado por Del Prette & Del Prette (2001), o Inventário de Habilidades Sociais – (IHS). Um das escalas deste instrumento foi selecionado para o presente estudo, dadas as evidências empíricas de permitir relacionar habilidades sociais e uma ampla gama de comportamentos adaptativos, entre eles destaca-se a independência para realizar tarefas (na escola, no lar e em grupos de amigos) (Del Prette & Del Prette, 2005) que se relaciona estreitamente à autoeficácia acadêmica.

A amostra selecionada para esse estudo constitui-se de jovens. Essa etapa do ciclo de vida caracteriza-se em uma fase de muitas descobertas, mas ao mesmo tempo de importantes decisões que gerarão consequências também no decorrer de sua vida. Para os jovens em formação profissional, o entendimento desse processo torna-se vital, pois os mesmos estão inseridos no ensino profissional, preparando-se para adentrar ao mercado de trabalho. Para esse fim, utilizamos a escala de Autoeficácia face aos Papéis de adulto desenvolvida por Coimbra (2008). Essa escala tem como principal objetivo o de conhecer quais as expectativas atuais que os jovens têm de alcançar objetivos agora estabelecidos quando estiverem vivenciando sua adultez (Coimbra, 2008).

O entendimento das varias formas de suporte recebidas pelos jovens da amostra, contribui para a compreensão das relações sociais mais específicas que eles experimentam na contemporaneidade. O suporte social incorpora os conceitos de apoio social e de rede social, podendo ser definido como um sentimento intrínseco ao indivíduo que o faz acreditar que é valorizado, amado e que existem pessoas que se preocupam com ele, contribuindo para a percepção de que ele faz parte de grupos que compartilham dos mesmos objetivos (Squassoni & Matsukura, 2014). Foi utilizado nesse estudo o *Social Support Appraisals* – (SSA) desenvolvido por Vaux (1986). Por meio desse questionário, é possível avaliar a percepção de suporte social dos jovens quando relacionados a diversos grupos, pais, amigos, professores e geral. Nesse estudo, avaliou-se a percepção de suporte em relação ao grupo de forma geral e aos professores. Especificamente, em relação aos professores, alguns estudos já demonstraram ser esse grupo uma importante fonte de apoio para os adolescentes e jovens, quando relacionados ao contexto escolar (Antunes & Fontaine, 1996, 2000; Pekrun, 1990). O apoio dos professores exerce um papel de fundamental importância na vida dos alunos (Bloodworth, Weissberg, Zins & Walberg, 2001; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005), em particular no contexto do ensino profissional, onde muitas vezes os jovens possuem um passado escolar pautado pelo insucesso. Para além do suporte social de diferentes pessoas significativas, torna-se fundamental aprofundar a relação com o pai e a mãe em diferentes dimensões.

Utilizou-se o nosso estudo, o Inventário de Rede de Relações, desenvolvido por Furman e Buhrmester (1985) e adaptado à população portuguesa por Mendonça e Fontaine (2013) de modo a

caracterizar o tipo de relação existente entre os participantes e os seus pais e mãe, permitindo entender dimensões mais e menos positivas da interação que estes jovens mantêm de forma tendencialmente quotidiana.

A religiosidade e espiritualidade abrangem os rituais religiosos e crenças espirituais, e são para muitas pessoas, fatores de proteção em momentos de adversidade, pois desenvolvem nesses sujeitos habilidades para lidar com situações de *stress*, promovendo bem-estar psicológico (Marques, Cerqueira-Santos, Dell'Aglio, 2011). A escala selecionada para o presente estudo é parte integrante do questionário para levantamento de fatores de risco e de proteção, produzido para o estudo “Juventude Brasileira” (Koller, Cerqueira-Santos, Morais & Ribeiro, 2005).

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 3050 jovens, sendo 1514 de Portugal e 1536 do Brasil. Foram adotados como critérios de exclusão da base de dados, válidos para os dois países, sujeitos com uma elevada percentagem de dados omissos (superior a 30%) e idades inferiores a 15 e superiores a 29 anos.

Em respeito ao primeiro critério, 253 participantes foram excluídos da amostra total, e, para responder ao segundo, 14 participantes foram eliminados da amostra brasileira. Assim, no total, os dados de 267 jovens não foram incluídos no presente estudo, permanecendo, assim, o número de 2783 jovens, sendo 1362 em Portugal (48,94%) e 1421(51,06) no Brasil.

Todos os participantes estavam frequentando instituições de formação profissional. Em Portugal, esses sujeitos, embora originários de diferentes regiões do país, ou mesmo de outros países, vindos por meio de convênios estabelecidos entre instituições não governamentais de Portugal e de PALOPs (Angola, Moçambique, Cabo Verde, dentre outros). Residiam, em sua maioria, na altura da administração, na região do Porto e de Lisboa ou em áreas suburbanas ou mesmo semirurais do distrito do Porto.

Os jovens participantes brasileiros frequentavam curso de formação profissional na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí, em quatro grandes centros de formação profissional, sendo estudantes e aprendizes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e/ou de escolas pertencentes à política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Eram advindos de várias regiões dessa cidade e de cidades circunvizinhas.

O Piauí é o terceiro maior estado brasileiro, com uma extensão territorial de 251.576.644 quilômetros quadrados, divididos em 224 municípios. Tem uma população de 3.118.360 habitantes, e sua capital, Teresina, conta com 814.230 habitantes, de acordo com os dados do IBGE (2010). Apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,713, o terceiro menor do Brasil, bem como um Produto Interno Bruto (PIB) e uma renda per capita entre os menores índices do país. O estado do Piauí possui um grande número de analfabetos com 15 ou mais anos de idade, que segundo a Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílio (PNAD, 2015) representa 18,2% de sua população.

Conforme dados do Ministério da Educação (MEC) de 2013, o Piauí já tinha mais de 40 mil estudantes inscritos em programas de educação profissional, sendo que entre os 16 estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil é o terceiro com o maior número de matrículas em valores absolutos para essa modalidade de ensino.

Uma síntese das características sociodemográficas dos participantes em ambos os países é apresentada na Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização sociodemográfica da amostra nos dois países

	Variável	Portugal (N=1362)	Brasil (N=1421)	Total (N=2783)
Idade	Idade M(DP)	17.02 (1.70)	17.96 (2.54)	17.5 (2.22)
	Amplitude de idade	15-25	15-29	15-29
Escolaridade dos participantes	<9º ano	45 (3.32%)	1 (0.01%)	46 (1.65%)
	9º ano	234 (17.20%)	53 (3.81%)	287 (10.31%)
	10º ano	40 (2.94%)	298 (20.97%)	338 (12.15%)
	11º ano	305 (22.40%)	426 (29.97%)	731 (26.26%)
	12º ano	334 (24.54%)	639 (44.96%)	973 (34.96%)
	Não responderam	404 (29.60%)	4 (0.28%)	408 (14.67%)
Etnia	Amarelos	0	28 (2%)	28 (2%)
	Asiáticos	6 (0.4%)	12 (0.8%)	18 (0.6%)
	Branços	1005 (73%)	327 (23%)	1332 (47.9%)
	Ciganos	27 (2%)	25 (1.8%)	52 (1.9%)
	Índios	1 (0.1%)	45 (3.2%)	46 (1.7%)
	Negros	93 (6.8%)	906 (63%)	999 (35.9%)
	Não responderam	230 (17.7%)	78 (6.2%)	308 (10%)
Estado Civil dos pais ou responsáveis	Casados ou vivem juntos	797 (58.51%)	760 (53.50%)	1557 (55.97%)
	Separados, divorciados ou viúvos	431 (31.64%)	453 (31.90%)	884 (31.76%)
	Solteiros	56 (4.11%)	158 (11.10%)	214 (7.68%)
	Outros	3 (0.22%)	2 (0.14%)	5 (0.18%)
	Não responderam	75 (5.52%)	48 (3.36%)	123 (4.41%)
Religião / crença espiritual	Católica	711 (52.20%)	825 (58.06%)	1536 (55.20%)
	Protestante/Evangélica	347 (25.48%)	370 (26.04%)	717 (25.76%)
	Agnóstica	1 (0.07%)	1 (0.07%)	2 (0.07%)
	Espírita	4 (0.29%)	4 (0.28%)	8 (0.29%)
	Mórmon	16 (1.17%)	16 (1.12%)	32 (1.15%)
	Budista	1 (0.07%)	1 (0.07%)	2 (0.07%)
	Umbandista	5 (0.37%)	2 (0.14%)	7 (0.25%)
	Judeu	2 (0.14%)	2 (0.14%)	4 (0.14%)
	Não responderam	275 (20.21%)	200 (14.08%)	475 (17.07%)
Curso	Cuidadora (babá etc.)	18 (1.32%)	0 (0%)	18 (0.65%)
	Gastronomia/Nutrição	131 (9.62%)	79 (5.56%)	210 (7.54%)
	Administrativo/Contabilidade	82 (6.02%)	864 (60.80%)	946 (34.00%)
	Saúde	748 (54.92%)	166 (11.68%)	914 (32.84%)
	Lazer/Desporto	39 (2.86%)	0 (0%)	39 (1.40%)
	Informática	7 (0.50%)	142 (10.00%)	149 (5.35%)
	Artes/Marketing	74 (5.43%)	13 (0.91%)	87 (3.13%)
	Eletrônica	42 (3.08%)	19 (1.34%)	61 (2.20%)
	Educação/Formação	4 (0.29%)	0 (0%)	4 (0.14%)

	Estética/Beleza		28 (2.05%)	0 (0%)	28 (1.00%)
	Serviços		57 (4.18%)	138 (9.71%)	195 (7.00%)
	Não responderam		132 (9.73%)	0 (0%)	132 (4.75%)
Habilitações literárias dos pais (escolaridade)	Ensino Fundamental I (até 4º ano)	M	196 (14.39%)	524 (36.87%)	720 (25.87%)
		P	118 (8.7%)	368 (25.9%)	486 (17.46%)
	Ensino Fundamental II (até 9º ano)	M	556 (40.8%)	524 (36.90%)	1080 (38.80%)
		P	532 (39.10%)	654 (46.1%)	1186 (42.61%)
	Ensino Médio (até 12º ano)	M	442 (32.5%)	279 (19.6%)	721 (25.90%)
		P	496 (36.4%)	351 (24.7%)	847 (30.43%)
	Ensino Superior	M	136 (10.0%)	23 (1.6%)	159 (5.71%)
		P	179 (13.1%)	45 (3.2%)	224 (8.04%)
Pós-graduação completa (mestrado)	M	31 (2.3%)	0 (0%)	31 (1.11%)	
	P	37 (2.7%)	3 (0.2%)	40 (1.44%)	
Ocupação dos pais / responsáveis	(0) Forças armadas, policiais e bombeiros militares	M	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
		P	61 (4.48%)	1 (0.07%)	62 (2.22%)
	(1) Membros superiores do poder público	M	13 (0.95%)	28 (1.97%)	41 (1.47%)
		P	12 (0.88%)	2 (0.14%)	123 (4.42%)
	(2) Dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes	M	7 (0.51%)	30 (2.11%)	37 (1.33%)
		P	88 (6.19%)	5 (0.35%)	93 (3.34%)
	(3) Profissionais das ciências e das artes	M	3 (0.22%)	2 (0.14%)	5 (0.18%)
		P	74 (5.43%)	35 (0.02%)	109 (3.92%)
	(4) Técnicos de nível Médio	M	40 (2.94%)	85 (6%)	125 (4.50%)
		P	133 (9.76%)	9 (0.63%)	142 (5.10%)
	(5) Trabalhadores de serviços administrativos	M	138 (10.13%)	217 (15.27%)	355 (12.76%)
		P	264 (19.41%)	261 (18.37%)	525 (18.86%)
	(6) Trabalhadores do setor de serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	P	40 (2.94%)	18 (1.27%)	58 (2.08%)
	(7) Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e da pesca	M	7 (0.51%)	0 (0%)	7 (0.25%)
		P	0 (0%)	146 (10.27%)	146 (5.24%)
	(8) Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	M	10 (0.73%)	16 (1.26%)	26 (0.93%)
		P	67 (4.92%)	45 (3.17%)	112 (4.02%)
	(9) Trabalhadores de manutenção e de reparação	M	24 (1.76%)	39 (2.74%)	63 (2.62%)
		P	152 (11.16%)	228 (16.10%)	380 (13.65%)
	(10) Reformados/aposentados	M	86 (6.31%)	169 (11.90%)	255 (9.16%)
P		0 (0%)	83 (5.84%)	83 (3%)	
(11) Não responderam	M	9 (0.60%)	9 (0.63%)	18 (0.65%)	
	P	4 (0.29%)	7 (0.49%)	11 (0.39%)	

Convém, neste ponto, a partir da análise dos dados constantes no Quadro 1, destacar alguns resultados que consideramos relevantes por evidenciar características que diferenciam os grupos de jovens componentes de nossa amostra, nos dois países, permitindo nas próximas seções de nosso estudo uma melhor compreensão dos resultados. De modo a permitir uma melhor análise desses resultados, foi feito cálculo do qui-quadrado para se verificar a existência de diferenças significativas entre a variável para os dois países. O primeiro diz respeito à escolaridade dos estudantes que compõem a amostra, percebe-se que um maior número de alunos brasileiros encontra-se nos anos finais do ensino secundário, o que está relacionado com a média etária um pouco mais elevada dos jovens brasileiros, mas também com um perfil diferenciado de aluno que frequenta este tipo de formação em ambos os países [ $\chi^2(8,2735) = 287,483^a$ ,  $p \leq$

0.000]. Já em relação às habilitações literárias dos pais desses mesmos jovens, verifica-se um maior percentual de pais portugueses com maior escolaridade, o que poderá ser uma consequência de um investimento na escolarização no contexto português já com algumas décadas, desde a revolução de Abril e com maior intensidade com a entrada na União Europeia [ $\chi^2(1,598) = 68,204^a, p \leq 0.000$ ]. Outra diferença importante entre ambas as amostras, já esperada, está relacionada com a etnia dos participantes: os jovens brancos estão bem mais representados na amostra portuguesa e os negros na amostra brasileira [ $\chi^2(3,655) = 554^a, p \leq 0.000$ ]. Quanto à distribuição dos jovens da amostra em relação ao curso que frequentam, verifica-se um percentual bastante representativo de jovens portugueses a frequentar cursos na área da saúde, enquanto que os jovens brasileiros têm buscado mais cursos na área administrativa ou de contabilidade [ $\chi^2(1,2783) = 2774^a, p \leq 0.000$ ].

## 4.3 PROCEDIMENTO

### 4.3.1 Aspectos éticos

O presente estudo faz parte de um acordo de cooperação entre a Universidade do Porto (UP), por meio do doutorado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP), e a Universidade de São Paulo (USP), pelo regime de doutorado em cotutela, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), com doutorado em Ciências, na área de concentração “Psicologia em Saúde e Desenvolvimento”.

Este estudo foi submetido à avaliação em dois comitês de ética, tendo recebido parecer positivo de ambos. No Brasil, o trabalho atende às normas da Resolução n.º 196/1996, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), e ao disposto na Resolução n.º 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (Processo CEP - FFCLRP CAAE 44656715.8.0000.5407), conforme consta no Anexo (XX). Em Portugal, o percurso seguiu o mesmo rigor ético, tendo sido a pesquisa apresentada à Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) (protocolo 20102004). Após ambos os pareceres positivos, foi iniciada a coleta de dados.

### 4.3.2 Recolha dos dados

A escolha das instituições em Portugal se deu, inicialmente, com uma pesquisa no sítio do Ministério da Educação de todas as instituições que ofereciam cursos de formação profissional na região norte. Posteriormente, um *e-mail* foi enviado para essas entidades informando sobre os objetivos da pesquisa e indagando sobre o interesse em participar. As que se manifestaram positivamente foram visitadas e receberam mais informações sobre o estudo e sobre como se daria a aplicação dos questionários. No Brasil, o critério de escolha das escolas participantes deu-se pela sua inserção no Programa Nacional de Acesso

ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e em escolas pertencentes à Política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo que foi feita uma visita inicial para apresentação do estudo, com um retorno posterior para a aplicação dos questionários naquelas que aceitaram participar da referida pesquisa. Este estudo tem, assim, um desenho transversal, sendo que seus dados foram recolhidos juntamente a uma amostra escolhida por conveniência, e não de forma aleatória.

Os jovens foram convidados a participar e informados sobre os objetivos e os procedimentos da coleta. A livre participação foi documentada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice XX), entregue aos participantes maiores de 18 anos, que o assinavam no momento da aplicação do questionário. Um termo semelhante foi entregue para ser assinado pelos pais ou responsáveis que aceitassem que seus educandos, menores de 18 anos, participassem da pesquisa (Apêndice XX). A coleta dos dados foi realizada durante as aulas, de forma coletiva, sendo os estudantes orientados a responder as questões de forma adequada. A duração média de aplicação do questionário por sala foi de 30 minutos.

Durante todo o processo, a pesquisadora orientou os jovens sobre o preenchimento dos instrumentos, informando, previamente, sobre as questões éticas presentes no TCLE: confidencialidade e anonimato das respostas, reiterando que a qualquer tempo existia a possibilidade de se retirar da participação voluntária na pesquisa. A coleta dos dados ocorreu entre os meses de agosto e de dezembro de 2014 em Portugal e no período de junho a agosto de 2015 no Brasil.

### **4.3.3 Procedimentos de avaliação das qualidades psicométricas dos instrumentos**

Considerando a necessidade de recolher os dados com instrumentos fieis e válidos, tanto na amostra portuguesa como na brasileira, estudos preliminares foram conduzidos para testar as qualidades psicométricas dos instrumentos, avaliando quer a estabilidade da estrutura dos instrumentos nas duas culturas, como a consistência interna das suas escalas. Os procedimentos utilizados serão brevemente descritos de seguida.

#### **4.3.3.1 Análise Fatorial**

A Análise Fatorial é uma técnica estatística que tem o objetivo de identificar, a partir da covariância ou da correlação entre itens, um conjunto reduzido de fatores que representa os itens das escalas. Esse tipo de análise é importante porque, por meio dela, é possível perceber a sua própria estrutura e a sua estabilidade, ou seja, se ela pode ser generalizada a outras amostras (Hair *et al.*, 2009; Marôco, 2010). A análise fatorial pode ser de natureza exploratória e/ou confirmatória.

##### **4.3.3.1.1 Análise Fatorial Exploratória**

A Análise Fatorial Exploratória possibilite a identificação dos fatores subjacentes a um conjunto de

itens, permitindo uma simplificação, de forma ordenada, das variáveis que se inter-relacionam. No nosso estudo, recorreremos mais precisamente a *Análises de Componentes Principais* (ACP). A Análise de Componentes Principais (ACP) é também uma técnica estatística de análise multivariada utilizada com a função de transformar de modo linear um conjunto original de variáveis, inicialmente correlacionadas entre si, em um conjunto substancialmente menor de variáveis não correlacionadas, conservando a maior parte da informação do conjunto original (Johnson & Wichern, 1998;). O que a distingue da análise fatorial comum é permitir, a partir de um resumo dos dados originais, fornecer um número mínimo de componentes para propostas de predição (Sandanielo, 2008).

Para apreciação dos resultados, considerou-se o valor da estatística Kaiser-Meyer- Olkin (KMO >.7), o do teste de esfericidade de Bartlett ( $p < .05$ ) e os valores das comunalidades ( $h^2 > 0.50$ ). Para os pesos fatoriais, uma carga de 0.30 denota que 10% da variância é explicada pelo fator, e uma carga de 0.50 reflete, aproximadamente, 25% de explicação. Para que o fator explique 50% da variância de uma variável, é necessário que a carga exceda os 0.70. Para este estudo, considera-se que o nível mínimo para a interpretação da estrutura é de  $\pm 30$  a  $\pm 40$ .

No caso deste trabalho, a análise exploratória (ACP) foi utilizada apenas para identificar a estrutura das escalas ainda não validadas para a população portuguesa ou brasileira, nesse caso, a escala de religiosidade e espiritualidade. Para realizar esta análise exploratória a base de dados foi dividida aleatoriamente em duas partes equivalentes, numa parte foi realizada a análise exploratória e na outra parte a análise fatorial confirmatória. Nos demais casos, foi realizada apenas a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para a totalidade da amostra.

#### 4.3.3.1.2 Análise Fatorial Confirmatória

A AFC avalia a qualidade de estrutura fatorial já conhecida, procedimento mais comum quando os instrumentos já foram validados anteriormente para as culturas em que estão sendo utilizados (Marôco, 2010). Faz parte de uma avaliação do modelo de equações estruturais que se constitui em uma série de indicadores de ajustamento que sugerem aspectos do modelo a ser avaliado, mas não há um padrão nem um consenso desses indicadores (Hu & Bentler, 1998). Para avaliar a qualidade do ajustamento dos modelos de análise confirmatória, recorreremos aos seguintes indicadores de ajustamento global: a) qui-quadrado ajustado ( $X^2/df$

$< 0.5$ ); b) *Comparative Fit Index* ( $CFI > 0.90$ ); c) *Standardized Root Mean Square Residual* ( $SRMR < 0.08$ ); d) *Root Mean-Squared Error of Approximation* ( $RMSEA < 0.08$ ;  $p < 0.05$ ) (Marôco, 2010).

Para avaliar a qualidade do modelo, os parâmetros foram estimados com base na matriz de correlações, elegendo-se o método da máxima verossimilhança. Analisou-se a existência de *outliers* multivariados por meio da distância quadrada de Mahalanobis ( $D^2$ ;  $p_1$  e  $p_2 < .001$ ), e a normalidade das

variáveis foi verificada mediante a análise de valores absolutos dos coeficientes de assimetria e de curtose : $sk < 2$ ,  $ku < 7$  (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999; Marôco, 2011). As análises obedeceram a esses critérios, considerados como parâmetros para o ajustamento aceitável das escalas (Kline, 2011).

Os índices de modificação sugeridos pelo AMOS foram utilizados para reformulações ao modelo. De modo a não aumentar a probabilidade de erro tipo 1, apenas os índices de modificação com valor superior a 11 foram incorporados no modelo.

*Análise da invariância.* Depois da confirmação do modelo para Portugal e para o Brasil, realizou-se o teste da invariância por meio das análises multigrupos (Marôco, 2010). A análise de invariância (AI) permite testar a validade de um construto, apontando a adequação do modelo a diferentes grupos da população (Byrne, Okland, Leong, Vijver, Hambleton & Cheung, 2009). Sendo a AI um processo cumulativo que implica sucessivas restrições nas estimações dos parâmetros (dos pesos fatoriais para as covariâncias e, conseqüentemente, para as variâncias-erro) e sendo, por isso, progressivamente mais restritivo, utilizou-se essa análise para verificar se os instrumentos estão adequados para que sejam usados de forma simultânea na população portuguesa e na brasileira e em que nível isso acontece.

Realizou-se a análise selecionando o procedimento de *stepwise*, que afere de forma crescente o nível de invariância, depois de estabelecida uma invariância configuracional que constitui em um nível menos exigente, mas que esteja dentro dos parâmetros esperados. A análise prossegue de forma sucessiva, verificando a invariância nos pesos fatoriais, nas correlações e nas covariâncias entre os fatores e nos erros ou resíduos. Dessa forma, esta análise pretende confirmar se os mesmos itens medem o mesmo construto nas duas amostras (Horn & McArdle, 1992).

Dada a dimensão das amostras, em Portugal e no Brasil, utilizou-se como critério de invariância não o teste da diferença dos valores do qui-quadrado ajustados ( $\chi^2/df$ ), ainda muito sensível a grandes amostras, mas, sim, um decréscimo no valor do CFI e um acréscimo no valor do RMSEA, não superiores, respectivamente, a 0,010 e a 0,015 (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002).

#### 4.3.3.2 Análise da consistência interna

O Coeficiente Alfa de Cronbach foi a medida de consistência interna adotada. Os parâmetros variam de 0 a 1, sendo considerados bons os índices acima de 0.70, mas são aceites valores acima de 0.65 (satisfatório), sendo inaceitáveis os índices abaixo de 0.60 (Fachel & Camey, 2000; Marôco & Garcia-Marques, 2006).

### 4.4 OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS E QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS

Considerando a diversidade de variáveis envolvidas na aferição da resiliência como processo, apresentam-se, a seguir, os instrumentos selecionados para operacionalização das variáveis selecionadas

como indicadoras dos fatores de risco, dos fatores de proteção interna e externa e dos indicadores de ajustamento e as respectivas qualidades psicométricas desses instrumentos.

#### 4.4.1 Escala de Religiosidade e Espiritualidade

Rituais religiosos e crenças espirituais são, para muitas pessoas, fatores de proteção em momentos de adversidade, pois desenvolvem nesses sujeitos habilidades para lidar com situações de *stress*, promovendo bem-estar psicológico (Marques, Cerqueira-Santos, Dell'Aglio, 2011). Os fenômenos religiosos e espirituais têm recebido atenção por parte de diversos estudos no domínio da resiliência, como sendo um recurso atenuante do risco em jovens em situação de vulnerabilidade (Cerqueira-Santos & Koller, 2009; Cerqueira-Santos, Morais & Ribeiro, 2005; Pargament & Mahoney, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Wagener, Furrow, King, Leffert & Benson, 2003). Religiosidade e espiritualidade são consideradas como aspectos que se complementam, mas se dissociam, apesar de haver uma tendência dos estudiosos investigarem tais termos como sendo equivalentes. Ressalva-se que a espiritualidade está associada a um aspecto individual do ser humano, enquanto que a religiosidade se relaciona a uma esfera mais pública do indivíduo, na sua interação na sociedade (Miller & Thoresen, 2003). Como parte da construção da realidade que a envolve, envolta por condições concretas e históricas dos diversos atores sociais, a religião é parte importante da representação que cada ser humano tem de si e do mundo à sua volta (Houtart, 1994).

A escala selecionada para o presente estudo é parte do questionário para levantamento de fatores de risco e de proteção, produzido para o estudo “Juventude Brasileira” (Koller, Cerqueira-Santos, Morais & Ribeiro, 2004). Essa escala consiste em oito itens, dentre os quais: “Costumo frequentar encontros, cultos ou rituais religiosos (ex. missa)” e “Costumo rezar/fazer orações/orar quando estou passando por momentos difíceis”. O formato de resposta corresponde a uma escala de *Likert*, com cinco alternativas que variam de "concordo totalmente" a “discordo totalmente”.

##### 4.4.1.1 Análise em Componentes Principais

A análise em componentes principais, com *eigenvalue* superior a um e seguida de rotação varímax (Quadro XX), foi conduzida com os oito itens na metade da amostra selecionada aleatoriamente para o efeito. Os resultados obtidos para o KMO (= .920) e o teste de esfericidade de Bartlett ( $p < .001$ ) revelaram que essa análise é adequada para essa escala nessa amostra e que a matriz de correlação entre os itens difere significativamente de uma matriz de identidade (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005; Marôco, 2010b).

Foi sugerida uma solução com dois fatores com uma variância total explicada de 80.6%. Além disso, as saturações nos fatores são satisfatórias, assim como o valor das comunalidades, e todos os itens apresentaram pesos fatoriais satisfatórios.

O primeiro fator (*religiosidade*) representa os rituais presentes nas práticas religiosas. O segundo fator (*espiritualidade*) se refere a uma busca pessoal por um relacionamento com o “superior” e por uma proteção por parte dele no cotidiano ou em situações de adversidade, sem aparente mediação dos rituais ou das instituições religiosas.

Quadro 2 – Análise Fatorial Exploratória da escala “Religiosidade e Espiritualidade”

	Sat.F1	Sat.F2	Com.
(PR7.7) Busco ajuda da minha instituição religiosa (ex. igreja) quando estou em dificuldades.	<b>.835</b>	.252	.761
(PR7.3) Costumo ler livros sagrados no dia a dia (ex. Bíblia).	<b>.799</b>	.350	.761
(PR7.8) Sigo recomendações religiosas na minha vida diária.	<b>.773</b>	.436	.787
(PR7.1) Costumo frequentar encontros, cultos ou rituais religiosos (ex. missa).	<b>.771</b>	.380	.738
(PR7.5) Peço ajuda a Deus para resolver meus problemas.	.315	<b>.890</b>	.891
(PR7.4) Costumo agradecer a Deus pelo que acontece comigo.	.319	<b>.880</b>	.876
(PR7.6) Costumo rezar/fazer orações/orar quando estou passando por momentos difíceis.	.435	<b>.816</b>	.761
(PR7.2) Costumo rezar/orar todos os dias.	.573	<b>.675</b>	.784

Legenda: Sat.: saturações; Com.: communalidades.

#### 4.4.1.2 Análise Fatorial Confirmatória

Após ter sido avaliada a estrutura fatorial da escala, para confirmar a estrutura obtida na ACP em outra amostra, foi realizada a AFC na outra metade da amostra. Foi confirmada a estrutura bifatorial da escala global.

Para ambos os países, foram obtidos índices de ajustamento fatorial confirmatório satisfatórios. Contudo, o item PR7.2 (“Costumo rezar/orar todos os dias”) e o PR8.2 (“Sigo recomendações religiosas na minha vida diária”) foram eliminados nos dois países por não possuírem um bom poder discriminativo. Além disso, o item PR7.2 apresenta saturações próximas entre o primeiro e o segundo fator. Isso sugere que os jovens podem ter interpretado como um ritual mais intrínseco, ou seja, mais ligado à sua vivência da espiritualidade, como também pode ter sido considerado um hábito associado a um ritual imposto pela prática religiosa. Para uma melhor adequação, o item PR8.2 foi eliminado, por apresentar baixa saturação no fator. A estrutura final, com adequados valores de ajustamento, ficou com seis itens, tendo uma menor saturação de .71 no item PR7.2 para Portugal e o mesmo valor no item PR8.2 para o Brasil.

Esse resultado pode ser atribuído às diferenças religiosas bem definidas nos dois países. A população portuguesa é majoritariamente católica (81%), segundo o censo de 2011. O censo do Brasil realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou a seguinte

composição religiosa no país: 64,6% se declaram católicos; 22,2%, protestantes (evangélicos tradicionais, pentecostais e neopentecostais); dentre outras manifestações religiosas.

Os índices de ajustamento da escala formada de seis itens são, para Portugal, genericamente aceitáveis, com exceção do qui-quadrado ajustado ( $\chi^2/gl = 8.782$ ). Uma vez que todos os outros índices globais estão dentro dos limites aceitáveis e atendendo ao tamanho da amostra, considerou-se que esse valor de qui-quadrado superior ao desejável poderia ser tolerado.

Quadro 3 – Índices de ajustamento da escala “Religiosidade e Espiritualidade” (PR)

Modelos Individuais	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	SRMR	ALFA
Portugal	8.782	.975	.100	.0383	.872
Brasil	4.345	.994	.049	.0162	.846

Figura 2. Estrutura Fatorial da escala Religiosidade e Espiritualidade (PR) – Portugal

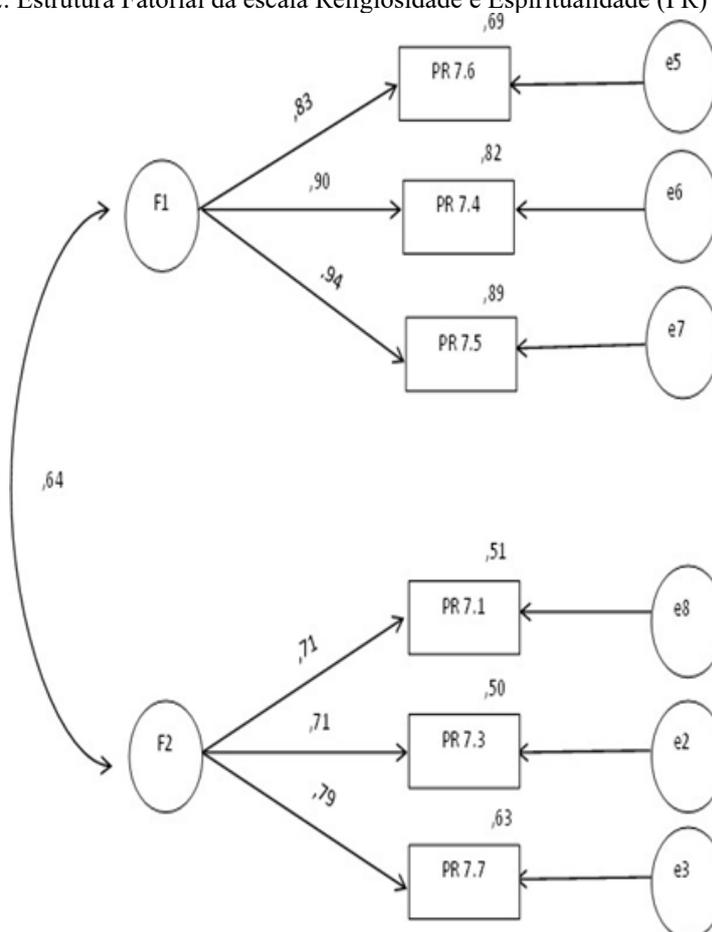
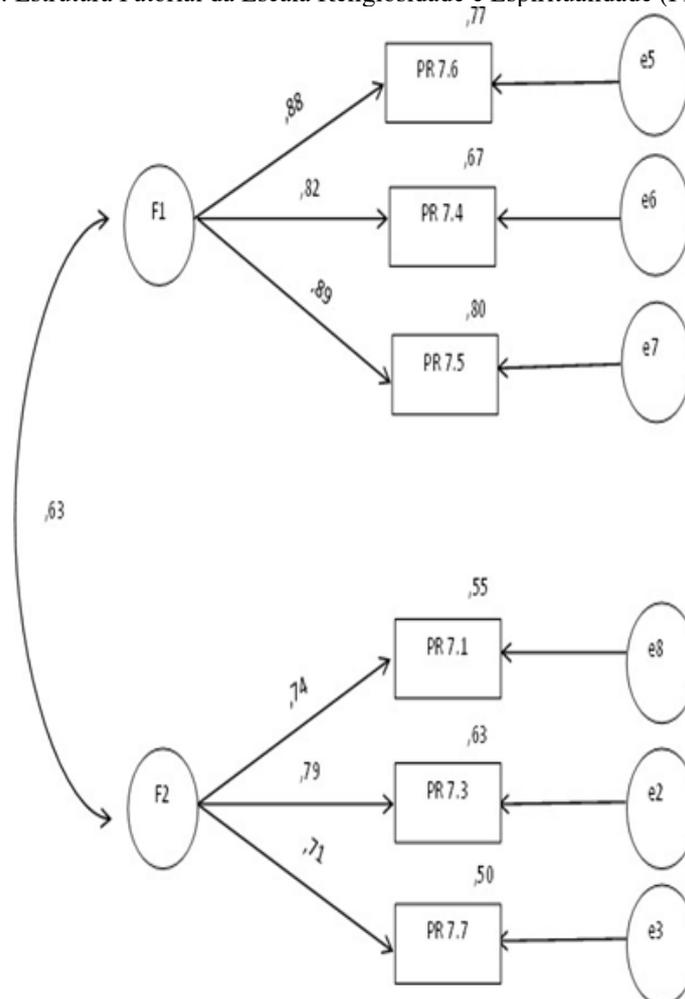


Figura 3. Estrutura Fatorial da Escala Religiosidade e Espiritualidade (PR) – Brasil



#### 4.4.1.3 Consistência interna

A escala apresenta uma consistência interna global de .87 para Portugal, sendo que para o fator “religiosidade” (F1) foi de .90 e para o fator espiritualidade (F2) de .78. Já para o Brasil, apresenta-se uma consistência interna global de .85, sendo que para o fator religiosidade(F1) foi de .88 e para o fator espiritualidade (F2) foi de .78.

#### 4.4.1.4 Invariância

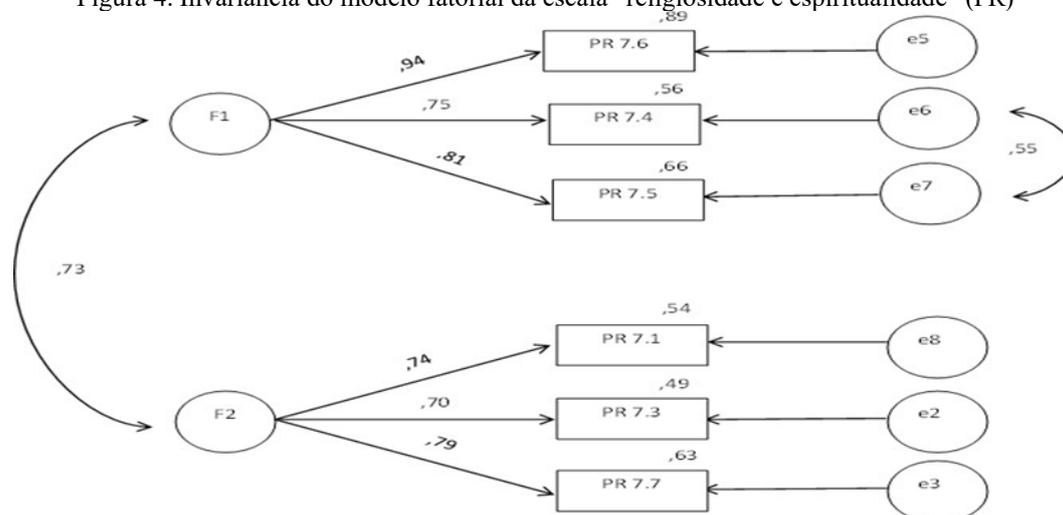
Os resultados da invariância dos modelos da Escala de Religiosidade e Espiritualidade se apresentam da forma descrita a seguir. Nos *pesos fatoriais fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.006), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.009), por ter um acréscimo não superior a .015, atendem aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Nas *covariâncias fixas*, o valor do  $\Delta CFI$  (.023), por ter um decréscimo superior a .010, associado a um valor do  $\Delta RMSEA$  (.027), com um acréscimo superior a .015, não atende aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Para os *resíduos fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.059), com um decréscimo superior a .010, é

associado a um valor do  $\Delta RMSEA$  (.029), com um acréscimo superior a .015, não atendendo, desse modo, aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Assim, conclui-se que, para os pesos fatoriais fixos, a escala é invariante, enquanto que, para as covariâncias fixas e os resíduos fixos, ela não é invariante.

Quadro 4 – Invariância do modelo fatorial da escala “Religiosidade e Espiritualidade” (PR)

	$\chi^2$	$gl$	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	Comparação	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$
Modelo básico	68.989	14	4.928	.994	.037	–	–	–
Pesos fatoriais fixos	126.659	18	7.037	.988	.046	2 vs. 1	.006	.009
Covariâncias fixas	329.711	21	15.701	.965	.073	3 vs. 2	.023	.027
Resíduos fixos	848.591	28	30.307	.906	.102	4 vs. 3	.059	.029

Figura 4. Invariância do modelo fatorial da escala “religiosidade e espiritualidade” (PR)



#### 4.4.2 Inventário de Rede de Relações (IRR)

O Inventário de Rede de Relações, desenvolvido por Furman e Buhrmester (1985) e adaptado à população portuguesa por Mendonça e Fontaine (2013), busca caracterizar o tipo de relação existente entre os participantes com seus pais ou com outros cuidadores ou pessoas significativas. Salienta-se que, no presente estudo, foi esse o instrumento no qual se verificou uma maior quantidade de valores omissos e valores extremos e outliers multivariados por meio da distância quadrada de Mahalanobis ( $D^2$ ;  $p_1$  e  $p_2 < .001$ ). Da recolha inicial, foram obtidos 1514 questionários para Portugal, sendo que após a retirada dos *outliers* (212) e dos valores omissos (139) ficaram na base de dados um total de 1163 participantes na amostra. O mesmo ocorreu para o Brasil, que, após a recolha, contava com 1536 questionários e, após a retirada dos *outliers* (183) e valores omissos (349) permaneceram na amostra 1004 participantes. Isso pode ter ocorrido devido à ausência ou relacionamento distante com uma das figuras parentais, em particular o pai. O formato de resposta corresponde a uma escala de *Likert* de cinco pontos, com alternativas que variam

de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”.

Nesta pesquisa, utilizaram-se as dimensões “*conflito*” (e.g., discuto com ele/ela), “*criticismo*” (e.g., aponta-me defeitos ou põem-me em baixo), “*cuidado*” (e.g., protejo e olho por ele/a), “*satisfação*” (e.g., sinto-me feliz com o modo como as coisas estão entre mim e ele/a) e “*suporte*” (e.g., ajudo nas coisas que ele/a não consegue fazer sozinho/a). A análise das propriedades psicométricas realizada por Furman e Buhrmester (1990) demonstrou que os coeficientes de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) eram, para as diferentes dimensões, superiores a .60. Neste estudo, optou-se por realizar a análise das propriedades psicométricas separadamente para cada um dos pais.

#### 4.4.2.1 Análise fatorial confirmatória (Mãe)

Foi excluído da dimensão “*criticismo*” um item (“zangamo-nos”), por apresentar saturações simultaneamente baixas e próximas em diferentes fatores e comunalidades abaixo de .10, ou seja, um baixo poder explicativo na dimensão. A expressão “zangar” não deve ser associada pelos jovens a desentendimentos, a conflitos e a brigas com os pais ou os responsáveis. Depois dessa exclusão, realizou-se, novamente, a análise fatorial para a escala global com todas as dimensões, o que permitiu a obtenção de índices de ajustamento satisfatórios.

Quadro 05 – Índices de ajustamento do “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Mãe

Modelos Individuais	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	SRMR	ALFA
Portugal	5.387	.973	.040	.0310	.799
Brasil	5.297	.969	.055	.0329	.740

Figura 05. Estrutura fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Mãe – Portugal

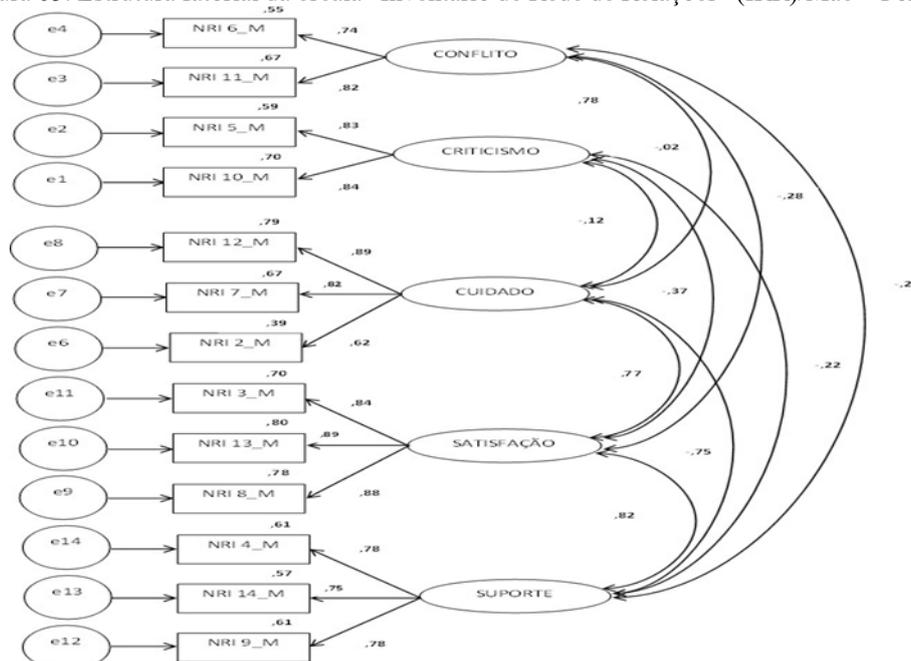
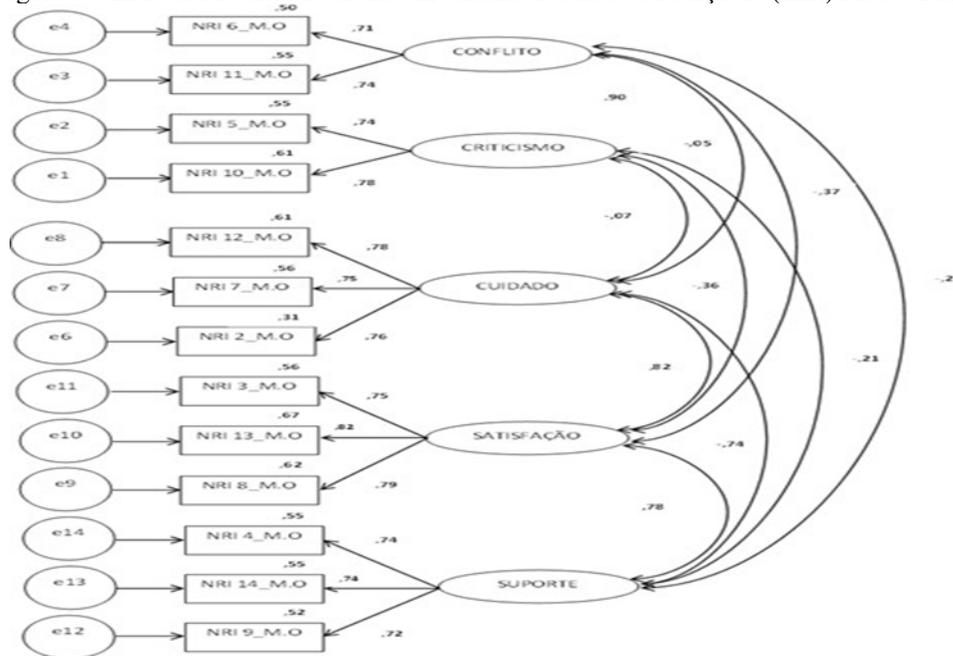


Figura 06. Estrutura fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Mãe – Brasil



#### 4.4.2.2 Consistência interna (Mãe)

Os valores de *alfa de Cronbach* são bastante satisfatórios para as cinco dimensões: para Portugal – IRR-M-Global (.80); IRR-M-Conflito (.75); IRR-M-Criticismo (.82); IRR-M- Cuidado (.81); IRR-M- Suporte (.82); IRR-M-Satisfação (.90) – e para o Brasil – IRR-M- global (.74); IRR-M-Conflito (.69); IRR-M-Criticismo (.74); IRR-M-Cuidado (.72); IRR-M- Suporte (.82); IRR-M-Satisfação (.82). Os resultados sugerem, assim, que se trata de um instrumento fiável para aplicação nas duas culturas.

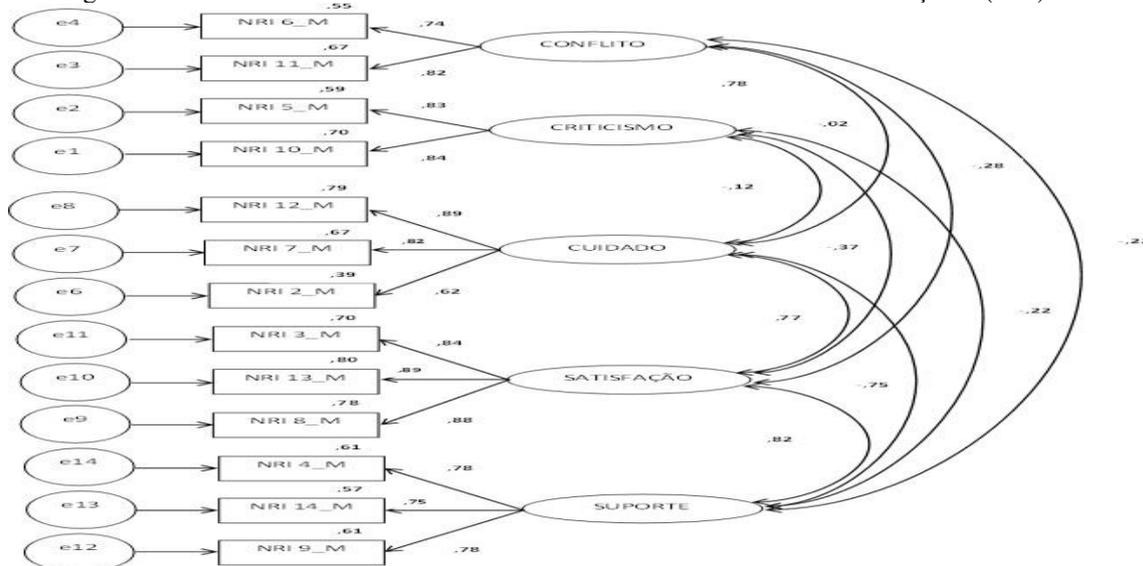
#### 4.4.2.3 Invariância (Mãe)

Nos *pesos fatoriais fixos*, pelo valor do  $\Delta CFI$  (.002), por ter um decréscimo não superior a .010, e pelo valor do  $\Delta RMSEA$  (.000), associado a um acréscimo não superior a .015, atende-se aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Nas *covariâncias fixas*, o valor do  $\Delta CFI$  (.005), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.000), com um acréscimo não superior a .015, atendem ao estabelecido para caracterização da escala como invariante. Nos *resíduos fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.019), com um decréscimo superior a .010, associado a um valor do  $\Delta RMSEA$  (.007) com acréscimo não superior a .015, não atende aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Sendo assim, para os pesos fatoriais fixos e as covariâncias fixas, a escala se mostra invariante. De outro modo, para os resíduos fixos, não é invariante.

Quadro 06 – Invariância do modelo fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Mãe

	$\chi^2$	<i>Gl</i>	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	Comparação	$\Delta$ CFI	$\Delta$ RMSEA
Modelo básico	592.57	110	5.38	.973	.037	–	–	–
Pesos fatoriais fixos	628.06	118	5.32	.971	.037	2 vs. 1	.002	.000
Covariâncias fixas	733.98	133	5.51	.966	.037	3 vs. 2	.005	.000
Resíduos fixos	1094.33	146	7.49	.947	.044	4 vs. 3	.019	.007

Figura 07. Invariância do modelo fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Mãe



#### 4.4.2.4 Análise fatorial confirmatória (Pai)

Houve a necessidade de exclusão do mesmo item (“zangamo-nos”) que foi excluído do instrumento relativo ao relacionamento da mãe, sob a mesma justificativa apresentada anteriormente. Depois da eliminação, realizou-se novamente a análise fatorial para a escala global com todas as dimensões, o que permitiu a obtenção de índices de ajustamento satisfatórios.

Quadro 07 – Índices de ajustamento do “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Pai

Modelos Individuais	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	SRMR	ALFA
Portugal	4.148	.980	.056	.0269	.792
Brasil	3.723	.961	.049	.0240	.825

Figura 08. Estrutura fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Pai – Portugal

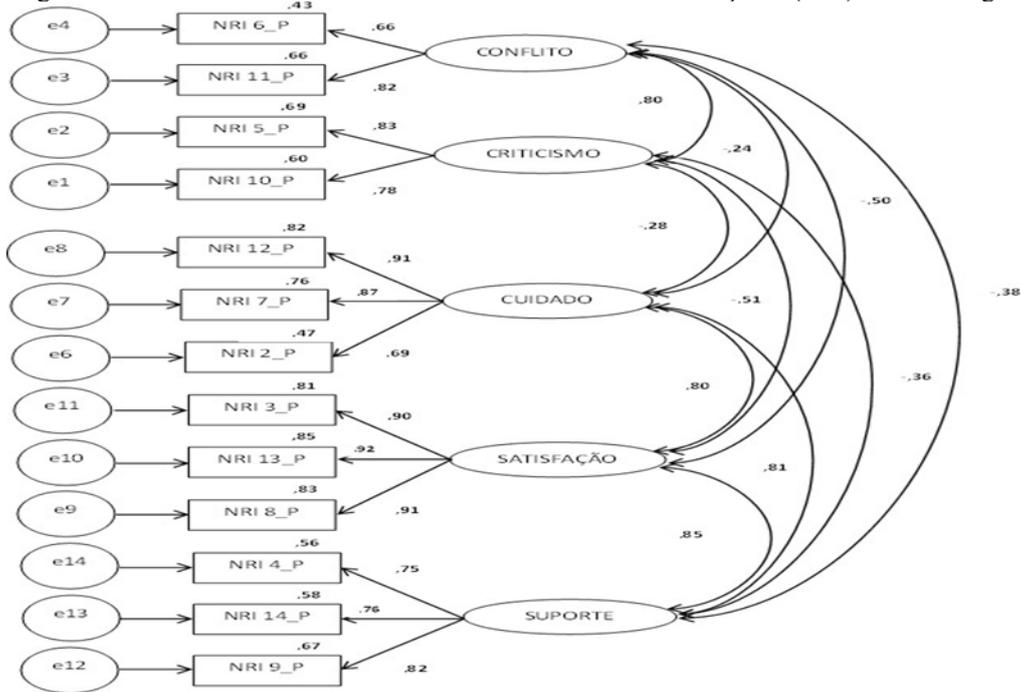
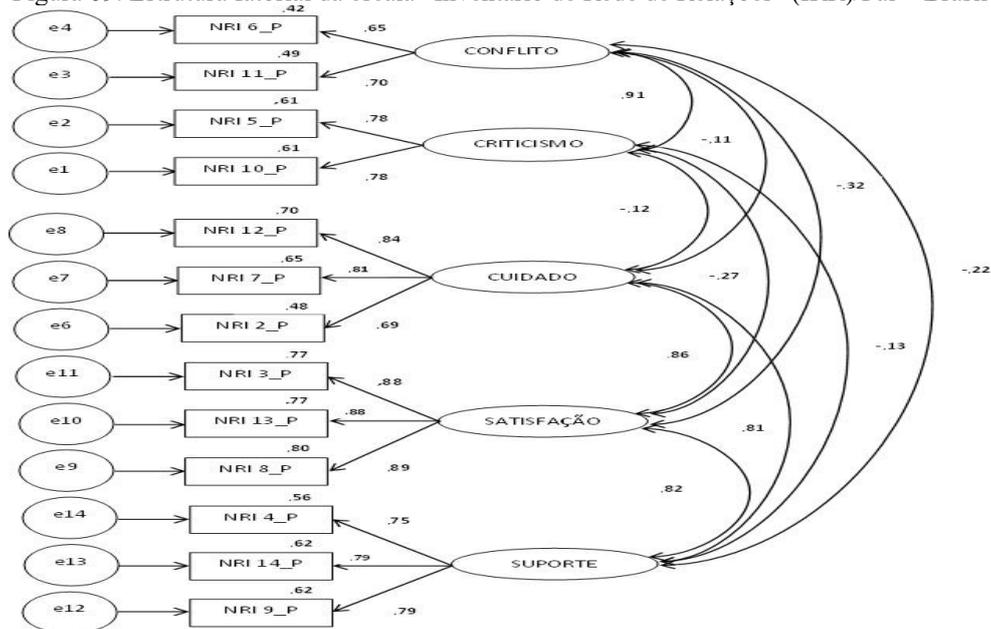


Figura 09. Estrutura fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Pai – Brasil



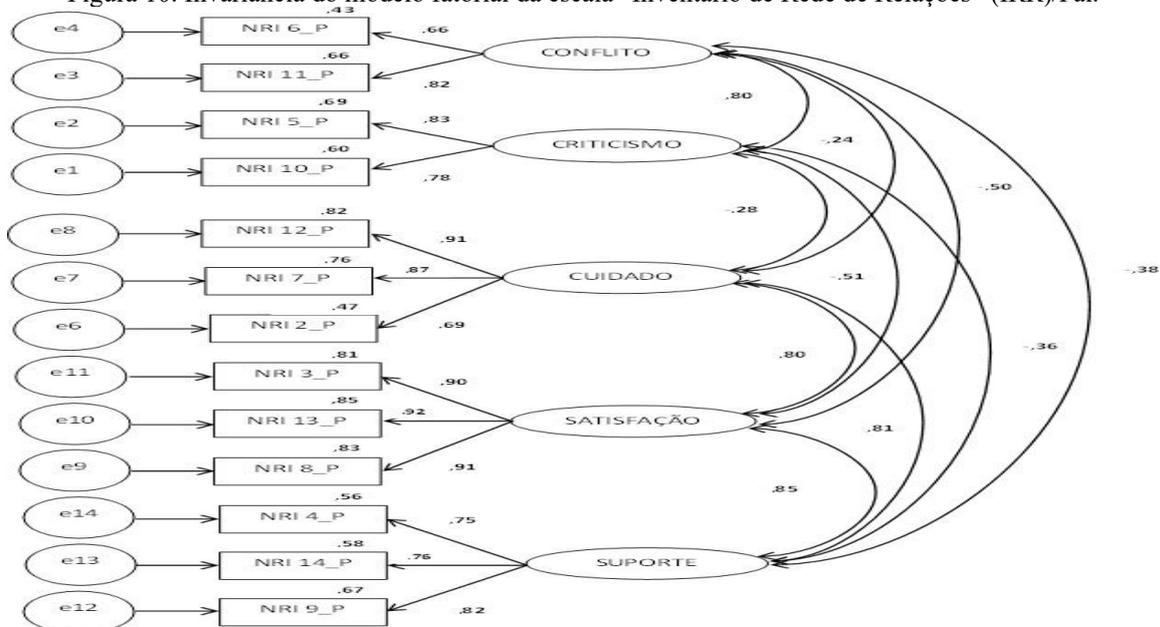
#### 4.4.2.5 Consistência interna (Pai)

Os valores de *alfa de Cronbach* são bastante satisfatórios para as cinco dimensões: para Portugal – IRR-P-Global (.80); IRR-P-Conflito (.83); IRR-P-Criticismo (.84); IRR-P-Cuidado (.70); IRR-P-Suporte (.74); IRR-P-Satisfação (.74) – e para o Brasil – IRR-P-Global (.74); IRR-P-Conflito (.73); IRR-P-Criticismo (.80); IRR-P-Cuidado (.90); IRR-P-Suporte (.87); IRR-P-Satisfação (.94). Desse modo, os resultados revelaram boa consistência interna para os dois países.

#### 4.4.2.6 Invariância (Pai)

Pôde-se confirmar a invariância configuracional para essa escala, em ambos os países. Em relação aos *pesos fatoriais fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.001), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.000), por ter um acréscimo não superior a .015, atendem aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Nas *covariâncias fixas*, o valor do  $\Delta CFI$  (.006), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.003), por ter um acréscimo não superior a .015, atendem ao estabelecido para caracterização da escala como invariante. Para os *resíduos fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.011), com um decréscimo superior a .010, associado a um valor do  $\Delta RMSEA$  (.027) com um acréscimo superior a .015, não atende aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Desse modo, para os pesos fatoriais fixos e as covariâncias fixas, a escala é considerada invariante, o que não acontece em relação aos resíduos fixos.

Figura 10. Invariância do modelo fatorial da escala “Inventário de Rede de Relações” (IRR)/Pai.



#### 4.4.3 Escala de Suporte Social

A *Escala de Suporte Social (Social Support Appraisals (SSA))* foi construída, inicialmente, por Vaux e seus colaboradores (1986). Uma adaptação para o contexto português foi realizada por Antunes e Fontaine (2005), originando a versão utilizada neste estudo. O instrumento se divide em quatro dimensões: SSA-fam (apoio social da família – oito itens (e.g., *a minha família estima-me bastante*)); SSA-am (apoio social dos amigos – sete itens (e.g., *os meus amigos respeitam-me*)); SSA-pr (apoio social dos professores – sete itens (*eu sou bastante apreciado pelos meus professores*)), e SSA-geral (apoio geral - oito itens (*sinto que as pessoas me dão valor*)). O formato de resposta do instrumento original corresponde a uma escala de *Likert* de seis pontos. Para o nosso estudo, optou-se pela utilização de uma escala do mesmo

tipo, porém com cinco pontos, de modo a uniformizar com os restantes instrumentos, com alternativas que variam de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”. O objetivo da utilização da escala para o nosso estudo é o de verificar nos estudantes da amostra o apoio social percebido pelos participantes a partir de figuras significativas como família, amigos, professores e outros. A versão portuguesa do instrumento foi submetida a estudos de modo a avaliar suas qualidades psicométricas. Na aplicação do instrumento em uma amostra de 365 sujeitos, do 5º ao 9º ano de escolaridade, foram obtidos respectivamente para a escala total, subescalas amigos, família, professores e outros os valores de alfa de Cronbach iguais a 0,91, 0,79, 0,80, 0,79 e 0,72 (Antunes & Fontaine, 1995).

#### 4.4.3.1 Análise fatorial confirmatória

A AFC foi realizada para a escala global. Esse instrumento de medida apresenta valores razoáveis. Os valores melhoram consideravelmente com a introdução de covariâncias entre erros (entre e31 (Não posso contar com a minha família para me dar apoio) e e35 (Não me sinto muito ligado à minha família) da dimensão “família”). Esses dois itens apresentam fraco poder discriminativo, por apresentarem sentidos semelhantes. Outros cinco itens foram excluídos: “os meus amigos gostam de estar comigo” e “de forma geral, posso confiar nos meus amigos” da dimensão “amigos”; “os meus professores estimam-me” e “não me sinto muito chegado aos meus professores” da dimensão “professores”; e “se eu amanhã morresse, poucas pessoas teriam saudades de mim” da dimensão “geral” devido ao seu baixo poder discriminativo. Os itens que apresentaram menor poder discriminativo foram “os meus amigos gostam de estar comigo” apresentando um percentual de 84% de resposta “concordo totalmente” e “se eu amanhã morresse, poucas pessoas teriam saudades de mim” com um percentual de resposta de 63,19% entre os itens de resposta “discordo” ou “discordo totalmente”.

Quadro 08 – Índices de ajustamento da escala “Suporte Social”(SS)

Modelos Individuais	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	SRMR	ALFA
Portugal	5.105	.975	.055	.0498	.746
Brasil	4.861	.918	.037	.0498	.765

Figura 11. Estrutura fatorial da escala Suporte Social (SS) – Portugal

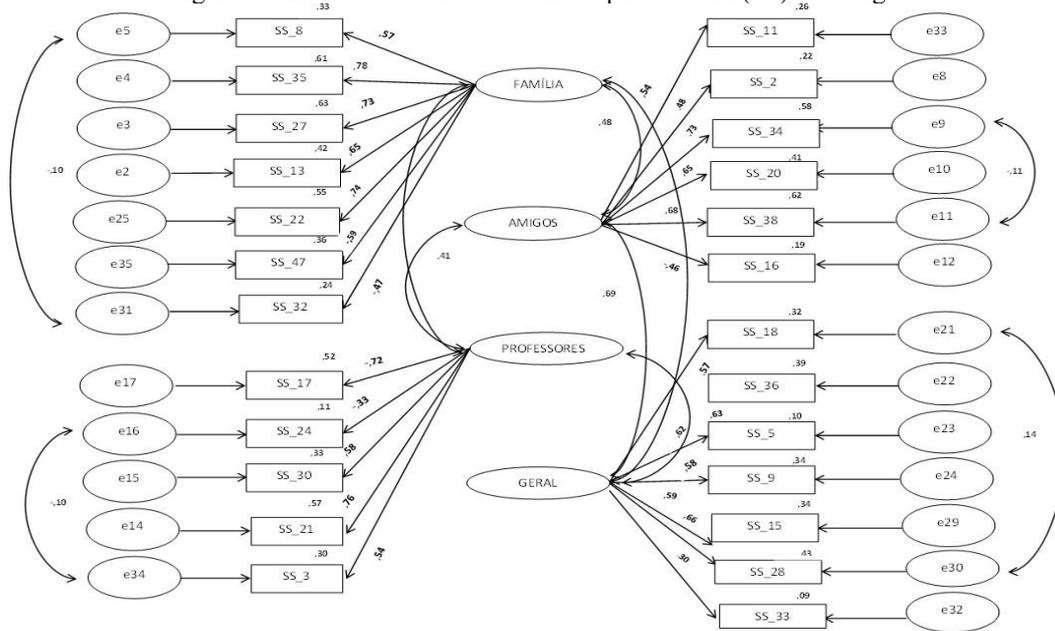
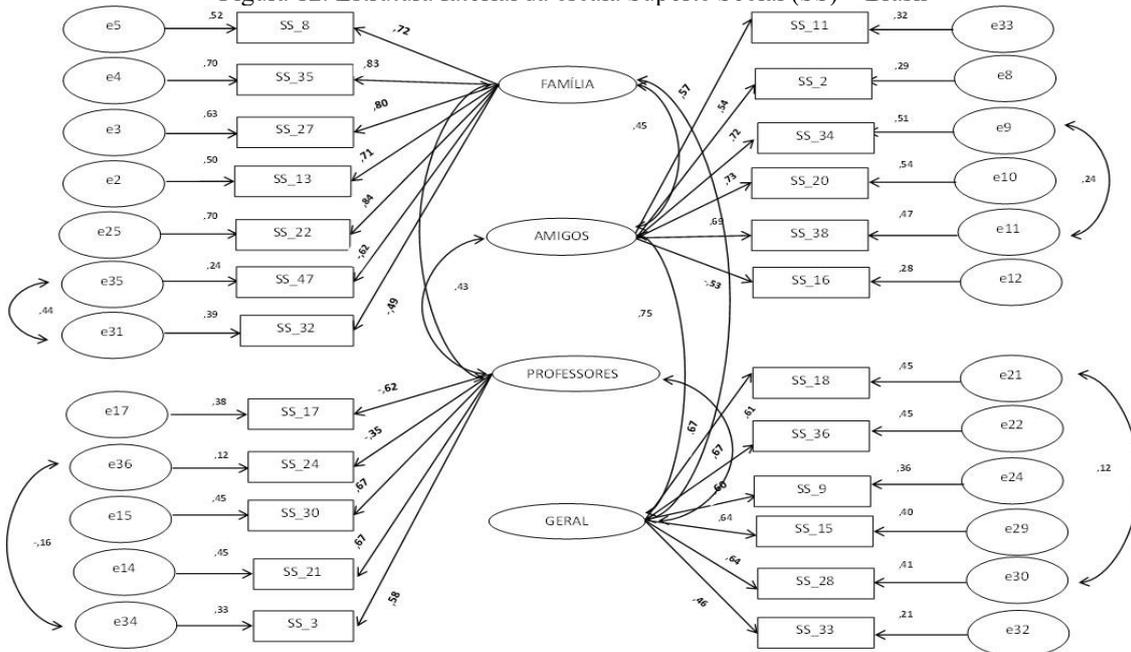


Figura 12. Estrutura fatorial da escala Suporte Social (SS) – Brasil



#### 4.4.3.2 Consistência interna

Os valores dos coeficientes de consistência interna (*alpha de Cronbach*) são satisfatórios para a escala global, tanto para Portugal, de .75, como para o Brasil, de .76. Já para as dimensões, apenas na dimensão da “família” e para o Brasil, apresentou um valor satisfatório, de .75. Pressupõe-se que os baixos índices de confiabilidade apresentados para a amostra brasileira, nas dimensões “amigos” (.51) e “professores” (.44), e na portuguesa, nas dimensões “família” (.51), “amigos” (.50) e “professores” (.37), devem-se ao pouco número de itens e à falta de compreensão do significado dos elementos dessas

dimensões, como, por exemplo, em “amigo”: “eu e os meus amigos somos muito importantes uns para os outros”.

Sugere-se que a leitura dos resultados e a análise dessa escala considerem a baixa confiabilidade dessas dimensões, que estão abaixo do aceitável, exigindo cautela e reavaliação do uso do instrumento para futuros estudos. Entretanto para esse estudo, enfatizamos que somente foi utilizada a escala de forma global por apresentarem boas qualidades psicométricas.

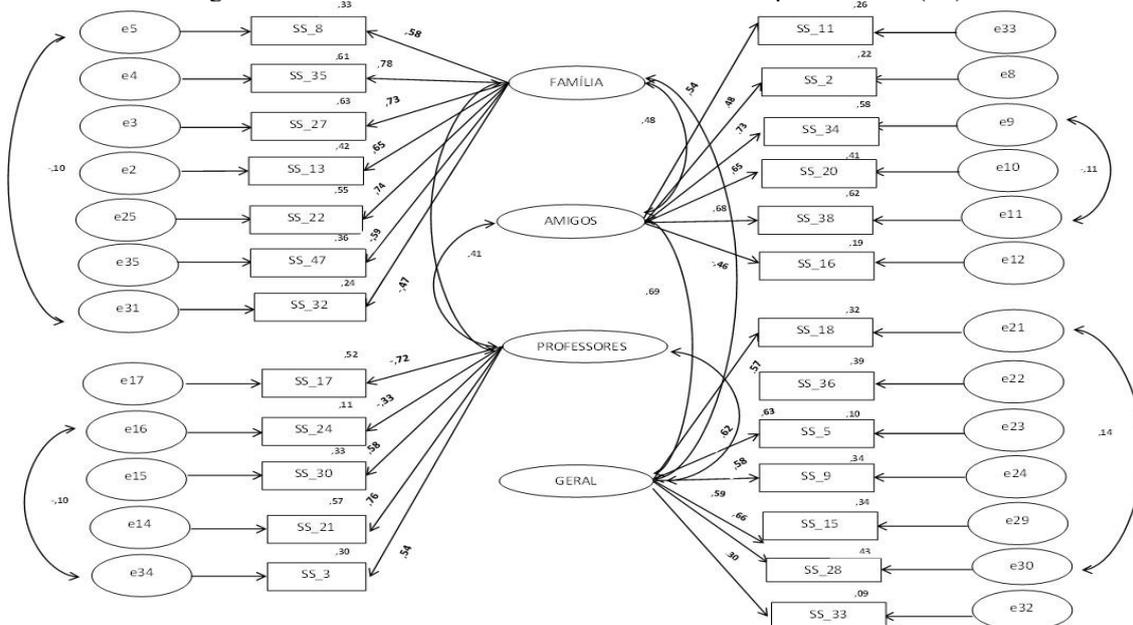
#### 4.4.3.3 Invariância

A invariância configuracional apresentou bons índices de ajustamento no modelo basal. Nos *pesos fatoriais fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.004), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.000), associado a um acréscimo não superior a .015, atendem aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Nas *covariâncias fixas*, o valor do  $\Delta CFI$  (.002), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.000), com um acréscimo não superior a .015, atendem aos estabelecido para caracterização da escala como invariante. Nos *resíduos fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.042), com um decréscimo superior a .010, associado a um valor do  $\Delta RMSEA$  (.007) com um acréscimo não superior a .015, não atende aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Desse modo, a escala é invariável para os pesos fatoriais fixos e as covariâncias fixas, diferentemente do que ocorre com os resíduos fixos, não sendo invariante.

Quadro 09 – Invariância do modelo fatorial da escala “Suporte Social” (SS)

	$\chi^2$	<i>Gl</i>	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	Comparação	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$
Modelo básico	2372.19	488	4.86	.918	.037	–	–	–
Pesos fatoriais fixos	2486.80	512	4.85	.914	.037	2 vs. 1	.004	.000
Covariâncias fixas	2526.42	516	4.89	.912	.037	3 vs. 2	.002	.000
Resíduos fixos	3521.21	544	6.47	.870	.044	4 vs. 3	.042	.007

Figura 13. Invariância do modelo fatorial da escala “suporte social” (SS)



#### 4.4.4 Escala de Satisfação com a Vida

A Escala de Satisfação com a Vida (*Satisfaction with Life Scale (SWLS)*) foi desenvolvida por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985). No presente estudo, foi utilizada a versão adaptada à população portuguesa por Neto, Barros, e Barros (1990). O objetivo principal da utilização dessa escala com cinco itens é avaliar, por meio do autorrelato, a avaliação cognitiva global do quanto as pessoas se encontram satisfeitas com a sua vida, tendo como exemplo de item “as minhas condições de vida são excelentes”. Para a versão original da escala desenvolvida por Diener *et al.* (1985), foi observado um Alfa de Cronbach de .87, explicando 66% da variância total do construto. Essas boas qualidades psicométricas levaram esse instrumento a ser utilizado em muitos estudos, com os mais variados tipos de amostras. Outras pesquisas já utilizaram essa escala com estudantes no ambiente escolar (Diener *et al.*, 1985; Pavot & Diener, 1993; Albuquerque, Noriega, Coelho, Neves & Martins, 2006). O formato de resposta corresponde a uma escala de Likert, com cinco alternativas que variam de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”.

Também em Portugal, diversas pesquisas têm utilizado esse instrumento para aferir a satisfação com a vida em jovens. Coimbra (2008) reporta bons índices de ajustamento desse recurso com a consistência interna satisfatória de .72. Freitas (2016), ao investigar minorias étnicas e sexuais, também obteve bons índices de ajustamento e consistência interna satisfatória de .73. Os resultados deste estudo se assemelham com os dessas pesquisas.

##### 4.4.4.1 Análise Fatorial Confirmatória

Na representação do modelo nas Figuras 5 e 6, observamos, especificamente, os pesos fatoriais vistos em ambos os países que estão sempre acima de .40. Ao avaliar pelo conjunto total de itens, podemos

afirmar que a escala em Portugal e no Brasil apresenta um bom ajustamento, permanecendo todos os itens da escala original. As qualidades psicométricas na Análise Fatorial Confirmatória são consideradas aceitáveis para Portugal e para o Brasil.

Quadro 10 – Índices de ajustamento da escala “satisfação com a vida” (SV)

Modelos Individuais	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	SRMR	ALFA
Portugal	1.265	.999	.14	.0115	.724
Brasil	2.831	.989	.36	.0188	.650

Figura 14. Estrutura fatorial da escala Satisfação com a Vida (SV) – Portugal

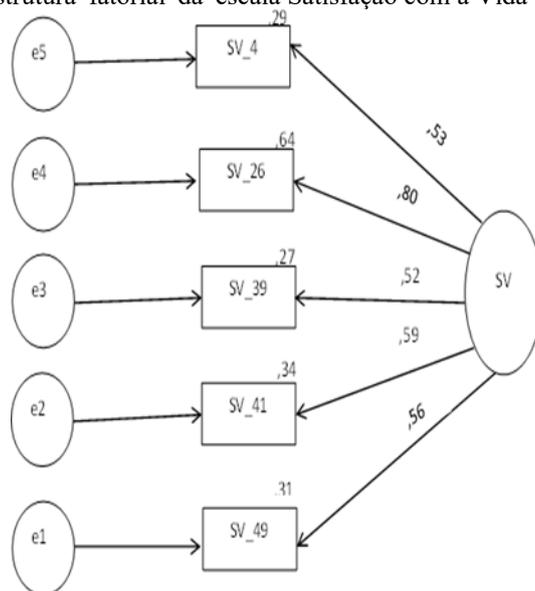
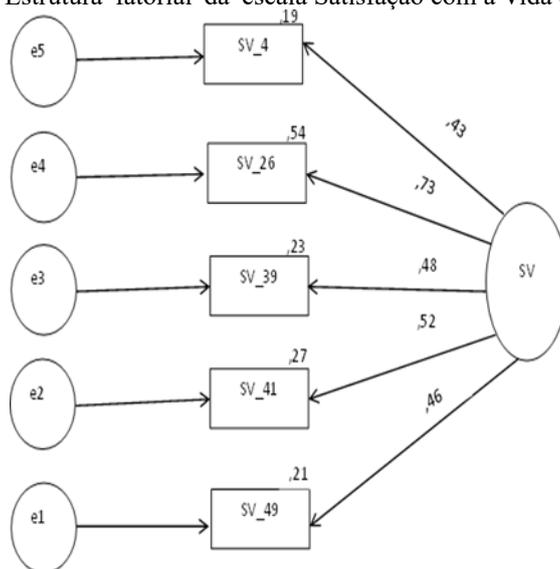


Figura 15. Estrutura fatorial da escala Satisfação com a Vida (SV) – Brasil



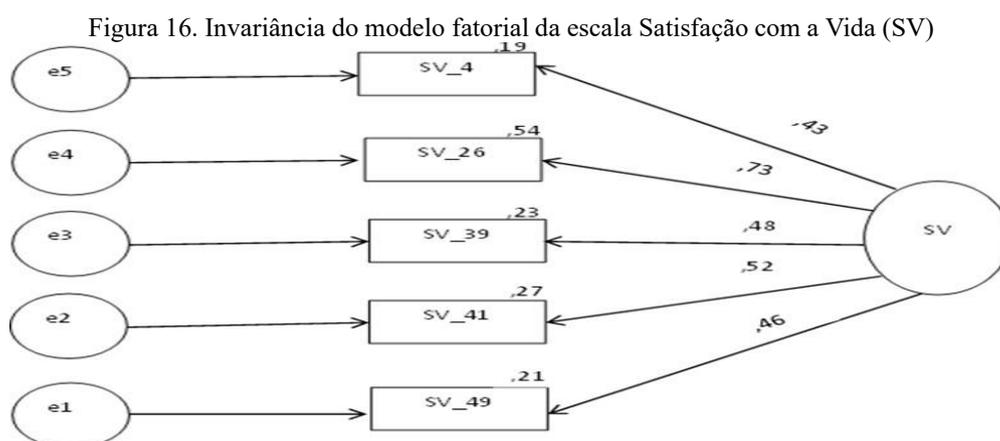
#### 4.4.4.2 Consistência interna

A escala é unidimensional e apresenta consistência interna global de .74 para Portugal e de .65

para o Brasil. Apesar desse valor relativamente fraco, embora aceitável, a supressão de nenhum item contribui para um aumento da consistência interna, de modo que se optou pela manutenção de todos os itens na escala.

#### 4.4.4.3 Invariância

Para os *pesos fatoriais fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.001), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.001), por ter um acréscimo não superior a .015, atendem aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Nas *covariâncias fixas*, o valor do  $\Delta CFI$  (.000), por ter um decréscimo não superior a .010, acompanhado de um valor do  $\Delta RMSEA$  (.002), com um acréscimo não superior a .015, atende aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Nos *resíduos fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.000), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.049), com um acréscimo superior a .015, não atendem aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Para os pesos fatoriais fixos e as covariâncias fixas, a escala é invariante. Já para os resíduos fixos, é não invariante.



Quadro 11 – Invariância do modelo fatorial da escala Satisfação com a Vida

	$\chi^2$	<i>Gl</i>	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	Comparação	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$
Modelo básico	179.63	70	2.04	.997	.019	-	-	-
Pesos fatoriais fixos	196.49	79	1.86	.996	.018	2 vs. 1	.001	.001
Covariâncias fixas	211.04	80	1.73	.996	.016	3 vs. 2	.000	.002
Resíduos fixos	221.73	90	12.68	.996	.065	4 vs. 3	.000	.049

#### 4.4.5 Escala de Satisfação com o Curso

A escala utilizada para avaliar a variável *Satisfação com o Curso* é uma adaptação da *Escala de Satisfação com a Vida* previamente referida. A formação profissional requer um engajamento para com o curso realizado. Nesse processo, uma boa relação com os professores e uma boa adaptação ao curso são

requisitos para um desempenho satisfatório. Desse modo, essa escala propõe mensurar o grau de satisfação global dos estudantes ou aprendizes com o curso profissional que frequentam. Entre as questões propostas estão: “até agora, consegui obter aquilo que era importante neste curso?”; e “se pudesse voltar ao momento em que escolhi este curso, não alteraria praticamente nada?”. O formato de resposta corresponde a uma escala de Likert, com cinco alternativas que variam de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”.

#### 4.4.5.1 Análise Fatorial Confirmatória

Nessa escala, o item SC-6 (estou satisfeito(a) com o curso) apresentou para Portugal e para o Brasil um baixo peso ou saturação de .09 e .10 respectivamente. Assim, esse item foi excluído da análise. As várias formas de ingresso ao curso de formação profissional e as contradições presentes nessa forma de ensino podem ter contribuído para a variabilidade das respostas nesse item, refletindo no seu baixo poder explicativo. Depois de retirado o item desse instrumento, foi observado um ajustamento considerado aceitável para ambos os países, mantendo-se uma estrutura unifatorial com quatro itens.

Quadro 12 – Índices de ajustamento da escala “Satisfação com o Curso” (SC)

Modelos Individuais	$X^2/gl$	CFI	RMSEA	SRMR	ALFA
Portugal	5.000	.997	.055	.0098	.742
Brasil	1.094	1.000	.008	.0600	.615

Figura 17. Estrutura fatorial da escala “satisfação com o curso” (SC) – Portugal

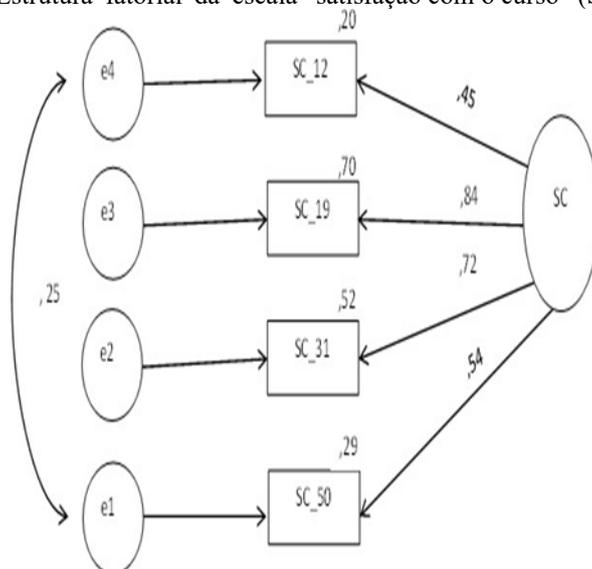
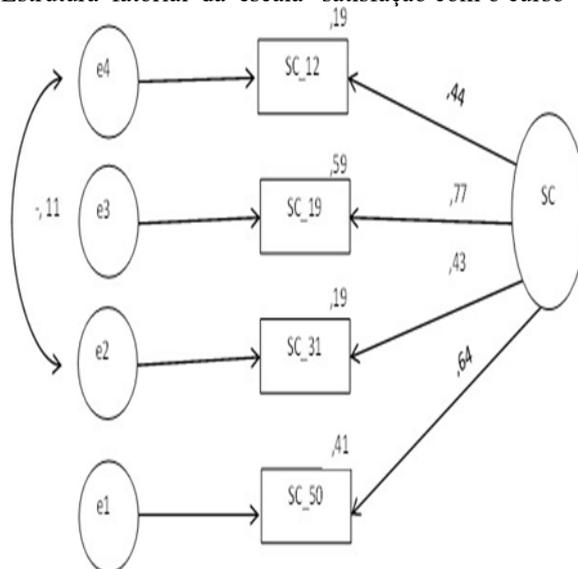


Figura 18. Estrutura fatorial da escala “satisfação com o curso” (SC) – Brasil



#### 4.4.5.2 Consistência interna

A escala é unidimensional, apresentando consistência interna global satisfatória, de .74, para Portugal e aceitável, de .61, para o Brasil. Pode considerar-se um valor aceitável, ainda que abaixo do desejável para o Brasil, atendendo a que se trata de uma escala pequena à qual foi ainda retirado um item.

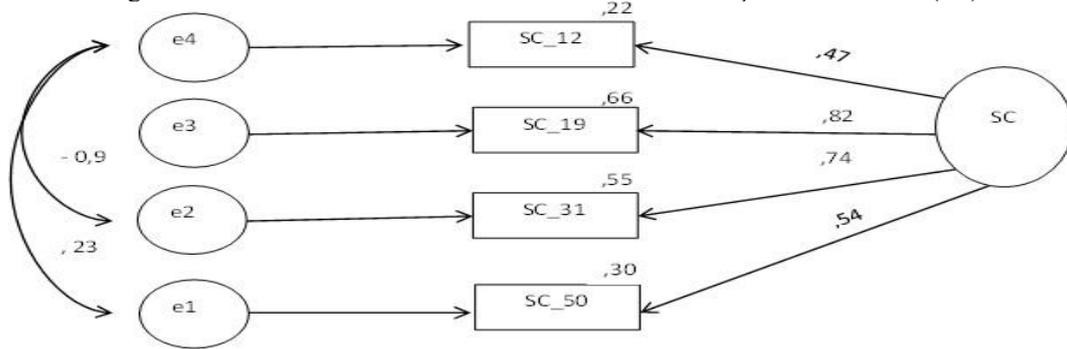
#### 4.4.5.3 Invariância

Nos *pesos fatoriais fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.000), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.026), com um acréscimo superior a .015, não atendem aos critérios estabelecidos para caracterização da escala como invariante. Nas *covariâncias fixas*, o valor do  $\Delta CFI$  (.001), por ter um decréscimo não superior a .010, acompanhado do valor do  $\Delta RMSEA$  (.006), com um acréscimo não superior a .015, atende aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Para os *resíduos fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.090), com um decréscimo superior a .010, é associado a um valor do  $\Delta RMSEA$  (.025) com um acréscimo superior a .015, não atendendo aos critérios estabelecidos para caracterização da escala como invariante. Logo, para os pesos fatoriais fixos e os resíduos fixos, a escala não é invariante. De outro modo, para as covariâncias fixas, é tida como invariante.

Quadro 13 – Invariância do modelo fatorial da escala “Satisfação com o Curso” (SC)

	$\chi^2$	Gl	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	Comparação	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$
Modelo básico	.000	0	-	1.000	.048	-	-	-
Pesos fatoriais fixos	65.25	3	21.75	.971	.074	2 vs. 1	.000	.026
Covariâncias fixas	67.59	4	16.89	.970	.068	3 vs. 2	.001	.006
Resíduos fixos	267.89	10	26.78	.878	.093	4 vs. 3	.090	.025

Figura 19. Invariância do modelo fatorial da escala “satisfação com o curso” (SC)



#### 4.4.6 Escala de Autoeficácia em face aos Papéis de Adulto

A *Escala de Autoeficácia em face aos Papéis de Adulto* foi desenvolvida por Coimbra (2008) (Coimbra & Fontaine, 2010). Foi construída com o objetivo de provocar reflexões nos jovens dos 15 aos 27 anos sobre os seus planos e os seus objetivos, no momento de antecipação e de transição para a vida adulta. O instrumento original possuía 43 itens, divididos em quatro subescalas, e avaliava a importância e a confiança pessoal das metas para o futuro, para a vida adulta, na percepção dos jovens em quatro dimensões ou subescalas: “realização material e profissional”; “conjugalidade e parentalidade”; “realização pessoal”; “prosseguimento da formação”. Neste estudo, foi utilizada a primeira subescala citada, composta por 11 itens, tendo como exemplo de itens “*comprar casa própria*” e “*ter um emprego estável*”. No estudo de Coimbra (2008), essa escala apresentou valores bastante satisfatórios para o alfa de Cronbach para as quatro subescalas, sendo que, para a escala utilizada nesse estudo, a consistência interna foi de .86. O formato de resposta corresponde a uma escala de tipo *Likert*, com cinco alternativas que variam de “nenhuma” a “total”.

##### 4.4.6.1 Análise Fatorial Confirmatória

A AFC apresentou índices de ajustamento satisfatórios. Para obter esse ajustamento, foram excluídos dois itens: AEPA 4.1 (“Comprar carro”) e AEPA 4.5 (“Comprar casa própria”). Mesmo sendo essas questões potencialmente pertinentes para diferenciação em função do nível socioeconómico (Coimbra, 2008), não houve um bom poder discriminativo nessa amostra. Neste estudo, o nível socioeconómico foi aferido por meio das habilitações literárias dos pais. Observa-se que a homogeneidade da amostra relativamente a estes aspectos particulares pode ter colaborado para a exclusão desses itens. Para o alcance de um ajustamento aceitável, foram introduzidas correlações sugeridas pelo índice de modificação.

Quadro 14 – Índices de ajustamento da escala “Autoeficácia em Face aos Papéis de Adulto” (AEPA)

Modelos Individuais	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	SRMR	ALFA
Portugal	4.363	.990	.050	.0174	.742
Brasil	3.870	.989	.039	.0216	.698

Figura 20. Estrutura fatorial da escala “autoeficácia em face aos papéis de adulto” (AEPA) – Portugal

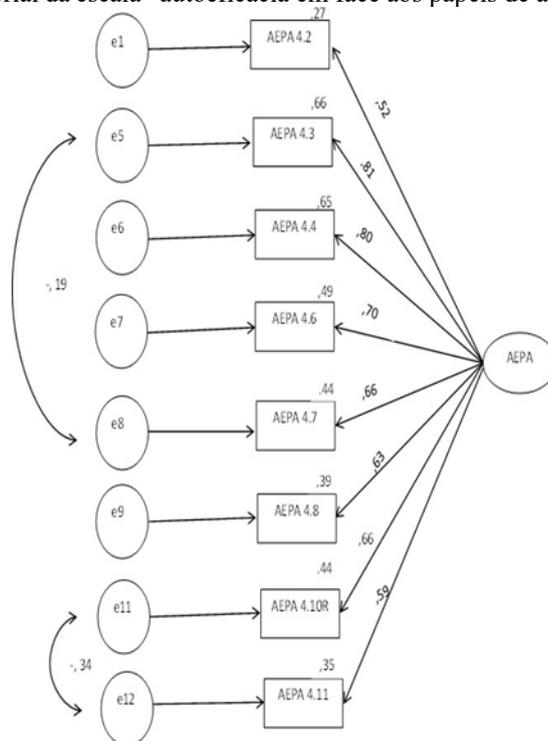
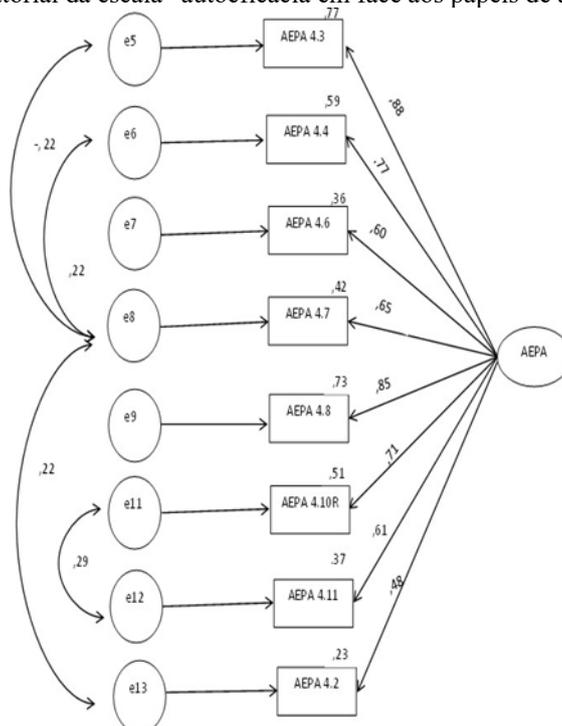


Figura 21. Estrutura fatorial da escala “autoeficácia em face aos papéis de adulto” (AEPA) – Brasil



#### 4.4.6.2 Consistência interna

Os valores dos coeficientes de consistência interna (*alpha de Cronbach*) da escala de nove itens são satisfatórios tanto para Portugal, de .74, como para o Brasil, de .70. Nenhum dos dois itens retirados da dimensão “realização material e profissional” contribuiu para a diminuição da consistência interna. Globalmente, trata-se de uma escala fiável.

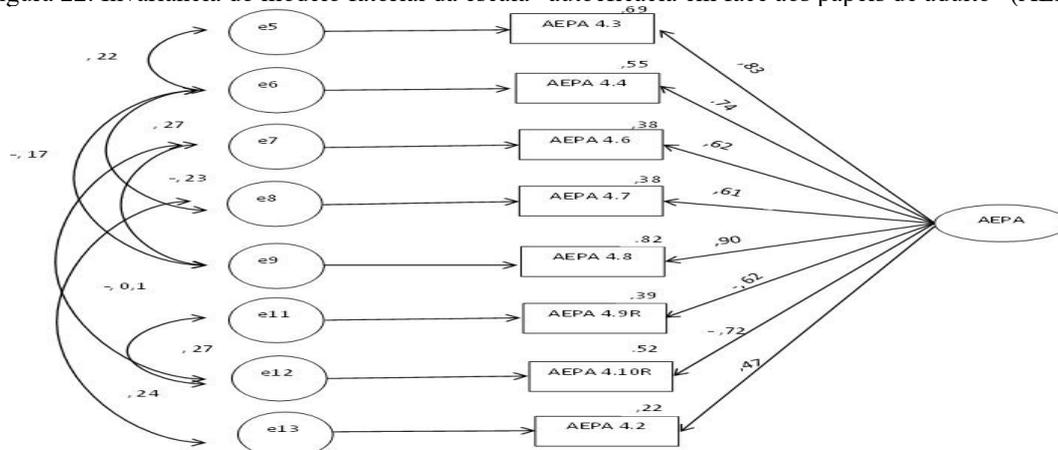
#### 4.4.6.3 Invariância

Para os *pesos fatoriais fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.000), por ter um decréscimo não superior a .010, sendo acompanhado do valor do  $\Delta RMSEA$  (.026) com um acréscimo superior a .015, não atende aos critérios para caracterização da escala como invariante. Nas *covariâncias fixas*, o valor do  $\Delta CFI$  (.001), por ter um decréscimo não superior a .010, acompanhado de um valor do  $\Delta RMSEA$  (.006) com um acréscimo não superior a .015, atende aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Por fim, para os *resíduos fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.090), por ter um decréscimo superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.025), por ter um acréscimo superior a .015, não atendem aos critérios estabelecidos para caracterização da escala como invariante. Conclui-se, portanto, que, para os pesos fatoriais fixos e resíduos fixos a escala não é invariante. Já para as covariâncias fixas, é tida como invariante.

Quadro 15 – Invariância do modelo fatorial da escala “Autoeficácia em Face aos Papéis de Adulto” (AEPA)

	$\chi^2$	Gl	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	Comparação	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$
Modelo básico	14.83	2	7.41	.994	.048	-	-	-
Pesos fatoriais fixos	82.39	5	16.47	.964	.074	2 vs. 1	.000	.026
Covariâncias fixas	84.00	6	14.00	.963	.068	3 vs. 2	.001	.006
Resíduos fixos	279.71	11	25.42	.873	.093	4 vs. 3	.090	.025

Figura 22. Invariância do modelo fatorial da escala “autoeficácia em face aos papéis de adulto” (AEPA)



#### 4.4.7 Inventário de Habilidades Sociais

O Inventário de Habilidades Sociais (IHS), desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2001), visa

avaliar o repertório de habilidades em situações cotidianas (trabalho, família, amigos). O instrumento possui como base teórica o Treinamento de Habilidades Sociais (THS), que sugere que pessoas que possuem as competências sociais adequadas nas relações se sentem mais realizadas, satisfeitas, saudáveis, física e psicologicamente, possuindo, assim, mais qualidade de vida e se protegendo de problemas físicos e mentais.

A escala é composta por cinco dimensões: F1 – “Enfrentamento e autoafirmação com risco”; F2 – “Afirmção na expressão de afeto positivo”; “Autoafirmação na expressão de sentimento positivo”; F3 – “Conservação e desenvoltura social”; F4 – “Autoexposição a desconhecidos e a situações novas”; e F5 – “Autocontrole da agressividade”. No presente estudo, foi utilizada apenas a dimensão *afirmação na expressão de afeto positivo* com sete itens. Essa dimensão reúne diversos itens que retratam demandas interpessoais de expressão de afeto positivo e de afirmação de si próprio, dentre os quais, destacam-se: “*ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, respondo-lhe agradecendo*”. A consistência interna desta subescala em estudos anteriores foi considerada satisfatória, de .86 (Del Prette, Del Prette & Barreto, 1998). O formato de resposta corresponde a uma escala de *Likert*, com cinco alternativas que variam de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”.

#### 4.4.7.1 Análise Fatorial Confirmatória

Esta dimensão do Inventário de Habilidades Sociais apresenta bom ajustamento para Portugal e para o Brasil. A dimensão *afirmação na expressão de afeto positivo* apresentou, contudo, dois itens (HS3 – “Consigo „levar na boa” as brincadeiras de colegas de escola ou de trabalho a meu respeito”; HS4 – “Mesmo junto a conhecidos da escola ou do trabalho, encontro dificuldade em participar das conversas (entrar no grupo)”) com baixo poder explicativo, sendo excluídos da amostra por não apresentarem um ajustamento psicométrico satisfatório.

Também foram realizadas correlações entre os erros dos itens e3-e6 e e5-e6, em Portugal, e e3-e6 e e3-e7, no Brasil. Esse procedimento permitiu a obtenção de índices de ajustamento satisfatórios. Feitas as exclusões e as correlações, nos modelos português e brasileiro, restaram, na escala *afirmação na expressão de afeto positivo*, seis itens que apresentaram índices de ajustamento aceitáveis para serem utilizados nas duas culturas.

**Quadro 16 – Índices de ajustamento da escala “Inventário de Habilidades Sociais” (IHS)**

Modelos Individuais	$\chi^2/gf$	CFI	RMSEA	SRMR	ALFA
Portugal	4.586	.988	.051	.0206	.793
Brasil	3.515	.989	.042	.0216	.732

Figura 23. Estrutura fatorial da dimensão “afirmação na expressão de afeto positivo” do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) – Portugal

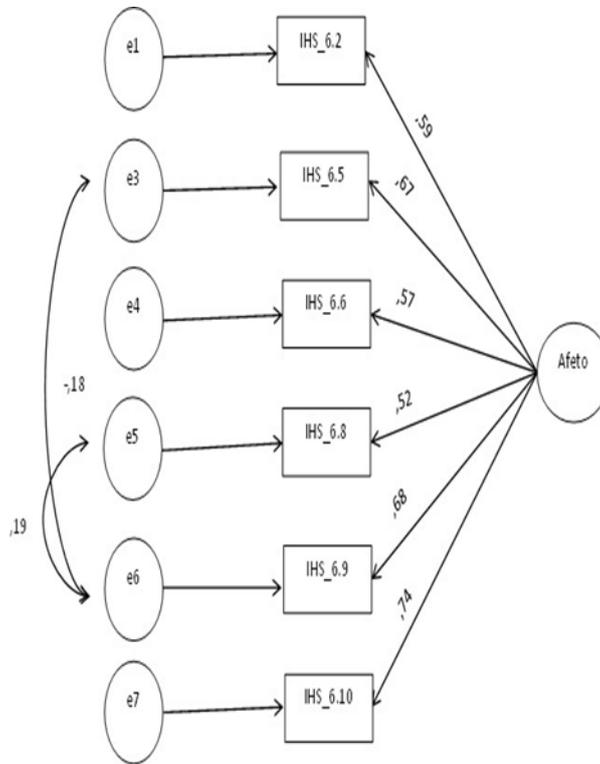
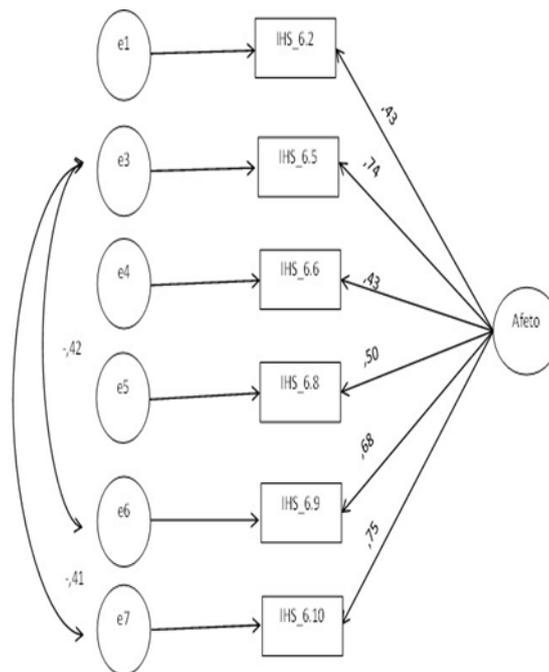


Figura 24. Estrutura fatorial da dimensão “afirmação na expressão de afeto positivo” do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) – Brasil



#### 4.4.7.2 Consistência interna

Os valores dos coeficientes de consistência interna (*alpha de Cronbach*) para a escala “*afirmação na expressão de afeto positivo*” são satisfatórios, mesmo após a retirada dos dois itens mencionados anteriormente: de .80 para Portugal e para o Brasil .84.

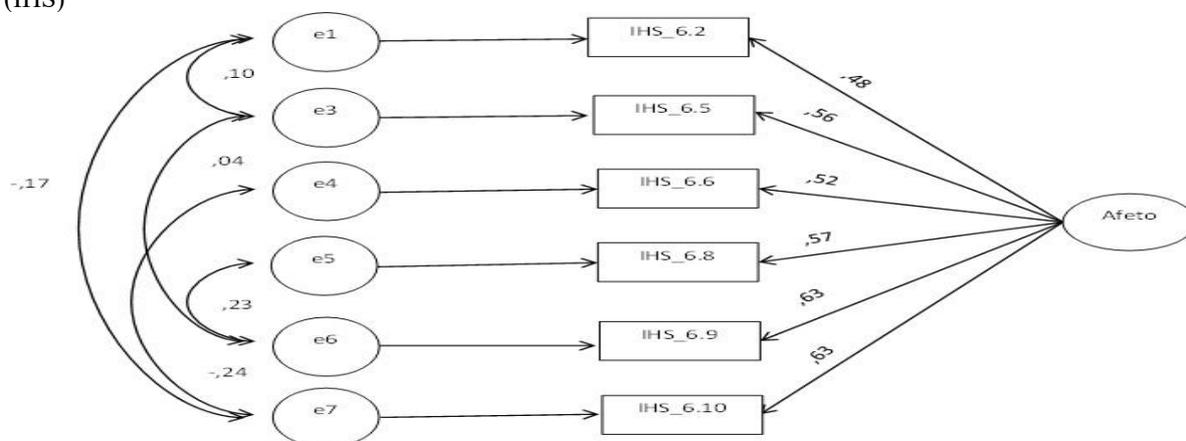
#### 4.4.7.3 Invariância

Houve invariância para os *pesos fatoriais fixos*, com o valor do  $\Delta CFI$  (.001), por ter um decréscimo não superior a .010, e com um valor do  $\Delta RMSEA$  (.007) com um acréscimo não superior a .015, determinando a escala como invariante. Nas *covariâncias fixas*, o valor do  $\Delta CFI$  (.000), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.001), com um acréscimo não superior a .015, atendem aos critérios estabelecidos para caracterização da escala como invariante. Para os *resíduos fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.100), por ter um decréscimo superior a .010, associado ao valor do  $\Delta RMSEA$  (.047), tendo um acréscimo superior a .015, não atende ao estabelecido para que a escala seja caracterizada como invariante. Portanto, para os pesos fatoriais fixos e as covariâncias fixas, verificou-se que a escala é invariante. Já para os resíduos fixos, ela não se mostra invariante.

Quadro 17 – Invariância do modelo fatorial da escala “Inventário de Habilidades Sociais” (IHS)

	$\chi^2$	<i>Gf</i>	$\chi^2/gf$	CFI	RMSEA	Comparação	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$
Modelo básico	39.01	8	4.87	.992	.037	-	-	-
Pesos fatoriais fixos	45.87	13	3.52	.991	.030	2 vs. 1	.001	.007
Covariâncias fixas	46.71	14	3.33	.991	.029	3 vs. 2	.000	.001
Resíduos fixos	423.54	25	16.94	.891	.076	4 vs. 3	.100	.047

Figura 25. Invariância do modelo fatorial da dimensão “afirmação na expressão de afeto positivo” do Inventário de Habilidades Sociais (IHS)



#### 4.4.8 Questionário de Capacidades e Dificuldades

O *Questionário de Capacidades e Dificuldades – Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* foi desenvolvido no Reino Unido, por Goodman (1997), traduzido e adaptado para Portugal, por Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar (2005), e para mais 39 línguas, e as suas boas propriedades têm sido replicadas em vários países (Becker *et al.*, 2004; Marzocchi *et al.*, 2004; Rothenberger & Woerner, 2004; ). Possui três versões, uma para pais, outra para professores e a de autorrelato, a utilizada nesse estudo. Pode-se verificar as propriedades psicométricas, a validade e as evidências de confiança nos estudos, apresentando para a versão utilizada uma consistência interna que varia de .62 e .84 (Abreu *et al.*, 2010; Marzocchi *et al.*, 2004). O questionário é organizado em cinco dimensões, cada uma composta por cinco itens. As dimensões são as seguintes: sintomas emocionais (e.g., preocupo-me muito); problemas de comportamento (e.g., ando sempre agredindo e sendo agredido pelas pessoas); hiperatividade (e.g., penso nas coisas antes de a fazer); problemas de relacionamento com os colegas (e.g., os outros jovens me provocam); escala de comportamento pró-social (e.g., gosto de ajudar os outros). Dessas dimensões, foram utilizadas somente três: problemas de comportamento, problemas de relacionamento com os colegas e hiperatividade. O questionário de capacidades e dificuldades foi utilizado nesse estudo como um instrumento de avaliação de comportamentos, de emoções e de relações interpessoais. O SDQ oferece informação sobre o comportamento dos jovens nos ambientes mais importantes nessa etapa de desenvolvimento, a escola e a casa e possibilita a observação de evidências que podem explicar as dificuldades relacionadas à sua vida cotidiana, enfatizando as capacidades que possuem para enfrentá-las.

##### 4.4.8.1 Análise fatorial confirmatória

Das dimensões utilizadas inicialmente, a escala apresentou níveis de ajustamento aceitáveis, somente após a retirada de nove itens que apresentavam baixo poder explicativo (“dou-me melhor com adultos”; “os outros jovens me provocam”; “os meus colegas geralmente gostam de mim”; “tenho pelo menos um bom amigo/uma boa amiga”; “estou quase sempre sozinho(a)”; “não sossego, estou sempre mexendo as pernas”; “penso nas coisas antes de fazê-las”; “geralmente acabo o que começo”; “normalmente faço o que me mandam”). Cabe destacar que os itens que apresentaram menor poder discriminativo foram “estou quase sempre sozinho(a)” com um percentual de resposta para “totalmente falso” de 74% e “geralmente acabo o que começo” com 70% de resposta para “totalmente verdadeiro”. A escala ficou reduzida a seis itens, sendo que para a dimensão “hiperatividade” apenas um item apresentou peso fatorial satisfatório, por isso foi agregado à dimensão “problemas de comportamento” que manteve seus cinco itens iniciais.

Quadro 18 – Índices de ajustamento do “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (QCD)

Modelos Individuais	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	SRMR	ALFA
Portugal	4.173	.985	.048	.0240	.688
Brasil	4.822	.961	.052	.0288	.619

Figura 26. Estrutura fatorial da escala “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (SQD) – Portugal

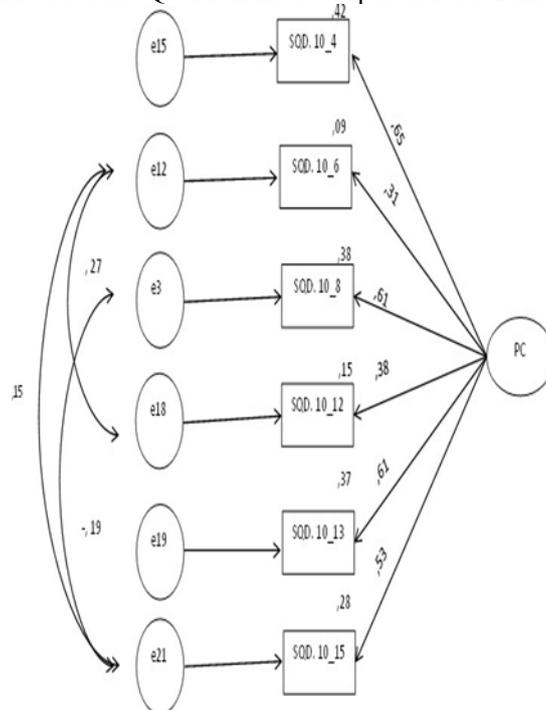
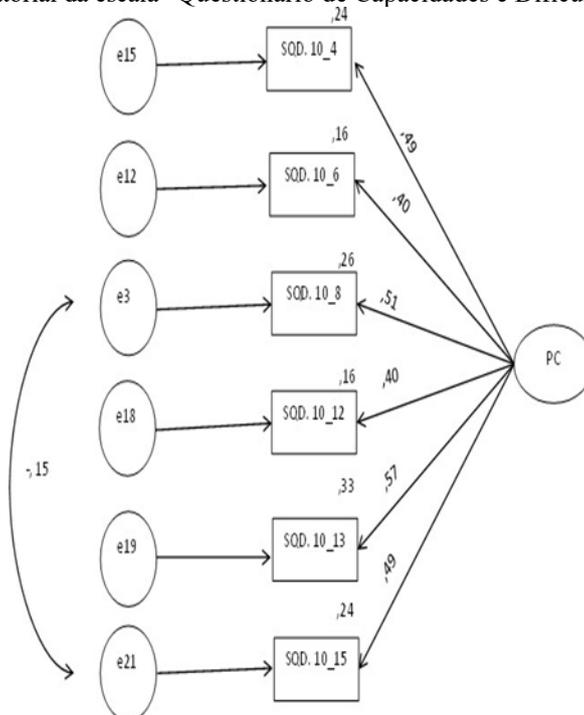


Figura 27. Estrutura fatorial da escala “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (SQD) – Brasil



#### 4.4.8.2 Consistência interna

A escala unidimensional apresenta consistência interna global satisfatória para Portugal, de .70, e aceitável para o Brasil, de .62. Apesar de excluídos nove itens por terem baixo poder discriminativo, reduzindo a escala, ela apresenta um valor de *alfa de Cronbach* satisfatório, justificando-se, assim, o uso dessa estrutura fatorial para as duas culturas.

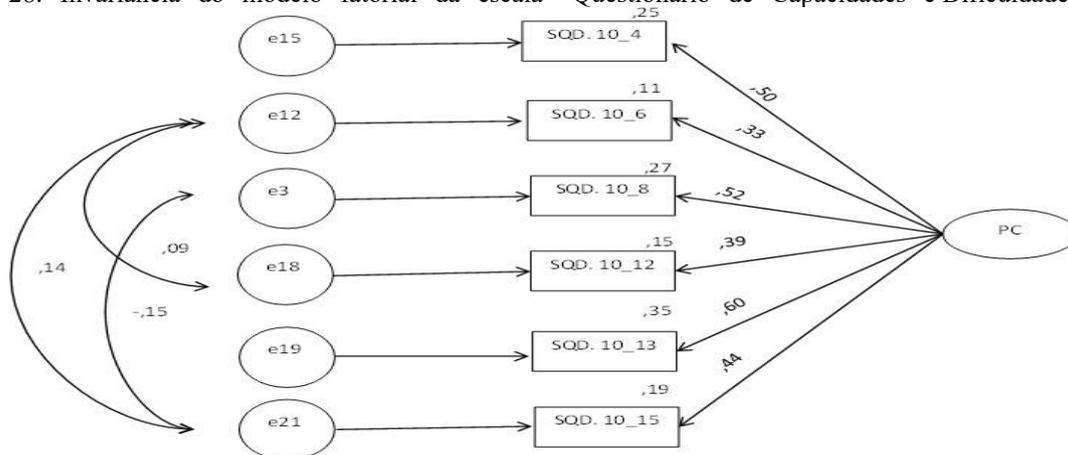
#### 4.4.8.3 Invariância

Nos pesos fatoriais fixos, o valor do  $\Delta CFI$  (.006), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.028), por ter um acréscimo superior a .015, não atendem aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Nas covariâncias fixas, o valor do  $\Delta CFI$  (.006), por ter um decréscimo não superior a .010, juntamente com o valor do  $\Delta RMSEA$  (.023), tendo um acréscimo superior a .015, não atende aos critérios estabelecidos para caracterização da escala como invariante. Nos resíduos fixos, o valor do  $\Delta CFI$  (.021), por ter um decréscimo superior a .010, associado a um valor do  $\Delta RMSEA$  (.021) com um acréscimo superior a .015, não atende aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Pode-se concluir que, tanto para os pesos fatoriais fixos como para as covariâncias fixas e os resíduos fixos, a escala não é invariante.

Quadro 19 – Invariância do modelo fatorial da escala “Questionário de Capacidades e Dificuldades”

	$\chi^2$	<i>Gf</i>	$\chi^2/gf$	CFI	RMSEA	Comparação	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$
Modelo básico	38.318	12	3.193	.987	.028	–	-	-
Pesos fatoriais fixos	54.836	17	3.226	.981	.028	2 vs 1	.006	.028
Covariâncias fixas	65.093	18	3.616	.977	.031	3 vs 2	.006	.023
Resíduos fixos	114.941	27	4.257	.956	.034	4 vs 3	.021	.021

Figura 28. Invariância do modelo fatorial da escala “Questionário de Capacidades e Dificuldades” (SQD)



#### 4.4.9 Escala de Autoeficácia Acadêmica

O termo “autoeficácia acadêmica” se refere às expectativas de eficácia pessoal para a realização de tarefas, a concretização de objetivos e o alcance de resultados acadêmicos. Esta representa a crença de uma pessoa em planejar e executar ações que promovam bons resultados acadêmicos (Bandura, 1993).

Alguns desafios são frequentes nos estudos da autoeficácia acadêmica. Um deles diz respeito aos objetivos de cada item da escala, quando é utilizada para outras realidades educacionais e/ou outras culturas. É imprescindível perceber o conteúdo exposto pelos itens adaptando à realidade pesquisada, para que o conteúdo reflita a definição do construto de modo a garantir a validade ecológica do instrumento. Para avaliar a autoeficácia acadêmica, foi selecionada a *Escala de Autoeficácia Acadêmica*, desenvolvida por Pina Neves e Faria (2007), que foi construída tendo por base a teoria da autoeficácia de Bandura (1977). Esta escala possui três dimensões: “autoeficácia para Português” (sete itens); “autoeficácia para Matemática” (oito itens); “autoeficácia escolar geral” (sete itens). Neste estudo, foi utilizada apenas a dimensão “*escolar geral*”. A escala de resposta da escala original é do tipo Likert com seis pontos, na qual as pontuações mais altas correspondem a expectativas de autoeficácia mais elevadas. Porém para esse estudo optamos por utilizar uma escala do mesmo tipo com cinco pontos, com o objetivo de uniformização com demais instrumentos.

##### 4.4.9.1 Análise Fatorial Confirmatória

Os índices de ajustamento foram bons para Portugal e para o Brasil. Na estrutura testada na AFC, verificou-se, contudo, que o item EAEA5 (“Vou tirar melhores notas nas disciplinas que gosto mais”) apresentou uma baixa saturação no fator verificado pelos índices de modificação. Assim, decidiu-se excluí-lo. Após essa alteração, os valores de ajustamento global se demonstraram aceitáveis.

Quadro 20 – Índices de ajustamento da subescala “autoeficácia escolar geral” da AEA

Modelos Individuais	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	SRMR	ALFA ( $\alpha$ )
Portugal	4.574	.997	.036	.0143	.724
Brasil	3.432	.995	.042	.0351	.703

Figura 29. Estrutura fatorial da subescala Autoeficácia Escolar Geral da AEA – Portugal

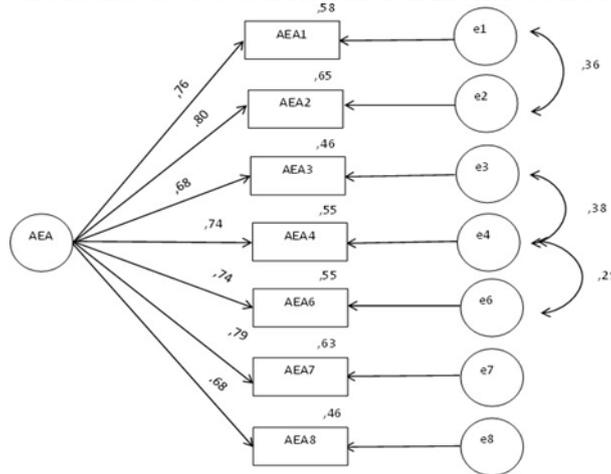
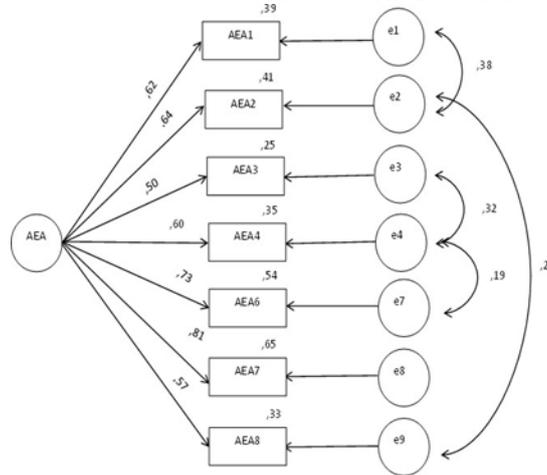


Figura 30. Estrutura fatorial da subescala Autoeficácia Escolar Geral da AEA – Brasil



#### 4.4.9.2 Consistência interna

Os valores dos coeficientes de consistência interna (*alpha de Cronbach*) são todos satisfatórios. A subescala autoeficácia escolar geral da Escala de Autoeficácia Acadêmica apresenta consistência interna global de .90 para Portugal e de .84 para o Brasil. Além disso, nenhum item contribui para a diminuição desses valores. Essas características confirmam a fiabilidade do instrumento, havendo, contudo, muitas aproximações semânticas entre os itens, o que se verifica pelas associações entre os erros. Assim, poderá ser estudada uma estrutura mais parcimoniosa da escala para situações futuras.

#### 4.4.9.3 Invariância

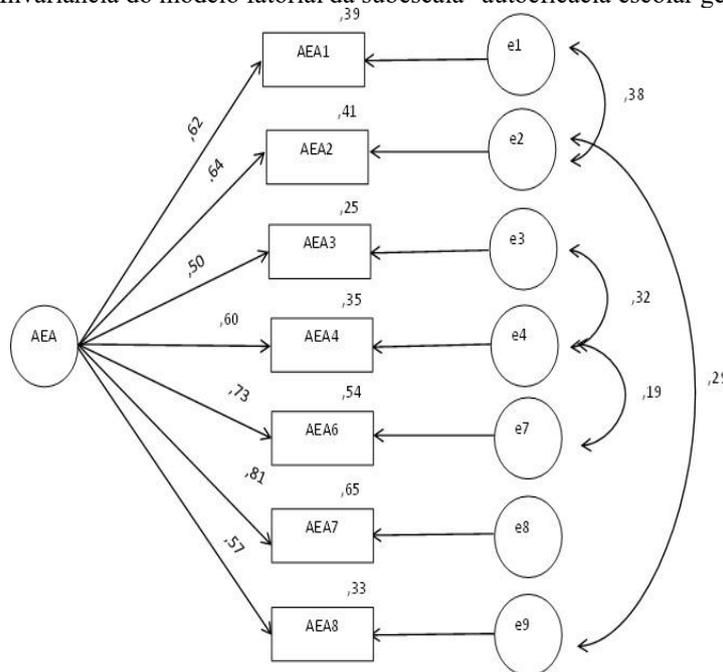
Em relação aos *pesos fatoriais fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.008), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.001), com um acréscimo não superior a .015, atendem aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Nas *covariâncias fixas*, o valor do  $\Delta CFI$  (.001), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.002), por ter um acréscimo não superior

a .015, atendem ao estabelecido para caracterização da escala como invariante. Para os *resíduos fixos*, com um valor do  $\Delta CFI$  (.033) tendo um decréscimo não superior a .010 e um valor do  $\Delta RMSEA$  (.073) com um acréscimo superior a .015, não se atende aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Logo, para os pesos fatoriais fixos e as covariâncias fixas, a escala se mostra invariante, enquanto que, para os resíduos fixos, ela não é invariante.

Quadro 21 – Invariância do modelo fatorial da subescala Autoeficácia escolar geral da escala de autoeficácia académica

	$\chi^2$	<i>Gf</i>	$\chi^2/gf$	CFI	RMSEA	Comparação	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$
Modelo básico	188.024	22	8.547	.982	.052	-	-	-
Pesos fatoriais fixos	263.846	28	9.423	.974	.055	2 vs. 1	.008	.003
Covariâncias fixas	263.854	29	9.098	.975	.054	3 vs. 2	.001	.001
Resíduos fixos	574.230	36	15.951	.942	.073	4 vs. 3	.033	.073

Figura 31. Invariância do modelo fatorial da subescala “autoeficácia escolar geral” da AEA



#### 4.4.10 Escala de Autoestima

Para avaliar a autoestima foi utilizada a Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) (*Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES)) que é um dos instrumentos mais utilizados para a avaliação deste constructo. Trata-se de uma escala composta por 10 itens (e.g., *acho que tenho muitas qualidades boas*) relativamente aos quais os sujeitos têm de referir o seu grau de concordância numa escala de tipo *Likert*, com cinco alternativas que variam de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”.

Existem vários estudos sobre as características psicométricas desse instrumento (Avanci, Assis, Santos & Oliveira, 2006; Azevedo & Faria, 2004; Coelho, 1997; Dias, 1996; Hagborg, 1993; Hutz, 2000; Rosenberg, 1965; Santos & Maia, 1999, 2003; Silbert & Tippet, 1965). São trazidos valores satisfatórios

relativos às qualidades psicométricas do instrumento validado tanto para Portugal como para o Brasil.

Vários estudos realizados com a utilização dessa escala já encontraram para a autoestima uma estrutura bidimensional, que poderia ser verificada nas imagens positiva e negativa que o indivíduo tem de si mesmo (Avanci, Assis, Santos & Oliveira, 2007; Hatcher & Hall, 2009; Rojas-Barahona, Zegers & Förster, 2009). Embora autores como Harter (1999) e Coopersmith (1989), há muito tempo, proporem estrutura multidimensional para o autoconceito, considerando que o indivíduo pode apresentar diferentes imagens de si mesmo, a depender dos domínios (escola, família, trabalho etc.) em que ele está inserido, a autoestima, como avaliação global de si próprio, seria unidimensional. Para este estudo, adotamos o entendimento da unidimensionalidade para a autoestima (Aluja, Rolland, García & Rossier, 2007; Martín-Albo et al., 2007; Schmitt & Allik, 2005; Sinclair et al., 2010).

A escala tem apresentado bons índices de consistência interna que variam de .75 a .90 em pesquisas internacionais que foram realizadas com amostras de adolescentes e de adultos (Aluja et al., 2007; Donnellan et al., 2005).

#### 4.4.10.1 Análise Fatorial Confirmatória

A estrutura fatorial da escala, inicialmente, apresentou índices sofríveis de ajustamento, sendo necessária para a melhoria dos valores a exclusão de três itens, por apresentarem baixa saturação no fator: AE14 (“Acho que sou uma pessoa digna de estima, pelo menos a mesma que os demais”); AE25 (“Acho que tenho muitas qualidades boas”); e AE37 (“Sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas”). Após essa eliminação, foram correlacionados os erros dos itens e3 e e4 em ambos os países, Portugal e Brasil, o que resultou em índices de ajustamento satisfatórios.

Quadro 22 – Índices de ajustamento da escala “autoestima” (AE)

Modelos Individuais	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	SRMR	ALFA
Portugal	2.39	.994	.032	.0145	.828
Brasil	3.22	.987	.039	.0230	.769

Figura 32. Estrutura fatorial da Escala de Autoestima (AE) – Portugal

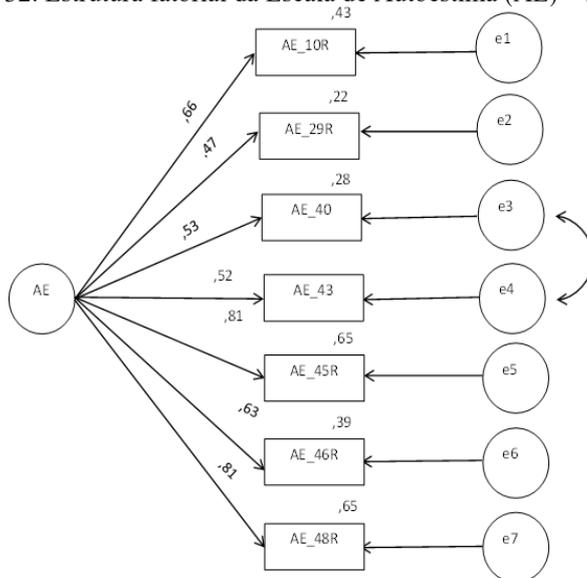
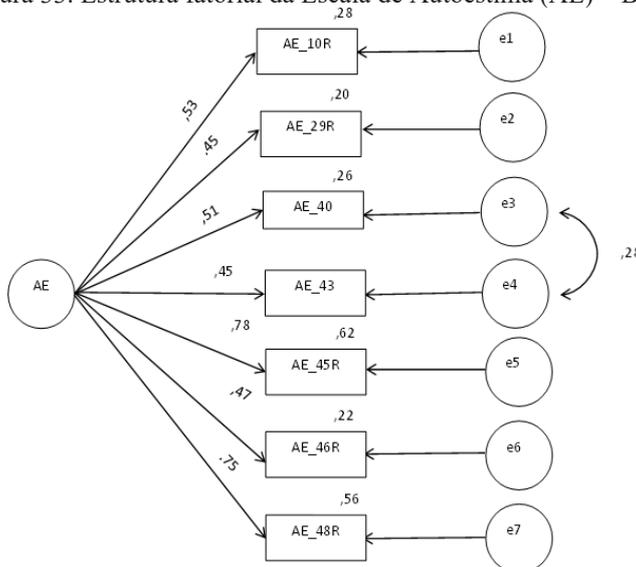


Figura 33. Estrutura fatorial da Escala de Autoestima (AE) – Brasil



#### 4.4.10.2 Consistência interna

A escala unidimensional apresenta uma consistência interna global satisfatória tanto para Portugal, de .82, como para o Brasil, de .77. Os resultados demonstram que o instrumento é fiável para aplicação nas duas culturas.

#### 4.4.10.3 Invariância

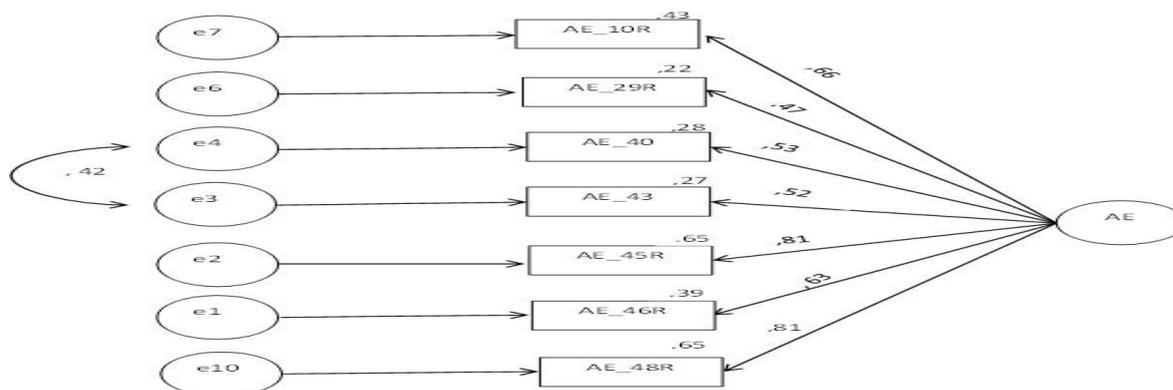
Em relação aos *pesos fatoriais fixos*, o valor do  $\Delta CFI$  (.006), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.003), por ter um acréscimo não superior a .015, atendem aos critérios estabelecidos para caracterizar a escala como invariante. Nas *covariâncias fixas*, o valor do  $\Delta CFI$  (.000), por ter um decréscimo não superior a .010, e o valor do  $\Delta RMSEA$  (.001), por ter um acréscimo não superior

a .015, respondem aos critérios estabelecidos para caracterização da escala como invariante. Para os *resíduos fixos*, com o valor do  $\Delta CFI$  (.035), tendo um decréscimo superior a .010, associado a um valor do  $\Delta RMSEA$  (.020) com um acréscimo superior a .015, não se atende ao estabelecido para caracterizar a escala como invariante. Desse modo, para os pesos fatoriais fixos e as covariâncias fixas, a escala é considerada invariante, o que não acontece em relação aos resíduos fixos.

Quadro 23 – Invariância do modelo fatorial da Escala de “Autoestima” (AE)

	$\chi^2$	Gl	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA	Comparação	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$
Modelo básico	73.00	26	2.80	.991	.025	–	–	–
Pesos fatoriais fixos	100.06	32	3.12	.987	.028	2 vs. 1	.006	.003
Covariâncias fixas	102.42	33	3.10	.987	.027	3 vs. 2	.000	.001
Resíduos fixos	296.73	41	7.23	.952	.047	4 vs. 3	.035	.020

Figura 34. Invariância do modelo fatorial da escala “autoestima” (AE)



Quadro 24 – Síntese dos valores de invariância para as escalas do estudo

Variáveis	Pesos Fatoriais Fixos		Covariâncias Fixas		Resíduos Fixos		Invariância	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(3)		
Religiosidade e Espiritualidade	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$	$\Delta CFI$	$\Delta RMSEA$	(1) invariante; (2) e (3) não invariante	
Satisfação com a Vida	.006	.009	.023	.027	.059	.029	(1) e (2) invariante e (3) não invariante	
Satisfação com o Curso	.001	.001	.000	.002	.000	.049	(1) e (3) não invariante e (2) invariante	
Autoeficácia face aos Papeis de Adultos	.000	.026	.001	.006	.090	.025	(1) e (3) não invariante e (2) invariante	
Autoestima	.006	.003	.000	.001	.035	.020	(1) e (2) invariante e (3) não invariante	
Inventário de Habilidades Sociais	.001	.007	.000	.001	.100	.047	(1) e (2) invariante e (3) não invariante	
Inventário de Rede de Relações	Mãe	.002	.000	.005	.000	.019	.007	(1) e (2) invariante e (3) não invariante
	Pai	.001	.000	.006	.003	.011	.027	(1) e (2) invariante e (3) não invariante

Faz-se importante enfatizar a necessidade de uma leitura dos resultados interculturais com maior

cautela, em alguns dos instrumentos utilizados, sendo que, em grande parte há invariância para os pesos fatoriais fixos e covariâncias fixas.

#### 4.5 CONCLUSÃO

Neste capítulo, foram apresentados os objetivos e o método do estudo – especificamente, a caracterização da amostra, a descrição dos procedimentos de coleta e de análise de dados. Houve preocupação em analisar e descrever as qualidades psicométricas dos instrumentos de medida utilizados para Portugal e para o Brasil. Embora se tenham selecionado instrumentos já validados pelo menos para uma das culturas do presente estudo, revela-se necessário demonstrar que esses instrumentos são válidos para a nossa amostra constituída por jovens do ensino profissional, ainda bastante subrepresentados na investigação portuguesa e brasileira. Para além da análise da estrutura fatorial e consistência interna por país, foi realizada uma análise da invariância desses elementos, passo fundamental em um estudo de natureza transcultural.

Foi apresentado um quadro síntese com o objetivo de enfatizar as escalas quanto à sua invariância. O objetivo da análise das escalas e da sua invariância foi o de perceber se as elas eram compreendidas da mesma maneira pelas duas amostras, de modo a poder utilizar esses instrumentos de medida de modo fiel e válido nas duas culturas. Dessa forma, para além do planeamento criterioso para a realização da coleta dos dados dessa amostra, a análise dos instrumentos contribui para assegurar uma avaliação mais precisa da realidade que se observa, reduzindo os erros de medição (Collier, Seawright & Munck, 2004).

As análises deste estudo, realizadas para a avaliação das escalas utilizadas, seguiram critérios rigorosos, dando credibilidade à investigação que se seguirá. Espera-se simultaneamente contribuir para futuros estudos que pretendem fazer uso desses instrumentos em jovens nos contextos de educação, pois medidas confiáveis e validadas constituem elemento fundamental para a construção do conhecimento científico (Lopes, 2005).

## RESULTADOS

O estudo realizado teve como finalidade contribuir para a compreensão do processo de resiliência em jovens em formação profissional em Portugal e no Brasil. Neste capítulo, serão apresentados os resultados que procuram responder aos objetivos da investigação previamente definidos.

- i. **Caracterizar** as variáveis utilizadas no estudo por meio de sua análise descritiva (fatores de risco, fatores de proteção interno, externo e indicadores de ajustamento);
- ii. **Explorar** as correlações entre as variáveis do estudo: fatores de risco, fatores de proteção interna e externa e os indicadores de ajustamento na amostra geral, para Portugal e Brasil;
- iii. **Analisar** as diferenças transculturais com o objetivo de investigar diferenças entre as duas culturas Portugal e Brasil nos fatores de risco, fatores de proteção interna e externa e nos indicadores de ajustamento;
- iv. **Analisar** as diferenças de género e de etnia, comparando as duas culturas Portuguesa e Brasileira, nos fatores de risco, fatores de proteção interna e externa e nos indicadores de ajustamento;
- v. **Classificar**, por meio de *clusters/agrupamentos*, os jovens em formação profissional em função do fator de risco (adversidade dos acontecimentos de vida) e indicadores de ajustamento (autoeficácia académica e autoestima) em Portugal e no Brasil;
- vi. **Ponderar** o valor preditivo dos diferentes fatores de risco e de proteção interna e externa, nos indicadores de ajustamento autoeficácia académica na amostra portuguesa e brasileira.

## 5.1 ANÁLISES DESCRITIVAS DAS VARIÁVEIS EM ESTUDO

O nosso primeiro objetivo era caracterizar as variáveis utilizadas no estudo por meio de sua análise descritiva (fatores de proteção interno, externo e indicadores de ajustamento). Para tal, conduziu-se uma análise descritiva, a seguir apresentada ) – média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, curtose ( $Ku$ ) e assimetria ( $Sk$ ) – para cada variável que afere o risco, os fatores de proteção interna e externa e os indicadores de ajustamento.

Quadro 25. Estatísticas descritivas das variáveis em estudo

		<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Sk</b>	<b>Ku</b>	<b>Mín.</b>	<b>Max.</b>
<b>Risco</b>	Habilitações Literárias dos Pais	3.78	1.22	-.084	-.707	1.00	7.00
	Inventário de Acontecimentos de Vida	1.39	1.47	1.15	.991	1.00	3.00
<b>Recursos Internos</b>	Satisfação com o Curso	4.70	.831	-.685	.783	1.00	5.00
	Satisfação com a Vida	3.41	.699	-.280	-.043	1.00	5.00
	Habilidades Sociais	3.92	.746	-.815	.626	1.00	5.00
	Capacidades Dificuldades	3.74	.666	-.523	.445	1.00	5.00
	Autoeficácia Papéis de Adultos	4.18	.588	-1.091	1.273	1.00	5.00
<b>Recursos Externos</b>	Religiosidade e Espiritualidade	2.95	1.205	-.098	-1.12	1.00	5.00
	Suporte Social Família	3.53	.386	-.616	2.59	1.00	5.00
	Suporte Social Amigos	3.53	.484	-.588	1.14	1.00	5.00
	Suporte Social Professores	3.29	.499	-.415	1.43	1.00	5.00
	Suporte Social Geral	3.71	.556	-.389	1.08	1.00	5.00
	Mãe-conflito	2.68	1.03	.080	-.275	1.00	5.00
	Mãe-criticismo	2.27	1.04	.586	-.138	1.00	5.00
	Mãe-cuidado	4.27	.903	-2.08	5.71	1.00	5.00
	Mãe-satisfação	4.28	.999	-1.87	3.75	1.00	5.00
	Mãe-suporte	3.93	1.06	-1.22	1.35	1.00	5.00
	Mãe-Geral	3.58	.623	-2.58	1.50	1.00	5.00
	Pai-conflito	2.30	1.26	-.049	-.381	1.00	5.00
	Pai-criticismo	1.88	1.23	.607	-.030	1.00	5.00
	Pai-cuidado	3.21	1.61	-.746	-.637	1.00	5.00
	Pai-satisfação	3.70	1.26	-.732	-.624	1.00	5.00
	Pai-suporte	2.98	1.22	-.192	-.813	1.00	5.00
	Pai-Geral	3.10	1.50	-.822	-.429	1.00	5.00
<b>Ajustamento</b>	Autoeficácia Académica	3.82	.639	-.451	.842	1.00	5.00
	Autoestima	3.50	.788	.307	.318	1.00	5.00

Nota: M=Média; DP=Desvio-padrão; Min=Valor mínimo; Max=Valor Máximo; Ku=Curtose; Sk=Assimetria

Pela análise do Quadro 25, no grupo das variáveis de risco, para as habilitações literárias dos pais, foi apresentada uma escala de resposta composta por 7 itens (1 – não sabe ler nem escrever, 2 – até o 4º ano, 3 – 6º ano, 4 – 9º ano, 5 - 12º ano, 6 - Licenciatura/Bacharelado, 7 – Mestrado ou Doutorado). Para essa variável foi estabelecido que estudantes com pais com valores abaixo de 4 estariam inseridos em um nível alto de risco, em decorrência da escolaridade obrigatória em Portugal até 2009 ser de 9 anos. No Brasil, ocorreu facto semelhante com a promulgação da emenda constitucional 59/2009 que alterou a escolaridade obrigatória dos 8 para os 9 anos, o que desse modo nos permite aplicar o mesmo ponto da escala de resposta (4), considerando os filhos desses pais como também inseridos em um contexto de risco elevado. Desse modo, os jovens pertencentes à nossa amostra estão inseridos num contexto de risco por apresentarem para as habilitações literárias dos pais, média de 3.78. Para o inventário de acontecimentos de vida negativos, a escala de respostas possui três itens (1 – Nunca aconteceu, 2 – Aconteceu há mais de 3 anos, 3 – Aconteceu há menos de 3 anos), onde quanto maior o valor atribuído ao item, mais alto é o nível

de risco apresentado por esses jovens, sendo que pela média apresentada (1.39), verificou-se um nível de risco mediano. Apesar de, à primeira vista, transparecer que há uma contradição para a análise de risco para essas duas variáveis, deve-se considerar que habilitações literárias e acontecimentos de vida negativos não são necessariamente convergentes, ou seja, não se pode atribuir a ocorrência de eventos de vida adversos aos jovens da amostra, pelo simples facto de possuírem pais com baixas habilitações literárias. Outro fator que poderá ter contribuído para esse resultado “contraditório” seria a composição das amostras, muito homogénea, do ponto de vista das habilitações literárias, pois se constitui unicamente de jovens do ensino profissional. Também é verdade que alguns acontecimentos, embora negativos, são normativos e alguns dizem respeito à escola podendo explicar a tal homogeneidade deste grupo de jovens que estão no ensino profissional: ex. repetir de ano, ter maus resultados.

No que se refere aos fatores de proteção interna, externa e indicadores de ajustamento, em nosso estudo optou-se pela utilização de uma escala de resposta do tipo Likert com 5 pontos (1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Não concordo nem discordo, 4 – Concordo, 5 – Concordo totalmente). Para essas variáveis, os valores da média, em sua grande maioria, foram superiores a 3.5, o que para uma escala Likert de 1 a 5 representa valores de nível médio a alto. As variáveis “satisfação com a vida”, “religiosidade e espiritualidade”, “suporte social” na dimensão “professores”, “relacionamento com a mãe” na dimensão “conflito” e “relacionamento com o pai” nas dimensões “cuidado”, “suporte” e “geral” apresentaram valores de média moderados, enquanto o “relacionamento com a mãe” na dimensão “criticismo” e “relacionamento com o pai” nas suas dimensões negativas possuem valores para as médias abaixo de 2.5, sendo assim considerados baixos, o que indica que em média os participantes do teu estudo parecem de beneficiar de suporte, apresentando níveis médios de proteção externa.

Para definir a normalidade da distribuição dos dados, utilizou-se dos parâmetros estabelecidos por Kline (2004) e Marôco (2010),  $Sk < 3$ ,  $ku < 7$ . Conforme a Quadro 1, para a variável relacionada ao nível de relacionamento com a mãe nas dimensões “cuidado” e “satisfação”, verificaram-se valores de curtose de nível 2, não excederam aos limites utilizados como parâmetro para o nosso estudo (são inferiores a 3), o que sugere a normalidade da distribuição para essas variáveis.

## 5.2 CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Para explorar o grau de associação entre as variáveis utilizadas para a operacionalização dos fatores de risco e dos fatores de proteção interna e externa e os indicadores de ajustamento na amostra total e nas amostras portuguesa e brasileira, recorreu-se ao coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ).

Para interpretar os coeficientes de correlação, foram adotados os seguintes valores:  $r < 0,20$  = muito baixa; entre 0,20 e 0,39 = baixa; entre 0,40 e 0,69 = moderada; entre 0,70 e 0,90 = alta;  $> 0,90$  = muito alta (Bryman & Cramer, 2003). Na análise dos resultados apresentados, destacar-se-ão as correlações entre o

conjunto das variáveis intervalares incluídas no estudo e os indicadores de ajustamento: “autoeficácia académica” e “autoestima”.

Verifica-se, mediante a análise da Quadro 26 referente à amostra total, que a “autoeficácia académica” se correlaciona de forma positiva e alta com as habilitações literárias dos pais, como também de forma moderada com a “satisfação com o curso”. Já para as demais variáveis, o nível de associação é baixo ou muito baixo. A “autoestima” apresenta correlação baixa com a “satisfação com a vida”, muito baixa com algumas variáveis de suporte externo (eg., “religiosidade e espiritualidade” e “suporte social amigos”), sendo que com as demais variáveis não houve relação significativa.

No que se refere às correlações das variáveis para Portugal (Quadro 27), verifica-se que a “autoeficácia académica” se correlaciona de forma moderada com a “satisfação com o curso” e baixa com “suporte social” nas dimensões “professores” e “geral”. Para a autoestima, nesse mesmo país, há correlações muito baixas com “satisfação com a vida”, o “suporte social família” e negativa na “relação com o pai criticismo” e correlações nulas com as demais variáveis.

Para o Brasil (Quadro 28), a “autoeficácia académica” apresenta correlações baixas com a “satisfação com o curso” e a “autoeficácia em face aos papéis de adultos”, porém com valores superiores a .30. Para a “autoestima”, verifica-se que as correlações existentes são baixas, muito baixas ou nulas com as demais variáveis.

Quadro 26. Correlações entre fatores de risco, de proteção interna e externa e indicadores de ajustamento na amostra total

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1	1																										
2	.032	1																									
3	.066 **	.066 **	1																								
4	- .024	- .002	- .007	1																							
5	.015	- .071 **	.038 *	.001	1																						
6	- .041 *	- .105 **	- .020	- .036	.226 **	1																					
7	- .013	- .341 **	- .054 **	- .019	.147 **	.192 **	1																				
8	.016	- .007	.020	.236 **	.038 *	.029	.026	1																			
9	.707	- .115 **	- .010	.009	.400 **	.287 **	.223 **	.042 *	1																		
10	.142	- .120 **	.064 **	.044 *	.128 **	.182 **	.157 **	.041 *	.193 **	1																	
11	.190 **	.003	.126 **	.048 *	.155 **	.192 **	.078 **	.072 **	.185 **	.202 **	1																



Quadro 27. Correlações entre fatores de risco, de proteção interna e externa e indicadores de ajustamento na amostra portuguesa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1	1																										
2	-.009	1																									
3	-.021	-.050	1																								
4	-.063*	-.007	.029	1																							
5	.010	-.053	.114**	-.034	1																						
6	.005	-.127*	-.035	-.040	.226**																						
7	.039	-.363**	-.079**	-.033	.141**		1																				
8	-.027	-.028	.001	.213**	-.007	.031	.023	1																			
9	-.003	-.091**	.053*	-.002	.450**	.286**	.199**	.012	1																		
10	.018	-.050	-.022	.042	.011	.049	.083**	.009	.047	1																	
11	.011	.072**	-.028	.078**	.095**	.188**	.007	.014	.119**	-.029	1																
12	.001	-.171**	.050	.019	.209**	.250**	.065*	.056*	.218**	.023	.122**	1															
13	.019	-.114**	.017	-.004	.256**	.272**	.087**	.006	.224**	.004	-.017	.324**	1														
14	.029	-.015	-.024	-.005	.335**		.085**	-.016	.319**	-.023	.145**	.358**	.293**	1													
15	.024	-.219**	-.019	.007	.346**		.124**	.017	.371**	.029	.097**	.721**	.742**	.653**	1												
16	.044	.298**	-.026	.022	-.100**	-.090**	-.214**	-.022	-.046	-.017	-.106**	.183**	.083**	.118**	.169**	1											
17	.028	.347**	-.021	.019	-.069*	-.130**	-.260**	-.039	-.056*	-.036	-.048	.231**	.105**	.091**	.207**	.833**	1										
18	.018	.108**	.015	-.015	.136**	.329**	.118**	.016	.214**	.032	.100**	.284**	.155**	.065*	.250**	-.002	-.072**	1									
19	.003	.246**	.004	.001	.107**	.229**	.175**	.037	.154**	.025	.068*	.362**	.168**	.060*	.279**	-.225**	-.324**	.680**	1								
20	.006	-.177**	.000	-.006	.143**	.314**	.167**	.014	.192**	.022	.112**	.328**	.153**	.077**	.273**	-.185**	-.248**	.665**	.829**	1							
21	.003	-.023	-.004	.003	.108**	.273**	.037	.004	.178**	.010	.097**	.256**	.119**	.038	.201**	.248**	.192**	.828**	.757**	.820**	1						
22	.048	.190**	-.010	-.041	-.010	.002	-.138**	-.051	.016	-.027	-.087**	.112**	.016	-.043	-.064*	.271**	.203**	.052	-.009	.016	.129**	1					
2	-.018	.235	-.012	-.012	-.012	-.012	-.012	-.012	-.012	-.012	-.012	-.012	-.012	-.012	-.012	-.209	.300	-.012	-.012	-.012	-.012	-.012	.749	1			





processo de resiliência, sabendo-se que o contexto pode influenciar a manifestação, significado e efeito de cada uma dessas variáveis (Ungar, Brown, Liebenberg, Cheung & Levine, 2008). Buscando responder a esta questão, utilizou-se do Teste *t* de *Student*, de modo a identificar as diferenças em função das variáveis sociodemográficas, nos fatores de risco, nos fatores de proteção interna e externa e nos indicadores de ajustamento.

A magnitude das diferenças entre as médias dos instrumentos nos grupos, para os resultados significativos, foi avaliada por meio da medida de magnitude do efeito de *d* de *Cohen*. Ela foi classificada como pequena, média ou grande, conforme os pontos de corte sugeridos por Cohen (1988) para a classificação do tamanho de efeito. De acordo com Cohen (1988), convenciou-se que os valores de “*d*” são considerados pequenos se ( $.20 \leq d < .50$ ); médios se ( $.50 \leq d < .80$ ) e grandes se ( $d \geq .80$ ). Este critério tem origem na década de 1960, como resultado de trabalhos desenvolvidos nas áreas da Psicologia e da Educação. Os resultados estão apresentados a seguir.

Quadro 29. Diferenças em função do país nos fatores de risco e de proteção interna e externa e nos indicadores de ajustamento

		<b>País</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>	<b>d</b>	
<b>Risco</b>	Habilitações Literárias dos Pais	PT	3.33	1.13	-16.12	2457	<.001	-0.7073	
		BR	4.14	1.16					
	Acontecimentos de Vida Negativos	PT	1.40	0.43	.401	2706	.016	0.0114	
		BR	1.39	1.16					
<b>Fatores de Proteção Interna</b>	Satisfação com o Curso	PT	4.58	.771	-7.52	2781	<.001	-0.2921	
		BR	4.82	.869					
	Satisfação com a Vida	PT	3.38	.703	-2.59	2781	.010	-0.1002	
		BR	3.45	.694					
	Habilidades Sociais	PT	3.93	.754	.841	2781	.400	0.0401	
		BR	3.90	.739					
	Capacidades e Dificuldades	PT	3.72	.739	-.128	2779	.199	-0.0421	
		BR	3.75	.685					
	Autoeficácia em Face aos Papéis de Adultos	PT	4.05	.616	-11.24	2781	<.001	-0.4340	
		BR	4.30	.533					
	<b>Fatores de Proteção Externa</b>	Religiosidade e Espiritualidade	PT	2.17	.974	-42.95	2781	<.001	-1.6259
			BR	3.69	.894				
Suporte Social Família		PT	3.54	.383	.574	2781	.566	0.0259	
		BR	3.53	.388					
Suporte Social Amigos		PT	3.58	.453	5.98	2781	<.001	0.2082	
		BR	3.48	.506					
Suporte Social Professores		PT	3.29	.443	-.209	2781	.834	-0.0200	
		BR	3.30	.547					
Suporte Social Geral		PT	3.76	.531	4.23	2781	<.001	0.1624	
		BR	3.67	.576					
Mãe-Conflito		PT	2.69	1.04	.718	2781	.473	0.0289	
		BR	2.66	1.03					
Mãe-Criticismo		PT	2.17	.995	-5.228	2781	<.001	-0.2032	
		BR	2.38	1.07					
Mãe-Cuidado		PT	4.22	.972	-2.858	2781	.004	-0.1106	
		BR	4.32	.830					
Mãe-Satisfação	PT	4.28	1.03	.064	2781	.949	0.0100		
	BR	4.27	.960						
Mãe-Suporte	PT	3.91	1.10	-9.82	2781	.326	-0.0375		

	Mãe-Total	BR	3.95	1.03				
		PT	3.53	.650	-4.255	2188	<.001	-0.1609
	Pai-Conflito	BR	3.63	.591				
		PT	3.73	1.28	.247	2781	.213	0.0476
	Pai-Criticismo	BR	3.67	1.24				
		PT	3.26	1.66	1.518	2781	.129	0.0620
	Pai-Cuidado	BR	3.16	1.56				
		PT	2.98	1.22	-.216	2781	.829	-0.0082
	Pai-Satisfação	BR	2.99	1.21				
		PT	2.32	1.30	.860	2781	.390	0.0316
	Pai-Suporte	BR	2.28	1.23				
		PT	1.75	1.19	-5.28	2781	<.001	-0.2039
	Pai-Total	BR	2.00	1.26				
		PT	3.13	1.55	1.21	2781	.226	0.0399
	Autoeficácia Acadêmica	BR	3.07	1.45				
		PT	3.76	.639	-4.80	2781	<.001	-0.1885
	Autoestima	BR	3.88	.634				
		PT	3.41	.796	-5.94	2781	<.001	-0.2295
Indicadores de Ajustamento	BR	3.59	.772					

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; t=estatística do teste t; gl=graus de liberdade; p=probabilidade de significância; d=coeficiente de Cohen.

Como é possível observar no Quadro 29, pode-se verificar que para Portugal há diferenças significativas com médias maiores se comparadas ao Brasil para as variáveis “acontecimentos de vida negativos”, “suporte social amigos” e “suporte social geral”. Para o Brasil, as médias são maiores para as variáveis “habilidades literárias dos pais”, “satisfação com o curso”, satisfação com a vida”, “autoeficácia em face aos papéis de adultos”, “religiosidade e espiritualidade”, “nível de relacionamento com a mãe nas dimensões criticismo, cuidado e total”, “nível de relacionamento com o pai na dimensão suporte”, “autoeficácia acadêmica” e “autoestima”.

Também é possível verificar que a escala “suporte social geral” apresenta um tamanho do efeito grande, enquanto para a escala “suporte social” na dimensão “amigos”, o efeito é de magnitude média. Para as demais escalas, foram encontrados valores pequenos quanto ao tamanho do efeito. Enquanto que para as variáveis “habilidades sociais”, “capacidades e dificuldades”, “suporte social” nas dimensões “família” e “professores”, “nível de relacionamento com a mãe” nas dimensões “conflito”, “satisfação” e “suporte”, bem como no “nível de relacionamento com o pai” nas dimensões “conflito”, “criticismo”, “cuidado”, “satisfação” e “total” não foram encontradas diferenças significativas.

#### 5.4 DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DO GÊNERO NO RISCO, PROTEÇÃO E AJUSTAMENTO EM PORTUGAL E NO BRASIL

Para responder ao quarto objetivo do estudo, foram realizadas análises para testar a existência de diferenças, em Portugal e no Brasil, em função de duas variáveis sociodemográficas importantes para o estudo da resiliência: gênero e da etnia.

## 5.4.1 Diferenças em função do género no risco, proteção e ajustamento na amostra portuguesa

Quadro 30. Diferenças em função do género nos fatores de risco na amostra portuguesa

Risco		Género	M	DP	t	gl	p	d
		Habilitações Literárias dos Pais	M	4.16				
	F	4.12	1.16					
Acontecimentos de Vida Negativos	M	1.41	1.42	2.289	1408	.022	0.0286	
	F	1.37	1.37					

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; t=estatística do teste t; gl=graus de liberdade; p=probabilidade de significância; d=coeficiente de Cohen.

No que diz respeito aos fatores de risco, foram observadas diferenças estatisticamente significativas para a variável “acontecimentos de vida negativos”, na qual a magnitude do efeito se mostrou muito pequena, sendo observada uma superioridade nos rapazes.

Quadro 31. Diferenças em função do género nos fatores de proteção interna na amostra portuguesa

Fatores de Proteção Interna		Género	M	DP	t	gl	p	d
		Satisfação com o Curso	M	4.79				
	F	4.85	.893					
Satisfação com a Vida	M	3.47	.686	1.112	1411	.266	0.0719	
	F	3.42	.704					
Habilidades Sociais	M	3.81	.747	-4.784	1411	<.001	-0.2593	
	F	4.00	.718					
Capacidades e Dificuldades	M	3.75	.664	-.100	1411	.921	-0.0154	
	F	3.76	.630					
Autoeficácia em Face aos Papéis de Adultos	M	4.25	.548	-3.573	1411	<.001	-0.1889	
	F	4.35	.510					

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; t=estatística do teste t; gl=graus de liberdade; p=probabilidade de significância; d=coeficiente de Cohen.

Não foram observadas diferenças em função do género na amostra portuguesa nem na satisfação com o curso, nem na satisfação com a vida. A “autoeficácia em face aos papéis de adultos” apresenta média maior para elas, sendo estatisticamente significativa, com uma magnitude do efeito pequena. Foi também observada diferenças significativas ao nível das habilidades sociais, com uma superioridade feminina e uma magnitude do efeito pequena.

Quadro 32. Diferenças em função do género nos fatores de proteção externa na amostra portuguesa

		Género	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Fatores de proteção Externa	Religiosidade e espiritualidade	M	3.53	.956	-7.231	1411	<.001	-0.3889
		F	3.87	.784				
	Suporte Social Família	M	3.56	.385	.129	1411	.898	0.1290
		F	3.51	.390				
	Suporte Social Amigos	M	3.47	.495	-.764	1411	.445	-0.0393
		F	3.49	.520				
	Suporte Social Professores	M	3.29	.541	-.743	1411	.458	-0.0365
		F	3.31	.554				
	Suporte Social Geral	M	3.66	.586	-.907	1411	.364	-0.0519
		F	3.69	.568				
	Mãe-conflito	M	2.61	.980	-1.968	1411	.049	-0.1064
		F	2.72	1.085				
	Mãe-Criticismo	M	2.30	1.019	-2.651	1411	.008	-0.1484
		F	2.46	1.133				
	Mãe-Cuidado	M	4.25	.836	-3.412	1411	.001	-0.1818
		F	4.40	.814				
	Mãe-Satisfação	M	4.34	.894	2.278	1411	.023	0.1248
		F	4.22	1.024				
	Mãe-Suporte	M	3.92	.992	-1.443	1411	.149	-0.0769
		F	4.00	1.085				
	Mãe-Total	M	3.60	.591	-2.332	1411	.020	-0.1185
		F	3.67	.590				
	Pai-Conflito	M	2.26	1.217	-.572	1411	.567	-0.0325
		F	2.30	1.241				
	Pai-Criticismo	M	2.03	1.252	.781	1411	.435	0.0397
		F	1.98	1.263				
	Pai-Cuidado	M	3.15	1.572	-.393	1411	.695	-0.0255
		F	3.19	1.560				
	Pai-Satisfação	M	3.74	1.241	2.002	1411	.045	0.1043
		F	3.61	1.250				
Pai-Suporte	M	3.03	1.243	1.097	1411	.273	0.0576	
	F	2.96	1.184					
Pai-Total	M	3.11	1.470	1.111	1411	.267	0.0549	
	F	3.03	1.442					

Nota: *M*=Média; *DP*=Desvio Padrão; *t*=estatística do teste *t*; *gl*=graus de liberdade; *p*=probabilidade de significância; *d*=coeficiente de Cohen.

Para os fatores de proteção externa, pode-se verificar diferenças estatisticamente significativas nas variáveis “religiosidade e espiritualidade”, “relacionamento com a mãe” nas dimensões “conflito”, “criticismo”, “cuidado” e “total” com médias maiores para as raparigas, enquanto na dimensão “satisfação” a média foi mais elevada para os rapazes. No “relacionamento com o pai”, a dimensão “satisfação” também apresentou diferença estatisticamente significativa com uma média maior para os rapazes. Ao nível de relação com a mãe, a dimensão “cuidado” apresenta uma maior amplitude de diferença, a partir do tamanho do efeito, sendo que as raparigas mostram valores mais elevados, porém com tamanho do efeito é pequeno.

Quadro 33. Diferenças em função do género nos indicadores de ajustamento em Portugal

Ajustamento		Género	M	DP	t	gl	p	d
		Autoeficácia académica	M	3.88	.631	-.142	1411	.887
F	3.89	.635						
Autoestima	M	3.61	.766	.893	1411	.372	0.0518	
	F	3.57	.778					

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; t=estatística do teste t; gl=graus de liberdade; p=probabilidade de significância; d=coeficiente de Cohen.

Não foram observadas diferenças significativas em função do género em nenhuma das variáveis relativas aos indicadores de ajustamento do presente estudo, conforme pode ser observado no Quadro 33.

#### 5.4.2 Diferenças em função do género no risco, na proteção e no ajustamento na amostra brasileira

Quadro 34. Diferenças em função do género nos fatores de risco na amostra brasileira

RISCO		Género	M	DP	t	gl	p	d
		Habilitações Literárias dos Pais	M	3.41	1.14	-4.650	1150	.779
F	3.39	1.13						
Acontecimentos de Vida Negativos	M	1.41	.459	.377	1267	.706	0.1153	
	F	1.36	.406					

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; t=estatística do teste t; gl=graus de liberdade; p=probabilidade de significância; d=coeficiente de Cohen.

No Brasil, não foram observadas diferenças significativas nas variáveis de risco em função do género, como pode ser observado no Quadro 34.

Quadro 35. Diferenças em função do género nos fatores de proteção interna no Brasil

Proteção interna		Género	M	DP	t	gl	p	d
		Satisfação com o Curso	M	4.59	.780	.067	1336	.947
F	4.58	.768						
Satisfação com a Vida	M	3.40	.712	.039	1336	.947	0.0568	
	F	3.36	.695					
Habilidades Sociais	M	3.81	.814	-4.516	1336	<.001	-0.2634	
	F	4.01	.700					
Capacidades e Dificuldades	M	4.64	.715	-3.835	1334	<.001	-0.2330	
	F	4.80	.657					
Autoeficácia em Face aos Papéis de adultos	M	4.06	.622	.234	1336	.815	0.0162	
	F	4.05	.606					

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; t=estatística do teste t; gl=graus de liberdade; p=probabilidade de significância; d=coeficiente de Cohen.

Como é possível observar no quadro acima, as raparigas apresentam uma média superior em ambas as variáveis associadas a competências nas relações interpessoais aferidas pelas Capacidades e Dificuldades

e Habilidades Sociais. Essas diferenças apresentam, todavia, valores pequenos ou muito pequenos de tamanho do efeito.

Quadro 36. Diferenças em função do gênero nos fatores de proteção externa na amostra brasileira

Gênero		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>D</i>	
Fatores de proteção Externa	Religiosidade e Espiritualidade	M	2.05	.980	-3.574	1336	<.001	-0.1958
		F	2.24	.960				
	Suporte Social Família	M	3.56	.394	2.207	1336	.027	0.1301
		F	3.51	.374				
	Suporte Social Amigos	M	3.64	.443	3.758	1336	<.001	0.1995
		F	3.55	.459				
	Suporte Social Professores	M	3.33	.482	2.432	1336	.015	0.1336
		F	3.27	.413				
	Suporte Social Geral	M	3.80	.527	2.143	1336	.032	0.1320
		F	3.73	.533				
	Mãe-Conflito	M	3.54	1.04	-4.726	1336	<.001	-0.2621
		F	3.81	1.02				
	Mãe-Criticismo	M	3.04	.986	-4.015	1336	<.001	-0.2223
		F	3.26	.993				
	Mãe-Cuidado	M	4.13	1.03	-2.574	1336	.010	-0.1428
		F	4.27	.927				
	Mãe-Satisfação	M	4.33	1.04	1.583	1336	.114	0.0865
		F	4.24	1.04				
	Mãe-Suporte	M	3.86	1.10	-1.276	1336	.202	-0.0727
		F	3.94	1.10				
Mãe-Total	M	3.47	.704	-2.666	1336	.008	-0.1361	
	F	3.56	.615					
Pai-Conflito	M	3.83	1.28	-2.568	1336	.010	0.1322	
	F	3.66	1.29					
Pai-Criticismo	M	1.76	1.16	.173	1336	.863	0.0084	
	F	1.75	1.22					
Pai-Cuidado	M	3.26	1.64	.204	1336	.838	0.0120	
	F	3.24	1.68					
Pai-Satisfação	M	3.83	1.28	2.354	1336	.019	0.1322	
	F	3.66	1.29					
Pai-Suporte	M	3.04	1.24	1.621	1336	.105	0.0897	
	F	2.93	1.21					
Pai-Total	M	3.21	1.55	1.598	1336	.110	0.0903	
	F	3.07	1.55					

Nota: *M*=Média; *DP*=Desvio Padrão; *t*=estatística do teste *t*; *gl*=graus de liberdade; *p*=probabilidade de significância; *d*=coeficiente de Cohen.

Para os resultados referentes aos fatores de proteção externa, foi possível observar que, no Brasil, as raparigas apontam médias maiores nas variáveis “religiosidade e espiritualidade”, diferença com magnitude do efeito baixo. No que diz respeito ao relacionamento com os pais são observadas diferenças significativas nas dimensões conflito, criticismo e cuidado com a mãe, com superioridade feminina, e na satisfação e conflito com o pai, com superioridade masculina. Foram também observadas médias estatisticamente superiores para os rapazes nas variáveis “suporte social” nas dimensões “família”,

“amigos”, “professores” e “geral”. As diferenças significativas observadas nas variáveis relativas aos recursos externos são, contudo, com tamanho do efeito pequeno.

Quadro 37. Diferenças em função do género nos indicadores de ajustamento na amostra brasileira

Ajustamento			<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>	<i>D</i>
	Autoeficácia académica	M	3.72	.662	-2.211	1336	.027	-0.1245
		F	3.80	.622				
	Autoestima	M	3.47	.777	2.291	1336	.022	0.1262
		F	3.37	.807				

Nota: *M*=Média; *DP*=Desvio Padrão; *t*=estatística do teste *t*; *gl*=graus de liberdade; *p*=probabilidade de significância; *d*=coeficiente de Cohen.

No que se refere à amostra brasileira, foi possível observar uma superioridade na autoeficácia académica das raparigas e da autoestima dos rapazes, em ambos os casos com valores pequenos de tamanho do efeito.

## 5.5 DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DA ETNIA NO RISCO, NA PROTEÇÃO E NO AJUSTAMENTO EM PORTUGAL E NO BRASIL

De modo a poder analisar as diferenças nos fatores de risco, fatores de proteção interna e externa e nos indicadores de ajustamento em função da etnia, foi realizada uma comparação das médias entre os grupos 1, de etnia branca, e 2, de outras etnias, sendo este último constituído por negros e outras “minorias”. Em Portugal, 51% da amostra se autodeclarou negra ou de alguma “minorias” (e.g., ciganos, descendentes de imigrantes dos PALOP).

### 5.5.1 Diferenças em função da etnia no risco, na proteção e no ajustamento na amostra portuguesa

Quadro 38. Diferenças em função da etnia nos fatores de risco na amostra portuguesa

		Etnia	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
Risco	Habilitações Literárias dos Pais	Branco	3.34	1.15	-1.311	1127	-.190	-0.0792
		Outros	3.43	1.12				
	Acontecimentos de Vida Negativos	Branco	1.44	.460	3.690	1210	<.001	0.2072
		Outros	1.35	.407				

Nota: *M*=Média; *DP*=Desvio Padrão; *t*=estatística do teste *t*; *gl*=graus de liberdade; *p*=probabilidade de significância; *d*=coeficiente de Cohen.

No que diz respeito aos acontecimentos de vida negativos, foram observadas diferenças significativas que apontam uma superioridade deste indicador de risco junto aos jovens brancos, por comparação com o grupo minoritário, tendouma magnitude do efeito pequena. Não foram observadas diferenças significativas em função da etnia nas habilitações literárias dos pais, na amostra portuguesa.

Quadro 39. Diferenças em função da etnia nos fatores de proteção interna na amostra portuguesa

		Etnia	M	DP	T	gl	P	d
Proteção interna	Satisfação com o Curso	Branços	4.57	.759	-.704	1309	.481	-0.0388
		Outros	4.60	.786				
	Satisfação com a Vida	Branços	3.38	.705	-.278	1309	.781	-0.0142
		Outros	3.39	.701				
	Habilidades Sociais	Branços	3.92	.717	-.167	1309	.868	-0.0133
		Outros	3.93	.781				
	Capacidades e Dificuldades	Branços	3.67	.692	-2.406	1307	.016	-0.1309
		Outros	3.76	.683				
	Autoeficácia em Face aos Papéis de adultos	Branços	4.04	.610	-1.023	1309	.306	-0.0655
		Outros	4.08	.611				

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; t=estatística do teste t; gl=graus de liberdade; p=probabilidade de significância; d=coeficiente de Cohen.

Verificou-se diferenças significativas para a variável “capacidades e dificuldades” com média maior para o grupo de outras etnias, apresentando um valor pequeno para a magnitude do efeito.

Quadro 40. Diferenças em função da etnia nos fatores de proteção externa na amostra portuguesa

		Etnia	M	DP	t	Gl	p	d
Fatores de proteção Externa	Religiosidade e espiritualidade	Branços	2.14	.973	-.837	1309	.403	-0.0512
		Outros	2.19	.978				
	Suporte Social Família	Branços	3.50	.394	-3.482	1309	.001	-0.1861
		Outros	3.57	.357				
	Suporte Social Amigos	Branços	3.59	.452	.067	1309	.946	0.0218
		Outros	3.58	.462				
	Suporte Social Professores	Branços	3.27	.439	-1.609	1309	.108	-0.0900
		Outros	3.31	.449				
	Suporte Social Geral	Branços	3.74	.531	-1.472	1309	.141	-0.0939
		Outros	3.79	.533				
	Mãe-Conflito	Branços	3.10	.885	13.359	1309	<.001	0.7417
		Outros	2.40	.999				
	Mãe-Criticismo	Branços	2.46	.964	9.431	1309	<.001	0.5184
		Outros	1.97	.926				
	Mãe-Cuidado	Branços	4.22	.860	-1.745	1309	.081	-0.1035
		Outros	4.31	.879				
	Mãe-Satisfação	Branços	4.22	.962	-3.959	1309	<.001	-0.2127
		Outros	4.42	.918				
	Mãe-Suporte	Branços	3.84	1.03	-3.663	1309	<.001	-0.1960
		Outros	4.04	1.01				
	Mãe-Total	Branços	3.59	.496	1.497	1309	.135	0.0744
		Outros	3.55	.576				
	Pai-Conflito	Branços	2.51	1.32	4.693	1309	<.001	0.2624
		Outros	2.17	1.27				
	Pai-Criticismo	Branços	1.88	1.24	3.442	1309	.001	0.1923
		Outros	1.65	1.15				
	Pai-Cuidado	Branços	3.24	1.63	-.456	1309	.649	-0.0240
		Outros	3.28	1.70				
	Pai-Satisfação	Branços	3.70	1.23	-1.470	1309	.142	-0.0790
		Outros	3.80	1.30				
Pai-Suporte	Branços	2.92	1.18	-1.939	1309	.053	-0.1069	
	Outros	3.05	1.25					
Pai-Total	Branços	3.11	1.50	-.714	1309	.475	-0.0388	
	Outros	3.17	1.59					

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; t=estatística do teste t; gl=graus de liberdade; p=probabilidade de significância; d=coeficiente de Cohen.

De acordo com o que é apresentado no Quadro 40, pode-se verificar que não foram observadas diferenças na religiosidade e espiritualidade. No que diz respeito às variáveis relativas ao suporte social, foram observadas diferenças apenas na dimensão “família”, com superioridade de percepção de suporte por parte dos grupos étnicos minoritários. Nas variáveis relativas ao relacionamento com ambos os pais, as diferenças significativas sugerem um melhor relacionamento com ambos os pais por parte dos jovens pertencentes a etnias minoritárias, existindo uma superioridade nas dimensões positivas e uma inferioridade nas dimensões negativas. Desse modo, foi observada uma superioridade no suporte e uma inferioridade nas dimensões criticismo, e conflito, tanto na relação com a mãe, como com o pai, sendo ainda observados níveis superiores de satisfação com a relação com a mãe junto aos jovens não brancos. Quanto ao tamanho do efeito das diferenças, para as variáveis de conflito e criticismo no relacionamento com a mãe, os valores médios, nas demais dimensões os valores são pequenos.

Quadro 41. Diferenças em função da etnia nos indicadores de ajustamento na amostra portuguesa

		Etnia	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
Ajustamento	Autoeficácia Acadêmica	Branco	3.79	.630	.982	1309	.326	0.0624
		Outros	3.75	.651				
	Autoestima	Branco	3.36	.807	-2.009	1309	.045	-0.1131
		Outros	3.45	.784				

Nota: *M*=Média; *DP*=Desvio Padrão; *t*=estatística do teste *t*; *gl*=graus de liberdade; *p*=probabilidade de significância; *d*=coeficiente de Cohen.

Como se pode observar no Quadro 41, há diferenças significativas em função da etnia na variável autoestima, apresentando média mais elevada para o grupo de outras etnias que não a branca, com um valor pequeno para o tamanho do efeito.

### 5.5.2 Diferenças em função da etnia no risco, na proteção e no ajustamento na amostra brasileira

Quadro 42. Diferenças em função da etnia nos fatores de risco na amostra brasileira

		Etnia	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Risco	Habilitações Literárias dos pais	Branco	4.28	1.12	2.956	1245	.003	0.2086
		Outros	4.04	1.18				
	Acontecimentos de Vida Negativos	Branco	1.44	.415	3.990	1373	<.001	0.2240
		Outros	1.35	.388				

Nota: *M*=Média; *DP*=Desvio Padrão; *t*=estatística do teste *t*; *gl*=graus de liberdade; *p*=probabilidade de significância; *d*=coeficiente de Cohen.

De acordo com o que é apresentado no Quadro 42, existem diferenças significativas em duas variáveis, no indicador sociodemográfico “habilitações literárias dos pais” e no inventário de “acontecimentos de vida negativos”. Os pais dos jovens brancos apresentam habilitações literárias mais

elevadas e estes jovens parecem também ter experienciado mais acontecimentos de vida negativos, sendo que, para ambas as variáveis, no conjunto os valores da magnitude do efeito, mensurados, conforme Cohen (1988) são baixos.

Quadro 43. Diferenças em função da etnia nos fatores de proteção interna na amostra brasileira

		Etnia	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Proteção interna	Satisfação com o Curso	Branços	4.79	.871	-.949	1376	.343	-0.0575
		Outros	4.84	.866				
	Satisfação com a Vida	Branços	3.44	.703	-.098	1376	.922	-0.0143
		Outros	3.45	.691				
	Habilidades Sociais	Branços	3.85	.743	-2.780	1376	.006	-0.1491
		Outros	3.96	.732				
	Capacidades e Dificuldades	Branços	3.67	.673	-4.256	1376	<.001	-0.2333
		Outros	3.82	.611				
	Autoeficácia em Face aos Papéis de adultos	Branços	4.25	.562	-3.400	1376	.001	-0.1881
		Outros	4.35	.499				

Nota: *M*=Média; *DP*=Desvio Padrão; *t*=estatística do teste *t*; *gl*=graus de liberdade; *p*=probabilidade de significância; *d*=coeficiente de Cohen.

Foram observadas diferenças significativas em três variáveis: “autoeficácia em face aos papéis de adultos” e nas variáveis relativas à competência nas relações interpessoais: “capacidades e dificuldades” e “habilidades sociais”. Em todas estas variáveis, os grupos minoritários do ponto de vista étnico apresentam valores de média maiores, com valores, contudo, considerados baixos para o tamanho do efeito das disparidades.

Na sequência, são apresentados os resultados das diferenças da etnia em função dos fatores de proteção externa.

Quadro 44. Diferenças em função da etnia nos fatores de proteção externa na amostra brasileira

		Etnia	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Fatores de proteção Externa	Religiosidade e espiritualidade	Branços	3.64	.928	-2.038	1376	.041	-0.1117
		Outros	3.74	.860				
	Suporte Social Família	Branços	3.52	.383	-.029	1376	.977	-0.0256
		Outros	3.53	.396				
	Suporte Social Amigos	Branços	3.47	.524	-.114	1376	.909	-0.0197
		Outros	3.48	.488				
	Suporte Social Professores	Branços	3.29	.557	-.688	1376	.504	-0.0363
		Outros	3.31	.542				
	Suporte Social Geral	Branços	3.69	.587	.563	1376	.574	0.0347
		Outros	3.67	.565				
	Mãe-conflito	Branços	3.09	.942	15.061	1376	<.001	0.8132
		Outros	2.31	.976				
	Mãe-Criticismo	Branços	2.76	1.05	12.689	1376	<.001	0.6856
		Outros	2.06	.991				
	Mãe-Cuidado	Branços	4.29	.784	-1.687	1376	.092	-0.0868
		Outros	4.36	.827				
	Mãe-satisfação	Branços	4.17	.959	-4.391	1376	<.001	-0.2448
		Outros	4.40	.919				
	Mãe-suporte	Branços	3.83	1.02	-4.392	1376	<.001	-0.2463

Mãe-Total	Outros	4.08	1.01	2.677	1376	.008	0.1409
	Branco	3.68	.540				
Pai-conflito	Outros	3.60	.594	3.655	1376	<.001	0.1941
	Branco	2.41	1.29				
Pai-Criticismo	Outros	2.17	1.18	2.420	1376	.016	0.1348
	Branco	2.09	1.31				
Pai-Cuidado	Outros	1.92	1.21	-2.444	1376	.015	-0.1346
	Branco	3.05	1.57				
Pai-satisfação	Outros	3.26	1.55	-3.109	1376	.002	-0.1612
	Branco	3.57	1.26				
Pai-suporte	Outros	3.77	1.22	-2.965	1376	.003	-0.1570
	Branco	2.88	1.22				
Pai-Total	Outros	3.07	1.20	-2.522	1376	.012	-0.1379
	Branco	2.95	1.46				
	Outros	3.15	1.44				

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; t=estatística do teste t; gl=graus de liberdade; p=probabilidade de significância; d=coeficiente de Cohen.

Os resultados relativos aos fatores de proteção externa revelam diferenças significativas com médias superiores para o grupo outras étnias na variável religiosidade e espiritualidade. Este grupo apresenta também relações mais satisfatórias com ambos os pais: níveis superiores de satisfação e suporte e inferiores de conflito e criticismo na relação com a mãe e com o pai, e ainda níveis superiores de cuidado do pai. Para as dimensões menos positivas na relação com a mãe conflito e criticismo dessa escala, o tamanho do efeito das diferenças é elevado, nas demais dimensões os valores são considerados pequenos. Não foram observadas diferenças nas dimensões de suporte social.

Quadro 45. Diferenças em função da etnia nos fatores de ajustamento na amostra brasileira

Ajustamento	Etnia	M	DP	t	gl	p	d
		Autoeficácia Académica	Branco				
	Outros	3.93	.616				
Autoestima	Branco	3.59	.785	.302	1376	.763	0.0129
	Outros	3.58	.762				

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; t=estatística do teste t; gl=graus de liberdade; p=probabilidade de significância; d=coeficiente de Cohen.

A análise no Quadro 45 permite observar que, em relação aos indicadores de ajustamento, observou-se média mais elevada para o grupo de jovens de outras etnias autoeficácia académica, com baixa magnitude, não tendo sido observadas diferenças em função da etnia na variável autoestima entre os jovens brasileiros.

## 5.6 ANÁLISE DE CLUSTERS PARA IDENTIFICAÇÃO DE AGRUPAMENTOS RESILIENTE E DE RISCO

### 5.6.1 Classificação dos clusters/agrupamentos e sua caracterização

A análise de clusters é uma técnica exploratória de análise multivariada de dados que permite classificar, a partir de um conjunto de categorias, grupos homogêneos, observando apenas as similaridades ou as dissimilaridades entre as categorias. Sua importância para os estudos sobre resiliência reside no facto de que permite perceber como as variáveis em estudo contribuem para a compreensão da resiliência como processo, por meio da identificação de grupos que partilham um perfil de características que se assemelham entre si (Coimbra, 2008; Freitas, 2016; Lira, 2017).

Assim, com o intuito de classificar, os jovens em formação profissional em função do fator de risco (adversidade dos acontecimentos de vida) e indicadores de ajustamento (autoeficácia académica e autoestima) em Portugal e no Brasil; satisfazendo o 4º objetivo desta pesquisa, recorreu-se a análise de clusters. Mais particularmente tentou-se identificar perfis de ajustamento diferenciados, tal como identificados por Masten (2001). A utilização de análise de clusters para a obtenção desses perfis foi uma metodologia adotada por Coimbra (2008), como também por Freitas (2016) e Amato (2010), que identificaram quatro grupos de trajetórias diferenciadas, em função do risco experienciado e do nível de ajustamento alcançado. O estudo de Coimbra (2008) analisou os seguintes perfis: jovens adaptados; jovens resilientes; jovens confiantes; e jovens vulneráveis. Esses agrupamentos foram formados por indivíduos que apresentavam características similares entre si, mas que, se comparados aos demais grupos, apresentavam diferenças em relação às mesmas características específicas relativas ao risco e ajustamento.

Nesta pesquisa, os grupos foram também constituídos mediante a interação entre fatores de risco (“acontecimentos de vida negativos”) e os indicadores de ajustamento (“autoeficácia académica” e “autoestima”). As variáveis escolhidas para a formação dos clusters fazem parte dos estudos da resiliência (Amato, 2010; Coimbra, 2008; Freitas, 2016). Nisso, entende-se a resiliência como um processo desenvolvimental dinâmico no qual se observa uma adaptação positiva na presença de adversidade significativa (Masten & Reed, 2002). Um desenvolvimento psicossocial resiliente ocorre quando, na presença de mecanismos de risco, frequentemente associados ao aparecimento de desajustamentos/perturbações psicossociais, há uma mediação de mecanismos de proteção que atuam de forma a promover uma adaptação positiva, ou seja, um comportamento resiliente (Coimbra, 2008; Fergus & Zimmerman, 2005; Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008). Outros estudos já tinham identificado formas diferenciadas de agrupamentos/clusters e atribuem as variações às diferentes formas de experienciar o risco e às respostas positivas a ele, ou seja, a dinâmica particular do risco e do ajustamento propicia as várias formas de agrupamento (Coimbra, 2008; Luthar, 1991; Masten et al., 1999; Werner, 1993).

Alguns estudos sobre resiliência têm buscado identificar perfis de ajustamento, ou seja, associar

fatores de risco e ajustamento, tendo constatado a existência de quatro grupos distintos: o Não Desafiado seria formado por jovens que conjugassem valores baixos nos mecanismos de risco e valores elevados nos indicadores de adaptação (baixo risco e alta adaptação); o Resiliente, que abrangeria os jovens que associassem valores elevados nos mecanismos de adversidade e nos indicadores de ajustamento (alto risco e alta adaptação); o Vulnerável, integrado por jovens que conjugassem valores baixos nos mecanismos de adversidade e valores baixos nos indicadores de adaptação (baixo risco e baixa adaptação); e o último grupo, intitulado em Risco, composto por jovens que associassem valores elevados nos mecanismos de adversidade com baixos indicadores de adaptação (baixo risco e baixa adaptação). Em síntese, de uma alta ou baixa interação entre risco e adaptação, poderão resultar quatro trajetórias: resiliente; não desafiada; em risco; ou vulnerável (Fergus & Zimmerman, 2005; Masten & Reed, 2002).

Caracterização dos agrupamentos Neste estudo, a análise de clusters foi realizada buscando definir os grupos identificados na teoria que pressupõem uma exposição considerável ao risco (Fergus & Zimmerman, 2005; Masten & Reed, 2002), o resiliente e de risco. Tal como foi previamente enunciado na revisão da literatura, os jovens que buscam o ensino profissional tendem a pertencer a grupos mais vulneráveis, em que a exposição à adversidade é mais elevada. Para maximizar essa probabilidade, foram selecionados apenas os participantes cujos pais possuíam habilitações literárias mais baixas (não alfabetizado até 9º ano) ( $N = 1378$ ).

Esta análise permitiu a identificação de dois agrupamentos: o resiliente, que agrega alto risco com alto ajustamento, e o em risco, que soma alto risco com baixo ajustamento.

O *Cluster 1 – Risco* – apresenta os índices altos de risco (Inventário de Acontecimentos de Vida Negativos) em associação com uma baixo ajustamento (baixa autoeficácia académica e autoestima).

O *Cluster 2 – Resiliente* – apresenta os valores altos no indicador de risco (Inventário de Acontecimentos de Vida Negativos) em associação com um alto ajustamento (alta autoeficácia académica e autoestima).

Quadro 46. Agrupamentos de acordo com os fatores de risco e os indicadores de ajustamento resultados das ANOVAs

Clusters Dimensões		Risco (N=619)	Resiliente (N=759)	F(3.696 )	D de Cohen Tamanho Effect
<b>Risco</b> (Inventário de Acontecimentos de Vida Negativos)	M	2.49	2.78	337.31**	-0.99
	(DP)	(0.39)	(0.41)		-0.45
<b>Ajustamento</b> (Autoeficácia Académica)	M	3.37	4.23	49.54**	0.76
	(DP)	(0.78)	(0.77)		0.35
<b>Ajustamento</b> (Autoestima)	M	3.35	3.65	1085.68**	-0.61
	(DP)	(0.53)	(0.44)		-0.30

Nota.: M=Média; DP=Desvio Padrão; N=Tamanho da Amostra; \*\* =Probabilidade de Significância  $p < 0.001$ ; F - Teste F.

No ponto seguinte, será feita uma caracterização dos dois grupos – risco e resiliente – em termos de género, do país, da etnia, da idade, procedendo-se também a uma comparação de médias nos fatores de proteção interna e externa.

## 5.7 ASSOCIAÇÃO DOS CLUSTERS EM FUNÇÃO DO PAÍS, DO GÉNERO, DA ETNIA E DA IDADE

### 5.7.1 Associação em função do país

No que diz respeito ao país, foi observada também uma associação significativa [ $\chi^2(1.392) = .65,438; p = .000$ ]. Em Portugal, dos 480 jovens com pais com habilitações mais baixas que entraram na análise de clusters, 60.2% fazem parte do grupo resiliente, enquanto 39.8% são do grupo vulnerável. Já no Brasil, foi observado um padrão inverso: dos 912 jovens brasileiros que entraram nesta análise, 37.5% são classificados no grupo resiliente, enquanto 62.5% estão no em risco. Assim podemos concluir que haverá mais jovens portugueses no grupo resiliente e mais jovens brasileiros no grupo em risco.

### 5.7.2 Associação em função do género

A associação entre a pertença ao agrupamento e as variáveis categóricas em estudo foi testada por meio do Teste do qui-quadrado ( $\chi^2$ ), que “[...] permite-nos verificar se as frequências que obtemos quando indagamos aos participantes a que categoria pertencem são significativamente diferentes das frequências que poderíamos esperar ao acaso” (Dancey & Reidi, 2006, p. 268).

Os resultados do teste do  $\chi^2$  mostram que existe uma associação significativa entre a pertença ao cluster e o género [ $\chi^2(1.1378) = 13.967; p = .000$ ]. Para a amostra total, houve um total de 1256 participantes do género masculino (45,13%) e 1495 do género feminino (53,72%) e 31 valores omissos (1,15%). O género masculino se apresenta em maior percentagem (51,86%) no grupo risco. No agrupamento resiliente são as raparigas que estão em maior percentual (58,27%).

### 5.7.3 Associação em função da etnia

A associação com a etnia também se revelou significativa: [ $\chi^2(1.340) = .8.799; p = .003$ ]. A amostra total é composta por 47,9% de brancos e os demais pertencentes a outras etnias (52,1%). Os que se autodeclararam de raça negra e de outras etnias são: 41.2% do grupo resiliente e 58.8% do em risco. Os autodeclarados brancos estão em 49.2% no dos resilientes e 50.8% no grupo em risco. Os jovens de raça negra são menos representados no grupo resiliente e mais representados no grupo em risco enquanto não foram observadas diferenças nos jovens de raça branca.

### 5.7.4 Associação em função da idade

Por fim, não foi observada associação significativa com a idade [ $\chi^2(1.392) = .024; p = .887$ ].

## 5.8 DIFERENÇAS EM FUNÇÃO DA PERTENÇA AOS CLUSTERS NOS FATORES DE PROTEÇÃO INTERNA E EXTERNA

Para verificar as diferenças em função da pertença aos clusters nos fatores de proteção interna e externa, recorreu-se análise de comparação de médias por meio do *Test t*.

Quadro 47. Diferenças em função da pertença aos agrupamentos nos fatores de proteção interna: “satisfação com a vida”, “satisfação com o curso” e “autoeficácia em face aos papéis de adultos”

Dimensões		Risco (N=619)	Resiliente (N=759)	<i>F</i> (1.648 )	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Satisfação com a Vida	<i>M</i>	3.38	3.45	7.585	.006	-0.100
	( <i>DP</i> )	0.73	(0.66)			
Satisfação com o Curso	<i>M</i>	4.46	4.97	7.320	.007	-0.607
	( <i>DP</i> )	0.82	0.76			
Autoeficácia em Face aos Papéis de Adulto	<i>M</i>	4.09	4.31	14.96	<.001	0.391
	( <i>DP</i> )	0.61	0.51			

Nota: *M*=Média; *DP*=Desvio Padrão; *N*=Tamanho da Amostra; *p*=Probabilidade de Significância; *F* - teste F.

Como pode ser observado no Quadro 47, os jovens do agrupamento resiliente apresentam uma superioridade nestas dimensões relativas às variáveis de proteção interna, sendo que aquela em que a magnitude do efeito é maior, de nível elevado, é a “satisfação com o curso”, seguida da “autoeficácia em face aos papéis de adulto” e da “satisfação com a vida”.

Quadro 48. Diferenças em função da pertença aos agrupamentos nos fatores de proteção interna: Questionário de Capacidades e Dificuldades (SQD) e Inventário de Habilidades Sociais (IHS)

Dimensões		Risco (N=619)	Resiliente (N=759)	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Questionário de Capacidades e Dificuldades (SQD)	<i>M</i>	3.63	3.84	1.471	.001	-0.032
	( <i>DP</i> )	.673	.631			
Inventário de Habilidades Sociais (IHS)	<i>M</i>	3.75	4.04	11.03	.225	-0.039
	( <i>DP</i> )	.775	.703			

Nota: *M*=Média; *DP*=Desvio Padrão; *N*=Tamanho da Amostra; *p*=Probabilidade de Significância; *F* - teste F.

Os resultados (Quadro 48) indicam que, no que diz respeito às variáveis associadas à competência nas relações interpessoais, apenas as “capacidades e dificuldades” variam conforme a pertença ao cluster, com uma magnitude de efeito muito baixa, mas o mesmo não acontece em relação às habilidades sociais.

Quadro 49. Diferenças em função da pertença aos agrupamentos nos fatores de proteção externa: “suporte social-família”, “suporte social-amigos”, “suporte social-professores”, “suporte social-total”

Risco	Resiliente		F	p	Cohen's d
	(N=631)	(N=761)			
Suporte Social-Família	M	3.50	.047	.829	0.128
	(DP)	0.39			
Suporte Social-Amigos	M	3.50	3.16	.076	-0.040
	(DP)	0.48			
Suporte Social-Professores	M	3.26	.289	.591	-0.117
	(DP)	0.51			
Suporte Social-Total	M	3.50	.955	.329	-5.745
	(DP)	0.35			

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; N=Tamanho da Amostra; p=Probabilidade de Significância; F - teste F.

Apesar de o suporte social ser um dos fatores de proteção indispensáveis quando se estuda o fenómeno da resiliência, os resultados indicam que não há diferenças significativas entre clusters nestas variáveis de proteção externa.

Quadro 50. Diferenças em função da pertença aos agrupamentos fatores de proteção externa: Rede de Relacionamentos para com a Mãe e o Pai nas dimensões “conflito”, “críticismo”, “cuidado”, “satisfação”, “suporte” e “total”

Dimensões Rede de relacionamento		Risco (N=631)		Resiliente (N=761)		F		P		Cohen's d	
		Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Conflito Rede de relacionamento	M	2.83	2.25	2.56	2.23	3.094	4.09	.079	.043	0.263	0.015
	(DP)	1.06	1.30	0.99	1.23						
Críticismo Rede de relacionamento	M	2.43	1.88	2.19	1.84	6.892	.021	.009	.021	0.228	0.032
	(DP)	1.10	1.28	1.00	1.19						
Cuidado Rede de relacionamento	M	4.11	2.90	4.43	3.34	34.69	2.43	<.001	.119	-0.369	-0.273
	(DP)	0.97	1.63	0.75	1.59						
Satisfação Rede de relacionamento	M	4.13	3.51	4.45	3.81	36.63	1.91	<.001	.167	-0.329	-0.236
	(DP)	1.08	1.29	0.85	1.25						
Suporte Rede de relacionamento	M	4.45	2.73	3.72	3.12	37.32	.002	<.001	.968	0.101	-0.326
	(DP)	0.85	1.19	1.13	1.20						
Total Rede de relacionamento	M	3.50	2.85	3.68	3.20	24.44	.925	<.001	.336	-0.030	-0.233
	(DP)	.680	1.51	.505	1.49						

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; N=Tamanho da Amostra; p=Probabilidade de Significância; F - teste F.

De acordo com o que pode ser observado no Quadro 50, há diferenças no “conflito” e no “críticismo” do pai entre o grupo resiliente e o em risco, sendo os valores de este último um pouco superior (magnitude do efeito baixa) aos valores dos resilientes. Há diferenças entre clusters em todas as dimensões relativas ao relacionamento materno, com exceção do “conflito”. Os resilientes apresentam níveis inferiores de “críticismo” e – curiosamente – de “suporte” com a mãe e índices maiores em todas as demais dimensões – “cuidado” “satisfação” e “Relacionamento Total”. Parece assim que menor conflito e de críticismo do pai e a satisfação com o relacionamento com a mãe, em termos gerais e de percepção cuidado, estão

associados à resiliência nos jovens do ensino profissional provenientes de meios socioculturais mais baixos. Pelo contrário quer o criticismo da mãe, quer o seu suporte excessivo não parecem favorecer o seu processo de adaptação em tais circunstâncias.

Quadro 51. Diferenças em função da pertença aos agrupamentos no fator de proteção externa “Religiosidade e espiritualidade”

Dimensões		Risco (N=619)	Resiliente (N=759)	F	p	Cohen's d
Religiosidade e espiritualidade	M	2.92	3.39	1.21	.271	-0.414
	(DP)	1.14	1.13			

Nota: M=Média; DP=Desvio Padrão; N=Tamanho da Amostra; p=Probabilidade de Significância; F - teste F.

Embora a religiosidade e a espiritualidade possam contribuir como fator de proteção externa nos jovens em formação profissional diante das adversidades inerentes a esse contexto, os dois grupos, em risco e resiliente, não apresentaram diferenças significativas nessa dimensão.

## 5.9 MODELOS DE REGRESSÃO

De modo a responder ao sexto objetivo de nosso estudo, são apresentados, de forma breve, os principais pontos de um manuscrito elaborado sob o formato de artigo, construído durante o decorrer desse doutoramento, estando o mesmo anexado à tese (Anexo XX). Esse estudo buscou explorar os preditores de autoeficácia acadêmica em estudantes do ensino profissional em Portugal e no Brasil, considerando como possíveis preditores variáveis demográficas, de proteção externa e interna.

As pesquisas realizadas no Brasil direcionadas à autoeficácia no campo da educação têm focado, sobretudo, a sua relação com o bom desempenho acadêmico (Azzi, & Polydoro 2011; Dobarro & Brito, 2010; Martinelli & Sassi, 2010; Oliveira & Soares, 2011; Rodrigues, & Barrera, 2007), com a motivação para a aprendizagem (Martinelli & Sassi, 2010) e com a autorregulação da aprendizagem (Medeiros et al., 2003). Analogamente, os estudos sobre autoeficácia acadêmica na população portuguesa têm demonstrado que estudantes mais confiantes nas suas competências, com maior capacidade de gestão de seus objetivos e planos para o futuro, desenvolvem maior motivação para a aprendizagem, alcançando, deste modo, melhores resultados acadêmicos (Lopes & Teixeira, 2012; Pina Neves & Faria, 2007). Contudo, ainda há um hiato na literatura relativamente aos preditores da autoeficácia acadêmica no âmbito dos estudantes do ensino profissional e das suas variações interculturais. Esse estudo poderá contribuir para a compreensão de quais variáveis podem influenciar os jovens inseridos no ensino profissional, principalmente àqueles com históricos de insucesso, a desenvolver competências que os façam superar as adversidades, pautado numa perspectiva socioecológica dos processos de desenvolvimento (Ungar, 2013). Neste estudo, foram selecionados como possíveis preditores da autoeficácia acadêmica, as variáveis

sociodemográficas relacionadas com as habilitações literárias dos pais, o género e a idade do jovem; os fatores de proteção externa através do suporte social geral, suporte dos professores, qualidade na relação com o pai e com a mãe e práticas religiosas; e os fatores de proteção interna, representados pelas variáveis capacidades e dificuldades, habilidades sociais, satisfação com o curso e autoeficácia face aos papéis de adultos.

Vários estudos que investigaram como se dá a percepção de autoeficácia académica em jovens, constataram que há uma distinção na forma como se dá o senso de autoeficácia académica, a depender da idade e do género do indivíduo (Dias & Azevo, 2001; Sá, 2002; Lent, Multon & Brown, 1991; Caprara, et al., 2008; Erzen & Odaci, 2014; Uitto, 2014; Betz, 2004; Uitto, 2014). Estudos conduzidos por Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2011, 2012) atestou que as habilitações literárias dos pais representam um importante fator influenciador da percepção de autoeficácia académica de seus filhos.

No que diz respeito às variáveis de proteção interna, a escolha do Questionário de Capacidades e Dificuldades foi motivada pela necessidade de se conhecer quais as psicopatologias, vulnerabilidades e potencialidades que podem contribuir para a manifestação de resiliência nestes jovens. O Inventário de Habilidades Sociais foi selecionado para esse estudo por relacionar habilidades sociais e uma ampla gama de comportamentos adaptativos, entre eles destaca-se a independência para realizar tarefas (na escola, no lar e em grupos de amigos) (Del Prette & Del Prette, 2005) que se relaciona estreitamente à autoeficácia académica. Por se entender nesse estudo, que o desempenho académico do aluno pode estar associado à sua habilidade de lidar com as pessoas (Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2015), utilizamos como instrumento de medida das habilidades sociais, o instrumento elaborado por Del Prette & Del Prette (2001). Outro instrumento que pode auxiliar no entendimento de como se desenvolve a autoeficácia dos jovens da amostra é a sua satisfação com o curso, considerado por Fagundes, Luce & Rodriguez Espinar (2014) como podendo influenciar a motivação desses jovens para as atividades académicas. Por fim, a última das variáveis de proteção interna selecionada foi a escala de autoeficácia face aos papéis de adultos, por considerar que o planeamento de planos para a vida adulta (e.g., inserção no mercado de trabalho) ainda numa fase anterior se constitui em um importante instrumento de desenvolvimento da autoeficácia académica nos jovens em formação profissional.

Quanto às variáveis de proteção externa potencialmente preditoras da autoeficácia académica nos jovens de nossa amostra, o suporte social foi selecionado pela importância da percepção do apoio recebido por pessoas significativas (pais, amigos, professores e geral). Para esse estudo, optou-se pela utilização das dimensões professores e geral do instrumento Social Support Appraisals – (SSA) desenvolvido por Vaux (1986). Tão importante quanto o suporte oferecido a esses jovens, é o nível das relações mantidas com os pais nos mais diversos contextos, e em especial naqueles jovens provenientes de famílias com baixo nível socioeconómico. Desse modo, foi feita a opção pelo uso da versão do Inventário de Rede de Relações

adaptado à população portuguesa por Mendonça e Fontaine (2013). Espiritualidade e a religiosidade é última variável selecionada, pois, para esses jovens, pode representar um importante fator para o enfrentamento de situações adversas durante diversas etapas do ciclo de vida, especificamente para os jovens, o que já foi comprovado por meio de estudos realizados por (Marques, Cerqueira-Santos, Dell'Aglio, 2011).

Por meio da análise de regressão, verificou-se que, em ambos os países, a satisfação com o curso é o preditor mais importante da autoeficácia acadêmica. Foram também observadas diferenças interculturais: as variáveis relativas à proteção externa desempenham um papel importante na predição da autoeficácia dos jovens portugueses, nomeadamente o suporte geral e o suporte dos professores, enquanto os recursos internos são os mais importantes para essa predição no caso dos jovens brasileiros, nomeadamente a autoeficácia face os papéis de adulto e a percepção de capacidades e dificuldades. Ademais, os resultados principais e deste estudo e respetiva discussão podem ser consultados de forma mais analítica pela leitura do manuscrito (anexo XX).

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo geral desta investigação é o de *contribuir para a compreensão do processo de resiliência em jovens em formação profissional em Portugal e no Brasil*. A partir do objetivo, as questões que nortearam a investigação foram: a) Quais são os fatores promotores da resiliência em jovens no ensino profissional? b) Como se caracterizam os perfis de ajustamento destes jovens? c) De que modo esses fatores se assemelham ou diferenciam em Portugal e no Brasil?

Este capítulo apresenta a discussão dos resultados, organizado em três pontos principais: 1) Análise das diferenças transculturais em função do país, do género, e da etnia para os fatores de risco, fatores de proteção interna e externa e indicadores de ajustamento; 2) Análise dos perfis de ajustamento (Resiliente e Risco) e suas diferenças em função do género, da etnia, do país e dos fatores de risco, fatores proteção interna e externa; e por fim, 3) Análise das regressões que buscou verificar o efeito preditivo dos fatores de proteção interna e externa, tendo como indicador de ajustamento a autoeficácia académica. Concluindo com uma apresentação das considerações finais, que incluem as limitações do estudo, implicações para intervenção e sugestões para futuros estudos.

### 6.1 ESTUDO DAS DIFERENÇAS TRANSCULTURAIS EM FUNÇÃO DO PAÍS, DO GÉNERO E DA ETNIA PARA OS FATORES DE RISCO, PROTEÇÃO INTERNA E EXTERNA E INDICADORES DE AJUSTAMENTO

#### 6.1.1 Diferenças em função do país

Os fatores de risco podem ser definidos como variáveis capazes de produzir efeitos negativos no desenvolvimento do indivíduo que comprometem a saúde e o desempenho social (Costa & Dell'Aglio, 2011). Os resultados apontam que Jovens portugueses vivenciam acontecimentos de vida negativos com um valor um pouco mais elevado se comparado aos jovens brasileiros. Os jovens portugueses são os que apresentam pais com maior nível de escolaridade.

Alguns estudos, tanto em Portugal (Carvalho & Silva, 2004; Pereira, 2010) como no Brasil (Aguilar & Ortigão, 2012; Crahay & Baye, 2013; Del Porto & Ferreira, 2007) já constataram a existência de uma relação entre o contexto socioeconómico e familiar dos estudantes e seu desempenho académico. Del Porto e Ferreira (2007) verificaram que estudantes advindos de famílias com baixa posse de recursos educacionais, tais como, as habilitações literárias dos pais, tendem a ter um desempenho académico mais baixo, mesmo que seu contexto socioeconómico familiar seja elevado. Carvalho e Silva (2004) também sugerem em seu estudo realizado a partir de dados do resultado do PISA em Portugal, que o ambiente familiar e o seu contexto económico influenciam o sucesso educativo de seus membros. Pereira (2010) vai além, ao considerar que a classificação ruim apresentada por Portugal na edição de 2006 do PISA, está

relacionada a um contexto familiar desfavorável, principalmente no que diz respeito às habilitações literárias dos pais, bem como a profissão dos mesmos, se comparados com os mesmos dados de países mais bem posicionados.

Com base nos resultados apresentados verificou-se que, nos fatores de proteção interna, em três variáveis foram observadas diferenças significativas entre Portugal e Brasil: satisfação com o curso, satisfação com a vida e a autoeficácia face os papéis de adulto. Nessas variáveis são os jovens brasileiros que apresentam uma média maior. Ter satisfação com o curso representa segundo Santos e Ferreira (2005), uma apreciação positiva da qualidade e da eficácia do curso onde é considerado o curso como um todo e o estudante se percebendo parte integrante deste. A satisfação com o curso faz parte de uma percepção de satisfação com a vida, nisso gerando efeitos, tais como, o aumento da produtividade, autoconceito positivo e tomada de decisão competente (Spear & Kulbok, 2004).

Em relação à satisfação com o curso, os dados podem ser explicados pela forma como se desenvolvem os programas sociais direcionados para o ensino profissional. No Brasil, a maior parte dos estudantes da amostra está inserida no PRONATEC, onde além de uma ampla oferta de cursos de formação profissional, recebem uma ajuda de custo para consecução dos estudos. De outro modo, em Portugal os programas de formação profissional apenas capacitam os jovens para o mercado de trabalho, não atrelando a formação profissional à inserção ao mercado de trabalho.

A autoeficácia face aos papéis de adultos também se diferencia tendo uma média maior para os jovens brasileiros. Esse resultado é semelhante ao encontrado por Coimbra (2008) que identificou que jovens pertencentes a famílias de nível socioeconómico mais baixo (caso dos jovens brasileiros se comprado aos seus pares portugueses) tendem a apresentar um maior nível de autoeficácia para os papéis de adultos. A mesma autora reafirma que “este tipo de oferta de formação tem preferencialmente como destinatários alunos de classes sociais menos favorecidas e/ou com percursos escolares pautados pelo insucesso” (2008, p. 25).

Ao analisar as diferenças na percepção dos fatores de proteção externa, duas dimensões do suporte social apresentam diferenças significativas, amigos e geral. A percepção de suporte social é uma importante componente na vida dos adolescentes e jovens. As análises realizadas no presente estudo mostraram que são os jovens brasileiros que possuem um maior suporte dos amigos, enquanto os jovens portugueses possuem um maior suporte geral. Rutter (1987) adverte para a importância de não apenas identificar o fator de proteção, mas de compreender de que forma ele atua na redução da adversidade. Em jovens em formação profissional essa advertência tem grande importância, pois o contexto de formação educacional é um campo fértil para o fortalecimento das relações interpessoais como a que favorece o suporte de amigos e geral (Ferreira & Marturano, 2002; Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005). Quanto mais satisfatória for a percepção da pessoa em relação à sua rede de apoio social e familiar mais

recursos terão para enfrentar o risco, eventos estressantes.

No que diz respeito aos indicadores de ajustamento, houve também diferenças significativas. Os jovens brasileiros apresentaram maior autoestima e autoeficácia académica. A redução da exposição a eventos negativos no contexto de formação favorece o sucesso escolar. As crenças de autoeficácia académica têm sido apontadas como mediadoras de processos motivacionais, cognitivos, afetivos, fazendo com que os estudantes se sintam mais capazes de aprender, visualizando situações em que a aprendizagem ocorra de forma exitosa, encorajando-os a se engajarem ainda mais no seu próprio processo de ensino-aprendizagem (Bandura, 1993). A autoeficácia académica tende a contribuir na formação de estudantes do ensino profissional à medida que um estudante que se julga autoeficaz tende a entender que novas habilidades podem ser construídas por meio da persistência, esforço e do exercício (Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi, 2015). Desse modo, eleva-se ainda mais a importância de fatores que venham a predizer a autoeficácia académica no processo de aprendizagem.

O estudo da autoestima em jovens, mais especificamente no Brasil, torna-se de fundamental importância, pois segundo Sbicigo, Bandeira e Dell'Aglio (2010), esse construto tem sido pouco pesquisado, e nos estudos em que é abordado a amostra constitui-se de um pequeno número de participantes, o que dificulta a compreensão e interpretação dos resultados obtidos, como também não sendo passível de generalizações.

Em diversos estudos, temos a associação da autoestima a fatores como o nível socioeconómico da família, às condições de moradia, o que poderia indicar que os jovens participantes de nosso estudo, por viverem em uma das regiões mais pobres do país e com os baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), inseridos na educação pública, tenderiam a apresentar uma baixa autoestima (Amparo, Galvão, Alves, Brasil & Koller, 2008). Os resultados aqui apresentados parecem demonstrar que outros fatores podem ter uma maior influência na construção desse construto para esses jovens. Desse modo, uma elevada autoestima poderia estar mais associada a uma maior busca por apoio social, maior confiança no futuro, e uma postura mais ativa no enfrentamento de situações adversas (André & Lelord, 2000).

Conhecer as diferenças dos fatores de risco, proteção e ajustamento nas duas culturas, portuguesa e brasileira aponta caminhos que levantam algumas características que contribuam com os processos de resiliência.

A religiosidade e espiritualidade é um importante fator de proteção externa. Os resultados apontam diferenças significativas para os dois países. Negligenciar a dimensão espiritual é como ignorar o aspecto social ou psicológico que estes jovens estão inseridos, cada vez mais os estudos em psicologia buscam investigar as pessoas de forma integral (Elder, 2008).

Os resultados relacionados ao construto da religiosidade/espiritualidade em nossa amostra indicam uma maior importância atribuída pelos jovens brasileiros. Para que possamos entender esse resultado faz-

se necessário uma síntese das mudanças pelas quais têm passado a sociedade portuguesa desde o fim do regime ditatorial encerrado em 1974. Mesmo que de forma tardia, em relação a outros países europeus, Portugal passou por um processo de modernização, tendo como ápice desse processo, a sua adesão à comunidade europeia em 1986. Esse processo foi marcado por um conjunto de mudanças, entre as quais cabe destacar, um processo rápido de urbanização, o surgimento de novas estruturas familiares e conjugais, a partilha das redes de comunicação, a assunção de novas formas de consumo, entre outras (Franca, 2015). A queda do governo salazarista, que estabelecerá para a educação o trinômio, “Deus, Pátria e Família” ajudou a desconstruir a estrutura de um Estado rural, tradicional e católico, favorecendo o surgimento de novas estruturas políticas e movimentos sociais, tais como o movimento estudantil e o feminismo (Franca, 2015). Todos esses acontecimentos podem representar uma mudança na forma como a população portuguesa entende a sua religiosidade e espiritualidade e até mesmo propiciado o surgimento de um novo grupo de pessoas que se dizem “não crentes” ou “crentes sem religião” que já correspondem ao segundo maior grupo da população portuguesa, depois dos católicos (Dix, 2013).

Estudo realizado por Ferreira, Pinto e Neto (2012) com 800 estudantes universitários portugueses, brasileiros, moçambicanos e angolanos encontrou resultados semelhantes. Os principais achados foram que: os estudantes brasileiros foram os que informaram uma maior frequência aos locais religiosos; quando foram questionados à respeito de uma religiosidade mais privada, os portugueses eram os que rezavam menos; quanto ao fator bem-estar religioso, os jovens portugueses são os que apresentam a menor média, contrapondo-se aos resultados apresentados por jovens angolanos e brasileiros que apresentam as médias mais elevadas.

A dimensão religiosidade/espiritualidade tem colaborado para o desenvolvimento de práticas positivas de hábitos de vida. Estudos têm apontado que as práticas religiosas promovem um suporte para vida, reduzindo assim a mortalidade, existindo diferenças em relação ao gênero, a situação socioeconômica e aos níveis de educação (Guimarães e Avezum, 2007). Estudos sobre a dimensão da espiritualidade têm constatado elementos que apontam o grande impacto desta variável na qualidade de vida.

### **6.1.2 Diferenças em função do gênero**

Durante seu desenvolvimento, e mais especificamente na adolescência e juventude, os jovens de ambos os sexos vão tornando-se cada vez mais diferentes, não só em termos de sua compleição física, como em seus aspectos cognitivos, comportamentais e na forma como se relacionam com os outros em sua volta. O desenvolvimento de todos esses fatores tem forte relação com os papéis de gênero da sua cultura. Para Rutter (2003) o gênero influencia o modo como os indivíduos encaram as adversidades da vida, ou seja, a forma como expressam a resiliência.

Os jovens participantes da amostra, em sua grande maioria, encontram-se num período de transição,

da adolescência para a vida adulta. À medida que avançam nesse ciclo, é cada vez maior o nível de habilidades sociais requeridas para que os mesmos apresentem um comportamento social considerado adequado nos diversos contextos em que estão inseridos, entre os quais, o escolar, familiar e no mercado de trabalho (Pereira, 2015).

As diferenças, no conjunto de habilidades sociais, entre os gêneros, podem ser explicadas em parte por fatores biológicos, que segundo Zahn-Waxler, Shirtcliff, & Marceau (2008) seria em decorrência de um maior nível de testosterona nos meninos, o que explicaria uma maior presença de comportamentos agressivos nesse grupo. Outra explicação para esse resultado apoia-se no aspecto cultural, mais relacionado à forma de socialização de meninos e meninas, refletindo na forma como se relacionam com seus pares (Abdi, 2010; Caballo, 2012; Ceconello & Koller, 2000). Os diferentes papéis associados aos gêneros masculino e feminino, geram uma expectativa de que as meninas, desde a infância, venham a apresentar um comportamento mais habilidoso que os meninos (Caballo, 2012), e isso têm sequência nas demais etapas do ciclo de vida. Esses grupos tendem a referenciar seu comportamento a partir de valores e modelos que vão sendo internalizados no decorrer do seu processo de socialização (Abdi, 2010; Caballo, 2012; Ceconello & Koller, 2000).

Segundo Coimbra (2008) é durante a juventude que se torna de vital importância, o planejamento do futuro, por meio do estabelecimento de objetivos, acompanhado da consciência de que é capaz de alcançá-los na vida adulta. Para os jovens oriundos de famílias com baixo nível socioeconômico e que vivenciaram maiores situações adversas durante a infância, está importância se eleva, à medida que os capacita a desenvolver uma trajetória mais resiliente (Masten et al., 2004).

Esse achado do estudo de uma maior média dos papéis de adultos para as raparigas em Portugal se comparados aos rapazes, pode ser explicada a partir de um contexto que vem ganhando maior intensidade e rapidez a partir do século XX. Esse contexto consubstancia-se em uma maior flexibilização dos papéis de gênero na medida em que permitiu uma maior inserção da mulher ao mercado de trabalho, bem como uma maior taxa de escolarização (Guerreiro & Abrantes, 2005). Porém é importante ressaltar que uma maior participação da mulher no mercado de trabalho ainda não foi capaz de desmitificar que cabe às mulheres, em particular, uma “jornada dupla de trabalho”, aliando as atividades profissionais às tarefas domésticas (Torres e Silva, 1998; Wall e Guerreiro, 2005). Sendo assim, esse resultado pode indicar que as jovens dessa amostra se percebiam mais capazes em lidar com os acontecimentos de vida que caracterizam a próxima etapa de seu ciclo de vida.

Outra variável que apresentou significância, com valores maiores atribuídos pelas meninas, foi Religiosidade/Espiritualidade.

Para Walsh (2005) as crenças religiosas desempenham um importante papel para o desenvolvimento da resiliência nas pessoas. Isso se dá por meio de três aspectos essenciais, quais sejam: o primeiro seria o

papel de que as crenças reforçam no indivíduo a necessidade de se atribuir aos eventos adversos, um sentido; o segundo seria a compreensão por parte do indivíduo de que determinadas coisas não são passíveis de mudança, mas ao mesmo tempo fortalece na busca daquilo que pode ser modificado; e por último, o sentido integrador proporcionado pelas crenças, unindo fé, objetivos de vida dos indivíduos, bem como, as mudanças tidas como consequência de períodos de crise.

Outros estudos também já apontaram haver diferenças de gênero relacionados à postura dos jovens em relação à aspectos espirituais e religiosos. Em um estudo realizado com 210 estudantes universitários, verificou-se que as crenças religiosas faziam com que as mulheres tivessem mais cautela quanto ao uso de drogas, bem como ao comportamento sexual apresentado por elas. Já para os homens a religiosidade somente influenciou a postura que tinham em relação a outras drogas que não fossem o álcool e o cigarro (Poulson *et al.*, 1998).

Dentre os vários fatores que podem impactar negativamente o desenvolvimento do processo de resiliência, em adolescentes, um difícil relacionamento com a mãe é um dos mais evidentes, pois um vínculo familiar pautado em boas relações favorece a autoestima do indivíduo e lhe confere segurança por ter como base a aceitação de sua autoimagem (Rozemberg, Avanci, Schenker, Pires, 2014). Corroborando os resultados encontrados no presente estudo, outros estudos com crianças e adolescentes, apontaram que as meninas apresentaram um melhor relacionamento com a figura materna se comparado aos meninos (Furman & Buhrmester, 1992). Estudo realizado por Tavares, Béria e Lima (2004) com 2410 estudantes dos 10 aos 19 anos constatou que a propensão para o consumo de drogas era três vezes maior nos participantes que informaram ter um mau relacionamento com a mãe em detrimento daqueles que informaram ter um mau relacionamento com a figura paterna.

O questionário de Capacidades e Dificuldades, originalmente foi criado para rastrear problemas de saúde mental em crianças e adolescentes (Stivanin, Scheuer, Assumpção Jr., 2008). A utilização do questionário nesse estudo deu-se por conta da importância atribuída a se conhecer nesses jovens psicopatologias, e como estas influenciam no seu comportamento e relacionamento com os colegas. Para atender a esses objetivos optou-se pela utilização de duas dimensões desta escala, problemas de relacionamento com colegas e problemas de conduta, sendo que os itens caracterizam possíveis problemas de comportamento desses jovens, bem como de relacionamento com seus pares.

Os achados de nosso estudo se assemelham aos já encontrados em diversas outras pesquisas. Os meninos apresentam uma maior tendência a demonstrarem problemas de comportamento e relacionamento se comparados às participantes do gênero oposto (Borges, Manso, Tome, & Matos, 2008; Chaplin, Gillham, & Selligman, 2009; Merikangas, et al., 2010; Roy, Groholt, Heyerdahl, & Clench-Aas, 2006; Young, Sabbah, Young, Reiser, & Richardson, 2010).

Wentzel e Caldwell (1997) verificaram em seus estudos que os meninos apresentavam um nível

mais elevado de comportamentos antissociais se comparados às meninas. Os mesmos autores também identificaram uma relação significativa e negativa entre comportamentos pró-sociais e agressividade. Outra investigação desenvolvida por Miller-Johnson e colaboradores (2002) indicou que os meninos apresentam comportamentos mais agressivos e as meninas se demonstraram com menores problemas de comportamentos em relação aos colegas. O comportamento antissocial se constitui como um fator preditivo para o baixo desempenho escolar dos estudantes (Mcevoy, 2000).

As meninas participantes do nosso estudo apresentaram valores mais elevados na variável capacidades e dificuldades. Isso pode ser explicado, em parte, pelo contexto social em que estas jovens estão inseridas, que seria mais permissivo a elas em expressar seus sentimentos, se comparado aos meninos. A sociedade, e em particular, os pais, impõem formas diferenciadas de socialização dos filhos, a depender do género a que pertencem. Desse modo, há uma tendência a se adotar formas diferenciadas de orientar meninos e meninas quanto à manifestação de sentimentos e emoções (Fontana, 1991; Del Prette & Del Prette, 1999; Trad, 1999; Bierman, 2001).

Os resultados relacionados à variável suporte social indicam que os jovens do sexo masculino informaram dispor de uma maior percepção de suporte social associados aos amigos. Uma rede de apoio social é constituída ao longo da vida do indivíduo, por meio de interações mútuas, entre este e o contexto que o circunda (Antunes e Fontaine, 1995). É na adolescência e juventude que se constroem boa parte das redes sociais, e que se torna de suma importância a percepção de apoio social por parte dos jovens (Antunes & Fontaine, 2005). As diferenças entre género quanto à percepção do suporte social em âmbito acadêmico, já havia sido estudada por Pinheiro (2003). Esse mesmo autor identificou em seu estudo que os estudantes do sexo masculino apresentavam uma maior percepção de suporte social não só de colegas, mas também de professores se comparados às participantes do sexo feminino.

Um estudo realizado por Allen e Stoltenberg (1995) com jovens, constatou que os participantes do sexo feminino tinham maior percepção do suporte social familiar. De outro modo, os jovens do sexo masculino, atribuem um menor valor para a família quando relacionado ao suporte interpessoal, o que em parte pode explicar uma maior percepção dos jovens desse sexo ao suporte oferecido pelos amigos. Um estudo de Rothon et al. (2011) verificou que estudantes que percepcionavam um nível elevado de apoio dos amigos, tinham atenuados os efeitos negativos de pressões psicológicas impostas por outros pares. Os mesmos autores verificaram que o suporte social vindo dos amigos atuou como fator de proteção em adolescentes vítimas de bullying, bem como a uma menor propensão para o uso de álcool e drogas.

O suporte dos amigos durante a adolescência é também uma importante fonte de apoio emocional durante a juventude, no enfrentamento de situações adversas, como o fracasso acadêmico, separação ou morte dos pais (Oliva, 2004). Sendo assim, reconhece-se a importância da relação com os amigos por favorecer o aprendizado de habilidades sociais por meio de constantes interações interpessoais (Silva,

2002).

Quanto aos indicadores de ajustamento, em Portugal não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Já para os estudantes brasileiros foi possível verificar que as meninas apresentaram médias maiores para a autoeficácia académica, e os meninos com médias mais elevadas para a autoestima, sendo que ambos os construtos apresentaram diferenças significativas.

De modo semelhante a este, outros estudos também já demonstraram haver diferenças entre géneros no que diz respeito ao construto da autoeficácia académica, principalmente quando estabelece uma relação com outras variáveis (Coimbra, 2008; Vekiri, & Chronaki, 2008; Masten et al., 2004, 2006; Rutter, 1979; 1985; Werner & Smith, 1992). Estudo desenvolvido por Pastorelli e cols. (2001) com um grupo de crianças e adolescentes com idades que variavam dos dez aos quinze anos em três países europeus (Hungria, Polónia e Itália) constatou que em todas as amostras foram as meninas que demonstraram ser mais autoeficazes, tanto no aspecto académico, como em relação à possibilidade de se envolverem em eventos transgressores.

Estudo desenvolvido por Pesce et al. (2004) com quase 1000 adolescentes da rede pública de ensino verificou que os eventos negativos da vida não estavam relacionados ao desenvolvimento da resiliência, mas quanto aos fatores de proteção utilizados no estudo mostrou-se haver uma correlação positiva. A escola pode ser um espaço importante no desenvolvimento de uma maior competência e desenvoltura das práticas por meio da promoção da autoestima e autoeficácia de seus estudantes (Lisboa, 2005).

### **6.1.3 Diferenças em função da etnia**

Quanto às variáveis componentes do conjunto de fatores de risco, foram observadas diferenças significativas nos acontecimentos de vida negativos em função da etnia dos participantes, em ambos os países, com valores maiores para a etnia branca. Ou seja, jovens portugueses e brasileiros da etnia branca apresentaram uma maior vivência de acontecimentos de vida negativos. Para Compas (2004) um evento de vida negativo é uma situação adversa na vida do indivíduo que pode trazer prejuízos físicos, psicológicos ou sociais, afetando o desenvolvimento humano. Quanto menor for a capacidade do indivíduo em desenvolver estratégias de enfrentamento no combate às consequências do evento estressor, maiores serão os danos psicossociais (Oliva, Jiménez, & Parra, 2009, Menéndez, & Hidalgo, 2008). Os acontecimentos de vida negativos observados nesta investigação envolvem: problemas com dependências (tabaco, álcool ou outras drogas), ter agredido fisicamente alguém e ter problemas com a polícia ou insucesso escolar.

Quando se trata de diferenças em função da etnia, variáveis para além das psicológicas precisam ser observadas. Thompson afirma que “fenómenos ideológicos são fenómenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação” (1995, p. 76). Deste modo, por ser um estudo transversal o contexto específico e as estruturas

socialmente construídas envolta das questões étnicas não poderão ser analisadas em profundidade a partir das formas simbólicas que são construídas historicamente.

No entanto, não podemos deixar de refletir sobre como se deu a construção dessa estrutura social que deu origem à população brasileira, havendo a necessidade de um recorte étnico-racial, que permeia desde a colonização o conjunto de construções e práticas sociais. As relações étnico-raciais foram constituídas segundo um modelo de uma relação desigual de poder, opondo um grupo minoritário dominante em detrimento dos outros grupos que constituíam a sociedade brasileira (negros e indígenas) (Sawaia et al., 2017; Maia, 2017).

A condição de inferioridade atribuída ao negro, não teve fim com a abolição formal da escravatura em 1888. Conforme Munanga (1986) a relação de dominação que inicialmente deu-se por conta da coerção física, passa a ser justificada também por uma legitimação da ideia de que a inferioridade do negro seria “curada” pelo embranquecimento cultural.

A forma como se construiu as relações étnico-raciais no Brasil, acabou por consolidar certo “naturalismo” no discurso dos não negros de que há uma igualdade social e cultural entre os diversos grupos étnicos. No entanto, na construção do seu argumento, deixam de considerar que os negros, são os que na sua grande maioria vivem em favelas, ocupam posições de subemprego, e pouquíssimos ocupam posições prestigiadas na sociedade (Hasenbalg, 2005). Isso só reforça o pensamento de Portella (2007) de uma naturalização implícita de uma hierarquia social nos aspectos social, cultural, político e económico, já cristalizado em diversos setores da sociedade.

É sob essa perspectiva que se explica em parte, o facto de que os estudantes brancos da amostra relataram vivenciar maiores acontecimentos de vida negativos.

A amostra de nosso estudo é caracterizada em sua maioria, por estudantes do ensino profissional pertencentes a outros grupos étnicos, que não os brancos, em ambos os países. No Brasil, o grupo étnico predominante são os negros. Em Portugal, o grupo dos não brancos constitui-se também de negros, em sua maioria originados dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e ciganos. Conforme estudo de Abrantes e Roldão (2013) constatou que em Portugal, 80% dos estudantes de descendência africana são encaminhados para o ensino profissional. Pelo exposto, os espaços de formação profissional, são locais ocupados, tradicionalmente, por não brancos, o que de certo modo provocaria um estranhamento por parte dos brancos em estarem inseridos nesses espaços, pois o padrão para esse grupo é o de ocupar espaços mais prestigiados socialmente, como as universidades, os meios de comunicação, cargos políticos, entre outros mais valorizados socialmente.

No Brasil estudos têm colocado em discussão a necessidade de se conhecer as particularidades presentes do construto da resiliência em grupos “minoritários”. Foi nesse contexto que Martins (2013) desenvolveu o conceito de *afroresiliência*, um neologismo associando o termo resiliência a fatores de

proteção que colaboravam para um bom desenvolvimento dos afrodescendentes brasileiros.

No Brasil, as diferenças de etnia em função dos fatores de risco apontam diferenças entre os jovens de étnica branca e outras etnias quanto ao nível de escolaridade dos pais. Estes resultados evidenciam que a estrutura educacional dos jovens de etnia branca é mais elevada que a de jovens de outras etnias. Outros estudos também afirmam que pais ou mães que possuem níveis mais altos de educação apresentam não apenas mais anos de estudo em média, como também tendem a ter um melhor desempenho se comparado aos que possuem pais com poucos anos de escolaridade (Reis & Ramos, 2011).

Até o final da década de 1950, predominava uma visão de que a escolarização assumia um papel bastante relevante na construção de uma sociedade igualitária por meio da superação das diferenças económicas e sociais em relação à classe dominante. O acesso à educação permitiria uma igualdade de oportunidade aos cidadãos. O que se verifica a partir do início da década de 1960 é o surgimento de outra postura quanto ao papel desempenhado pela escola na sociedade. O pensamento dominante passou a ser o de que o desempenho escolar não era consequência somente das competências e habilidade individuais do estudante, mas era resultante de um contexto que envolvia a origem familiar, etnia, sexo, dentre outros aspectos (Nogueira & Nogueira, 2002). Envolto por esse contexto consubstancia-se uma crise do paradigma funcionalista (Nogueira & Nogueira, 2002), o que propicia o surgimento de um novo pensar, que tem entre seus maiores expoentes, o sociólogo Francês Pierre Félix Bourdieu. Para Bourdieu (1992) a escola era vista como um espaço de legitimação e reprodução das desigualdades sociais.

A educação deixava de ser vista como uma instituição que permitiria a democratização da sociedade, sendo considerada uma fonte de manutenção dos privilégios atribuídos a determinados grupos sociais. Bourdieu (1992) utiliza o conceito de violência simbólica, que para ele seria a forma como as instituições e os agentes da classe dominante impoem seu pensamento frente às outras classes, de modo a legitimar o exercício de sua autoridade (Vasconcelos, 2002).

O modo como o Brasil foi constituído e seu contexto atual, em certo ponto, podem ser explicados pelo pensamento de Bourdieu. A história do Brasil, em grande parte, reflete a forma como as elites dominantes desenvolveram mecanismos para sua preponderância nos espaços de poder e nas posições sociais mais privilegiadas de nossa sociedade (Abramovay & Castro, 2006). A mobilidade social ocorrida no passar das gerações, foi muito pouco se comparada às enormes desigualdades que se perpetuaram no decorrer da história brasileira, desde o início de nossa colonização (Guimarães, 2004). Possivelmente, essa pouca mobilidade, tenha como causas, a urbanização e o crescimento económico decorrentes do processo de industrialização, do que propriamente de uma evolução social (Ribeiro, 2007).

Com relação ao acesso à educação, a universalização do ensino básico na realidade brasileira, ainda é recente. Somente a partir da década de 1990 é que um maior contingente da população brasileira tem acesso a educação básica. Desse modo, a educação na sociedade brasileira, durante quase todo o século

passado se restringiu a uma pequena parcela da população, representada pelas classes dominantes (Ribeiro, 2007). Os dados do último censo demográfico (IBGE, 2010), demonstram que negros (pretos e pardos) ainda são o grupo minoritário na educação superior, mesmo representando a maior parte da população brasileira. Ou seja, a educação superior continua consideravelmente segregada em favor de grupos racialmente definidos e de condições económicas determinadas.

As evidências sugerem, portanto, que a equidade entre jovens de etnias brancas e de outras etnias passa pela via da educação. Reafirma que pais com baixos níveis de educação aumentam a possibilidade dos filhos de pertencerem aos estratos mais pobres da população. Neste sentido, a escolarização é um importante instrumento para diminuir a desigualdade. Schultz (1988) descreve que a estrutura educacional da família pode afetar a mobilidade ascendente no campo profissional, ou seja, pais mais escolarizados favorecem um ambiente mais fértil para a aquisição de conhecimentos. Quanto maior for o nível de escolaridade dos pais mais recursos são disponibilizados para aumentar a qualidade da educação recebida. Outra possível interpretação para o resultado de jovens de etnia branca possuírem pais com maiores habilitações literárias baseia-se no fator renda. Dados divulgados pelo IBGE (2010) comprovam que a população de etnia branca recebe salários médios 82% superiores aos rendimentos dos outros grupos. Em seu relatório “A Distância Que Nos Une” (2017), a organização não governamental Oxfam Brasil divulgou recentemente que a prática discriminatória e racista ainda é a causa das diferenças no nível de educação entre jovens brancos e de outras etnias. O escravismo no Brasil deixou marcas que ainda hoje alicerçam as desigualdades entre as etnias.

No que se refere às diferenças étnicas nos fatores de proteção interna e externa, em Portugal e no Brasil, encontramos mais semelhanças do que diferenças. Após uma visualização dos resultados, torna-se evidente que os jovens pertencentes a outros grupos que não o branco demonstram ter menos relações conflituosas com seus pais, e valores mais elevados para a maioria das dimensões que mensuram um bom relacionamento com pai e mãe. Esses resultados sugerem que para os jovens pertencentes a “minorias” étnicas faz-se necessário desenvolver um instrumental maior no que diz respeito à melhores relações interpessoais familiares, bem como relacionado aos seus pares, o que talvez se explique pelo facto de terem nessas figuras significativas uma fonte de apoio para a superação das mazelas impostas pelo preconceito, discriminação e racismo (Martins, 2013). Esses achados contrapõem aos constatados por outras pesquisas realizadas em Portugal (Freitas, 2016; Gaspar et al., 2010; Riina & McHale, 2010). Outros estudos já identificaram que amigos, pais e irmãos demonstraram ser as fontes mais importantes de apoio, não havendo distinção entre eles (Marques, 1996; Marques & Horn, 2002). Médias mais elevadas para esses fatores são resultados que instigam as instituições educacionais a repensar ações, introduzindo recursos que promovam a qualidade de vida nestes espaços de formação e para além deles (Ungar, 2008).

Outro grande obstáculo para o reconhecimento e conseqüente superação das barreiras que

promovam uma maior igualdade entre os diferentes grupos étnicos na sociedade brasileira, consubstancia-se na figura do “mito da democracia racial”, pelo qual se apregoa que em nosso país não há processos discriminatórios em relação às características raciais, ao mesmo tempo em que se defende “a mestiçagem como padrão fortificador da raça” (Chauí, 2000, p. 8). De acordo com esse entendimento, o Brasil seria um país onde não há desigualdades por conta da origem étnico-racial dos indivíduos, e que na verdade as situações de preconceito e discriminação estariam mais relacionadas a fatores económicos. Desse modo, se reforça o papel que os fatores de proteção externa exercem na vida dos jovens brasileiros, na medida em que subsidiam esses indivíduos na superação de acontecimentos de vida adversos impostos pela sociedade que os exclui, aumentando o potencial de construção de estratégias mais integrativas e que promovam a melhoria de suas interações sociais (Freitas, 2016).

Dentre os fatores de proteção externa a família, a escola e a rede de relacionamentos têm sido indicadas na literatura como recursos importantes na promoção da resiliência. Portanto, é fundamental pesquisar estes ambientes em seus contextos. Cabe destacar entre as variáveis de proteção externa a variável que se refere às práticas religiosas e a espiritualidade e as diferenças étnicas.

O impacto da religião na vida das pessoas é tema cada vez mais frequente em pesquisas brasileiras, portuguesas e americanas (Hill & Pargament, 2008; Cerqueira, 2008; Levin & Vanderpool, 1991; Oliveira & Junges, 2012; Rocha & Fleck, 2010; Walsh, 2003; Barricelli et al., 2012; Medeiros, 2010).

A psicologia ainda é distante na compreensão destes constructos dentro do processo da resiliência ou do bem estar psicológico. A ciência com foco na saúde física, como a medicina oriental já trabalha a dimensão religiosa/espiritual de forma mais integrada, buscando nestes dois campos a compreensão ao binômio saúde-doença (Fabrega, 2000). Quando se buscou a existência da influência da religiosidade no consumo de drogas, relacionada com a questão da raça, Wallace et al. (2003) verificaram que, apesar de maior número de jovens negros norteamericanos se declararem religiosos, a relação entre a religiosidade e a abstinência do álcool e da maconha foi mais intensa entre os brancos. Tal evidência já havia sido identificada em uma pesquisa baseada em dados de um levantamento nacional, realizada neste mesmo país (Amey et al., 1996).

## 6.2 ANÁLISE DOS CLUSTERS

O objetivo de se realizar uma análise de clusters para esse estudo foi o de definir perfis de ajustamento para a amostra composta por jovens em formação profissional. Tal procedimento permite realizar uma síntese dos dados permitindo uma melhoria no processo de interpretação dos grupos (Coimbra, 2008). De modo a determinar esses perfis optou-se pela utilização da variável relativa ao risco (inventário de acontecimentos de vida negativos), bem como das variáveis de ajustamento (autoeficácia académica e autoestima). A análise de *cluster* é uma técnica exploratória de análise multivariada que

possibilita agrupar sujeitos ou variáveis em grupos homogêneos, em relação a determinadas características comuns (Marôco, 2010).

Pesquisas de cunho quantitativo têm utilizado as análises de clusters como uma importante ferramenta para a construção de agrupamentos que envolvam os participantes da amostra, identificando diferentes perfis de adaptação (alto ou baixo) a partir do contexto de risco em que estão inseridos (alto ou baixo risco) permitindo uma maior compreensão das diferenças existentes entre esses grupos (Masten, 2015). Estudos anteriores no campo da resiliência já demonstraram que pode haver a formação de perfis de ajustamento que decorrem da forma como ocorre a interação entre risco e a adaptação apresentada pelos jovens (Coimbra, 2008; Luthar, 1991; Masten et al., 1999). Em geral, os perfis observados foram os seguintes: (1) Mal-adaptado: pessoas com baixa exposição ao risco, mas com baixos índices de ajustamento psicossocial; (2) Competente: indivíduos inseridos em contextos de baixo risco, todavia com elevados níveis de ajustamento; (3) Resiliente: pessoas envolvidas em situações de adversidade significativa e com altos níveis de ajustamento, e (4) Vulnerável: indivíduos que vivenciam alto risco e que apresentam baixos indicadores de ajuste psicossocial (Fergus & Zimmerman, 2005; Coimbra & Fontaine, 2015).

De modo, a se obter um grupo com características heterogêneas na amostra, foi necessária a utilização da variáveis habilitações literárias dos pais como fator de corte, sendo que a heterogeneidade somente foi verificada nos jovens que apresentavam pais com baixas habilitações literárias. Posteriormente, a partir da associação entre o fator de risco (acontecimentos de vida negativos) e os indicadores de ajustamento (autoeficácia acadêmica e autoestima), verificou-se a formação de dois perfis de ajustamento, categorizados como Risco ( $n = 631$ ; 45,3%) e Resiliente ( $n = 761$ ; 54,7%). O grupo Risco manifestou ter vivenciado menos eventos de vida negativos, demonstrando baixo nível de ajustamento. O grupo Resiliente demonstrou ter vivenciado um nível mais elevado de acontecimentos de vida negativos, no entanto, indicaram apresentar um maior grau de ajustamento.

Entendemos ser importante realizar neste ponto uma distinção do que seria Risco e Vulnerabilidade, pois em nosso estudo verificou-se a formação de um grupo denominado de Risco, diferentemente de outros estudos onde também há a formação de um grupo categorizado de Vulnerável. São variadas as formas de se definir risco e vulnerabilidade, sendo que essa pluralidade reside no facto de que são várias as áreas do conhecimento (e.g., epidemiologia, biologia, psicologia) (França et al., 2002; Yunes & Szymanski, 2001). A depender do pesquisador há a utilização de um ou outro termo, risco ou vulnerabilidade, ou até mesmo de ambos como sinônimos. Yunes e Szymanski (2001) foram quem inicialmente indicaram haver uma diferença circunstancial entre os dois termos. No entanto, para as mesmas autoras, os construtos estão relacionados, pois a vulnerabilidade só tem efeito mediante a existência do risco. Para Reppold et al. (2002) o comportamento apresentado pelo indivíduo frente a eventos estressores, poderia ser caracterizada pela medida de sua vulnerabilidade.

Para Carneiro e Veiga (2004) o risco estaria mais atrelado ao contexto, ou seja, se relaciona com situações próprias do ciclo de vida das pessoas e, por outro, com condições das famílias, da comunidade e do ambiente em que as pessoas se desenvolvem. Já a vulnerabilidade estaria ligada à baixa capacidade material, comportamental que um indivíduo ou grupo teria para enfrentar os eventos adversos ou desafios com os quais se defrontam no decorrer da vida. Para os mesmos autores, a pobreza seria um fator de risco responsável por uma série de outros fatores semelhantes, tais como a baixa escolaridade, péssimas condições de saneamento básico, pouco acesso aos serviços de saúde, entre outros.

Para o nosso estudo, se compreender a influência dos fatores de risco para a superação de adversidades, pelo indivíduo, bem como pelos diversos grupos que compõem a sociedade, torna-se de fundamental importância na medida em que parte relevante de nossa amostra constitui-se de jovens com históricos de fracassos e que necessitam desenvolver competências que os façam desenvolver estratégias de combate às adversidades. No entanto, vivenciar eventos adversos ou situações adversas não significa necessariamente ser mais ou menos resiliente. Em pesquisa realizada por Silver (2010) constatou-se que indivíduos com algum histórico de adversidade tendiam a relatar ter maior bem-estar psicológico em comparação àqueles que tinham nenhum ou um histórico com um nível elevado de adversidades. O autor também afirma que indivíduos que anteriormente já haviam passado por adversidades eram menos afetados por eventos ulteriores. Desse modo, vivenciar experiências adversas poderá preparar melhor o indivíduo para enfrentar as situações adversas da vida, fortalecendo o processo de resiliência.

Yunes e Szymanski (2001) afirmam ser a vulnerabilidade, uma predisposição apresentada pelo indivíduo que o deixa mais suscetível a desenvolver psicopatologias ou comportamentos considerados inadequados. As mesmas autoras enfatizam também que a vulnerabilidade não está relacionada somente a aspectos genéticos, mas a condições intrínsecas ao próprio indivíduo, como baixa autoestima, traços de personalidade e depressão são frequentemente descritas como vulnerabilidades.

Retomando a análise dos clusters, a associação dos agrupamentos com os fatores de proteção interna e externa se deu por meio de blocos, conforme já mencionado anteriormente. O grupo risco demonstrou ter um maior nível de conflitos com a figura paterna, um relacionamento permeado por críticas na relação com ambas as figuras parentais, bem como percebem um maior suporte materno. Já o grupo resiliente demonstra estar mais satisfeito com a vida e com a sua atual atividade acadêmica, indicam ter melhores perspectivas quanto ao alcance de objetivos na fase adulta, bem como tem menos problemas de comportamento. O grupo resiliente também apresentou associações significativas e indicou ter melhores relações com a mãe, nas dimensões cuidado, satisfação e total.

Inicialmente faz-se necessário tecer algumas breves considerações quanto às associações dos clusters em função das características sociodemográficas: gênero, etnia e país de pertença. No que diz respeito ao gênero, obteve-se uma associação significativa dessa característica aos agrupamentos formados.

Os rapazes estão representados em maior parte no grupo resiliente, porém com um percentual muito próximo ao das raparigas. Com relação às diferenças étnicas, um número maior do grupo pertencente a outras etnias compõem o grupo risco, o que sugere que esses indivíduos inseridos em um contexto permeado de processos discriminatórios, em parte, já aqui discutidos, estão sujeitos a vivenciar um maior número de eventos adversos, ao mesmo tempo em que são eles, os mais desprovidos dos meios materiais necessários ao enfrentamento das adversidades (Freitas, 2016). Esse facto faz com que os negros, na sociedade brasileira, ainda ocupem poucas posições de prestígio social, ficando relegados a ocupar funções que exigem pouca qualificação e com menor nível de escolaridade (Lima, 1999).

Nos resultados quanto à associação dos clusters ao país de origem verificou-se que os jovens portugueses estão mais representados no cluster resiliente do que os jovens brasileiros. Para que se possa compreender esse resultado, faz-se importante reportar que nosso entendimento quanto ao desenvolvimento do processo de resiliência dar-se através de uma perspectiva ecossistêmica, que considera a resiliência como decorrente de um processo de adaptação entre o indivíduo ao ambiente a partir de uma rede dinâmica de interações. Segundo essa mesma abordagem, o indivíduo não está passivo nesse processo, sofrendo impacto do meio, mas ao mesmo tempo provocando reações (Waller, 2001). Pelo exposto, considera-se que as condições do meio e o contexto em que estão inseridos os jovens de nossa amostra exercem influencia no modo como demonstram devolver características resilientes.

A resiliência compõe-se de uma combinação de características pessoais, fatores sociais e culturais, variando de acordo com o contexto em que se manifesta, a depender também de características particulares do indivíduo e de como esse se relaciona com o meio ambiente (Costa e Marc, 2007). A resiliência depende de diferentes circunstâncias, podendo atuar de formas diferentes dependendo do momento e do contexto sociocultural (Rutter, 1987; Rutter, 1994; Waller, 2001). É como base nesse entendimento, que se sugere que os jovens portugueses demonstram ser mais resilientes, por uma conjugação de fatores, que para além dos individuais, englobam fatores sociais, económicos e culturais.

Os resilientes apresentaram valores mais positivos quanto à expectativa que têm de sucesso para realizações futuras. A fase de transição para a adultez é caracterizada por mudanças, incertezas, podendo gerar dúvidas nestes jovens quanto a realização de tarefas que surgirão no decorrer da vida adulta (Andrade, 2010; Côté & Bynner, 2008). Confiar nas próprias capacidades para empreender ações e planos capazes de proporcionar êxito nas relações interpessoais, no desempenho acadêmico e escolha profissional tendem a desempenhar um papel de suma importância nessa fase (Coimbra & Fontaine, 2010), permitindo antecipar de forma segura as responsabilidades e desafios da vida adulta, favorecendo a consecução dos objetivos, elevando o bem-estar (Bandura, 2006; Coimbra & Fontaine, 2010).

Sroufe, Egeland, Carlson & Collins (2005) desenvolveram um importante estudo longitudinal, que perdurou por mais de três décadas, onde investigaram 180 crianças inseridas em um contexto de pobreza,

onde constataram que a diferença entre os jovens que alcançavam ou não o sucesso se devia à sua história de vida precoce. Esses jovens revelavam ter adquirido maiores competências sociais e autoconfiança, como também revelaram melhor qualidade das relações de amizade. Para Walsh (2008) para que possamos compreender de forma global o processo de resiliência, faz-se necessária o entendimento de um complexo conjunto de interações, o que pode ser entendida a partir de uma visão sistêmica.

Estar satisfeito com a vida não está relacionado a ausência de situações adversas, mas vincula-se com o julgamento que o indivíduo faz das suas circunstâncias de vida em relação a um padrão por ele estabelecido (Diener et al., 1985). A satisfação com a vida envolve um conjunto de questões, tais como, bem-estar, qualidade de vida, autorrealização e aceitação, maior nível de independência e capacidade para estabelecer relações de confiança (Keyes, 2002). Os jovens que integram o grupo resiliente evidenciaram estar mais satisfeitos com a vida, bem como com o curso. Nos estudos sobre resiliência tem predominado a tendência de se estudar os indivíduos a partir de ambientes adversos, pois acredita-se desse modo validar o processo adaptativo que pode ser promovido pela resiliência (Cicchetti, 2010). No entanto, estudar a resiliência a partir de um meio positivo, poderá trazer diferentes contribuições para a compreensão da resiliência, possibilitando o conhecimento das competências utilizadas pelos indivíduos na busca da superação de adversidades e maior satisfação com a vida, o que permitiria melhores perspectivas quanto à formulação de processos de intervenção terapêutica e melhoria do bem-estar cognitivo e qualidade de vida (Lapa, Vicente & Nobre, 2013).

Alguns estudos importantes sobre resiliência tinham como foco o indivíduo, pouco considerando a influência da família no processo resiliente (Rutter, 1985; Werner & Smith, 1982). Para Yunes (2003) os estudos sobre a resiliência nas famílias têm valorizado os aspectos negativos da relação familiar. A autora ressalta a importância de que futuros estudos venham ressaltar os aspectos saudáveis das relações existentes no contexto familiar para o entendimento do construto da resiliência. Alguns autores já vêm explorando essa nova vertente para uma compreensão da resiliência a partir de um contexto da família, focando numa perspectiva de entendimento das suas relações positivas (Walsh, 1996; Hawley & DeHann, 1996). É importante frisar que a família pode atuar como fator de risco ou proteção, a depender da qualidade das relações estabelecidas entre seus membros. Um ambiente familiar protetivo, motivador de relações amistosas propicia relações mais saudáveis entre seus membros, equilíbrio de poder e senso de pertencimento favorecendo o desenvolvimento de indivíduos resilientes (Hawley & DeHann, 1996). De forma oposta, se não são construídas relações significativas com as figuras parentais ou com pessoas significativas, estes jovens tendem a apresentar uma maior vulnerabilidade, tornando-se mais suscetíveis ao risco (Bronfenbrenner, 1996; Malpique, 1999).

Nessa fase de transição para a vida adulta, é normal que haja conflitos entre pais e filhos, até por conta da diferença de gerações (Féres-Carneiro & Ponciano, 2014), o que desse modo não se constitui em

padrão das relações estabelecidas por esses indivíduos (Montemayor, 1983). Em estudo realizado por Fleming (1988) com jovens portugueses, constatou-se que à medida que esses jovens adquirem maior autonomia em relação aos pais, a percepção do amor que eles recebem dos pais tende a diminuir. Desse modo, ocorrem alterações na forma como se dá as relações entre pais e filhos ao longo do processo de transição desse jovem para a vida adulta. A forma como os jovens percebem a sua capacidade para lidar com situações de risco é influenciada pela forma como se dão as relações dentro e fora do contexto familiar. A importância do engajamento na relação entre pais e filhos, a coesão do núcleo familiar e a assistência mútua estão associados com a resiliência nesses jovens (Wolff, 1995).

O cuidado por parte dos pais, melhora a autoestima e autoeficácia de seus filhos (Garmezy, 1991). A autoestima consiste em um sentimento positivo que o indivíduo constrói de si mesmo, como resultado de uma avaliação de seu próprio mérito e competência (Rutter, 1985). Portanto, a partir da qualidade das relações estabelecidas com a figura parental pode-se contribuir para a melhoria da autoestima e autoeficácia nos jovens favorecendo a promoção da resiliência (Fergus & Zimmerman, 2005). O desenvolvimento de boas relações familiares poderá contribuir para a construção e manutenção de um ambiente familiar saudável, favorecendo as trocas e o desenvolvimento das potencialidades desses jovens e de suas famílias.

Considerando-se que a ocorrência de acontecimentos de vida adversos é natural na vida de qualquer indivíduo. Faz-se importante entendermos a dinâmica da interação entre os fatores de proteção em atenuar os possíveis malefícios gerados pela ação dos fatores de risco. A utilização da técnica de clusters aplicada à nossa amostra permitiu um melhor detalhamento dos indivíduos participantes, oferecendo pistas na identificação das variáveis que poderão predizer a resiliência.

### 6.3 SÍNTESE DO ARTIGO

O objetivo dos estudos de regressão (manuscrito em anexo XX) foi o de testar dois modelos de predição para a autoeficácia acadêmica de adolescentes e jovens considerando como preditores as variáveis demográficas (Habilitações Literárias dos Pais, Género e Idade), como fatores de proteção externa (Suporte Geral, Suporte dos Professores, Qualidade na Relação com o Pai e Mãe e Práticas Religiosas) e como fatores de proteção interna (Capacidades e Dificuldades, Habilidades Sociais, Satisfação com o curso e Autoeficácia para os Papeis de Adultos) de estudantes do ensino profissional em Portugal e no Brasil.

No âmbito do ensino profissional ainda são escassas pesquisas que abordem a temática da autoeficácia acadêmica, considerando as variáveis interculturais. O estudo da autoeficácia acadêmica assume uma relevância ainda maior quando relacionado a resiliência em um contexto de diferentes características sociais, económicas e culturais (Barreira e Nakamura, 2006).

Foi possível observar que no Brasil as variáveis demográficas idade e género demonstraram ser preditores de autoeficácia acadêmica para os jovens componentes da amostra, a semelhança de

outras pesquisas anteriormente realizadas (Azzi, Gurreiro-Casanova & Dantas, 2011; Caprara et al., 2008; Erzen & Odac, 2014; Uitto, 2014; Pina Neves & Faria, 2007). No que diz respeito às variáveis relativas aos recursos externos, foi possível constatar que o suporte oferecido pelos professores constitui um importante preditor importante de autoeficácia para jovens portugueses. Constatou-se também que os estudantes brasileiros tendem a valer-se mais dos seus recursos internos como preditor de autoeficácia académica. De modo geral, os resultados obtidos indicam a necessidade de desenvolver em ambas as culturas, portuguesa e brasileira, programas de intervenção que propiciem o fortalecimento de um senso de autoeficácia académica.

A presente tese de doutorado teve como objetivo investigar os processos de resiliência em jovens em formação profissional, a partir da análise dos fatores de risco, dos fatores de proteção e dos indicadores de ajustamento - autoeficácia académica e autoestima. No nosso estudo, a resiliência é considerada como um processo multideterminado, que se desenvolve pela interação de múltiplos fatores internos e externos ao indivíduo, como a crença de que é capaz, a forma como antecipa o alcance de objetivos na vida adulta, as suas relações interpessoais, a forma como percebe o relacionamento mantido com os pais ou pessoas significativas, relacionando-os às características sociodemográficas, género, etnia, bem como a atuação dos fatores de risco.

O ensino profissional em Portugal e no Brasil tem se constituído em uma importante via de educação de recurso para adolescentes e jovens, principalmente aqueles advindos de famílias de nível sócio económico mais baixo. Em Portugal essa via educacional já inclui um número maior de estudantes, com um conjunto de políticas educacionais sucessivas que buscam conciliar a conclusão do nível obrigatório de escolaridade com a entrada no mercado de trabalho. No Brasil, as políticas públicas voltadas à educação profissional podem ser consideradas recentes, num contexto de desenvolvimento e crescimento económico pelo qual o país passou no início dos anos 2000, como a criação pelo estado de programas voltados para a inclusão dos jovens em cursos profissionalizantes que atendessem às demandas do mercado de trabalho.

Na revisão de literatura de nosso estudo, tentou-se inicialmente conhecer de que modo surgiu e se desenvolveu o ensino profissional nas duas realidades, portuguesa e brasileira. Em Portugal, uma maior visibilidade por parte do Estado para as condições do ensino profissional deu-se à partir da década de 1980 com a iminência da entrada do país na Comunidade Económica Europeia (CEE), numa tentativa de buscar atender às exigências dos demais países europeus, bem como de preparar os trabalhadores para as oportunidades provenientes de financiamentos externos, em decorrência da adesão do país ao novo bloco. No Brasil, de forma semelhante ao ocorrido em Portugal, o ensino profissional, era relegado a um segundo plano em termos de investimento pelo Estado e também desvalorizado socialmente, por estar relacionado às atividades manuais, e que somente às partir das décadas iniciais do século XXI vem conquistando uma maior relevância nas ações de políticas públicas promovidas pelo Estado brasileiro.

No entanto, mais importante do que entender os aspectos históricos relacionados ao desenvolvimento do ensino profissional em ambas as culturas, Portugal e Brasil, é conhecer um pouco das características pessoais e psicológicas dos indivíduos que o integram. Desse modo, este estudo se propôs a conhecer as diferenças interculturais nas variáveis relacionadas com a resiliência, assim como na forma como os fatores de proteção internos e externos poderiam desenvolver nesses jovens características resilientes, ajudando a atenuar a ação dos fatores de risco, bem como contribuir para que esses jovens superem as adversidades que atravessam suas vidas em uma fase do ciclo de vida marcadas por rápidas mudanças e instabilidades, a juventude.

De modo a atender aos objetivos traçados para nosso estudo buscamos realizar um estudo comparativo, entre os dois países, e posteriormente uma análise de clusters de modo a definir alguns perfis relacionados à exposição aos fatores de risco e a adaptação apresentada por diferentes integrantes da amostra, numa tentativa de encontrar grupos que apresentassem características homogêneas dentro do mesmo grupo, e ao mesmo tempo heterogênea se comparada aos outros grupos da amostra. Por conseguinte, cabe aqui destacarmos os principais achados de nosso estudo.

Ficou evidente a importância de se possuir uma gama de habilidades sociais nos relacionamentos mantidos entre esses jovens e seus pares, o que fortalece a adesão dos mesmos ao grupo de pertença, fortalecendo suas defesas no enfrentamento das adversidades. Outro aspecto importante durante essa etapa da vida é a relação que esses jovens indicaram ter com aspectos religiosos e de espiritualidade, que por vezes os ajudam a atribuir sentido a eventos negativos de vida, fazendo com que sigam em frente no alcance de seus objetivos.

De acordo com os resultados obtidos, se sobressai também a importância atribuída aos relacionamentos existentes no contexto familiar. As interações, principalmente aquelas mantidas com os pais, assumem um papel relevante no desenvolvimento de relações interpessoais mantidas por esses jovens, influenciando seu desempenho acadêmico, a regular as emoções, representando um suporte para a superação das adversidades.

Outro achado, que pode ser considerado surpreendente é o de que os jovens portugueses e brasileiros da etnia branca relataram ter vivenciado maiores acontecimentos de vida negativos, o que para nós apenas reforça a realidade vivenciada por grupos étnicos tanto, em Portugal como no Brasil, que mesmo perfazendo uma maior parte da população, no caso da realidade brasileira, ainda não ocupam posições valorizadas dentro da sociedade, estando relegados por conta de uma herança baseada na discriminação, preconceito e racismo a ocupar posições inferiores na sociedade em que se inserem.

Na comparação entre países evidencia-se que os jovens brasileiros são mais motivados na busca de fatores protetivos, no âmbito privado. Essa motivação pode ser decorrente de uma falta de apoio que seria constituída por ações de espectro mais amplo, como as políticas sociais implementadas pelo governo, voltadas especificamente para a realidade dos jovens advindos de um contexto de desvantagem socioeconômica característica peculiar dos jovens da amostra brasileira por frequentarem a rede de ensino público. Dentre os recursos mais acessados por esses jovens estariam a espiritualidade e as relações interpessoais no espaço familiar e entre amigos.

A importância de se dividir a amostra em grupos de acordo com o seu perfil de ajustamento foi a de verificar quais variáveis estão mais relacionadas à formação de um perfil resiliente. Esse grupo percebe que estão mais satisfeitos com a vida, projetam de forma mais positiva o alcance de objetivos na fase subsequente de ciclo de vida, a adulta, bem como apresentam um melhor relacionamento com os pais ou

cuidadores, relatando haver menores conflitos com essas figuras significativas.

É importante ressaltar que a identificação e a compreensão dos fatores de proteção que eliminam ou atenuam a ação dos fatores de risco é fundamental para a implementação de estratégias que promovam a competência educativa e a resiliência nos jovens do ensino profissional. Acreditamos que o estudo permitiu perceber e explicar melhor de que forma se dá a relação entre as variáveis estudadas e o processo de resiliência. Também foi possível se conhecer um pouco mais a fundo os mecanismos e os processos que envolvem os jovens que se encontram em situação de risco, pois a partir dessa consciência, medidas que promovam a resiliência poderão melhor adequar-se às necessidades requeridas.

Algumas implicações relevantes podem ser trazidas a partir dos resultados obtidos com o nosso estudo. O estudo das características atribuídas ao grupo de jovens resilientes, suportadas e facilitadas pelo contexto pessoal, familiar, educacional, afetivo social e cultural pode contribuir para um melhor entendimento desse processo, bem como permite avançar na construção de medidas de avaliação e diagnóstico, propiciando a formulação de intervenções adequadas e efetivas.

Desse modo, torna-se cada vez mais indispensável se investir em atitudes que venham a promover um comportamento resiliente, considerando-se o contexto familiar, escolar e a comunidade como possíveis agentes na construção de uma postura mais resiliente, por meio da manutenção de relações mais afetuosas, com pais, professores e com seus pares (Lima Serrano, Jesus, & Lima Rodríguez, 2012; Theron & Malindi, 2010).

O estudo da resiliência, no âmbito educacional, nos dois países, além de permitir uma maior compreensão de características resilientes, configura-se como um importante espaço de intervenção para o desenvolvimento desse processo, na medida, em que se entende que se reconhece que uma postura resiliente, por parte dos estudantes, pode impactar no seu desempenho acadêmico e na sua competência social e emocional (Rutter, 1987; Masten, 1994; Schoon, Parsons & Sacker, 2004).

Cabe aqui fazermos algumas considerações sobre as limitações inerentes ao nosso estudo. A primeira limitação estaria relacionada à própria natureza quantitativa do estudo, com a utilização de instrumentos de autorrelato, que por vezes, diminuem o potencial elucidativo de algumas questões, entre as quais, o impacto das relações familiares e da escola na compreensão do contexto desenvolvimental desses jovens. Contudo, só com uma análise qualitativa sistematizada é possível perceber as vozes que ecoam dessa direção. Para Ungar (2003) a utilização de uma abordagem qualitativa, mesmo que de forma complementar em um estudo sobre resiliência permitiria uma melhor análise do contexto sociocultural onde se desenvolve a resiliência, o que representa uma característica peculiar aos estudos transculturais como o nosso. Mesmo com base nesse entendimento, considera-se que pela robustez da base de dados, composta por mais de três mil jovens, se possam apontar direções importantes na compreensão de como se desenvolve o processo resilientes em jovens nas duas realidades.

Outra limitação refere-se a análise do constructo da resiliência com a variável espiritualidade/religiosidade. Sendo esta uma investigação de natureza quantitativa, a interpretação dos resultados não permitiu explorar melhor a subjetividade das respostas dos participantes, mesmo assim o instrumento obteve alguns bons dados psicométricos. Em relação ao objetivo de estudar a relação entre resiliência e jovens em cursos profissionais em Portugal todas as limitações listadas são atribuídas ao ineditismo deste estudo, o que sugere a possibilidade de um alargamento e aprofundamento desta temática aqui estudada e ampliação de outras variáveis importantes, a considerar a espiritualidade como um importante preditor para a resiliência.

Como fator limitador também associado ao desenvolvimento desta pesquisa está a sua natureza transversal, o que não nos permitiu estabelecer relações de causalidade, que só seriam possíveis por meio da realização de um estudo longitudinal, o que possibilitaria uma análise das mudanças ou continuidades na atuação dos fatores de risco, proteção e ajustamento psicossocial, propiciando um maior aprofundamento na descrição dos processos de resiliência.

Por fim, outra limitação de nosso estudo que achamos conveniente mencionar, diz respeito à composição da amostra, que em Portugal é integrada por jovens residentes em grandes centros urbanos da grande região do Porto, bem como de Lisboa. No Brasil, os jovens participantes residem na região nordeste do país, caracterizada por baixo nível de renda da população e por dificuldades de acesso aos serviços de saúde e educação pública de qualidade. Desse modo, estamos conscientes de que os resultados aqui apresentados, não permitem extrapolações para jovens inseridos em um contexto diferenciado em ambos os países.

Os resultados apresentados nesse estudo poderão servir como indicadores de futuras pesquisas no campo da resiliência, que por seu caráter exploratório pode oferecer pistas para o desenvolvimento de um estudo longitudinal que permita observar as trajetórias desses jovens, verificando possíveis mudanças nos perfis de ajustamento durante a transição para a vida adulta. Envolto a esses jovens está um conjunto variado de fatores de risco, de natureza familiar e contextual, que podem influenciar de forma positiva ou negativa para um desenvolvimento saudável dos mesmos (Matos & Tomé, 2012). Desse modo, requer-se que em estudos futuros essa temática seja aprofundada, na identificação de necessidades e dificuldades específicas que favoreçam o desenvolvimento e a implementação de programas de intervenção, proporcionando o desenvolvimento de competências cognitivas, capacidade para tomar decisões, comportamento pró-social, autoeficácia e autocontrole (Simões, 2005).

Enfatizamos a importância de abranger a compreensão da resiliência para jovens em formação profissional sobre a perspectiva de outros indivíduos importantes, nesse processo, como pais e professores. Sugere-se, ainda, que novos indicadores de risco (e.g., *bullying*, ser imigrante), de fatores de proteção (e.g., conjugalidade, pertencer a grupos de apoio, como ONGs, associações cooperativas) e de ajustamento

psicossocial (e.g., autoestima), sejam incluídos em futuras análises quantitativas para avaliar a resiliência nesses jovens. Outra importante contribuição para estudos futuros seria a realização de um estudo qualitativo com uma amostra resultante dos agrupamentos dos clusters, permitindo uma identificação de forma pormenorizada dos fatores de proteção relacionados a cada perfil.

- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5(6), 25-36.
- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola. As Distâncias e as Transições Entre Ciclos de Ensino* (Tese de doutoramento), ISCTE, Lisboa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10071/1268>
- Albuquerque, F., Noriega, J., Coelho, J., Neves, M., & Martins, C. (2006). Valores humanos básicos como preditores do bem-estar subjetivo. *Psico-USF*, 37(2), 131-137.
- Aluja, A., Rolland, J., García, L. & Rossier, J. (2007). Dimensionality of the Rosenberg Self- Esteem Scale and its relationships with the three and the five-factor personality models. *Journal of Personality Assessment*, 88(2), 1-4.
- Alves, F. (2012). *Inclusão: Muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro: WARK.
- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In Cabral, M. V. & Pais, J. M. (orgs.), *Jovens portugueses de hoje* (53-133). Oeiras: Celta.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e Inserção profissional*. Lisboa: Educa /UI&DCE.
- Andrada, E. G. C. (2003). Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2), 171-178.
- Andrade, C. (2006). *Antecipação da conciliação dos papéis familiares e profissionais na transição para a idade adulta: Estudo diferencial e intergeracional* (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (1987). *The invulnerable child*. New York: The Guilford Press.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2000). Relations between self-concept and social support appraisals during adolescence: A longitudinal study. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7, 339-353.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C. & Oliveira, R. V. C. (2006). *Adaptação transcultural de Escala de Auto-Estima para Adolescentes*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/v20n3/a07v20n3.pdf>

Azevedo, A.S., & Faria, L.A. (2004). Auto-estima no ensino secundário: Validação da Rosenberg Self-Esteem Scale. In X Conferencia Internacional. *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp.415-421). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Azevedo, J. (1992). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9.º ano*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Questões de política educativa*. Porto: Edições ASA.

Bandura, A. (1977). Self- efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Baquero, M. (2004). Um caminho alternativo no empoderamento dos jovens: capital social e cultura política no Brasil. In Baquero, M. (Org.). *Democracia, juventude e capital social no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS Editora.

Baraldi, D. M., & Silveiras, E. F. M. (2003). *Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de atendimento*. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 235-258). Campinas, SP: Alínea.

Barbosa, G. S. (2006). Resiliência em Professores do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série: Validação e Aplicação do Questionário do Índice de Resiliência: Adultos – REIVICH – SHATTÉ/BARBOSA. (Tese de Doutorado). Núcleo de Psicossomática e Psicologia Hospitalar do Programa de Estudos de Pós-graduados em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Barlach, L. (2005). *O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e autores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner, & A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia on adolescence*, 746-758. New York: Garland Publishing.

Becker F, et al. (2004) A three-hybrid approach to scanning the proteome for targets of small molecule kinase inhibitors. *Chem Biol* ,11(2), 211-23.

Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., Zins, J. E., & Walberg, H. J. (2001). Implications of social and emotional research for education: Evidence linking social skills and academic outcomes. *The CEIC Review*, 10(6), 4-5.

Borges, C. de C., & Magalhães, A. S. (2009). Transição para a vida adulta autonomia e dependência na família. *Revista Psico (PUCRS)*, 40, 42-49.

Boruchovitch, E. (2006). *Estratégias de aprendizagem: uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais* (Tese de Livre-docência não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.

Bradović, J., Burt, K. B., & Masten, A. S. (2006). Pathways of adaptation from adolescence to young adulthood: Antecedents and correlates. In *Annals of the New York Academy of Sciences* (Vol. 1094, pp. 340-344).

Cerqueira-Santos, E., Neto, O. C. de M., Koller, S. H. (2014). Adolescentes e adolescências. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & S. H. Koller (Orgs.), *Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica* (pp. 17-29). Porto Alegre: Artmed.

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504.

Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255.

Coelho, E.M.R.T.C. (1997). *Auto-estima e orientação cognitiva em praticantes de atletismo de elite* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Coimbra, S. (2000). *Estudo diferencial da auto-eficácia em alunos do 9.º ano*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP), Porto, Portugal.

Coimbra, S. M. (2008). *Estudo diferencial de auto-eficácia e resiliência na antecipação da vida adulta* (Tese de Doutorado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2010). *Será que sou capaz? Estudo diferencial de autoeficácia com alunos do nono ano*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 5-22. Retirado de <http://www.unipan.br>

Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2015). Resiliência e habilidades sociais: Reflexões conceituais e práticas para uma nova geração. In Z. A. P. Del Prette, A. B. Soares, C. S Pereira-Guizzo, M. F. Wagner, V. B. R. Leme (Eds.) *Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática* (pp. 186–220). Novo Hamburgo: Synopsys.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

Collier, D., Seawright, J., & Munck, G. L. (2004). The Quest for Standards: King, Keohane, and Verba's Designing Social Inquiry. In H. E. Brady, & D. Collier (Eds.), *Rethinking Social Inquiry: Diverse Tools, Shared Standards* (pp. 21-50). Lanham: United Nations Publications.

Coopersmith, S. (1989). *Coopersmith Self-esteem Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar/ educacional. Em Z.A.P. del Prette (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional*. (pp.99-128). Campinas: Alínea.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Barreto, M. C. M. (1998). Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 219-228.

Dell'Aglio, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). *Revisando o desdobramentos na escola e na vida* (pp. 41-62). Curitiba: Appris.

Dias, M.G.F.F. (1996). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar psicológico dos jovens* (Tese de Doutorado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto, Portugal.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. doi:10.1207/s15327752jpa4901\_13

Donnellan, M., Trzesniewski, K., Robins, R., Moffitt, T. & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335.

Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272–299. doi:10.1037//1082-989X.4.3.272

Fachel, J. M. G.; Camey, S. A. (2000). Avaliação Psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados. In: Cunha, J. A. (Org.). *Psicodiagnóstico* (5.ed., pp. 158-170). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Fagundes, C. V.; Luce, M. B. & Rodriguez Espinar, S. (2014). O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* 22 (84), pp.635-669. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000300004>

Feitosa, F.; Matos, M.; DelPrette, Z. & DelPrette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômicos ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13(2), 129-138.

Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.

Ferreira, V. S. & Nunes, C. (2014). Para lá da escola: transições para a idade adulta na Europa. *Educação em Foco*, 18 (3), 167-207.

Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2004). *Questionário do SDQ, versão traduzida e adaptada para a população portuguesa*. Retirado de <http://www.sdqinfo.com/d23ahtml>

Fleitlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2004). *Questionário do SDQ, versão traduzida e adaptada para a população portuguesa*. Retirado de <http://www.sdqinfo.com/d23ahtml>

- Fonseca, C. S. (1986). *História do ensino industrial no Brasil*. 5 vols., 2. ed., Rio de Janeiro: SENAI/DPEA, 1986, v. 1, p. 205.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024. doi:10.1037//0012-1649.21.6.1016
- Garnezy, N. (1993). Vulnerability and resilience. In D.C. Funder, R.D. Parke, C. Tomlinson-Keasey & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time* (pp. 377-397). Washington D.C: APA.
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Giddens, A., & Pierson, C. (2000). *Conversas com Anthony Giddens: o sentido da modernidade*. Tradução: Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Guerreiro, M. das D., & Abrantes, P. (2004). *Transições Incertas: Os Jovens face ao Trabalho e à Família*, Lisboa, CITE.
- Hagborg, W.J. (1993). The Rosenberg Self-Esteem Scale and Harter's Self-Perception Profile for adolescents: A concurrent validity study. *Psychology in Schools*, 30, 132-136.
- Hair, J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L.; Black, W. C. *Análise Multivariada de Dados*. 5. ed., Porto Alegre, Bookman, 2005.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Hatcher, J. & Hall, L. (2009). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale in African American single mothers. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(2), 70-77.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2007). Conceptualizing emerging adulthood: Inspecting the emperor's new clothes? *Child Development Perspectives*, 1(2), 74-79.
- Horn, J. L., & McArdle, J. J. (1992). A Practical and Theoretical Guide to Measurement Invariance in Aging Research. *Experimental Aging Research*, 18, 117-144.
- Houtart, F. (1994). *Sociologia da religião*. São Paulo: Ática. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021637011732>
- HUTZ, C. S. (2000). Adaptação brasileira da escala de auto-estima de Rosenberg. Porto Alegre: Mimeo.
- Johnson, R.A.; Wichern, D.W. (1998). *Applied multivariate statistical analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. ed.). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Koller, S. H., Ribeiro, J., Cerqueira-Santos, E, Morais, N. A., & Teodoro, M. L. (2005).

*Juventude brasileira: Comportamentos de risco, fatores de risco e de proteção* [Brazilian youth: Risk behaviors, risk and protective factors]. Washington, DC: World Bank.

Libório, R. M. C., & Ungar, M. (2010). Resiliência oculta: A construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco.

*Psicologia Reflexão e Crítica*, 23(3), 476-484. doi 10.1590/S0102

Magnabosco, J. A. M. (2006). Um estudo sobre resiliência e seu papel na educação. Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de pesquisa.

Em A. Del Prette e Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 6181). Campinas, SP: Alínea.

Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com a Utilização do SPSS.5. ed.* Lisboa: Pero Pinheiro.

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.

Marques, L. F., Cerqueira-Santos, E., & Dell'Aglio, D. D. (2011). Religiosidade e identidade positiva na adolescência. In D. D. Dell'Aglio & S. H. Koller (Orgs.), *Adolescência e juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 77-108). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Martín-Albo, J., Núñez, J., Navarro, J. & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.

Martineau, S. (1999). *Rewriting resilience: a critical discourse analysis of childhood resilience and the politics of teaching resilience to "kids at risk"* (Tese de Doutorado). The University of British Columbia, New York.

Martins, A. M. (1999). *Formação e emprego numa sociedade em mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Marzocchi G., Capron C., Di Pietro M., Tauleria E. D., Duyme M., Frigerio A., Gaspar M. F., Hamilton H., Pithon G., Simoes A., Theroud C. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European countries. *Eur. Child. Adolesc. Psychiatry* 13(Suppl. 2), 40-46.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist* 56(3), 227-238.

Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.

Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradović, J., Long, J. D. & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16, 1071-1094.

Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.

Melillo, A. (2005). Prefácio. In A. Melillo, E. N. S. Ojeda e cols. *Resiliência: Descobrendo as próprias fortalezas* (V. Campos, Trad., pp. 23-38). Porto Alegre: Artes Médicas.

Mendes, A. B. (1999). *Valores e vivências de prazer-sofrimento no contexto organizacional* (Tese de doutorado). Brasília. UnB.

Mendonça, M., & Fontaine, A. M. (2013). Filial maturity in young adult children: The validity of the Filial Maturity Measure and the role of adult transitions. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 20(1), 27-45.

Mészáros, I. (2002). *Para Além do Capital*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo.

Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum.

Miller, W.R.; Thoresen, C.E. (2003). Spirituality, religion, and health: an emerging research field. *American Psychologist* 58(1): 24-35, 2003.

Nemer, D.P.P. (2004). A Resiliência em Discussão. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75.

Neto, F., Barros J. & Barros, A. (1990). Satisfação com o curso. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano & J. Marques (Eds.), *A ação educativa: análise psico-social*. (pp. 105- 117). Leiria: ESEL/APPORT.

Oliveira, E. L. de, Rios-Neto, E. G., & Oliveira, A. M. H. C. de. (2006). Transições dos jovens para o mercado de trabalho, primeiro filho e saída da escola: O caso brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Populares*, 23(1). Retirado de [http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S0102-30982006000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0102-30982006000100007&lng=pt&nrm=iso)

Oliveira, M. C. S. L. de; Pinto, R. G. & Souza, A. da S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta.

*Temas em Psicologia da SBP*, 11(1), 16-27.

Organização Internacional do Trabalho (2012). *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Brasília.

Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscoites: Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.

Pais, J. M., Almeida, Maria Isabel Mendes de (Eds.). (2012). *Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais*. Rio de Janeiro: Zahar.

Paiva, I. L., & Oliveira, I. F. (2015). Juventude, Violência e Políticas Sociais: da criminalização à efetivação de Direitos Humanos. In A. Scisleski & N. Guareschi (Orgs.), *Juventude, Marginalidade Social e Direitos Humanos: Da Psicologia às Públicas Políticas* (pp.48-63). Porto Alegre: Edipucrs

Pardal, L., Franco, M. L., Dias, C., Novaes, G., Sousa, & C. P. (2003). O ensino técnico em Portugal e no Brasil: uma perspectiva da realidade. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pargament KI, Mahoney A. (2002). Spirituality: Discovering and conserving the sacred. In: Snyder CR, editor. Handbook of positive psychology. Washington, D.C.: *American Psychological Association*, 646–675.

Pavot, W & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 2, 164-172.

Pekrun, R. (1992). Prüfungsangst [Test anxiety]. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon, & B. Wolf (Eds.), *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 607-611). Weinheim, Germany: Beltz.

Pina Neves, S., & Faria, L. (2004). Auto-eficácia acadêmica: Definição conceptual e recomendações metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (X)*, 391-399). Braga: Psiquilíbrios.

Pinto, J. L. T. (2002). *Compêndio de resistência dos materiais*. São José dos Campos, SP: UNIVAP. Retirado de <http://www.unipan.br>

Richardson, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Rojas-Barahona, C., Zegers, B. & Förster, C. (2009). La Escala de Autoestima de Rosenberg: validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores.

*Revista Médica do Chile*, 137, 791-800.

Rosenberg M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.

Rothenberger, A., & Woener, W. (2004). Editorial: Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)-Evaluations and applications. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, ii1–ii2.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Orthopsychiatric Association*, 57(3), 316-331.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge: Cambridge University Press.

Sandanielo, V. L. M.(2008). *Emprego de técnicas estatísticas na construção de índices de desenvolvimento sustentável aplicados a assentamentos rurais*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências Agronômicas, Universidade Estadual Paulista, Botucatu.

Santos, P. J., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg Self-Esteem Scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares. In Ana Paula Soares, Salvador Araújo & Susana Caires (Orgs.). *Avaliação psicológica: Formas e contextos (VI)*, pp. 101-113). Braga: APPORT.

Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da Escala de Auto-Estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 253-268.

Schmitt, D. & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623-642.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 1, 5-14.

Serralheiro, J. P. et al (1995). *A Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis e o Ensino Técnico Profissional e Artístico em Portugal*. Porto: Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis.

Silbert, E., & Tippet, J. (1965). Self-esteem: Clinical assessment and measurement validation. *Psychological Reports*, 16, 1017-1071.

Sinclair, S., Blais, M., Gansler, D., Sandberg, E., Bistis, K. & LoCicero, A. (2010). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale: overall and across demographic groups living within the United States. *Evaluation & the Health Professions*, 33(1), 56-80.

Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia Positiva: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Sposito, M. P.; Galvão, I. (2004). *A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência*. In: *Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 22 (02), 277-575.

Squassoni, C. E., & Matsukura, T. S. (2014). Adaptação transcultural da versão portuguesa do Social Support Appraisals para o Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 1-10. doi: 10.1590/S0102-79722014000100009

Tavares, J. (2000). *A resiliência na sociedade emergente*. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação*, 43-76. São Paulo: Cortez.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Afrontamento

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205-220. doi:10.1037/0022-3514.84.1.205

Ungar, M. (2004a). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35(3), 341-365. doi:10.1177/0044118X03257030

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218-235.

Vaux, A., Philips, J., Holly, L., Thompson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The social support appraisals (SSA) scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14, 195-220.

Wagener, L. M., Furrow, J. L., King, P. E., Leffert, N., & Benson, P. (2003). Religious involvement and developmental resources in youth. *Review of Religious Research*, 44(3), 271-284.

Waiselfisz, J. J. (2013). *Mapa da Violência: Homicídios e Juventude no Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso.

Walsh, F. (2005). *Fortalecendo a resiliência familiar* (M. F. Lopes, Trad.). São Paulo: Roca.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, New York: Cornell University.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001) *Journeys from childhood to the midlife: Risk, resilience, and recovery*. New York: Cornell University Press

Yunes, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda* (Tese de doutoramento). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família [Versão eletrônica]. *Psicologia em Estudo*, 8(No. Especial), 75-84. Retirado de [www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf)

Yunes, M. A. M. (2006). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. In D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs.), *Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção* (pp. 45-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: Tavares, J. (Org.). *Resiliência e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Zimmerman, B.J. & Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.

## ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA - PORTUGAL



FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

**COMISSÃO DE ÉTICA****PARECER**

A Comissão de Ética (CE) da Faculdade de Psicologia Ciências da Educação da Universidade do Porto, tendo analisado o projeto apresentado por **Lucienia Libânia Pinheiro Martins**, intitulado “Promoção da resiliência mediada pelas TIC”s na aprendizagem ao longo da vida de jovens com baixo rendimento escolar: estudo do impacto de um projeto de intervenção”, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Anne Marie Fontaine, considera que respeita as normas deontológicas e os princípios éticos indispensáveis para a emissão de um parecer favorável à sua realização.

FPCEUP, 20 de outubro de 2014

A Presidente,

Prof. Marianne Lacomblez

Rua Alfredo Allen – 4200-135 – Porto – Portugal - TEL.: 351 226079700 – FAX: 351 226079725 –URL:  
[www.fpce.up.pt](http://www.fpce.up.pt)

## ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA - BRASIL



Saúde  
Ministério da Saúde

Metodologia de Pesquisa do TCC: conheça os tipos e veja como defini  
<https://viacarreira.com/metodologia-de-pesquisa-do-tcc-143440/>

Plataforma Brasil

principal sair

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

LUCIENIA LIBANIA PINHEIRO MARTINS - Pesquisador | V3.2

Cadastros Sua sessão expira em: 39min 36

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Promoção da resiliência mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação em jovens com baixo rendimento escolar  
**Pesquisador Responsável:** LUCIENIA LIBANIA PINHEIRO MARTINS  
**Área Temática:**  
**Versão:** 4  
**CAAE:** 44656715.8.0000.5407  
**Submetido em:** 24/09/2015  
**Instituição Proponente:** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP  
**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado  
**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

COORDENADOR

Comprovante de Recepção: PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_470957

## ANEXO 3 – PROTOCOLO DE PESQUISA – PORTUGAL



IDADE: \_\_\_\_\_ ANOS.

Ocupação \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL \_\_\_\_\_

Este questionário tem como objetivo conhecer as tuas opiniões acerca de ti próprio(a), da tua escolaridade e da tua vida.

Caso aceites colaborar, solicitamos que leias com atenção as instruções específicas para cada conjunto de perguntas e respostas sempre de acordo com aquilo que realmente pensas, sentes ou fazes, pois não existem respostas certas ou erradas.

Para que nos seja possível poder acompanhar a tua evolução mais tarde, sem perguntar o teu nome, é necessário atribuir um código a cada questionário.

Por favor, preenche os seguintes dados, de acordo com os exemplos.

Iniciais do primeiro, segundo e último nome, e ano de  
nascimento:

Ex: Ana Maria Silva, 26-10-81 = AMS81

Se surgirem dúvidas, não hesites em pedir ajuda a quem se encontra a administrar o questionário. No final, verifica, por favor, se respondeste a todas as questões.

A tua colaboração é da máxima importância para o prosseguimento do nosso estudo, pelo que desde já agradecemos a tua disponibilidade!

As responsáveis pelo estudo,

A autora do estudo,  
Lucienia Martins  
[up201300623@fpce.up.pt](mailto:up201300623@fpce.up.pt)

A orientadora do estudo,  
Prof<sup>a</sup> Doutora Anne Marie Fontaine

## PARTE I

1. A seguir, vais encontrar frases que expressam o que algumas pessoas pensam acerca da sua vida e do apoio que recebem. Por favor, de acordo com teu grau de concordância com o modo como cada frase se aplica ao teu caso pessoal, assinala apenas UMA das seguintes alternativas:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

1. A minha família estima-me bastante	1	2	3	4	5
2. Os meus amigos respeitam-me	1	2	3	4	5
3. Tenho professores que se preocupam bastante comigo	1	2	3	4	5
4. Até agora, consegui obter aquilo que era importante na vida	1	2	3	4	5
5. Eu não sou importante para os outros	1	2	3	4	5
6. Em muitos aspectos, este curso aproxima-se dos meus ideais	1	2	3	4	5
7. Os meus professores estimam-me	1	2	3	4	5
8. A minha família preocupa-se bastante comigo	1	2	3	4	5
9. As pessoas de um modo geral gostam de mim	1	2	3	4	5
10. As vezes penso que não sou grande coisa	1	2	3	4	5
11. De forma geral, posso confiar nos meus amigos	1	2	3	4	5
12. As minhas condições de frequência deste curso são excelentes	1	2	3	4	5
13. Sou bastante admirado(a) pelos meus familiares	1	2	3	4	5
14. Acho que sou uma pessoa digna de estima, pelo menos a mesma que os demais	1	2	3	4	5
15. Sou respeitado pela generalidade das pessoas	1	2	3	4	5
16. Os meus amigos não se preocupam nada comigo	1	2	3	4	5
17. Eu sou bastante apreciado pelos meus professores	1	2	3	4	5
18. As pessoas têm estima por mim	1	2	3	4	5
19. Estou satisfeito(a) com o curso	1	2	3	4	5
20. Sinto-me muito ligado aos meus amigos	1	2	3	4	5
21. Os meus professores confiam em mim	1	2	3	4	5
22. A minha família gosta de estar comigo	1	2	3	4	5
23. Os meus amigos gostam de estar comigo	1	2	3	4	5

2. As afirmações que se seguem refletem as expectativas de sucesso para o atual ano letivo. Por favor, responde a todas as afirmações, mesmo que algumas te pareçam semelhantes a outras.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

1	No final deste ano, vou conseguir ter bons resultados na maior parte das disciplinas.	1	2	3	4	5
2	Este ano vou passar com boas notas a todas as disciplinas.	1	2	3	4	5
3	Vou conseguir melhorar as minhas notas mais baixas ao longo do ano.	1	2	3	4	5
4	Vou conseguir boas notas, mesmo nas disciplinas que têm menos interesse para mim.	1	2	3	4	5
5	Vou tirar melhores notas nas disciplinas que gosto mais.	1	2	3	4	5
6	Este ano vou conseguir tirar boas notas, mesmo nas disciplinas mais difíceis.	1	2	3	4	5
7	Este ano letivo, vou ser bem-sucedido(a) na escola.	1	2	3	4	5
8	Vou passar sem ter negativa a nenhuma disciplina.	1	2	3	4	5

3. Nesta parte, pretendemos que penses na relação que tens com o teu pai e com a tua mãe, separadamente. Por favor, indica com que frequência as seguintes situações costumam acontecer entre ti e cada um dos teus pais. Na faixa da esquerda, responde em relação ao teu pai e na faixa da direita em relação à tua mãe.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

Pai						Mãe				
1	2	3	4	5	Zangamo-nos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Ajudo nas coisas que ele/a não consegue fazer sozinho/a.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Sinto-me satisfeito/a com a relação que tenho com ele/a.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Recorro ao apoio dele/a quando tenho problemas pessoais.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Aponta-me defeitos ou põe-me em baixo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Discordamos.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

1	2	3	4	5	Protejo e olho por ele/a.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	A relação é boa.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Necessito da sua ajuda, conselho e compreensão.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Critica-me.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Discuto com ele/a.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Cuido dele/a.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Sinto-me feliz com o modo como as coisas estão entre mim e ele/a.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Dependo dele/a para me animar quando me sinto "em baixo" ou aborrecido/a.	1	2	3	4	5

4. De seguida, vais encontrar uma lista de objetivos que muitos jovens da tua idade estabelecem para o teu futuro. Indica, por favor, o grau de certeza de conseguires atingir esses objetivos até aos 30 anos de idade.

1	2	3	4	5				
Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Total				
1	Comprar carro.			1	2	3	4	5
2	Ter disponibilidade para cuidar da família que constituir.			1	2	3	4	5
3	Arranjar um emprego cujo salário permita um bom nível de vida.			1	2	3	4	5
4	Ter condições económicas para ajudar financeiramente os meus pais.			1	2	3	4	5
6	Comprar casa própria.			1	2	3	4	5
7	Ter disponibilidade para cuidar da família de origem (pais, irmãos,...).			1	2	3	4	5
8	Ter um emprego estável.			1	2	3	4	5
9	Ser competente no meu emprego.			1	2	3	4	5
10	Sentir-me realizado profissionalmente.			1	2	3	4	5
11	Arranjar um emprego na minha área de formação/ interesse.			1	2	3	4	5

5. De seguida vais encontrar uma lista de situações pelas quais alguns ou mesmo muitos jovens da tua idade já passaram. Pedimos-te que, com base nas opções de resposta, indiques se já te aconteceu o mesmo.

		Nunca aconteceu	Aconteceu há mais de 3 anos	Aconteceu há menos de 3 anos
1	Ter boas notas.	0	1	3
2	Ter más notas.	0	1	3
3	Ter reprovado na escola.	0	1	3
4	Ter discussões graves na escola (com professores ou outras pessoas).	0	1	3
5	Conhecer novos amigos.	0	1	3
6	Mudar de país.	0	1	3
7	Não conseguir entrar no curso desejado.	0	1	3
8	Mudar de escola (sem ser por transição de ciclos).	0	1	3
9	Fazer uma atividade nos tempos livres (desporto, música, ...).	0	1	3
10	Ganhar um prémio.	0	1	3
11	Experiência de trabalho a tempo parcial/part-time.	0	1	3
12	Ser vítima de bullying.	0	1	3
13	Ser vítima de discriminação.	0	1	3
14	Discussões graves com amigos/as próximos/as.	0	1	3
15	Iniciar um namoro.	0	1	3
16	Terminar um namoro.	0	1	3
17	Ser atacada/o ou agredida/o fisicamente.	0	1	3
18	Atacar ou agredir fisicamente alguém.	0	1	3
19	Ter estado a viver numa instituição.	0	1	3
20	Ser adotado.	0	1	3
21	Contra a minha vontade, ter relações sexuais ou ser tocada/o de forma sexual.	0	1	3
22	Ter problemas com dependências (tabaco, álcool, drogas,...).	0	1	3
23	Ter problemas com polícia/tribunais.	0	1	3
24	Discussões graves na família.	0	1	3
25	Dificuldades económicas graves na família.	0	1	3
26	Estar grávida (ou ter uma parceira/namorada grávida).	0	1	3

6. Pedimos-te que leias atentamente cada um dos itens que se seguem. Cada um deles apresenta uma ação ou sentimento (parte sublinhada) diante de uma situação dada (parte não sublinhada). Avalia a frequência com que ages ou te sentes tal como descrito no item.

1	2	3	4	5
Nunca ou raramente	Com pouca frequência	Regularmente	Muito frequentemente	Sempre ou quase sempre

1. Quando um de meus familiares, por algum motivo, me critica, <u>reajo de forma agressiva</u>	1	2	3	4	5
2. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, <u>respondo-lhe agradecendo</u>	1	2	3	4	5
3. <u>Consigo "levar na boa"</u> as brincadeiras de colegas de escola ou de trabalho a meu respeito.	1	2	3	4	5
4. Mesmo junto a conhecidos da escola ou trabalho, <u>encontro dificuldade em participar nas conversas. (entrar no grupo)</u>	1	2	3	4	5
5. Quando um dos meus familiares (filhos, pais, irmãos, cônjuge) consegue alguma coisa importante pela qual se empenhou, <u>eu elogio-o/a pelo seu sucesso.</u>	1	2	3	4	5
6. Quando em situação de grupo alguém é injustiçado, <u>reajo em sua defesa.</u>	1	2	3	4	5
7. Ao entrar num ambiente onde estão várias pessoas desconhecidas, <u>cumprimento-as.</u>	1	2	3	4	5
8. Em minha casa, <u>expresso sentimentos de carinho através de palavras e gestos</u> aos meus familiares.	1	2	3	4	5
9. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, <u>respondo-lhe agradecendo</u>	1	2	3	4	5
10. Quando me estou a sentir bem (feliz), <u>expresso isso para as pessoas de meu círculo de amizades.</u>	1	2	3	4	5
11. Quando alguém faz algo que eu acho bom, mesmo que não seja diretamente a mim, <u>faço menção a isso elogiando-(a) na primeira oportunidade</u>	1	2	3	4	5

7. Qual a frequência de cada uma das seguintes práticas religiosas?

	Nunca	Quase nunca	As vezes	Quase sempre	Sempre
1. Costumo frequentar encontros, cultos ou rituais religiosos (ex. missa).	1	2	3	4	5
2. Costumo rezar/orar todos os dias.	1	2	3	4	5
3. Costumo ler livros sagrados no dia-a-dia (ex. Bíblia)	1	2	3	4	5
3. Costumo agradecer a Deus pelo que acontece comigo.	1	2	3	4	5
4. Peço ajuda a Deus para resolver meus problemas.	1	2	3	4	5
5. Costumo rezar/fazer orações/orar quando estou em momentos difíceis	1	2	3	4	5
6. Busco ajuda da minha instituição religiosa (ex. igreja) quando estou em dificuldades.	1	2	3	4	5
7. Sigo recomendações religiosas na minha vida diária	1	2	3	4	5

6. Pedimos-te que leias atentamente cada um dos itens que se seguem. Cada um deles apresenta uma ação ou sentimento (parte sublinhada) diante de uma situação dada (parte não sublinhada). Avalia a frequência com que ages ou te sentes tal como descrito no item.

1	2	3	4	5
Nunca ou raramente	Com pouca frequência	Regularmente	Muito frequentemente	Sempre ou quase sempre

1. Quando um de meus familiares, por algum motivo, me critica, <u>reajo de forma agressiva</u>	1	2	3	4	5
2. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, <u>respondo-lhe agradecendo</u>	1	2	3	4	5
3. <u>Consigo "levar na boa"</u> as brincadeiras de colegas de escola ou de trabalho a meu respeito.	1	2	3	4	5
4. Mesmo junto a conhecidos da escola ou trabalho, <u>encontro dificuldade em participar nas conversas. (entrar no grupo)</u>	1	2	3	4	5
5. Quando um dos meus familiares (filhos, pais, irmãos, cônjuge) consegue alguma coisa importante pela qual se empenhou, <u>eu elogio-o/a pelo seu sucesso.</u>	1	2	3	4	5
6. Quando em situação de grupo alguém é injustiçado, <u>reajo em sua defesa.</u>	1	2	3	4	5
7. Ao entrar num ambiente onde estão várias pessoas desconhecidas, <u>cumprimento-as.</u>	1	2	3	4	5
8. Em minha casa, <u>expresso sentimentos de carinho através de palavras e gestos aos meus familiares.</u>	1	2	3	4	5
9. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, <u>respondo-lhe agradecendo</u>	1	2	3	4	5
10. Quando me estou a sentir bem (feliz), <u>expresso isso para as pessoas de meu círculo de amizades.</u>	1	2	3	4	5
11. Quando alguém faz algo que eu acho bom, mesmo que não seja diretamente a mim, <u>faço menção a isso elogiando-(a) na primeira oportunidade</u>	1	2	3	4	5

7. Qual a frequência de cada uma das seguintes práticas religiosas?

	Nunca	Quase nunca	As vezes	Quase sempre	Sempre
1. Costumo frequentar encontros, cultos ou rituais religiosos (ex. missa).	1	2	3	4	5
2. Costumo rezar/orar todos os dias.	1	2	3	4	5
3. Costumo ler livros sagrados no dia-a-dia (ex. Bíblia)	1	2	3	4	5
3. Costumo agradecer a Deus pelo que acontece comigo.	1	2	3	4	5
4. Peço ajuda a Deus para resolver meus problemas.	1	2	3	4	5
5. Costumo rezar/fazer orações/orar quando estou em momentos difíceis	1	2	3	4	5
6. Busco ajuda da minha instituição religiosa (ex. igreja) quando estou em dificuldades.	1	2	3	4	5
7. Sigo recomendações religiosas na minha vida diária	1	2	3	4	5

6. Pedimos-te que leias atentamente cada um dos itens que se seguem. Cada um deles apresenta uma ação ou sentimento (parte sublinhada) diante de uma situação dada (parte não sublinhada). Avalia a frequência com que ages ou te sentes tal como descrito no item.

1	2	3	4	5
Nunca ou raramente	Com pouca frequência	Regulamente	Muito frequentemente	Sempre ou quase sempre

1. Quando um de meus familiares, por algum motivo, me critica, <u>reajo de forma agressiva</u>	1	2	3	4	5
2. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, <u>respondo-lhe agradecendo</u>	1	2	3	4	5
3. <u>Consiço "levar na boa"</u> as brincadeiras de colegas de escola ou de trabalho a meu respeito.	1	2	3	4	5
4. Mesmo junto a conhecidos da escola ou trabalho, <u>encontro dificuldade em participar nas conversas. (entrar no grupo)</u>	1	2	3	4	5
5. Quando um dos meus familiares (filhos, pais, irmãos, cônjuge) consegue alguma coisa importante pela qual se empenhou, <u>eu elogio-o/a pelo seu sucesso.</u>	1	2	3	4	5
6. Quando em situação de grupo alguém é injustiçado, <u>reajo em sua defesa.</u>	1	2	3	4	5
7. Ao entrar num ambiente onde estão várias pessoas desconhecidas, <u>cumprimento-as.</u>	1	2	3	4	5
8. Em minha casa, <u>expresso sentimentos de carinho através de palavras e gestos</u> aos meus familiares.	1	2	3	4	5
9. Ao ser elogiado(a) sinceramente por alguém, <u>respondo-lhe agradecendo</u>	1	2	3	4	5
10. Quando me estou a sentir bem (feliz), <u>expresso isso para as pessoas de meu círculo de amizades</u>	1	2	3	4	5
11. Quando alguém faz algo que eu acho bom, mesmo que não seja diretamente a mim, <u>faço menção a isso elogiando-(a) na primeira oportunidade</u>	1	2	3	4	5

7. Qual a frequência de cada uma das seguintes práticas religiosas?

	Nunca	Quase nunca	As vezes	Quase sempre	Sempre
1. Costumo frequentar encontros, cultos ou rituais religiosos (ex. missa).	1	2	3	4	5
2. Costumo rezar/orar todos os dias.	1	2	3	4	5
3. Costumo ler livros sagrados no dia-a-dia (ex. Bíblia)	1	2	3	4	5
3. Costumo agradecer a Deus pelo que acontece comigo.	1	2	3	4	5
4. Peço ajuda a Deus para resolver meus problemas.	1	2	3	4	5
5. Costumo rezar/fazer orações/orar quando estou em momentos difíceis	1	2	3	4	5
6. Busco ajuda da minha instituição religiosa (ex. igreja) quando estou em dificuldades.	1	2	3	4	5
7. Sigo recomendações religiosas na minha vida diária	1	2	3	4	5

## PARTE II

Seguem-se algumas questões relativas aos teus dados biográficos, relembrando, mais uma vez, que estas informações são ANÓNIMAS e irão ser tratadas de forma CONFIDENCIAL.

Qual o teu ano de escolaridade? \_\_\_\_\_ ano

Curso de formação: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Qual é a tua idade? \_\_\_\_\_ Género  Masculino  Feminino

Qual a religião? \_\_\_\_\_ Concelho onde vives \_\_\_\_\_

<p><b>Com quem vives</b></p> <p><input type="checkbox"/> Família nuclear (só os pais)</p> <p><input type="checkbox"/> Família nuclear e alargada (com os pais e com tios, avós...)</p> <p><input type="checkbox"/> Família alargada (só com avós/tios...)</p> <p>Com quantas pessoas vives no total? _____</p>	<p><b>Estado civil dos teus pais</b></p> <p><input type="checkbox"/> Casados/vivem juntos</p> <p><input type="checkbox"/> Separados/divorciados/viúvos</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca viveram juntos</p>
--	---

Como te descreve em termos *étnicos e raciais* (por exemplo Branco/a, Cigano/a, Negro/a, Asiático/a, Indo, etc.)? \_\_\_\_\_

**Escolaridade e Profissão do teu pai e da tua mãe**

	Não sabe ler nem escrever	Até 4º ano	6º ano	9º ano	12º ano	Licenciatura / Bacharelato	Mestrado ou Doutoramento
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qual a profissão do teu pai? \_\_\_\_\_

Qual a profissão da tua mãe? \_\_\_\_\_

Tens irmãos? Não  Sim  Quantos? \_\_\_\_\_

Por que motivo escolheste fazer este curso profissional?

<i>Ordem de importância</i>	MOTIVOS	
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

Damos muito valor à tua opinião. No próximo espaço, podes fazer algum comentário relativo às tuas experiências pessoais e ao preenchimento deste questionário

---

---

---

---

---

---

---

---

Adicionalmente, gostaríamos de ter a tua colaboração na segunda fase do estudo, *se estiveres interessado/a em participar*, por favor, deixa um contacto (telefone e/ou email). Não deixes o teu nome ou morada. Deixar um contacto, não implica que tenhas que colaborar connosco no futuro. Se te contactarmos, nessa altura irás decidir se queres ou não participar.

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões. Muito obrigado(a) pela sua importante colaboração!

## ANEXO 4 – PROTOCOLO DE PESQUISA - BRASIL



IDADE: \_\_\_\_\_ ANOS.

Ocupação \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL \_\_\_\_\_

Este questionário tem como objetivo conhecer sua opinião acerca de si próprio(a), da sua escolaridade e da sua vida.

Caso aceite colaborar, solicitamos que leia com atenção as instruções específicas para cada conjunto de perguntas e responda sempre de acordo com aquilo que realmente pensa, sente ou fazes, pois não existem respostas certas ou erradas.

Para que seja possível podermos acompanhar a sua evolução mais tarde, sem perguntar o seu nome, é necessário atribuir um código a cada questionário.

Por favor, preencha os seguintes dados, de acordo com os exemplos.

Iniciais do primeiro, segundo e último nome, e ano de nascimento  
com dois dígitos:

Ex: Ana Maria Silva, 26-10-81 = AMS81

Se surgirem dúvidas, não hesite em pedir ajuda a quem estiver administrando o questionário. No final, verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

A sua colaboração é da máxima importância para o prosseguimento do nosso estudo, pelo que desde já agradecemos a sua disponibilidade!

As responsáveis pelo estudo,

A autora do estudo,  
Lucienia Martins  
lucieniapinheiro@hotmail.com

As orientadoras do estudo,  
Profª Doutora Anne Marie Fontaine  
(Universidade do Porto) e a Profª Doutora  
Sylvia Domingos Barrera (USP)

## PARTE I

1. A seguir, encontrará frases que expressam o que algumas pessoas pensam acerca da sua vida e do apoio que recebem. Por favor, de acordo com seu grau de concordância com o modo como cada frase se aplica a você, assinale apenas UMA das seguintes alternativas:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

1. A minha família estima-me bastante	1	2	3	4	5
2. Eu sou respeitado pelos meus amigos	1	2	3	4	5
3. Tenho professores que se preocupam bastante comigo	1	2	3	4	5
4. Até agora, consegui obter aquilo que era importante na vida	1	2	3	4	5
5. Eu não sou importante para os outros	1	2	3	4	5
6. Em muitos aspetos, este curso aproxima-se dos meus ideais	1	2	3	4	5
7. Os meus professores estimam-me	1	2	3	4	5
8. A minha família preocupa-se bastante comigo	1	2	3	4	5
9. As pessoas de um modo geral gostam de mim	1	2	3	4	5
10. Às vezes penso que não sou grande coisa	1	2	3	4	5
11. De forma geral, posso confiar nos meus amigos	1	2	3	4	5
12. As minhas condições para frequentar este curso são excelentes	1	2	3	4	5
13. Sou bastante admirado(a) pelos meus familiares	1	2	3	4	5
14. Acho que sou uma pessoa digna de estima, pelo menos a mesma que os demais	1	2	3	4	5
15. Sou respeitado(a) pela maioria das pessoas	1	2	3	4	5
16. Os meus amigos não se preocupam nada comigo	1	2	3	4	5
17. Eu sou bastante apreciado(a) pelos meus professores	1	2	3	4	5
18. As pessoas têm estima por mim	1	2	3	4	5
19. Estou satisfeito(a) com o curso	1	2	3	4	5
20. Sinto-me muito ligado(a) aos meus amigos	1	2	3	4	5
21. Os meus professores confiam em mim	1	2	3	4	5
22. A minha família gosta de estar comigo	1	2	3	4	5
23. Os meus amigos gostam de estar comigo	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

24. Na maioria das vezes, não posso contar com os meus professores para me darem apoio	1	2	3	4	5
25. Acho que tenho muitas qualidades boas	1	2	3	4	5
26. Estou satisfeito(a) com a minha vida	1	2	3	4	5
27. Os membros da minha família confiam em mim	1	2	3	4	5
28. Sinto que as pessoas, de um modo em geral, me apreciam	1	2	3	4	5
29. Acho que não tenho muitos motivos para me orgulhar de mim mesma(o)	1	2	3	4	5
30. A maioria dos meus professores respeita-me muito	1	2	3	4	5
31. Se pudesse voltar ao momento em que escolhi este curso, não alteraria praticamente nada	1	2	3	4	5
32. Não posso contar com a minha família para me dar apoio	1	2	3	4	5
33. Sinto-me bem quando estou com outras pessoas	1	2	3	4	5
34. Eu e os meus amigos somos muito importantes uns para os outros	1	2	3	4	5
35. A minha família respeita-me muito	1	2	3	4	5
36. Sinto que as pessoas me dão valor	1	2	3	4	5
37. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas	1	2	3	4	5
38. Eu e os meus amigos, ajudamos bastante, uns aos outros	1	2	3	4	5
39. Se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada.	1	2	3	4	5
40. Tenho uma atitude positiva perante mim mesma(o)	1	2	3	4	5
41. As minhas condições de vida são excelentes	1	2	3	4	5
42. Não me sinto muito chegado(a) aos meus professores	1	2	3	4	5
43. No geral estou satisfeita(o) comigo mesma(o)	1	2	3	4	5
44. Se eu amanhã morresse, poucas pessoas teriam saudades de mim	1	2	3	4	5
45. Tenho tendência a sentir que sou um(a) fracassado(a) em tudo	1	2	3	4	5
46. Gostaria de ter mais respeito por mim mesma (o)	1	2	3	4	5
47. Não me sinto muito ligado à minha família	1	2	3	4	5
48. As vezes, sinto-me realmente uma pessoa inútil	1	2	3	4	5
49. Em muitos aspetos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais.	1	2	3	4	5
50. Até agora, consegui obter aquilo que era importante neste curso	1	2	3	4	5

2. As afirmações que se seguem refletem as expectativas de sucesso para o atual ano letivo. Por favor, responda a todas as afirmações.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

1	No final deste ano, vou conseguir ter bons resultados na maior parte das disciplinas.	1	2	3	4	5
2	Este ano vou passar com boas notas em todas as disciplinas.	1	2	3	4	5
3	Vou conseguir melhorar as minhas notas mais baixas ao longo do ano.	1	2	3	4	5
4	Vou conseguir boas notas, mesmo nas disciplinas que tenho menos interesse.	1	2	3	4	5
5	Vou tirar melhores notas nas disciplinas que gosto mais.	1	2	3	4	5
6	Este ano vou conseguir tirar boas notas, mesmo nas disciplinas mais difíceis.	1	2	3	4	5
7	Este ano letivo, vou ser bem-sucedido(a) na escola.	1	2	3	4	5
8	Vou passar sem ter notas baixas em nenhuma disciplina.	1	2	3	4	5

3. Nesta parte, pretendemos que pense na relação que você tem com seu pai e com a sua mãe, separadamente. Por favor, indique com que frequência as seguintes situações costumam acontecer entre você e cada um dos seus pais. Na faixa da esquerda, responda em relação ao seu pai e na faixa da direita em relação à sua mãe.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

Pai					Mãe					
1	2	3	4	5	Zangamo-nos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Ajudo nas coisas que ele(a) não consegue fazer sozinho(a).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Sinto-me satisfeito/a com a relação que tenho com ele(a).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Recorro ao apoio dele(a) quando tenho problemas pessoais.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Aponta meus defeitos ou me coloca pra baixo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Discordamos.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

Pai						Mãe				
1	2	3	4	5	Protejo e preocupo-me com ele(a).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	A relação é boa.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Necessito da sua ajuda, conselho e compreensão.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Crítica-me.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Discuto com ele(a).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Cuido dele(a).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Sinto-me feliz com o modo como as coisas estão entre eu e ele(a).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Dependo dele(a) para me animar quando me sinto “para baixo” ou aborrecido(a).	1	2	3	4	5

4. Em seguida, você encontrará uma lista de objetivos que muitos jovens da sua idade estabelecem para o seu futuro. Indique, por favor, o grau de certeza de que você conseguirá atingir esses objetivos até os 30 anos de idade.

1	2	3	4	5
Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Total

1	Comprar carro.	1	2	3	4	5
2	Ter disponibilidade para cuidar da família que constituir.	1	2	3	4	5
3	Arranjar um emprego cujo salário permita um bom nível de vida.	1	2	3	4	5
4	Ter condições econômicas para ajudar financeiramente os meus pais.	1	2	3	4	5
6	Comprar casa própria.	1	2	3	4	5
7	Ter disponibilidade para cuidar da família de origem (pais, irmãos,...).	1	2	3	4	5
8	Ter um emprego estável.	1	2	3	4	5
9	Ser competente no meu emprego.	1	2	3	4	5
10	Sentir-me realizado profissionalmente.	1	2	3	4	5
11	Arranjar um emprego na minha área de formação/ interesse.	1	2	3	4	5

9. Indique, por favor, o seu grau de concordância com cada uma das seguintes afirmações.

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
a) O computador é uma ferramenta muito útil para o meu trabalho escolar.					
b) Fazer o trabalho de casa com o computador é mais divertido.					
c) A Internet é um ótimo recurso para obter informação que posso utilizar para o meu trabalho escolar.					
d) Usar o computador para aprender é difícil.					
e) A informação retirada da Internet no geral não é confiável para uso em trabalhos escolares.					

10. Por favor, responda com base na forma como as coisas têm ocorrido na sua vida.

1 Totalmente Falso	2 Falso	3 Não sei	4 Verdade	5 Totalmente Verdade
-----------------------	------------	--------------	--------------	-------------------------

1.	Dou-me melhor com adultos	1	2	3	4	5
2.	Os outros jovens me provocam	1	2	3	4	5
3.	Os meus colegas geralmente gostam de mim	1	2	3	4	5
4.	Ando sempre agredindo e sendo agredido pelas pessoas	1	2	3	4	5
5.	Tenho pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	1	2	3	4	5
6.	Sou inquieto(a), não consigo ficar quieto(a)	1	2	3	4	5
7.	Não sossego, estou sempre mexendo as pernas	1	2	3	4	5
8.	Pego coisas que não são minhas	1	2	3	4	5
9.	Penso nas coisas antes de fazê-las	1	2	3	4	5
10.	Estou quase sempre sozinho(a)	1	2	3	4	5
11.	Geralmente acabo o que começo	1	2	3	4	5
12.	Estou sempre distraído(a)	1	2	3	4	5
13.	Sou muitas vezes acusado(a) de mentir ou enganar	1	2	3	4	5
14.	Normalmente faço o que me mandam	1	2	3	4	5
15.	Irrito-me e perco a cabeça muitas vezes	1	2	3	4	5

Por que escolheu fazer este curso?

Ordem de importância	Motivos
1º	
2º	
3º	
4º	
5º	

Damos muito valor à sua opinião. No próximo espaço, poderá fazer algum comentário relativo às suas experiências pessoais e ao preenchimento deste questionário.

---

---

---

---

---

---

---

---

Adicionalmente, gostaríamos de ter a sua colaboração na segunda fase do estudo. *Se estiver interessado(a) em participar*, por favor, deixe um contato (telefone e/ou email). Não deixe o seu nome ou morada. Deixar um contato não implicará que tenha que colaborar conosco no futuro. Se entrarmos em contato, você poderá decidir se quer ou não participar.

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões.

---

Muito obrigada pela sua participação! 😊😊😊

---

## ANEXO 5 – CERTIFICADO DE PREMIAÇÃO

**Sociedade Brasileira de Psicologia**



Razão Social: Associação Brasileira de Psicologia

Declarada de utilidade pública municipal – lei nº 2923/74 e 6623/93 Fundada em 25 de setembro de 1971 - CNPJ 48.014.294/0001-37

### CERTIFICADO

*Certificamos que o trabalho intitulado “RESILIÊNCIA EM JOVENS COM VULNERABILIDADE SOCIAL EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EM PORTUGAL”, de autoria de LUCIENIA MARTINS, SUSANA COIMBRA, ANNE MARIE FONTAINE e SYLVIA BARRERA, recebeu o Prêmio Carolina Martuscelli Bori, em primeiro lugar na categoria Doutorado, durante a 46ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, ocorrida de 25 a 28 de outubro de 2016, na Universidade de Fortaleza - UNIFOR, em Fortaleza, CE.*

*Fortaleza, 28 de outubro de 2016.*

  
Prof. Dr. Ricardo Gorayeb  
Presidente da Associação  
Brasileira de Psicologia (SBP)  
CNPJ 48.014.294/0001-37

*Av. Professor João Fiúsa, 1901 sala 710- CEP 14025-240 - Fone: (16) 3625.9366 - Ribeirão Preto - SP - Brasil [www.sbponline.org.br](http://www.sbponline.org.br) - e-mail: [sbp@sbponline.org.br](mailto:sbp@sbponline.org.br)*

## ANEXO 6 – CARTA CONVITE PORTUGAL/BRASIL



### Lucienia Martins

Centro de Psicologia Diferencial,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto  
Rua Alfredo Allen,  
4200-135 Porto, Portugal.

E-mail: up201300623@fpce.up.pt/ lucieniapinho@hotmai.com

Exma. Diretor(a)

Venho por este meio solicitar autorização para a realização do estudo **“Resiliência como fator de proteção na promoção de trajetórias de resiliência em jovens, com idades entre os 16 e 30 anos de idade, com baixo desempenho educacional e/ou em risco de abandono escolar.**

Este estudo está a ser conduzido na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto e é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) colabora com o projeto LIBE *“Supporting Lifelong learning with Inquiry-Based Education”* (projeto financiado pela União Europeia).

Pretendo explorar o papel das TIC’s e de outros fatores de proteção na promoção de trajetórias de resiliência em jovens, com idades entre os 16 e 30 anos de idade, com baixas qualificações e/ou em risco de abandono escolar. Com a condução deste estudo, pretende-se aumentar a compreensão das dinâmicas que favorecem a resiliência desse grupo e beneficiar a intervenção social, informando-a de estratégias de intervenção adequadas junto daqueles mais vulneráveis a um baixo rendimento ou a exclusão escolar nessa fase de formação.

O estudo obteve autorização por meio de prova de qualificação realizado em Julho de 2014. Deste modo, A Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto considerara que ele respeita todos os princípios éticos e normas deontológicas da investigação.

O estabelecimento de ensino que dirige foi selecionado de forma aleatória para a condução do estudo. Neste sentido, gostaríamos de ter autorização para administrar um questionário aos alunos nas

turmas do ensino secundário. Não obstante, estamos disponíveis para a recolha de dados junto a qualquer número de participantes.

A administração do questionário demora cerca de 35 minutos e irão ser administrados por mim (investigadora principal do estudo), num dia que seja da conveniência de ambas as partes. Em anexo disponibilizam-se a declaração para a obtenção de autorização por parte dos estudantes maiores de 16 anos. Como poderá constatar pela leitura das declarações, esta apelam a um consentimento passivo.

Em função dos objetivos do estudo, para a seleção das turmas solicita-se que sejam somente alunos de cursos profissionalizantes ou seja, que não estejam a prepara-se para o 3 ciclo.

Informo ainda que estou disponível para colaborar com os docentes e restantes funcionários do estabelecimento de ensino em alguma atividade de carácter formativo relativo aos temas de Tecnologia da informação e comunicação e resiliência.

**Estou disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida relativa a este assunto. Poderá contactar-me para o 91 347 2014 ou para up201300623@fpce.up.pt**

Obrigada por toda a colaboração. Os melhores cumprimentos,

**Lucienia Martins**

## ANEXO 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARTICIPANTE PORTUGAL/BRASIL



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**Objetivo do estudo:** Este estudo tem por objetivo conhecer a tua opinião acerca de ti mesmo(a), da tua vida e da tua formação escolar e profissional, no âmbito de uma investigação a decorrer na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

**Papel do/a participante:** A tua colaboração é voluntária e anónima, consistindo na participação num grupo de discussão focal e/ou no preenchimento de um questionário. Todos os questionários serão identificados por um código que será apenas do teu conhecimento. Contudo, ninguém terá conhecimento das tuas respostas individuais, uma vez que os dados serão tratados de modo coletivo.

**Papel dos investigadores:**

- 1 Garantir total confidencialidade sobre os dados que forem fornecidos pelos/as participantes;
- 2 Utilizar os dados fornecidos pelos/as participantes somente para fins de investigação científica;
- 3 Fornecer ao centro de formação/escola um resumo dos principais resultados gerais obtidos;
- 4 Providenciar acompanhamento e/ou encaminhamento de qualquer situação de apoio, caso seja solicitado.

**Esclarecimentos adicionais:** Lucienia Martins - up201300623@fpce.up.pt – telemóvel 913472014

**Declaro que, tendo recebido todas as informações sobre o objetivo do estudo, concordo participar no mesmo.**

---

(assinatura)

## ANEXO 8 – TERMO DE CONSCENTIMENTO INFORMADO ENCARREGADO PORTUGAL/BRASIL



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**Objetivo do estudo:** Este estudo tem por objetivo conhecer a opinião do/a seu/sua educando/a acerca de si mesmo/a, da sua vida e da sua formação escolar e profissional, no âmbito de uma investigação a decorrer na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

**Papel do/a participante:** A colaboração do/a seu/sua educando/a é voluntária e anónima, consistindo na participação de um grupo de discussão focal e/ou no preenchimento de um questionário. Todos os questionários serão identificados por um código que será apenas do s conhecimento do/a seu/sua educando/a. Contudo, ninguém terá conhecimento das suas respostas individuais, uma vez que os dados serão tratados de modo coletivo.

**Papel dos investigadores:**

- a) Garantir total confidencialidade sobre os dados que forem fornecidos pelos/as participantes;
- b) Utilizar os dados fornecidos pelos/as participantes somente para fins de investigação científica;
- c) Fornecer ao centro de formação/escola um resumo dos principais resultados gerais obtidos;
- d) Providenciar acompanhamento e/ou encaminhamento de qualquer situação de apoio, caso seja solicitado.

**Esclarecimentos adicionais:** Lucienia Martins - up201300623@fpce.up.pt - telemóvel 913472014

**Declaro que, tendo recebido todas as informações sobre o objetivo do estudo, concordo que o/a meu educando/a participe no mesmo.**

---

(assinatura)

**ANEXO 9 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**  
**Maiores de 18 anos**



**PESQUISADORA**

Lucienia Pinheiro Martins

e-mail: lucieniapinheiro@hotmail.com

**ORIENTADORA**

Profa. Dra. Sylvia D. Barrera

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o de uma pesquisa científica a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da USP de Ribeirão Preto. Por favor, leia com atenção o que segue e, qualquer dúvida, pergunte à responsável pela pesquisa, que lhe esclarecerá com prazer. Após os esclarecimentos, se concordar participar como voluntária/o, assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento. Uma via ficará com você e a outra será entregue à pesquisadora.

A pesquisa é sobre a “*Promoção da resiliência mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação em jovens com baixo rendimento escolar*” e tem por objetivo construir e compreender modelos de resiliência (habilidade de superar obstáculos e se fortalecer depois do processo) em jovens frequentando cursos ou programas de formação profissional.

Para a realização desta pesquisa é importante conhecermos a sua opinião acerca de você mesmo(a), da sua vida e da sua formação escolar e profissional. Sua colaboração é voluntária e anônima, consistindo no preenchimento de um questionário, com duração aproximada de 30 minutos, que será realizado no próprio centro de formação. Todos os questionários serão identificados por um código que será apenas do seu conhecimento. Contudo, ninguém terá conhecimento das suas respostas individuais, uma vez que os dados serão tratados de modo coletivo.

Não são previstos riscos aos participantes, entretanto, a pesquisadora ficará à disposição para conversar com os participantes que manifestem algum desconforto durante a realização da pesquisa e mesmo a encaminhá-los para alguma forma de atendimento psicológico gratuito, caso haja a necessidade.

Também não haverá gastos ou remuneração para os participantes e você poderá interromper sua participação desistindo da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

A pesquisadora garante a total confidencialidade sobre os dados que forem fornecidos pelos/as participantes, comprometendo-se a utilizar os dados fornecidos somente para fins de investigação científica.

Compromete-se também a fornecer ao centro de formação/escola um resumo dos principais resultados gerais obtidos, material esse ao qual você poderá ter acesso. A pesquisadora compromete-se também a ficar à disposição para conversar com os participantes que manifestem algum desconforto e mesmo a encaminhá-los para alguma forma de atendimento psicológico gratuito, caso haja a necessidade.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a pesquisa pode entrar em contato com a pesquisadora: Lucienia Martins – Fone: (86) 98882-2191

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa você pode entrar em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660 E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, CONCORDO EM PARTICIPAR do estudo **“Promoção da resiliência mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação em jovens com baixo rendimento escolar”**. Tenho pleno conhecimento das informações que li sobre o estudo; esclareci minhas dúvidas e ficaram claros para mim quais os propósitos, objetivos, procedimentos e garantias de confidencialidade. Ficou claro que minha participação é uma decisão livre, isenta de quaisquer despesas diretas e que posso retirar meu consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo ou penalidades.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura da/o Participante: \_\_\_\_\_

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ 2015

-----  
Assinatura do pesquisador responsável

RG:

**ANEXO 10 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
Menores de 18 anos**



**PESQUISADORA**

Lucienia Pinheiro Martins

e-mail: lucieniapinheiro@hotmail.com

**ORIENTADORA**

Profa. Dra. Sylvia D. Barrera

Você está sendo convidada/o a participar, como voluntária/o de uma pesquisa científica a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da USP de Ribeirão Preto. Por favor, leia com atenção o que segue e, qualquer dúvida, pergunte à responsável pela pesquisa, que lhe esclarecerá com prazer. Após os esclarecimentos, se concordar participar como voluntária/o, assine em duas vias a ficha que se encontra ao final deste documento. Uma via ficará com você e a outra será entregue à pesquisadora.

A pesquisa é sobre a “*Promoção da resiliência mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação em jovens com baixo rendimento escolar*” e tem por objetivo construir e compreender modelos de resiliência (habilidade de superar obstáculos e se fortalecer depois do processo) em jovens frequentando cursos ou programas de formação profissional.

Para a realização desta pesquisa é importante conhecermos a sua opinião acerca de você mesmo(a), da sua vida e da sua formação escolar e profissional. Sua colaboração é voluntária e anônima, consistindo no preenchimento de um questionário, com duração aproximada de 30 minutos. Todos os questionários serão identificados por um código que será apenas do seu conhecimento. Contudo, ninguém terá conhecimento das suas respostas individuais, uma vez que os dados serão tratados de modo coletivo.

Não são previstos riscos aos participantes, entretanto, a pesquisadora ficará à disposição para conversar com os participantes que manifestem algum desconforto durante a realização da pesquisa e mesmo a encaminhá-los para alguma forma de atendimento psicológico gratuito, caso haja a necessidade.

Também não haverá gastos ou remuneração para os participantes e você poderá interromper sua participação desistindo da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

A pesquisadora garante a total confidencialidade sobre os dados que forem fornecidos pelos/as participantes, comprometendo-se a utilizar os dados fornecidos somente para fins de investigação científica.

Compromete-se também a fornecer ao centro de formação/escola um resumo dos principais resultados gerais obtidos, material esse ao qual você poderá ter acesso. A pesquisadora compromete-se também a ficar à disposição para conversar com os participantes que manifestem algum desconforto e mesmo a encaminhá-los para alguma forma de atendimento psicológico gratuito, caso haja a necessidade.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a pesquisa pode entrar em contato com a pesquisadora: Lucienia Martins – Fone: (86) 98882-2191

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa você pode entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660 E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, CONCORDO EM PARTICIPAR, com o consentimento do meu responsável, do estudo “**Promoção da resiliência mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação em jovens com baixo rendimento escolar**”. Tenho pleno conhecimento das informações que li sobre o estudo; esclareci minhas dúvidas e ficaram claros para mim quais os propósitos, objetivos, procedimentos e garantias de confidencialidade. Ficou claro que minha participação é uma decisão livre, isenta de quaisquer despesas diretas e que posso retirar meu consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo ou penalidades.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura da/o Participante: \_\_\_\_\_

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ 2015

-----  
Assinatura do pesquisador responsável

RG:

REALIZAÇÃO:

**Aurum**  
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12  
contato@aurumeditora.com  
(41) 98792-9544  
Curitiba - Paraná  
[www.aurumeditora.com](http://www.aurumeditora.com)