



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO



GISELE DE REZENDE FRANCO

FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA ADOLESCÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM
A AUTOEFICÁCIA: UM ESTUDO COM ALUNOS E GESTORES DE ESCOLAS
PÚBLICAS

Juiz de Fora

2018

GISELE DE REZENDE FRANCO

**FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA ADOLESCÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM
A AUTOEFICÁCIA: UM ESTUDO COM ALUNOS E GESTORES DE ESCOLAS
PÚBLICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Franco, Gisele de Rezende.

Fatores de risco e proteção na adolescência e suas relações com a autoeficácia : um estudo com alunos e gestores de escolas públicas / Gisele de Rezende Franco. -- 2018.

155 f.

Orientadora: Marisa Cosenza Rodrigues

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2018.

1. Fatores de proteção. 2. Fatores de risco. 3. Autoeficácia. 4. Adolescentes. 5. Gestores escolares. I. Rodrigues, Marisa Cosenza, orient. II. Título.

Gisele de Rezende Franco

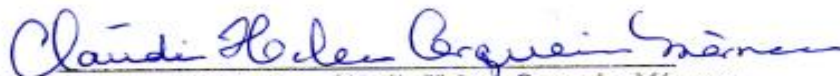
Fatores de risco e proteção na adolescência e suas relações com a autoeficácia: um estudo com alunos e gestores de escolas públicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Psicologia por **Gisele de Rezende Franco**. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos.

Tese defendida e aprovada em 26 de fevereiro de dois mil e dezoito, pela banca constituída por:



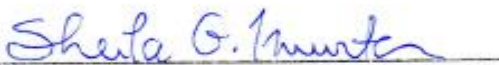
Orientadora: Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora



Membro Titular: Profa. Dra. Cláudia Helena Cerqueira Marmora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Membro Titular: Prof. Dr. Lelio Moura Lourenço
Universidade Federal de Juiz de Fora



Membro Titular: Profa. Dra. Sheila Giardini Murta
Universidade de Brasília



Membro Titular: Profa. Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho ao meu pai (Prudente) e à minha mãe (Anita), que a todo momento estiveram do meu lado e trouxeram os seus exemplos pessoais de vida repletos de muita perseverança, lutas e vitórias alcançadas, para me dar forças e não me deixar fraquejar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a *Deus*, por estar sempre presente em minha vida, sendo o meu guia e a minha fortaleza.

Aos meus pais, *Prudente e Anita*, meu irmão, *Guilherme*, e meu amado *Roberto Beghini* pelo amor incondicional, pelo incentivo e pela paciência em meio a tantas ausências e angústias.

À minha orientadora *Marisa Cosenza Rodrigues*, pela confiança, oportunidades e conhecimentos propiciados desde o mestrado, impactando imensuravelmente em minha formação acadêmica e pessoal.

Aos meus professores e amigos do doutorado pela partilha de experiências e pela companhia nessa caminhada, em especial, à *Juliana, Camila, Deborah, Paloma, João Victor, Jéssica, Luciana e Mariana* pelo acolhimento, confiança e amizade.

Aos professores *Lélio Lourenço, Cláudia Mármora e Sheila Murta* pelas ricas contribuições feitas no exame de qualificação. E aos professores *Lélio Lourenço, Cláudia Mármora, Maria Elisa Caputo, Vanessa Romera-Leme, Sheila Murta e Larissa Santos* por terem aceitado participar da minha defesa, o que muito me honrou.

Às *instituições educacionais* e seus *diretores, vices e coordenadores pedagógicos* que, gentilmente, aprovaram e colaboraram para a realização dos estudos. Aos *jovens* dessas instituições, em especial, por dividirem comigo sua realidade e ofertarem o tempo deles para a realização das investigações pleiteadas na tese, depositando nelas forte esperança.

À *Luciana Gouvêa*, pelo acolhimento, carinho e oportunidades na Faculdade Machado Sobrinho.

À *Daniele Rangel*, pela confiança e apoio, especialmente na mediação dos últimos semestres atribulados e aos colegas de curso.

À *CAPES* pelo apoio financeiro. Ao *PPG*, à *UFJF* e seus funcionários que se dispuseram a colaborar com o meu estudo, dando suporte para a realização das apresentações nos seminários internos, nos congressos ou seminários nacionais e internacionais.

E a todos, de modo geral, que direta ou indiretamente fizeram parte desta conquista, meus sinceros agradecimentos.

“Se as pessoas não acreditam que têm o poder para produzir resultados, elas não tentarão fazer as coisas acontecerem” (Bandura, 1997, p. 3).

RESUMO

O interesse por aspectos saudáveis do desenvolvimento e da escolarização tem aumentado no Brasil e no mundo gerando importantes iniciativas de pesquisas dirigidas ao público jovem. A compreensão dos recursos pessoais e sociais vivenciados na juventude faz-se relevante por indicar condições de adaptação/enfrentamento aos desafios nessa etapa evolutiva. Na presente tese, objetivou-se identificar fatores protetivos e de risco na concepção de jovens escolares e de gestores educacionais de escolas públicas de Juiz de Fora/MG e investigar as possíveis relações entre a autoeficácia e fatores protetivos e de risco. Para tanto, quatro capítulos foram elaborados. O primeiro descreve a fundamentação teórica necessária aos capítulos subsequentes, incluindo-se a apresentação da abordagem da Psicologia Positiva e do Desenvolvimento Positivo dos Jovens, alguns conceitos centrais como mecanismos de risco e proteção, autoeficácia em contextos proativos, educação positiva e o fortalecimento da autoeficácia juvenil, bem como alguns estudos sobre fatores protetivos e de risco em jovens brasileiros. O segundo apresenta uma revisão de literatura que discute possíveis relações entre autoeficácia e recursos desenvolvimentais, a partir da busca de artigos em bases de dados. Obteve-se que essas relações são alvo de poucos estudos e que os principais recursos destacados foram as competências acadêmicas, profissionais, físicas, suporte social, respeito as normas, conexão com pessoas/instituições, valores positivos/responsabilidade. O terceiro capítulo apresenta a análise de entrevistas que investigou a percepção dos jovens sobre fatores protetivos e de risco, a relação entre autoeficácia e esses fatores, e como tais fatores predizem o senso de autoeficácia em 526 alunos do ensino médio, com idades entre 14 e 23 anos. Foram encontradas relações positivas entre autoeficácia e conexão com a escola, família, comunidade, perspectiva de futuro, e negativas com ideação suicida, reprovação, evento estressor, e dentre esses fatores, alguns foram ainda preditores da autoeficácia. Os relatos indicam a presença de riscos (falta de habilidade de resolução de problemas, combate às drogas, construção disciplinar adequada) e de fatores protetivos (suporte afetivo/instrumental, clima escolar salutar, relações positivas na escola, imagem positiva juvenil, incentivos a novos projetos). O quarto capítulo discorre sobre a investigação dos fatores protetivos e de risco dos referidos jovens segundo a percepção dos gestores. Tal investigação revelou que esses profissionais realizaram capacitações para prevenir riscos (violência/drogas) e promover qualidades positivas juvenis (progressos na aprendizagem/desempenho acadêmico), mas não conduziram programas junto aos alunos, sendo verificadas a presença de fatores de risco (uso de álcool/drogas, violência e falta de apoio familiar), de proteção (suporte social na escola e afetivo de amigos/familiares, relações positivas na escola), e de apoio da gestão escolar aos projetos docentes visando aprimorar competências interpessoais e profissionais juvenis. Por fim, são tecidas as considerações finais da tese indicando as implicações dos resultados dos estudos realizados para a prática profissional de psicólogos, docentes, gestores escolares e de políticas públicas.

Palavras-chave: Fatores de proteção. Fatores de risco. Autoeficácia. Adolescentes. Gestores escolares.

ABSTRACT

The interest in the health aspects of development and schooling has been increasing in Brazil and worldwide, resulting in important researches initiatives targeting the young audience. The understanding of personal and social resources in the youth is relevant as far as it indicates adjustment/confrontation conditions to the challenges from this stage of life. This thesis aims to identify protective factors and risks in the perspective of school youngsters and school managers of public schools located in Juiz de Fora/MG. It also goals to investigate the possible links between self-efficacy and protective/risk factors. Thus, four chapters have been developed. The first chapter describes the theoretical ground that underlies the discussions here presented besides introducing the Positive Psychology Approach and the Positive Youth Development. Other key concepts are also found in it. They are: 1) protective and risk mechanisms; 2) self-efficacy in proactive contexts; 3) positive education and the strengthening of juvenile self-efficacy and 4) some studies on risk/protective factors on Brazilian youngsters. The second one presents a review on the literature that discuss the possible relations between self-efficacy and developmental resources based on articles available in a data base. It was possible to say that such relations are not the topic of a wide range of studies and that the main emphasized resources are academic, professional and physical skills, social support, the respect to the rules, the connection to people/institutions and positive values/responsibility. The third chapter presents the analysis of interviews that investigate the youngsters perception regarding protective/risk factors, he relationship between self-efficacy and these factors and how they might predict the sense of self-efficacy among 526 high school students in the age group of 14 to 23. Positive relations between self-efficacy and connection to school, family, community, future perspective, negatives with suicidal ideation, failure and stressing events are in the results. Some of these factors were predictors of self-efficacy. The records indicate the presence of risks (lack of the ability to solve problems, fight against drugs, the building of an appropriate disciplinary sense) and protective factors (emotional/instrumental support, healthy school environment, positive relationships at school, positive juvenile image, encouragement of new projects). The fourth chapter approaches the investigation of protective/risk factors among youngsters in the perspective of their manager. Such investigation revealed that these professionals have had training to prevent risks (violence/drugs) and to promote positive juvenile qualities (learning development/academic performance) but they had not conduct programs involving the students. Analyzing the results, it was possible to observe the presence of risk factors (alcohol and drug use, violence and lack of family background), protective factors (social support at school, emotional support from family and friends, positive relationships at school) and the support of school management to the teachers' projects aiming to improve interpersonal and professional skills in the youngsters. Lastly, there are some closing comments indicating the implications of the results of these studies to the professional practice of psychologists, teachers, school managers and public policies.

Keywords: Protective factors. Risk factors. Self-efficacy. Youngsters. School Managers.

LISTA DE SIGLAS

- AE – Autoeficácia
- AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEBRID – Centro Brasileiro de Informação sobre Drogas Psicotrópicas
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CSES – *Children's Self-Efficacy Scale*
- CSES-Br – Versão Brasileira da *Children's Self-Efficacy Scale*
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DPJ – Desenvolvimento Positivo dos Jovens
- DST's – Doenças Sexualmente Transmissíveis
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MSPSE – *Multidimensional Scales of perceived Self-Efficacy*
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PHS – Programa de Habilidades Sociais
- PRP – Programa de Resiliência Penn
- PSE – Projeto Saúde na Escola
- PYD – *Positive Youth Development*
- QJB – Questionário Juventude Brasileira
- SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
- TA – Termo de Assentimento
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
- TSC – Teoria Social Cognitiva
- UNICEF – *United Nations Children's Fund*

LISTA DE FIGURAS

Capítulo I:

Figura 1. Reciprocidade triádica do comportamento proposta por Bandura27

LISTA DE TABELAS

Capítulo II:

Tabela 1. Descrição da busca bibliográfica nas bases virtuais pesquisadas	45
Tabela 2. Quantidade de estudos identificados	46
Tabela 3. Pesquisas que avaliaram a autoeficácia e a sua relação com os recursos do DPJ .	50

Capítulo III:

Tabela 1. Correlações entre os domínios de AE e os fatores de proteção e de risco.....	68
Tabela 2. Concepções dos alunos sobre os fatores de risco e de proteção no contexto escolar.....	76
Tabela 3. Concepções que conjugam fatores protetores, DPJ e vivência escolar dos discentes	81

Capítulo IV:

Tabela 1. Concepções dos gestores sobre fatores de risco e proteção dos discentes	98
Tabela 2. Concepções que conjugam fatores protetores, DPJ e vivência escolar	104

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTO	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE SIGLAS	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS	xi
APRESENTAÇÃO	xiv
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA GERAL	17
Psicologia Positiva e Desenvolvimento Positivo dos Jovens	17
Mecanismos de risco e de proteção na adolescência	22
Autoeficácia em contextos de desenvolvimento positivo dos jovens.....	26
Educação positiva: fortalecendo as crenças de autoeficácia dos jovens	30
Fatores de risco e proteção: o que revelam os estudos com adolescentes brasileiros	34
CAPÍTULO 2 – AUTOEFICÁCIA E DESENVOLVIMENTO POSITIVO DOS JOVENS: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA	40
Introdução.....	40
Método.....	44
Resultados e Discussão.....	46
Características metodológicas	47
Tipos de avaliação da autoeficácia e domínios sociais.....	47
Implicações da associação entre autoeficácia e recursos do desenvolvimento positivo .	49
Considerações finais	55
CAPÍTULO 3 – FATORES PROTETIVOS E DE RISCO E SUA RELAÇÃO COM A AUTOEFICÁCIA: ESTUDO TRANSVERSAL COM ALUNOS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO	58
Introdução.....	58
Método.....	62
Participantes.....	62
Instrumentos	62
Procedimentos e considerações éticas	64
Análise de dados	65

Resultados e Discussão.....	66
Considerações finais.....	85
CAPÍTULO 4 – FATORES PROTETIVOS E DE RISCO NA ADOLESCÊNCIA: PERCEPÇÃO DE GESTORES ESCOLARES DE ESCOLAS PÚBLICAS	88
Introdução.....	88
Método.....	93
Participantes.....	93
Instrumentos e materiais.....	94
Procedimentos e considerações éticas	94
Análise de dados.....	95
Resultados e Discussão.....	96
Considerações finais.....	107
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAL	109
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES	132
Apêndice A: Roteiro para Entrevista com os Jovens Escolares	133
Apêndice B: Questionário de Caracterização dos Gestores Escolares	134
Apêndice C: Roteiro para Entrevista com os Gestores Escolares	135
ANEXOS	136
Anexo A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF	137
Anexo B: Autorização da Secretaria de Estado da Educação/MG	139
Anexo C: Questionário Juventude Brasileira	140
Anexo D: Versão Brasileira da Escala de Autoeficácia (CSES-Br)	152

APRESENTAÇÃO

O interesse pelos aspectos saudáveis do desenvolvimento e da escolarização tem aumentado nos últimos anos no Brasil e no mundo gerando importantes iniciativas em pesquisas, intervenções e potenciais políticas públicas dirigidas ao grupo infanto-juvenil. Esse novo enfoque converge com as contribuições da Psicologia Positiva – estudo científico de forças e virtudes pessoais e grupais –, a serem estimuladas por meio de intervenções positivas, com vistas à promoção do Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ), que enfatiza a saúde e as competências dos adolescentes no intuito de potencializar suas capacidades e torná-los ativos em sua comunidade (Damon, 2004; Senna & Dessen, 2012). Diversos motivos impulsionaram esse fenômeno, dentre eles, a alta incidência de comportamentos de risco nessa população: uso de drogas, escassa prevenção às doenças sexualmente transmissíveis / AIDS, gravidez precoce, ações ilegais como roubos, tráfico, violência e/ou *bullying*, suicídio e transtornos mentais (Asinelli & Fernandes, 2008; Benetti, Ramires, Schneider, Rodrigues, & Tremarin, 2007; Galduróz, Noto, Fonseca, & Carlini, 2004).

Dessen e Costa (2005) ressaltam que as fases de transição do desenvolvimento (início da idade escolar, adolescência, fase adulta) podem ser consideradas como fatores de risco para o indivíduo na medida em que se inserem novas tarefas evolutivas, as quais demandam novas habilidades e adaptações. A adolescência vem sendo reconhecida como um momento de intensa exploração e descoberta de múltiplas oportunidades, o que para Senna e Dessen (2012) indica a necessidade de ações coordenadas no sentido de compreender o modo de funcionamento de aspectos favoráveis ao desenvolvimento juvenil, como p. ex., das crenças de autoeficácia (AE). Esse construto, segundo Bandura (1994) e Pajares e Olaz (2008), caracteriza-se por ser um fenômeno subjetivo sobre capacidades pessoais de organização e execução, interferindo na regulação de outros fenômenos humanos subjetivos (como motivação, bem-estar e realizações pessoais), e determinando como os jovens pensam, se sentem e se comportam.

Nesse enfoque, faz-se pertinente a busca da identificação de aspectos saudáveis vivenciados pelos jovens, como na conexão com instituições que ofereçam suporte social e na valorização de pessoas significativas. Como afirma Pajares (2009), a Psicologia Positiva Educacional, que incorporou a psicologia positiva ao contexto escolar, preocupa-se com a prevenção e promoção de saúde na escola, e nesse sentido, a AE destaca-se por explicar cerca de 25% da variância na predição dos resultados acadêmicos e/ou do sucesso na escola, merecendo, assim, ser fomentada nos meios educacionais. Por conseguinte, Bandura (1986) e

Bandura, Azzi e Polydoro (2008) ressaltam que o pensamento humano e a ação humana são considerados produtos de uma inter-relação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais. Logo, a maneira como os jovens interpretam os resultados do seu comportamento informa e altera os seus ambientes e fatores pessoais, resultando, também, na informação e alteração do comportamento futuro.

De acordo com Benson (2003) e Lerner e Galambos (1998), o impacto dos referidos comportamentos tem mobilizado o contexto social e conduzido à compreensão da adolescência também como uma etapa de oportunidades para pesquisas, intervenções e políticas públicas, uma vez que tais questões apresentam natureza multifatorial. Ademais, torna-se necessário ressaltar que os adolescentes passam um tempo considerável de suas vidas dentro do contexto escolar, no entanto, as escolas em muitas partes do mundo – África, Ásia e América Latina – ainda não desenvolvem com os estudantes as habilidades de que eles precisam para terem sucesso na vida adulta (UNICEF, 2014). Por isso, como destacam Ribeiro e Menin (2005), cabe ao gestor da educação a coordenação de propósitos, ações e recursos no âmbito escolar para a eficaz realização dos objetivos institucionais e sociais. Nessa visão, a ênfase na identificação e estimulação de aspectos saudáveis vivenciados no cotidiano dos jovens, tomando por base o conhecimento de variáveis sociais, culturais, econômicas e dos fatores de risco e de proteção ao seu desenvolvimento, pode constituir-se no principal alicerce na implementação de intervenções proativas e políticas públicas efetivas.

Nessa perspectiva, a presente investigação tem como objetivo geral identificar fatores protetivos e de risco na concepção dos jovens e dos gestores educacionais de escolas públicas do município de Juiz de Fora/MG e investigar as possíveis correlações entre a AE e os fatores protetivos e de risco identificados. Almeja-se fornecer subsídios para a prática futura de psicólogos, professores, gestores e formadores de políticas públicas. Para atingir tal objetivo, foram realizados três estudos, que deram origem à presente tese de doutorado. Cada estudo encontra-se apresentado em capítulos separados, os quais foram elaborados em formato de artigos, seguindo, portanto, as normas das revistas a que foram ou serão submetidos. Apesar de se tratarem de investigações inter-relacionadas, os capítulos são independentes, sendo necessário, algumas vezes, repetir conceitos e definições relacionadas à teoria que embasou a tese.

O Capítulo 1 descreve a fundamentação teórica geral relevante para a realização dos três estudos mencionados. Contém a apresentação da abordagem teórico-metodológica da Psicologia Positiva e do Desenvolvimento Positivo dos Jovens, bem como alguns conceitos centrais inerentes a essas abordagens, como os mecanismos de risco e proteção na adolescência

e juventude, a autoeficácia em contextos de desenvolvimento positivo, a educação positiva refletida no fortalecimento das crenças de autoeficácia dos jovens, e por fim, os aspectos reveladores dos indicadores de risco e proteção em jovens brasileiros.

O Capítulo 2 apresenta o primeiro estudo intitulado ‘Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: uma revisão narrativa da literatura’. Trata-se de um levantamento bibliográfico sobre estudos empíricos correlacionando a AE a variáveis vinculadas ao DPJ em diferentes domínios sociais (escola, família, grupo de pares, comunidade), com a busca de artigos em diferentes bases de dados – etapa necessária para analisar o “estado da arte” das publicações neste campo, visando embasar e sinalizar a melhor direção dos estudos seguintes, bem como subsidiar futuras intervenções proativas junto aos jovens no ensino médio.

O terceiro capítulo, representando o segundo estudo nomeado como ‘Fatores protetivos e de risco e sua relação com a autoeficácia: estudo transversal com alunos no ensino médio público’, expõe a introdução, método, análise de dados, resultados e discussão, e considerações finais. Aborda as relações entre as crenças de AE e os fatores protetivos e de risco ao desenvolvimento de jovens escolares no ensino médio público, bem como apresenta a concepção sobre os indicadores de risco e proteção vigentes no contexto escolar/educacional em um subgrupo desses jovens, com baixo e elevado senso de AE, visando identificar aspectos promotores de saúde na adolescência que possam fomentar o DPJ.

O Capítulo 4 apresenta o terceiro estudo intitulado ‘Fatores protetivos e de risco na adolescência: percepção de gestores escolares de escolas públicas’, o qual exhibe a introdução, método, análise de dados, resultados e discussão, além de considerações finais referentes à investigação das percepções dos fatores protetivos e de risco juvenis pelos gestores escolares. Diante desta proposta, efetuou-se uma análise multimodal, sob diferentes perspectivas dos fatores de risco e proteção identificados ao abarcar a opinião tanto dos alunos quanto dos gestores, fortalecendo os achados nessa direção, e permitindo identificar o potencial das escolas em direção ao desenvolvimento saudável dos jovens aprendizes.

Por fim, na sequência, encontra-se a parte referente às considerações finais geral da tese que, além de expor a articulação dos achados dos estudos acima, focaliza as possíveis implicações desses estudos para a implementação de intervenções positivas e políticas públicas em saúde e educação. Almejou-se apresentar e discutir subsídios que possam auxiliar na atuação de psicólogos, docentes e gestores, com base na articulação teórica e nos resultados empíricos apurados. No pós-texto, relacionam-se as referências, os apêndices e os anexos que respaldaram a presente tese de doutorado.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA GERAL

Psicologia Positiva e Desenvolvimento Positivo dos Jovens

Em meados do século passado, o movimento humanista, conduzido por Maslow e Rogers, levou a Psicologia a focar-se nos aspectos saudáveis do ser humano e no seu potencial de desenvolvimento. Em seguimento, ao aproximar-se dos anos de 1980 e 1990, um grupo de psicólogos pesquisadores estadunidenses iniciou outro movimento denominado Psicologia Positiva, que vem se dedicando ao estudo das emoções, das características individuais e das instituições positivas (famílias, escolas, locais de trabalho, dentre outros) centrados na prevenção e na promoção da saúde mental (Park & Peterson, 2006; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005; Seligman, 2011).

O principal interesse na Psicologia Positiva é compreender cientificamente o que promove bem-estar, otimismo, esperança, autoestima, autoeficácia, ou seja, construções subjetivas que, segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000), foram ao encontro da necessidade de estudos e intervenções desenvolvidas com o intuito de compreender o funcionamento dos indivíduos. No entanto, é relevante apontar que a Psicologia Positiva não ignora o sofrimento humano, muito menos advoga que o estudo das patologias mentais e comportamentais deva ser descartado. O objetivo desse movimento é complementar e ampliar o foco da psicologia que, desde seu surgimento como ciência, tem sido predominantemente patológico.

De acordo com Sicari, Silva, Pinto e Pereira (2014), dentre os motivos que impulsionaram esse aumento de interesse encontram-se as novas formas de agir e produzir a integralidade em saúde, possibilitando abranger todo um conjunto populacional, indistintamente, e não apenas grupos de pessoas com patologias já instaladas, ou com grau elevado de comprometimento. Assim sendo, a prática da Psicologia Positiva transcende o sistema de saúde vigente que, ao privilegiar uma atuação voltada ao tratamento e à reabilitação de aspectos patológicos, não avançou em direção a uma prática profissional qualificada na prevenção em saúde psicológica, envolvendo a construção de qualidades positivas inerentes à pessoa, à família e à sociedade, bem como o investimento em intervenções nesse enfoque, promotoras do bem-estar e do desenvolvimento positivo.

Fleck, Borges, Bolognesi e Rocha (2003) também apontaram que a Organização Mundial de Saúde (OMS) ao definir saúde como o estado de completo bem-estar físico, mental e social, a partir de 1983, passa a incluir a dimensão espiritual, por entender a qualidade de vida

como a harmonização de diferentes modos de viver, englobando os níveis físico, mental, social, cultural, ambiental e espiritual. Portanto, para Lerner e Steinberg (2009) e Senna e Dessen (2012), tais mudanças fizeram com que as pesquisas na área do desenvolvimento humano, sobretudo na Ciência do Desenvolvimento, avançassem em seus estudos empíricos e passassem a adotar cada vez mais modelos ecológicos para a compreensão dos fenômenos do desenvolvimento. Para Vondracek e Crouter (2012), a saúde mental e o desenvolvimento saudável são melhor abordados a partir de uma perspectiva sistêmica que é capaz de conceituar a pessoa inteira em seu contexto.

A partir do exposto, é possível afirmar que o trabalho do psicólogo no âmbito da prevenção e promoção da saúde engloba, além do embasamento teórico – imprescindível para a atuação desse profissional em qualquer área –, uma prática que considere as potencialidades do indivíduo em desenvolvimento, inserido em um contexto também em desenvolvimento. Com isso, o bem-estar, um dos construtos mais pesquisados na área da Psicologia Positiva, como revelam recentes estudos de revisão (Pureza, Kuhn, Castro, & Lisboa, 2012; Reppold, Gurgel, & Schiavon, 2015) teve seu escopo ampliado, fruto das mudanças paradigmáticas da teoria da Felicidade Autêntica (2004) para a teoria do Bem-Estar (2011), ambas desenvolvidas na Psicologia Positiva por Martin Seligman.

De modo específico, a teoria do Bem-Estar possibilitou adicionar a realização e os relacionamentos interpessoais aos elementos já incluídos na primeira teoria (emoções positivas, engajamento, sentido), destacando que o bem-estar não dependeria apenas de aspectos individuais, mas de questões ligadas ao contexto e melhores relações humanas. Enquanto a felicidade autêntica pretendia alcançar a satisfação com a vida, o bem-estar anseia o florescimento, construto mais complexo e dinâmico. Por conseguinte, como apontado por Scorsolini-Comin, Fontaine, Koller e Santos (2013), a teoria do Bem-Estar abre a possibilidade de que se desenvolvam políticas públicas relacionadas à promoção da qualidade de vida, sem excluir a necessidade de constante revisão dessa perspectiva teórica.

O fortalecimento e construção de forças pessoais e coletivas podem propiciar o que Keyes e Haidt (2003) e Seligman (2011) chamam de florescimento (*flourishing*) das potencialidades das pessoas, comunidades e instituições, ou seja, o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos biopsicossociais. Portanto, ao levar em consideração que um dos principais objetivos da psicologia positiva é promover o potencial e o bem-estar humano, pode-se entender que ela pode ser aplicada por meio de programas em diversos campos, como o clínico, o organizacional e o escolar. Nesse sentido, segundo Seligman (2011), o papel da

intervenção positiva é auxiliar o indivíduo a construir os cinco elementos que compõem o bem-estar (emoção positiva, engajamento, sentido, realização e relacionamento interpessoal).

Diante desse pressuposto, devido à complexidade de seu trabalho no âmbito da saúde e da educação, especificamente do público jovem, o psicólogo, como recomendam Lerner e Galambos (1998), deve refletir constantemente sobre sua práxis, baseando-se na abordagem do desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) que, por definição, refere-se ao “envolvimento em comportamentos pró-sociais e o evitamento de comportamentos que comprometem e prejudicam a saúde e o futuro” (p. 435). Essa abordagem é sustentada pelas teorias do desenvolvimento, tais como a teoria do apego (Bowlby, 1982), a teoria da identidade (Erikson, 1968/1976), a teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977) e a teoria do Bem-Estar (Seligman, 2011), por estas identificarem tarefas, desafios e competências requeridas durante a adolescência, e fornecerem os alicerces necessários para a construção da abordagem do DPJ.

De modo específico, Kleba e Wendausen (2009) e Setti e Bógus (2010) afirmam que o empoderamento (*empowerment*), construto incorporado ao DPJ, representa o processo de capacitação dos membros de uma comunidade para que possam envolver-se ativamente na busca por melhorias nas condições de vida, a partir do incremento do autocuidado, da autonomia e da emancipação, por exemplo. O que reflete, como referido pelos autores, na maximização do domínio sobre a própria vida e a vida da comunidade, em consonância ao desenvolvimento de habilidades, de recursos e competências, de controle sobre os determinantes sociais e de aumento da consciência crítica acerca de questões da própria comunidade. Nesse enfoque, DPJ visa, simultaneamente, o fortalecimento e empoderamento de comunidades, ao enfatizar a saúde, as potencialidades e as competências dos adolescentes, no intuito de potencializar suas capacidades e suas percepções sobre elas, tornando-os ativos em sua comunidade.

Segundo Borges e Barletta (2015), com a participação da comunidade na tomada de decisão sobre os aspectos que influenciam o bem-estar, em nível individual e coletivo, tem-se elevado o poder de seus membros de optar pela adoção de estilos de vida saudáveis e de realizar as ações correspondentes. Deste modo, conforme preconizado pelos pesquisadores no âmbito do DPJ (Benson et al., 2006; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004; Damon, 2004; Lerner & Galambos, 1998), torna-se imprescindível investir e estudar mais profundamente questões sobre saúde e bem-estar, recursos individuais e do ambiente, com uma visão mais favorável do desenvolvimento na adolescência. Sob esse princípio, o DPJ começa a

influenciar as intervenções que para além de prevenir, necessitam promover o desenvolvimento social, emocional, comportamental e cognitivo.

De acordo com Senna e Dessen (2012), essa perspectiva mais positiva do desenvolvimento reflete a visão de que, se por um lado os adolescentes apresentam recursos e forças internas, por outro, a comunidade, a família, os pares e a escola fornecem os ingredientes que podem promover o florescimento, incluindo assim, as experiências e as oportunidades que os contextos podem fornecer aos jovens. Do mesmo modo, Bradshaw, Brown e Hamilton (2006, 2008) ponderam que essa perspectiva visa promover ambientes acolhedores e desafiantes, os quais devem proporcionar atividades adequadas a cada etapa do desenvolvimento, isto é, necessitam estar interligados às trajetórias desenvolvimentais que são esperadas para os jovens, como apontado por Benson e Scales (2009), Larson (2011) e Sullivan e Larson (2010). Para tanto, o DPJ é congruente com os programas dirigidos para a prevenção e promoção de saúde, assim como indicado especificamente pelos autores, a saber: Lerner, Phelps, Forman e Bowers (2009), Benson et al. (2006) e Catalano et al. (2004).

O DPJ, conforme estudos promovidos por Jacqueline Lerner e colaboradores (2009), envolve cinco aspectos, ou seja, os “Cinco Cs” do DPJ, a seguir: *Competência* (envolve ter uma percepção positiva das próprias ações em áreas de domínio específico – social, cognitiva, acadêmica, física, carreira, etc.); *Confiança* (consiste em ter uma noção positiva global de autoestima, e também de autoeficácia – uma noção de que se pode dominar uma situação e produzir resultados positivos); *Conexão* (caracteriza-se pelas relações positivas com os outros, incluindo família, amigos, professores e indivíduos da comunidade); *Caráter* (inclui o respeito pelas regras sociais, compreensão do certo e do errado e integridade); *Cuidado/compaixão* (inclui demonstrar preocupação emocional com os outros, especialmente com aqueles que estão em sofrimento). Lerner et al. (2009) concluíram que, para desenvolver essas cinco características positivas, os jovens precisam ter acesso a contextos sociais positivos por meio de programas organizados especificamente para eles, como também ter pessoas competentes – professores, líderes comunitários e mentores que possam capacitá-los com relação aos valores associados à saúde e ao sucesso escolar.

Já Peter Benson (2003; Benson et al., 2006; Benson & Scales, 2009), diretor do *Search Institute* em Minneápolis (EUA), indicou 40 recursos desenvolvimentais de que os adolescentes necessitam para atingirem resultados positivos em suas vidas (20 externos e 20 internos). Conforme dados resultantes dos estudos conduzidos nesse instituto, comprovou-se cientificamente que cada um dos 40 recursos promove o desenvolvimento saudável dos jovens

e seus ambientes. Dentre os 20 recursos “externos” destacam-se: *Apoio* (como família, vizinhança e escola oferecendo um ambiente amistoso e encorajador); *Empoderamento* (adultos valorizando os jovens, dando-lhes papéis úteis na comunidade); *Limites e expectativas* (a definição de regras e consequências claras pela família e escola, bem como a existência de uma influência positiva dos pares); *Uso construtivo do tempo* (como engajar-se em atividades criativas e participar de programas organizados para jovens).

Dentre os 20 recursos “internos” tem-se: *Compromisso com aprender* (estar motivado para obter sucesso na escola, e fazer, no mínimo, uma hora de tarefas escolares em casa durante os dias de aula); *Valores positivos* (ajudar outras pessoas, demonstrar integridade e responsabilidade, bem como valorizar a igualdade); *Competências sociais* (saber planejar e tomar decisões, possuir competências interpessoais como as habilidades de empatia e amizade, bem como resistir à pressão frente situações de risco); *Identidade positiva* (ter senso de controle e propósito na vida, e elevada autoestima). Segundo Santrock (2014), nas pesquisas realizadas no *Search Institute*, os adolescentes com mais recursos desenvolvimentais engajavam-se em menos situações de risco (como uso de álcool e tabaco).

Richard Catalano e colaboradores (2004), em uma revisão sistemática dos programas de desenvolvimento positivo americanos, identificaram 25 programas de sucesso. Os autores basearam-se em critérios rígidos para a seleção, visando à construção de uma definição operacional do termo Desenvolvimento Positivo. Ao término da revisão, encontraram um total de 15 construtos representativos dessa operacionalização e compreenderam que, se um ou mais desses construtos estiverem presentes, o foco recairá sobre o DPJ, a saber: promoção de vínculos seguros, competência social, emocional, cognitiva, comportamental, moral, autoeficácia, normas pró-sociais, resiliência, autodeterminação, espiritualidade, crença no futuro, identidade positiva, oportunidades para o envolvimento pró-social e o reconhecimento para o comportamento positivo.

No tocante aos resultados da implantação dos 25 programas dessa revisão observou-se, segundo Catalano et al. (2004), melhorias significativas nas habilidades interpessoais, no autocontrole, na solução de problemas, nas competências cognitivas e na autoeficácia, assim como redução de diversos problemas de comportamento (como p. ex., violência, mau comportamento escolar, uso de álcool e drogas). Deste modo, verifica-se que as intervenções positivas que abordam construtos do DPJ estão, concretamente, fazendo a diferença em estudos internacionais bem avaliados.

Em suma, é possível verificar, nas revisões citadas anteriormente, que as evidências encontradas são utilizadas como fundamento para a abordagem do desenvolvimento positivo não somente por diminuírem a incidência, prevalência e recorrência de problemas comportamentais e mentais, mas, sobretudo, como afirma Seligman (2011), por promoverem o bem-estar por meio de instrumentos validados, métodos testados e comprovados de avaliação, experimentação, pesquisas longitudinais e estudos com distribuição aleatória, além de grupo controle, para avaliar quais intervenções efetivamente funcionam e quais são ineficazes.

Mecanismos de risco e de proteção na adolescência

No tocante aos fundamentos teóricos da Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2011) e do Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ), (Lerner et al., 2009; Benson et al., 2006; Catalano et al., 2004) apreende-se que esses modelos teóricos têm em comum a compreensão do desenvolvimento humano como um processo biopsicossocial, que considera os fatores de mudança e plasticidade, bem como a diversidade social e cultural. Portanto, o conhecimento dos aspectos demográficos, sociais, culturais, econômicos e dos fatores de risco e proteção de grupos vulneráveis traz a possibilidade de desenvolvimento de intervenções positivas, bem como constitui-se no principal alicerce para o estabelecimento de políticas públicas e/ou privadas, voltadas para atender as demandas na adolescência e/ou juventude (O'Connell, Boat, & Warner, 2009; OMS, 2001, 2005).

Partindo do princípio da interação da pessoa com o ambiente, é possível ampliar o entendimento dos fatores de risco, que segundo Poletto e Koller (2006), consistem nas condições que estão aliadas à elevada possibilidade de ocorrência de resultados negativos, que podem comprometer saúde, bem-estar e desempenho social dos jovens. Dentre os fatores de risco têm-se: eventos estressantes de vida, carência de apoio social e afetivo, déficits em habilidades sociais, emocionais e cognitivas (Masten & Garmezy, 1985). Já os fatores de proteção, conforme os primeiros autores, referem-se às influências que modificam ou melhoram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação, o que produz efeitos positivos na saúde mental. Masten e Garmezy (1985) identificaram três classes de fatores protetivos: os atributos disposicionais das pessoas como bem-estar, orientação social positiva, autonomia; os laços afetivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional; os sistemas de rede de apoio social, seja no trabalho, no serviço de saúde, na escola, propiciando o desenvolvimento positivo.

Destaca-se que na presente tese foram considerados os termos adolescência e juventude como sinônimos, tendo em vista que não há definições unificadas acerca desses conceitos, bem como sobre seus marcos etários. Enquanto a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010) define a adolescência como a fase do desenvolvimento compreendida entre os 10 e os 19 anos de idade, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) a situa em outra faixa etária, correspondente dos 12 aos 18 anos. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1999) não especifica a adolescência, e sim estabelece a juventude entre os 15 e os 24 anos de idade.

Verifica-se, de acordo com Traverso-Yépez e Pinheiro (2002), que essa indefinição culmina em uma visão naturalizante em oposição ao caráter sócio-construído dos termos – adolescência e juventude –, e à complexidade com a qual é possível se deparar quando se efetua o aprofundamento nessa temática. Mostra-se, de fato, como uma condição perpassada pela situação de gênero, classe social e contextos socioculturais de inserção dos indivíduos e de relações geracionais, de forma que é impossível defini-la como algo acabado, pronto para ser estudado. Segundo Colaço, Germano, Miranda, Cordeiro e Bonfim (2013), na literatura da área prevalecem o uso dos termos “adolescências” e “juventudes” para enfatizar a multiplicidade de experiências e contextos culturais produtores de determinados modos de ser adolescente e/ou jovem.

A partir dessa compreensão, tomando a adolescência e juventude como uma construção social, adotou-se, na tese em questão, ambos os conceitos, sem abordá-los com definições específicas, e sim com base na ideia de que pretende-se conhecer uma determinada realidade dos jovens estudantes de camadas populares de Juiz de Fora/MG. Conforme Colaço et al. (2013), têm se intensificado os estudos que buscam identificar fatores de risco e suas relações no âmbito das populações juvenis, entretanto há também a necessidade de identificar os fatores de proteção, dando ênfase às potencialidades dessa população, haja vista a diversidade cultural no Brasil.

No que diz respeito à adolescência, as peculiaridades biopsicossociais relacionadas ao processo de desenvolvimento pessoal (maturidade emocional e intelectual) e inserção social caracterizam esse grupo como de alta vulnerabilidade aos agravos sociais envolvendo diferentes demandas que compreendem família, grupo social e os sistemas de atenção (pedagógico, saúde, dentre outros). Com isso, Koller, Morais e Cerqueira-Santos (2009) também alertam que, não parece suficiente apenas entender quais são os problemas que os jovens enfrentam na realidade de capitais e cidades brasileiras tão heterogêneas, e sim quais são os fatores ou indicadores de

proteção relevantes que auxiliam no desenvolvimento, na promoção dos processos de empoderamento e resiliência desses jovens.

Diante da necessidade de compreender quais os indicadores de proteção predominantes no período de desenvolvimento juvenil, Setti e Bógus (2010) ressaltam que ações baseadas no desenvolvimento de habilidades – sociais, afetivas e cognitivas –, no autocuidado e na autonomia são tomadas como intervenções de empoderamento e, do mesmo modo, práticas que valorizam potencialidades individuais e coletivas, soluções de problemas e mobilidades para mudanças. Nessa direção, como resultado do processo de empoderamento, pode-se, por exemplo, obter o incremento da autoeficácia, que, como já foi dito, refere-se à convicção pessoal do indivíduo, em uma situação particular, sobre sua capacidade para planejar e executar com sucesso tarefas específicas, possibilitando, assim, produzir resultados desejáveis, com reflexos para o seu bem-estar físico e psicológico (Bandura, 1977).

Com relação à resiliência, segundo Morais e Koller (2004) e Yunes e Szymanski (2001), refere-se a um fenômeno que assume um caráter processual, dinâmico e relativo, no qual um indivíduo, perante uma situação estressante, conta com fatores de proteção e recursos nos contextos em que se insere, além de utilizar potencialidades próprias para superar adversidades e manter um curso saudável em seu desenvolvimento. Destaca-se que, sob a égide do paradigma ecológico, resiliência se define como “saúde, apesar das adversidades” (Ungar, 2004, p. 342), refletindo numa visão pós-moderna do construto que postula resiliência como o resultado de negociações entre os indivíduos e seus ambientes, no sentido de obter recursos capazes de fortalecer as pessoas tornando-as saudáveis em condições coletivamente vistas como adversas.

O construto de risco ao qual se refere à área da resiliência está ligado ao estudo dos riscos psicossociais. De acordo com Yunes e Szymanski (2001), a terminologia de risco deve assumir um caráter flexível e dinâmico, na medida em que situações que se configuram para alguns sujeitos como risco (como divórcio dos pais, exposição à violência comunitária), no sentido de promover consequências negativas sobre o desenvolvimento do indivíduo, para outros, tais situações não impactam negativamente sobre seu desenvolvimento, podendo, ao contrário, configurar-se como indicador de proteção (Rutter, 1993). Nesse sentido, Koller, Morais e Cerqueira-Santos (2009) reforçam que a resiliência se refere a processos que atuam na presença de riscos significativos para certa cultura e contexto, que determinam se uma situação específica é ou não prejudicial para os adolescentes de seu grupo social.

Ressalta-se, conforme indicado por Masten (2014), que os indicadores de adaptação/ajustamento não são sinônimos de resiliência, mas seus resultados sim. Portanto, é

relevante investigar quais os indicadores de ajustamento extrínsecos (p. e., bons resultados escolares) ou intrínsecos (como a autoeficácia) são predominantes. Do mesmo modo, Koller, Morais e Cerqueira-Santos (2009) estabelecem que o conhecimento de aspectos vinculados à presença de rede de apoio social e afetiva, coesão ecológica na família e escola, bem como aspectos pessoais como valores/moralidade, sentido para vida e para a realização, bem-estar, sociabilidade, perspectivas de futuro e autoeficácia, podem representar fatores de proteção ou alternativas para um desenvolvimento mais positivo, necessitando serem investigados amplamente em diferentes culturas jovens.

Para Coimbra e Fontaine (2015), há questionamentos sobre quais os indicadores ou critérios de ajustamento estão sobressaindo, sugerindo uma oposição entre indicadores de ajustamento extrínsecos de sucesso na vida e intrínsecos de bem-estar psicossocial. Contudo, como afirmam Masten e Tellegen (2012), “efeitos em cadeia” desenvolvimentais são verificados em estudos longitudinais da resiliência, assinalando a lógica de que, seja qual for o domínio da vida, “competência gera competência”. Nesse sentido, Coimbra e Fontaine destacam que a competência acadêmica destinada a crianças e jovens, a competência no trabalho voltada para os adultos, a competência social e a internalização são indicadores de ajustamento igualmente relevantes ao longo do desenvolvimento, bem como se influenciam reciprocamente.

Portanto, seguindo a máxima dos “efeitos em cadeia”, tanto os fatores de risco quanto os fatores de proteção podem ser enquadrados nessa lógica, e, conforme Yunes e Szymanski (2001) e Rutter (1985, 1993), é necessário focar os mecanismos de risco, pois o que é risco para uma determinada situação pode ser proteção para outra. Do mesmo modo, Libório e Castro (2009) concordam que a presença de mecanismos de proteção eficientes agindo sobre fatores de risco significativos pode propiciar processos de empoderamento e resiliência. Por essa razão, Coimbra e Fontaine (2015) afirmam que níveis semelhantes de um mesmo fator podem cumprir funções diferentes em termos de proteção ou de vulnerabilidade diante do risco, sendo mais apropriado o uso do termo “mecanismo” em vez de “fator”.

Nesse sentido, ao fazer alusão aos mecanismos de risco e de proteção, torna-se relevante analisar mais profundamente tais mecanismos para delimitar intervenções positivas, e embasar a prática de psicólogos, professores, gestores escolares e de políticas públicas quanto às reais demandas do público jovem. A partir dos resultados dessas análises, programas interventivos abordando questões vinculadas às tarefas desenvolvimentais na adolescência, bem como enfatizando processos de empoderamento em nível individual, como no incremento da

autoeficácia, tornam-se essenciais para a aquisição e manutenção de padrões de conduta adaptativos. O que segundo Borges e Barletta (2015), aumenta a probabilidade de inserção e participação na comunidade, a motivação para agir, a capacidade crítica e de consciência pessoal, destacando-se assim, o papel central das cognições na regulação do comportamento, como preconizado pela Teoria Social Cognitiva (TSC) acerca do construto de autoeficácia, que será delineado em profundidade no seguimento.

Autoeficácia em contextos de Desenvolvimento Positivo dos Jovens

O psicólogo americano Albert Bandura (1925-) é o principal arquiteto da Teoria Social Cognitiva (TSC). Especificamente, o estudo da crença de autoeficácia encontra-se alinhado ao modelo de Cognição Social evidenciado pela TSC de Albert Bandura, para a qual a variável autoeficácia é concebida, conforme Azzi e Polydoro (2006), como elemento central para composição da agência e da autorregulação humanas. Para Bandura (1989), “as pessoas não são nem agentes autônomos nem apenas condutores de influências estimulantes ambientais, ao contrário, contribuem de maneira causal para sua própria motivação e ação dentro de um sistema de causação recíproca triádica” (p. 1175). Na visão do autor, o conceito de agência explica o funcionamento humano e os processos de autodesenvolvimento, adaptação e mudança nele envolvidos, indicando que o ser humano é um agente de sua história, capaz de agir sobre os acontecimentos e de se envolver proativamente neles. Portanto, nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento adolescente é influenciado pela interação mútua entre fatores pessoais/cognitivos, ambientais e comportamentais.

A TSC busca explicar e predizer o comportamento humano partindo da premissa de que influências interatuantes entre variáveis pessoais (expectativas, cognições, afetos, eventos biológicos), fatores ambientais (normas sociais, influência dos pares) e o comportamento do sujeito (habilidades, práticas) estabelecem uma relação triádica, que é a base da concepção de Bandura (1997, 1986) do determinismo recíproco. Com isso, advoga-se que, nesse processo de causação triádica, o comportamento é influenciado tanto por consequências externas como por expectativas e processos autorregulatórios internos, que geram interações resultantes numa reciprocidade triádica (ver Figura 1) dos determinantes do funcionamento humano.

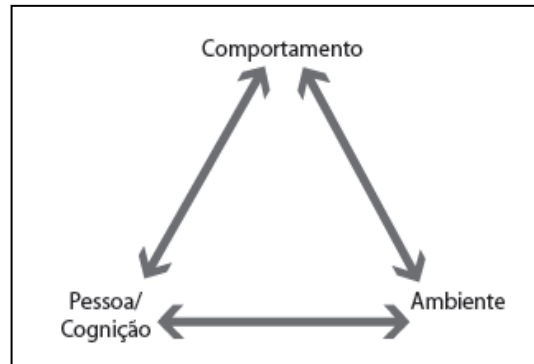


Figura 1. Reciprocidade Triádica do comportamento proposta por Bandura (1997). Retirado de Santrock (2014).

Ao delinear o exercício da agência humana, Bandura (1997) refere-se a quatro capacidades essencialmente humanas que dotam os indivíduos de possibilidades de influenciar e determinar cursos de ação em suas vidas, destacando-se: a intencionalidade – capacidade de agir premeditadamente; a antecipação – capacidade que possibilita ao indivíduo criar objetivos para si mesmo prevendo as consequências de seus atos, que poderão (ou não) ser executados; a autorreatividade – que lhe permite transformar suas intenções em ações, e ocorre por meio da autorregulação do comportamento, adotando padrões de referência para avaliar, monitorar e alcançar seus objetivos e, finalmente, a autorreflexão – caracterizando-se pela possibilidade de autoavaliação das próprias ações, pensamentos e comportamentos.

Assim, de acordo com Sbicigo, Teixeira, Dias e Dell’Aglío (2012), a crença de autoeficácia representa um regulador das ações humanas que impacta diretamente no estabelecimento de metas, na execução de tarefas e na tomada de decisão. Portanto, ajuda o indivíduo a escolher o que fazer, como, por exemplo, a selecionar tarefas em que se sente mais competente e confiante para executar, independente do grau de dificuldade da tarefa.

Alinhado a isso, Azzi e Polydoro (2006) afirmam que o poder preditivo das crenças de autoeficácia em relação à escolha de tarefas, à motivação ou ao modo como o indivíduo se sente em relação a determinadas atividades evidenciou o conceito de autoeficácia percebida devido ao seu poder explicativo. Segundo Bandura (1997), a autoeficácia percebida, com vistas a atingir demandas referentes à adoção de comportamentos relevantes para a saúde e realização de tarefas em diferentes condições, afeta os níveis de estresse e ansiedade do jovem, e, do mesmo modo, os ambientes promotores de saúde (p. ex., as escolas) contribuem para incrementar o senso de eficácia na juventude. Verifica-se, assim, que tanto as condições do ambiente quanto as ações empregadas para atender às demandas – sejam as condições

fisiológicas dos jovens ou as crenças de autoeficácia – interatuam podendo possibilitar (ou não) a resolução da condição estressora e/ou ansiogênica.

Como ressaltam Azzi, Vieira, Iaochite, Ferreira e Guerreiro-Casanova (2014), a TSC preconiza que a pessoa, em suas atuações, é produto e produtor dos sistemas sociais. Portanto, as crenças de autoeficácia são constituídas ao longo da vida dos indivíduos, pela interatuação das dimensões triádicas referendadas, podendo variar quanto à sua magnitude (grau de complexidade visto como possível de ser enfrentado), força (grau de segurança da pessoa para realizar a tarefa) e generalidade (nível de generalização das crenças de eficácia pessoal para outros âmbitos de atividade). Para Bandura (1986, 1997), a constituição dessas crenças ocorre, principalmente, pela avaliação dos resultados da ação direta do indivíduo ou experiências de sucesso. Entretanto, pode ocorrer também através de outras três fontes de informação, como as experiências vicárias, a persuasão verbal (ou social) e os estados emocionais e fisiológicos em que as dimensões do sujeito interatuam.

A experiência direta é a mais importante para o julgamento de eficácia, como defendem Pacico, Ferraz e Hutz (2014), já que, por meio das experiências de sucesso antigas e recentes, o sujeito avalia o quanto é competente, e, assim, estabelece sua percepção de eficácia. Já as experiências vicariantes ocorrem quando a autoeficácia do sujeito é influenciada pela observação do comportamento de pessoas apresentando um bom desempenho, o que possibilita fortalecer a crença de autoeficácia, desde que as pessoas observadas sejam semelhantes ao sujeito que as observa. A persuasão verbal, por sua vez, se dá quando o sujeito percebe sua capacidade por meio de estímulos vindos de outras pessoas (*feedbacks* positivos/negativos), podendo ser constatada em ambientes familiares, escolares, desde que seja realista e compatível com as condições da pessoa. Por fim, a estimulação emocional e fisiológica consiste no grau de medo ou tranquilidade experienciado em uma situação, que promove um *feedback* fisiológico, servindo de base para que sejam avaliadas as habilidades pessoais para administrar tal situação.

Com relação aos estados afetivos e fisiológicos, ou seja, os estados de humor, Azzi et al. (2014) afirmam que a ansiedade e/ou o estresse interferem na capacidade avaliativa das pessoas, podendo diminuir ou aumentar as crenças de autoeficácia. Com isso, os indivíduos necessitam ser capacitados para alterar seus pensamentos e sentimentos por processos autorregulatórios, podendo alterar esses estados fisiológicos, transformando pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades em pensamentos positivos e capacitantes. Verifica-se, ainda, no tocante à persuasão verbal que, ao se esforçar o suficiente para ter sucesso, as

peças promovem o desenvolvimento de habilidades, e adicionalmente, um aumento nas crenças de autoeficácia.

Diante desses pressupostos teóricos, e em concordância com o exposto por Azzi e Polydoro (2006) no tocante à variabilidade de contextos nos quais as crenças de autoeficácia podem ser estudadas, como no âmbito da saúde e da educação, torna-se relevante um aprofundamento das investigações com relação a esse construto. Fontes e Azzi (2012) argumentam que há especial interesse em conhecer como tais crenças podem atuar facilitando e atenuando as diversas pressões proporcionadas pelo meio ambiente, algumas delas hostis e desvantajosas para a adaptação juvenil, como pressões para o uso de drogas, mudanças originadas na puberdade, combinações de fatores econômicos e sociais (pobreza, exclusão social), eventos de vida desvantajosos (morte dos pais, doenças, perdas financeiras) e complexidades no ensino médio (problemas com pares, dificuldade acadêmica).

Nessa perspectiva, para Fontes e Azzi (2012), a crença de autoeficácia é um importante fator de proteção para o jovem, podendo torná-lo mais resiliente para enfrentar situações adversas, fazer escolhas saudáveis e determinar cursos de ação para sua vida. Bandura (1977) ainda ressalta que a autoeficácia depende de duas expectativas fundamentais: de resultado e de eficácia. Primeiramente o sujeito, ao estabelecer um objetivo para si, examina o que é necessário fazer para alcançá-lo – expectativa de resultado –, ou seja, a pessoa sabe o resultado da ação que pretende realizar, mas não sabe se consegue fazê-la, enquanto na expectativa de eficácia, a pessoa sabe o resultado e tem convicção de conseguir realizar a tarefa, o que remete à crença de que a realização de determinada atividade levará a um determinado resultado. Essas expectativas são denominadas preditoras de desempenho e se relacionam com a motivação e a autoconfiança (Bandura, Azzi, & Polydoro 2008).

Portanto, para Bandura (1977, 1997), a autoeficácia pode ser alterada, sendo que os padrões de desempenho que são mantidos e satisfeitos a elevam, enquanto o fracasso em satisfazê-los e mantê-los a reduzem. Conforme salientam Pacico, Ferraz e Hutz (2014), um jovem que se sente autoeficaz e, com frequência é bem-sucedido ao atingir o que deseja, tem sua autoeficácia fortalecida pelos resultados. Do contrário, um jovem que tem resultados negativos percebe-se enfraquecido e sua autoeficácia é reduzida. Com base nessa prerrogativa, Fontes e Azzi (2012) argumentam que, com as mesmas habilidades, pessoas com diferentes níveis de percepção de autoeficácia podem obter êxitos ou fracassos em função desses diferentes níveis, e, portanto, a autoeficácia é uma crença pessoal, por meio da qual o indivíduo

apresenta níveis elevados ou reduzidos, de acordo com os próprios julgamentos em relação às suas capacidades.

Assim, diante dos desafios vividos pela atual geração de adolescentes em que os períodos de educação familiar e escolar estão mais prolongados, a transição para a vida adulta ocorre cada vez mais tardiamente, além da elevada expectativa com relação aos jovens – seja de si mesmo e dos outros em relação a eles. Coimbra e Fontaine (2015) alertam que os jovens não desenvolveram a capacidade de lidar com a frustração e os limites impostos pela presença de outros com direitos e desejos próprios. Portanto, compete aos profissionais da saúde e educação, enquanto agentes promotores, aproximarem-se de outros setores para atuarem sobre os determinantes pessoais e sociais presentes no processo de desenvolvimento juvenil. Para tanto, cada vez mais é exigido desses profissionais disporem de meios e conhecimentos para desenvolverem projetos que promovam uma distribuição mais equitativa de poder e recursos, com vistas ao desenvolvimento positivo dos jovens.

Educação positiva: fortalecendo as crenças de autoeficácia dos jovens

O direito e o acesso à escola, em princípio, configuram-se como indicadores protetivos para o público infanto-juvenil, como asseveram Schenker e Minayo (2005), especialmente pelo seu potencial de promover a autoestima, o autodesenvolvimento, a resiliência e a oportunidade de participação social. Contudo, esse espaço também pode ser considerado como um agente criador de exclusão social (risco), ao oferecer uma educação seletiva e que privilegia classes dominantes. Diante disso, Libório, Coelho e Castro (2011) e Sudbrack e Dalbosco (2005) apontam algumas circunstâncias nas quais a escola representa potenciais riscos aos jovens, tais como falta de relações afetivas entre professores e alunos, presença de estigma com relação a certos alunos, e, em decorrência disso, práticas discriminatórias, pouco criativas e estimulantes, desconectadas dos contextos sociais vividos pelos jovens, além de falta de comunicação e negociação de normas, relações desrespeitosas e falta de compromisso por parte dos agentes educativos, entre outras.

Portanto, Coimbra e Fontaine (2015) alegam ser imperativo compreender o funcionamento dos mecanismos de proteção, quer advenham dos indivíduos ou dos contextos. Para esse fim, como observado por Marques e Dell'Aglio (2013), há duas décadas alguns teóricos têm se reunido em torno da Psicologia Positiva e descoberto processos fundamentais para o florescimento humano, ao desenvolverem temas como prevenção e promoção de saúde

na escola, sob a ótica da Escola Positiva, que revela a incorporação da Psicologia Positiva ao contexto escolar. Segundo Snyder e Lopez (2009), a educação positiva traduz uma abordagem voltada para a educação que envolve um alicerce de cuidado, confiança e respeito pela diversidade, em que os professores ajustam os objetivos educacionais para que cada aluno possa investir na sua aprendizagem e, a seguir, consiga desenvolver planos e fomentar motivações com vistas a atingir esses objetivos.

De acordo com Snyder e Lopez (2009), dentre os principais educadores que abriram caminho para essa abordagem destacam-se filósofos como Benjamin Franklin, John Stuart Mill, Herbert Spencer e John Dewey, os quais enfatizaram os recursos pessoais dos estudantes. Do mesmo modo, Alfred Binet, Elizabeth Hurlock, Lewis Terman, Donald Clifton, para citar outros, também enfatizaram o aprimoramento das habilidades dos estudantes em detrimento de suas fragilidades. Verifica-se, segundo Snyder e Lopez (2009) e Marques e Dell'Aglio (2013), que a educação positiva inclui as agendas de fortalecimento da esperança e contribuição para a sociedade como um todo, ao assumir implicitamente que a atenção à prevenção e ao desenvolvimento positivo da instituição pode levar à promoção de forças individuais (resiliência, competência e autoeficácia), admitindo, assim, que as instituições escolares constituem um veículo para o Desenvolvimento Positivo dos Jovens.

Segundo Amparo et al. (2008), a possibilidade de administrar conflitos, com a presença de pelo menos um adulto com grande interesse pelo jovem, assim como a presença de laços afetivos, estabilidade, respeito mútuo, apoio/suporte no sistema escolar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de estresse, possibilita o que Morais e Koller (2004) chamam de coesão ecológica. Essa coesão nas escolas reflete-se em seu poder de atuação como uma rede de proteção que, ao estabelecer relações sociais recíprocas e de confiança, contribui para relacionamentos interpessoais frutíferos entre alunos, professores, familiares e membros da comunidade. Tais resultados, no estudo de Amparo et al. (2008) demonstraram, que tanto elementos pessoais – espiritualidade e autoeficácia, quanto o papel da escola na vida atual e futura dos jovens podem ser importantes fatores promotores de resiliência em situações de risco inerentes à condição da adolescência.

Dessa forma, promover resiliência por meio de apoio social e emocional dos professores e demais profissionais da escola, assim como dos próprios jovens entre si, pode ser relevante para que os adolescentes possam controlar impulsos e/ou comportamentos agressivos, e como avalia Pinheiro (2004), pode ser essencial para a diminuição de riscos no contexto escolar. Lisboa, Campos, Wendt e Dias (2014) enfatizam que ações planejadas, que estimulem o

desenvolvimento de habilidades sociais, relações de afetividade, assim como trabalhos focados no incremento da autoeficácia e na percepção positiva sobre si mesmos, podem ser relevantes medidas protetivas junto aos alunos. Com isso, Pinheiro (2004) ainda defende que a escola promoverá resiliência se apresentar experiências como desafios e não como ameaças, construindo interações de qualidade com estabilidade e coesão, compondo uma rede de apoio com o ambiente, que demonstre reconhecimento, aceitação e ofereça limites.

Como assinalado, o jovem, ao ser constantemente confrontado com situações geradoras de estresse, necessita de uma maior flexibilidade cognitiva, a fim de que, face à realidade em que vive, seja possível fazer uma adaptação saudável ao enfrentar situações adversas e sair de tais situações dotado de novas competências. Portanto, frente essa realidade, Jiménez e Herrer (2010) argumentam que a mudança de perspectiva a ser implantada a partir da educação positiva deve influenciar tanto a pesquisa quanto a própria prática do psicólogo e do educador. Nesse sentido, Azzi e Polydoro (2006) sugerem que seja adotada a visão de homem proposta pela Teoria Social Cognitiva (TSC), na qual o indivíduo, por pertencer a sistemas sociais variados, necessita adaptar-se às mudanças originadas pelas trocas interpessoais estabelecidas nesses sistemas, influenciando mutuamente a construção de crenças acerca do mundo e de si mesmo, e, nessa direção, possa reger com maestria os recursos intrínsecos e extrínsecos de que dispõe para um desenvolvimento pleno.

Para tanto, de acordo com Bandura (1977, 1986, 1997) em concordância com Rutter (1985, 1993), considera-se que uma pessoa que apresenta características mais saudáveis poderá ter melhores condições de enfrentar riscos como desafios e não como impossibilidades. Consecutivamente, como apontado pelos autores referidos, pessoas com uma forte percepção de autoeficácia tendem a experimentar menos estresse em situações que demandam mais esforço pessoal, obtêm a motivação e persistência para alcançar determinado objetivo, o que geralmente se dá mediante dois processos: os motivacionais – projetados pelo esforço e perseverança manifestados na conduta, e pelos mecanismos atribucionais de enfrentamento – no manejo da ansiedade e estresse perante situações adversas.

É importante ressaltar, ainda, como aponta Bandura (1986, 1997), que as crenças de autoeficácia funcionam como boas preditoras do desempenho para indivíduos que possuem as habilidades básicas exigidas para cumprir determinada tarefa. Nessa perspectiva, as habilidades são entendidas como um atributo adquirido e mutável, no qual o indivíduo pode exercer controle, por meio da prática e do seu desenvolvimento (Bandura, 1994). Nessa direção, alguns estudos como de Azzi, Guerreiro-Casanova e Dantas (2010), Medeiros, Loureiro, Linhares e

Marturano (2000), Neves e Faria (2007), Pajares e Graham (1999), Pietsch, Walker e Chapman (2003), Rosário et al. (2008) e Souza e Brito (2008) articularam o senso de autoeficácia ao desempenho acadêmico, seja o mais geral ou específico (como em matemática), demonstrando o poder mediador e catalisador das crenças de autoeficácia para o sucesso escolar. Ainda assim, muito pouco tem sido pesquisado, especificamente no Brasil, a respeito da autoeficácia, principalmente com relação aos alunos do ensino médio.

Diante da urgência na transformação das práticas educacionais adotadas nas escolas, bem como da escassez de estudos investigando crenças de autoeficácia junto aos alunos, e que possam fortalecer ainda mais essas práticas, Freitas (2011) enfatiza ser relevante compreender a autoeficácia em situações determinadas, como por exemplo, para conseguir suporte social, para aprendizagem autorregulada, entre outras. Assim, em concordância com o que foi postulado por Bandura (1977), a autoeficácia apresenta-se como um estado e direciona-se a tarefas específicas, de modo similar ao que Freitas (2011) elucidou.

Para além disso, Bandura (1997, 2006) ressalta que, numa metodologia padrão para medir crenças de autoeficácia, os itens da escala devem representar diferentes níveis de demanda da tarefa, e os sujeitos classificarem a força de sua crença na habilidade de executar agora (no momento presente) a atividade requisitada, numa escala de zero a 100 pontos de confiança, sendo que zero pontos representa não posso fazer completamente, 50 pontos representa posso fazer parcialmente e 100 pontos representa com certeza posso fazer. Com base nessas orientações, Freitas (2011), ao conduzir sua pesquisa de mestrado, identificou que Bandura (1990) elaborou originalmente as *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy* (MSPSE) compostas por 57 itens divididos em nove domínios avaliados mediante uma escala tipo *Likert* com cinco ou sete pontos. Em seguida, novas pesquisas utilizando a MSPSE para verificar sua replicabilidade em diferentes contextos e populações possibilitaram sua readaptação, passando, portanto, a se chamar *Children's Self-Efficacy Scale* (CSES) (Bandura, 2006), a qual é composta por 55 itens, nove subescalas ou domínios de autoeficácia (os mesmos da MSPSE) e uma escala de resposta que varia de zero a 100 pontos.

Com relação à CSES, as suas propriedades psicométricas gerais não podem ser descritas visto que o referido instrumento não possui um escore total. Todavia, Freitas (2011) verificou que não existem evidências de validade da MSPSE e da CSES, no âmbito nacional. Portanto, Freitas (2011) efetuou um processo de adaptação da escala *Children's Self-Efficacy Scale* (CSES) para o contexto brasileiro, obtendo-se evidências quanto à validade de conteúdo da, então, versão brasileira (CSES-Br) composta pelas subescalas: autoeficácia para conseguir

suporte social, autoeficácia para desempenho acadêmico, autoeficácia para aprendizagem autorregulada, autoeficácia para atividades extracurriculares e de lazer, eficácia autorregulatória, autoeficácia para atender às expectativas dos outros, autoeficácia social, eficácia autoassertiva e autoeficácia para conseguir suporte parental e comunitário. A autora utilizou a CSES-Br num estudo objetivando avaliar os níveis de autoeficácia em 679 alunos de escolas públicas estaduais de Juiz de Fora/MG, do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, com idades entre 10 e 26 anos, verificando a sua adequação quanto às análises conduzidas.

Haja vista os avanços percorridos e, em conformidade à perspectiva adotada, Bandura (2006) argumenta que as crenças de autoeficácia são consideradas como uma variável chave quando se trata de promover e aprimorar o desempenho em diferentes áreas, por possuir uma relação direta com os processos de aprendizagem. Nessa direção, é relevante alertar professores e gestores escolares para que não tratem a turma homogeneamente, mas sim promovendo crenças de autoeficácia realistas e contextualizadas para cada aluno, minimizando comparações sociais que possam diminuir a eficácia pessoal.

Logo, é fundamental que os educadores contribuam para o fortalecimento do senso de autoeficácia dos alunos, pois os estudantes recebem influências de diferentes variáveis no ambiente escolar (por meio das relações com seus pares, professores, familiares, comunidade, clima escolar) e, deste modo, necessitam reconstruir ativamente suas crenças de autoeficácia. Para tal empreitada, pesquisas acadêmicas, com rigor metodológico, são ferramentas significativas no processo de desenvolvimento do conhecimento e de elaboração de propostas que visem à melhoria da qualidade de vida da população que se pretende compreender.

Fatores de risco e proteção: o que revelam os estudos com adolescentes brasileiros?

O estudo das potencialidades e virtudes humanas, destacado pela psicologia positiva (Seligman, 2011), reforça a ênfase sobre os pontos fortes e as qualidades de grupos populacionais em situação de vulnerabilidade social de modo interligado a contextos sociais positivos. Nesse sentido, Libório, Coelho e Castro (2011) argumentam que o conhecimento pelos pesquisadores das concepções dos adolescentes sobre fatores de risco e de proteção característicos das diferentes culturas jovens, bem como o conhecimento do papel exercido pela escola em suas vidas, são importantes forças que mediriam a construção dos processos de resiliência na juventude.

Algumas pesquisas brasileiras têm evidenciado que, em matéria de saúde e equidade, não é verdade que uma mesma medida sirva para todos. Deste modo, para serem efetivos, os programas ou ações planejadas com vistas à promoção da saúde devem ser adequados às condições históricas, sociais, culturais e ambientais que formam o contexto onde serão implementados. Nessa direção, Dell’Aglío, Koller, Cerqueira-Santos e Colaço (2011) afirmam que existem poucas medidas específicas visando mensurar os fatores de risco e de proteção de jovens, tanto em países da América Latina e Caribe quanto em países desenvolvidos, como os Estados Unidos. Portanto, pretendendo ampliar o conhecimento sobre esses indicadores, para sua utilização em programas e políticas públicas eficazes, os referidos autores construíram um questionário autoaplicável, fundamentado em estudos da resiliência com base na visão ecológica do desenvolvimento e da psicologia positiva. O questionário visa ao levantamento de dados demográficos, além de aspectos relacionados à educação e ao trabalho; saúde/qualidade de vida e sexualidade; comportamentos de risco (drogas, suicídio, violência); fatores de risco (violência intrafamiliar e na comunidade, exposição às doenças/drogas, deficiência, discriminação, institucionalização, vida na rua, conflito com a lei, empobrecimento/pobreza, separação/perda na família); fatores protetores sociais (lazer, rede de apoio, coesão/satisfação familiar, relações de amizade) e pessoais (espiritualidade, valores/moralidade, humor, autoestima/criatividade, realização/bem-estar, otimismo, sentido para a vida, altruísmo/sociabilidade, autoeficácia, perspectiva para o futuro).

Após a construção desse Questionário da Juventude Brasileira (QJB – Versão I), contendo 106 questões, alguns dos pesquisadores (Dell’Aglío, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011), que produziram o referido questionário, decidiram realizar uma revisão das perguntas, com o objetivo de torná-lo mais abreviado. A partir de análises fatorial e de consistência interna dos itens que compuseram essa primeira versão, obteve-se, consecutivamente, a Versão II do instrumento, que passou a ser constituída de 77 questões, com algumas de múltipla escolha e outras em formato *Likert* de cinco pontos. Com base na construção desse instrumento, surgiram estudos (Amparo et al., 2008; Marques & Dell’Aglío, 2013; Paludo & Schirò, 2012) conduzindo o levantamento de fatores de risco e proteção na concepção dos adolescentes em muitos estados brasileiros, culminando em conhecimentos pertinentes aos cuidados a serem dirigidos ao público jovem em âmbito nacional.

O estudo de Paludo e Schirò (2012), por exemplo, almejou identificar fatores de risco e proteção associados à ocorrência de violência sexual cometida contra adolescentes/jovens brasileiros, tanto no domínio familiar como comunitário. Participaram do estudo 7316 jovens

com idades entre 14 e 24 anos ($M = 16,19$; $DP = 1,82$), sendo 3335 do sexo masculino. Os participantes responderam o QJB – Versão I. Do total da amostra, 6,6% dos participantes revelaram serem vítimas de violência sexual no âmbito familiar e 6,0% no comunitário. O apoio familiar surgiu como uma variável de proteção, tanto para a violência na família quanto na comunidade. O ser menina e consumir álcool apareceram como variáveis de risco para ambos os domínios. Além disso, ter um familiar preso e alcoolismo na família foram variáveis identificadas como de risco no âmbito familiar, enquanto o ter passado fome, ter sofrido violência na comunidade e ter envolvimento com o tráfico foram as variáveis de risco associadas à violência sexual na comunidade.

Como pôde ser observado no estudo de Paludo e Schirò (2012), e em concordância com Ungar (2004) e Yunes e Szymanski (2001), para a construção de processos de resiliência na adolescência, é necessário voltar o olhar para os fatores culturais e contextuais associados com a adaptação bem-sucedida em diversas ecologias, para tanto, Paludo e Schirò deram ênfase aos domínios familiar e comunitário. Já outros pesquisadores como Amparo, Galvão, Cardenas e Koller (2008), Libório, Castro e Coelho (2011) e Marques e Dell'Aglio (2013) destacaram o domínio escolar.

Nesse contexto, Amparo et al. (2008) objetivaram investigar as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco psicossocial (índices de Desenvolvimento Humano e renda familiar baixos, analfabetismo, moradias precárias) sobre a realização e aspirações escolares, e a rede de apoio social relacionada ao contexto de ensino-aprendizagem. Participaram do estudo 852 jovens com idades entre 13 e 27 anos ($M = 16$; $DP = 1,58$), de ambos os sexos, cursando o ensino médio público de regiões administrativas do Distrito Federal. Também responderam ao QJB – Versão I, coletivamente, nas salas de aula. Foram utilizados os dados sobre educação/escolarização: relações com professores e amigos, qualidade e importância da escola, reprovação e fracasso escolar e rede de apoio social e afetiva. Os resultados revelaram que amigos, professores e pais representam importantes fatores de proteção no contexto escolar, e a escola se constitui uma importante rede de apoio, com a qual os jovens apresentam, em geral, atitudes positivas de confiança e interesse. Ainda assim, nesse estudo, o percentual de alunos reprovados foi expressivo (43,3%), todavia a continuidade da formação manteve-se valorizada pelos alunos, e a escola permaneceu incluída em seus projetos futuros.

Por ser uma instituição em que o ser humano passa longa e importante etapa de sua vida, a escola, segundo Sudbrack e Dalbosco (2005), pode contribuir para a construção de valores

peçoais e dos significados atribuídos a projetos e situações adversas quaisquer, o que justifica sua investigação em grande escala. Diante disso, Libório, Coelho e Castro (2011) propuseram um estudo visando analisar as concepções dos alunos sobre o ambiente escolar, no sentido de discutir sobre o lugar ocupado por essa instituição em suas vidas. Os 7428 participantes desse estudo originaram de diferentes capitais do Brasil, tinham idade entre 12 e 24 anos, eram de ambos os sexos e estudavam em escolas públicas. Do mesmo modo, os jovens responderam ao QJB – Versão I. Foram avaliados os dados sobre a qualidade e grau de satisfação em relação às escolas, bem como o nível de confiança nas instituições. Os resultados indicaram que os participantes, em sua maioria, expressaram percepção positiva da qualidade das escolas e um nível relativamente baixo de insatisfação com relação a elas, o que pode ser considerado fator de proteção. Identificou-se, ainda, o interesse da maioria dos alunos quanto à continuidade da formação para concretizar seus planos, revelando, assim, que eles têm expectativas de futuro. No entanto, a confiança dos jovens em relação às escolas e aos professores apresentou um nível baixo, apesar de não ter sido condição fundamental para se estabelecerem vínculos de bem-estar e de afeição entre os adolescentes e seus pares, e entre os alunos e os professores.

Também almejando colaborar com a escola na sua função legítima de educação integral dos jovens, numa ótica preventiva, Marques e Dell'Aglio (2013) investigaram associações entre variáveis relacionadas à escola e fatores psicossociais positivos na adolescência. Participaram desta pesquisa 684 jovens com idades entre 12 e 18 anos ($M = 15,12$; $DP = 1,52$), sendo 61,3% mulheres e 38,7% homens, da 7ª série do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio de escolas públicas de Porto Alegre. Os estudantes responderam ao QJB – Versão II. Foram analisados aspectos sobre repetência, relações com a escola, autoestima, autoeficácia, perspectiva de concluir o ensino médio e entrar na universidade. Como resultados obteve-se que mais da metade dos alunos (56,5%) já haviam sido reprovados, e que entre os alunos não repetentes despontaram níveis mais positivos com relação a ‘sentir-se bem na escola’ e ‘querer continuar a formação’. Contudo, as médias foram baixas com relação à confiança nos colegas e técnicos da escola. Nas análises de correlação entre a variável ‘relações com a escola’ e as demais variáveis investigadas, observou-se uma correlação negativa significativa entre ‘relações com a escola’ e a frequência de reprovações, indicando que as relações com a escola se tornam mais negativas na medida em que há maior reprovação e vice-versa. Constatou-se, também, correlação positiva significativa entre ‘relações com a escola’ e variáveis referentes a planos futuros, a autoestima e a autoeficácia.

Diante desses resultados, bem como daqueles descritos anteriormente, verifica-se que, apesar de ser alarmante o número de estudantes reprovados (Amparo et al., 2008; Marques & Dell'Aglio, 2013), a presença de indicadores protetivos como positividade nas interações sociais na escola e sua associação significativa com variáveis individuais relevantes – perspectiva positiva de futuro, autoestima e autoeficácia –, podem contribuir para amenizar fatores de risco promovendo e estimulando novas habilidades sociais, afetivas e cognitivas. Cabe ainda destacar que, ao maximizar fatores de proteção e minimizar fatores de risco, paralelamente, estimula-se o desenvolvimento do bem-estar pessoal e social, o qual os teóricos da Psicologia Positiva, como Seligman e Csikszentmihalyi (2000) vêm relacionando a um desenvolvimento saudável capaz de viabilizar uma melhor adaptação ao meio social.

Portanto, profissionais que atuam com adolescentes, seja no âmbito da saúde ou da educação, na medida em que oportunizam a estes a construção de formas satisfatórias de resolução das tensões experienciadas em seu cotidiano, favorecem seu fortalecimento, garantindo um enfrentamento mais eficaz dos riscos aos quais se encontram expostos (acesso a drogas, vida sexual sem proteção, violência doméstica/comunitária, conflitos armados, pobreza extrema, entre outros). Nesse sentido, Ungar (2004) afirma que o fortalecimento dos jovens e a sensação de bem-estar, fundamentais para o processo de resiliência, concretiza-se através da possibilidade de desenvolvimento do poder pessoal, da capacidade para transformação pessoal e social favorável (vendo-se como protagonistas), das crenças de autoeficácia elevadas e sensibilização quanto aos seus direitos e os de sua comunidade, estabelecendo, para tanto, vínculos significativos com adultos que garantam a confiança em pessoas e instituições.

Nessa perspectiva, partindo da premissa de que há uma interface entre o DPJ e o cultivo de fatores protetivos intrínsecos e extrínsecos para a promoção de saúde com enfoque integral na vida dos estudantes, fez-se pertinente e necessário investigar as seguintes questões na presente pesquisa: quais os fatores de risco e de proteção presentes, segundo a percepção dos adolescentes e dos gestores escolares, no município de Juiz de Fora/MG? Qual o papel (risco e/ou proteção) que as escolas exercem na vida desses jovens estudantes? Há correlação entre crenças de autoeficácia dos jovens e variáveis interligadas ao DPJ, mais especificamente, fatores protetivos e de risco na adolescência? O conhecimento acerca dos indicadores protetivos e de risco juvenis pesquisados permitirá elucidar algum tipo de proposta para psicólogos, professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas locais? Diante disso, buscando responder a essas questões, a presente tese objetivou identificar fatores protetivos e de risco na concepção dos jovens e dos gestores escolares de escolas públicas do município de

Juiz de Fora/MG e investigar as possíveis relações entre a AE e os fatores protetivos e de risco identificados. Para tanto, esta tese subdividiu-se em três estudos com os seguintes objetivos específicos:

Como objetivo para o **primeiro estudo** – ‘Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: uma revisão narrativa da literatura’ foi proposto: a) realizar uma revisão de literatura sobre correlações da autoeficácia com variáveis vinculadas ao DPJ em diferentes domínios sociais. No **segundo estudo** – ‘Fatores protetivos e de risco e sua relação com a autoeficácia: estudo transversal com alunos no ensino médio público’ objetivou-se: a) descrever os fatores de risco e de proteção presentes na amostra ampla de estudantes do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio; b) analisar as relações entre crenças de autoeficácia e alguns dos fatores protetivos e de risco ao desenvolvimento dos jovens, bem como verificar como tais fatores predizem um melhor senso de autoeficácia nos educandos; c) delimitar um subgrupo desses jovens, com elevado e baixo senso de autoeficácia, para identificar a percepção deles dos fatores protetivos e de risco no contexto escolar/educacional. Por sua vez, o **terceiro estudo** – ‘Fatores protetivos e de risco na adolescência: percepção de gestores escolares de escolas públicas’ teve como objetivo: a) levantar as percepções dos fatores de risco e proteção dos jovens segundo os gestores escolares, para identificar como os mesmos refletem tanto na vida dos discentes quanto dos docentes/gestores escolares na prática profissional.

Destaca-se que a presente tese pode ser classificada como um estudo transversal de natureza exploratória, correlacional, explicativa além de metodologia quantitativa e qualitativa, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFJF) – Anexo A (Parecer nº 1.062.958). Tendo em vista a subdivisão desta pesquisa em três estudos inter-relacionados, eles serão apresentados nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2 – AUTOEFICÁCIA E DESENVOLVIMENTO POSITIVO DOS JOVENS: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA ¹

Introdução

Investigações relacionadas a autoeficácia em contextos de Desenvolvimento Positivo dos Jovens (PYD do inglês *Positive Youth Development*) podem subsidiar uma prática profissional qualificada no campo da prevenção, por meio do incremento de qualidades positivas. Bandura (2004) defendeu a compreensão de processos de mudança pessoal relacionados à adoção de práticas favoráveis e à eliminação de hábitos prejudiciais à saúde. Para tanto, são imprescindíveis ações voltadas à promoção da saúde, definida como “o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo maior participação no controle deste processo” (Organização Mundial da Saúde [WHO], 1986). Tais ações afirmam um conjunto de valores como a saúde e seus determinantes sociais, a equidade e a participação social, balizando diversas estratégias que visam a constituição de políticas públicas profícuas, como a Política Nacional de Promoção da Saúde, que no Brasil envolve entre suas ações prioritárias: a prevenção e o controle do tabagismo, a prevenção da violência, a redução da morbimortalidade em decorrência do uso abusivo de álcool/drogas, e em função dos acidentes de trânsito (Brasil, 2010).

Especificamente, a autoeficácia, de acordo com Bandura (1977, p. 3), é definida como “a crença que a pessoa tem acerca de sua capacidade para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenho”. Assim, a crença de autoeficácia representa um mecanismo regulador das ações humanas que impacta diretamente no estabelecimento de metas, na execução de tarefas e na tomada de decisão. Com isso, pessoas com elevada autoeficácia tendem a estabelecer objetivos mais desafiadores, explorar melhor o seu ambiente e persistir na tarefa diante de obstáculos, quando comparadas com pessoas apresentando baixa autoeficácia (Pacico, Ferraz, & Hutz, 2014; Sbicigo, Teixeira, Dias, & Dell’Aglia, 2012).

O estudo desse constructo encontra-se alinhado ao modelo da cognição social, proposto por meio da teoria social cognitiva de Albert Bandura (2008), que prevê o aprendizado, a

¹ Este artigo foi aceito pela Temas em Psicologia (SBP). Será publicado no Volume 26, Número 2 - 2018.

motivação e o desempenho humanos como atividades complexas, afetadas por variáveis pessoais (conhecimentos, expectativas, atitudes), comportamentais (habilidades, práticas) e socioambientais (normas sociais, influência dos pares), as quais interagem mutuamente. A teoria social cognitiva, assim como a teoria da identidade (Erikson, 1968/1976) e a teoria do bem-estar (Seligman, 2011), para citar outras, culminaram na adoção de modelos mais abrangentes para a compreensão de fenômenos do desenvolvimento. Sob essa perspectiva, despontou a abordagem do Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ), iniciada na década de 1990, nos Estados Unidos, sendo definida como o “envolvimento em comportamentos pró-sociais e o evitamento de comportamentos que comprometem e prejudicam a saúde e o futuro” (Lerner & Galambos, 1998, p. 435).

Conforme preconizado por pesquisadores no âmbito do DPJ (Benson et al., 2006; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004; Damon, 2004; Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009), torna-se imprescindível estudar mais profundamente questões sobre saúde, bem-estar, recursos individuais e do ambiente almejando gerar trajetórias de desenvolvimento mais salutares. Partindo dessa premissa, o DPJ possibilita a criação de programas que podem prevenir comportamentos de risco, e igualmente, promover ambientes acolhedores e sustentadores de atividades adequadas ao desenvolvimento juvenil (Senna & Dessen, 2012). Damon (2004) destaca que o campo do DPJ abrange os pontos fortes, talentos e competências que a juventude pode cultivar e maneiras de alinhá-los com recursos e suporte de múltiplos domínios sociais (família, escola, grupo de pares, comunidade) para maximizar o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

Nessa direção, para alcançar um desenvolvimento promissor os jovens necessitam passar por experiências que priorizem sua participação como protagonistas ou agentes do seu processo de evolução, com vistas a enfrentar as ameaças do ambiente como oportunidades, e escolher estratégias efetivas para lidar com desafios. Para tanto, o incremento da autoeficácia é fundamental na aquisição e manutenção de padrões de conduta adaptativos. Azzi e Polydoro (2006) afirmam que o poder preditivo das crenças de autoeficácia em relação à escolha de tarefas, à motivação ou ao modo como o indivíduo se sente em relação a determinadas atividades evidenciou o conceito de autoeficácia percebida devido ao seu poder explicativo.

Segundo Bandura (1997), a autoeficácia percebida, com a intenção de atingir demandas referentes a adoção de comportamentos relevantes para a saúde e realização de tarefas em diferentes condições, afeta os níveis de estresse e ansiedade do jovem, e, do mesmo modo, os ambientes promotores de saúde (p. e., escolas) contribuem para incrementar o senso de eficácia

juvenil. Verifica-se, assim, que tanto as condições do ambiente quanto as ações empregadas para atender às demandas – sejam as condições fisiológicas dos jovens ou as crenças de autoeficácia – interatuam podendo possibilitar (ou não) a resolução da condição estressora e/ou ansiogênica.

É importante destacar que a inclusão da abordagem do desenvolvimento positivo no campo da prevenção ampliou o foco das pesquisas na área e inseriu a promoção de competência em intervenções com ideário positivo (Catalano et al., 2004; Franco & Rodrigues, 2014; Seligman, 2011). O estudo sobre o DPJ ao mapear forças e valores positivos dos jovens e do seu entorno social possibilita a melhora dos resultados educacionais e de saúde para a juventude (Benson, 2003). Desse modo, ao incrementar estratégias de promoção de saúde pautadas na promoção da autoeficácia nessa fase torna-se possível potencializar estes resultados, bem como diminuir a vulnerabilidade social dos jovens.

Além disso, existem evidências empíricas demonstrando que o aumento nas competências avaliadas pelos programas focalizando o DPJ acompanha uma diminuição de comportamentos violentos, evasão escolar, uso de álcool e drogas, comportamento sexual de alto risco, bem como dos transtornos de conduta, transtornos alimentares e depressão (Benetti, Ramires, Schneider, Rodrigues, & Tremarin, 2007; Catalano et al., 2004). Diante da alta incidência desses problemas, a saúde do adolescente tem sido um tema de interesse crescente não apenas entre pesquisadores, mas, também, nas agendas das políticas mundiais da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2013) e da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2007). Por conseguinte, Senna e Dessen (2012), Franco e Rodrigues (2014) também ressaltam a proeminência de temáticas inovadoras com estudos sobre habilidades sociais e habilidades de vida, bem-estar, resiliência, contextos de risco e de proteção, despontando a abertura teórica e técnica para intervenções proativas.

Diante disso, torna-se relevante investir no conhecimento sobre o DPJ, que segundo estudos promovidos por Jacqueline Lerner e cols. (2009) envolve cinco recursos, os “Cinco Cs” a seguir: Competência (visão positiva das próprias ações em domínios específicos – cognitivo, social, acadêmico, físico, carreira, etc.); Confiança (sentimento de valor próprio e de autoeficácia – uma noção de que se pode dominar uma situação e produzir resultados positivos); Conexão (vínculos positivos com pessoas e instituições, refletindo trocas bidirecionais entre o indivíduo e a comunidade, escola, família e pares); Caráter (respeito pelas normas sociais e culturais, moralidade e integridade) e, por fim, Cuidado/Compaixão (sentimento de empatia e simpatia pelos outros).

Ainda nessa perspectiva, Peter Benson (2003; Benson et al., 2006; Benson & Scales, 2009), diretor do *Search Institute* em Minneápolis (EUA) indicou 40 recursos desenvolvimentais que os jovens necessitam para atingirem resultados positivos em suas vidas (20 externos e 20 internos). Conforme os achados dos estudos conduzidos, apurou-se que cada um dos 40 recursos promove o desenvolvimento saudável dos adolescentes e seus ambientes. Dentre os 20 recursos “externos” destacam-se: Apoio (família, vizinhança e escola, oferecendo um ambiente amistoso e encorajador); Empoderamento (adultos valorizando os jovens, compreendendo-os como recursos ativos, e dando-lhes papéis úteis na comunidade); Limites e expectativas (definição de regras e consequências claras pela família, escola e comunidade, bem como a existência de uma influência positiva dos pares); Uso construtivo do tempo (engajamento em atividades criativas e participar de programas organizados para jovens).

Dentre os 20 recursos “internos” têm-se: Compromisso com aprender (estar motivado para obter sucesso na escola, e fazer, no mínimo, uma hora de tarefas escolares em casa durante os dias de aula); Valores positivos (ajudar outras pessoas, demonstrar integridade e responsabilidade, bem como valorizar a igualdade); Competências sociais (saber planejar e tomar decisões, possuir competências interpessoais como habilidades de empatia e amizade, e resistir à pressão frente situações de risco); Identidade positiva (ter senso de controle, propósito na vida, otimismo e elevada autoestima). Segundo Santrock (2014), nas pesquisas realizadas no *Search Institute*, os jovens com mais recursos desenvolvimentais engajavam-se em menos situações de risco (como uso de álcool e tabaco). O autor exemplifica essa questão tomando por base dados de um levantamento contendo mais de 12 mil estudantes do ensino médio, indicando que 53% dos alunos que apresentavam de 0 a 10 recursos relataram ter usado álcool três ou mais vezes no último mês, ou ter ficado bêbado mais de uma vez nas duas últimas semanas, comparados com apenas 16% dos alunos com 21 a 30 recursos, ou 4% dos alunos com 31 a 40 recursos. Pondera-se que maior o número de recursos disponíveis, maiores as chances de prevenir comportamentos de risco e promover comportamentos valorizados socialmente como, por exemplo, obter sucesso na escola e cultivar uma boa saúde.

Diante do exposto, este artigo objetiva apresentar uma revisão narrativa das publicações científicas focalizando a relação entre autoeficácia e DPJ, considerando os múltiplos recursos delimitados por Lerner et al. (2009) e Benson (2003), exemplificados anteriormente. Nota-se que iniciativas que exploram tal interface têm surgido como propostas pontuais atreladas a investigações, em sua maioria, dos fatores de risco, e não dos fatores de proteção ao desenvolvimento juvenil (Hyde, Hankins, Deale, & Marteau, 2008; Veselska, Geckova,

Reijneveld, & Dijk, 2011; Connor, George, Gullo, Kelly, & Young, 2011). Para tanto, revisões de literatura são pertinentes, pois agregam as informações obtidas por diversas pesquisas, apontam os resultados semelhantes e os contraditórios, as lacunas presentes na literatura e sugestões para pesquisas futuras, permitindo compreender melhor a influência das crenças de autoeficácia sobre o DPJ.

Método

Para atingir o objetivo deste estudo, realizou-se uma revisão narrativa pretendendo uma síntese da literatura científica vigente. A técnica de revisão narrativa foi utilizada por possibilitar reunir pesquisas com métodos diferentes, obtendo-se como produto final o estado atual do conhecimento disponível em curto espaço de tempo (Grant & Booth, 2009; Rother, 2007). Para os autores citados essa técnica é adequada para descrever e discutir o desenvolvimento de um dado tema, sob o ponto de vista teórico/conceitual, fundamentando-se na interpretação e análise crítica da literatura, de forma a favorecer o levantamento de questões e na aquisição e atualização do referido conhecimento.

Foram conduzidas buscas nas bases SciELO, PubMed, *Web of Science*, Scopus, CAPES e PsycINFO em agosto de 2016. Não foi delimitado um intervalo de tempo para incluir as publicações, uma vez que almejou-se analisar a produção disponível sobre crenças de autoeficácia envolvendo a área do Desenvolvimento Positivo dos Jovens (analisando os variados recursos nela inseridos).

O processo de coleta do material foi executado utilizando-se os termos *self-efficacy and positive youth development* na língua inglesa, autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens na língua portuguesa, e *autoeficacia y desarrollo positivo de los jóvenes* na língua espanhola. O campo selecionado a se pesquisar foi “assunto” ou “palavra”, quando a opção assunto era inexistente. Os resultados de cada um dos termos foram cruzados entre si utilizando-se o operador booleano “and” com a finalidade de restringir a pesquisa aos documentos que apresentavam ambos os termos.

Os critérios para inclusão das publicações nessa revisão foram: pesquisas em que o constructo da autoeficácia fosse o eixo principal. Isto é, estudos contendo essa expressão utilizada nas buscas no título ou palavras-chave, ou ter explícito no resumo que o texto relacionava a autoeficácia com aspectos positivos vinculados ao DPJ. Nessa etapa encontraram-se 125 publicações e, em seguida, foram eliminados documentos que não eram artigos (teses,

dissertações, editoriais, livros), artigos repetidos entre as bases de dados, e que abrangiam o público infantil (com amostras de crianças), por não atenderem ao interesse dessa revisão. Como resultado obteve-se 12 artigos, conforme descrito na Tabela 1.

Tabela 1.

Descrição da busca bibliográfica nas bases virtuais pesquisadas

Banco de dados	Resultados	Artigos selecionados
SciELO	3	1
PubMed	12	0
Web of Science	10	2
SCOPUS	21	2
Capes	54	6
PsycINFO	25	1
Total	125	12

Em um segundo momento, o banco de dados foi sendo complementado com pesquisas dentro do mesmo enfoque, indicadas nas referências bibliográficas dos estudos que permaneceram na revisão, sendo então acrescentadas sete novas publicações após análise de concordância entre as autoras. Por fim, compuseram essa revisão narrativa um total de 19 artigos que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão elencados.

Como apontado por Grant e Booth (2009), em estudos de revisão narrativa pode-se, ou não, incluir técnicas qualitativas e quantitativas para analisar a produção científica identificada, com isso, optou-se por não utilizá-las no tratamento dos dados apurados nessa revisão. Os artigos selecionados foram lidos na íntegra, analisados criticamente, e registrados em um protocolo elaborado pelas pesquisadoras, que continha um resumo acrescido de comentários. A organização do resumo gerou as seguintes categorias, a saber: autor, ano de publicação, título, local em que a pesquisa foi realizada, tamanho da amostra, domínios de investigação (escola, família, grupo de pares, comunidade), objetivo, delineamento do estudo (longitudinal, seccional), instrumentos de medida para avaliar a autoeficácia e os aspectos intrínsecos e/ou extrínsecos ao DPJ, e, por fim, os principais resultados referentes à relação entre recursos do DPJ e autoeficácia. Com base nessas categorias, as principais informações obtidas foram agrupadas em três eixos temáticos por afinidade metodológica ou teórica, conforme detalhado na seção posterior.

Resultados e Discussão

A Tabela 2 apresenta os resultados iniciais dos estudos selecionados. Dentre os dezenove estudos alvo dessa revisão, oito foram realizados em contexto nacional. Onze estudos foram conduzidos em contexto internacional, sendo quatro exclusivamente nos EUA e um em concomitância nos EUA e na África, um no México, um na Itália, um na Espanha, um na Malásia, um na Colômbia e um em Israel. No que diz respeito à temporalidade das publicações, constatou-se um período de abrangência correspondente aos anos de 1996 a 2016. Verificou-se que o primeiro trabalho, indexado pelo Portal CAPES, data de 1996. Contudo, somente a partir de 2009 houve um incremento na produção, com 14 artigos publicados desde então.

Tabela 2.
Quantidade de estudos identificados (N=19)

	N
Nacionalidade	
Brasil	8
EUA	4
EUA/África	1
México	1
Itália	1
Espanha	1
Malásia	1
Colômbia	1
Israel	1
Ano	
1996	1
1999	1
2005	1
2006	1
2008	1
2009	2
2011	3
2012	1
2013	1
2014	2
2015	3
2016	2

De modo geral, verifica-se que pesquisas associando a autoeficácia aos recursos do DPJ são recentes. Além disso, predominaram estudos internacionais, sinalizando dessa forma a necessidade de maior investigação da temática no contexto brasileiro. As principais informações obtidas, com base nos estudos encontrados, foram inseridas no protocolo

mencionado contendo as categorias referidas, agrupadas nos três eixos temáticos, a saber: (a) Características metodológicas; (b) Tipo(s) de avaliação da autoeficácia e domínios sociais; e (c) Implicações da associação entre autoeficácia e recursos do desenvolvimento positivo.

Características Metodológicas

Neste eixo temático são apresentadas as informações quanto ao delineamento dos estudos e características dos participantes. Com relação ao delineamento, a maioria consistiu de pesquisa correlacional de corte seccional, sendo que apenas uma adotou uma metodologia longitudinal (Carvajal et al., 1999). Cabe ressaltar que os estudos correlacionais permitem identificar os fatores preditores da autoeficácia, mas não possibilitam verificar se há uma relação causal entre as variáveis ou a direção dessa relação. Por exemplo, no caso das relações encontradas entre autoeficácia e responsabilidade pessoal e social dos estudantes (Sanmartín, Carbonell, & Baños, 2011), não se pode afirmar que a responsabilidade pessoal e/ou social dos jovens ocasionou maior frequência de autoeficácia ou, pelo contrário, se elevado senso de autoeficácia os tornava mais responsáveis em qualquer área da vida.

Como apresenta a Tabela 3, o tamanho da amostra variou de 35 (Noronha & Ambiel, 2008) a 1698 adolescentes (Souza, Rech, Sarabia, Añez, & Reis, 2013), com média de idade entre 13 e 18 anos. Quanto aos participantes, a maioria dos estudos tinha somente adolescentes como público-alvo, exceto o estudo de Noronha e Ambiel (2008) que compôs sua amostra de adolescentes (n=35) e também por um dos genitores de cada participante (n=35). De modo geral, os estudos foram realizados com jovens de ambos os sexos (meninas e meninos), e o único estudo que envolveu adolescentes e genitores como público-alvo, não coletou os dados demográficos dos genitores, apenas mencionou que houve predominância de mães (67%).

Tipo(s) de Avaliação da Autoeficácia e Domínios Sociais

Os estudos variaram quanto ao tipo de crença de autoeficácia investigada, considerando os objetivos propostos em cada um deles, bem como a variabilidade de contextos nos quais essa crença pode ser estudada, por exemplo, no âmbito da saúde e da educação, ou mais geral. Verifica-se a ocorrência de pesquisas em que os jovens se consideram capazes quando avaliam situações específicas, como enfatizado por Carvajal et al. (1999) sobre o adiamento do início da atividade sexual, ou mesmo por Leal, Melo-Silva e Teixeira (2015) sobre o desenvolvimento

de carreira. Contudo, há também estudos focalizando a crença na capacidade de realizar várias atividades independentemente da situação apresentada (Johnson et al., 2012). Esses achados convergem com os pressupostos de Bandura (1977), ao ressaltar o fato de a autoeficácia estar relacionada a uma determinada situação e, desse modo, direcionar os pesquisadores a construir medidas de avaliação para momentos específicos, apresentando a autoeficácia como um estado. Entretanto, contrastando com o que propôs inicialmente o próprio Bandura (1977, 1986, 2008) em seus estudos, a autoeficácia também pode ser generalizada, pois quando orientada a uma circunstância, a mesma pode afetar as crenças na capacidade do sujeito em outra. Nesse sentido, Pacico, Ferraz e Hutz (2014) definem a autoeficácia geral como a crença, generalizada e estável, na capacidade de lidar com desafios de modo independente da situação que se apresente, sendo a mesma compreendida como uma crença do tipo traço na própria competência.

Conforme mostra a Tabela 3, no tocante aos instrumentos de coleta de dados em geral, predominou o uso de escalas e questionários. Para avaliar a autoeficácia, 17 instrumentos diferentes foram adotados, sendo que os mais utilizados foram medidas contendo subescalas avaliando a autoeficácia acadêmica: *Self-efficacy Scales (Perceived Competence Scale for Children – PCSC)* (Chung & Elias, 1996), a Escala de Autoeficácia Acadêmica (Guerreiro-Casanova, Dantas, & Azzi, 2011), o *Cuestionario sobre la Autoeficacia Académica General* (Gaxiola & Armenta, 2016) e o *Self-efficacy Questionnaire for Children* (Yap & Baharudin, 2016). Em seguida, a Escala de Autoeficácia para Atividades Ocupacionais (EAAO) (Noronha & Ambiel, 2008; Nunes & Noronha, 2009; Nunes & Noronha, 2011); e a avaliação da autoeficácia para o desenvolvimento de carreira: *Career Decision-making Self-efficacy Scale-Short Form* (CDMSES-SF) (Gushue, 2006), *Career Decision Self-efficacy Scale-Short Form* (CDSE) (Di Fabio & Kenny, 2015), e Inventário de Autoeficácia em Desenvolvimento da Carreira (CD-SEI) (Leal, Melo-Silva, & Teixeira, 2015).

Quanto à avaliação dos recursos do desenvolvimento positivo, foram utilizados instrumentos diferentes em cada estudo, como escalas e questionários diversos, sendo que apenas uma pesquisa (Johnson et al., 2012) fez uso de perguntas abertas ou entrevistas com os participantes, almejando avaliar a percepção dos jovens sobre si mesmos (etnia), sua comunidade (atitudes interculturais) e seu cotidiano. Com isso, dentre os principais recursos intrínsecos investigados tem-se: competências acadêmicas, sociais (p. e., empatia), físicas, de carreira; compromisso com aprender; confiança (sentimento de valor próprio, adoção de estilos de vida saudáveis) e valores positivos (responsabilidade). Já entre os recursos extrínsecos,

verificou-se: apoio/suporte social (professores, familiares, pares e adultos); respeito pelas normas sociais e culturais; conexão (vínculos positivos com pessoas e instituições, refletidos na participação em protestos sociais) e uso construtivo do tempo (engajamento em atividades criativas).

Com relação ao domínio social de investigação exposto na Tabela 3, 53% dos estudos envolveu somente o domínio escolar (n=10), como pôde ser observado nas pesquisas realizadas por Chung e Elias (1996) e, Yap e Baharudin (2016), por exemplo. Verificou-se também quatro estudos (Noronha & Ambiel, 2008; Guerreiro-Casanova, Dantas, & Azzi, 2011; Ventura & Noronha, 2014; Leal, Melo-Silva, & Teixeira, 2015) que destacaram em conjunto os domínios escolar e familiar, bem como três pesquisas (Carvajal et al., 1999; Gonzalez, Stein, Kiang, & Cupito, 2014; Di Fabio & Kenny, 2015) que analisaram o domínio escolar e o grupo de pares, simultaneamente. Por fim, dois estudos enfatizaram o domínio comunitário apenas (Johnson et al., 2012; Braun-Lewensohn, 2015). Diante da multiplicidade de situações (favoráveis ou não) que podem contribuir para o DPJ, faz-se pertinente especialmente a investigação dos aspectos saudáveis vivenciados pelos jovens em diferentes domínios sociais. Portanto, estudos envolvendo mais de um domínio social são relevantes, tendo em vista a saúde integral dos adolescentes, bem como sua adaptação à vida adulta.

Ressalta-se que as escolas participantes dos estudos que elegeram o domínio escolar como alvo eram, predominantemente, da rede pública de ensino. Já com relação a análise dos dados, na maioria dos estudos (n=18) encontrados o método utilizado foi quantitativo, com a utilização de análises estatísticas descritivas, análises fatoriais, análises de variância, regressão linear e múltipla, modelos multivariados e estruturais. Entretanto, como citado anteriormente, um estudo (Johnson et al., 2012) recorreu a um método misto, com análise de dados quantitativos e qualitativos através da análise de conteúdo temática e frequencial. Nessa direção, Cerqueira-Silva, Dessen e Júnior (2011) rebatem a supremacia do uso de métodos quantitativos, sugerindo a realização de mais estudos que conciliem o uso de métodos mistos, frente à escassez de trabalhos combinando esses métodos, bem como da necessidade de melhor compreensão dos componentes críticos responsáveis pelo DPJ.

Implicações da Associação entre Autoeficácia e Recursos do Desenvolvimento Positivo

O conjunto de publicações revelou alguns fatores que, segundo as pesquisas, apresentam

Tabela 3. Pesquisas que avaliaram a autoeficácia e a sua relação com os recursos do DPJ

Autores	Amostra (n); domínio social	Instrumentos de medida:
		1. Escala de autoeficácia (AE); 2. Medidas de recursos do DPJ
Braun-Lewensohn	n=400; ^d	1. <i>Citizens' Efficacy</i> ; 2. <i>Sense of Coherence Scale, Questionnaire of Values, Youth Social Responsibility Scale, Hope Index</i>
Carvajal et al.	n=827; ^{a, c}	1. <i>Questionnaire of Self-efficacy about the Respondents' Confidence in Refraining from Having Sex</i> ; 2. <i>Questionnaire of Delay the Onset of Sexual Intercourse, Attitudes, Social Norms</i>
Chung e Elias	n=556; ^a	1. <i>Self-efficacy Scales: academic, social and physical</i> ; 2. <i>National Youth Survey of Antisocial and Delinquent Behavior, Life Events Checklist, Social Competence Scales-Youth</i>
Contreras et al.	n=120; ^a	1. Escala AE Generalizada; 2. Escala de Desempenho Acadêmico Geral e por Áreas
Di Fabio e Kenny	n=254; ^{a, c}	1. <i>Career Decision Self-efficacy Scale</i> ; 2. <i>Bar-On Emotional Quotient Inventory, Teacher and Friend Perceived Social Support Scale, Self-perceived Employability Scale for Students</i>
Gaxiola e Armenta	n=250; ^a	1. Cuestionario sobre la AE Acadêmica; 2. Modelo estrutural de desempenho acadêmico
Gonzalez, Stein, Kiang e Cupito	n=179; ^{a, c}	1. <i>College-Going Self-efficacy Scale</i> ; 2. <i>Psychological Sense of School Membership Scale, Moods and Feelings Questionnaire, Way Discrimination Scale, Social Support Scale</i>
Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi	n=534; ^{a, b}	1. Escala de AE Acadêmica; 2. Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem
Gushue	n=128; ^a	1. <i>Career Decision-making Self-efficacy Scale</i> ; 2. <i>Ethnic Identity Measure, Career Outcome Expectations</i>
Johnson et al.	n=473 África, n=81 EUA; ^d	1. <i>General Self-efficacy Scale</i> ; 2. <i>Multigroup Ethnic Identity Measure, Diversity Attitudes Scale of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire, Open-ended questions</i>
Leal, Melo-Silva e Teixeira	n=241; ^{a, b}	1. Inventário de AE em Desenvolvimento da Carreira; 2. Classificação Econômica Brasil
Matias et al.	n=316; ^a	1. Escala de AE Geral; 2. Questionário de Avaliação do Estilo de Vida, Questionário de Atividades Físicas, Questionário de Mudança de Comportamento para a Atividade Física
Noronha e Ambiel	n=35 jovens, n=35 genitores; ^{a, b}	1. Escala AE para Atividades Ocupacionais; 2. Escala Aconselhamento Profissional
Nunes e Noronha	n=333; ^a	1. Escala AE para Atividades Ocupacionais; 2. Self-directed Search Career Explorer
Nunes e Noronha	n=289; ^a	1. Escala AE para Atividades Ocupacionais; 2. Self-directed Search Career Explorer, Escala Aconselhamento Profissional
Sanmartín, Carbonell e Baños	n=822; ^a	1. <i>Multidimensional Scales of Self-efficacy</i> ; 2. <i>Index of Empathy, Prosocial Behaviour, Contextual Self-responsibility Questionnaire</i>
Souza et al.	n=1698; ^a	1. Escala AE para atividade física; 2. Questionário de frequência semanal de atividade física
Ventura e Noronha	n=142; ^{a, b}	1. Escala AE na Escolha Profissional; 2. Inventário Suporte Familiar, Escalas: Responsividade e Exigência
Yap e Baharudin	n=802; ^a	1. <i>Self-efficacy Questionnaire</i> ; 2. <i>Paternal/Maternal Involvement Scales, Negative Affect Schedule, Students' Life Satisfaction Scale</i>

Nota. a escolar; b familiar; c grupo de pares; d comunitário

relações significativas entre a autoeficácia e o DPJ. Os resultados destas associações são difíceis de serem comparados devido à grande variabilidade de instrumentos utilizados pelos pesquisadores. Essa dificuldade se faz presente, principalmente, no caso da avaliação dos recursos do DPJ, pois segundo Benson et al. (2006) esses recursos podem ser agrupados de acordo com diversos objetivos desenvolvimentais intrínsecos e extrínsecos ao sujeito. Existe uma ampla variedade de competências que podem ser promovidas segundo Catalano et al. (2004), os quais destacam 15 aspectos objetivos (p.e., autoeficácia, crença no futuro, vínculo, competência social). Também Benson et al. (2006) indicam 40 recursos (p.e., apoio, empoderamento, compromisso com aprender, identidade positiva), e Lerner e cols. (2009) recomendam cinco recursos (competência, confiança, conexão, caráter, compaixão), o que é refletido nas subescalas dos diferentes instrumentos. Do mesmo modo, no caso da avaliação da autoeficácia foi ressaltado por Bandura (1977), o fato de a autoeficácia estar relacionada a uma determinada situação e, desse modo, direcionar os pesquisadores a construírem medidas de avaliação para momentos específicos, ou competências múltiplas.

Todavia, ao analisar os resultados dos estudos, independentemente do instrumento utilizado, pode-se observar uma aproximação entre os domínios sociais de investigação e as temáticas pertinentes à realidade de cada domínio (escolar, familiar, grupo de pares e comunitário). Constatou-se, em estudos enfatizando competências acadêmicas, um dos recursos do DPJ focalizados no âmbito escolar, que a autoeficácia foi significativamente associada ao desempenho acadêmico em geral, e por áreas, tais como artes, ciências, línguas, social e matemática (Contreras et al., 2005; Gaxiola & Armenta, 2016). Evidenciou-se ainda, diferenças significativas para as crenças de autoeficácia acadêmica dos estudantes (nas dimensões envolvendo autoeficácia para aprender e atuar na vida escolar) de acordo com o grau de escolaridade dos pais (Guerreiro-Casanova, Dantas, & Azzi, 2011). Portanto, os adolescentes cujos pais tinham nível superior completo apresentaram maior percepção de autoeficácia acadêmica, estando mais motivados a obter sucesso na escola, tendo em vista as referências do seu entorno social. Assim, conforme Benson (2003), tanto recursos intrínsecos (compromisso com aprender) como extrínsecos (suporte social) são desejáveis para o DPJ.

Além disso, no que diz respeito às pesquisas enfocando competências acadêmicas, verificou-se no estudo conduzido por Chung e Elias (1996) que maiores escores de autoeficácia acadêmica, além da participação em diversas atividades pós-escola e eventos de vida positivos (p.e., receber uma medalha de honra, obter aumento salarial) foram preditoras de baixos padrões de problemas comportamentais nos jovens. Esses achados corroboram as evidências

encontradas por Catalano et al. (2004), demonstrando que o aumento nas competências avaliadas, no caso de programas focalizando o DPJ, pode corresponder a uma diminuição de comportamentos de risco na adolescência. Igualmente na pesquisa realizada por Yap e Baharudin (2016), constatou-se que a autoeficácia acadêmica correlacionou-se positivamente ao envolvimento parental, ao afeto positivo e a satisfação com a vida, enquanto a autoeficácia social correlacionou-se ao envolvimento parental e ao afeto positivo.

Nesse direção, o direito e o acesso à escola, em princípio, configuram-se como indicadores protetivos para o público juvenil, demonstrando o poder mediador e catalisador das crenças de autoeficácia tanto para o sucesso escolar, quanto para uma percepção positiva do contexto de vida. Logo, é importante ressaltar que as crenças de autoeficácia funcionam como boas preditoras do desempenho para indivíduos que possuem as habilidades básicas exigidas para cumprir determinada tarefa (Bandura, 1997, 2006). Sendo assim, as habilidades são entendidas como um atributo adquirido e mutável, no qual o indivíduo pode exercer controle, por meio da prática e do seu desenvolvimento. Apesar disso, muito pouco tem sido pesquisado especificamente no Brasil a respeito das crenças de autoeficácia acadêmica, e entre outras, principalmente com relação aos jovens estudantes do ensino médio.

No tocante as atividades ocupacionais e interesses profissionais, investigados no âmbito escolar, verificou-se correlações entre autoeficácia e interesses profissionais em função do sexo, com maiores escores entre meninos dos tipos realista e empreendedor, e entre meninas do tipo social (Nunes & Noronha, 2009). Sugere-se que a confiança na própria capacidade para realizar tarefas ocupacionais esteja vinculada a práticas de socialização diferenciadas pelo sexo, ou seja, provavelmente, professores e outras pessoas estimularam os jovens de forma distinta quanto a essas atividades, e nesse sentido, torna-se necessário que profissionais atuantes no campo da orientação vocacional, por exemplo, reflitam sobre esses achados. Igualmente, Nunes e Noronha (2011) obtiveram correlações significativas entre autoeficácia e tipos de interesses artístico e social, sendo que a autoeficácia associada à variável sexo foi preditora dos tipos de interesses realista e social e, das ciências exatas. Já com relação aos interesses profissionais investigados no âmbito familiar e escolar, conforme Noronha e Ambiel (2008), encontrou-se correlação significativa entre autoeficácia e interesse dos pais em ciências exatas. Esses achados sugerem uma tendência à transmissão de pais para filhos de padrões de interesses em ciências exatas. Além disso, no estudo de Ventura e Noronha (2014), a afetividade dos membros da família e a responsividade materna (postura compreensiva da mãe) foi preditora de maior autoeficácia para escolha profissional. Esses achados são apoiados na literatura por Benson

(2003), Almeida e Pinho (2008), Almeida e Melo-Silva (2011) ao destacarem que maior a quantidade de suporte familiar, maior poderá ser a percepção da pessoa a respeito da sua capacidade de realizar uma tarefa, destacando-se, assim, a relevância do desenvolvimento de recursos extrínsecos para elevar a autoeficácia.

Especificamente, em relação a um outro recurso intrínseco do DPJ, as competências de carreira, analisadas em relação aos domínios escolar, familiar e o grupo de pares, constatou-se, segundo Leal, Melo-Silva e Teixeira (2015) uma associação significativa entre a autoeficácia (confiança no planejamento de carreira, na preparação para a procura de emprego e procura efetiva de emprego) e o nível socioeconômico. Os achados revelaram que um ambiente com oportunidades educacionais/culturais mais amplas é desejável, como salientado também por Damon (2004) referindo-se aos recursos de diferentes domínios sociais (escola, família, pares) tendenciados a maximizar o DPJ. Já no estudo de Gushue (2006), a autoeficácia para tomada de decisões na carreira correlacionou-se positivamente com a identidade étnica dos jovens, sugerindo que a identificação dos alunos com seus grupos étnicos, ou seus valores culturais, podem despontar como um aspecto importante no aconselhamento e educação de carreira. Contudo, no estudo de Di Fabio e Kenny (2015) não foi encontrada correlação entre autoeficácia e inteligência emocional, bem como entre autoeficácia e suporte social. Para os pesquisadores, uma possível justificativa seria, que a autoeficácia talvez inclua habilidades específicas na obtenção de informações ocupacionais, planejamento de carreira e tomada de decisão, que vão além das habilidades emocionais e apoio social normalmente ofertado por professores e outros adultos.

No que diz respeito às competências físicas no âmbito escolar, também um recurso intrínseco derivado do DPJ, os resultados encontrados no estudo de Matias et al. (2009), objetivando investigar o estilo de vida, o nível habitual de atividade física e a percepção de autoeficácia dos jovens, indicaram que alta autoeficácia prediz melhor estilo de vida e, que meninos sedentários apresentam maior autoeficácia que meninas sedentárias. Todavia, a prática de atividade física foi relacionada à maior autoeficácia para as meninas. Os autores, ao observarem também que jovens ativos possuem melhor estilo de vida, sugeriram que este comportamento, em conjunto com uma maior percepção de autoeficácia, é importante na formação de hábitos saudáveis de vida. Do mesmo modo, Souza et al. (2013) encontraram associação positiva entre a autoeficácia e a atividade física, porém com mais consistência entre as meninas que entre os meninos. De modo geral, os pesquisadores mencionados inferiram que

a elevação dos níveis de autoeficácia na adolescência pode ser um componente importante em estratégias para a promoção da atividade física.

Quanto aos demais estudos encontrados, os mesmos não foram agrupados por temáticas em comum, tendo em vista a diversidade de temas enredados. A partir disso, os resultados e as principais discussões sobre esses estudos são exibidos de modo separado. No estudo de Gonzalez e cols. (2014), houve correlação significativa entre a autoeficácia para continuar os estudos, ou seguir rumo a um curso superior, o senso de conexão com o contexto escolar e o suporte social do grupo de pares. Tais associações positivas sugerem, ainda, que o apoio dos pares parece ter um efeito protetor, por ex., contra a discriminação, pois o estudo envolvia jovens latinos residentes nos EUA. Confirmando esses achados, Bandura (1997) e Benson (2003) afirmam que a influência positiva dos pares (um dos recursos extrínsecos do DPJ) é essencial para reconstruir ativamente crenças de autoeficácia na juventude.

Já na pesquisa de Sanmartín, Carbonell e Baños (2011), a autoeficácia, o comportamento pró-social e a empatia foram preditoras da responsabilidade pessoal e social dos estudantes, recurso este destacado no DPJ como intrínseco ao sujeito (Benson, 2003). De um ponto de vista prático, o conhecimento das variáveis psicológicas preditoras do DPJ é um primeiro passo, essencial, na elaboração de programas de intervenção visando a promoção da saúde jovem (Benson et. al., 2006; Lerner et al., 2009). Portanto, o DPJ começou a influenciar as intervenções que, além de prevenir, passaram a promover o desenvolvimento social, comportamental e cognitivo.

Com relação ao trabalho de Johnson et al. (2012), encontrou-se correlação significativa entre autoeficácia e identidade étnica na amostra geral (África e EUA), e de participantes da Tanzânia e Uganda, bem como entre a variável idade e autoeficácia. Já as questões abertas resultaram em ganhos nas relações/atitudes interculturais e na autoeficácia, segundo relato dos adolescentes. Esses achados reforçam a aplicabilidade dos constructos inter-relacionadas de identidade étnica, autoeficácia e atitudes interculturais, em diferentes contextos. Especificamente, sobre a autoeficácia, são apontados os benefícios de fomentá-la entre os participantes africanos, diante da precariedade de recursos (materiais escolares, atividades extraclasse) nesse contexto, em comparação aos jovens estadunidenses.

Segundo os resultados obtidos por Braun-Lewensohn (2015), um maior senso de autoeficácia para cidadania correlacionou-se com maior engajamento dos jovens, já a percepção de diferentes valores (sociais, culturais) foi preditora de maior autoeficácia para cidadania, engajamento dos jovens e esperança. A partir disso, é relevante enfatizar a importância do uso

construtivo do tempo (como engajar-se em atividades criativas), também um recurso extrínseco do DPJ, capaz de viabilizar uma melhor participação cívica e autoeficácia cidadã entre os adolescentes, como ressaltado por Benson (2003, 2006).

Enfim, no estudo conduzido por Carvajal et al. (1999), o único com delineamento longitudinal, a autoeficácia foi apenas moderadamente preditora do adiamento da primeira relação sexual na adolescência. Os autores sugeriram, que os jovens com atitudes positivas e comprometidos com as normas sociais, e aqueles cujos pais concluíram o ensino superior, eram menos propensos a se envolverem em relações sexuais no período de seguimento (até cerca de 2 anos). Portanto, o caráter – respeito pelas normas sociais/culturais, moralidade e integridade (Lerner et al., 2009) – e, a influência familiar (Benson, 2003), revelaram-se eficazes para o adiamento da primeira relação sexual. Todavia, cabe ainda avaliar esses recursos psicossociais em amostras diferentes quanto ao sexo, etnia e grau de escolarização dos pais, por ex., para que possam indicar quais as estratégias prioritárias a serem assumidas nas intervenções, visando a redução dos comportamentos de risco relacionados à infecção pelo HIV, e a outras doenças sexualmente transmissíveis, bem como a gravidez precoce na adolescência.

Diante dos resultados aqui reportados revelou-se uma carência de estudos nacionais abordando as relações entre autoeficácia e recursos positivos e promocionais de saúde na adolescência. Evidencia-se, como sinalizado por Coimbra e Fontaine (2015), que os desafios vividos pela atual geração de adolescentes, com períodos de educação familiar e escolar mais prolongados e a transição para a vida adulta também se estendendo, que os jovens necessitam de maior conscientização para lidar com a frustração e os limites impostos pela presença de outras pessoas com direitos e desejos próprios. Compete aos profissionais da saúde e da educação, enquanto agentes promotores de saúde mental e desenvolvimento, aproximarem-se de outros setores sociais para atuarem sobre os determinantes psicossociais inerentes ao processo de desenvolvimento juvenil. Para tanto, cada vez mais é exigido desses profissionais disporem de políticas destinadas ao público jovem, que vem padecendo pela falta de políticas sociais sustentadoras de propostas interventivas proativas nesta importante etapa evolutiva.

Considerações Finais

No que concerne às contribuições desse estudo, destaca-se seu caráter inovador, pois existe uma lacuna de estudos sobre a temática abordada, a qual carece de discussão no contexto nacional. Ressalta-se que essa perspectiva mais positiva do desenvolvimento reflete a visão de

que, se por um lado, os adolescentes apresentam recursos intrínsecos ou forças, por outro, a escola, a família, os pares e a comunidade fornecem os recursos que podem promover o fortalecimento dos jovens, incluindo as experiências e oportunidades que os contextos podem fornecer para se obter um melhor desempenho no cumprimento das tarefas evolutivas. Nessa perspectiva, as crenças de autoeficácia são consideradas como uma variável chave quando se trata de promover e aprimorar o desempenho em diferentes áreas por possuírem uma relação direta com os processos de aprendizagem.

A presente revisão apresentou estudos com amostras compostas prioritariamente por adolescentes, porém é de extrema relevância um aprofundamento dessa temática com amostras de populações em outras etapas do desenvolvimento. Assim, há que se recomendar que se abranja todo o espectro do curso de vida, preferencialmente por meio de estudos longitudinais, e que não se concentrem as investigações apenas numa dimensão social, como confirmou-se com relação aos estudos selecionados, que focalizaram ora o domínio escolar ora o comunitário, com exclusividade. Cabe ainda destacar, que as pesquisas revisadas utilizaram diferentes instrumentos para a avaliação dos recursos do DPJ e das crenças de autoeficácia, cujos modelos teóricos podem apresentar algumas diferenças.

Para além disso, essa revisão também apresenta limitações, pois existem outros descritores que podem ser utilizados para encontrar mais trabalhos sobre a temática abordada. Portanto, os estudos aqui identificados podem destoar do número de estudos existentes por não se recuperar amplamente as publicações focalizando a relação entre DPJ e autoeficácia. Um outro fator limitante refere-se à dificuldade de se comparar os resultados dos estudos encontrados, tendo em vista a diversidade de instrumentos e/ou recursos detectados, o que não permite realizar generalizações. Contudo, o presente estudo indica que pesquisas investigando a relação entre recursos do DPJ e crenças de autoeficácia de forma mais dialógica podem contribuir para o planejamento, bem como oferecer subsídios para programas proativos juntos aos jovens. Ainda um fator que contribui para a limitação dos dados aqui apresentados é que as diversas pesquisas elencadas foram realizadas em diferentes países, ou diferentes contextos socioculturais, os quais necessitam ser reinterpretados dentro do contexto brasileiro.

Não obstante, conforme verificado na produção acadêmica pesquisada, esta revisão narrativa demonstrou como as crenças de autoeficácia associam-se a alguns dos recursos positivos do desenvolvimento na adolescência. Os resultados revelaram que a associação entre autoeficácia e recursos do DPJ (p.e., competências acadêmicas, físicas e de carreira; suporte social; respeito por normas sociais e culturais; conexão com pessoas e instituições; valores

positivos -responsabilidade; etc.) tem sido alvo de um número restrito de estudos. Isso parece ser decorrente do pouco tempo de inclusão dos conceitos de autoeficácia associados à recursos salutareis na literatura científica, visto que dentre as publicações encontradas a primeira correspondeu ao ano de 1996. Portanto, novas investigações relacionadas à temática aqui reportada são de relevância para ampliar as discussões e preencher as lacunas existentes quanto ao incremento de qualidades positivas, e fatores protetores na juventude, de modo a fomentar intervenções positivas, transformar os jovens em pessoas mais proativas para enfrentar adversidades, fazer escolhas saudáveis, e determinar cursos de ação para sua vida.

Conclui-se que a relação entre autoeficácia e os variados recursos do desenvolvimento positivo dos jovens constitui um problema de pesquisa promissor por favorecer a ótica da prevenção e promoção de saúde na adolescência. Como assinalado, o jovem, ao ser constantemente confrontado com situações geradoras de estresse, necessita de uma maior flexibilidade cognitiva, a fim de que, face à realidade em que vive alcance uma adaptação mais satisfatória ao enfrentar situações adversas, de modo a superar tais situações dotados de novas competências.

CAPÍTULO 3 – FATORES PROTETIVOS E DE RISCO E SUA RELAÇÃO COM A AUTOEFICÁCIA: ESTUDO TRANSVERSAL COM ALUNOS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO²

Introdução

O estudo dos fatores de risco e proteção vivenciados na adolescência e/ou juventude vem ganhando atenção com as contribuições da Psicologia Positiva pela associação de aspectos individuais e contextuais envolvendo o desenvolvimento humano. A Psicologia Positiva obteve projeção mundial na década de 90 do século passado, com investigações de vários pesquisadores, dentre eles Seligman e Csikszentmihalyi (2000), que a definiram a partir do seu objetivo de compreender fatores e processos que promovem o desenvolvimento psicológico sadio. Interessa compreender que aspectos e/ou qualidades positivas são responsáveis por fortalecer e construir competências nas pessoas bem como recuperar o que está enfraquecido. Essa abordagem ainda possui sua origem na psicologia humanista, tendo como precursores os trabalhos de Maslow e Rogers (Snyder & Lopez, 2009).

O enfoque dessa vertente teórico-prática, que focaliza as potencialidades e virtudes humanas, vem se alinhando à abordagem do desenvolvimento positivo que, segundo Lerner, Phelps, Forman e Bowers (2009), destaca os pontos fortes e as qualidades dos jovens bem como maneiras de associá-los com recursos e suporte do ambiente (família, escola, grupo de pares, comunidade). De modo geral, não se nega a existência dos problemas, mas priorizam-se os fatores positivos que cada pessoa e instituição apresenta, para que, de modo contextualizado, possam ser criadas estratégias para superar problemas ou desafios (Núñez, 2016).

Conforme Poletto e Koller (2008), os fatores que interferem de forma negativa no alcance de um desenvolvimento saudável são denominados fatores de risco e podem ser individuais e ambientais, ou seja, intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo. As autoras acrescentam que os riscos ambientais se referem a situações de vulnerabilidade socioeconômica, violência familiar, ausência de apoio social e afetivo, desemprego e baixa escolaridade. Já os fatores de risco individuais correspondem a distúrbios de conduta e personalidade, deficiência, história de abuso, evasão escolar, gestação precoce, uso de drogas, déficits nas habilidades sociais, baixa

² Pretende-se que este manuscrito seja submetido à revista *Psicologia em Estudo* ou publicado em Capítulo de livro.

autoeficácia, entre outros. É importante destacar que os riscos devem ser pensados como mecanismos e não indicadores isolados (Sapienza & Pedromônico, 2005). Ademais, Yunes e Szymanski (2001) explicam que mecanismos de risco ligam múltiplas variáveis, que envolvem uma rede complexa de acontecimentos anteriores e posteriores a um evento-chave (p.e., divórcio dos pais), que interferem nas consequências desse fator de risco no desenvolvimento juvenil.

Para contrabalancear a ocorrência dos riscos, ressaltam-se aspectos específicos que precisam ser fortificados, como os fatores de proteção. Poletto e Koller (2008) os definem como recursos pessoais e sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco, podendo também apresentarem-se como intrínsecos e extrínsecos ao sujeito. Dentre os fatores protetivos identificam-se os atributos disposicionais das pessoas como bem-estar, orientação social positiva, autoeficácia; a rede de apoio social e afetiva, com recurso individual e institucional (p.e., na escola), que encoraje a pessoa a lidar com desafios; a coesão familiar, ausência de negligência e manejo dos conflitos, com a presença de pessoas significativas (Masten & Garnezy, 1985). Cabe reforçar que fatores protetivos e de risco não são universais, e como apontam Libório, Castro e Coelho (2011), é necessário compreendê-los em função da sua dinâmica nas realidades particulares em que ocorrem de forma a considerar o modo como eles são interpretados pelos indivíduos.

Para tanto, o levantamento dos mecanismos de risco e de proteção em jovens escolares brasileiros é relevante para o conhecimento e monitoramento desses indicadores durante a juventude. Como afirmam Koller, Cerqueira-Santos, Morais e Ribeiro (2005), isso possibilita sua utilização em programas e políticas públicas eficazes. Constata-se que os fatores de risco e proteção têm sido associados à abordagem da Psicologia Positiva em estudos brasileiros (Amparo, Galvão, Cardenas, & Koller, 2008; Paludo & Schirò, 2012), e mais recentemente, novos estudos de adaptação e validação de instrumentos sob esse enfoque teórico surgiram (Pacico & Bastianello, 2014; Hutz, 2016), possibilitando a exploração da associação desses fatores com construtos mais específicos como a autoeficácia. Notadamente, na adolescência, as crenças de autoeficácia tornam-se primordiais para que os jovens possam lidar de forma satisfatória com as transformações que ocorrem nesse período do ciclo vital. Para exemplificar o exposto, Fontes e Azzi (2012) citam as mudanças físicas, sexuais, transições do ambiente familiar para o impessoal, complexidades do ensino médio bem como a presença de adversidades (morte dos pais, doenças, divórcio, perdas financeiras).

Portanto, conforme almejou-se retratar no presente estudo, a autoeficácia (AE), definida como “a crença que a pessoa tem acerca de sua capacidade para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenho” (Bandura, 1977, p. 3) é relevante para a compreensão do comportamento na adolescência e dos determinantes motivacionais do referido comportamento. Ainda segundo Iaochite, Filho, Matos e Sachimbombo (2016), essa crença assume um papel preditivo e mediacional na motivação, no engajamento e na persistência dos indivíduos, tendo expressivo potencial como fator de proteção pessoal. Nessa direção, ao investigar as perspectivas educacionais de 852 jovens com idades entre 13 e 27 anos ($M = 16$; $DP = 1,58$), de ambos os sexos, cursando o ensino médio em escolas públicas do Distrito Federal, Amparo et al. (2008) demonstraram que para além dos indicadores extrínsecos – como o papel da escola na vida atual e futura dos jovens, também os intrínsecos ou pessoais – como a autoestima e a AE podem ser importantes fatores de proteção em situações de risco inerentes à condição da adolescência e juventude.

Especificamente, pesquisas sobre crenças de AE com adolescentes e jovens brasileiros são incipientes. Enfatiza-se, contudo, como salientam Franco e Rodrigues (no prelo), que os estudos variam quanto ao tipo de crença de AE investigada nessa etapa do desenvolvimento, como verificou-se em Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2011) sobre a AE acadêmica, e em Nunes e Noronha (2011) sobre a AE para atividades ocupacionais. Igualmente, Bandura (2006) ao elaborar sua *Children's Self-Efficacy Scale* (CSES) a compôs contendo nove domínios de AE (p. e., AE para conseguir suporte social, AE social, AE para atividades extracurriculares). Entre os domínios investigados, o da AE acadêmica define-se como o julgamento do estudante em suas capacidades para aprender ou realizar atividades escolares (Schunk & Meece, 2006). Segundo Guerreiro-Casanova et al. (2011), evidenciou-se diferença significativa na AE acadêmica de 534 alunos do ensino médio de escolas públicas em São Paulo, segundo o grau de escolaridade dos pais. Logo, os jovens cujos pais tinham nível superior completo exibiram maior senso de AE, estando mais motivados a obter sucesso na escola tendo em vista o referencial do seu grupo familiar.

Em outro estudo, realizado no contexto português por Coimbra (citado em Coimbra & Fontaine, 2015) com 700 jovens de idade entre 15 e 27 anos, verificou-se uma melhor adaptação juvenil envolvendo não apenas formas de adaptação normativa – sucesso escolar, ausência de delinquência, existência de amigos próximos, mas também a partir da AE no desempenho de papéis adultos em termos acadêmicos, profissionais, familiares e pessoais. Ou seja, os jovens, mesmo estando vivenciando situações de risco (nível socioeconômico baixo, acontecimentos

de vida familiares, escolares e pessoais adversos), apresentaram níveis elevados de adaptação, encontrando-se, deste modo, mais aptos a enfrentarem os desafios existentes em sua trajetória de vida. Já no estudo conduzido por Marques e Dell'Aglio (2013) investigaram-se as relações entre variáveis vinculadas à escola e fatores psicossociais positivos numa amostra de 684 adolescentes de 12 a 18 anos ($M = 15$; $DP = 1,52$), de ambos os sexos. Foram analisadas as variáveis 'relações com a escola', repetência, perspectiva de concluir o ensino médio, autoestima e AE. Os resultados revelaram associação significativa das 'relações com a escola' com planos futuros, autoestima e AE. Destarte, apesar das situações de vulnerabilidade social deflagradas, a presença de fatores de proteção pessoal, como por exemplo da AE, pode tornar o jovem mais resiliente para fazer escolhas saudáveis e determinar cursos de ação para sua vida.

Diante desses resultados bem como daqueles descritos anteriormente (Amparo et al., 2008; Coimbra & Fontaine, 2015; Guerreiro-Casanova et al., 2011), verifica-se que a presença de indicadores protetivos sociais – como positividade nas interações sociais na escola e na família, e sua associação significativa com recursos pessoais relevantes – como a AE –, podem contribuir para amenizar os riscos promovendo e estimulando novas habilidades afetivas, cognitivas e sociais. Nessa direção, Leme et al. (2016) avaliaram o efeito do Programa de Habilidades Sociais (PHS) no repertório de habilidades sociais, na percepção de apoio social e no senso AE de 10 adolescentes de 13 a 17 anos ($M = 14$; $DP = 1,13$). O PHS foi composto por 10 encontros e utilizou, para a avaliação dos resultados, o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes, a Escala de Percepção de Apoio Social e a Escala de Autoeficácia. Como resultado, obteve-se aumento nos níveis de habilidades sociais, no apoio social dos professores e na AE, revelando, inclusive, efeito positivo do PHS sobre as crenças de AE dos participantes.

Desta forma, julgou-se relevante pesquisar como fatores protetivos e de risco influenciam as crenças de AE dos estudantes, tendo em vista o caráter dinâmico desses fatores. Como sinaliza Bandura (1977), a constituição dessas crenças dá-se por meio de quatro fontes: experiências diretas de êxito; experiências vicárias ou aprendizagem por modelos; persuasão social, expressa nas formas de orientação, opiniões, elogios e críticas; e estados físicos e afetivos, ativados na realização de uma tarefa, como o medo e o estresse. Assim, objetivou-se identificar fatores de proteção e de risco ao desenvolvimento de alunos do ensino médio de escolas públicas de uma cidade da Zona da Mata mineira, e investigar o impacto dos fatores de proteção (conexão com a família, com a escola, com a comunidade, perspectiva de futuro) e de risco (eventos estressores, reprovação, uso de drogas na família, pensar em se matar) sobre a AE dos jovens participantes.

Método

A pesquisa caracteriza-se por um delineamento transversal, de cunho exploratório, correlacional, explicativo, adotando a metodologia quantitativa e qualitativa para as análises.

Participantes

Participaram 526 alunos do ensino médio de escolas da rede pública no turno da manhã, de ambos os sexos, sendo 283 mulheres (53,8%) e 243 homens (46,2%), com idades entre 14 e 23 anos ($M = 16,30$; $DP = 1,17$). Trata-se de uma amostra probabilística estratificada e conglomerada em dois estratos definidos de acordo com as sete regiões administrativas de uma cidade da Zona da Mata mineira. Logo, selecionou-se uma escola em cada um dos estratos ($n=7$), e uma turma por ano/série de interesse da pesquisa, por amostragem aleatória simples. Da amostra geral, 178 estudantes cursam a 1ª série, 175 cursam a 2ª série e 173 cursam a 3ª série do ensino médio. Dessa amostra inicial ($N=526$) selecionou-se um subgrupo de jovens utilizando-se de um recurso gráfico conhecido como diagrama de caixa e bigodes (Boxplot), o qual fornece uma indicação clara dos valores extremos (Dancey & Reidy, 2013), que, no caso do presente estudo, foram representados pelo baixo e elevado senso de AE. A partir disso, novamente por amostragem aleatória simples, quatro das sete escolas alvo foram acessadas, sendo selecionados dois alunos de cada ano/série para a realização de uma entrevista semiaberta, totalizando 24 participantes, de ambos os sexos, 12 mulheres e 12 homens, com idades entre 15 e 18 anos ($M = 16,5$; $DP = 0,83$).

Instrumentos

Foram aplicados o Questionário Juventude Brasileira, a Escala de Autoeficácia e um roteiro de entrevista junto aos escolares bem como um formulário de análise para juízes.

- Para medir os fatores protetores e de risco dos jovens, utilizou-se o Questionário Juventude Brasileira – Versão II (QJB; Dell’Aglío, Koller, Cerqueira-Santos & Colaço, 2011). O QJB é composto por 77 questões de múltipla escolha, e outras em formato *Likert* de cinco pontos, investigando aspectos referentes à caracterização demográfica e variáveis relacionadas à educação, família, saúde, trabalho; comportamentos de risco (drogas, suicídio, violência); fatores de risco (violência intrafamiliar e comunitária, exposição às drogas, pobreza, separação na família); e fatores protetores sociais (lazer, rede de apoio) e pessoais (autoeficácia, perspectivas

para o futuro). Neste estudo, as seguintes variáveis foram selecionadas, no tocante aos fatores de proteção: *Conexão com a instituição educacional*: medida de 4 itens (“Eu me sinto bem quando estou na escola”; “Posso contar com meus professores”; “Posso contar com técnicos da escola, p.ex., orientador e coordenador”; “Eu confio nos colegas da escola”). *Conexão com a família*: medida de 5 itens (“Costumamos conversar sobre problemas da nossa família”; “Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais”; “Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto”; “Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar”; “Eu me sinto seguro com meus pais”). Ambos os fatores citados foram acessados por meio de uma escala *Likert* de cinco pontos (1 = Discordo totalmente, 3 = Não concordo nem discordo, 5 = Concordo totalmente). *Conexão com a comunidade*: medida de 4 itens (“Eu sinto que pertenço a minha comunidade/bairro”; “Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro”; “Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles”; “Eu posso contar com alguma organização/instituição comunitária quando preciso”), que foram acessados por meio de uma escala *Likert* de cinco pontos (1 = Nunca, 3 = Às vezes, 5 = Sempre). *Perspectiva de futuro*: medida de 3 itens (“Concluir o ensino médio – segundo grau”; “Entrar na Universidade”; “Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida”), que foram acessados por meio de uma escala *Likert* de cinco pontos (1 = Muito baixas, 3 = Cerca de 50%, 5 = Muito altas). No que tange aos fatores de risco, elegeu-se: *Reprovação*: medida de item único (“Você foi reprovado?”). *Familiar que usa drogas*: medida de item único (“Você tem algum familiar que usa drogas?”). *Pensar em se matar*: medida de item único (“Você já pensou em se matar?”). *Eventos estressores*: composto por 10 itens, que avaliavam se os participantes já tinham vivido as seguintes situações: “O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra”; “Alguém em minha casa está desempregado”; “Meus pais se separaram”; “Já estive internado em instituição (abrigo, orfanato)”; “Já fugi de casa”; “Alguém da minha família está ou esteve preso”; “Sofri algum acidente grave”; “Alguém muito importante pra mim faleceu”; “Já passei fome”; “Já tive problemas com a justiça”. Sendo todas essas variáveis (de risco) acessadas por meio de uma escala binária (1 = Não, 2 = Sim).

- Escala de Autoeficácia: versão brasileira adaptada (CSES-Br; Freitas, 2011) da *Children’s Self-Efficacy Scale* de Bandura (CSES; 2006), composta por 54 itens, nove domínios ou subescalas (AE para conseguir suporte social, AE para desempenho acadêmico, AE para aprendizagem autorregulada, AE para atividades extracurriculares e de lazer, AE autorregulatória, AE para atender às expectativas dos outros, AE social, AE autoassertiva e AE para conseguir suporte parental e comunitário), em uma escala de resposta variando de zero a

100 pontos (0 = Não posso fazer completamente, 50 = Posso fazer parcialmente, 100 = Com certeza posso fazer). Os itens investigam a percepção de AE em cada domínio, com escores mais elevados indicando níveis mais altos de AE (p.ex., “Pedir ao professor que me ajude quando estou com dificuldades”; “Fazer/manter amizade com pessoas do sexo oposto”).

- Roteiro de entrevista semiestruturado: elaborado pelas Autoras, foi aplicado no subgrupo de alunos ($n=24$) já referido para investigar suas concepções sobre os fatores de proteção e risco dos jovens e do espaço escolar, composto por 15 perguntas subdivididas em duas temáticas, a saber: (a) Concepções sobre fatores de risco e proteção no contexto escolar; (b) Concepção que conjuga fatores protetores, desenvolvimento positivo dos jovens – DPJ e vivência escolar.

- Formulário de análise para juízes: utilizado na análise de concordância entre juízes para validação da análise do roteiro de entrevista, composto por 15 tabelas geradas a partir da análise de conteúdo contendo categorias criadas com base nas respostas dos alunos sobre como percebem os riscos e a proteção juvenis. Apresenta espaço para que os juízes sinalizem a concordância ou discordância quanto à categorização feita para as respostas dos alunos. Em caso de discordância, ainda apresenta espaço para sugestões de reformulação das categorias.

Procedimentos e considerações éticas

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora em 21 de Maio de 2015 (Parecer nº 1.062.958). Após a aprovação pelo CEP realizou-se contato com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para apresentação da pesquisa e obtenção de apoio/autorização para desenvolvê-la junto às instituições de ensino médio público da cidade localizada na zona da mata mineira. Seguiu-se com o agendamento de reuniões junto à direção de todas as escolas alvo para explicar os objetivos e a importância da pesquisa, entregar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para os pais/responsáveis, o TA (Termo de Assentimento) para os jovens, e agendar a aplicação dos instrumentos junto aos estudantes. A aplicação do QJB e da CSES-Br foi realizada de forma coletiva, em um único encontro, durando aproximadamente uma hora, em turmas de, no máximo, 35 alunos, orientada por uma equipe treinada. Na sequência, o subgrupo de alunos selecionados para as entrevistas foram contatados com auxílio dos gestores escolares visando o agendamento dessas entrevistas na escola, ocasião em que foram prestados esclarecimentos acerca da realização e dinâmica das perguntas, dos objetivos deste estudo, da garantia do sigilo, do anonimato e do uso do gravador. Para atender a esses critérios evitou-se

utilizar os nomes reais dos estudantes, sendo identificados apenas pelas iniciais dos nomes de suas escolas, seguidas de uma numeração sequencial. A participação foi voluntária, tendo os escolares sido informados de que os dados seriam analisados coletivamente, cumprindo-se as exigências éticas legais. As entrevistas, que tiveram duração média de 40 minutos, foram gravadas em áudio e transcritas integralmente.

Foram selecionados, de forma intencional, sete pesquisadores com publicações na área de psicologia envolvendo o tema proteção e risco, para atuarem como juízes no processo de validação da análise do roteiro de entrevista com os alunos. Os juízes foram contatados via correio eletrônico e receberam o formulário de análise por juízes. Após preenchimento, foram enviados também por e-mail. Nos formulários, foram distribuídas 45 tabelas para os sete juízes, assim, cada juiz recebeu pelo menos seis tabelas para validar.

Análise de dados

Os dados da parte quantitativa foram analisados no *software* SPSS (Versão 20). Foi realizada a análise descritiva dos dados relativos aos fatores protetivos e de risco, a análise de variância ANOVA e o teste *Kruskal Wallis* para conferir diferenças significativas na distribuição dos domínios de AE nas escolas, o teste de Correlação de Pearson para verificar a relação entre as variáveis investigadas e, por fim, foram testados os pressupostos da análise de regressão linear múltipla com o objetivo de investigar como os fatores protetivos e de risco predizem a AE dos jovens. Os dados obtidos nas entrevistas com os discentes foram avaliados por meio da análise de conteúdo temática e frequencial (Bardin, 2011). Primeiramente, realizou-se análise vertical, com delimitação dos fragmentos significativos dos relatos dos participantes e uma categorização preliminar desses relatos; em seguida, procedeu-se à análise horizontal desses fragmentos, aglutinando-se as categorias e delimitando-se os indicadores de frequências e porcentagens das categorias globais e específicas.

Para a análise de concordância entre juízes calculou-se o coeficiente *Kappa*, que mede o grau de concordância além do que seria esperado somente pelo acaso, em escalas nominais ou qualitativas, isto é, em que existe a avaliação em categorias (Crocker & Algina, 2009). Esse procedimento estatístico foi calculado (SPSS, v.20) apenas nos casos de discordância, sendo avaliada a significância do *Kappa*, obtendo-se uma concordância (96,3%; $p= 0,00$) estatisticamente significativa. Adotou-se um nível de significância de $p < 0,05$.

Resultados e Discussão

Na sequência, serão apresentados os resultados obtidos da análise quantitativa, seguindo-se com os correspondentes à análise qualitativa das entrevistas realizadas com os discentes.

Inicialmente, efetuou-se a análise descritiva e frequencial dos dados relativos aos fatores protetivos e de risco. Tomando os valores obtidos a partir dos casos válidos, desconsiderando os que não responderam (*missing*), na variável ‘Conexão com a escola’ a medida com maior média foi “Eu me sinto bem quando estou na escola” ($M= 3,74$; $DP= 1,07$) seguida de “Posso contar com técnicos da escola: orientador e coordenador” ($M= 3,45$; $DP= 1,27$). Esse achado indica que os jovens desta amostra tendem a perceber a escola como um ambiente saudável, que proporciona vínculos positivos entre alunos e gestores escolares. Em relação à ‘Conexão com a família’, os itens “Eu me sinto seguro com meus pais” ($M= 4,51$; $DP= 1,03$) e “Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais” ($M= 4,08$; $DP= 1,22$) apresentaram as médias mais altas, enquanto “Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto” ($M= 3,50$; $DP= 1,36$) apresentou a média mais baixa, o que pode indicar que para além da função protetiva, a família deve ensinar a administrar e resolver conflitos, a controlar emoções e expressar sentimentos, tal como defendem também Dessen e Polônia (2014). Na ‘Conexão com a comunidade’ a média mais elevada foi “Eu sinto que pertenço a minha comunidade” ($M= 3,20$; $DP= 2,70$) e a mais baixa “Eu posso contar com alguma organização comunitária quando preciso” ($M= 2,03$; $DP= 1,14$), demonstrando que os jovens pesquisados têm o sentimento de pertença ao bairro onde moram, contudo informam não poderem contar integralmente com os serviços comunitários vigentes. Quanto à ‘Perspectiva de futuro’ a média mais expressiva foi em “Concluir o ensino médio: segundo grau” ($M= 4,39$; $DP= 0,90$), com 58,4% dos alunos indicando expectativas muito altas, no entanto a frequência de alunos com expectativas elevadas diminuiu para “Ter um emprego que garanta boa qualidade de vida” (44,3%) e “Entrar na Universidade” (29,5%), revelando que, mesmo com o predomínio dos alunos almejando terminar o ensino médio, a longo prazo, é menor o contingente deles que aspiram arrumar emprego e cursar o ensino superior. Tais achados merecem atenção, pois com a exigência de maior qualificação e a necessidade de pessoas especializadas para trabalhar com novas tecnologias e formas de gestão, a preparação para o mercado de trabalho se torna permanente (Melo & Borges, 2007).

Da amostra geral, 33,3% dos alunos revelaram já terem sido ‘reprovados’, evidenciando um valor preocupante, porém, ainda menor que o encontrado no estudo de Marques e Dell’Aglío (2013) quanto à repetência (56,5%). Já 64,8% dos participantes relataram ter ‘algum familiar que usa drogas’, e nesse sentido, há autores (Costa et al., 2012) que abordam a utilização de drogas lícitas e ilícitas por familiares como fator de influência do uso de drogas por adolescentes. Com relação à pergunta sobre se ‘já pensou em se matar’, 21,5% dos jovens ($n=113$) responderam de modo afirmativo, o que é um dado inquietante, pois segundo Werlang, Borges e Fensterseifer (2005) a ideação suicida pode ser considerada fator de risco para o suicídio efetivo. Quanto aos ‘Eventos estressores’ a medida com maior média foi “Alguém muito importante pra mim faleceu” ($M= 1,70$; $DP= 0,46$) apontada por 68,4% dos alunos, seguida de “O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra” ($M= 1,62$; $DP= 0,48$) com indicação de 61,2% dos estudantes, isto é, o falecimento de pessoas significativas e a queda brusca do poder aquisitivo revelaram-se como fatores de risco extrínsecos para a amostra de jovens neste estudo, o que pode aumentar a probabilidade de consequências negativas acontecerem. Portanto, como alertam Morais, Koller e Raffaelli (2010), é urgente propor intervenções que visem à redução de problemas de comportamento ou déficits desenvolvimentais oriundos dos fatores de risco apurados.

Em seguida, realizou-se a análise de variância ANOVA e o teste *Kruskal Wallis* verificando-se diferença significativa em relação à distribuição dos quatro domínios de AE, a seguir: ‘AE para conseguir suporte social’ ($p = 0,030$), ‘AE para desempenho acadêmico’ ($p = 0,007$), ‘AE social’ ($p = 0,049$) e ‘AE para conseguir suporte parental e comunitário’ ($p = 0,050$). Após identificá-los, determinou-se o coeficiente de Correlação de Pearson para verificar a associação entre esses domínios de AE (variável dependente) e os fatores protetivos (conexão com a família, com a escola, com a comunidade, perspectiva de futuro) e de risco (eventos estressores, reprovação, uso de drogas na família, pensar em se matar) considerados como variável independente. A partir da constatação das variáveis com correlação significativa, foram gerados os modelos de regressão múltipla (Durbin-Watson) para os fatores protetivos e de risco, separadamente, em função dos domínios de AE estatisticamente significantes.

Conforme apresenta a tabela 1, foram realizadas associações entre os quatro domínios de AE e os fatores protetivos e de risco com alguma convergência teórica. Ao adotar o nível de 0,05 para correlações significativas, averiguou-se que a ‘AE para conseguir suporte social’ tem correlação significativa com todos os itens da ‘Conexão com a escola’, a saber: “Eu me sinto bem quando estou na escola” ($r= 0,196$; $p= 0,000$), “Posso contar com meus professores” ($r=$

0,254; $p= 0,000$), “Posso contar com técnicos da escola” ($r= 0,211$; $p= 0,000$), “Eu confio nos colegas da escola” ($r= 0,160$; $p= 0,000$). Considerando que essas análises apresentam caráter mais exploratório, decidiu-se efetuar análises de regressão múltipla, a fim de verificar o quanto cada uma das medidas da ‘Conexão com a escola’ poderia contribuir para a explicação do senso de AE dos jovens. Nessa direção, verificou-se que “Eu me sinto bem quando estou na escola” ($\beta= 0,143$; $p= 0,001$) e “Posso contar com meus professores” ($\beta= 0,219$; $p= 0,000$) se mantiveram no modelo como variáveis preditoras, fornecendo um coeficiente de variância explicada (R^2) de 0,080, determinando que a ‘AE para suporte social’ pode ser explicada em 8,0% por esses itens. Nota-se que houve correlação positiva entre a AE aqui reportada – envolvendo pedir ajuda a professores e amigos na realização de trabalho escolar e em problemas de relacionamento social e a ‘Conexão com a escola’, demonstrando que quanto melhor o envolvimento dos alunos uns com os outros e os demais atores escolares melhor a crença juvenil em conseguir o apoio. O que converge com a literatura quanto aos elos de relacionamento vivenciados pelos escolares possuírem caráter de apoio nas escolas, podendo formar uma rede de relações sociais, próximas e significativas, constituindo-se em um fator de proteção extrínseco (Bullock, 2004). Ainda, os itens “Posso contar com os professores” e “Me sinto bem na escola” foram preditores positivos da ‘AE para suporte social’, sendo que o primeiro foi fortemente preditor dessa crença, revelando o quanto professores qualificados e conscientes do seu papel são essenciais para ampliar tais crenças na juventude, afinando-se com a visão de Loureiro (2008) ao afirmar que no processo de aprendizagem uma percepção de apoio alta acarreta um maior empenho, motivação e persistência diante das tarefas escolares.

Tabela 1.

Correlações entre os domínios de AE e os fatores de proteção e de risco (N=526).

Domínios de AE	Fatores de proteção	Fatores de risco
AE para conseguir suporte social	Conexão com a escola	Eventos estressores
		Reprovação
AE para desempenho acadêmico	Conexão com a escola	Pensar em se matar
	Perspectiva de futuro	Reprovação
AE social	Conexão com a escola	Eventos estressores
	Conexão com a comunidade	Eventos estressores
AE para conseguir suporte parental e comunitário	Conexão com a família	Uso de drogas na família
	Conexão com a comunidade	Eventos estressores

Do mesmo modo, encontraram-se correlações significativas ao nível de 0,01 entre ‘AE para suporte social’ e alguns dos itens referentes a ‘Eventos estressores’, tais como: “Meus pais se separaram: o quão ruim foi?” ($r = 0,186$; $p = 0,006$), “Já fugi de casa” ($r = -0,114$; $p = 0,010$), e ao nível de 0,05 em “Sofri algum acidente grave” ($r = -0,098$; $p = 0,026$). Já a análise de regressão apontou os itens “Meus pais se separaram: o quão ruim foi?” ($\beta = 0,173$; $p = 0,009$) e “Já fugi de casa” ($\beta = -0,242$; $p = 0,000$) como preditores da AE, fornecendo um coeficiente (R^2) de 0,080, determinando que a ‘AE para obter suporte social’ pode ser explicada em 8,0% pelos itens acima relacionados aos ‘Eventos estressores’. Segundo Morais, Koller e Raffaelli (2010), cada evento estressor tende a ser avaliado pelos indivíduos conforme suas experiências particulares. Nessa direção, detectou-se no presente estudo correlação positiva entre “Meus pais se separaram: o quão ruim foi?” e a ‘AE para suporte social’ bem como correlações negativas entre “Já fugi de casa” e “Sofri algum acidente grave” e a crença AE referida. Esses achados evidenciam que em situações de divórcio, que afetam indiretamente os jovens, os filhos possivelmente acreditam poder conseguir o apoio de outras pessoas com as quais estabeleçam vínculos significativos, o que converge com a concepção de Hack e Ramires (2010), os quais afirmam que os jovens, movidos por sua busca pela autonomia, tendem a fomentar a ideia de que vivem de forma independente ou alheios aos problemas familiares. Já nos momentos de fuga de casa e de acidentes, que afetam diretamente os jovens, eles tendem a não acreditar que conseguirão o apoio de outras pessoas nessas circunstâncias. Além disso, os itens “Meus pais se separaram?” e “Já fugi de casa” foram preditores da ‘AE para suporte social’, sendo que esse item foi mais fortemente preditor dessa crença e teve sinal negativo, o que pode indicar que, em situações de abandono de seus lares, os jovens têm reduzida essa crença possivelmente por acreditarem que estando solitários terão de cuidar da própria subsistência. Já aquele item também foi preditor da AE, e apresentou sinal positivo, sinalizando que possivelmente os jovens em situação de divórcio parental podem contar com o apoio de pessoas de fora da família, tal como informam Hack e Ramires (2010).

Também resultou em correlação significativa ao nível de 0,01 e 0,05, respectivamente, as associações entre ‘AE para suporte social’ e ‘Reprovação’ – “Você foi reprovado?” ($r = -0,131$; $p = 0,003$), bem como entre ‘AE para suporte social’ e ‘Pensar em se matar’ – “Você já pensou em se matar?” ($r = -0,092$; $p = 0,038$). Na análise de regressão para a variável ‘Reprovação’ ($\beta = -0,131$; $p = 0,003$), constatou-se que a mesma prediz a ‘AE para suporte social’ ao fornecer um coeficiente (R^2) de 0,015, sinalizando que essa crença pode ser explicada em 1,5% pela reprovação. E na análise de regressão para a variável ‘Pensar em se matar’ ($\beta = -$

0,092; $p= 0,038$), obteve-se que ela explica a ‘AE para suporte social’ fornecendo um coeficiente (R^2) de 0,006, revelando que essa crença pode ser explicada em 0,6% pela variável pensar em se matar. Nessa perspectiva, verificou-se que tanto a correlação negativa entre ‘Reprovação’ e ‘AE para suporte social’ como a indicação negativa da ‘Reprovação’ como preditora dessa crença, evidenciaram que a repetência deve ser vista como algo indesejável por ter efeitos negativos sobre a AE dos jovens, corroborando com a ideia de Marques e Dell’Aglia (2013) de que a repetência é nociva à motivação dos alunos, além de estigmatizá-los, e surgir como fator de risco para o uso de tabaco e para os transtornos de conduta. Do mesmo modo, constatou-se que, a partir da correlação negativa entre ‘Pensar em se matar’ e a ‘AE para suporte social’ bem como da explicação negativa dessa crença pela variável ‘Pensar em se matar’, possivelmente existirá uma redução da AE para obter apoio em jovens com ideação suicida, convergindo ainda com a visão de Werlang, Borges e Fensterseifer (2005) de que a ideação suicida pode ser fator de risco para o suicídio efetivo.

Seguindo a apresentação das correlações contempladas na tabela 1, ao considerar o nível de 0,01, detectou-se que a ‘AE para desempenho acadêmico’ tem correlação significativa com a ‘Conexão com a escola’ nos itens: “Eu me sinto bem quando estou na escola” ($r= 0,126$; $p= 0,004$), “Posso contar com meus professores” ($r= 0,190$; $p= 0,000$), “Posso contar com técnicos da escola” ($r= 0,153$; $p= 0,000$). A análise de regressão mostrou os itens “Eu me sinto bem quando estou na escola” ($\beta= 0,127$; $p= 0,004$) e “Posso contar com meus professores” ($\beta= 0,180$; $p= 0,000$) como preditores da referida AE, fornecendo um coeficiente (R^2) de 0,043, determinando que a ‘AE para desempenho acadêmico’ pode ser explicada em 4,3% pelos dois itens acima. Tais análises demonstram que houve correlação positiva entre a AE aqui indicada – relativa à confiança em aprender outra língua, estudos sociais, matemática, ciências, leitura/escrita, gramática, usar computador e a ‘Conexão com a escola’, evidenciando melhor o sentimento de confiança na escola e nos seus atores (gestores, e principalmente, docentes), melhor a percepção de ‘AE acadêmica’ dos alunos, convergindo com a visão de Amparo et al. (2008), os quais advogam que a escola e seus atores podem atuar como fatores de proteção no que tange à valorização dos jovens. Ademais, os itens “Posso contar com meus professores” e “Eu me sinto bem quando estou na escola” foram preditores positivos da ‘AE acadêmica’. Deste modo, quanto maior a confiança nos professores e na escola maior o senso de ‘AE acadêmica’, afinando-se com a afirmação de Schunk e Meece (2006) de que a escola com suas variáveis (professores e clima escolar) permite a reconstrução ativa das crenças de AE dos jovens.

Igualmente, ao nível de 0,01, são estatisticamente significativas as relações entre ‘AE para desempenho acadêmico’ e os três itens que compõem a variável ‘Perspectiva de futuro’ a ser exibidos: “Concluir o ensino médio” ($r= 0,283$; $p= 0,000$), “Entrar na Universidade” ($r= 0,299$; $p= 0,000$), “Ter um emprego que garanta boa qualidade de vida” ($r= 0,252$; $p= 0,000$). A análise de regressão apresentou os itens “Concluir o ensino médio” ($\beta= 0,164$; $p= 0,001$) e “Entrar na universidade” ($\beta= 0,205$; $p= 0,000$) como preditores da ‘AE acadêmica’, fornecendo um coeficiente (R^2) de 0,102, demonstrando que essa crença pode ser explicada em 10,2% pela ‘Perspectiva de futuro’. Constata-se que houve correlação positiva entre essa variável e a ‘AE acadêmica’, e que “Entrar na universidade” e “Concluir o ensino médio” são também preditores positivos da AE, indicando que, possivelmente, o desejo de cursar a faculdade, tendo para isso que finalizar o ensino médio, revelou-se como fator de proteção capaz de influenciar a ‘AE acadêmica’ juvenil, demonstrando assim, um certo otimismo identificado também no estudo com jovens conduzido por Sobrosa, Santos, Oliveira e Dias (2014).

A associação entre a ‘AE para desempenho acadêmico’ e o fator de risco ‘Reprovação’ – “Você foi reprovado?” ($r= -0,110$; $p= 0,012$) evidenciou uma correlação significativa, ao nível de 0,05. Na sequência, a análise de regressão para essa variável ($\beta= -0,110$; $p= 0,012$) revelou que ela prediz a ‘AE acadêmica’, ao apresentar um coeficiente (R^2) de 0,012, revelando que essa crença pode ser explicada em 1,2% pela reprovação. Evidencia-se correlação negativa entre ‘Reprovação’ e ‘AE acadêmica’ bem como a indicação negativa da ‘Reprovação’ como preditora da AE, demonstrando que, nessa associação, também a repetência pode ser considerada como indesejável devido aos seus efeitos negativos sobre o senso de AE juvenil, afinando-se com os pressupostos de Marques e Dell'Aglio (2013), citados anteriormente. Também foram encontradas correlações significativas aos níveis de 0,05 e 0,01 entre ‘AE para desempenho acadêmico’ e os itens referentes aos ‘Eventos estressores’ adiante: “O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra: o quão ruim foi?” ($r= -0,114$; $p= 0,043$), “Já fugi de casa” ($r= -0,145$; $p= 0,001$), “Alguém da minha família está/esteve preso” ($r= -0,087$; $p= 0,048$), “Alguém da minha família está/esteve preso: o quão ruim foi?” ($r= -0,202$; $p= 0,026$), “Já passei fome” ($r= -0,098$; $p= 0,026$). A análise de regressão apontou como preditores da ‘AE acadêmica’ os itens “Já fugi de casa” ($\beta= -0,372$; $p= 0,000$), “Alguém da minha família está/esteve preso: o quão ruim foi” ($\beta= -0,234$; $p= 0,035$) e “Já passei fome” ($\beta= -0,301$; $p= 0,005$) com um coeficiente (R^2) de 0,244, mostrando que essa crença pode ser explicada em 24,4% pelos itens relativos aos ‘Eventos estressores’. De modo correspondente à visão de Moraes, Koller e Raffaelli (2010), de que cada pessoa tem uma percepção subjetiva

sobre o que considera estressante, constatou-se, neste estudo, uma relação negativa entre os itens “O nível econômico da minha família baixou de repente?”, “Já fugi de casa”, “Alguém da minha família está/esteve preso”, “Já passei fome” e a ‘AE acadêmica’. Ademais, os itens “Fugi de casa”, “Passei fome” e “Alguém da minha família está preso” foram fortemente preditores da AE, com sinal negativo, o que pode indicar que, possivelmente, devido a essas condições estressoras, diminuíram os níveis de confiança dos jovens em aprender novos conhecimentos. Esses achados convergem com a opinião de Moraes, Koller e Raffaelli (2010), os quais sinalizam que os estressores elencados, identificados como fatores de risco, caracterizam-se como ameaçadores para o jovem, expondo-os a outros fatores de risco, como a uma AE reduzida.

Ainda, como explicitado na tabela 1, foram realizadas correlações entre a ‘AE social’ e a ‘Conexão com a escola’, encontrando-se correlações significativas aos níveis de 0,05 e 0,01 para os seguintes itens: “Eu me sinto bem quando estou na escola” ($r= 0,217$; $p= 0,000$), “Posso contar com meus professores” ($r= 0,113$; $p= 0,010$), “Posso contar com técnicos da escola” ($r= 0,101$; $p= 0,021$), “Eu confio nos colegas da escola” ($r= 0,109$; $p= 0,013$). A análise de regressão comprovou que apenas o item “Eu me sinto bem quando estou na escola” ($\beta= 0,218$; $p= 0,000$) se manteve no modelo como preditor da ‘AE social’, com um coeficiente (R^2) de 0,046, determinando que essa crença pode ser explicada em 4,6% pela confiança na escola. Nota-se que ocorreram correlações positivas entre a ‘AE social’ – representada por fazer e manter amizades, conseguir manter conversas com outras pessoas, trabalhar bem em grupo - e a ‘Conexão com a escola’, demonstrando que, quanto melhor o clima escolar, a confiança dos alunos em docentes, colegas e gestores, respectivamente, melhor a ‘AE social’ dos jovens. Além disso, o item “Eu me sinto bem quando estou na escola” foi fortemente preditor da ‘AE social’, com sinal positivo, revelando o quanto um ambiente escolar promissor é essencial para ampliar tal crença na juventude, conjugando-se com a visão de Bandeira e Hutz (2016) de que o aumento na satisfação e engajamento escolar reflete no aumento de forças pessoais, como do senso de AE aqui discutido, o que tende a proporcionar um desenvolvimento positivo juvenil. Também verificaram-se correlações significativas ao nível de 0,01 para a ‘AE social’ e a ‘Conexão com a comunidade’, em todos os itens em destaque: “Eu sinto que pertencço à minha comunidade” ($r= 0,130$; $p= 0,003$), “Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade” ($r= 0,119$; $p= 0,007$), “Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles” ($r= 0,133$; $p= 0,003$), “Eu posso contar com alguma organização/instituição comunitária quando preciso” ($r= 0,159$; $p= 0,000$). A análise de regressão confirmou que apenas o item “Eu sinto que pertencço

à minha comunidade” ($\beta = 0,131$; $p = 0,004$) permaneceu no modelo como preditor da ‘AE social’, gerando um coeficiente (R^2) de 0,015, revelando que essa crença pode ser explicada em 1,5% pelo senso de pertença ao bairro. Ocorreram correlações positivas entre a ‘AE social’ e a ‘Conexão com a comunidade’, indicando que os jovens deste estudo se sentem pertencentes ao bairro, confiantes em seus vizinhos e nas instituições comunitárias. Ademais, o item “Pertencem à minha comunidade” foi positivamente preditor da ‘AE social’, o que pode indicar que, pelo fato de sentirem-se incluídos no bairro, a confiança em fazer e manter amizades com as pessoas, conversar e trabalhar em grupos seja ampliada devido ao suporte recebido ou percebido pelos jovens nesse contexto, tal como afirmam Costa e Dell’Aglia (2011) em relação à formação de redes de apoio social e afetivo significantes.

Quanto à associação entre a ‘AE social’ e os ‘Eventos estressores’ obteve-se correlação significativa ao nível de 0,01 apenas para o item “Alguém muito importante pra mim faleceu: o quão ruim foi?” ($r = 0,167$; $p = 0,002$). Já a análise de regressão nessa situação não gerou um modelo significativo para prever a ‘AE social’, sendo, portanto, desprezado. Confere-se que houve correlação positiva entre a ‘AE social’ e o item “Alguém muito importante pra mim faleceu”, demonstrado que, possivelmente, pelo fato de ter perdido uma pessoa significativa em sua vida, os jovens passem a confiar mais na sua capacidade de fazer novas amizades que possam vir a suprir a falta ou o vazio deixado pela perda recente. Esse resultado afina-se do mesmo modo com a concepção de Costa e Dell’Aglia (2011), as quais destacam a relevância do apoio social como fator protetivo na redução do estresse e no desenvolvimento de habilidades propiciadoras do enfrentamento de situações adversas, demandando, portanto, a adaptação dos jovens à nova realidade.

Como expõe a tabela 1, no que diz respeito à associação entre a ‘AE para conseguir suporte parental e comunitário’ e a ‘Conexão com a família’ foram encontradas correlações significativas ao nível de 0,01 para os itens: “Costumamos conversar sobre problemas da nossa família” ($r = 0,352$; $p = 0,000$), “Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais” ($r = 0,459$; $p = 0,000$), “Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto” ($r = 0,380$; $p = 0,000$), “Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar” ($r = 0,391$; $p = 0,000$), “Eu me sinto seguro com meus pais” ($r = 0,371$; $p = 0,000$). A análise de regressão evidenciou que esses cinco itens “Costumamos conversar sobre problemas da nossa família” ($\beta = 0,139$; $p = 0,001$), “Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais” ($\beta = 0,213$; $p = 0,000$), “Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto” ($\beta = 0,102$; $p = 0,040$), “Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar”

($\beta = 0,105$; $p = 0,036$), “Eu me sinto seguro com meus pais” ($\beta = 0,119$; $p = 0,012$) se mantiveram no modelo como preditores dessa crença, oferecendo um coeficiente (R^2) de 0,266, determinando que a ‘AE para obter suporte parental/comunitário’ pode ser explicada em 26,6% pela variável ‘Conexão com a família’. Evidenciam-se correlações positivas entre a ‘AE para obter suporte parental/comunitário’ – especificada como pedir ajuda aos pais, irmãos, pedir que os pais participem das atividades escolares, pedir que pessoas da comunidade colaborem com a escola e a variável ‘Conexão com a família’, revelando que, possivelmente, quanto mais elevado o sentimento de confiança em relação os pais/familiares mais elevada a AE em questão. Além disso, a variável ‘Conexão com a família’ foi positivamente preditora dessa crença, nesta amostra de jovens, o que pode indicar que sentir-se conectado à família é um fator de proteção extrínseco que tende a ampliar a ‘AE para obter suporte parental/comunitário’, um fator de proteção intrínseco, consonante com a visão de Libório, Castro e Coelho (2011), os quais defendem que tais fatores, considerados mecanismos de proteção, requerem ser compreendidos em função da sua dinâmica nas realidades particulares em que ocorrem.

Igualmente, verificaram-se correlações significativas ao nível de 0,01 para a ‘AE conseguir suporte parental/comunitário’ e a ‘Conexão com a comunidade’ nos itens: “Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade” ($r = 0,164$; $p = 0,000$), “Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles” ($r = 0,189$; $p = 0,000$), “Eu posso contar com alguma organização/instituição comunitária quando preciso” ($r = 0,304$; $p = 0,000$). A análise de regressão admitiu que os três itens “Posso confiar nas pessoas da minha comunidade” ($\beta = 0,164$; $p = 0,000$), “Posso contar com meus vizinhos quando preciso” ($\beta = 0,264$; $p = 0,000$), “Posso contar com alguma instituição comunitária quando preciso” ($\beta = 0,304$; $p = 0,000$) continuaram no modelo como preditores da ‘AE para obter suporte parental/comunitário’, gerando um coeficiente (R^2) de 0,091, revelando que essa crença pode ser explicada em 9,1% pela variável ‘Conexão com a comunidade’. Observa-se que houve correlação positiva entre a AE citada e ‘Conexão com a comunidade’. Ademais, a variável ‘Conexão com a comunidade’ foi fortemente preditora dessa crença de AE, com sinal positivo, o que pode indicar que, possivelmente, devido à confiança juvenil nas pessoas e nas organizações da comunidade, elevaram-se os níveis de confiança dos jovens em conseguir o suporte parental/comunitário. Esses achados convergem com os resultados dos estudos de Amparo et al. (2008), Coimbra e Fontaine (2015) e Guerreiro-Casanova et al. (2011), os quais argumentam que a presença de indicadores protetivos sociais, como a confiança nas redes de apoio comunitário e sua

associação significativa com recursos pessoais relevantes, como o senso de AE dos jovens, podem contribuir para amenizar riscos e promover novas habilidades.

Por fim, na associação entre a ‘AE para conseguir suporte parental/comunitário’ e a variável ‘Uso de drogas na família’ – “Tem algum familiar que usa drogas?” ($r = -0,053$; $p = 0,233$) não foi encontrada uma correlação significativa. Porém, na associação entre essa crença e os itens referentes a ‘Eventos estressores’, obtiveram-se correlações significativas aos níveis de 0,05 e 0,01 para os itens: “Meus pais se separaram: o quão ruim foi?” ($r = 0,151$; $p = 0,028$), “Já estive internado em instituição (abrigo, orfanato): o quão ruim foi?” ($r = -0,711$; $p = 0,048$), “Já fugi de casa” ($r = -0,145$; $p = 0,001$), “Sofri algum acidente grave” ($r = -0,112$; $p = 0,011$), “Já passei fome” ($r = -0,088$; $p = 0,045$), “Já tive problemas com a justiça: o quão ruim foi?” ($r = 0,947$; $p = 0,001$). No tocante a esses fatores (uso de drogas e eventos estressores), não houve casos válidos para gerar modelos explicativos a partir da análise de regressão. Evidenciam-se correlações positivas entre os itens “Meus pais se separaram”, “Já tive problemas com a justiça” e a ‘AE para obter apoio parental/comunitário’ bem como correlações negativas entre os itens “Já estive internado em instituição”, “Fugi de casa”, “Sofri algum acidente grave”, “Passei fome” e a referida crença. Esses achados podem indicar que, provavelmente, em situações de divórcio e problemas com a justiça os jovens acreditam poder conseguir o apoio de pessoas de fora da família, convergindo uma vez mais com a concepção de Hack e Ramires (2010) quando ratificam que a confiança nas redes de apoio pode representar um fator protetivo em situações adversas. Porém, em casos de internação, fuga do lar, acidentes e fome, os jovens não acreditam que poderão contar com o apoio de pessoas significativas, talvez porque em tais ocasiões a fragilidade emocional vivenciada remeta a desconfianças em relação a tais pessoas e ao possível suporte social percebido.

Os resultados referentes às entrevistas realizadas com os jovens escolares ($n=24$), por sua vez, foram analisados e descritos conforme as temáticas delimitadas no roteiro já mencionado e seguem explicitados nas tabelas 2 e 3, respectivamente.

Conforme evidencia a tabela 2, ao serem indagados quanto às relações entre professor-aluno e colegas na escola, a maioria dos entrevistados (79%) informa que há “boa relação com colegas e professores” em geral ($f=19$), no entanto uma parcela menos expressiva (13%) afirma ter uma “boa relação apenas com colegas” ($f=3$), e outra ainda menor (8%) assevera ter uma “boa relação apenas com professores” ($f=2$). O fragmento de relato de um dos participantes pode exemplificar: (A4) “...a convivência aqui dentro é muito boa... seja com professor ou colegas... pois assim é melhor para desenvolver os trabalhos”. Considerando a escola como

Tabela 2.

Temática A: Concepções dos alunos sobre os fatores de risco e de proteção no contexto escolar (n=24).

Síntese das perguntas	Categoria Global	F	%	Categorias Específicas	F	%
Concepção sobre as relações professor-aluno e entre colegas	Relacionamento interpessoal na escola	24	100	Boa relação c/ colegas e professores	19	79
				Boa relação apenas com colegas	3	13
				Boa relação apenas com professores	2	8
Identificação de pessoas da escola com interesse pelos alunos	Identificam pessoas interessadas nos alunos	24	100	Diretor/professor/funcionários - Dialogam com os alunos (14) - Fornecem suporte escolar (10)	24	100
Participação discente em projetos/ações dirigidas a problemas emocionais	Afirmam a participação em projetos/atividades na escola	19	79	Vários: projetos de socialização/acadêmicos/palestras informativas Somente projetos de socialização	10	42
	Não participam de projetos/atividades na escola	5	21	Não especificam	5	21
Negociação das regras/normas entre docentes e discentes	Aplicação de regras/normas entre alunos e professores	24	100	Com diálogo estabelecem regras: uso do celular/ uniforme/ conversas em sala/ horários	13	54
				Imposição de regras: uso do celular/uniforme/refeições/ir toailete	11	46
Recurso intraescolar benéfico ao aprendizado	Recursos intraescolares suficientes	20	84	Vários: recursos materiais (Livros/Computador/TV/Xerox) e recursos humanos (Professores)	20	84
	Recursos intraescolares insuficientes	4	16	Vários: recursos materiais (Livros/Computador/TV/Xerox) e recursos humanos (Professores)	4	16
Suporte/apoio docente na condução das tarefas escolares	Identificam suporte para as tarefas escolares	22	92	Auxílio somente dos docentes - Esclarecem dúvidas/motivam (16)	16	67
				Ambos: auxílio docente e de material - Esclarecem dúvidas/motivam (4) - Oferta de computador/dicionário (2)	6	25
	Não há suporte para as tarefas escolares	2	8	Não especificam	2	8
Expectativas quanto à escola	Relatam expectativas positivas quanto à escola	19	79	Colabora no sucesso acadêmico	10	42
				Ambos: acadêmico e profissional	5	21
	Colabora para o sucesso na vida	4	16			
Não fomentam expectativas quanto à escola	5	21	Não especificam	5	21	
Estímulo da escola quanto a novos desafios/projetos de vida	Escola estimula novos desafios/projetos	22	92	Escola estimula a realização de concursos (PISM/ENEM)	10	42
				Estimula realização de cursos profissionalizantes	5	21
	Estimula realização de estágios no contra turno/jovem aprendiz	3	13			
	Alegam estimular (não especificam)	4	16			
	Escola não estimula engajamento em novos desafios/projetos	2	8	Escola não estimula diretamente novos desafios/projetos de vida	2	8

um ambiente social, e a necessidade dos alunos lidarem de forma mais efetiva em diversas situações que exigem habilidades de relacionamento interpessoal bem desenvolvidas, torna-se relevante que relações saudáveis com seus pares e demais pessoas deste ambiente sejam estabelecidas. Essas habilidades, situadas entre os fatores de proteção, podem ser reconhecidas como facilitadoras nos processos de escolarização e socialização, podendo ter um papel importante na prevenção de problemas de comportamentos e suas consequências posteriores (Petersen & Wainer, 2011).

Como mostra a tabela 2, em relação à identificação de pessoas da escola com interesse pelos alunos, todos os jovens (100%) afirmam que na escola há pessoas que se interessem por eles, como diretores, professores e funcionários, sendo que dentre esses atores escolares alguns demonstram seu interesse quando “dialogam com os alunos” (f=14), e outros quando “fornecem o suporte escolar” (f=10). Tal afirmativa pode ser exemplificada por meio do seguinte relato: (A5) *“Os professores disponibilizam livro emprestado, ...passam, tipo, rede social pra tirar dúvidas. A diretora também, sempre melhorando as coisas (biblioteca) pra gente”*. Nota-se que para esses jovens ter pessoas junto a eles que se importam com seu desenvolvimento e aprendizado ajuda na obtenção de bons resultados pessoais e acadêmicos, revelando-se, portanto, como um fator protetivo. Esse achado converge com a afirmativa de Núñez (2016), a qual pontua que uma escola positiva apresenta características relacionadas ao interesse e apoio que a instituição e seus gestores proporcionam para que o educando possa desenvolver todo o seu potencial.

Conforme revela a referida tabela, em relação à participação discente em projetos dirigidos a problemas emocionais, 79% dos alunos “afirmam a participação em projetos ou atividades na escola”, com alguns destes indicando a existência de vários tipos de projetos como “de socialização” citando festas e sarau ou “acadêmicos” referindo-se aos trabalhos de monitoria e reforço para ENEM/PISM, e também “palestras informativas” sobre prevenção do uso de álcool e drogas (f=10); e os demais relatam apenas “projetos de socialização” (f=9). Como exemplo, seguem alguns relatos: (B1) *“Se tiver um evento (na escola), todo mundo da minha sala reúne, faz vários grupinhos e vai ajudar... O trabalho ano passado de português, um poema que tivemos que apresentar para os professores”*, (S2) *“Sim, participa de trabalhos... que ajuda a melhorar nossa atividade, educação, respeito. Assim, a fazer amigo.”* Já 21% dos educandos afirmam que “não participam de projetos e atividades na escola”, portanto, não especificam nenhuma ação (f=5). Esse achado revela que a maioria dos estudantes confirma a importância de se promover atividades criativas e de natureza social, que propiciem

relações construtivas entre os diferentes atores escolares, e que além disso, possam refletir no bem-estar de todos, afinando-se com a concepção educativa proativa proposta por Poletto e Koller (2011).

A tabela 2 apresenta o resultado referente à negociação das regras/normas entre docentes e discentes, com a totalidade dos alunos (100%) indicando a “aplicação de regras” na escola. Como pode ser observado, 54% dos alunos opinam que tal negociação se concretiza por meio do “diálogo”, com estabelecimento de regras referentes ao “uso do celular, do uniforme, das conversas paralelas dentro de sala e dos horários de chegada e saída da escola” (f=13), e os demais (46%) revelam a “imposição de regras” relacionadas à proibição do “uso do celular, falta de uniforme, realização de refeições em sala, e saídas para a toailete” (f=11). O fragmento de relato seguinte pode exemplificar: (B4) “...*tem algumas regras já definidas, mas, às vezes, a gente conversa com os diretores sobre o que a gente acha que não está bom, que pode melhorar, e eles escutam a nossa opinião*”. Observa-se que para mais da metade (54%) dos alunos as regras são necessárias para o bom andamento do processo de escolarização e para a boa convivência entre docentes e discentes, todavia devem ser estabelecidas por meio do diálogo. Logo, os jovens desejam participar da construção disciplinar, o que segundo Boarini (2013) é legítimo por favorecer o sentimento de pertença e implicar o exercício de algum grau de poder sobre as disposições coletivas, fortalecendo a criação de um senso de responsabilidade comum a todos os envolvidos.

Em relação aos recursos intraescolares benéficos ao aprendizado dos alunos, como expõe a tabela 2, 84% dos jovens alegam que os “recursos intraescolares são suficientes” expondo que podem contar com “materiais diversos” como “livros, computadores, TV, xérox” bem como com “recursos humanos”, ou seja, com “professores” dedicados ao ensino (f=20). Já 16% dos alunos alegam que os “recursos intraescolares são insuficientes” revelando que tanto os recursos materiais quanto os humanos são escassos ou precários (f=4). Constituiu exemplo o relato do aluno (S4) “*Sim..., livros, computadores, aqui sempre ajuda, se a gente precisa fazer um trabalho, eles (professores) estão sempre ali dispostos a ajudar, ... trazendo provas antigas, simulados para o ENEM, xérox*”. Assim, infere-se que para os alunos pesquisados (84%) tanto a presença de recursos materiais quanto a existência de uma equipe de professores qualificados são importantes para o processo de ensino-aprendizagem, podendo ser considerados como protetivos ao desenvolvimento. Esse achado diverge daqueles encontrados por Amparo et al. (2008), os quais evidenciaram poucos respondentes declarando poder contar com a ajuda (40,5%) ou confiar (37,7%) na maioria dos professores.

A tabela 2 exibe o resultado envolvendo a concepção dos alunos sobre o suporte/apoio docente recebido na condução das tarefas escolares. Da amostra pesquisada, a maioria dos entrevistados (92%) “identifica suporte para as tarefas escolares”, sendo que, dentre eles 67% informam receber “auxílio somente dos docentes” com o “esclarecimento de dúvidas” e “motivação” no cumprimento das atividades escolares (f=16), enquanto os demais (25%) relatam receber o “auxílio dos docentes e de materiais” referindo-se, do mesmo modo, ao “esclarecimento de dúvidas” e à “motivação” no cumprimento das atividades escolares, assim como à “oferta de computadores e dicionários” para a realização dos trabalhos acadêmicos (f=6). Nessa direção, seguem alguns dos relatos: (A2) *“Sim, recebemos apoio dos professores, eles cobram bastante do aluno em fazer exercícios”*, (A1) *“A gente pode procurar o professor, se tiver dúvida, a gente pode usar computador, dicionário”*. Em menor frequência, 8% dos educandos afirmam que “não há suporte para as tarefas escolares”, assim, não especificam nenhum tipo de apoio docente (f=2). Consta-se a existência de apoio afetivo e instrumental docente na realização das tarefas escolares como um fator protetivo extrínseco, pois em momentos de dificuldades, como afirmam Amparo et al. (2008) e Costa e Dell’Aglia (2011), as pessoas presentes na escola podem ofertar recursos socioafetivos e físicos para o enfrentamento das adversidades, apresentando experiências como desafios e construindo interações salutares de modo a formar uma rede de apoio com o meio.

Quando questionados sobre suas expectativas em relação à escola, como demonstra a tabela 2, 79% dos alunos “relatam expectativas positivas quanto à escola”, com 42% deles indicando que a escola “colabora no sucesso acadêmico” (f=10), 21% apontando que essa instituição “colabora com o sucesso acadêmico e profissional” (f=5), e 16% informando que a escola “colabora para o sucesso na vida” (f=4), concepções que se destacam nos seguintes fragmentos de relatos: (B1) *“...eu pretendo fazer duas coisas, me formar em direito para poder fazer prova para a polícia, que tá exigindo curso superior”*, (S1) *“Sim, quando cheguei aqui, achei que iria ser bem difícil de passar de ano, por ser ensino médio, ...mas eles (professores) te ajudam bastante”*. Já os demais jovens (21%) afirmam que “não fomentam expectativas quanto à escola”, com isso, não especificam expectativas relacionadas a esse contexto. A partir desses resultados, pode-se considerar que há esperança na organização escolar por parte dos educandos, refletindo no fortalecimento de suas possibilidades para atingir o sucesso acadêmico, profissional e na vida, sendo convergente com o argumento de Bolson (2016) de que há pessoas na sociedade que concebem a escola como uma instância de garantia das

aprendizagens, um espaço de cuidado das novas gerações, com promessas de adiamento do prazer em nome da preparação para o futuro.

Como evidencia ainda a tabela 2, ao serem indagados sobre o estímulo da escola quanto a novos desafios/projetos de vida, a maioria dos jovens (92%) afirma que a “escola estimula novos projetos”. Dentre estes, 42% informam que a “escola estimula a realização de concursos – PISM/ENEM” (f=10), 21% opinam que a escola “estimula a realização de cursos profissionalizantes” (f=5), 13% relatam que a escola “estimula a realização de estágios/atividades no contraturno escolar – p.e., Jovem Aprendiz” (f=3), e 16% “alegam receber estímulos” (f=4), mas não os especificam. Constituem exemplos alguns relatos: (V6) “*Sim, vem o pessoal do SENAC para falar de cursos e de concursos, para quem quiser fazer...*”, (S1) “*Aqui na escola tem palestras sobre as profissões, e qual a gente escolheria*”. Em menor frequência, 8% dos escolares asseguram que a “escola não estimula o engajamento em novos desafios/projetos” de forma direta (f=2). Verifica-se que as escolas investigadas procuram dar incentivos e ampliar as possibilidades profissionais e estudantis para os jovens, corroborando com a perspectiva de Bandeira e Hutz (2016), os quais salientam que para uma pessoa poder crescer plenamente e desenvolver seu potencial, torna-se necessário reforçar e incrementar cada vez mais suas qualidades positivas, maximizando suas capacidades e minimizando as fraquezas.

Como exhibe a tabela 3, quanto às práticas de resolução de problemas interpessoais entre alunos e aluno-professor, a totalidade dos participantes (100%) confirma a “existência de condutas destinadas à resolução de problemas interpessoais” na escola, com 84% destes informando que professores e gestores efetuam a “condução do aluno à secretaria” para poder dar “advertência/suspensão” em resposta aos problemas (f=20), com 13% alegando a existência de “diálogo entre professor-aluno” visando à resolução de problemas (f=3), e 3% afirmando que tais profissionais recorrerem a ambas as condições, isto é, a “condução do aluno à secretaria e ao diálogo entre professor-aluno” (f=1). Essas condições podem ser observadas nos relatos: (A2) “*Eles chamam na diretoria, tentam evitar o máximo a briga física*”, (A5) “*Os alunos são advertidos, suspensos ...acho certo porque se a pessoa não tiver uma correção ali na hora, não for punida, vai continuar fazendo*”. Tendo em vista que a habilidade de resolução de problemas interpessoais é um fator de proteção pessoal, que pode ser aprendida por meio de modelos dos docentes, por exemplo, cabe aos docentes e gestores oferecerem bons modelos e também realizarem o ensino dessas habilidades aos jovens, levando-os a enfrentar os problemas de modo mais adaptativo e saudável (Marturano, Bolsoni-Silva & Santos, 2015). Para as autoras, a partir

Tabela 3.

Temática B: Concepções que conjugam fatores protetores, DPJ e vivência escolar dos discentes (n=24).

Síntese das perguntas	Categoria Global	F	%	Categorias Específicas	F	%
Práticas de resolução de problemas interpessoais entre alunos e aluno-professor	Existência de condutas destinadas à resolução de problemas interpessoais	24	100	Condução do aluno à secretaria: advertência/suspensão	20	84
				Diálogo entre professor-aluno	3	13
				Ambos: condução do aluno à secretaria e diálogo professor-aluno	1	3
Condutas docentes relacionadas aos problemas de aprendizagem	Existência de ações intraescolares dirigidas aos problemas de aprendizagem	24	100	Disponibiliza reforço escolar: vídeo-aula/ trabalhos grupais	15	62
				Oferece orientação de estudos	6	25
				Sugere reforço escolar (aos pais)	3	13
Estímulo de bom comportamento entre alunos e aluno-professor	Incentivo ao bom comportamento social	22	92	Escola amplia ocasiões de interação entre alunos c/ trabalhos/diálogo	12	50
	Escola não incentiva bom comportamento social	2	8	Escola amplia ocasiões de interação entre aluno-professor com passeios	10	42
				Escola não oferece oportunidades de interação entre aluno-professor	2	8
Docente estimula a busca de solução e adoção por estilo de vida saudável	Afirmam que o professor estimula a busca por soluções para uma vida saudável	22	92	Incentivos acadêmicos/reforço para concurso/vestibular	12	50
				Incentivos para o cuidado físico/exercícios/boa alimentação	8	34
				Incentivos emocionais/combate ao bullying/conflitos familiares	2	8
	Afirmam que o professor não estimula a busca por soluções	2	8	Destacam a relevância, mas informam que a escola não estimula soluções	2	8
Formas de enfrentamento do comércio/uso de drogas na escola	Existência de práticas quanto à resistência ao comércio/ uso de drogas	18	75	Condução para a secretaria: advertência/suspensão	13	54
				Realização de palestras/ condução para o Conselho tutelar/ fazer BO	5	21
	Inexistência de práticas de resistência ao comércio/ uso de drogas	6	25	Alegam inexistência de ações/resistência por parte da escola	6	25
Imagem discente na comunidade e formas de melhoramento	Acreditam serem vistos de forma positiva pela comunidade	17	70	Sugerem intensificar os estudos/dar conselhos aos alunos/aumentar a participação da comunidade	17	70
	Acreditam serem vistos de forma negativa pela comunidade	7	30	Sugerem maximizar a participação da comunidade com eventos internos e focalizar mais disciplina com alunos	7	30
Existência de ações em prol do vínculo positivo entre escola-família-comunidade	Existência de vínculo entre alunos, famílias e comunidade	20	84	Vínculo positivo entre escola-família em reuniões bimestrais	10	42
				Vínculo positivo entre escola-família-comunidade em bingos/jantar	10	42
	Inexistência de vínculos entre esses sistemas	4	16	Não especificam	4	16

da realização de programas voltados para as habilidades interpessoais junto aos escolares, pode-se reduzir os problemas de comportamento sem a necessidade de recorrer a práticas coercitivas.

Ao perguntar para os participantes acerca das condutas docentes relacionadas aos problemas de aprendizagem dos alunos, como revela a tabela 3, todos os jovens (100%) alegam a “existência de ações intraescolares dirigidas aos problemas de aprendizagem”. A maioria (62%) se refere à “disponibilidade de reforço escolar” seja por meio de “vídeo-aulas” ou de “trabalhos grupais” para aprofundar os conhecimentos oferecidos dentro de sala de aula (f=15). Os outros (25%) dos jovens pontuam a realização de “orientação de estudos” pelos docentes (f=6), e por fim, uma minoria (13%) afirma que o docente “sugere o reforço escolar” para os pais de alunos com esses problemas (f=3). Alguns dos fragmentos de relatos exemplificam: (B5) *“Geralmente, eles pegam os pontos principais onde a gente tem dificuldade e reforçam mais esses pontos”*, (B4) *“Eles tentam melhorar o ensino deles passando vídeos, pra gente ver se melhora o entendimento”*. Considerando as dimensões que envolvem os problemas de aprendizagem (afetos, recursos maturacionais, cognitivos e o significado social do saber), cabe aos docentes em sua prática de ensino não focalizarem ações universais, comuns a todos alunos com problemas em aprender. Para Loureiro (2008) é necessário ponderar a contribuição dessas dimensões em particular, evitando o risco de supervalorização ou reducionismo de tais problemas a variáveis apenas pessoais dos alunos.

Como apresenta a referida tabela, quanto ao estímulo de bons comportamentos entre alunos e aluno-professor na escola, 92% dos educandos declaram o “incentivo ao bom comportamento social”. Dentre estes, 50% alegam que a “escola amplia ocasiões de interação entre alunos com os trabalhos grupais, e nos momentos de diálogo e debates” em sala (f=12), e os demais escolares (42%) revelam que a “escola amplia ocasiões de interação entre aluno-professor com os passeios” em locais públicos da cidade (f=10). Os estímulos podem ser verificados nos relatos: (S3) *“Eles estão sempre nos elogiando nos trabalhos, e ...eles motivam a gente a esforçar mais”*, (B3) *“Faz passeios, incentiva a educação entre alunos, ... e a boa convivência entre professores e alunos”*. Já os demais alunos (8%) relatam que a “escola não incentiva o bom comportamento social” argumentando que não são oferecidas oportunidades reais de interação entre aluno-professor (f=2). Considera-se o estímulo de bons comportamentos entre esses atores como um fator de proteção extrínseco, todavia, devido à importância de um repertório adequado de habilidades sociais para o desenvolvimento integral dos jovens, alguns autores recomendam a inserção dessas habilidades no currículo escolar. Por exemplo, Del Prette e Del Prette (2011) recomendam que, devido à complexidade das

demandas sociais nos diferentes ambientes em que se inserem os jovens, o aperfeiçoamento dessas habilidades deveria acontecer desde a educação infantil.

Conforme expõe a tabela 3, quando perguntados se os docentes estimulam a busca de solução e adoção por estilo de vida saudável, a maioria dos jovens (92%) “afirma que o professor estimula a busca por soluções para uma vida saudável”, com 50% deles mencionando a existência de “incentivos acadêmicos, reforço para concursos e vestibular” (f=12), ainda 34% indicando “incentivos para o cuidado físico, com exercícios e boa alimentação” (f=8), e apenas 8% desta amostra informando “incentivos emocionais, combate ao bullying e a conflitos familiares” (f=2). Seguem os seguintes relatos: (B5) “*Os professores focam bastante no PISM, ENEM, sempre ajudam em nossos planos*”, (S6) “*Você aprende coisas tipo... dicas de alimentação, exercícios*”. Por fim, uma minoria dos jovens (8%) “afirma que o professor não estimula a busca por soluções para uma vida saudável” apesar de “destacarem a relevância” de tais estímulos (f=2). Constata-se que para os jovens, neste estudo, um estilo de vida saudável engloba não apenas adquirir competências acadêmicas, profissionais, mas também consolidar um melhor cuidado com o corpo e as emoções. Tais resultados afinam-se com a visão de Bandeira e Hutz (2016), os quais apontam que a ênfase na identificação de competências ao longo do desenvolvimento necessita buscar a promoção de qualidades positivas como a boa saúde física, a coragem, a liderança, ou seja, para além daquelas vinculadas apenas à aprendizagem.

De acordo com a tabela 3, no que diz respeito às formas de enfrentamento do comércio e/ou do uso de drogas na escola, 75% dos jovens confirmam a “existência de práticas quanto à resistência ao comércio/uso de drogas”, sendo que dentre estes 54% informam a “condução para a secretaria: advertência/suspensão” como enfrentamento adotado pela escola (f=13) e 21% expõem a “realização de palestras, condução para o Conselho tutelar e o chamado da polícia para fazer B.O – boletim de ocorrência” (f=5). Essas formas de enfrentamento surgem em alguns dos fragmentos de relatos: (B5) “*Eu lembro que quando pegaram o menino foi suspenso, acho que antes de tudo, tinha que ter uma orientação em relação ao assunto*”, (A1) “*...teve muitas palestras já na escola, teve ex usuários que vieram, falaram sobre...*”. Já os demais estudantes (25%) alegam a “inexistência de práticas de resistência ao comércio e uso de drogas” pela escola (f=6). Tendo em vista que as influências ambientais representam fatores importantes para a iniciação ao uso de drogas, como a pressão dos amigos, tem-se que a escola pode ser fator de proteção ao promover programas de prevenção às drogas e criar um ambiente seguro e protetor, de pertencimento e valorização do aluno pela escola (Brasil, 2014), e não

simplesmente adotando ações coercitivas como ficou evidenciado nos resultados apresentados. Esse achado contraria a opinião de Maciel (2004), a qual enfatiza que os procedimentos eficazes para prevenir e reduzir o uso indevido de drogas devem ser baseados em uma estratégia integrada e contínua, contando com a participação da escola, além dos recursos comunitários e com a família, de modo a eliminar estratégias de amedrontamento.

Ao serem indagados sobre sua concepção da imagem discente na comunidade e possíveis formas de melhoramento dessa imagem, a maioria dos alunos (70%) relata que “acreditam serem vistos de forma positiva pela comunidade”, e nessa direção, eles “sugerem intensificar os estudos, dar conselhos aos alunos, e aumentar a participação da comunidade” na escola como meios de melhorar a visão que as pessoas apresentam (f=17). Já os demais alunos (30%) dizem que “acreditam serem vistos de forma negativa pela comunidade”, e sugerem como meio de aplacar essa visão negativa “maximizar a participação da comunidade com eventos internos e focalizar mais disciplina com os alunos” (f=7). Constituem exemplos os seguintes fragmentos de relatos: (B1) *“Eles (comunidade) pensam, essa é a futura geração, aí dentro (da escola) tem médico, polícia... Pode, os diretores, dialogar, interagir com os alunos”*, (V1) *“Uns falam que somos vândalos, outros elogiam. Pode fazer um projeto, alguma coisa na escola que ela (comunidade) possa vir, participar”*. Verifica-se que os jovens tendem a passar uma imagem positiva à sociedade e, ao sinalizarem formas de melhoramento dessa imagem, eles trazem boas contribuições aos profissionais da educação alertando-os acerca da relevância da participação ativa da comunidade na escola. Esse achado afina-se com as proposições de Dessen e Polônia (2014) e Maciel (2004), os quais defendem que a escola tem a responsabilidade maior em propor projetos para otimizar a integração família-comunidade-escola.

Por fim, como evidencia ainda a tabela 3, ao serem indagados sobre a existência de ações em prol do vínculo positivo entre escola-família-comunidade, 84% dos escolares confirmam a “existência de vínculos entre alunos, famílias e comunidade”. Dentre estes, 42% alegam existir “vínculo positivo entre escola-família em reuniões bimestrais” (f=10), e 42% mencionam “vínculo positivo entre escola-família-comunidade em bingos/jantares” (f=10). Constituem exemplos, os relatos de: (V1) *“Eles fazem reunião de pais, para os pais e familiares”*, (S3) *“Eles estão sempre fazendo festas, eventos, bazar, aí pessoas da comunidade participam”*. Já os demais escolares (16%) informam a “inexistência de vínculos entre esses sistemas” (f=4). Destaca-se a presença de vínculos positivos entre os sistemas abordados, corroborando com a perspectiva de Dessen e Polônia (2014) em relação à necessidade de

cooperação mútua entre escola, família e comunidade, bem como de Amparo et al. (2008), os quais consideram a integração entre esses sistemas como potencial fator de proteção, pois podem funcionar como uma rede de apoio mais efetiva, diminuindo a incidência dos fatores de risco na juventude.

Considerações Finais

A princípio, este estudo investigou fatores de proteção e de risco ao desenvolvimento juvenil. Os estudantes identificaram como fatores protetivos mais frequentes a confiança nos pais/responsáveis, na escola e nos gestores, o sentimento de pertença à comunidade e a perspectiva de concluir o ensino médio. Já como fatores de risco foram identificados a morte de alguém importante, ter um familiar que usa drogas, reprovação e ideação suicida.

Na sequência, investigou-se também o impacto de tais fatores sobre as crenças de AE dos jovens. Foram encontradas associações mais expressivas entre conexão com a escola (contar com os professores), evento estressor (divórcio parental), reprovação, ideação suicida e a AE para conseguir suporte social, sendo essa crença predita mais fortemente pela conexão com a escola (contar com os professores), evento estressor (fuga de casa), reprovação e ideação suicida. Constataram-se ainda associações relevantes entre conexão com a escola (contar com os professores), perspectiva de futuro (cursar o ensino superior), reprovação, evento estressor (ter algum familiar preso) e a AE para desempenho acadêmico, sendo essa crença predita mais fortemente pela conexão com a escola (contar com os professores), perspectiva de futuro (cursar o ensino superior), reprovação e evento estressor (passar fome). Evidenciaram-se associações importantes entre conexão com a escola (me sinto bem na escola), com a comunidade (contar com instituição comunitária), evento estressor (morte de alguém importante) e a AE social, com a mesma sendo predita mais fortemente pela conexão com a escola (me sinto bem na escola) e com a comunidade (sinto que pertencço ao bairro). Além disso, foram encontradas associações mais acentuadas entre conexão com a família (contar com os pais), com a comunidade (contar com instituições comunitárias), evento estressor (problemas na justiça) e a AE para conseguir suporte parental/comunitário, sendo essa crença predita mais fortemente pela conexão com a família (contar com os pais) e com a comunidade (contar com instituições comunitárias).

Por fim, assumindo uma vertente mais qualitativa de investigação, o presente estudo investigou a concepção dos jovens sobre os indicadores protetivos e de risco no contexto escolar/educacional. Foram identificados, nos relatos dos discentes, fatores de risco (falta de

habilidades de resolução de problemas interpessoais, enfrentamento do uso de drogas, condutas adequadas para problemas de aprendizagem e mais diálogo na construção disciplinar) e de proteção (suporte afetivo e instrumental na escola e clima escolar salutar, relações positivas com colegas e professores, imagem positiva dos jovens no bairro, incentivos a novos projetos) ao longo do desenvolvimento.

Os jovens vivenciam inúmeras mudanças na vida e, como visto neste estudo, diversos fatores podem influenciar as crenças de AE contribuindo (ou não) para que os problemas e desafios a serem enfrentados possam resultar em uma melhor adaptação juvenil. Haja vista que fatores protetivos pessoais, como o senso de AE, podem ser aprimorados a partir do conhecimento dos diversos fatores relacionados (tanto de risco como protetivos). Este estudo ao avaliar alguns desses fatores na tentativa de compreender melhor o modo como essa crença pode ser maximizada na juventude, detectou, em relação aos fatores extrínsecos envolvendo os jovens desta amostra, que os relacionamentos com professores, pais e um clima escolar salutar são os mais importantes considerando a rede de apoio desta população. Enfatiza-se, desta forma, o papel fundamental da escola como ponto de partida para toda e qualquer ação educativa relativa à população juvenil.

Em relação às situações de risco, constatou-se que os eventos estressores (morte de pessoas significativa, fome, problemas com justiça), a ideação suicida e a reprovação foram também explicativas das crenças de AE. Nessa direção, as vivências de tais situações tendem a tornar os jovens carentes de recursos pessoais fortalecedores (p. e., elevada AE) para lidar com situações adversas, o que pode resultar em dificuldades no estabelecimento de redes de apoio efetivas e, mesmo na presença delas, como demonstra a literatura da área, na dificuldade do jovem em acessá-las. Desta forma, se torna um fator de risco, pois as redes de apoio se tornarão menos eficazes, deixando o jovem vulnerável aos problemas, não possuindo o apoio para superá-los com sucesso.

Considerando as possíveis limitações deste estudo, como ter investigado apenas o domínio escolar, recomenda-se que futuras investigações incluam também outros domínios como o familiar e o comunitário, por exemplo. Uma outra limitação foi a investigação de algumas das crenças de AE apenas, sendo que ao serem contempladas as demais crenças de AE propostas por Bandura, poder-se-ia avaliar melhor os fatores que predizem tais crenças num espectro mais amplo de situações ou momentos de vida em que os jovens necessitam adaptar-se. Além disso, é possível considerar que jovens de instituições privadas de ensino da mesma região possuam percepções diferentes sobre os fatores protetivos e de risco. Adolescentes de

outras regiões do país também podem estabelecer relações diferentes entre as crenças de AE e os indicadores protetivos e de risco aqui investigados. Diante disso, sugere-se que mais pesquisas sejam realizadas abrangendo estudantes de escolas públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil ou, até mesmo, comparações entre países.

Em síntese, almeja-se que os resultados do presente estudo forneçam subsídios ao desenvolvimento de intervenções proativas e para os formuladores de políticas públicas. Ressalta-se a necessidade de estudos futuros que abordem as relações entre as crenças de AE aqui não pesquisadas e amplie os estudos nacionais envolvendo indicadores protetivos e de risco com novas amostras de jovens visando contribuir com os muitos profissionais da área, tais como professores, gestores escolares e psicólogos, além de pais e instituições comunitárias que ofereçam suporte aos jovens.

CAPÍTULO 4 – FATORES PROTETIVOS E DE RISCO NA ADOLESCÊNCIA: PERCEPÇÃO DE GESTORES ESCOLARES DE ESCOLAS PÚBLICAS³

Introdução

Conhecer o processo de socialização dos jovens no âmbito da família, comunidade, amigos e escola bem como alguns dos fatores protetivos e de risco presentes é fundamental para a compreensão da real situação vivenciada pela juventude. Ao considerar as condições concretas do desenvolvimento humano e do contexto educativo e suas multideterminações, o psicólogo pode direcionar sua prática buscando favorecer a autonomia dos indivíduos e a melhoria das práticas pedagógicas, por meio da interface entre a Psicologia e a Educação (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Guzzo, Moreira, & Mezzalira, 2011). No que tange à adolescência, essa fase é marcada por inúmeras mudanças biológicas, cognitivas e socioemocionais que, muitas vezes, são acompanhadas por problemas inter-relacionados, referentes ao desenvolvimento econômico e tecnológico; à qualidade ambiental, à saúde e aos cuidados ao próximo; à pobreza, ao crime e à violência; às drogas, aos abusos, ao sexo inseguro e ao fracasso escolar, resultando em desfechos negativos (Damon, 2004; Dessen & Polônia 2014; Chagas-Ferreira, 2016; Santrock, 2014).

Nessa direção, faz-se pertinente ampliar o esforço conjunto de áreas distintas de formação visando melhorar a compreensão e propor avaliações voltadas para os processos de ensino-aprendizagem. No mais, pode-se esclarecer como os conteúdos escolares influenciam o desenvolvimento de competências e quais características das situações de ensino contribuem para a promoção do sucesso escolar e/ou na vida dos escolares (Chagas-Ferreira, 2016). Do ponto de vista do desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) estudado por diferentes pesquisadores (Benson et al., 2006; Catalano et al., 2004; Lerner et al., 2013), cabe enfatizar as qualidades positivas dos jovens (p.e., as habilidades criativas) e as trajetórias desenvolvimentais que são esperadas para eles, em conexão a contextos sociais positivos – com programas/atividades organizadas para os jovens, e a pessoas competentes – como professores/gestores interessados. Como salientam Lerner et al. (2013), tem-se buscado ultrapassar a atenção direcionada aos problemas que, no século XX, dominou os campos da

³ Pretende-se que este manuscrito seja submetido à Revista de Psicologia-Lima (ISSN 0254-9247) ou na Fractal: Revista de Psicologia.

ciência do desenvolvimento, da psicologia e da educação, com este último campo, em especial, focalizando questões tais como o fracasso acadêmico, os problemas de aprendizagem e de comportamento, o *déficit* de atenção e a violência escolar.

Fleith e Guimarães (2014), enfatizam que a criatividade, por exemplo, é uma habilidade que deve ser incentivada no contexto educacional por promover o bem-estar emocional, ajudar o aluno a lidar com adversidades e solucionar problemas de forma inovadora. Oliveira e Alencar (2010) investigaram a concepção de criatividade e a importância atribuída a ela em alunos da educação básica integral, junto a 19 gestores escolares, de 10 escolas públicas do Distrito Federal. Os gestores foram alvo de entrevistas submetidas à análise de conteúdo. Constatou-se que, embora os gestores considerassem a criatividade importante, o conhecimento que embasava sua prática advinha do senso comum. Os elementos inibidores à intervenção dos gestores em prol das habilidades criativas mais citados envolviam o tradicionalismo docente e a falta de apoio/ausência da família, ao passo que, entre os facilitadores, houve destaque para os relativos às funções da gestão quanto ao apoio e trabalhos junto aos docentes e discentes. Concluiu-se que a incapacidade para implementar intervenções com foco no desenvolvimento de habilidades criativas pelos gestores decorre da desinformação e/ou inobservância do currículo dos cursos de graduação (Pedagogia, Letras) sobre a importância de teorias acerca desse fenômeno. As autoras recomendaram a ampliação da oferta de capacitações para os gestores tendo em vista a promoção das habilidades criativas no âmbito escolar de modo eficaz.

Portanto, dentre os contextos de desenvolvimento juvenil destaca-se a escola, que detém papel fundamental na socialização dos jovens por ser responsável pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado. Para Dessen e Polônia (2014) e Poletto e Koller (2011), ambientes escolares produtivos, estimulantes e desafiadores que mantêm vinculação com certas qualidades positivas dos alunos podem fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências múltiplas, porém, caso o ambiente não exerça tais funções, pode vir a bloquear o surgimento, manutenção e maximização dessas mesmas habilidades e competências. Deste modo, o espaço escolar pode ser considerado tanto como fator de proteção ou de risco ao desenvolvimento dos processos psicológicos e educacionais juvenis. A presença de fatores de proteção pode atenuar ou neutralizar os efeitos de eventos negativos e os desafios enfrentados pelos jovens (Poletto & Koller, 2011). Fatores de proteção são concebidos como atributos pessoais (autoestima e autoeficácia) ou do meio em que se está inserido (relação com amigos, professores, e rede de apoio) que fortalecem os indivíduos ao fornecer-lhes suporte para lidar com situações problema (Pesce et al., 2004).

Para Núñez e Loos (2008) e Poletto e Koller (2011), os fatores de risco remetem a circunstâncias que aumentam a vulnerabilidade do indivíduo, que podem afetar seu desenvolvimento físico, emocional e social, são exemplos, a problemática do *bullying* na escola, consumo de drogas, violência familiar/psicológica/física ou sexual, ausência de apoio social e afetivo, instabilidade econômica, vivência em comunidades violentas, baixa autoestima e autoeficácia, entre outros. Vale frisar que, segundo Libório, Castro e Coelho (2011), não é apenas a presença de tais fatores que define seu impacto na vida do indivíduo, mas também a intensidade, a frequência e a maneira como são interpretados, tomando-os como individuais ou contextuais.

Há que se assinalar, contudo, que, mesmo no que se refere aos problemas investigados no âmbito escolar, novos estudos continuam sendo realizados a respeito dos fatores de risco e de proteção para o consumo de álcool e outras drogas (Costa et al., 2012), e para investigar a percepção de gestores escolares sobre esses fatores no combate ao *bullying*. Salgado (2012) investigou em escolas públicas da Zona da Mata mineira as concepções sobre o *bullying* de 16 gestores escolares. Por meio de entrevistas semiabertas, submetidas à análise de conteúdo, obteve-se quanto à vivência de algum tipo de treinamento sobre o *bullying* que 75% dos gestores não participaram de capacitações. Porém, quando perguntados se haviam realizado alguma busca de informações sobre o *bullying*, 93% responderam positivamente. Dentre os principais problemas percebidos na escola foram apontados a indisciplina, a menor participação da família e/ou modelos familiares negativos e a violência. Quanto ao papel da escola diante do *bullying* constatou-se, na percepção dos gestores, a desmotivação/desgaste docente e a pouca efetividade da escola nos casos envolvendo tal fenômeno, contudo foram sugeridas intervenções mais abrangentes envolvendo a família e a comunidade.

Em outro estudo, conduzido por Crochík et al. (2014), também foram realizadas entrevistas com sete gestores escolares – diretores e coordenadores pedagógicos – de cinco escolas públicas paulistas. Objetivou-se investigar a compreensão do *bullying* e das ações propostas para combatê-lo, assim como a relação entre ambos. Em linhas gerais, foram verificados determinantes sociais como o individualismo e o preconceito, a ausência de autoridade na relação familiar e a não adequação a padrões relacionais. Os autores apontaram que o gestor que percebia haver determinação social sobre a violência escolar apresentava propostas de combate ao fenômeno mais estruturadas, com atividades envolvendo discentes e docentes. Os demais, por outro lado, com base em uma visão mais reducionista, que dificultava a percepção da incidência do *bullying* no espaço escolar, elaboravam ações pouco relacionadas

com os fatores que o produzem - ações apenas focalizando as pessoas envolvidas nos atos violentos, portanto, ineficientes no combate ao *bullying* de forma preventiva.

Pautados na visão do DPJ, Jimerson et al. (2004) e Libório, Castro e Coelho (2011) sinalizam que é essencial a identificação das áreas que permitem o desenvolvimento de qualidades positivas e o reconhecimento da relevância de variáveis contextuais, como na escola, para conhecer de modo mais profundo os recursos disponíveis na adolescência, recursos esses refletidos nos valores e/ou competência pessoal e nos relacionamentos positivos. Com isso, questões inerentes a esse espaço não podem ser analisadas unilateralmente, por exemplo, o fracasso de um aluno não é um fracasso dele ou oriundo exclusivamente de sua relação com o currículo escolar. Segundo Chagas-Ferreira (2016), o fracasso está interligado a todas as interações desencadeadas na escola, o que significa que qualquer nível de análise e intervenção deve considerar, no mínimo, as interações bidirecionais. De acordo com a referida autora, sob a perspectiva do aluno, tais interações envolvem as díades aluno-aluno, aluno-professor, aluno-serviços de apoio, aluno-dinâmica em sala de aula, aluno-gestor, com esses diferentes níveis de análise atuando de modo interdependente e influenciando-se mutuamente.

Conforme salientam Lerner et al. (2013), se as condições ambientais puderem ser integradas aos atributos pessoais dos jovens ao longo do tempo, poder-se-ia alcançar um desenvolvimento positivo. Considerando-se a instituição escolar como espaço responsivo privilegiado (Dessen & Polônia, 2014; Núñez, 2016), onde cada um de seus atores – alunos, funcionários, professores, gestores – participam de atividades regulares com potencial para inibir, impulsionar, direcionar e definir trajetórias de vida diferenciadas, torna-se relevante compreender como a escola cria repertórios que permitem a continuidade da vida social dos jovens escolares. Em especial, Chagas-Ferreira (2016) e Luck et al. (2011) ainda afirmam que, na escola, os atributos pessoais são examinados, avaliados e interpretados por diferentes pontos de vista, entretanto são os gestores escolares, que desempenham papéis instituídos pelos sistemas sociais, aqueles que têm responsabilidades e poderes na ação educativa refletidos nas relações que se constituem tanto nos comportamentos manifestos nas interações cotidianas como nas percepções da forma de vida dos alunos e nas trajetórias das relações estabelecidas ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, acrescentam Luck et al. (2011) que a gestão escolar é composta pelo ‘diretor escolar’, que é o líder e responsável máximo por todo o processo escolar e pela mobilização de esforços e recursos para a eficaz realização dos objetivos educacionais; pelo

‘supervisor/coordenador pedagógico’, responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais; e pelo ‘orientador educacional’, que se responsabiliza pelo atendimento na escola e, em especial, pela ação dos professores frente às necessidades de desenvolvimento dos alunos, enquanto pessoas. Com esses representantes à frente, a escola pública atual traz demandas de investimentos em práticas para a promoção da qualidade no ensino e para a formação oferecida aos alunos de todas as etapas de formação, porém, com especial atenção aos jovens do ensino médio pela necessidade cada vez maior de escolarização para a entrada no mundo trabalho, por exemplo (Dugnani & Souza, 2011; Paro, 2015; Placco & Souza, 2010). Para tanto, a gestão necessita voltar-se para objetivos que atendam à eficácia escolar compreendida como a “capacidade das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas” (Pereira, 2008, p. 20). Nessa direção, o impacto do modelo de gerenciamento escolar na obtenção dos resultados propostos em ações educacionais, que se materializam por meio dos projetos políticos pedagógicos e projetos escolares em geral, podem resultar em menores taxas de evasão escolar, repetência e fracasso dos alunos.

Deste modo, torna-se necessária a reformulação no ensino, de maneira que o currículo possa comportar uma educação mais integral, e como apontam Zabala e Arnau (2010), com as competências envolvendo a esfera social, emocional, interpessoal e profissional da vida dos jovens. Além disso, como advogam Rosin-Pinola et al. (2017), é possível ensinar as habilidades socioemocionais aos alunos por meio de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para melhorar a aprendizagem acadêmica e social, desde que os gestores sejam formados para tal. Há na literatura estudos (Seligman, 2011; Seligman et al., 2009; Snyder & Lopez, 2009) que desenvolveram e avaliaram os resultados de programas, como o Programa de Resiliência Penn (PRP), com foco no DPJ, visando auxiliar alunos do ensino médio de escolas públicas e privadas estadunidenses a identificarem suas qualidades positivas, empregá-las no cotidiano, e promover a emoção positiva, o sentido, o propósito e relacionamentos sociais promissores. De modo geral, evidenciou-se que os jovens participantes do PRP apresentaram menos sintomas de doenças físicas e visitas ao médico por enfermidades, aumento nos exercícios físicos, na satisfação e no engajamento escolar através do desenvolvimento da curiosidade, do gosto pela aprendizagem e da criatividade. Em contrapartida, a eficácia do programa variou conforme a capacitação e a supervisão recebida, isto é, quanto menor o treinamento ofertado aos docentes e/ou gestores, menores os efeitos encontrados nos discentes, corroborando, portanto, com os resultados obtidos por Oliveira e Alencar (2010) quanto à criatividade, com destaque para a necessidade da capacitação gestora para o aprimoramento de competências nos jovens.

Parte-se então da premissa positiva, que o espaço escolar também pode ser um lugar onde se aprenda a ser feliz e pensar com mais sabedoria, onde jovens gostem de ir e ficar, sintam-se acolhidos e pertencendo ao seu grupo de amigos, pois há respeito e verdadeira apreciação das capacidades juvenis (Jiménez & Herrero, 2010; Núñez, 2016). Como argumenta Núñez (2016), todas as atividades nesse contexto, imersas nas relações interpessoais entre estudantes, entre estudantes e professores/gestores e pais de família, apresentam o potencial de ampliar as expectativas de aprendizagem bem como fomentar o sucesso na vida.

Coerente com os aspectos teóricos e empíricos exibidos, julgou-se relevante investigar fatores protetivos e de risco ao desenvolvimento de jovens escolares no ensino médio na percepção de gestores escolares, sendo esta pesquisa parte integrante de uma investigação mais ampla, que avaliou os fatores de risco e proteção e suas relações com a autoeficácia junto ao grupo de jovens, alvo do presente estudo. A partir desta análise conjunta, a possibilidade da coleta de dados com dois informantes (gestores e alunos) visa garantir maior confiabilidade das informações obtidas, uma vez que cada membro da díade pode relatar suas próprias percepções desses fatores, sem a necessidade de relatos de terceiros, viabilizando uma análise multimodal, sob diferentes visões, de um mesmo tema.

Método

Trata-se de um estudo com delineamento transversal, que utilizou uma metodologia descritiva e qualitativa das concepções dos gestores educacionais sobre fatores protetivos e de risco ao desenvolvimento dos jovens escolares, e de modo conjugado, sobre os fatores protetores, o desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) e a vivência escolar.

Participantes

Participaram do estudo sete gestores escolares atuantes em sete escolas com o ensino médio pertencentes à rede de escolas públicas da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, todas localizadas em uma cidade da Zona da Mata mineira. Dentre os gestores tem uma diretora, uma vice-diretora e cinco coordenadores pedagógicos, sendo apenas um gestor do sexo

masculino, e os outros seis do sexo feminino. A idade variou entre 33 a 59 anos e o tempo de experiência na função entre 10 e 40 anos. Três dos gestores possuem pós-graduação (mestrado em Educação e Literatura), e quatro possuem cursos de especialização (nas áreas de Psicopedagogia, Gestão escolar e Educação básica), sendo que as graduações variaram entre Pedagogia, Letras, Ciências sociais e História.

Instrumentos e materiais

Utilizou-se um questionário de caracterização da amostra, um roteiro de entrevista e um formulário de análise por juízes. O questionário visou obter informações dos gestores referentes à idade, sexo, grau de escolaridade, anos de experiência com a educação, participação em capacitações para a promoção de aspectos positivos na juventude e procura pessoal por informações sobre programas/intervenções proativas para os alunos. O roteiro de entrevista semiestruturado objetivou investigar as concepções desses gestores acerca dos indicadores protetivos e de risco dos alunos e do espaço escolar, e foi composto por 13 perguntas subdivididas em duas temáticas: “Concepções sobre fatores de risco e proteção de jovens escolares” e “Concepção que conjuga fatores protetores, desenvolvimento positivo dos jovens – DPJ e vivência escolar”. O formulário utilizado para concordância entre juízes foi composto por 13 tabelas geradas a partir da análise de conteúdo contendo as categorias criadas com base nas respostas dos gestores sobre sua concepção dos fatores protetivos e de risco juvenis. Esse instrumento contém espaço para que os juízes expressem concordância ou discordância quanto à categorização elaborada pela Autora para as respostas dos gestores. Em caso de discordância, contém, ainda, espaço para sugestões de reformulações das categorias.

Procedimentos e considerações éticas

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP/UFJF) em 21 de Maio de 2015 (Parecer nº 1.062.958). Após a aprovação pelo CEP, foi realizado o contato com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para apresentação da pesquisa e obtenção de apoio/autorização para desenvolvê-la junto às instituições de ensino médio público da cidade localizada na Zona da Mata mineira. A partir dessa autorização foram agendadas reuniões junto à direção de todas as escolas alvo para

explicar os objetivos e a importância da pesquisa, entregar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), agendar a entrevista e marcar a coleta dos dados com os gestores escolares. Os sete gestores foram contatados diretamente em seus postos de trabalho, ocasião em que foram prestados esclarecimentos acerca da realização e dinâmica da entrevista, do objetivo deste estudo, da garantia do sigilo, do anonimato e do uso do gravador. Para atender a esses critérios, evitou-se utilizar os nomes reais dos gestores, sendo identificados como: diretor (PT), vice-diretor (B), coordenadores pedagógicos (S, A, V, P, PB). A participação foi voluntária, tendo os participantes sido informados de que os dados seriam analisados coletivamente, cumprindo-se as exigências éticas legais. As entrevistas, com duração média de 40 minutos, foram gravadas em áudio e transcritas integralmente.

Foram escolhidos, de forma intencional, sete pesquisadores com estudos na área de psicologia envolvendo o tema proteção e risco na juventude, para atuarem como juízes na validação da análise do roteiro de entrevista com os gestores. Os juízes foram contatados via correio eletrônico e receberam o formulário de análise por juízes. Após preenchimento, foram enviados também por e-mail. Nos formulários, foram distribuídas 26 tabelas para os sete juízes, assim, cada juiz recebeu pelo menos três tabelas para validar.

Análise de dados

As informações obtidas por meio das entrevistas com os gestores escolares foram avaliadas por meio da análise de conteúdo temática e frequencial (Bardin, 2011). Primeiramente, realizou-se análise vertical, com delimitação dos fragmentos significativos dos relatos dos participantes e uma categorização preliminar desses relatos; em seguida, foi realizada a análise horizontal desses fragmentos, aglutinando-se as categorias e delimitando-se os indicadores de frequências e porcentagens das categorias globais e específicas.

A análise de concordância entre juízes foi estruturada para ser efetuada por meio do coeficiente *Kappa* de Cohen, por tratar-se de um procedimento estatístico que leva em consideração no seu cálculo a probabilidade de concordância ao acaso (Crocker & Algina, 2009), e por ser o método mais utilizado quando as variáveis em estudo são nominais (Fonseca et al., 2007). Entretanto, esse procedimento estatístico para validação das categorias não foi

calculado, pois os juízes foram constantes, concordando de forma consensual com a análise de conteúdo temática e frequencial realizada pela primeira autora deste estudo.

Resultados e Discussão

Apresentam-se inicialmente os resultados obtidos no questionário de caracterização dos gestores “Sondagem da participação em capacitações para a promoção de aspectos positivos na juventude” e “Sondagem da procura pessoal por informações sobre programas/intervenções proativas para os alunos” e, em seguida, aqueles correspondentes às entrevistas realizadas com os gestores escolares.

Ao serem questionados quanto à “participação em capacitações para a promoção de aspectos positivos na juventude”, 57% dos gestores admitiram a participação em treinamentos nessa direção, sendo destacados os seguintes temas: “Como combater o bullying” (n=1); “Como combater a violência em geral, o impacto das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na aprendizagem, a elevação do desempenho acadêmico” (n=1); “Prevenção de situações relativas ao uso de álcool e/ou drogas” (n=1), e por fim, “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST’s) e AIDS” (n=1). Observa-se que as respostas dos gestores seguem uma direção voltada tanto para aspectos da prevenção de danos/riscos (violência, drogas, DST’s) quanto para a promoção de qualidades positivas na adolescência (progressos na aprendizagem e no desempenho acadêmico). Esses achados corroboram com a perspectiva do DPJ (Catalano et al., 2002, 2004) ao proporem uma atuação que combine componentes voltados tanto para a prevenção de transtornos mentais/ comportamentais/ de aprendizagem quanto para a promoção da saúde psicológica tendo em vista a melhoria da qualidade de vida e bem-estar dos jovens. Já 43% dos gestores (n=3) negaram a “participação em capacitações para a promoção de aspectos positivos dos jovens”, resultado que afina-se, em parte, com aqueles obtidos por Oliveira e Alencar (2010) e Salgado (2012), os quais identificaram não ter ocorrido a vivência de algum tipo de treinamento sobre criatividade e combate ao *bullying* junto aos gestores, o que os levou a sugerirem a ampliação da oferta de capacitação desses profissionais para lidar com tais fenômenos no âmbito escolar.

Quando consultados acerca da “procura pessoal por informações sobre programas/intervenções proativas para os alunos”, a maioria (71%) dos gestores confirmou a

busca, de forma individual, por informações envolvendo a “Prevenção do uso de álcool e/ou drogas no contexto escolar” (n=4) e o “Cuidado de si, maior autonomia” (n=1), tendo os adolescentes como protagonistas de potenciais ações nessa direção; os demais (29%) informaram não terem buscado subsídios nesse enfoque. Esses resultados indicam a relevância da capacitação gestora para implementar programas junto aos jovens escolares, corroborando o levantamento realizado pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), o qual detectou que o consumo de drogas entre escolares do ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas das 27 capitais brasileiras atingiu alta prevalência para o uso de álcool e tabaco (Galduróz et al., 2004).

Os resultados referentes às entrevistas realizadas com os gestores escolares, por sua vez, foram analisados e descritos conforme as temáticas delimitadas no roteiro já mencionado e seguem explicitados nas tabelas 1 e 2, respectivamente.

Conforme evidencia a tabela 1, todos os sete profissionais reconhecem que os alunos possuem fatores de risco intrínsecos – ou pessoais – que podem comprometer seu desenvolvimento. Foram identificados fatores como o “uso de álcool e/ou drogas” pelos jovens, a “agressividade e intolerância” persistente entre os escolares, a “transgressão às regras sociais” tomada como algo inerente à juventude, e a “fragilidade emocional” que pode acarretar prejuízos na rotina escolar (f=7). Fragmentos dos relatos de alguns dos gestores podem exemplificar: (Gestor P) “...eu posso falar assim com as escolhas que eu percebo deles... dos grupinhos que se formam... falo em questão do uso de droga, eles fazem festas e bebem até dar PT (perda total)”, (Gestor V) “...a forma deles reagirem aos acontecimentos da vida são fatores de risco, no caso de agressão, né! Agressividade”, (Gestor B) “Essa questão do transgredir regras, que é da personalidade deles, traz riscos para a vida e a saúde deles”.

Além disso, mesmo não tendo sido indagados, tornou-se possível extrair do discurso desses gestores o reconhecimento de que os alunos possuem fatores de risco extrínsecos – ou contextuais – que podem prejudicar seu desenvolvimento. De modo conjugado à categoria específica relativa aos fatores de risco pessoal citados, despontaram como categoria sub-específica os fatores de risco do contexto: “problemas familiares relacionados ao uso de drogas, violência doméstica, ausência de referência familiar significativa e de apoio familiar, presença de pares desviantes, pobreza e tolerância do uso de substâncias no bairro”. Para exemplificar

Tabela 1.

Temática A: Concepções dos gestores sobre fatores de risco e proteção dos discentes (N=7).

Síntese das perguntas	Categoria Global	F	%	Categorias Específicas	F	%
Reconhecimento de potenciais fatores de risco intrínsecos dos alunos	Alunos possuem fatores de risco intrínsecos	7	100	Uso de álcool ou drogas/ agressividade/intolerância, transgressão às regras sociais/fragilidade emocional	7	100
Reconhecimento de potenciais fatores de proteção intrínsecos dos alunos	Alunos possuem fatores protetivos intrínsecos	7	100	Estabelecem amizade com colegas e c/ a família	2	29
				Ocupam o tempo com estudo e trabalho	2	29
				Argumentam e são pacíficos	2	29
				Refletem medo em arriscar-se o que pode resguardá-los de potenciais perigos	1	13
Caracterização da relação entre gestor-aluno e c/ colegas	Bom relacionamento entre gestor-aluno e colegas	6	87	Relação gestor-alunos baseada em confiança/ respeito/afeto e regras/ há respeito entre colegas	6	87
	Bom relacionamento entre gestor-aluno e ruim entre colegas	1	13	Relação gestor-alunos aberta e de proximidade/ implicância e vínculos frágeis entre os colegas	1	13
Caracterização da relação entre gestor-família e formas de contato na escola	Alegam manter vínculo satisfatório com famílias	5	71	Relação boa/ contato em reunião bimestral para sanar problemas e elogiar	5	71
	Alegam manter vínculo insatisfatório com as famílias	2	29	Contato é distante restrito ao telefone e foco nos problemas intraescolares	2	29
Identificação de dificuldades de aprendizagem e formas de enfrentamento dos discentes	Identificam DA relacionadas ao baixo rendimento escolar, defasagem na escolarização e problemas na leitura/escrita	7	100	Os discentes têm desinteresse pelas intervenções pedagógicas/ não ocorre enfrentamento	7	100
Identificação do comportamento discente em momentos de provas e trabalhos grupais	Relatam comportamento negativo em provas e diferenciados em trabalhos grupais	7	100	Discentes deixam questões de prova em branco/tensos/ Há oscilação: ora fazem os trabalhos grupais ora não	7	100
Desafios e formas de enfrentamento dos problemas comportamentais dos alunos	Identificam como desafios a ausência de suporte familiar e de equipe multiprofissional e a indisciplina discente	7	100	Enfrentamento intraescolar: gestor dialoga com alunos e familiares/ suspende/ encaminha o aluno a outros profissionais	7	100

reporta-se os seguintes relatos: “...eles (jovens) têm uma fragilidade emocional muito grande por não ter apoio na família, não ter uma referência como pai e mãe... não conseguem concentrar, prestar atenção na aula” (Gestor PT), e também “... a questão do uso de drogas, eles vêm trazendo isso de fora da escola, vejo aqui na nossa comunidade, e vem do que eles vivenciam em casa, porque tem muito pai e mãe usuários de droga” (Gestor S). Observa-se, portanto, que os gestores entrevistados, ao identificarem fatores de risco pessoais e sociais, ainda detectam a importância de todo o cenário familiar como propiciador de situações que podem influenciar o jovem a eventos negativos na vida.

Nessa direção, ao serem indagados sobre os fatores de proteção intrínsecos dos alunos, todos os sete gestores manifestaram o reconhecimento de potenciais fatores protetivos pessoais no desenvolvimento juvenil. Esses fatores aparecem nas categorias específicas, como indicado na tabela 1, concebidos como “estabelecem amizade com colegas e com a família” (f=2), “ocupam o tempo com estudo e trabalho” (f=2), “argumentam e mostram-se pacíficos” (f=2), e “refletem medo em arriscar-se o que pode resguardá-los de potenciais perigos” (f=1). Tal reconhecimento pode ser observado nos relatos: “...acho que eles (alunos) começam a buscar muito o apoio dos colegas, formando laços afetivos fortes” (Gestor PT), “...a família, pelo ato de educar os filhos, consegue fazer com que eles sejam protegidos, ...o relacionamento (pais-filhos) acaba influenciando a atitude do menino aqui dentro da escola, meninos mais pacíficos, que sabem argumentar” (Gestor S), “...se eles estão na escola, se estão trabalhando, já se sentem mais protegidos, têm uma função na vida” (Gestor PB). Nessa direção, os fatores protetivos pessoais obtidos, como o cultivo de boa amizade com os colegas e vínculo positivo na família, a ocupação do tempo com estudo de forma mais intensa e atividades laborais no período do contraturno escolar, também como salientam Costa e Dell’Aglia (2011), são aspectos relevantes que capacitam o jovem a desenvolver estratégias mais adaptativas.

Verificou-se, também, que, mesmo não tendo sido questionados sobre os fatores de proteção do meio/contextuais, foi possível extrair do discurso dos gestores o reconhecimento de que os alunos possuem fatores de proteção extrínsecos que podem amenizar danos/riscos em seu desenvolvimento. De modo conjugado às categorias específicas atinentes aos fatores de proteção pessoal citados, identificou-se como categoria sub-específica fatores de proteção contextuais como o “suporte afetivo do grupo de pares/familiares, o modelo positivo dos pais, e o suporte social na escola por meio dos projetos intraescolares”. Tal achado revela-se nos seguintes discursos: (Gestor A) “...o que protege bem é o acompanhamento dos pais, e a proteção entre eles (alunos) no grupo”, (Gestor S) “O comportamento do pai e da mãe na

sociedade acaba influenciando também na atitude do menino aqui na escola, ...tem menino que conversa numa boa, é tranquilo”, (Gestor V) *“Percebo muito esse caminho deles no sentido de tentar resolver as coisas de uma maneira, é, mais pacífica, e isso eu acho que é um reflexo do trabalho que é feito aqui (na escola)”*. Ressalta-se, assim, que os gestores percebem a importância do suporte afetivo de colegas e familiares bem como do suporte social na escola. Para Costa e Dell’Aglío (2011), o apoio social e afetivo está relacionado à percepção que o jovem tem de seu mundo social, como se orienta nele, suas estratégias e competências para estabelecer vínculos com os recursos que o meio oferece, como proteção e força, diante das situações de risco que se apresentam.

Como mostra a tabela 1, quanto às relações entre gestor-alunos e entre colegas na escola, a maioria dos entrevistados (87%) são enfáticos ao afirmar que há um “bom relacionamento entre gestor-alunos”, sendo esse relacionamento baseado na confiança, no respeito mútuo, no afeto e estabelecimento de regras, e igualmente, asseveram ter um “bom relacionamento entre colegas” amparado pelo respeito entre eles (f=6). O relato de alguns dos gestores pode exemplificar *“...me relaciono bem com eles (alunos), eles sempre me procuram, confiam muito”* (Gestor A), *“...procuro ter uma pedagogia mais da afetividade”* (Gestor V) e *“...o relacionamento é muito próximo dos alunos, às vezes, a gente tem uma atitude de enfrentamento mais pesada (de firmar regras)”* (Gestor S). O único entrevistado (13%) a apontar um “bom relacionamento entre gestor-alunos e ruim entre colegas” justifica que na relação entre gestor-aluno a relação é aberta, de proximidade, mas entre colegas há muita implicância e vínculos frágeis (f=1). Segundo Del Prette e Del Prette (2008), as relações estabelecidas entre os atores sociais desse espaço têm sido apontadas como um poderoso motivador para o trabalho de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos escolares, por primar pela instauração de contextos interativos e permitir estabelecer limites e disciplina de modo eficaz, com o monitoramento positivo do comportamento dos alunos.

Conforme mostra a referida tabela, em relação à caracterização da relação entre gestor-família e o contato com os familiares, 71% dos gestores “alegam manter vínculo satisfatório junto às famílias”, sendo que as formas de contato na escola se processam principalmente durante “reuniões bimestrais para sanar problemas e/ou elogiar” o bom desempenho dos alunos (f=5). Já 29% dos gestores “alegam manter vínculo insatisfatório com as famílias”, isto porque o “contato é distante restrito ao telefone e foco nos problemas intraescolares” (f=2). Seguem alguns dos fragmentos dos relatos: (Gestor A) *“O meu relacionamento é bom, porque eu moro na escola, eles (familiares) já me conhecem há muitos anos, ...e a gente chama assim para a*

reunião de pais, ...não só para quando tem um problema, também para elogiar, que o menino melhorou...”, (Gestor P) “*...sim, satisfatório, a gente tem tentado contato nas reuniões de entrega de boletins para os pais, ...a gente dá uma geral do bimestre, e consegue atender casos individuais*”. Nota-se que para os profissionais satisfeitos com o vínculo entre escola-família fica evidenciado o acesso mais aberto à comunicação de valores pessoais positivos dos alunos aos pais. Nessa direção, Dessen e Polônia (2014) pontuam que a integração entre esses contextos pode desencadear processos evolutivos do alunado, sendo, portanto, propulsores do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Logo, percebe-se que a vinculação positiva entre tais instâncias pode seguir uma direção salutar, segundo os gestores, ao possibilitar durante a reunião de pais que os mesmos recapitem o valor dos jovens e o sentido da responsabilidade compartilhada.

A tabela 1 exhibe o resultado referente à identificação de dificuldades de aprendizagem (DA) dos alunos, e as formas de enfrentamento dos discentes de tais dificuldades. Todos os gestores (100%) “identificam dificuldades de aprendizagem relacionadas ao baixo rendimento escolar, defasagem na escolarização e problemas na leitura e escrita”. Contudo, na opinião dos gestores “não ocorre enfrentamento” pelos discentes, pois eles manifestam “desinteresse pelas intervenções pedagógicas” (f=7). Essa constatação pode ser ilustrada a partir de alguns relatos como: “*Já, já identifiquei problemas sérios na alfabetização, ...no ensino médio eles (alunos) deixam meio de lado quando tem uma dificuldade de aprendizagem*” (Gestor P), “*...a nota baixa, pior (do aluno), ...e ele não aceita, não quer a intervenção pedagógica*” (Gestor A). Tal tendência sugere que a identificação dessas DA, por si, já informa a presença de tais problemas no contexto escolar. Porém, mesmo eles sendo reconhecidos, não são desenvolvidas práticas efetivas visando minimizá-los, o que pode futuramente acarretar efeitos nocivos como o fracasso escolar. Além disso, alguns pesquisadores (Okano, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2004) encontraram relação entre DA e baixa autoestima, aceitação e popularidade perante os colegas, revelando, portanto, que as DA podem estar vinculadas a fatores de risco intrínsecos e extrínsecos ao desenvolvimento, o que requer medidas interventivas.

Como apresenta a tabela em questão, ao serem indagados sobre como percebem o comportamento discente em momentos de avaliação de desempenho acadêmico (provas e trabalhos grupais), todos os gestores (100%) “relatam comportamento negativo em provas e diferenciados em trabalhos grupais”. Eles ainda expõem, de forma mais detalhada, que os “discentes deixam questões de prova em branco”, ficam “tensos” durante as provas, e quanto aos trabalhos, “há oscilação: ora fazem os trabalhos grupais ora não” (f=7), afirmativa que pode

ser observada por meio de alguns relatos: (Gestor PB) *“Eles pegam a prova, assinam, e vão embora... no trabalho, aqueles que se empenham correm atrás do professor para pedir explicação”*, (Gestor S) *“...o momento de prova em si é o momento de tensão, nas provas e nos trabalhos eles não estão tendo seriedade”*. Verifica-se que a rotina escolar de avaliações internas não é seguida por todos os alunos conforme deveria, e que os trabalhos, exclusivamente, não podem ser os únicos meios de avaliar o desempenho acadêmico dos alunos. Deste modo, torna-se necessário focalizar propostas de conscientização e/ou motivação dos escolares para a compreensão de que o ensino e a avaliação devem, necessariamente, caminhar juntos, sendo a avaliação parte intrínseca do próprio ensino.

Ao serem questionados a respeito dos desafios oriundos dos problemas comportamentais dos alunos e das formas de enfrentamento na escola, todos os gestores (100%) afirmam que *“identificam como desafios a ausência de suporte familiar e equipe multiprofissional, além da indisciplina discente”*. Do mesmo modo, a totalidade dos gestores sinaliza que a forma de enfrentamento intraescolar efetiva-se ao *“dialogar”* com os alunos e familiares, *“advertir e/ou suspender”* alunos indisciplinados e no *“encaminhamento do aluno a outros profissionais”* (f=7). Os desafios e forma de enfrentamento elucidados destacam-se nos relatos: (Gestor PT) *“...acho que são desafios a falta de apoio da família, o problema da indisciplina... a gente tenta estimular esses meninos, descobrir no que eles são bons”*, (Gestor A) *“...não tem apoio na parte de psicologia, orientação pedagógica, então a gente tem que encaminhar (o aluno) a outras instituições”*, (Gestor PB) *“...damos advertência, suspensão..., a gente tenta dialogar com os meninos e seus pais”*. Esses achados corroboram com aqueles encontrados por Salgado (2012) quanto aos problemas deflagrados tais como a indisciplina e a menor participação da família na vida escolar dos filhos. Do mesmo modo, Oliveira e Alencar (2010) destacaram a falta de apoio familiar na condução dos projetos intraescolares, sendo que para enfrentar tais problemas foi sugerido que as escolas otimizassem suas ações em busca de uma parceria escola-família. Tal conduta tem implicações para o sucesso acadêmico e profissional do alunado e, ao mesmo tempo, repercute na natureza do envolvimento dos pais na escola como defendido por Dessen e Polônia (2014).

Conforme mostra a tabela 2, questionados sobre como a escola pode contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais dos discentes, todos os gestores (100%) relatam que a *“escola deve aprimorar competências focalizando a relação interpessoal e profissional”* dos alunos. Dentre esses profissionais, 71% sinalizam formas (ou estratégias) para desenvolvê-las, como a *“viabilização de trabalhos grupais para ampliar a convivência social, o respeito mútuo*

entre alunos e atividades culturais” (p.e., ‘hora de lazer’ para o aluno reconhecer seu potencial e seu valor pessoal) (f=5). Os outros profissionais (29%) dizem recorrer ao uso de estratégias como a “viabilização de palestras com diferentes profissionais na escola” (f=2). Os relatos apresentados na sequência podem exemplificar: (Gestor PB) argumenta que “...*tenta fazer algumas coisas na escola, como feiras, show de talentos, para os alunos se destacarem, interagirem*”, (Gestor A) aponta que “...*tenta trazer mais profissionais para falar com os alunos, com mais palestras*”, e o (Gestor S) relata que “*A escola em si, o trabalho dela é desenvolver competências profissionais e o lado pessoal e social, porque nos trabalhos que os alunos fazem, eles se dividem para fazer a parte teórica, visual, e a gente consegue mostrar para os alunos essas competências e potenciais deles*”. Observa-se que esses resultados convergem com literatura recente tanto da Psicologia quanto da Educação, pois vários estudiosos vêm defendendo um currículo escolar que comporte uma educação mais integral, com as competências envolvendo a esfera social, interpessoal e profissional da vida dos jovens (Benson et al., 2006; Zabala & Arnau, 2010).

Como apresenta a tabela citada, quanto às iniciativas promotoras de competências pessoais e acadêmicas discentes, todos os gestores (100%) afirmam a oferta de apoio aos docentes para a “realização de ações intraescolares dirigidas à competência social, acadêmica, artística, de resistência às drogas e a violência”. Entretanto, 71% dos gestores colaboram com a condução de “ações diversificadas”, envolvendo “projetos intraescolares, simulados e palestras” (f=5). Os demais gestores (29%) contribuem com trabalhos focalizados na “criação de projetos para o reforço escolar” (f=2). Alguns trechos dos relatos podem exemplificar: (Gestor S) “...*fazemos projetos para ajudar o menino a ter um outro tipo de visão pessoal, a professora de matemática trabalha com o 3º ano temas sociais, ‘o novo ensino médio’, ‘o uso de drogas na comunidade’, ‘a violência’...*, e fez trabalho social para angariar recursos para instituições aqui da cidade”, (Gestor A) são feitas “*palestras, simulados, e eventos na escola para trabalhar a sociabilidade e as competências de resistir à violência, uso de drogas*”, (Gestor P) frisa “...*projetos como o Circuito de Saberes para fomentar a via artística deles (alunos)*”. Constata-se que há uma preocupação dos gestores em se trabalhar as múltiplas competências juvenis, sendo que para a condução favorável desse trabalho, os próprios gestores mencionam a necessidade de apoio às ideias e iniciativas tomadas pelos docentes, alinhando-se, portanto, com os resultados obtidos por Oliveira e Alencar (2010) relativos aos facilitadores de práticas interventivas na escola, com destaque para a função gestora de oferecer suporte nos projetos idealizados pelos docentes na escola.

Tabela 2.

Temática B: Concepção que conjuga fatores protetores, DPJ e vivência escolar (N=7).

Síntese das perguntas	Categoria Global	F	%	Categorias Específicas	F	%
Forma de desenvolvimento das competências pessoais discentes	Relatam que a escola deve aprimorar competências focalizando a relação interpessoal/profissional	7	100	Viabilizam trabalho grupal para ampliar convivência social/respeito entre alunos/ e atividades culturais	5	71
				Viabilizam palestras de profissionais na escola	2	29
Iniciativas promotoras de competências pessoais e acadêmicas discentes	Realização de ações intraescolares dirigidas à competência social/ acadêmica/ artística/ de resistência às drogas/ violência	7	100	Ações diversificadas: projetos intraescolares, simulados, palestras	5	71
				Criação de projetos para o reforço escolar	2	29
Existência de práticas promotoras visando bom desempenho acadêmico	Informam implementar ações para a promoção do desempenho acadêmico	7	100	Dão atenção à demanda dos alunos e líderes estudantis	4	58
				Apoiam projeto pedagógico nos simulados/ semana literária/ atividades extracurriculares (passeio)/ melhoram recursos físicos	3	42
Fatores intra-escolares relevantes para o DPJ	Existência de fator intraescolar promotor do desenvolvimento saudável juvenil	7	100	Boas relações entre professor-aluno e demais profissionais da escola, com modelos positivos	5	71
				Oferta de refeições diárias/ currículo escolar com conteúdos significativos	2	29
Condutas e dificuldades no auxílio à problemas dos escolares	Alegam conversar com alunos e familiares sobre a problemática discente	5	71	Não encontram dificuldades	3	42
				Dificuldades para encaminhar alunos a serviços externos, e de apoio de mais profissionais na escola (psicólogos)	2	29
	Alegam conversar com alunos e familiares, e acionar o Conselho tutelar/ Vara da infância	2	29	Dificuldade de encaminhar alunos a serviços externos (UAPS) e devido à falta de apoio da família dos alunos	2	29
Papel da escola no suporte social/afetivo aos alunos	Afirmam que a escola tem o papel de oferecer suporte social e afetivo	7	100	Escola deve ampliar as oportunidades de interação: escuta/acolhimento discente	5	71
				Escola deve desenvolver pessoal e profissionalmente o alunado	2	29

A tabela 2 apresenta a percepção dos gestores sobre as práticas promotoras de um bom desempenho acadêmico discente nas escolas. Todos os gestores (100%) informam implementar “ações para a promoção do desempenho acadêmico”. Destes, 58% pontuam que “dão atenção às demandas/necessidades dos alunos e líderes estudantis” (f=4). Já 42% “apoiam o projeto pedagógico nos simulados, na semana literária, nas atividades extracurriculares” (p.e., passeios), e na “melhoria dos recursos físicos” intraescolares (f=3). Nessa direção, seguem alguns dos relatos como exemplo: (Gestor P) “... a gente (gestor) precisa conhecer o nosso público, que é diverso, para promover o desempenho acadêmico, ...aí a gente sabe das demandas”, (Gestor S) afirma “...apoiar todos os projetos pedagógicos, até o sair com os meninos a pé e ir para a universidade federal, porque com esse apoio o professor trabalha bem, é motivado, e o aluno estuda bem, e faz as coisas motivado”, (Gestor A) “...procura cada vez mais melhorar a estrutura, o laboratório de informática, ciências”. Percebe-se a existência de práticas visando o bom desempenho acadêmico dos alunos, todavia os gestores não relatam intervenções específicas para tal, possivelmente, pela falta de capacitação gestora com esse enfoque. Ocorrem práticas diversas, situacionais, e assim, não é possível garantir a eficiência e eficácia de tais ações com vistas a propor sua indicação para a promoção do desempenho acadêmico discente de forma segura.

Quando questionados sobre a identificação de fatores intraescolares voltados para o desenvolvimento saudável dos jovens (DPJ), como mostra na tabela 2, todos os gestores (100%) confirmam a “existência de fator intraescolar promotor do desenvolvimento saudável juvenil”. Dentre eles, 71% admitem o fomento de “boas relações entre professor-aluno e demais profissionais da escola, com modelos positivos” relativos aos docentes (f=5). Os demais gestores (29%) apontam a oferta de “refeições diárias” (para melhorar aspectos cognitivos e fisiológicos como o sono excessivo) e de “currículo escolar com conteúdos significativos” que respeitem o contexto de vida dos discentes (f=2). Conforme destaca-se nos seguintes fragmentos de relatos: (Gestor S) “...a questão do respeito entre as pessoas dentro dos muros da escola, se a gente partir dessa questão, consegue trabalhar todas as habilidades”, (Gestor B) “...o principal dentro da escola para fortalecer o menino é a alimentação, às vezes essa é a única refeição no dia”, (Gestor V) afirma “...que quando a escola pauta seu currículo em coisas que são significativas para a vida dos alunos, são fatores intra, que contribuem para a vida deles”. Portanto, a maioria dos gestores concebem as relações ou laços sociais estabelecidos na escola como primordiais para a obtenção do DPJ. Esse resultado afina-se com o que Costa e Dell’Aglío (2011) defendem a respeito do desenvolvimento de relações que possuem caráter de

apoio nas escolas, de modo a formar uma rede de relações sociais, próximas e significativas, que representem o apoio percebido e recebido pelos indivíduos, constituindo-se em um fator de proteção.

A tabela 2 apresenta o resultado sobre a pergunta envolvendo quais as condutas e dificuldades encontradas pelos gestores no auxílio à resolução de problemas dos alunos. A maioria dos gestores (71%) “alega conversar com alunos e familiares sobre a problemática discente”. Alguns deles afirmam “não encontrar dificuldades” no auxílio à resolução de problemas dos escolares (f=3), enquanto outros declaram “dificuldades para encaminhar alunos a serviços externos” bem como falta de “apoio de mais profissionais na escola como de psicólogos” (f=2). Em menor frequência, 29% dos gestores “alegam conversar com alunos e familiares, e também acionar o Conselho tutelar ou a Vara da infância”, sendo que para eles existe “dificuldade de encaminhar alunos a serviços externos e devido à falta de apoio da família dos alunos” (f=2). Esses achados despontam em alguns relatos: (Gestor PB) “...*não acho dificuldade nenhuma, quando o aluno me procura, eu converso, procuro sanar*”, (Gestor V) “...*minha primeira conduta é ouvir aluno, pais, ...o que está no meu alcance eu resolvo, e o que não está eu procuro encaminhar, mas tenho dificuldade, de não ter na escola outros profissionais*”, (Gestor B) “...*a gente sempre está aqui para resolver os problemas deles (alunos), ...o meu limite bate na família, quando a família não quer, a gente não consegue fazer muita coisa... A gente aciona o Conselho Tutelar*”. Constata-se que, apesar da prontidão em auxiliar os jovens diante dos problemas, o gestor depara-se com barreiras que necessitam ser enfrentadas, como a falta de apoio dos serviços externos, família e equipe multiprofissional na escola. Vale frisar, como salienta Chagas-Ferreira (2016), que a integração escola-família-comunidade é essencial para a superação dessas barreiras, para que assim o gestor possa contar com o recurso possível, existente e disponível, de soluções compartilhadas a favor do bem-estar e sucesso na vida dos jovens.

Por fim, como evidencia ainda a tabela 2, ao serem indagados sobre o papel da escola como suporte social e afetivo para os alunos, todos os gestores (100%) afirmam que “a escola tem o papel de oferecer suporte social e afetivo” aos discentes. Para 71% desses profissionais a “escola deve ampliar as oportunidades de interação: escuta e acolhimento discente” (f=5). Já para 29% deles, a “escola deve desenvolver pessoal e profissionalmente o alunado” (f=2). Constituem exemplos os relatos dos seguintes gestores (Gestor A) “...*com certeza! Eles (alunos) têm muita ligação e confiança com a gente. Tem coisa que não conta em casa, e conversa com a gente*”, (Gestor B) “...*a escola pode ser suporte social e afetivo, ...eu converso*

com eles”. Verifica-se que, possivelmente, devido à falta de apoio familiar, um fator de risco para o DPJ como apontam Poletto e Koller (2011), a escola é tomada pela responsabilidade de ofertar esse suporte aos jovens, sobretudo, por tratar-se de pessoas vivendo em contextos de risco (violência doméstica, uso abusivo de álcool/drogas na família).

Diante desses resultados, e considerando a influência dos fatores de risco e proteção no desenvolvimento dos alunos, é possível afirmar que se o contexto escolar for bem organizado e constituir parcerias com o contexto familiar e o comunitário, mostrar-se-á favorável ao DPJ, uma vez que os gestores possuem concepções prospectivas que tendem a viabilizar projetos escolares envolvendo as múltiplas competências juvenis. Além disso, as respostas dos gestores envolvem aspectos relacionados à prevenção de danos (violência, drogas, DST's), e à promoção de qualidades positivas dos alunos (progressos na aprendizagem – TICs e no desempenho acadêmico). Ressalta-se, contudo, no que tange à capacitação gestora voltada para intervenções promotoras de saúde, que pouco mais da metade dos gestores participaram de capacitações nesse enfoque (57%). Conclui-se que os profissionais que lidam direta ou indiretamente com os estudantes, tais como os gestores aqui pesquisados, para tornarem-se mais eficientes e proativos, necessitam buscar treinamentos específicos para que possam inserir em suas práticas a implementação de programas adaptados a esse público visando mais eficácia na promoção de competências e prevenção dos riscos à saúde na juventude.

Considerações Finais

A vertente qualitativa do estudo aqui apresentado realça o consenso existente na literatura de que a presença de pares desviantes, problemas familiares relativos ao uso de álcool, drogas e/ou violência e a falta de apoio familiar, são considerados fatores de risco ao desenvolvimento juvenil. Em contrapartida, as relações de amizade entre os pares, o suporte social na escola, o suporte afetivo de amigos e familiares, a existência de pessoas significativas como membros da família e/ou professores/gestores educacionais que se importam com os jovens, constituem fatores de proteção para esse desenvolvimento.

Observa-se uma carência de estratégias sistematizadas por parte dos gestores aqui pesquisados quanto à promoção de aspectos positivos, à prevenção do uso abusivo de álcool e

outras drogas, e/ou mesmo dos atos violentos (comportamentos agressivos e intolerantes) deflagrados nas escolas públicas, alvo do presente estudo. Portanto, recomenda-se que sejam incluídas diretrizes claras e abrangentes sobre a temática das drogas, da violência, e das competências sociais, emocionais, interpessoais e profissionais nos projetos políticos pedagógicos. A interlocução dessas escolas com a família também carece de estratégias mais efetivas bem como a capacidade de superar as dificuldades de diálogo entre esses contextos frente à problemática das drogas, da indisciplina, da importância de desenvolver competências para alavancar os processos educativos e de socialização na juventude.

A presente investigação alcançou o objetivo almejado de conhecer as percepções dos gestores sobre os indicadores protetivos e de risco de jovens escolares no ensino médio. A metodologia escolhida justifica-se pela necessidade de se aprofundar esse conhecimento. Porém, importa salientar que, não obstante permitirem o acesso à informação dificilmente conseguida de outra forma, as investigações qualitativas e, especificamente, a comparação dos resultados com outros estudos de cunho qualitativo tem limitações. Nesse sentido, as comparações entre estudos qualitativos, apesar de necessárias e desejáveis, devem ser realizadas com parcimônia, pois diferenças no paradigma da investigação qualitativa ao nível das entrevistas, observações, natureza e limites da amostra e abordagens metodológicas podem, em alguns casos, aumentar a probabilidade de gerar respostas e categorias distintas.

Todavia, salienta-se, ainda, a importância da qualificação dos profissionais que lidam com jovens em contextos de risco visando otimizar a proteção nos casos em que a família falha como suporte social e afetivo. Logo, cabe à gestão escolar balizar suas ações interventivas no âmbito escolar de modo a integrá-las aos serviços externos, governamentais ou não governamentais, para que se concretize tais ações. Ademais, torna-se necessária a produção de conhecimento científico sobre o tema que possa ser transposta para a escola minimizando, assim, uma possível negligência por parte dos profissionais que atuam com a trajetória de vida do público jovem.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAL

A temática dos fatores de risco e de proteção ao longo do desenvolvimento juvenil vem despertando a atenção de pesquisadores e técnicos (interventores), pois a compreensão desses fatores possibilita a elaboração de perspectivas eficazes de prevenção e promoção da saúde na juventude. Nessa direção, pretende-se nesta seção realizar uma reflexão teórico-crítica sobre os achados encontrados nos estudos empíricos aqui apresentados, e sobre como utilizá-los na implementação de intervenções e no fomento de políticas públicas em saúde e educação, almejando, inclusive, oferecer subsídios que possam auxiliar na atuação de psicólogos, docentes, gestores da educação e da saúde.

Tomando como diretriz os recursos ou fatores pessoais e sociais investigados, e sua relação com as percepções de autoeficácia dos jovens, observou-se que pais, professores e gestores/técnicos da escola destacaram-se como agentes potenciais para o aumento da autoeficácia juvenil ao possibilitarem condições para os jovens emitirem comportamentos, e consequentemente, eles serem reforçados. Assim, ao lançar desafios condizentes com as reais capacidades juvenis e propor tarefas que os jovens consigam realizar, por exemplo, é possível ampliar a motivação para a tarefa e incrementar as crenças de autoeficácia. Os resultados apresentados e discutidos nos capítulos anteriores possibilitaram ainda demonstrar que recursos presentes na família, na escola e na comunidade, quando alinhados com qualidades positivas juvenis (p.e., nível de autoeficácia elevada), sugerem o alcance do desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ).

Mais especificamente, os resultados obtidos com o primeiro estudo de revisão da literatura indicaram a existência de poucos estudos avaliando a autoeficácia e recursos do DPJ. Contudo, trouxeram valiosas informações sobre quais as relações entre essa crença e importantes recursos intrínsecos como competências acadêmicas, físicas, de carreira/profissionais, e recursos extrínsecos como suporte social, respeito às normas sociais, conexão com pessoas e instituições, uso construtivo do tempo (tarefas desafiadoras) e valores positivos/responsabilidade pessoal e social. Isso indica que ao promover programas com o foco nessas competências, professores e/ou gestores além de incrementarem a autoeficácia dos jovens, podem também favorecer o seu funcionamento adaptativo e o seu ajustamento psicológico. Igualmente, torna-se necessário investir nos recursos extrínsecos mencionados, pois assim esses gestores podem oferecer suporte/apoio aos estudantes na realização das tarefas bem como criarem oportunidades de pertencimento com a construção conjunta das normas e

divisão de responsabilidades. O que é essencial para a promoção de ambientes acolhedores que possibilitem a melhoria dos resultados educacionais e de saúde juvenis.

Com relação aos achados do segundo estudo, além de incluírem a investigação de novos recursos ao desenvolvimento reforçam as evidências encontradas no primeiro estudo. Com destaque, houve relações positivas entre autoeficácia e conexão com a escola, família, comunidade, perspectiva de futuro e evento estressor bem como negativas com ideação suicida, reprovação e evento estressor, tendo alguns desses fatores influência na elevação ou diminuição da autoeficácia juvenil. Esses resultados são relevantes para a prática profissional de docentes e gestores escolares por indicarem que, ao aprimorar a autoeficácia discente, os alunos podem infligir um maior esforço e persistência perante os obstáculos, adotando propósitos mais condizentes com a aprendizagem e com o interesse em cumprir metas. Considera-se, assim, que não constitui desperdício de tempo ou financeiro trabalhar a promoção da autoeficácia, uma vez que esse incremento pode acarretar uma postura mais estratégica para o desenvolvimento de habilidades dirigidas às atividades de estudo e aprendizagem por meio da comparação autorreferenciada com seus desempenhos anteriores.

Ademais, no segundo estudo, os jovens indicaram fatores de risco (familiar que usa drogas, morte de pessoa importante, reprovação, ideação suicida, falta de habilidades de resolução de problemas, combate ao uso de drogas, adequada condução dos problemas de aprendizagem, construção disciplinar conjunta) e de proteção (suporte afetivo/instrumental dos professores, clima escolar salutar, relações positivas na escola, imagem positiva juvenil no bairro, incentivos a novos projetos, perspectiva de concluir o ensino médio) que também demandam a atenção de profissionais da educação e da saúde em sua prática. Os resultados obtidos nos relatos dos escolares indicaram que para um melhor suporte às demandas juvenis é necessário realizar a integração ou cooperação entre os sistemas escolar, familiar e comunitário, opinião também compartilhada por Azzi et al. (2014), ao ressaltarem que as pessoas precisam trabalhar conjuntamente, para assim compartilharem seus destinos, e preservarem o ambiente habitável para as futuras gerações. Dentre outras questões, isso indica que em ambientes educativos, por exemplo, tal premissa poder ser alcançada com a implementação de estratégias efetivas para a existência de reconciliação entre conflitos de interesse, a construção de um senso de propósito e a mobilização do apoio de outros setores sociais (como dos serviços públicos e comunitários).

Na sequência, os resultados do terceiro estudo evidenciaram que, possivelmente, muitos dos riscos mencionados anteriormente, os quais acometem a atual juventude, poderiam ter sido

prevenidos se houvesse maior investimento na capacitação dos gestores escolares para a implementação de programas proativos baseados em evidências científicas. Na literatura é frequente a recomendação de programas com condições de serem implementados por psicólogos capacitados ou que possam capacitar outros profissionais para sua utilização. Evidencia-se, por exemplo, o programa de habilidade de vida, que propõe o desenvolvimento de competências para a vida dos jovens escolares visando fortalecer comportamentos adaptativos, permitindo a estes lidar de forma eficaz com as demandas e os desafios da vida cotidiana. Contudo, para tal empreitada torna-se necessário empreender um esforço integrado e colaborativo entre pesquisadores (que elaborem os programas), gestores escolares e públicos (que possam administrar os serviços na escola, e aqueles que criam as leis de proteção infanto-juvenil) bem como outros profissionais (que atendem diretamente aos usuários dos serviços, como pedagogos e psicólogos escolares).

Alinhado a isso, tem-se que, desde 1996 o discurso das competências foi institucionalizado no sistema educacional brasileiro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) bem como pelos documentos oficiais que regulamentam e orientam o ensino médio, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Entretanto, os pressupostos fundamentais dessa lei e desses documentos não trouxeram mudanças substanciais na escola, como vem sendo constatado até o momento presente. A partir disso, com o enfoque previsto para o ensino médio de preparar o jovem escolar para a vida, mais recentemente foi homologada, no dia 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver enfatizando as dez competências gerais, a saber: valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital (conhecimento); exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade (pensamento científico, crítico e criativo); valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais (senso estético); utilizar diferentes linguagens (comunicação); compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (cultura digital); valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências (trabalho e projeto de vida); argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis (argumentação); conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se (autoconhecimento e autocuidado); exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação (empatia e cooperação); agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação (responsabilidade e cidadania).

Nesse sentido, consoante as competências gerais mencionadas os estudos aqui reportados revelaram ser essencial preencher um quesito considerado imprescindível para sua viabilidade na prática profissional, devem contemplar as diferenças culturais, situacionais e geracionais do público jovem que se pretende conhecer, atendendo à critérios de validade ecológica relevantes para responder às especificidades e às necessidades dos contextos em que são realizados. Por esse motivo, tanto para novas investigações como para implementar futuras intervenções, os achados dos estudos citados são válidos para a população alvo investigada, pertencente aos contextos escolares destacados. Sendo o espaço escolar primordial para a reprodução das relações sociais já existentes e criação de outras novas, faz-se necessário que os pais também possam colaborar com a história e os projetos escolares de seus filhos. Nessa vertente, acredita-se que a partir da base empírica obtida nos estudos é possível influenciar e estruturar as políticas educacionais voltadas para a relação família-escola.

No mais, os estudos apresentados na presente tese almejam contribuir com os projetos sociais já existentes e com os novos, tendo em vista a crença de que a escola pode preparar os alunos no enfrentamento de adversidades, auxiliando-os a superar os fatores de risco de modo mais saudável e adaptativo. Tem-se que políticas públicas voltadas para estratégias de promoção à saúde no ambiente escolar vêm sendo discutidas entre o Ministério da Saúde e da Educação visando efetivar ações, tais como o Projeto Saúde na Escola (PSE) do Governo Federal. Segundo Vieira e Vieira (2011), o PSE tem a perspectiva da atenção integral à saúde de crianças e jovens do ensino público básico e prevê ações de promoção da saúde e prevenção de doenças por meio da promoção da alimentação saudável, realização de atividades físicas, educação para a saúde sexual e reprodutiva, conscientização quanto ao uso do álcool, tabaco e drogas. Logo, verificaram-se, nos achados dos estudos acima, possibilidades de contribuir com tal projeto, caso o mesmo venha a ser operacionalizado nas escolas alvo pesquisadas. Pondera-se que por meio do PSE criado pelo governo, ações inovadoras de saúde na educação tenderão, progressivamente, a fazer parte do Projeto Político-Pedagógico das escolas, como um novo desenho da política de educação em saúde no Brasil.

Para além de todos esses aspectos, abre-se ainda uma gama de possibilidades de análises e pesquisas futuras como, por exemplo, estudos observacionais que busquem compreender o cenário aqui descrito e analisado de forma mais aprofundada, podendo escolher temáticas a serem contempladas em intervenções futuras por psicólogos, dentre eles, os psicólogos escolares. É possível planejar estratégias que fomentem uma autoeficácia que favoreça os jovens de modo contingente ao seu desempenho e às suas capacidades. Para tanto, torna-se

também relevante educá-los para alcançar o sucesso conscientizando-os de suas qualidades, e ensinando-os a lidar com os fracassos e eventuais limitações. Igualmente, pesquisas longitudinais que investiguem os fatores de risco e de proteção em um *continuum* tornam-se cruciais.

Adicionalmente, assim como qualquer temática complexa, esta depende invariavelmente de mudanças em outros âmbitos e setores, o que revela a necessidade de maior conscientização dos gestores de políticas públicas da seriedade do conhecimento desenvolvido em pesquisas, objetivando o desenho de políticas sólidas e efetivas. Defende-se na presente oportunidade a ideia de que é de suma importância que a política pública, no seu processo de elaboração e execução, esteja lado a lado com o conhecimento produzido nas mais diversas áreas, para que seja possível uma ação profícua. A ideia é de que as considerações levantadas sejam úteis àqueles que possuem interesses concernentes às ações voltadas aos processos de escolarização e socialização na adolescência. A investigação sobre as variáveis envolvendo a relação entre autoeficácia e recursos pessoais e sociais nas escolas brasileiras ainda é embrionária. Apesar disso, existem investigações que visam ao entendimento dos referidos processos atinentes aos jovens escolares nacionalmente.

Diante das constatações dos estudos como um todo e da presente tese, é possível identificar algumas limitações dos estudos supracitados, que já foram mencionadas na discussão de cada um dos capítulos, e devem ser reiteradas. Ressalta-se que no primeiro estudo de revisão da literatura outros descritores podem ser utilizados para encontrar mais trabalhos sobre a temática abordada. Portanto, os estudos identificados na referida revisão podem destoar do número de estudos existentes por não se recuperar amplamente as publicações focalizando a relação entre DPJ e autoeficácia. Outro aspecto limitador refere-se à dificuldade de se comparar os resultados dos estudos encontrados, tendo em vista a diversidade de instrumentos e/ou recursos detectados, o que não permite realizar generalizações. Ainda um fator que contribui para a limitação dos dados levantados é que as diversas pesquisas elencadas foram realizadas em diferentes países, ou diferentes contextos socioculturais, necessitando serem reinterpretados dentro do contexto brasileiro.

No tocante às limitações detectadas no segundo estudo, como ter investigado apenas o domínio escolar, recomenda-se que futuras investigações incluam também os domínios familiar e comunitário. Além disso, outro fator limitante foi a investigação de algumas das crenças de AE apenas, sendo que ao serem contempladas as demais crenças de AE propostas por Bandura, poder-se-ia avaliar melhor os fatores que predizem tais crenças num espectro mais amplo de

situações ou circunstâncias às quais os jovens necessitam adaptar-se. Ademais, é possível considerar que jovens de instituições privadas de ensino da mesma região possuam percepções diferentes sobre os fatores protetivos e de risco. Adolescentes de outras regiões do país também podem estabelecer relações diferentes entre as crenças de AE e os indicadores protetivos e de risco aqui investigados. Diante disso, sugere-se que mais pesquisas sejam realizadas abrangendo estudantes de escolas públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil ou, até mesmo, comparações entre países.

Com relação às limitações do terceiro estudo, tem-se que a metodologia escolhida justifica-se pela necessidade de se aprofundar o conhecimento das percepções dos gestores sobre os indicadores protetivos e de risco dos jovens escolares. Porém, importa salientar que, não obstante permitirem o acesso à informação dificilmente conseguida de outra forma, as investigações qualitativas e, especificamente, a comparação dos resultados com outros estudos de cunho qualitativo, têm limitações. Nesse sentido, as comparações entre estudos qualitativos, apesar de necessárias e desejáveis, devem ser realizadas com cautela, pois diferenças no paradigma da investigação qualitativa ao nível das entrevistas, observações, natureza e limites da amostra e abordagens metodológicas podem, em alguns casos, aumentar a probabilidade de gerar respostas e categorias distintas.

Em síntese, apesar dos limites apresentados, acredita-se que a presente tese resultou em possibilidades concretas de ações por parte de psicólogos, educadores/gestores escolares e formuladores de políticas públicas, requerendo que esses profissionais se articulem em direção ao cumprimento de tarefas rumo ao desenvolvimento positivo dos jovens, isto é, que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, que proteja as minorias e resguarde os direitos de aprendizagem e desenvolvimento juvenis. Nessa perspectiva, se por um lado, os jovens apresentam recursos e qualidades positivas, por outro, a comunidade, a família, os pares e a escola podem fornecer ingredientes nutritivos na direção de promover a saúde e a educação, incluindo, assim, as experiências e as oportunidades que os contextos podem fornecer à juventude. Reitera-se que existem intervenções com evidência comprovada e outras novas que podem ser criadas, visando à capacidade de antecipar futuros estressores, reconhecer alternativas para lidar com eles, monitorar adequadamente as estratégias escolhidas, e o uso de autoincentivos capazes de suportar os esforços a serem infligidos nos diferentes momentos de vida dos jovens.

REFERÊNCIAS

- Almeida, F. H., & Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: Uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 16(1), 75-85. Retrieved from: <http://producao.usp.br/handle/BDPI/6729>
- Almeida, M. E. G. G., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: Implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n2/a13v20n2>
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardenas, C., & Koller, S. K. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 69-88. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/html/2823/282321824006/>
- Asinelli-Luz, A., & Fernandes Jr., N. (2008). Gênero, adolescências e prevenção ao HIV/AIDS. *Proposições*, 19(2), 81-91.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (Orgs.). (2006). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea.
- Azzi, R. G., Guerreiro-Casanova, D. C., & Dantas, M. A. (2010). Autoeficácia acadêmica: possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. *EccoS*, 12(1), p. 51-67.
- Azzi, R. G., Vieira, D. A., Iaochite, R. T., Ferreira, L. C. M., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2014). Crenças de eficácia pessoal e coletiva. In R. G. Azzi, & D. A. Vieira (Orgs.), *Crenças de eficácia em contexto educativo* (V. 2, pp. 15-40). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2016). Possibilidades de pensar e fazer no contexto escolar a partir do olhar positivo. In B. L. Seibel, M. Poletto, & S. H. Koller (Orgs.), *Psicologia positiva: teoria, pesquisa e intervenção* (pp. 225-239). Curitiba: Juruá.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford: Stanford University.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Org.), *Encyclopedia of human behavior* (V. 4, pp. 71-81). Nova York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31(2), 143-164.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. C. Urdan (Orgs.), *Adolescence and education* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich: Information Age.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (Orgs.). (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 393-402. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Benetti, S. P. C., Ramires, V. R. R., Schneider, A. C., Rodrigues, A. P. G., & Tremarin, D. (2007). Adolescência e saúde mental: Revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(6), 1273-1282. doi: 10.1590/S0102-311X2007000600003
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset building communities: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Orgs.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19-43). Norwell: Kluwer Academic.

- Benson, P. L., & Scales, P. C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *Journal of Positive Psychology, 4*, 85-104. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/17439760802399240>
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., Sesma Jr, A., Hong, K. L., & Roehlkepartain, E. C. (2006). Positive youth development so far: core hypotheses and their implications for policy and practice. *Search Institute Insights & Evidence: Promoting Healthy Children, Youth, and Communities, 3*(1), 1-13.
- Boarini, M. L. (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional, 17*(1), 123-131. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282328025013>
- Bolson, J. B. (2016). A relação família e escola na contemporaneidade. In M. Poletto, A. P. L. Souza, & S. H. Koller (Orgs.), *Escola e educação: práticas e reflexões* (pp. 45-55). Curitiba: Juruá.
- Borges, L. M., & Barletta, J. B. (2015). Teorias e modelos explicativos em prevenção e promoção da saúde orientados para o indivíduo e para a comunidade. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack, (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 113-149). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment. Attachment and loss* (2. ed.). New York: Basic Books.
- Bradshaw, C. P., Brown, J. S., & Hamilton, S. F. (2006). Applying positive youth development and life-course research to the treatment of adolescents involved with the judicial system. *Journal of Addictions & Offender Counseling, 27*, 2-16.
- Bradshaw, C. P., Brown, J. S., & Hamilton, S. F. (2008). Bridging positive youth development and mental health services for youth with serious behavior problems. *Child Youth Care Forum, 37*, 209-226. doi: 10.1007/s10566-008-9060-8
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. (2010). *Política Nacional de Promoção da Saúde*. 3. Ed. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (Senad). (2014). Situações de risco e situações de proteção nas redes sociais de adolescentes. In *Curso de Prevenção do uso de drogas para Educadores de Escolas Públicas* (6ª ed.). Brasília, DF: Ministério da Justiça e Ministério da Educação. Retrieved from: http://abramd.org/wp-content/uploads/2014/05/Livro_texto_Curso_Prevencao2014.pdf

- Braun-Lewensohn, O. (2015). Sense of coherence, values, youth involvement, civic efficacy and hope: Adolescents during social protest. *Social Indicators Research*. doi 10.1007/s11205-015-1049-8*
- Bullock, K. (2004). Family social support. In Bomar, P. J. (Org.), *Promoting health in families. Applying family research and theory to nursing practice* (p. 143-161). Philadelphia: Saunders.
- Carvajal, S. C., Parcel, G. S., Banspach, S. W., Basen-Engquist, K., Coyle, K. K., Kirby, D., & Chan, W. (1999). Psychosocial predictors of delay of first sexual intercourse by adolescents. *Health Psychology, 18*(5), 443-452. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.18.5.443>*
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 98-124. doi: 10.1177/0002716203260102
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Berglund, M. L., Pollard, J. A., & Arthur, M. W. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health, 31*(6), 230-239. doi: 10.1016/S1054-139X(02)00496-2
- Cerqueira-Silva, S., Dessen, M. A., & Júnior, A. L. C. (2011). As contribuições da ciência do desenvolvimento para a psicologia da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva, 16*(1), 1599-1609. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000700096>
- Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Psicologia escolar e desenvolvimento humano: articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In M. V. Dazzani, & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 173-187). Campinas: Alínea.
- Chung, H., & Elias, M. (1996). Patterns of adolescent involvement in problem behaviors: Relationship to self-efficacy, social competence, and life events. *American Journal of Community Psychology, 24*(6). doi: 10.1007/BF02511034*
- Coimbra, S., & Fontaine, A. M. V. G. (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 (Orgs.), *Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática* (pp. 186-220). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Colaço, V. F. R., Germano, I. M. P., Miranda, L. L., Cordeiro, A. C. F., & Bonfim, Z. A. C. (2013). Conhecendo adolescentes e jovens de escolas públicas de Fortaleza: concepção,

- método e procedimentos da pesquisa. In V. F. R. Colaço, & A. C. F. Cordeiro (Orgs.), *Adolescência e juventude: conhecer para proteger* (pp. 13-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Connor, J. P., George, S. M., Gullo, M. J., Kelly, A. B., & Young, R. M. (2011). A prospective study of alcohol expectancies and self-efficacy as predictors of young adolescent alcohol misuse. *Alcohol and Alcoholism*, 46, (2), 161-169. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/alcalc/agr004>
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. Retrieved from: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207*
- Costa, A. G., Camurça, V. V., Braga, J. M., & Tatmatsu, D. I. B. (2012). Drogas em áreas de risco: o que dizem os jovens. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 22(2), 803-819. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312012000200021>
- Costa, L. G., & Dell’Aglío, D. D. (2011). Jovens em situação de vulnerabilidade social: a rede de apoio e o uso de drogas. In D. D. Dell’Aglío, & S. H. Koller (Orgs.), *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 223-257). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Crochík, J. L., Silva, P. F., Freller, C. C., Alves, L. S. L., Carrenho, A. C., & Dalenogare, G. V. (2014). Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o *bullying*. *Acta Scientiarum. Education*, 36(1), 115-127. doi: 10.4025/actascieduc.v36i1.21940
- Crocker, L., & Algina, J. (2009). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Belmont, CA: Wadsworth Group.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia*. (5. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2011). *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>.

- Dell’Aglío, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). Revisando o questionário da juventude brasileira: uma nova proposta. In Dell’Aglío, D. D., & Koller, S. H. (Orgs.), *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 259-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dessen, M. A., & Costa, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A., & Polônia, A. C. (2014). As relações entre família e escola: contribuições para o processo educativo. In M. A. Dessen, & D. A. Maciel (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação* (pp. 235-264). Curitiba: Juruá.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of Career Development*, 42(1), 48-59. doi: 10.1177/0894845314533420*
- Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. *Psicologia da Educação*, 33, 29-47.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise* (2. ed.). Rio de Janeiro: Zahar (Original publicado em 1968).
- Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069. (1990). Brasília: Congresso Nacional. Recuperado em 11 de agosto de 2015, de <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L8069.htm>.
- Fleck, M., Borges, Z., Bolognesi, G., & Rocha, N. S. (2003). Desenvolvimento do WHOQOL, módulo espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais. *Revista de Saúde Pública*, 37(4), 446-455.
- Fleith, D. S., & Guimarães, D. R. M. (2014). A escola e suas inter-relações com a criatividade. In M. A. Dessen, & D. A. Maciel (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação* (pp. 173-199). Curitiba: Juruá.
- Fonseca, R., Silva, P., & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: o caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, Lisboa, 5(1), 81-90.
- Fontes, A. P., & Azzi, R. G. (2012). Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(1)105-114.

- Franco, G. R., & Rodrigues, M. C. (2014). Programas de intervenção na adolescência: Considerações sobre o desenvolvimento positivo do jovem. *Temas em Psicologia*, 22(4), 677-690. doi: 10.9788/TP2014.4-01
- Franco, G. R., & Rodrigues, M. C. (no prelo). Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: uma revisão narrativa da literatura. *Temas em Psicologia*.
- Freitas, M. F. R. L. (2011). *Autoeficácia: evidências de validade de uma medida e seu papel moderador no desenvolvimento de dotação e talento*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.
- Galduróz, J. C. F., Noto, A. R., Fonseca, A. M., & Carlini, E. A. (2004). *V levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras*. São Paulo: UNIFESP.
- Gaxiola, M. I. B., & Armenta, M. F. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. doi: 10.15446/rcp.v25n1.46921*
- Gonzalez, L. M., Stein, G. L., Kiang, L., & Cupito, A. M. (2014). The impact of discrimination and support on developmental competencies in latino adolescents. *Journal of Latina/o Psychology*, 2(2), 79-91. doi: 10.1037/lat0000014*
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2),91-108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x.
- Guerreiro-Casanova, D. C., Dantas, M. A., & Azzi, R. G. (2011). Autoeficácia de alunos do ensino médio e nível de escolaridade dos pais. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(1), 36-55. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2011v2n1p36>*
- Gushue, G. V. (2006). The relationship of ethnic identity, career decision-making self-efficacy and outcome expectations among Latino/a high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 85-95. doi: 10.1016/j.jvb.2005.03.002*
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2011). Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 163-171.
- Hack, S. M. P. K., & Ramires, V. R. R. (2010). Adolescência e divórcio parental: continuidades e rupturas dos relacionamentos. *Psicologia Clínica*, 22(1), 85-97. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/pdf/2910/291022021006.pdf>

- Hutz, C. S. (2016). *Avaliação em psicologia positiva: técnicas e medidas*. São Paulo: CETEPP.
- Hyde, J., Hankins, M., Deale, A., & Marteau, T. M. (2008). Interventions to increase self-efficacy in the context of addiction behaviours: A systematic literature review. *Journal of Health Psychology, 13*, (5), 607-623. doi: 10.1177/1359105308090933
- Iaochite, R. T., Filho, R. A. C., Matos, M. M., & Sachimbombo K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional, 20*(1), 45-54.
- IBGE. (1999). Perfil da mulher jovem de 15 a 24 anos: características, diferenciais e desafios. In *População Jovem no Brasil*. Recuperado em 22 de agosto de 2015, de <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6686.pdf>.
- Jiménez, B. M., & Herrer, M. G. (2010). La psicología positiva va a la escuela. *Tipica, Boletín Electrónico de Salud Escolar, 6*(1), 210-220. Retrieved from: <http://www.tipica.org/>
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: a summary and synthesis. *The California School Psychologist, 9*, 9-19.
- Johnson, L. R., Ha Kim, E., Johnson-Pynn, J. S., Schulenberg, S. E., Balagaye, H., & Lugumya, D. (2012). Ethnic identity, self-efficacy, and intercultural attitudes in East African and U.S. youth. *Journal of Adolescent Research, 27*(2), 256-289. doi: 10.1177/0743558411412955*
- Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (Orgs.). (2003). *Flourishing: positive psychology and a life well lived*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kleba, M. E., & Wendausen, A. (2009). Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde e Sociedade, 18*(4), 733-743.
- Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., Morais, N. A., & Ribeiro, J. (2005). *Juventude brasileira: fatores de risco e de proteção*. Relatório de pesquisa – World Bank. Porto Alegre, RS.
- Koller, S. H., Morais, N. A., & Cerqueira-Santos, E. (2009). Adolescentes e jovens brasileiros: levantando fatores de risco e proteção. In R. M. C. Libório, & S. H. Koller (Orgs.), *Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira* (pp. 17-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Larson, R. W. (2011). Positive development in a disorderly world. *Journal of Research on Adolescence, 21*, 317-334.

- Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., & Teixeira, M. O. (2015). Crenças para lidar com tarefas de carreira em estudantes do ensino médio. *Avaliação Psicológica*, *14*(1), 125-132. doi: 10.15689/ap.2015.1401.14*
- Leme, V. B. R., Fernandes, L. M., Jovarini, N. V., El Achkar, A. M., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Social skills program for adolescents in vulnerable social contexts. *Psico-USF*, *21*(3), 595-608. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210313>
- Lerner, J. V., Bowers, E. P., Minor, K., Lewin-Bizan, S., Boyd, M. J., Mueller, M. K., ... Lerner, R. M. (2013). Positive youth development: processes, philosophies, and programs. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Orgs.), *Handbook of Psychology* (2. ed., pp. 365-392). Hoboken: Wiley.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3. ed., pp. 524-558). Hoboken: Wiley.
- Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, *49*, 413-446.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: historical and contemporary perspectives. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Orgs.), *Handbook of adolescent psychology* (3. ed., pp. 3-14). Hoboken, NJ: Wiley.
- Libório, R. M. C., & Castro, B. M. (2009). Juventude e sexualidade: educação afetivo-sexual na perspectiva dos estudos da resiliência. In R. M. C. Libório, & S. H. Koller (Orgs.), *Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira* (pp. 184-217). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Libório, R. M. C., Castro, B. M., & Coêlho, A. E. L. (2011). Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In D. D. Dell’Aglío, S. H. Koller, & M. M. A. Yunes (Orgs.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 89-115). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Libório, R. M. C., Coêlho, A. E. L., & Castro, B. M. (2011). Escola: risco ou proteção para adolescentes e adultos jovens? In D. D. Dell’Aglío, & S. H. Koller (Orgs.), *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 109-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lisboa, C., Campos, D. M., Wendt, G. W., & Dias, T. O. (2014). Adolescência no contexto institucional escolar: discussões sobre o cenário da violência contemporânea. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & S. H. Koller (Orgs.), *Trabalhando com adolescentes: teoria e investigação psicológica* (pp. 132-143). Porto Alegre: Artmed.

- Loureiro, S. R. (2008). Aprendizagem escolar: avaliação de aspectos afetivos. In C. A. R. Funayama (Org.), *Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar* (pp. 65-75). Campinas: Alínea.
- Luck, H., Freitas, K. S., Girling, R., & Keith, S. (2011). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. (9. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Maciel, S. C. (2004). Prevenção ao abuso de drogas na escola: educação preventiva e qualidade de vida. In C. Mônica (Org.), *Psicologia e escola: uma parceria necessária* (pp. 127-142). São Paulo: Alínea.
- Marques, L. F., & Dell'Aglio, D. D. (2013). Relações com a escola e fatores psicossociais positivos na adolescência. In V. F. R. Colaço, & A. C. F. Cordeiro (Orgs.), *Adolescência e juventude: conhecer para proteger* (pp. 81-102). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marturano, E. M., Bolsoni-Silva, A. T., & Santos, L. C. (2015). Intervenções na escola. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack (Orgs.), *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção* (pp. 520-537). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychology. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Orgs.), *Advances in child clinical psychology* (v. 8, pp.1-52). New York, NY: Plenum Press.
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology* 24(2), 345-361. doi:10.1017/S095457941200003X
- Matias, T. S., Rolim, M. K. S. B., Kretzer, F. L., Schmoelz, C. P., Vasconcellos, D. I. C., & Andrade, A. (2009). Estilo de vida, nível habitual de atividade física e percepção de autoeficácia de adolescentes. *Revista da Educação Física/UEM*, 20(2), 235-243. doi: 10.4025/reveducfis.v20i2.6413*
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Melo, S. L. de, & Borges, L. de O. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(3), 376-395. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000300002>.

- Morais, N. A., & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. (pp. 91-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Morais, N. A., Koller, S. H., & Raffaelli, M. (2010). Eventos estressores e indicadores de ajustamento entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil. *Universitas Psychologica*, 9(3), 787-806. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64716836014>
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Autoeficácia acadêmica e atribuições causais em português e matemática. *Análise Psicológica*, 25(4), 635-652.
- Noronha, A. P. P., & Ambiel, R. A. M. (2008). Fontes de eficácia e interesses profissionais: Relações entre pais e filhos. *Avaluar*, 8, 32-45. Retrieved from: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/503/459>*
- Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2009). Auto-eficácia para atividades ocupacionais e interesses profissionais em estudantes do ensino médio. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(1), 102-115. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n1/v29n1a09>*
- Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2011). Associações entre auto-eficácia para atividades ocupacionais e interesses em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 1-9. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a02>*
- Núñez, S. (2016). Bem-estar na escola: considerações práticas desde a psicologia positiva. In M. Poletto, A. P. L. Souza, & S. H. Koller (Orgs.), *Escola educação: práticas e reflexões* (pp. 33-44). Curitiba: Juruá.
- Núñez, S. I., & Loos, H. (2008). El proceso de incorporación de creencias auto-referenciadas en adolescentes que han vivido em situación de vulnerabilidade social. *Revista de Investigación Educativa*, 12(22), 49-69.
- O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (Orgs.) (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: progress and possibilities*. Washington, DC: National Academies Press. Recuperado em 22 de agosto de 2015, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK32775/>.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817115>

- Oliveira, E. L. L., & Alencar, E. M. L. S. (2010). Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 245-260. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200007>.
- OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde (2007). *Health agenda for the Americas 2008-2017*. Panama: Pan-American Health Organization. Retrieved from: http://www.paho.org/English/DD/PIN/Health_Agenda.pdf
- Organização Mundial da Saúde, Departamento de Saúde Mental e Uso de Substâncias. (2005). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: a report of the World Health Organization*. Genebra: Autor.
- Organização Mundial da Saúde. (2001). *The World health report 2001: mental health: new understanding, new hope*. Geneva: World Health Organization.
- Organização Mundial de Saúde. (2010). *Relatório Mundial de Saúde*. Recuperado em 20 de setembro de 2015, de http://www.who.int/whr/2010/whr10_pt.pdf.
- Pacico, J. C., & Bastianello, M. R. (2014). As origens da psicologia positiva e os primeiros estudos brasileiros. In C. S. Hutz (Org.), *Avaliação em psicologia positiva* (pp. 13-21). Porto Alegre: Artmed.
- Pacico, J. C., Ferraz, S. B., & Hutz, C. S. (2014). Autoeficácia – Yes we can! In C. S. Hutz (Org.), *Avaliação em psicologia positiva* (pp. 111-119). Porto Alegre: Artmed.
- Pajares, F. (2009). Toward a positive psychology of academic motivation: the role of self-efficacy beliefs. In G. Rich, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Orgs.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 149-160). New York, NY: Routledge.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Paludo, S. S., & Schirò, E. D. B. (2012). Um estudo sobre os fatores de risco e proteção associados à violência sexual cometida contra adolescentes e jovens adultos. *Estudos de Psicologia*, 17(3), 397-404.

- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth, *Journal of Adolescence*, 29(6) 891-909. doi: 10.1016/j. adolescence.2006.04.011
- Paro, V. H. (2015). *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez.
- Pereira, B. O. P. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças.* (2a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143. doi:10.1590/S0102-37722004000200006.
- Petersen, C. S., & Wainer, R. (2011). Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes. Porto Alegre: Artmed.
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603.
- Pinheiro, D. P. N. (2004). A resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 67-75.
- Placco, V. M., & Souza, V. T. (2010). Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In V. M. N. S. Placco, & L. R. Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade* (pp. 47-62). São Paulo: Loyola.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2006). Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In D. D. Dell’Aglío, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes, (Orgs.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2011). Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In D. D. Dell’Aglío, S. H. Koller, & M. M. A. Yunes (Orgs.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 19-41). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2011). Subjective well-being in socially vulnerable children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 476-484. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000300008>

- Pureza, J. R., Kuhn, C. H. C., Castro, E. K., & Lisboa, C. S. M. (2012). Psicologia positiva no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 8(2), 109-117.
- Reppold, C. T., Gurgel, L. G., & Schiavon, C. C. (2015). Research in positive psychology: a systematic literature review. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 20(2), 275-285.
- Ribeiro, A. I. M., & Menin, A. M. C. S. (2005). *Formação do gestor educacional: necessidades da ação coletiva e democrática*. São Paulo: Arte e Ciência.
- Rosário, P. S. L., Baldaque, M., Mourão, R., Nuñez, J. C., González-Pienda, J. A., Valle, A., & Joly, M. C. R. A. (2008). Trabalho de casa, autoeficácia e rendimento em matemática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 23-35.
- Rosin-Pinola, A. R., Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737-750. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28430>
- Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v-vi. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatric*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.
- Salgado, F. S. (2012). Crenças de gestores escolares em relação ao *bullying*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.
- Sanmartín, M. G., Carbonell, A. E., & Baños C. P. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. Retrieved from: <http://www.psicothema.com/PDF/3843.pdf> *
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescência* (14. ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.

- Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., & Dell'Aglio, D. D. (2012). Propriedades psicométricas da escala de autoeficácia geral percebida (EAGP). *Psico*, 43(2), 139-146. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163218>
- Schenker, M., & Minayo, M. C. (2005). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciências e Saúde Coletiva*, 10(3), 707-717. doi: 10.1590/S1413-81232005000300027
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Orgs.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Information Age Publishing, Greenwich.
- Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G. V., Koller, S. H., & Santos, M. A. (2013). From authentic happiness to well-being: the flourishing of positive psychology. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 663-670.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist Association*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13>
- Setti, A. F. F., & Bógus, C. M. (2010). Participação comunitária em um programa de intervenção em área de proteção ambiental. *Saúde e Sociedade*, 19(4), 946-960.
- Sicari, A. A., Pinto, P. C., Silva, L. S., & Pereira, E. R. (2014). Psicologia e educação popular: uma estratégia de promoção da saúde. *Revista de Educação Popular*, 13(1), 135-146.

- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas* (R. C. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed.
- Sobrosa, G. M. R., Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Perspectivas de futuro profissional para jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. *Temas em Psicologia*, 22(1), 223-234. doi: 10.9788/TP2014.1-17
- Souza, C. A., Rech, C. R., Sarabia, T. T., Añez, C. R. R., & Reis, R. S. (2013). Autoeficácia e atividade física em adolescentes de Curitiba, Paraná, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 29(10), 2039-2048. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00127312>*
- Souza, L. F. N. I., & Brito, M. F. R. (2008). Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 193-201.
- Sudbrack, M. F. O., & Dalbosco, C. (2005). Escola como contexto de proteção: refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas. Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente. Recuperado em 15 de outubro de 2015, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000082005000200082&script=sci_arttext&tlng=pt
- Sullivan, P. J., & Larson, R. W. (2010). Connecting youth to high resource adults: lessons from affective youth programs. *Journal of Adolescent Research*, 25(1), 99-123.
- Traverso-Yépez, M., & Pinheiro, V.S. (2002). Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. *Psicologia & Sociedade*, 14(2), 133-147.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society*, 35(3), 341-365.
- UNICEF. (2014). *Adolescent development*. Recuperado em 19 de outubro de 2014, de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/en/
- Ventura, C. D., & Noronha, A. P. P. (2014). Autoeficácia para escolha profissional, suporte familiar e estilos parentais em adolescentes. *Avaliação Psicológica*, 13(3), 317-324. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115078>*
- Veselska, Z., Geckova, A. M., Reijneveld, S. A., & Dijk, J. P. (2011). Self-efficacy, affectivity and smoking behavior in adolescence. *European Addiction Research*, 17, (4), 172-177. doi: 10.1159/000326071
- Vieira, A. C. C., Vieira, V. S. (2011). A necessidade de capacitação dos profissionais do programa saúde na escola para inclusão de orientações posturais preventivas no âmbito

escolar. *Ciência em Tela*, 4, (2), 1-15. Recuperado em 15 de dezembro de 2017, de http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0211_vieira.pdf.

Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (2012). Health and Human Development. In I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology* (2. ed., pp. 595-614). New York: John Wiley. doi: 10.1002/9781118133880.hop206024

Werlang, B. S. G., Borges, V. R., & Fensterseifer, L. (2005). Fatores de risco ou proteção para a presença de ideação suicida na adolescência. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(2), 259-266.

World Health Organization (1986). *Ottawa, Canada (21 Nov. 1986)*. Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion. Canadian Public Health Association. Retrieved from: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

World Health Organization (2013). World health report: Research for universal health coverage. Retrieved from: <http://www.who.int/whr/en/>

Yap, S. T., & Baharudin, R. (2016). The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: A multiple mediator model. *Social Indicators Research*, 126, 257-278. doi 10.1007/s11205-015-0882-0*

Yunes, M. A. M., & Szymansky, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. P. C. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez Editora.

Zabala, A., & Arnau, L. (2010). Como aprender e ensinar competências. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista com os Jovens Escolares

A – Concepções sobre os fatores de risco e de proteção no contexto escolar

- 1- Como você define o relacionamento entre alunos e professores em sua escola? E com os seus colegas?
- 2- Na sua opinião, em sua escola há pessoas que se interessam pelos alunos? Quem seriam estas pessoas e como o interesse delas se manifesta?
- 3- Na sua escola os alunos ajudam com a organização de eventos? Quais? Sua escola realiza projetos/atividades voltados para problemas emocionais (ansiedade, estresse)? Exemplifique.
- 4- Na sua escola ocorre negociação de regras/normas entre alunos e professores? Em caso afirmativo, quais seriam estas regras e como ocorre esta negociação?
- 5- Você considera que sua escola apresenta condições adequadas (materiais, de professores) que beneficiam o seu aprendizado? Explique.
- 6- Os alunos recebem suporte/apoio para realizarem as tarefas escolares? Como ocorre?
- 7- A sua escola atende às suas expectativas? Explique.
- 8- Em sua escola os alunos são estimulados a novos desafios/projetos de vida? Explique.

B – Conceção que conjuga fatores protetores, DPJ e vivência escolar

- 9- Como sua escola lida com os conflitos que surgem entre alunos e/ou entre alunos e professores no dia a dia? Qual sua opinião sobre as condutas adotadas pela escola para lidar com estes conflitos?
- 10- Diante dos problemas de aprendizagem apresentadas pelos alunos, como os professores da sua escola reagem? Explique.
- 11- A sua escola valoriza os bons comportamentos/atitudes dos alunos com os colegas? E com os professores? Explique.
- 12- A escola ou algum professor estimula o aluno a buscar soluções para ter uma vida, um crescimento saudável? Exemplifique. Você considera essa atitude importante?
- 13- Como sua escola enfrenta tentativas de venda/uso de drogas pelos alunos? Qual sua opinião sobre essa forma de enfrentamento?
- 14- Na sua opinião, como os alunos da sua escola são vistos pelas pessoas da sua comunidade? Considera que sua escola pode contribuir no melhoramento dessa imagem?
- 15- Na sua opinião sua escola estabelece um bom vínculo entre os alunos, as famílias e a comunidade? Que ações são realizadas nesta direção positiva?

APÊNDICE B – Questionário de Caracterização dos Gestores Escolares

ID:

Data de Nascimento: ____/____/____

Idade: _____ anos e _____ meses

Sexo: () Masculino () Feminino

Filhos:

Estado civil: () Solteiro () Casado () Separado () Divorciado

Graduação? Qual?

Pós-graduação? () Especialização () Mestrado () Doutorado

Cargo:

Tempo de trabalho como educador?

Tempo de trabalho nesta instituição de ensino?

Tempo de trabalho nos cargos ocupados?

Você vivenciou algum treinamento sobre promoção de aspectos positivos na juventude?

() Sim () Não () Qual?

Você buscou alguma informação sobre programa ou intervenção proativa para jovens?

() Sim () Não () Qual?

Data da Coleta dos Dados: ____/____/ 2017

APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista com os Gestores Escolares

Gostaria de lhe agradecer por ter aceito participar dessa pesquisa. Suas opiniões serão de grande importância para o desenvolvimento favorável dos estudantes dessa escola. Toda informação será guardada em sigilo, sendo manuseada somente pela pesquisadora responsável.

A – Concepções sobre fatores de risco e proteção de jovens escolares

- 1- Na sua opinião, existem aspectos pessoais/próprios dos adolescentes que podem representar risco para o desenvolvimento deles? Quais seriam?
- 2- Na sua opinião, existem aspectos pessoais/próprios dos adolescentes que podem representar proteção para o desenvolvimento deles? Quais seriam?
- 3- Como você caracteriza o seu relacionamento com os alunos? E o relacionamento dos alunos com os colegas da escola?
- 4- O seu relacionamento com a família dos adolescentes é satisfatório? Em que situação é feito o contato com as famílias deles?
- 5- Você já identificou alunos com dificuldades de aprendizagem? Pela sua observação, como eles enfrentam esta dificuldade?
- 6- Como seus alunos se comportam em momentos de avaliação (provas e trabalhos)?
- 7- Quais os principais desafios enfrentados por você diante dos problemas de comportamento (condutas inadequadas) apresentadas pelos alunos na escola? Como a escola os enfrenta?

B – Concepção que conjuga fatores protetores, DPJ e vivência escolar

- 8- Na sua opinião, a escola pode contribuir para desenvolver competências pessoais dos alunos? Como?
- 9- Você já implementou algum programa específico visando promover competências pessoais e acadêmicas dos alunos? Qual (ais)?
- 10- Na sua opinião que atitudes dos gestores ajudam a promover um bom desempenho acadêmico dos alunos? Elas estão sendo implementadas nesta escola?
- 11- Você considera que há fatores intra-escolares que podem contribuir para o desenvolvimento saudável dos jovens nos diferentes contextos de vida? Quais seriam esses fatores?
- 12- Quando o aluno procura seu auxílio para algum problema, qual é sua conduta, como procede? Encontra dificuldades?
- 13- Na sua opinião, a escola deve servir como suporte social e afetivo para os alunos? Explique.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento na perspectiva de adolescentes e gestores escolares: Implicações para intervenções positivas.

Pesquisador: Gisele de Rezende Franco

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43892615.0.0000.5147

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.062.958

Data da Relatoria: 21/05/2015

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto esta clara e detalhada de forma objetiva. Descreve as bases científicas que justificam o estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta clareza e compatibilidade com a proposta de estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo, considerando que os indivíduos não sofrerão qualquer dano ou sofrerão prejuízo pela participação ou pela negação de participação na pesquisa e benefícios esperados, estão adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está em configuração adequada e há apresentação de declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa, assinada pelo responsável da instituição onde será

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

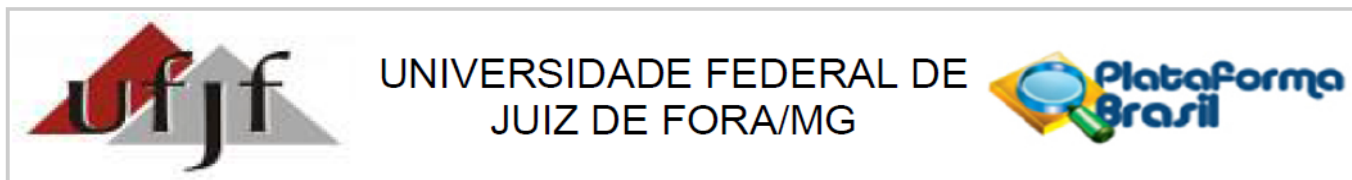
UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

Fax: (32)1102-3788

E-mail: cep.propesq@uffj.edu.br



Continuação do Parecer: 1.062.958

realizada a pesquisa. Apresentou de forma adequada o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: Abril de 2017.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

JUIZ DE FORA, 14 de Maio de 2015

Assinado por:
Francis Ricardo dos Reis Justi
 (Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@uff.edu.br

ANEXO B – Autorização da Secretaria de Estado da Educação/MG

SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

DECLARAÇÃO

Eu Fernanda Cristina de Paula Ferreira Moura, na qualidade de responsável pela Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento na perspectiva de adolescentes e gestores escolares: implicações para intervenções positivas" a ser conduzida sob a responsabilidade das pesquisadoras "Gisele de Rezende Franco - doutoranda em psicologia pela UFJF", e "Profa. Dra. Marisa Cosenza Rodrigues"; e DECLARO que a instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UFJF para a referida pesquisa.

Juiz de Fora, 07 de Juiz de Fora/Abril de 2015.

Fernanda C. de P. Ferreira Moura
DIRETORA EM EXERCÍCIO NA SRE
MASP 961.548-5

ANEXO C – Questionário Juventude Brasileira
QUESTIONÁRIO JUVENTUDE BRASILEIRA

Código: _____ Data: ____/____/____ Escola: _____ Turma: _____

Bairro onde mora: _____ Cidade: _____ Estado: _____

1. Sexo: a. () Masculino b. () Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Data de nascimento: ____/____/____

4. Qual a cor da sua pele?

- a. () Branca
b. () Negra
c. () Parda
d. () Amarela (oriental)
e. () Indígena

5. Estado civil:

- a. () Solteiro
b. () Casado
c. () Mora junto
d. () Separado/divorciado
e. () Viúvo
f. () Outros: _____

6. Com quem você mora? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Pai
b. () Mãe
c. () Padrasto
d. () Madrasta
e. () Irmãos
f. () Avô
g. () Avó
h. () Tios
i. () Pais adotivos
j. () Filho(s)
k. () Companheiro(a)
l. () Outros: _____

7. Quantas pessoas moram na sua casa **incluindo você**?

Quantos têm: até 5 anos _____
entre 6 e 14 anos _____
entre 15 e 24 anos _____
acima de 25 anos _____

8. Quem são as pessoas que mais contribuem para o sustento na sua casa?

- a. () Você mesmo
b. () Outros: Quem?

9. Qual o total da renda mensal familiar do seu domicílio?
Em média R\$ _____ () não sei

10. Marque na tabela quantos dos itens abaixo têm na casa onde você mora?

		Quantos?
a	Banheiro	
b	Quarto	
c	Aparelho de vídeo cassete ou dvd	
d	TV a cores	
e	Rádio/aparelho de som	
f	Máquina de lavar roupa	
g	Geladeira	
h	Computador	
i	Aspirador de pó	
j	Empregada doméstica	

11. Você ou sua família recebe algum tipo de bolsa ou auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)?

- a. () Não
b. () Sim.
c. Que tipo? (Marque mais de uma resposta se for o caso)
a. () Bolsa família
b. () Bolsa de estudo
c. () Pró-Jovem
d. () PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
e. () Outra _____

12. Qual é o grau de instrução de seu pai e da sua mãe?
Marque com X:

		Pai	Mãe
a	Analfabeto		
b	Sabe ler, mas não foi à escola		
c	Fundamental incompleto (1º grau)		
d	Fundamental completo (1º grau)		
e	Médio incompleto (2º grau)		
f	Médio completo (2º grau)		
g	Superior incompleto (universitário)		
h	Superior completo (universitário)		
i	Pós-Graduação		
j	Não sei		

13. Sua escola é...?

- a. () Pública b. () Particular

14. Em qual série/etapa/ano escolar você está? _____

15. Qual o turno em que você frequenta a escola?

- a. () Manhã b. () Tarde
c. () Integral d. () Noite

16. Você já foi reprovado?

- a. Não
b. Sim c. Quantas vezes? _____

17. Você já foi expulso de alguma escola?

- a. Não
b. Sim c. Quantas vezes? _____
d. Por quê? Brigas Faltas Outro: _____

18. Por favor, marque com X no número que corresponde a sua opinião sobre as seguintes afirmativas:

- ①Discordo totalmente
②Discordo um pouco
③Não concordo nem discordo
④Concordo um pouco
⑤Concordo totalmente

a	Eu me sinto bem quando estou na escola	① ② ③ ④ ⑤
b	Gosto de ir para a escola	① ② ③ ④ ⑤
c	Gosto da maioria dos meus professores	① ② ③ ④ ⑤
d	Quero continuar meus estudos nessa escola	① ② ③ ④ ⑤
e	Posso contar com meus professores	① ② ③ ④ ⑤
f	Posso contar com técnicos da escola (orientador, coordenador)	① ② ③ ④ ⑤
g	Confio nos colegas da escola	① ② ③ ④ ⑤

19. Marque com um X TODAS as opções a seguir que estão relacionadas com a sua situação de trabalho remunerado:

- a. Nunca trabalhei
b. Já trabalhei mas não trabalho atualmente
c. Estou trabalhando
d. Estou procurando trabalho
e. Não estou procurando trabalho
f. Trabalho em comércio (em loja, mercados, etc.)
g. Trabalho na rua (vendendo coisas, reciclagem, catação, engraxate, vigiando ou limpando carros)
h. Trabalho em casa de família (cuidado de crianças, cozinhando, limpando, passando, etc.)
i. Trabalho na agricultura, pecuária ou pesca
j. Trabalho na área administrativa (*office-boy*, secretária, informática, etc.)
k. Trabalho em indústria/fábrica
l. Trabalho em outros lugares: _____
m. Trabalho com carteira assinada
n. Não trabalho com carteira assinada

20. Você alguma vez já teve que parar de estudar para trabalhar?

- a. Não b. Sim.

21. Se você trabalha atualmente:

- a. Qual a sua renda mensal média proveniente de seu trabalho atualmente? _____ reais
b. Quantas horas por dia você dedica ao trabalho? _____ horas

22. Você tem alguma doença crônica (diabetes, AIDS, câncer, insuficiência renal, outra)?

- a. Não
b. Sim
Qual? _____

23. Você tem algum problema mental/psicológico ou dos nervos?

- a. Não
b. Sim c. Qual? _____
d. Você já procurou algum tipo de auxílio/tratamento?
 Não sim

24. Você tem algum tipo de deficiência:

- a. Não
b. Sim Visual Auditiva Física Outra Qual? _____

25. Qual o serviço de assistência à saúde você recorre? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. SUS – Sistema Único de Saúde
b. Plano de Saúde
c. Atendimento Particular
d. Outros

26. Com que frequência acessa o serviço de saúde?

- a. Não tenho acesso aos serviços de saúde
b. De uma a três vezes por mês
c. Uma vez por mês
d. De 2 a 4 vezes a cada seis meses
e. Uma vez a cada seis meses
f. Uma vez ao ano

27. Você participa de alguma das atividades abaixo? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. Grêmio estudantil ou diretório acadêmico
b. Grupo de escoteiros ou bandeirantes
c. Grupo ou movimentos religiosos
d. Grupos musicais (coral, bandas, etc.)
e. Grupo de dança, teatro ou arte
f. Grupos ou movimentos políticos
g. Grupo de trabalho voluntário
h. Equipe esportiva

31. Identifique situações que VOCÊ já viveu COM SUA FAMÍLIA, relacionadas aos eventos na coluna 1 e a seguir responda às questões:

Tipo de situação	A. Já aconteceu?	B. Em geral, com que frequência esta situação acontecia?	C. Em geral, o quão ruim foi para você esta situação?	D. Indique quem fez isto com mais frequência?
a) Ameaça ou humilhação	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
b) Soco ou surra	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
c) Agressão com objeto (madeira, cinto, fio, cigarro, etc.)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
d) Mexeu no meu corpo contra a minha vontade	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
e) Relação sexual forçada	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____

32. Você tem algum amigo próximo que usa drogas?

- a. () Não
b. () Sim.
() drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro)
() drogas ilícitas (*crack*, cocaína, cola, etc)

33. Você tem algum familiar que usa drogas?

- a. () Não
b. () Sim.
() drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro)
() drogas ilícitas (*crack*, cocaína, cola, etc)

34. Quanto a você, responda às questões abaixo:

	Tipo	Já experimentou ao menos uma vez na vida?	Que idade você tinha quando usou pela 1ª vez?
a	Bebida alcoólica	a. () Não b. () Sim	
b	Cigarro comum	a. () Não b. () Sim	
c	Maconha	a. () Não b. () Sim	
d	Cola, solventes, <i>thinner</i> , lança-perfume, acetona	a. () Não b. () Sim	
e	Cocaína	a. () Não b. () Sim	
f	<i>Crack</i>	a. () Não b. () Sim	
g	<i>Ecstasy</i>	a. () Não b. () Sim	
h	Remédio para emagrecer sem receita médica	a. () Não b. () Sim	
i	Anabolizante	a. () Não b. () Sim	
j	Remédio para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim	
k	Chá para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim	
l	Outra _____	a. () Não b. () Sim	

35. Se você nunca experimentou drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro) ou ilícita (crack, cocaína, cola, etc) pule para a questão 41. Se você já experimentou, responda qual foi a primeira droga que você usou? _____.

36. Caso você já tenha experimentado alguma droga, responda às questões abaixo:

	Tipo	Usou no ÚLTIMO ANO?	Usou no ÚLTIMO MÊS? Marque com um X			
			Não usei no último mês	Usei menos de 1 vez por semana	Usei de 1 a 4 vezes/semana	Usei 5 ou mais vezes/semana
a	Bebida alcoólica	a. () Não b. () Sim				
b	Cigarro comum	a. () Não b. () Sim				
c	Maconha	a. () Não b. () Sim				
d	Cola, solventes, lança-perfume, <i>thinner</i> , acetona	a. () Não b. () Sim				
e	Cocaína	a. () Não b. () Sim				
f	<i>Crack</i>	a. () Não b. () Sim				
g	<i>Ecstasy</i>	a. () Não b. () Sim				
h	Remédio para emagrecer sem receita médica	a. () Não b. () Sim				
i	Anabolizante	a. () Não b. () Sim				
j	Remédio para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim				
k	Chá para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim				
l	Outra: _____	a. () Não b. () Sim				

37. Se você consome/consumia drogas, você o faz/fazia quando: (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Estou sozinho
- b. () Estou com amigos
- c. () Estou com algum familiar
- d. () Estou com o(a) namorado(a)
- e. () Outros. Quem? _____

38. Você já **pensou** em parar de usar alguma droga?

- a. () Não (pule para a questão 41)
- b. () Sim

39. Já **tentou** (de fato) parar de usar alguma substância?

a. Nunca tentei parar, pois nunca usei nenhuma substância regularmente

b. Nunca tentei parar, apesar de usar ou já ter usado regularmente alguma substância

c. Sim, já tentei parar (então preencha a tabela a seguir)

	A – Tentou parar	B – Conseguiu parar de usar
1. Álcool	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parei por um tempo e depois voltei
2. Tabaco	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parei por um tempo e depois voltei
3. Solventes	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parei por um tempo e depois voltei
4. Maconha	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parei por um tempo e depois voltei
5. Cocaína	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parei por um tempo e depois voltei
6. Crack	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parei por um tempo e depois voltei
7. Outra: _____	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim	A <input type="checkbox"/> Não B <input type="checkbox"/> Sim C <input type="checkbox"/> Parei por um tempo e depois voltei

40. Se você já tentou parar de usar drogas, alguém ajudou você nesta tentativa? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. Tentei sozinho

b. Tentei com um amigo/grupo de amigos

c. Alguém da igreja

d. Alguém de escola

e. Alguém do hospital, posto de saúde ou comunidade terapêutica

f. Alguém da família

g. Outros _____

41. Onde você obtém informações sobre sexo? Marque com um X no número correspondente à frequência:

① Nunca

② Quase nunca

③ Às vezes

④ Quase sempre

⑤ Sempre

a	Família	① ② ③ ④ ⑤
b	Amigos	① ② ③ ④ ⑤
c	Escola (professores, funcionários, coordenadores diretores, etc.)	① ② ③ ④ ⑤
d	Líderes religiosos (padre, pastor, pai de santo, etc.)	① ② ③ ④ ⑤
e	Organização não governamental (ONG)	① ② ③ ④ ⑤
f	Televisão	① ② ③ ④ ⑤
g	Internet	① ② ③ ④ ⑤
h	Rádio	① ② ③ ④ ⑤
i	Jornal, revista ou livro	① ② ③ ④ ⑤

- 42.** Você já teve relações sexuais (transou) alguma vez?
- Não (pule para a questão 62)
 - Sim
 - Quantos anos você tinha “na primeira vez”? _____ anos
 - Quantos anos o(a) parceiro(a) tinha? _____ anos
 Não sei
 - Com quem foi? Namorado(a) Vizinho(a)
 Parente. Qual? _____ Outro _____
 - A primeira relação sexual
 foi desejada foi forçada

- 43.** Você já transou com:
- Meninas/mulheres
 - Meninos/homens
 - Ambos sexos

- 44.** NO ÚLTIMO ANO, nas suas transas, você teve: (Marque mais de uma resposta se for o caso)
- Parceiro(a) FIXO(a) [namorado(a), companheiro(a), esposa/marido]

Quantos _____ namorado(a)
_____ companheiro(a)
_____ esposa/marido

- Parceiro(a) NÃO-FIXO(a) Quantos(as): _____

- 45.** NO ÚLTIMO ANO, com que frequência você ou seu parceiro usou camisinha?

- Nunca
- Poucas vezes
- Muitas vezes, mas não em todas
- Sempre (pule para a questão 47)

- 46.** NO ÚLTIMO ANO, nas vezes em que você NÃO USOU camisinha, por que motivo você não usou? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- Não tinha camisinha
- Não tinha dinheiro para comprar
- Não gosto
- Camisinha machuca/incomoda
- Não acho que seja importante
- Não lembrei de colocar
- Estava sob efeito de álcool
- Estava sob efeito de drogas
- Meu parceiro(a) não aceita
- Porque confio no meu parceiro(a)
- Porque uso anticoncepcional (pílula)
- Outro motivo: _____

- 47.** NO ÚLTIMO ANO, nas vezes em que você USOU camisinha, por que motivo você usou? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- Para evitar doenças
- Para evitar AIDS
- Para evitar gravidez
- Porque o (a) parceiro (a) exigiu
- Porque é importante usar
- Porque dizem que é bom usar
- Porque é mais limpo (higiene)
- Não sei
- Outros: _____

- 48.** Atualmente, você possui algum parceiro FIXO [namorado(a), companheiro(a), esposa/marido]:

- Não
- Sim

- 49.** Na última vez que você transou, você ou seu parceiro(a) usou camisinha?

Com parceiro FIXO (namorado(a), companheiro(a), esposa/marido)

- Não
- Sim
- Não lembro

Com parceiros NÃO-FIXOS

- Não
- Sim
- Não lembro

- 50.** No ÚLTIMO MÊS, você carregou camisinha com você alguma vez?

- Não
- Sim

Quantos dias você carregou camisinha com você? _____

- 51.** Onde você costuma pegar camisinha? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- Não costumo pegar camisinha
- Busco/recebo na Rede/SUS
- Compro na farmácia/supermercado
- Compro de vendedores ambulantes
- Busco/recebo em instituições ou ONGs
- Ganho de conhecidos ou amigos
- Troco por objetos/favores

- 52.** Você já teve alguma Doença Sexualmente Transmissível/DST (doença que se pega através de sexo e pode gerar corrimento, coceira, ardência ou feridas nos órgãos sexuais)?

- Não
- Sim Quantas vezes? _____

Quais doenças? _____

- Não sei

- 53.** Alguma vez você já fez sexo em troca de dinheiro, favores ou vantagens?

- Não (pule para questão 55)
- Sim

Em geral, com que frequência você faz/fazia sexo em troca de dinheiro, favor ou vantagem? (Resposta única)

_____ vezes por semana
_____ vezes por mês
_____ vezes por ano
_____ vezes na vida

- 54.** Nas vezes em que você fez sexo por dinheiro, favor ou vantagem, com que frequência você usou camisinha?

- Nunca
- Poucas vezes
- Muitas vezes, mas não em todas
- Sempre

62. Identifique situações que você já viveu FORA DE CASA, na coluna 1 e a seguir responda às questões:

Tipo de situação	A. Já aconteceu?	B. Em geral, com que frequência esta situação acontecia?	C. Em geral, o quanto ruim foi para você esta situação?	D. Indique quem fez isto com mais frequência?
a) Ameaça ou humilhação	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professores/monitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros: _____
b) Soco ou surra	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professores/monitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros: _____
c) Agressão com objeto (madeira, cinto, fio, cigarro, etc.)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professores/monitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros: _____
d) Mexeu no meu corpo contra a minha vontade	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professores/monitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros: _____
e) Relação sexual forçada	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① nunca ② quase nunca ③ às vezes ④ quase sempre ⑤ sempre	① nada ruim ② um pouco ruim ③ mais/menos ruim ④ muito ruim ⑤ horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professores/monitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros: _____

63. Dentre os eventos abaixo, indique quais os que já aconteceram em sua vida, e escolha o número que mais representa o quão ruim foi esta situação para você:

- ① Nada Ruim ② Um Pouco Ruim ③ Mais ou Menos ④ Muito Ruim ⑤ Horrível

		A - Já aconteceu?	B – O quão ruim foi?
a	O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
b	Alguém em minha casa está desempregado	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
c	Meus pais se separaram	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
d	Já estive internado em instituição (abrigo, orfanato)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
e	Já fugi de casa	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
f	Já morei na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
g	Já dormi na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
h	Já trabalhei na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
i	Alguém da minha família está ou esteve preso	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
j	Sofri algum acidente grave	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
k	Alguém muito importante pra mim faleceu	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
l	Já passei fome	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
m	Meu pai/mãe casou de novo	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
n	Meu pai/minha mãe teve filho com outros parceiros	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
o	Já fui assaltado(a)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
p	Já cumpri medida sócio-educativa sem privação de liberdade	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
q	Já estive privado de liberdade (Instituição fechada)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
r	Já fui levado para o Conselho Tutelar	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
s	Já tive problemas com a justiça	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤
t	Já tive problemas com a polícia	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	① ② ③ ④ ⑤

64. Em algum momento da sua vida você já se envolveu em situações ilegais? Marque todas que já aconteceram:

- a. () Não
b. () Sim

- a. () Envolvimento em brigas com agressão física/violência contra pessoas
b. () Destruição de propriedade
c. () Envolvimento em pichação
d. () Assaltou alguém
e. () Roubou algo
f. () Vendeu droga
g. () Outra Qual? _____

65. Ao longo da vida, sofro ou sofri preconceito:

- ① Nunca ② Quase nunca ③ Às vezes ④ Quase sempre ⑤ Sempre

a	Por morar onde moro (bairro, favela)	① ② ③ ④ ⑤
b	Pelo fato de ser homem ou ser mulher	① ② ③ ④ ⑤
c	Pela cor da minha pele	① ② ③ ④ ⑤
d	Por estudar em uma determinada escola	① ② ③ ④ ⑤
e	Por causa do trabalho dos meus pais	① ② ③ ④ ⑤
f	Por causa do meu nível socioeconômico	① ② ③ ④ ⑤
g	Por causa da minha religião	① ② ③ ④ ⑤
h	Por causa da minha aparência física	① ② ③ ④ ⑤
i	Por ser deficiente	① ② ③ ④ ⑤
j	Pelas minhas escolhas sexuais	① ② ③ ④ ⑤
k	Por ter a idade que eu tenho	① ② ③ ④ ⑤
l	Por causa do meu trabalho	① ② ③ ④ ⑤

66. Você já **pensou** em se matar?

a. Não (pule para a questão 68)

b. Sim Quantas vezes: _____

67. Você já **tentou** se matar?

a. Não

b. Sim Quantas vezes: _____

c. Quantos anos você tinha quando tentou se matar pela primeira vez? _____

d. Quando você tentou se matar, como foi que você fez? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. Com faca, tesoura, canivete

a1. Quantas vezes: _____

b. Com revólver

b1. Quantas vezes: _____

c. Enforcado

c1. Quantas vezes: _____

d. Com remédios, venenos

d1. Quantas vezes: _____

e. Atropelamento

e1. Quantas vezes: _____

f. Queda provocada (viadutos, edifícios,...)

f1. Quantas vezes: _____

g. Com fogo

g1. Quantas vezes: _____

h. Outro: _____

h1. Quantas vezes: _____

68. Marque com um X no número correspondente à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

① Nunca

② Quase nunca

③ Às vezes

④ Quase sempre

⑤ Sempre

a	Eu sinto que pertença a minha comunidade/bairro	① ② ③ ④ ⑤
b	Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro	① ② ③ ④ ⑤
c	Eu me sinto seguro na minha comunidade/bairro	① ② ③ ④ ⑤
d	Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles	① ② ③ ④ ⑤
e	Eu posso contar com alguma organização/instituição comunitária quando preciso	① ② ③ ④ ⑤
f	Minha comunidade tem melhorado nos últimos cinco anos	① ② ③ ④ ⑤

69. O que você costuma fazer quando não está estudando ou trabalhando? (marque mais de uma resposta se for o caso)

a. Praticar esportes

b. Jogar/brincar

c. Passear

d. Assistir TV

e. Ouvir ou tocar música

f. Desenhar/pintar/artesanato

g. Namorar

h. Descansar

i. Navegar na Internet

j. Ir a festas

k. Cinema ou teatro

l. Ler livros, revistas ou quadrinhos

m. Outros _____

71. Com que frequência você utiliza a Internet:

a. não utilizo

b. uma ou duas vezes por mês

c. apenas aos finais de semana

d. de um a dois dias por semana

e. entre três e cinco dias por semana

f. todos os dias

72. Em média, quando você se conecta, quanto tempo fica conectado:

a. Não me conecto à Internet

b. Menos de meia hora

c. De meia a uma hora

d. De uma a três horas

e. De três horas a cinco horas

f. Mais de cinco horas

70. Você tem (marque todos que se referem à sua situação):

a. Celular pré-pago

b. Celular de conta (pós-pago)

c. Acesso a televisão com canais abertos

d. Acesso à televisão por assinatura

e. Acesso à internet.

f. Se você tem internet, você acessa a partir de:

a. Casa

b. Escola

c. Lan House, Cybercafé

d. Trabalho

e. Outro local. Qual? _____

73. Se você usa a Internet, você a utiliza para: (Marque mais de uma resposta se for o caso).

a. Me comunicar com as pessoas (e-mail, orkut, msn, etc.)

b. Baixar músicas, jogos, filmes

c. Fazer trabalhos da escola

d. Navegar em sites de meu interesse

e. Fazer/escrever blogs

f. Jogar

g. Comprar coisas

h. Outra atividade. Qual? _____

74. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

① Nunca ② Quase nunca ③ Às vezes ④ Quase sempre ⑤ Sempre

a	Sinto que sou uma pessoa de valor como as outras pessoas	① ② ③ ④ ⑤
b	Eu sinto vergonha de ser do jeito que sou	① ② ③ ④ ⑤
c	Às vezes, eu penso que não presto para nada	① ② ③ ④ ⑤
d	Sou capaz de fazer tudo tão bem como as outras pessoas	① ② ③ ④ ⑤
e	Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso	① ② ③ ④ ⑤
f	Às vezes, eu me sinto inútil	① ② ③ ④ ⑤
g	Eu acho que tenho muitas boas qualidades	① ② ③ ④ ⑤
h	Eu tenho motivos para me orgulhar na vida	① ② ③ ④ ⑤
i	De modo geral, eu estou satisfeito(a) comigo mesmo(a)	① ② ③ ④ ⑤
j	Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo(a)	① ② ③ ④ ⑤

75. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

① Não é verdade a meu respeito ② É dificilmente verdade a meu respeito
 ③ É moderadamente verdade a meu respeito ④ É totalmente verdade a meu respeito

a	Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída	① ② ③ ④
b	Mesmo que alguém se oponha eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero	① ② ③ ④
c	Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas	① ② ③ ④
d	Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário	① ② ③ ④
e	Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções	① ② ③ ④
f	Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante	① ② ③ ④
g	Eu acho que sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas	① ② ③ ④
h	Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos	① ② ③ ④
i	Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas	① ② ③ ④
j	Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas	① ② ③ ④
k	Eu geralmente consigo enfrentar qualquer adversidade.	① ② ③ ④

76. Use a seguinte escala para indicar suas chances de:

① Muito Baixas ② Baixas ③ Cerca de 50% ④ Altas ⑤ Muito Altas

a	Concluir o ensino médio (segundo grau)	① ② ③ ④ ⑤
b	Entrar na Universidade	① ② ③ ④ ⑤
c	Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida	① ② ③ ④ ⑤
d	Ter minha casa própria	① ② ③ ④ ⑤
e	Ter um trabalho que me dará satisfação	① ② ③ ④ ⑤
f	Ter uma família	① ② ③ ④ ⑤
g	Ser saudável a maior parte do tempo	① ② ③ ④ ⑤
h	Ser respeitado na minha comunidade	① ② ③ ④ ⑤
i	Ter amigos que me darão apoio	① ② ③ ④ ⑤

77. Neste espaço você pode colocar o que achou deste questionário e/ou mencionar algo que considera importante e/ou que não foi perguntado: _____

ANEXO D – Versão Brasileira da Escala de Autoeficácia (CSES-Br)

Versão *beta* da CSES-Br

(Freitas, 2011)

Código: _____ Data: ___/___/___ Escola: _____ Turma: _____

Bairro onde mora: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Sexo: a. () Masculino b. () Feminino. Idade: _____ anos. Data de nascimento: ___/___/___

Este questionário foi elaborado para nos ajudar a entender melhor os tipos de coisas que são difíceis para os estudantes. Por favor, indique o **quanto confiante** você está de que pode fazer cada uma das coisas descritas abaixo, escrevendo o número que melhor representa sua percepção. Suas respostas serão mantidas em sigilo.

Indique seu nível de confiança com um número de 0 a 100 usando a escala dada abaixo.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Não posso fazer completamente			Posso fazer parcialmente				Com certeza posso fazer			

1. Pedir aos professores que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar	
2. Pedir a outros estudantes que me ajudem quando estou com dificuldades num trabalho escolar	
3. Pedir a adultos que me ajudem quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	
4. Pedir a um amigo ou amiga que me ajude quando eu tenho problemas em relacionamentos sociais	
5. Aprender matemática	
6. Aprender algo específico de matemática (por exemplo: álgebra, geometria)	
7. Aprender ciências (Biologia, Química, Física etc)	
8. Aprender leitura, escrita e habilidades de linguagem (por exemplo, falar corretamente)	
9. Aprender a usar computadores	
10. Aprender uma língua estrangeira (Inglês, Espanhol etc)	
11. Aprender estudos sociais (História, Geografia etc)	
12. Aprender a gramática da língua portuguesa	
13. Terminar meu dever de casa (tarefa ou lição) no prazo	
14. Estudar mesmo quando há outras coisas interessantes para fazer	
15. Sempre me concentrar no que está sendo ensinado durante as aulas	
16. Fazer boas anotações durante as aulas	
17. Utilizar a biblioteca para pesquisar informações para trabalhos escolares	
18. Planejar o meu dia para fazer as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, tarefas)	
19. Organizar minha vida escolar	
20. Lembrar bem das informações apresentadas em aula e em livros da escola	
21. Escolher um lugar sem distrações para estudar	

22. Fazer por mim mesmo as atividades escolares (por exemplo: trabalhos, tarefas)	
23. Aprender habilidades esportivas bem	
24. Aprender a dançar bem	
25. Aprender música bem	
26. Fazer as coisas necessárias para participar de um jornal da escola	
27. Fazer as coisas necessárias para participar de um colegiado escolar	
28. Fazer as coisas necessárias para participar de peças teatrais da escola	
29. Fazer atividades físicas regularmente	
30. Aprender as habilidades necessárias para participar de times (por exemplo: basquete, vôlei, natação, futebol)	
31. Resistir à pressão dos meus colegas para fazer coisas na escola que podem gerar problemas para mim	
32. Controlar minha vontade de faltar à escola mesmo quando estou chateado ou triste	
33. Resistir à pressão dos colegas para fumar cigarros	
34. Resistir à pressão dos colegas para ingerir bebidas alcoólicas (por exemplo: cerveja, vinho, pinga)	
35. Resistir à pressão dos colegas para fumar maconha	
36. Resistir à pressão dos colegas para usar remédios (por exemplo: estimulantes e antidepressivos) como drogas	
37. Resistir à pressão dos colegas para ter uma relação sexual	
38. Controlar meu humor	
39. Estar de acordo com o que meus pais esperam de mim	
40. Estar de acordo com o que meus professores esperam de mim	
41. Estar de acordo com o que meus colegas esperam de mim	
42. Estar de acordo com o que eu espero de mim mesmo/mesma	
43. Fazer e manter amizade com pessoas do sexo oposto	
44. Fazer e manter amizade com pessoas do mesmo sexo	
45. Conseguir manter conversas com outras pessoas	
46. Trabalhar bem em grupo	
47. Expressar minhas opiniões quando outros colegas de classe discordam de mim	
48. Me defender quando sinto que estou sendo tratado injustamente	
49. Fazer com que os outros parem de me aborrecer ou ferir meus sentimentos	
50. Manter-me firme com alguém que está pedindo para que eu faça alguma coisa absurda ou inconveniente	
51. Pedir aos meus pais que me ajudem com um problema	
52. Pedir aos meus irmãos e/ou irmãs para me ajudarem com um problema	
53. Pedir aos meus pais para participarem das minhas atividades escolares	
54. Pedir a pessoas da comunidade para que colaborem com a minha escola (por exemplo: associações, igrejas)	

