



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**PARCERIAS JOVENS-ADULTOS NAS ORGANIZAÇÕES:
CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DOS JOVENS**

Micaela Lucchesi

Tese orientada por Professor Doutor José Henrique Pinheiro Ornelas
ISPA – Instituto Universitário das Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Psicologia

Doutoramento em Psicologia
Área de especialidade: Psicologia Comunitária

2015

2015

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização em Psicologia Comunitária, realizada sob a orientação de Prof. Doutor José Henrique Pinheiro Ornelas, apresentada no ISPA - Instituto Universitário no ano de 2015

Apoio Financeiro de Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/63285/2009).

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Alla mia famiglia

Não posso deixar de registar o meu agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Enquanto estrangeira, gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao Professor Doutor José Ornelas que se mostrou, desde logo, em Junho de 2008, por ocasião da Segunda Conferência Internacional de Psicologia Comunitária, em Lisboa, à qual eu cheguei, na altura, através de uma referência da Professora Dina Birman da University of Illinois at Chicago, como italiana que vivia à data nos Estados Unidos, para perseguir o sonho de inscrever-me num doutoramento na área (ainda não difundido na Europa na altura), disponível a acolher-me e me deu a oportunidade de fazer um Doutoramento em Portugal, no Departamento de Psicologia Comunitária do ISPA-IU.

O meu maior agradecimento estende-se ainda à Fundação para a Ciência e a Tecnologia, por me ter dado a oportunidade, como estudante estrangeira, de receber uma bolsa de investigação para viver e desenvolver um estudo em Portugal.

No que concerne à orientação para a realização da tese, gostaria novamente de agradecer ao Professor Doutor José Ornelas, e à Prof^a Doutora Maria João Vargas-Moniz pela sua orientação e pelo seu apoio, preciosos e valiosos durante todo o curso desta investigação. Agradeço ainda à Doutora Sara Poletti, docente da Università Vita-Salute San Raffaele de Milão, minha ex-colega de curso na dita faculdade e amiga, à investigadora Rosário Mendes e à Doutora Rosário Isidro, pelo inestimável apoio nos processos de análise dos dados; aos Mestres Luís Pereira e Cristina Luz, pela ajuda na recolha de dados na primeira fase qualitativa do estudo.

Agradeço também ao Professor Shepherd Zeldin, ao Doutor Brian Christens e à Doutora Jessica Collura da Escola de Ecologia Humana da Universidade de Wisconsin, Madison, por me terem dado a oportunidade de integrar o estudo de investigação internacional sobre as parcerias jovens-adultos.

Queria agradecer às organizações que participaram nesta investigação, às Dras. (em ordem alfabética) Cláudia Rita (REA), Helena Gata (TESE), Margarida Prata (CNJ), Matilde Sirgado (IAC), Olga Cunha (CNE) e Sónia Rodrigues (CECSSAC), por terem proporcionado os contactos com as organizações.

Os meus agradecimentos vão também para os meus colegas de doutoramento e para os membros da unidade de investigação em que estava inserida (UIPES – Unidade de Investigação em Psicologia e Saúde), por terem tornado o meu tempo no ISPA-IU uma experiência melhor e me terem apoiado profissionalmente e pela amizade desenvolvida ao longo deste percurso.

Queria ressaltar a incalculável ajuda da Doutora e grande amiga Rosário Isidro no oneroso trabalho de revisão de linguagem da tese e o seu suporte incondicional ao longo dos últimos quatro anos da minha vida.

Queria deixar um agradecimento especial aos meus amigos mais próximos (eles sabem quem são) pelo apoio e pelos momentos profundos e refrescantes passados juntos durante este período todo (...e antes e depois).

Não posso esquecer o Professor Vicentini, por me ter definido como talentosa quando estava só, no princípio da descoberta da Psicologia Comunitária e os Professores Dina Birman e Edison Trickett por me terem ouvido e orientado em Chicago quando o meu conhecimento da língua inglesa era rudimentar.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento ao meu pai, à minha mãe, ao meu irmão, ao meu primo, à minha tia, ao meu tio, à minha avó e ao meu namorado, pelos seus valiosos apoio e encorajamento ao longo destes anos todos.

Palavras-chave:

parcerias jovens-adultos; desenvolvimento positivo dos jovens; *empowerment*; participação dos jovens

Key words:

youth-adult partnerships; positive youth development; empowerment; youth participation

Categorias de Classificação da tese:

3365 Promotion & Maintenance of Health & Wellness

3373 Community & Social Services

Resumo

PARCERIAS JOVENS-ADULTOS NAS ORGANIZAÇÕES: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DOS JOVENS

Esta investigação pretende estudar a participação cívica e comunitária dos jovens em organizações que lhes proporcionem oportunidades de participação na tomada de decisões, mas que também envolvam os adultos nas suas estruturas. Estudos anteriores acerca das parcerias entre jovens e adultos (Y-AP) mostraram que, quando os jovens participam nos processos de tomada de decisão tanto nas organizações, como na comunidade em que estão envolvidos, num processo não hierárquico de colaboração com os adultos, melhoram o seu nível de confiança, *empowerment*, *agency* e de ligação à comunidade. O estudo procura compreender a qualidade das relações entre jovens e adultos nessas organizações e como estas influenciam ambos os grupos. Além disso, pretende-se analisar como a participação e as parcerias entre jovens e adultos têm impacto no Desenvolvimento Positivo dos Jovens (PYD), nomeadamente no *empowerment* e nos níveis de *psychological agency* e de ligação com a comunidade. Esta investigação recorre a métodos múltiplos, de forma a combinar as abordagens qualitativa e quantitativa e a maximizar as valências de ambas. A estratégia global é definida como exploratória sequencial. Numa primeira fase procedeu-se à recolha de dados e análise qualitativas, seguida por uma segunda fase de recolha de dados e análise quantitativas. Na fase qualitativa realizaram-se *focus groups* com jovens entre os 14 e os 24 anos de idade, entrevistas individuais com os profissionais e os membros da direção das organizações nas quais estes jovens estão envolvidos e, por fim, entrevistas com informadores-chave que foram questionados sobre a visão político-social sobre os jovens e sobre a sua participação cívica. Esta fase permitiu criar um questionário que deu origem à segunda fase da investigação: a fase quantitativa, que consistiu na análise dos dados obtidos após a administração do dito questionário a 278 jovens. Foi testada a validade interna do instrumento e explorada a contribuição da qualidade do programa para o PYD, particularmente quanto às parcerias entre jovens e adultos em organizações e associações de base comunitária. A qualidade do programa aliada ao contexto contribuiu melhor para o *empowerment* do que apenas o contexto. O componente que mais contribuiu para a previsão do *empowerment* foi o envolvimento dos jovens no programa da organização. Além disso, a qualidade do programa foi preditora da *psychological agency* e da ligação à comunidade além das medidas do contexto. Em ambos os casos, a voz dos jovens na tomada de decisões teve mais peso do que os outros constructos da qualidade do programa. O modelo que melhor predisse boas *psychological agency* e ligação à comunidade foi o que teve em conta tanto o contexto, como a possibilidade de os jovens exprimirem a sua voz no processo de tomada de decisão. Concluiu-se que acrescentar a qualidade do programa ao contexto melhorou todas as variáveis (*empowerment*, *psychological agency* e ligação à comunidade).

Abstract

YOUTH-ADULT PARTNERSHIPS IN ORGANIZATIONS: CONTRIBUTIONS TO POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT

This research aims to study the civic and community participation of young people in organizations that provide good levels of youth participation in decision-making processes, but that also involve adults in its structure. Previous studies on Youth-Adult Partnerships (Y-AP) demonstrated that when young people participate in the decision-making processes of the organization and of the community where they are involved, in a collaborative non-hierarchical process with the adults, they improve their level of confidence, empowerment, agency and community connections. The study seeks to understand the quality of relationships between adults and young people in these organizations, and how these affect both groups. In addition, we analyzed the impact of participation and Youth-Adult Partnerships (Y-AP) on Positive Youth Development (PYD), particularly on youth empowerment, on levels of psychological agency and community connectedness. This research uses multiple methods in order to combine the qualitative and quantitative approaches and to maximize both their strengths. The overall strategy is defined as sequential exploratory. The first phase involved the collection and the analysis of qualitative data, followed by a second phase of collection and analysis of quantitative data. In the qualitative phase were held focus groups with youth between 14 and 24 years old, individual interviews with professionals and board members of the organizations in which these young people are involved, and finally interviews with key informants that were asked on the political and social vision about young people and on their civic participation. This phase allowed the production of a survey which led to the second phase of the research: the quantitative one, which consisted of the analysis of data obtained after the administration of the survey to 278 youth. The internal validity of the instrument was tested and the program quality contribution for PYD was explored, particularly with regard to youth-adult partnerships in organizations and community-based associations. Program quality and the context together had a greater contribution to empowerment, beyond the context. The component that most contributed in predicting empowerment was youth engagement in the organization program. Furthermore, program quality was a predictor of psychological agency and community connectedness beyond the context measures. In both cases, youth voice in decision-making gave the greatest contribution in comparison with the other program quality constructs. The model that best predicted good psychological agency and community connectedness was the one that considered both the context and the possibility of youth expressing their voice in decision-making processes. In conclusion, adding program quality to the context improved all variables (empowerment, psychological agency and community connectedness).

Índice do texto

| | |
|--|-----------|
| <i>Dedicatórias</i> | III |
| <i>Agradecimentos</i> | IV |
| <i>Palavras-chave</i> | VI |
| <i>Resumo</i> | VII |
| <i>Abstract</i> | VIII |
| <i>Índice do texto</i> | IX |
| <i>Lista de Abreviaturas</i> | XII |
| | |
| Introdução | 1 |
| | |
| Parte I: Desenvolvimento Positivo e Cívico dos Jovens | 5 |
| Capítulo 1: Desenvolvimento Positivo dos Jovens | 5 |
| Capítulo 2: Desenvolvimento Cívico dos Jovens | 21 |
| 2.1 Tipologias de Participação | 24 |
| 2.2 Benefícios da Participação | 26 |
| 2.3 Contexto Português | 31 |
| Capítulo 3: Parcerias Jovens-Adultos (Y-AP) | 41 |
| 3.1 Definição de Y-AP | 41 |
| 3.1.1 Tomar decisões com autenticidade | 43 |
| 3.1.2 Mentores naturais | 43 |
| 3.1.3 Atividade recíproca | 46 |
| 3.1.4 Ligações à comunidade | 47 |
| 3.2 Práticas de Y-AP | 47 |
| Sumário da Parte I | 65 |
| | |
| Parte II: Método | 67 |
| Capítulo 1: Procedimentos da Fase Qualitativa | 73 |
| 1.1 <i>Focus Groups</i> com os Jovens e Entrevistas Individuais com os Profissionais | 76 |
| 1.2 Entrevista a Informadores-Chave sobre o Estatuto dos Jovens em Portugal | 80 |
| Capítulo 2: Procedimentos da Fase Quantitativa | 85 |
| 2.1 Inquéritos: Questionário de Desenvolvimento dos Jovens na Comunidade (QDJC-PT1) | 85 |
| 2.1.1 <i>Participantes</i> | 86 |

| | |
|---|-----|
| 2.1.2 <i>Instrumento</i> | 86 |
| Parte III: Análise dos Dados / Resultados | 93 |
| Capítulo 1: Fase Qualitativa | 93 |
| 1.1 Focus Groups com os Jovens e Entrevistas Individuais com os Profissionais | 93 |
| 1.1.1 <i>Resultados da Temática Individual dos Jovens</i> | 95 |
| 1.1.2 <i>Resultados da Temática Individual dos Adultos</i> | 100 |
| 1.1.3 <i>Resultados da Temática Organizacional</i> | 105 |
| 1.1.4 <i>Resultados da Temática Comunitária</i> | 107 |
| 1.1.5 <i>Resultados da Temática das Parcerias Jovens-Adultos</i> | 110 |
| 1.2 Entrevista a Informadores-Chave sobre o Estatuto dos Jovens em Portugal | 115 |
| Capítulo 2: Fase Quantitativa | 123 |
| 2.1 Teste Piloto | 123 |
| 2.2 Questionário de Desenvolvimento dos Jovens na Comunidade (QDJC-PT1) | 124 |
| Discussão/Conclusão | 135 |
| Referências | 149 |

Lista de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1. Organizações Participantes | 72 |
| Tabela 2. Tópicos do Guião de Entrevista | 77 |
| Tabela 3. Temática Organizacional | 106 |
| Tabela 4. Temática Comunitária - Comparações Entre a Organização e a Comunidade | 107 |
| Tabela 5. Frequências das Temáticas das Entrevistas aos Informadores-Chave | 116 |
| Tabela 6. Frequências das Temáticas no Conjunto dos Participantes | 118 |
| Tabela 7. Coeficiente de Correlação das Variáveis do pré-Teste | 124 |
| Tabela 8. Alfa de Cronbach | 126 |
| Tabela 9. Coeficiente de Correlação das Variáveis do Teste | 127 |
| Tabela 10. Coeficientes Beta Estandarizados para o <i>Empowerment</i> , com o Contexto, e com e sem a Qualidade do Programa Como um Todo | 128 |
| Tabela 11. Coeficientes Beta Estandarizados para o <i>Empowerment</i> , com e sem a Qualidade do Programa e os YAPC | 128 |
| Tabela 12. Coeficientes Beta Estandarizados para a <i>Psychological Agency</i> , com o Contexto, e com e sem a Qualidade do Programa Como um Todo | 129 |
| Tabela 13. Coeficientes Beta Estandarizados para a <i>Psychological Agency</i> , com | |

| | |
|---|-----|
| e sem a Qualidade do Programa e os YAPC | 130 |
| Tabela 14. Coeficientes Beta Estandarizados para a Ligação à Comunidade, com o Contexto, e com e sem a Qualidade do Programa Como um Todo | 131 |
| Tabela 15. Coeficientes Beta Estandarizados para a Ligação à Comunidade, com e sem a Qualidade do Programa e os YAPC | 132 |

Lista de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Possíveis Funções Desenvolvidas Pelos Jovens Dentro das Organizações | 51 |
| Figura 2. Estrutura do Estudo Multimétodo | 70 |
| Figura 3. Perspetiva dos Jovens Sobre si Próprios e dos Adultos Acerca dos Jovens – Participação Ativa | 96 |
| Figura 4. Perspetiva dos Jovens Sobre si Próprios e dos Adultos Acerca dos Jovens – Mudança | 99 |
| Figura 5. Perspetiva dos Adultos Sobre si Próprios e dos Jovens Acerca dos Adultos – Parceria | 101 |
| Figura 6. Perspetiva dos Adultos Sobre si Próprios e dos Jovens Acerca dos Adultos – Mudança | 104 |
| Figura 7. Temática Comunitária – Perspetivas de Integração na Comunidade | 108 |
| Figura 8. Temática das Parcerias – Relações na Organização | 111 |
| Figura 9. Temática das Parcerias – Relações Ideais | 113 |

Lista de Anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo I. <i>Descrição detalhada das organizações participantes</i> | 193 |
| Anexo II. <i>Guião de entrevista para os jovens das organizações e os adultos profissionais que trabalham com eles</i> | 199 |
| Anexo III. <i>Relatórios de análise temática dos focus groups com os jovens e das entrevistas individuais com os adultos profissionais que trabalham com eles</i> | 200 |
| Anexo IV. <i>Mapas temáticos e tabelas</i> | 218 |
| Anexo V. <i>Guião de entrevista para os Informadores-Chave</i> | 227 |
| Anexo VI. <i>Consentimento informado para maiores de 18 anos</i> | 228 |
| Anexo VII. <i>Consentimento informado para Encarregados de Educação</i> | 230 |
| Anexo VIII. <i>Questionário sociodemográfico</i> | 232 |
| Anexo IX. <i>Questionário QDJC-PT1</i> | 236 |

Lista de Abreviaturas

C.D.C. = Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança

CECSSAC = Centro Cultural e Social de Santo António dos Cavaleiros

CNE = Corpo Nacional de Escutas

CNJ = Conselho Nacional da Juventude

IAC = Instituto de Apoio à Criança

Y-AP = Youth-Adult Partnerships = Parcerias Jovens-Adultos

YAPC = Constructos de Y-AP (Voz dos Jovens na Tomada de Decisão e Relações Jovens-Profissionais)

PYD = Positive Youth Development = Desenvolvimento Positivo dos Jovens

REA = Rede Ex Aequo

Introdução

A adolescência foi perspectivada por um longo período de tempo como uma construção social com um estereótipo negativo, sendo considerada pela maioria dos adultos como uma fase problemática, ou seja, como um período crítico de desenvolvimento, preenchido por tempestade, *stress* e alienação, no qual os jovens são encarados como potenciais problemas à espera de acontecer (Zeldin et al., 2011). Segundo estes autores, conseqüentemente, a política da juventude tem tradicionalmente abraçado objetivos de proteção com um duplo sentido: proteger os jovens e proteger-se dos jovens. A política convencional procura isolar os jovens da vida cívica e do trabalho "importante" de organizações e comunidades e esta construção está desatualizada e imprecisa, sendo que a adolescência começa a ser vista como um tempo para a exploração de papéis, relacionamentos e pertenças e para a preparação para um futuro imprevisível (Zeldin et al., 2011). Segundo estes autores é verdade que demasiados jovens são vulneráveis e enfrentam sérios desafios, mas também que esses mesmos jovens estão dispostos e capazes de dar o seu contributo para outros jovens: todos os jovens querem ser parte de algo maior do que eles mesmos e merecem a oportunidade.

Nos últimos 20 anos, os investigadores começaram a deixar de ver jovens (ou seja, crianças e adolescentes) como problemas para vê-los como recursos para a ação participativa e a investigação (Wong, Zimmerman, & Parker, 2010). Na senda destes autores, da mesma forma, a promoção da saúde da criança e do adolescente está a ganhar reconhecimento como uma abordagem viável não só para a prevenção dos problemas dos jovens, mas também para melhorar o desenvolvimento positivo. Antes desta mudança, os jovens raramente foram convidados a expressar as suas opiniões ou a participar no desenvolvimento de investigações e programas que lhes são destinados. Agora estão a surgir na literatura empírica estudos que usam abordagens baseadas nas capacidades de participação, como o *empowerment* dos jovens (por exemplo, Cargo, Grams, Ottoson, Ward, & Green, 2004; Foster-Fishman, Deacon, Nievar, & McCann, 2005; Jennings, Parra-Medina, Messias, & McLoughlin, 2006; Kim, Crutchfield, Williams, & Hepler, 1998; Wallerstein, Sanchez-Merki, & Dow, 2002). Estas abordagens são importantes porque se baseiam nos pontos fortes intrínsecos dos jovens e também os envolvem ativamente na resolução de questões que eles próprios identificam. Além disso, as questões identificadas pelos jovens

podem também ser preocupações da comunidade: assim, o potencial de influenciar positivamente tanto o desenvolvimento do adolescente, como o da comunidade pode ser incentivado através de um envolvimento ativo com os jovens (Wong et al., 2010).

De forma consistente com esta nova perspectiva, muitas organizações estão a defender práticas que envolvem os jovens na tomada de decisão compartilhada e na ação coletiva com os profissionais do programa e com os líderes da comunidade. Estas parcerias existem nos contextos da mudança organizacional, voluntariado, governação local, e organização comunitária (Zeldin et al., 2011). As parcerias entre jovens e adultos são poderosas não só para os jovens mas também para os adultos que participam nelas: a investigação demonstra que quando as parcerias são implementadas com qualidade levam a um aumento de competência, ligações e confiança entre os jovens, a um reforço de competências entre os adultos que trabalham com os jovens, a uma redução dos estereótipos, a um maior compromisso entre os líderes organizacionais e comunitários e a uma maior colaboração e implementação de políticas inclusivas em todos os municípios (Ginwright, 2010; Zeldin, Larson, Camino, & O'Connor, 2005b).

Um aumento progressivo de investigações acerca do desenvolvimento cívico dos jovens indica que quando os jovens assumem papéis de liderança dentro das organizações e das comunidades (por meio de iniciativas que os envolvem na governação, organização, ativismo, media e investigação), reforça-se o seu desenvolvimento e promove-se o seu envolvimento cívico (Christens & Peterson, 2012; Flanagan & Faison, 2001; Youniss, McLellan, & Yates, 1997; Sullivan & Larson, 2010).

Embora as abordagens baseadas nas capacidades participativas que melhoram a voz dos jovens e a sua participação estejam a ganhar reconhecimento, a inclusão das contribuições dos jovens é muitas vezes uma exceção e não uma regra (Wong et al., 2010). No princípio do século XXI a maioria dos artigos de investigação nas revistas mais importantes acerca dos adolescentes concentram-se em problemas (Furstenberg, 2000) e grande parte da literatura pode ser caracterizada como centrada nos adultos (Bennett, Coggan, & Adams, 2003; Daiute & Fine, 2003). Ou seja, as investigações e práticas sobre crianças e adolescentes são em grande parte construídas usando o ponto de vista dos adultos enquanto as perspectivas e experiências da vida real dos jovens são frequentemente negligenciadas (Wong et al., 2010).

Apesar desse viés centrado nos adultos, os jovens estão numa posição única para fazer contribuições importantes para a investigação e ser agentes do seu próprio desenvolvimento pessoal e comunitário (Wong et al., 2010).

De acordo com esta perspectiva, a nossa investigação visa estudar a participação cívica e comunitária dos jovens numa seleção de organizações juvenis portuguesas. Pretendemos analisar as perspectivas de jovens e adultos envolvidos em programas de base comunitária (em que os jovens participam ativamente nos processos de tomada de decisão), sobre a importância da participação ativa dos jovens para diferentes áreas do seu desenvolvimento, para o contexto social e para as relações que jovens e adultos desenvolvem na interação nas ditas organizações e na comunidade.

O nosso foco centrou-se nos impactos que a participação e as parcerias entre jovens e adultos têm no *empowerment* dos jovens, nos níveis de confiança social e em si próprios, e de ligação com a comunidade.

A investigação, desenvolvida no âmbito do Doutoramento em Psicologia Comunitária do ISPA-IU, resulta da colaboração internacional com a Escola de Ecologia Humana da Universidade de Wisconsin-Madison nos Estados Unidos, o Instituto de Estudos de Ciências Sociais da Universidade Putra Malaysia na Malásia, e a Comissão de Estudantes para o Envolvimento dos Jovens em Ontário, Canadá.

No que concerne à estrutura da tese, ela encontra-se dividida em três partes. Na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico deste trabalho que por sua vez se debruça em três capítulos: o primeiro sobre o Desenvolvimento Positivo dos Jovens, o segundo sobre o Desenvolvimento Cívico dos Jovens, com um breve enquadramento do contexto português, e o terceiro sobre as Parcerias entre os jovens e os adultos. Na segunda parte são descritos o método e as fases qualitativas e quantitativa da investigação, inclusive as questões de investigação, a caracterização dos participantes, a caracterização dos instrumentos utilizados e os procedimentos de análise dos dados. Na terceira parte são apresentados os resultados. A dissertação conclui-se com a discussão dos resultados, as conclusões, as limitações e as sugestões para futuras investigações.

Parte I: Desenvolvimento Positivo e Cívico dos Jovens

Capítulo 1: Desenvolvimento Positivo dos Jovens

A perspetiva do Desenvolvimento Positivo dos Jovens (“PYD”, acrónimo da expressão em inglês “*Positive Youth Development*”) surgiu como uma resposta a uma perspetiva deficitária dominante acerca da adolescência (Damon, 2004) e tem contribuído para que se passasse de uma visão da adolescência como um período problemático e crítico a uma visão dos pontos fortes dos jovens (Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009; Porter, 2010). A perspetiva do desenvolvimento positivo dos jovens implicou a mudança do foco da atenção, fazendo-a recair sobre ou favorecer as qualidades positivas e os resultados que os adolescentes podem alcançar neste período das suas vidas (Geldhof, Bowers, & Lerner, 2013; Lerner et al., 2009; Porter, 2010).

“Desenvolvimento Positivo dos Jovens” é um termo usado para uma grande variedade de campos: pode incidir sobre a investigação, a prática e os programas destinados a desenvolver um crescimento saudável dos jovens. É um constructo associado à Psicologia Comunitária (Benson, Scales, & Syvertsen, 2011) e tem carácter multidisciplinar, porquanto este assunto despertou interesse e foi tratado por várias disciplinas, utilizando abordagens diferentes, como por exemplo pela Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social, Sociologia, Medicina, Políticas Públicas, Filosofia, Educação, etc. (Benson, Scales, Hamilton, & Sesma, 2006).

A este respeito, na sequência da revisão de Benson e Pittman (2001), podemos resumir que o PYD pode ser muito abrangente no seu âmbito já que liga diferentes contextos ecológicos, tais como as escolas, as famílias, os bairros, programas, comunidades e relações, com a criação de experiências, suportes e oportunidades capazes de aumentar as possibilidades de sucesso de desenvolvimento positivo. De facto, o princípio mais importante do PYD é a promoção do acesso às oportunidades, experiências e recursos positivos. O foco está no facto de que os jovens deveriam ter um papel ativo na criação dos contextos e oportunidades de desenvolvimento positivo.

O PYD enfatiza as potencialidades manifestas dos jovens, em vez das suas supostas incapacidades (Damon, 2004). Esta perspetiva crítica deve-se ao facto de que a compreensão do desenvolvimento de crianças e adolescentes tem sido dominada pela

identificação e correção ou reorientação da patologia e do déficit, que conduziu a uma visão incompleta ou até mesmo distorcida de como os seres humanos se desenvolvem (Benson et al., 2006). Damon (2004) salienta também a centralidade da comunidade: considera-a não só como uma incubadora para o desenvolvimento positivo, mas também como um contexto multifacetado onde os jovens podem exercer capacidades de associação, de interação com os contextos, lugares, pessoas e políticas que têm impactos no seu desenvolvimento. Benson et al. (2006) referem que muitos estudiosos argumentam que a definição de um desenvolvimento bem-sucedido, maioritariamente com base em políticas e práticas públicas, concebe a saúde como ausência de doença ou de condições patológicas. Além disso, nas últimas décadas, o quadro dominante tem sido o dos comportamentos de risco, tais como os associados ao consumo de álcool, tabaco e drogas, a gravidez fora do casamento, o suicídio, comportamentos antissociais, violência e abandono escolar (Benson, 1997; Hein, 2003; National Research Council & Institute of Medicine, 2002; Takanishi, 1993). Enquanto que, no que concerne ao desenvolvimento positivo dos jovens, existia a ideia generalizada de que a redução dos comportamentos comprometedores da saúde fosse um importante indicador de um desenvolvimento bem-sucedido, começou a adquirir progressiva relevância o interesse nos atributos, habilidades, competências e capacidades necessárias para ter sucesso nas esferas do trabalho, família e vida cívica (Benson et al., 2006). De acordo com os mencionados autores, este interesse nos indicadores positivos conjugou-se com a reconceptualização da população-alvo para melhorar a vida de crianças e jovens: "os jovens em risco" *versus* "todos os jovens". Uma reflexão eficaz e com sentido poético de Lorion e Sokoloff (2003) propõe o aprofundamento da ideia como sendo a escolha entre "consertar" os jovens problemáticos e a visão de que "todo o solo pode ser enriquecido e toda a humidade e luz solar usadas ao máximo para nutrir todas as flores" (p. 137).

Apesar da variedade de definições e autores que abordaram a questão do desenvolvimento positivo dos jovens, parece surgir um consenso sobre seis princípios básicos, resumido por Benson et al. (2006) que a seguir se passam a explicitar. O primeiro afirma que todos os jovens têm a capacidade inerente para um crescimento e desenvolvimento positivo. O segundo sustenta que uma trajetória de desenvolvimento positivo começa quando os jovens são colocados em relações, contextos e ecologias que ajudam o seu desenvolvimento. Em terceiro lugar, a promoção do desenvolvimento positivo surge quando os jovens participam em relações, contextos e ecologias diversas e ricas. Já o quarto afirma que estas relações, contextos e ecologias trazem benefícios a todos os jovens, como por exemplo, o suporte, envolvimento e *empowerment* enquanto ajudas importantes para o desenvolvimento de todos os jovens, independentemente da etnia, raça, gênero e

renda familiar; no entanto, as estratégias e táticas para promover o desenvolvimento destas ajudas podem variar consideravelmente dependendo da posição social. De acordo com o quinto princípio, a comunidade é um "sistema de prestação de serviços e suportes" (p. 896) fundamental para o PYD. Por fim, o sexto princípio diz que os jovens são os principais atores do seu próprio desenvolvimento e que são recursos importantes e subutilizados para criar os tipos de relacionamentos, contextos, ecologias e comunidades que permitem um desenvolvimento positivo dos jovens.

Na literatura surgem definições diferentes que, no entanto, se relacionam entre si ou recombina os seguintes constructos resumidos por Benson et al. (2006): os contextos de desenvolvimento (ou seja, contextos, ecologias, lugares, relações que potencialmente podem gerar suportes, recursos e oportunidades); a natureza da criança, as suas capacidades para crescer e envolver-se em contextos de suporte; os pontos fortes do desenvolvimento, como as características da pessoa, os valores, as capacidades e competências para se envolver no mundo; a redução de comportamentos de risco e a promoção do crescimento (Benson et al., 2006). Além disso, foi dada uma atenção especial às interações pessoa-ecologia (Lerner, 2003, 2004), sendo os contextos ecológicos o local de trabalho, a família, a escola, os bairros, os programas frequentados, entre outros.

Apresentam-se de seguida alguns exemplos de definições de Desenvolvimento Positivo dos Jovens.

Damon (2004) sugere que "a perspectiva do desenvolvimento positivo dos jovens realça as potencialidades manifestas em vez das supostas incapacidades dos jovens, incluindo jovens desfavorecidos e aqueles com histórias mais problemáticas" (pag.17).

Hamilton et al. (2004) oferecem três diferentes definições com abordagens diferentes segundo os constructos acima mencionados que foram tidos em conta. A primeira considera a natureza da criança e diz que "o desenvolvimento dos jovens tem sido, tradicionalmente e ainda no presente, largamente usado para significar um processo natural: a capacidade crescente dum jovem de perceber e agir no ambiente" (Hamilton et al., 2004, p. 4); a segunda tem em conta tanto o papel dos contextos, como os pontos fortes do desenvolvimento, e cita "na década de 1990 o termo desenvolvimento dos jovens passou a ser aplicado a um conjunto de princípios, a uma filosofia ou abordagem que enfatizava o suporte ativo para a capacidade crescente dos jovens por parte de indivíduos, organizações e instituições, especialmente ao nível da comunidade" (p. 4). Segundo a terceira e última definição de Hamilton et al. (2004), o desenvolvimento dos jovens refere-se também a "um

conjunto planeado de práticas ou atividades, que favoreçam o processo de desenvolvimento nos jovens” (p. 4).

Suportados pelo National Institute of Child Health and Human Development, Catalano et al. (1999, 2004) realizaram uma importante revisão sobre o tema do desenvolvimento positivo dos jovens, mas afirmaram que não havia sido possível encontrar uma definição abrangente do termo, pelo que propuseram como alternativa um elenco de características que o desenvolvimento positivo dos jovens procurasse promover. Fazem parte desse elenco o estabelecimento de laços ou ligações (*bonding*), a resiliência, as competências sociais, emocionais, cognitivas, comportamentais, a autodeterminação, a espiritualidade, a autoeficácia, a identidade positiva, a crença no futuro, o reconhecimento de um comportamento positivo, as oportunidades para um envolvimento pró-social e, por fim, as normas pró-sociais.

Larson (2000), por seu turno, sugere que o foco do desenvolvimento positivo dos jovens seja sobre "como as coisas vão bem", enquanto a psicopatologia do desenvolvimento se centra sobre "como as coisas vão mal". Por isso, realça o desenvolvimento positivo dos jovens como uma linha de investigação sobre "os caminhos nos quais as crianças e os adolescentes se tornam motivados, dirigidos, socialmente competentes, com compaixão e adultos psicologicamente vigorosos" (p. 170).

Lerner (2000) argumenta que “prevenir comportamentos de risco dos jovens não é a mesma coisa que agir no sentido de promover o desenvolvimento positivo dos jovens. Da mesma maneira, os programas e as políticas que previnem os problemas dos jovens não preparam necessariamente os jovens para contribuir para a sociedade civil” (p. 12).

Benson e Saito (2001) referem que o desenvolvimento dos jovens mobiliza programas, organizações, sistemas e comunidades para construir pontos fortes do desenvolvimento, de maneira a promover saúde e bem-estar (p. 144).

Por sua vez, Small e Memmo (2004) identificam uma variante no desenvolvimento positivo dos jovens que coloca um enfoque importante na mobilização dos jovens orientada para a sua adaptação dos contextos e comunidades.

A multiplicidade de definições, bem como a falta de consenso sobre uma definição em particular, reflete tanto a novidade relativa deste campo, como a sua natureza profundamente interdisciplinar.

Dentro desta perspetiva do desenvolvimento positivo dos jovens, tem sido proposto o modelo dos "Cinco C" (Lerner et al., 2005). Este modelo pressupõe que o desenvolvimento

positivo, que pode ser alcançado quando os pontos fortes dos jovens conseguem ajustar-se no seu contexto de desenvolvimento, pode ser operacionalizado por cinco C's: Competência, Confiança, Conexão, Caráter e Cuidado (*caring*) (Bowers et al., 2010). A Competência refere-se à visão positiva das ações de uma pessoa em áreas específicas, inclusive nos domínios sociais, académicos, cognitivos e profissionais. A Confiança indica um sentido interno de autoestima e autoeficácia globalmente positivo. A Conexão denota vínculos positivos e recíprocos com pessoas e instituições com as quais os adolescentes interagem. O Caráter refere-se ao respeito pelas regras sociais e culturais, à possibilidade de apresentar um padrão estandardizado considerado como correto, a um sentido do certo e do errado (moralidade) e à integridade. O Cuidado surge como indicador de um sentimento de simpatia e empatia pelos outros. Assim, seria uma prioridade para os investigadores e decisores políticos encontrar quais são os fatores que podem promover esses cinco C's (Roth & Brooks-Gunn, 2003).

A história do PYD é muito recente porquanto foi apenas nos últimos 20 anos que um movimento com uma visão ampla de desenvolvimento introduziu esse conceito. Na verdade, a investigação sobre os jovens desenvolveu-se mais no século XX e baseou-se no termo "adolescente" apenas no final do século XIX, quando este foi introduzido. No entanto, desde a introdução deste conceito, o período de tempo durante o qual uma pessoa jovem é considerada adolescente tem sido prolongado cada vez mais (Gurstein, Lovato, & Ross, 2003). Somente durante o final do século XX foi veiculado um movimento para proteger a infância dos jovens: os reformadores sociais criaram contextos e programas destinados a regulamentar esta realidade ou mesmo impedir os jovens de trabalhar, bem como a protegê-los de outras situações negativas e a fornecer as competências necessárias para preparar os jovens para a vida adulta (Larson et al., 2005).

Mesmo que a idade de transição tenha aumentado, muitos jovens entram na idade adulta com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos subdesenvolvidos em relação ao que seria necessário para funcionarem plenamente como membros que contribuem para a sociedade (Gambone, Klem, & Connell, 2002). Os autores estimam que apenas quatro em cada dez jovens "estão bem" nos seus primeiros 20 anos, sendo que "estar bem" é entendido como "ser saudável" em duas das três áreas da vida (produtividade, saúde e conectividade) e "satisfatório" numa.

Os primeiros programas para os jovens, embora tenham começado como contextos para preparar os jovens para a vida adulta, rapidamente se transformaram em sistemas de

vigilância de maneira a manter as crianças longe das ruas e fora dos problemas (livres de drogas, longe de gangues, etc.).

A mudança filosófica nos programas para jovens foi resumida por Karen Pittman et al. (2003) com a frase "livre de problemas não quer dizer totalmente preparado" (p. 6), enfatizando que a resolução dos problemas dos jovens é apenas uma parte da questão (Pittman et al., 2003).

O desenvolvimento positivo dos jovens refere-se a jovens que ganharam os conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos necessários para superar as restrições da vida e se desenvolverem como cidadãos que contribuem plenamente para a sociedade (Pittman, Irby, & Ferber, 2000).

No início dos anos 90 do Séc. XX, uma nova abordagem para programas PYD surgiu para afirmar que os programas para um desenvolvimento positivo dos jovens deveriam não só dar-lhes a oportunidade de adquirir as habilidades necessárias, mas também permitir que os mesmos pusessem em prática esses atributos do desenvolvimento (Pittman & Wright, 1991). Tais atributos são reforçados quando os jovens são empoderados, quando lhes são proporcionadas oportunidades de participar plenamente no seu próprio desenvolvimento e expressar a sua voz, levando assim a um maior nível de envolvimento (Pittman, 1991). Um princípio fundamental para o desenvolvimento positivo dos jovens é que estes sejam agentes do seu próprio desenvolvimento (Larson & Wood, 2006).

O PYD deve envolver associações mutuamente benéficas entre os jovens e o seu meio ambiente e compreender os contributos dos mesmos para os restantes e a sociedade, bem como relações indivíduo-contexto (Lerner, Albers, Jeličić, & Smith, 2006). O desenvolvimento positivo dos jovens foi muitas vezes definido com recurso aos cinco C's - competência, carácter, cuidado (*caring*), conexão e confiança (Lerner, Fisher, & Weinberg, 2000); no entanto, Lerner et al. (Lerner, von Eye, Lerner, Lewin-Bizan, & Bowers, 2010) sugeriram um sexto C – contribuições para o *self*, os outros e a sociedade –, o qual se iria desenvolver como resultado do crescimento nos primeiros cinco.

A este respeito, o estudo do desenvolvimento deve centrar-se nos processos interativos em curso que ocorrem entre os indivíduos e os seus contextos e não podem refletir apenas as variáveis a nível individual. Apesar do crescente reconhecimento da importância do contexto ao nível teórico, a investigação empírica que envolve relações de desenvolvimento e contexto foi fragmentada (Magnusson & Stattin, 2006). Só recentemente os investigadores se concentraram no PYD prestando maior atenção às relações entre os jovens e o contexto, na sequência de uma tentativa das organizações governamentais e

não-governamentais de aumentar os suportes tanto para os jovens 'em risco' como para os jovens 'normais' (Benson, Scales, Hamilton, & Sesma, 2006).

Enquanto os investigadores se envolveram na avaliação dos programas de desenvolvimento dos jovens (como por exemplo, os programas americanos *Big Brothers Big Sisters*¹), e com o aumento do foco da disciplina em abordagens baseadas nas forças (Zeldin, 2000), o PYD foi adotado para a psicologia do desenvolvimento num esforço para descobrir os apoios necessários para promover o desenvolvimento ideal dos jovens (Carnegie Council, 1989).

Os jovens devem ter acesso a contextos que promovam os seus pontos fortes e as suas competências, que ofereçam oportunidades e encorajamento para aprender e explorar. Além disso, esses contextos deveriam levar à apresentação de 'caring', de formação do carácter e de identidade moral nos jovens (Damon, 2004). O crescimento nos elementos do PYD (como a formação do carácter) deveria ser alcançado através de definições de atividade que ofereçam oportunidades aos jovens para uma participação significativa e um compromisso extenso, de formas que permitam que os seus interesses se estendam para fora do foco em si próprios (como por exemplo, desenvolvendo interesses para a cidadania e para as atividades pró-sociais).

A participação dos jovens e o envolvimento em programas do PYD emergem como fatores fundamentais para um desenvolvimento positivo. Na sequência dessas evidências, são necessárias investigações para averiguar qual o papel do envolvimento em programas de PYD em influenciar o desenvolvimento positivo e identificar quais são os componentes destes programas que levam ao envolvimento.

Em 2002, Pancer, Rose-Krasnor e Loiselle forneceram um quadro conceptual e os resultados do desenvolvimento relacionados com o envolvimento dos jovens, descrevendo-o como "uma participação significativa e um envolvimento sustentado de um/a jovem numa atividade que tenha um foco fora de si próprio/a" (p. 49). Uma pessoa é considerada totalmente envolvida quando apresenta impactos no comportamento (ou seja, realizar uma atividade), afetivamente (ou seja, ter gosto e empenho a partir desta atividade), e cognitivamente (ou seja, saber sobre esta). Estes três componentes são "influenciados por meio da operação de diversos fatores de iniciação" (Pancer, Rose-Krasnor, & Loiselle, 2002),

¹ *Big Brothers Big Sisters*: *Big Brothers Big Sisters* é uma rede americana que fornece *mentoring* para crianças que enfrentam adversidades.

que podem ser divididos em dois níveis: individual e de sistemas. Os fatores individuais consistem em interações com os pais, conselheiros adultos e pares, e características intrínsecas (como por exemplo, confiança e autoestima). Ao nível individual, o envolvimento é sustentado quando os jovens têm experiências sociais positivas e de suporte. Estas características são baseadas em grande parte nas características individuais que os profissionais não conseguem controlar plenamente, em especial na conceção de um programa. Os fatores sistemáticos (entendidos como a voz dos jovens, o *empowerment* dos jovens e a participação dos jovens) são fatores que os profissionais e os organizadores de programas conseguem controlar, desenvolvendo programas com parcerias fortes entre jovens e adultos.

No entanto, os organizadores e os profissionais só podem permitir que os jovens controlem o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, os benefícios destas oportunidades (Larson & Wood, 2006). Quando os jovens têm oportunidade de participar em programas em que a “sua Voz” é tida em consideração, os níveis de *empowerment* e participação são mais evidentes e os seus níveis de adequação tendem também a aumentar. Perceber como e por que esses fatores contribuem para o envolvimento ajuda organizadores e profissionais a compreender como desenvolver programas para os jovens.

De facto, os programas que permitem dar voz aos jovens, *empowerment* e participação, mostraram ser ferramentas poderosas para o desenvolvimento positivo (Gurstein, Lovato, & Ross, 2003; Matthews, 2001; Pancer, Rose-Krasnor, & Loiselle, 2002; O'Donoghue, Kirshner, & McLaughlin, 2002; Rakesh, 2001; Utah State University, 2006; Youniss & Hart, 2005; Zeldin, 2004a). Na verdade, o desenvolvimento dos jovens retira benefícios desses tipos de programas quando os jovens estão envolvidos e têm um papel de liderança (Hansen & Larson, 2007).

Os termos ‘voz dos jovens’, ‘*empowerment* do jovens’, ‘participação dos jovens’ e ‘envolvimento dos jovens’, tornaram-se proeminentes na literatura do desenvolvimento dos jovens só desde o princípio do ano de 1990, com a ratificação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) pelas Nações Unidas e com o trabalho de Roger A. Hart sobre a participação das crianças (1992). A ratificação da importância da voz dos jovens no contexto da Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança é um marco crucial na história do programa do PYD, que em 1989 estabeleceu os direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais das crianças. A referida Convenção define “criança”, no seu artigo 1.º, como todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a

maioridade mais cedo. Mais de 100 nações ratificaram a C.D.C., sublinhando a importância dos direitos dos jovens (Hart, 1992). O Artigo 12º da C.D.C. cita:

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

O artigo 12º representa um dos pontos cruciais dos programas do PYD, concretamente que as crianças têm o direito de expressar as suas opiniões e de ter essas opiniões ouvidas e postas em prática quando for apropriado.

Na sequência da ratificação da Convenção dos Direitos da Criança, as agências internacionais, os governos nacionais e as organizações não-governamentais tornaram-se cada vez mais interessadas em dar *empowerment* e capacitar os jovens para terem oportunidades de participar, de se envolver e de expressar as suas vozes.

O artigo 12º requer que os adultos desenvolvam mecanismos de audição, ouçam o que os jovens têm a dizer e tenham em séria consideração as suas ideias e pensamentos. Os adultos, incluindo os pais e os profissionais, devem aprender a trabalhar em colaboração com os jovens para garantir que as vozes destes sejam ouvidas (Lansdown, 2001).

Ao focalizar-se a atenção em permitir aos jovens participar, constata-se um aumento de organizações juvenis que fazem esforços para promover a voz dos jovens, o *empowerment*, a participação e o envolvimento.

As definições dos quatro termos 'voz dos jovens', '*empowerment* do jovens', 'participação dos jovens' e 'envolvimento dos jovens' têm sido variadas e muitas vezes se sobrepõem. No entanto, a maioria da literatura não discute explicitamente as ligações entre estes termos e a necessidade de distingui-los, mas sim de inter-relacioná-los (Mitra, 2004).

Embora estes elementos tenham sido considerados como resultados proximais dos programas de desenvolvimento dos jovens, emergem não só como processos, mas também como resultados. São muitas vezes vistos como resultados porque são utilizados como medições para resultados associados a programas com conclusões esperadas, e são vistos

como processos porque estão interligados de forma fluida, imprevisível e mutável ao longo do tempo (Hur, 2006).

A voz dos jovens é um processo que proporciona aos jovens a oportunidade de comunicar e ser considerados intervenientes valiosos no desenvolvimento e implementação dos programas. Muitas vezes os adultos segregam-se dos jovens (Camino & Zeldin, 2002). Essa segregação entre jovens e adultos faz aumentar os pontos de vista negativos que os adultos têm em relação aos jovens e o facto de os adultos fazerem suposições acerca das capacidades dos jovens com base nas diferenças percecionadas de idade entre os jovens e os adultos, o que é, ironicamente, a negação das diferenças de idade (Camino & Zeldin, 2002). A segregação muitas vezes leva os adultos a pensar que sabem mais e que têm o poder de agir sobre o que sabem, sem levar em conta as opiniões dos jovens. Enquanto os adultos muitas vezes são mais experientes e conhecedores, os jovens também podem ser especialistas quanto às suas escolas, à sua comunidade e a outros aspetos do seu ambiente. Permitir aos jovens que tenham voz ajuda a garantir que as suas perspetivas sejam ouvidas e reconhecidas (Gurstein, Lovato, & Ross, 2003).

A voz pode ser algo que é fisicamente ouvido, mas também pode ser entendida como uma forma de expressão, à qual os jovens recorrem para “comunicar com o mundo”. Mas, para que os jovens tenham voz, é necessário ir além das perceções dos adultos e os jovens têm de perceber que a sua voz está a ser ouvida e validada por outros, particularmente adultos (Ellis, 2001).

A voz é importante para o desenvolvimento dos jovens pois permite que estes formulem e articulem as suas ideias para outras pessoas. Este tipo de oportunidades é fundamental para os jovens no desenvolvimento da autonomia e da identidade (Ellis & Caldwell, 2005). Quando os jovens não sentem que a sua voz está a ser ouvida ou validada, podem sentir-se ressentidos e não tomar decisões ou deixar de participar em atividades como forma de expressar a sua voz (Newsome & Scarella, 2001). No entanto, os jovens que sentem que a sua voz está a ser ouvida pelos adultos são mais propensos a envolver-se numa organização (Larson, Walker, & Pearce, 2005) e aprender a trabalhar com adultos, em vez de se rebelar contra os adultos e a sociedade. Na verdade, a voz dos jovens está associada a fatores crescentes de proteção, autocontrolo, autorrespeito e redução de comportamentos delinquentes (Heath, 1994).

Os jovens deveriam também ter responsabilidades para contribuir para a comunidade através de serviços significativos (Benson et al., 2006), promovendo o desenvolvimento positivo na sua comunidade e nos contextos de atividade, enquadrados nas características

do PYD, tais como cuidado e compaixão. Muitos contextos de atividade procuram deliberadamente promover o conceito de que os jovens e os processos do desenvolvimento se influenciam de forma dinâmica (Lerner, 2004). Os contextos de atividade promovem o desenvolvimento dos jovens quando fornecem oportunidades de participação e liderança na família, escola e comunidade, quando colocam ênfase nas capacidades para a vida e quando proporcionam relações de suporte entre jovens e adultos (Eccles & Gootman 2002; Roth & Brooks-Gunn, 2003a, 2003b; Lerner, 2004). Uma outra perspectiva sugere que o PYD seja "um processo no qual a capacidade dos jovens para serem motivados pelos desafios energiza o seu envolvimento ativo no desenvolvimento" (Larson, 2000, p.677). Nesta conceptualização, como em Lerner (2004), os jovens são produtores ativos do seu próprio desenvolvimento (Larson & Walker, 2006) e, para fazer com que o PYD ocorra, os jovens precisam de ser motivados internamente e sentir-se donos da sua vida e das suas atividades.

Enquanto a escola oferece desafios mas pouca motivação e o tempo com os pares alta motivação mas poucos desafios, as atividades estruturadas fornecem alta motivação, atenção e desafios (Larson, 2000). Os contextos de atividade proporcionam oportunidades críticas para que os jovens trabalhem na direção de objetivos do mundo real, exerçam controlo sobre projetos e aprendam capacidades, o que pode envolver a sua energia e a sua atenção. Além disso, os adultos no contexto do PYD podem apoiar os potenciais dos jovens, ajudando a ativar e manter a sua motivação interna e orientar a sua *agency* ("*agency*" é um termo usado frequentemente para referir a perceção que as pessoas têm das suas próprias capacidades pelo que se optou por manter o termo em inglês por não se ter encontrado uma tradução adequada em português). O terceiro constructo que engloba o PYD e é promovido por contextos de atividade dos jovens é o florescimento/crescimento (*thriving*) (Lerner, von Eye, Lerner, Lewin-Bizan, & Bowers, 2010), conceito este que acrescenta ao reforço mútuo dos jovens e do contexto não só indicadores adicionais a nível individual, tais como um sentido de significado e propósito, mas também as dimensões contextuais relacionadas (Benson & Scales, 2009; Bundick, Yeager, King, & Damon, 2010; Scales, Benson, & Roehlkepartain, 2011).

As oportunidades comunitárias inicialmente foram conceptualizadas como preditores de indicadores ao nível individual de florescimento (Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 1986). Além disso, os jovens que vivem em comunidades com maiores oportunidades para participar nas atividades podem enfrentar melhor o desenvolvimento global do que os jovens das comunidades menos bem servidas (Leffert et al, 1998; Scales, Benson, Leffert, & Blyth, 2000; Wynn, Richman, Rubinstein, & Littell, 1987). As atividades estruturadas, em específico,

deveriam prever um maior florescimento, porque muitas vezes envolvem relacionamentos e oportunidades que nutrem o desenvolvimento de talentos, interesses, cuidado e um sentido de propósito. O tempo gasto em atividades foi um importante preditor de florescimento (Scales et al., 2000; Theokas et al., 2005). No entanto, Scales, Benson, e Mannes (2006) concluíram que a associação entre o envolvimento da atividade dos jovens e o florescimento foi explicado, em parte, pelo maior apoio, *empowerment* e estabelecimento de limites dos adultos não-familiares, como confirmado por Scales et al. (2011). Estes estudos sobre o florescimento vão além das análises de meras medidas comportamentais de participação, tais como a frequência de atendimento, para sugerir que as oportunidades e os apoios fornecidos dentro de contextos de atividades estão relacionados com o PYD.

A participação é importante para o PYD, pois leva a uma postura mais aberta, responsabilidade pessoal, competência cívica, desenvolvimento moral e a um senso de autoestima e eficácia (Checkoway, Finn, & Pothukuchi, 1995). A competência, em geral, é uma característica aprendida através da participação. A competência não é um dote que surge a uma pessoa numa idade específica, mas sim algo que se desenvolve ao longo do tempo. Quando é negada aos jovens a oportunidade de participar, tal pode interferir com o seu desenvolvimento de competências e maturidade (Gurstein, Lovato, & Ross, 2003; Rakesh, 2001). Através da participação, os adolescentes desenvolvem capacidades, constroem competências, constituem aspirações, ganham confiança e obtêm recursos valiosos (Rakesh, 2001). A participação permite que os jovens usem o pensamento crítico, as capacidades para resolver problemas e a abordagem experiencial de aprendizagem (Gurstein, Lovato, & Ross, 2003). Um ciclo começa quando os jovens têm a oportunidade de participar: a participação dos jovens aumenta o desenvolvimento, e o ciclo continua à medida que o jovem se move ao longo dos caminhos para se tornar um adulto em pleno funcionamento.

Não só os jovens beneficiam do facto de serem capazes de participar, mas a sociedade também (Bass, 1997). Por exemplo, investigadores relataram um aumento na saúde da população como um resultado significativo da participação dos jovens (Kaufman & Flekkoy, 1998; Howe & Covell, 2000). Mais, por um lado, os jovens, através das competências adquiridas por intermédio da participação, ganham o seu próprio entendimento e desenvolvem papéis para si mesmos como parte de uma sociedade democrática, por outro, promovem um sentido de responsabilidade e gestão dentro da comunidade (McCreary Center Society, 1996). De facto, como os jovens contribuem influenciando a tomada de decisões, assumindo responsabilidades e agindo como cidadãos

envolvidos, provavelmente criam uma mudança institucional e comunitária (Lerner, 2004; Lerner et al., 2005).

Esta ênfase sobre as relações jovens-contexto está enraizada, em parte, na teoria do desenvolvimento que salienta as crianças como agentes ativos no seu próprio desenvolvimento (Bandura, 1978; Bronfenbrenner, 1979) e na teoria dos sistemas de desenvolvimento.

Apesar dos contextos de atividade servirem teoricamente para promover o PYD, a maioria dos estudos do envolvimento em atividades e PYD examinaram dimensões comportamentais de participação, tais como a frequência e a amplitude, como por exemplo, uma maior amplitude de participação e o envolvimento desportivo (Linver, Roth, & Brooks-Gunn, 2009; Zarrett, Fay, Li, Carrano, Phelps, & Lerner, 2009), ao invés das oportunidades oferecidas no contexto da atividade.

A participação nos programas para os jovens denominados de 4-H¹ permitiu estabelecer ligações positivas face ao PYD (Lewis, Murphy, & Baker, 2008). Além disso, concluiu-se que uma maior abrangência e participação em programas de desenvolvimento para os jovens preveem o componente de contribuição do PYD (Lerner et al., 2005; Lerner, Phelps, Alberts, Forman, & Christiansen, 2007).

Identificaram-se dois estudos que fornecem perspectivas ligeiramente diferentes das associações entre os contextos de atividade e o PYD. Theokas e Lerner (2006) descobriram que uma maior provisão de recursos, tais como programas para prolongar o dia de escola, foi associada a um maior PYD. Os autores, no entanto, não mediram até que ponto os jovens participaram nas atividades, nem as oportunidades e os apoios prestados dentro destes contextos. Usando uma abordagem diferente, qualitativa, Jones e Lavallee (2009) descobriram que os jovens atletas, treinadores e investigadores acreditavam que os contextos desportivos poderiam fornecer oportunidades aos jovens para desenvolver habilidades interpessoais e ligações sociais. Da mesma forma, foram relatados aumentos nos domínios do PYD em experiências de acampamento, como por exemplo aumentos na identidade e nas habilidades sociais (Thurber, Scanlin, Scheuler, & Henderson 2007), sendo as experiências de acampamento descritas como atividades motivadoras, desafiadoras e que proporcionam oportunidades para o planeamento, a tomada de iniciativa, e a *agency* pessoal (Larson, 2000).

¹ 4-H: 4-H é a maior organização para o desenvolvimento positivo e o mentoring dos jovens dos Estados Unidos, que empodera seis milhões de jovens (www.4-h.org).

Além disso, os jovens que frequentam os acampamentos com um foco específico (como por exemplo a espiritualidade), tendem a experimentar um maior desenvolvimento nessa área. Consequentemente, as oportunidades percebidas oferecidas pela comunidade e os suportes predisseram uma maior participação, que por sua vez previu um maior PYD, medido pelo comportamento pró-social (Morrissey & Werner-Wilson, 2005). Estes estudos fornecem alguma evidência de que aspectos particulares de contextos de atividade estão relacionados com maiores níveis de PYD, em vez de apenas a participação.

Um dos aspectos a realçar parece ser o próprio conteúdo da atividade: por exemplo, os desportos combinados com outras atividades (Linver et al, 2009; Zarrett et al., 2009) e os programas 4-H (Lewis et al., 2008) apresentaram resultados mais relacionados com o PYD, em comparação com outras atividades e as suas combinações. Características específicas adicionais de contextos de atividades podem predizer resultados de PYD que incluam oportunidades para o planeamento e a tomada de iniciativa (Komro et al., 1996; Larson, 2000), o apoio dos pais (Larson, Pearce, Sullivan, & Jarrett, 2007) e modelos positivos de pares e adultos (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004). A investigação sistemática de tais variáveis contextuais potencialmente importantes ainda está em fase de desenvolvimento, necessitando de mais modelos teóricos dos efeitos contextuais no PYD e de nova literatura sobre o desenvolvimento (Tseng & Seidman, 2007).

Além do pouco reconhecimento do papel das variáveis contextuais específicas e dos seus efeitos, ainda é escasso o conhecimento sistematizado sobre os fatores que podem moderar a relação entre o envolvimento na atividade e o PYD. Embora alguns investigadores tenham testado as diferenças da idade e da etnia na relação entre as atividades e o PYD, geralmente não foram relatados efeitos significativos (Lewis et al., 2008; Scales et al., 2000). É apresentada uma exceção por Thurber et al. (2007), os quais encontraram um suporte limitado para um maior crescimento no PYD em jovens com idades superiores. Nenhum dos estudos revistos testava o temperamento dos jovens, a sua personalidade, as suas habilidades ou os seus interesses como potenciais moderadores. No entanto, o impacto das atividades deve implicar interações entre os jovens, os recursos e as oportunidades, o que provavelmente irá mostrar padrões diferentes de efeitos em todos os jovens (Tseng & Seidman, 2007).

De acordo com um estudo realizado pelo *Institute for Applied Research in Youth Development* da Universidade de Tuft (Massachusetts) em parceria com a organização 4-H, Lerner et al. (2011) testaram se o envolvimento em atividades específicas durante o tempo passado fora da escola previa um crescimento positivo e uma diminuição do risco durante a

adolescência. Para este fim, os autores escolheram um *design* longitudinal sequencial (Lerner et al., 2005), uma abordagem longitudinal que permitiu seguir os jovens ao longo de um período significativo de tempo e registrar mudanças importantes por cada participante, bem como diferenças críticas entre os participantes. Os participantes eram jovens envolvidos em programas 4-H, jovens envolvidos em atividades fora da escola e jovens que não tinham envolvimento em atividades nem organizações, tendo este estudo o objetivo de analisar os pontos fortes de uma diversidade de jovens dentro das diferentes configurações nas quais estavam incorporados. Os jovens pertencentes ao 4-H tiveram níveis mais elevados de ativos de desenvolvimento (*developmental assets*) importantes para a promoção do PYD, tais como as relações com os outros e em particular com os pais, os professores e os mentores. Os jovens do 4-H mostraram resultados sensivelmente mais altos também em relação à contribuição, à cidadania ativa, à competência acadêmica, ao envolvimento na escola, a hábitos de vida saudáveis e ao planejamento duma carreira escolar no âmbito das ciências.

Resumindo, como a investigação neste domínio ainda carece de um corpo de investigação mais robusto, há uma necessidade de realizar mais testes de estruturas complexas, tais como os modelos mediados examinados por Morrissey e Werner-Wilson (2005), e Scales et al. (2006). Além disso, tem sido parca a avaliação dos potenciais efeitos moderadores com base na abordagem da “*goodness of fit*” (Walker, Marczak, Blyth, & Borden, 2005), na qual as características contextuais e individuais interagem na produção de efeitos no PYD. Também carecem testes para os possíveis efeitos do PYD em contextos de atividade.

No próximo capítulo será abordado o desenvolvimento cívico dos jovens. A participação dos jovens é uma peça-chave do seu desenvolvimento positivo e é, talvez, a mais desafiadora (Kirshner, O’Donoghue, & McLaughlin, 2002). Estes autores referem que a utilização do termo “participação dos jovens” refere-se a uma constelação de atividades que empoderam os jovens para participar na tomada de decisões que influenciam as suas vidas e para tomar medidas sobre questões que lhes interessam.

Capítulo 2: Desenvolvimento Cívico dos Jovens

O envolvimento cívico é uma ulterior expressão do desenvolvimento positivo dos jovens (Sherrod, 2007) e, na sua essência, a participação dos jovens é a sua interação ativa com o seu ambiente social (Wong, Zimmerman, & Parker, 2010).

Numa democracia, um cidadão deve ser informado, interessado e envolvido em assuntos locais e nacionais, deve responsabilizar o governo através do voto, ficar informado sobre questões centrais para as eleições, seguir os eventos atuais e, eventualmente, trabalhar em campanhas políticas (Delli Carpini & Keeter, 1996; Galston, 2001). No entanto, quando os jovens são o foco, a questão torna-se de desenvolvimento: “Quais são as formas como as pessoas com idade inferior a 18 participam nestes comportamentos cívicos e que outras oportunidades têm além da política eleitoral para se experimentarem como membros duma comunidade política e se conectarem a outros na sua comunidade?” (Sherrod, Flanagan, & Youniss, 2002, p. 264). Por exemplo, o serviço comunitário é um meio pelo qual os jovens podem estar expostos às necessidades dos outros na sua comunidade (Sherrod et al., 2002).

Este capítulo ganha particular importância no contexto da presente tese porque as organizações juvenis de base comunitária têm sido um meio pelo qual as gerações mais jovens desenvolvem um sentido de pertença e uma voz coletiva numa organização que é maior do que eles mesmos (Flanagan & Van Horn, 2001). Um aspeto fundamental da cidadania inclui a capacidade de ir além do interesse individual e de estar comprometido com o bem-estar dum grupo maior de que se é membro (Sherrod et al., 2002).

Como realçado no estudo de Crocetti, Erentaite e Zukauskiene (2014), de facto, a vontade dos jovens para se tornarem envolvidos civicamente é fortemente interligada com o seu sentido de competência, confiança, conexão, cuidado e carácter. Mais especificamente, os jovens tendem a tornar-se civicamente envolvidos quando percebem que têm a competência para contribuir para a sociedade, a confiança de que as suas ações valem a pena, quando se sentem ligados a outras pessoas no seu redor, quando são atentos quanto ao reconhecimento das injustiças sociais e agem para corrigi-las e quando têm um conjunto de valores que orientam o seu envolvimento na comunidade (Sherrod et al., 2005). Assim, quando os adolescentes manifestam os cinco C's, já anteriormente referidos, são mais propensos a seguir uma trajetória de vida marcada por relações de pessoa-contexto mutuamente benéficas, que contribuem para a comunidade e a sociedade civil (ou seja,

levando a um sentido de Contribuição, que como vimos tem sido proposto como o sexto C por Lerner, 2004).

Ao longo das últimas décadas, tem havido uma crescente consciencialização do domínio cívico/político como um contexto para o desenvolvimento dos adolescentes e jovens (Flanagan & Christens, 2011). Sinais de que este campo ganhou importância nos Estados Unidos incluem: a formação do Center for Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE, www.civicyouth.org), uma organização de investigação e de distribuição de informações sobre o envolvimento cívico dos jovens; a publicação do primeiro *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (Sherrod, Torney-Purta, & Flanagan, 2010); e dois proeminentes relatórios internacionais sobre os jovens, com capítulos dedicados à cidadania. Tanto o *Growing Up global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries* (Lloyd, 2005), como também o *World Development Report: Development and the Next Generation* (World Bank, 2007) consideraram o envolvimento cívico das novas gerações importante por si, mas também crítico para a saúde de comunidades, economias, governos e sociedades (Flanagan & Christens, 2011).

Investigadores do desenvolvimento dos jovens têm notado uma mudança no trabalho com os jovens nas últimas três décadas: desde a prevenção (programas destinados a tratar e prevenir os problemas dos jovens "em risco"), à preparação (construção de capacidades e apoio ao desenvolvimento mais abrangente para todos os jovens) e à participação e partilha de poder (envolver ativamente os jovens como parceiros na tomada de decisão organizacional e pública) (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem, & Ferber, 2003).

A participação implica também uma mudança de foco do indivíduo para o grupo (de "o que posso fazer sozinho" para "o que podemos fazer juntos"): os membros aprendem a trabalhar de forma eficaz com o outro porque os seus projetos não teriam sucesso de outra forma (Kirshner, 2007). A partir de uma avaliação da Public Achievement, que é uma organização que promove a ação democrática por crianças e jovens, descobriu-se que a principal lição que os jovens tiraram da sua experiência foi descobrir como trabalhar juntos (Hildreth, 2003).

A adolescência é um momento particularmente importante para definir o papel de cada um como membro da sociedade (Erikson, 1968; Havighurst, 1952). A consciência de um adolescente acerca da sua posição na sociedade é expressa através do comportamento no domínio do envolvimento cívico, em diferentes formas de atividades e organizações (Adler & Goggin, 2005; Cicognani et al., 2008). Estas incluem atividades de voluntariado, a participação em atividades administrativas nas escolas, envolvimento em organizações

juvenis e em grupos políticos. No entanto, em muitos países do mundo, os baixos níveis de envolvimento cívico dos jovens são um motivo de preocupação (Crocetti et al., 2014). Embora os estudos transculturais (e.g., Cicognani et al., 2008; Esser & de Vreese, 2007; Jahromi et al., 2012) tenham demonstrado que as taxas globais de envolvimento cívico dos jovens diferem de sociedade para sociedade, podem-se identificar alguns padrões comuns. Especificamente, os jovens raramente são envolvidos em organizações políticas e tendem a ser mais propensos a participar em organizações juvenis não-políticas e em atividades de voluntariado (Crocetti et al., 2014).

Estudos recentes sugerem que a investigação que considera explicitamente as questões de aprendizagem cívica e ação cívica dá mais atenção aos adolescentes e estudantes do ensino e da escola secundária nos Estados Unidos, menos atenção aos jovens adultos (18-30), e ainda menos atenção aos jovens adultos que trabalham ou que não estão na faculdade (Hyman & Levine, 2008; Jarvis et al., 2005; Daniels & Gillespie, 2005; Flanagan et al., 2009).

A falta geral de atenção para a aprendizagem e a ação cívicas em jovens adultos de 18-30 anos é problemática: a investigação de várias disciplinas indica que este é um momento crítico para o desenvolvimento individual e cívico (Beaumont, 2012). Longe de ser totalmente formados como atores cívicos, os jovens adultos ainda estão a ganhar entendimentos importantes, motivações e experiências (Beaumont, 2012). De facto, recentemente passou a ser incluído o final da adolescência e o início da idade adulta (começando em torno dos 18 e terminando no final dos 20 anos), como um dos períodos críticos nos quais ocorrem os processos de aprendizagem, de amadurecimento e de desenvolvimento da adolescência (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006). Este é um período particularmente importante para o desenvolvimento neurológico e cognitivo, que influencia os processos de tomada de decisão, para a formação da identidade, estimulada por transições sociais e contextuais, e para as formas de socialização política, a experiência cívica e a formação de “hábitos cívicos”, com efeitos a longo prazo (Plutzer, 2002; Smetana et al., 2006, p. 256). Um estudo sugere, por exemplo, que as atitudes em relação à participação política são geralmente formadas a partir dos 18 anos, durante as três primeiras eleições da vida adulta de cada um (Ellis, 2004). São necessárias mais investigações para detalhar os caminhos complexos do desenvolvimento para a participação cívica mas já há provas de que o período entre os 18 e os 30 anos serve como transição importante para a vida adulta madura e para uma vida cívica significativa e de que a aprendizagem e a ação cívicas durante esses anos podem formar uma importante porta de entrada para o envolvimento cívico ao longo da vida (Beaumont, 2012).

2.1 Tipologias de Participação.

Uma série de estudos descobriram que se se perguntar aos jovens, eles vão definir a cidadania como bom comportamento, fazer o que se espera que se faça, obedecer às leis, e assim por diante (Conover & Searing, 2000; Flanagan & Faison, 2001; Sherrod, Quinones, & Davila, 2004).

Enquanto é necessário um compromisso com as normas jurídicas para um governo democrático, uma sociedade que é "governada pelas pessoas" depende também de cidadãos que façam julgamentos informados, que às vezes se oponham às políticas e que até desobedeçam a leis injustas (como em muitos movimentos de justiça social); assim, um bom comportamento pode ser um aspecto da cidadania, mas também o ativismo ou a tomada de medidas para melhorar o estado ou nação, o que muitas vezes não é propriamente considerado bom comportamento (Sherrod et al., 2002).

É necessário desenvolver mais trabalhos para consubstanciar como, nas idades entre os 10 e os 25 anos, os conceitos de cidadania dos jovens se expandem a partir de uma focalização na obediência e suporte do *status quo*, para uma apreciação mais crítica do cidadão como alguém que, pelo contrário, seria irresponsável se obedecesse cegamente (Sherrod et al., 2002). Segundo estes autores, o conhecimento dos seus direitos e responsabilidades representa mais um componente relevante da cidadania e é o que permite que o jovem aprecie a importância do consentimento informado e suporte o exercício do bom julgamento, incluindo críticas ao *status quo*.

Nas últimas décadas, muitos estudiosos começaram a enfatizar que a ação cívica pode assumir muitas formas diferentes e que os jovens adultos podem ser particularmente propensos ao envolvimento em formas de ação cívica que não se enquadram perfeitamente em noções convencionais de boa cidadania, tais como "obedecer à lei e votar no dia da eleição" (Haste, 2004).

Podemos identificar quatro categorias distintas de ação cívica: a primeira inclui atividades associativas e voluntariado cívico (participações em grupos e voluntariado na comunidade); a segunda, as atividades eleitorais convencionais (votar e envolver-se em campanhas); a terceira, as atividades de voz política (como entrar em contato com as autoridades políticas ou com os meios de comunicação, ou como envolver-se em discussões políticas com outros); e a quarta, as atividades políticas não-eleitorais, ou diretas, ou de resolução de problemas (como manifestações, protestos, desobediência civil, boicote ou trabalhar em conjunto com os outros para alcançar um objetivo político ou resolver um

problema da comunidade) (The Spencer Foundation's New Civics initiative, TNC, www.spencer.org/the-new-civics; ver Keeter et al., 2002, Boyte 2004 para exemplos relacionados e outras formas de categorização das ações cívicas).

Estes quatro conjuntos de atividades cívicas podem muitas vezes sobrepor-se ou reforçar-se mutuamente, tendendo a existir correlações entre as diferentes formas de participação cívica e política, o que sugere que quando as pessoas estão civicamente envolvidas tendem a se envolver de várias maneiras (Beaumont, 2012). Contudo, esta autora sublinha que existe um padrão geral na investigação sobre o envolvimento cívico dos jovens, que tende a se concentrar em apenas duas formas de ação cívica: o voto e o voluntariado na comunidade.

Um forte enfoque no voto não é surpreendente. O grupo de idade entre os 18 e os 30 anos tem atingido a idade de voto na maioria dos países e uma vez que as eleições são um método importante de controlo popular sobre as decisões políticas, os líderes e as instituições, a compreensão do comportamento de voto é uma preocupação prioritária, em particular para os cientistas políticos (Beaumont, 2012). Assim, de acordo com esta autora, o voto dos jovens é a principal, senão única, medida da sua atividade cívica.

O segundo foco importante da investigação recente sobre a ação cívica em jovens de 18-30 anos centra-se nas atividades associativas, especialmente o voluntariado e o serviço comunitário (Beaumont, 2012). Estes tipos de trabalho por vezes operam a partir de uma preocupação para o desenvolvimento pessoal, prossocial e cívico dos jovens e outras vezes de preocupações com o capital social ou de laços interpessoais de confiança e redes de relacionamentos que são importantes para o florescimento das comunidades e das instituições políticas fortes (Youniss et al., 1997; Verba et al., 1995; Putnam, 2000). Tais estudos examinam o envolvimento dos jovens com o voluntariado e a pertença dos mesmos em grupos cívicos, incluindo organizações religiosas, grupos comunitários e sindicatos (Beaumont, 2012). Por exemplo, um estudo recente com adolescentes italianos (estudantes de 14-19 anos) concluiu, de acordo com outras pesquisas, que aqueles que eram membros de grupos apresentaram um maior senso de comunidade e eram envolvidos de forma mais ativa na vida da comunidade (Albanesi, Cicognani, & Zani, 2007). Neste estudo, os alunos que participaram em desportos, voluntariado, ou grupos religiosos, foram significativamente mais propensos a envolver-se em eventos de caridade e culturais e em festivais, do que aqueles que não participaram.

2.2 Benefícios da Participação.

Os jovens podem ser membros contributivos das suas escolas, bairros e comunidades, podendo os seus próprios atos sociais positivos beneficiá-los, ajudando-os a crescer psicologicamente, socialmente e intelectualmente (Zaff & Michelsen, 2002). Estes autores identificaram que, em comparação com os jovens que não estão envolvidos em assuntos cívicos, aqueles que estão foram considerados como tendo melhor ética de trabalho como adultos, estar mais propensos ao voluntariado e ao voto, ter mais atitudes socialmente responsáveis, estar menos sujeitos a condutas de risco, e tender também a ser melhores na escola (Aguirre International, 1999; Hahn, 1994; Hamilton & Fenzel, 1988; Moore & Allen, 1996; Youniss, McLellan, Su, & Miranda, 1999). Através da análise de Zaff e Michelsen (2002), concluiu-se que os melhores programas para incentivar a participação cívica dos jovens tiveram como base comum o princípio de os envolver em atividades, partindo da conceção do programa para acabar com a sua avaliação, de modo a que eles pudessem estar totalmente envolvidos. Estes programas eficazes de envolvimento cívico devem também oferecer oportunidades onde os jovens, através das suas contribuições, se sintam apreciados pelo seu trabalho e possam ver o impacto que têm nas suas comunidades (Conrad & Hedin, 1982b; Garvey, McIntyre-Craig, & Myers, 2000; Katula, 2000; Morgan & Streb, 2001).

Vários estudos sugerem que o envolvimento dos jovens desempenha um papel importante no seu desenvolvimento ideal (Kirby, Lanyon, Cronin, & Sinclair, 2003; Zeldin, 2004a). O envolvimento dos jovens implica envolvê-los em atividades estruturadas e pedir que estes empreendam ações no interesse de terceiros (Zeldin, Camino, & Calvert, 2007) promovendo, assim, um desenvolvimento positivo. Coloca-se a hipótese de que as contribuições dos jovens em organizações de base comunitária funcionem como um reforço mútuo em que os jovens mantenham o seu próprio bem-estar, sejam independentemente motivados a ajudar os outros, ajudem a sustentar a sociedade civil e ajustem o seu próprio desenvolvimento.

O envolvimento dos jovens na tomada de decisão em organizações está especialmente presente em organizações sem fins lucrativos, comunitárias, e/ou para jovens, onde estes podem aceder a papéis tais como os de membros de equipas de aconselhamento de jovens, papéis na direção, planeamento e execução dos programas, papéis de *advocacy* ou de natureza diversa. Estas contribuições em organizações de base comunitária revestem-se de particular importância para o desenvolvimento positivo da capacidade de atuar de forma responsável, de planificar e de tomar decisões (Benson,

Scales, Hamilton, & Sesma, 2006; Lerner et al., 2006; Zeldin, McDaniel, Topitzes, & Calvert, 2000).

Os jovens que assumem responsabilidades nos programas demonstram mudanças nas suas capacidades de tomada de decisão, planeamento e resolução de problemas, de agir de forma autónoma, na definição de metas, perseverança e gestão do tempo - competências que são definidas como símbolo da iniciativa dos jovens (Larson, Walker, & Pearce, 2005; Wood, Larson, & Brown, 2009). No seguimento da participação em atividades dos serviços e em organizações comunitárias, os jovens desenvolvem a capacidade de iniciativa mais do que noutros *settings*, tais como a escola ou o tempo passado com os amigos (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003).

O envolvimento dos jovens nas tomadas de decisão nas organizações é importante não só para o desenvolvimento dos mesmos, mas também para os serviços prestados pelas organizações, especialmente porque os jovens também são seus participantes e podem dar voz às suas necessidades, ajudando a melhorar a responsabilização do serviço (Kirby et al., 2003; Zeldin, 2004a). Na verdade, este envolvimento dos jovens na tomada de decisões pode influenciar as práticas e a cultura das organizações (Wheeler, 2000). O envolvimento dos jovens na tomada de decisão pode, portanto, influenciar o desenvolvimento dos jovens trabalhadores, bem como os adultos dentro das organizações.

Estudos qualitativos recentes sobre o envolvimento dos jovens nas tomadas de decisão em organizações indicam resultados importantes para os adultos e as organizações. Os benefícios incluíram uma *advocacy* mais eficaz das questões dos jovens, um melhor suporte para as iniciativas do programa e o surgimento de novas competências dos prestadores de serviços (Flicker, 2008). Outros resultados organizacionais positivos são as novas parcerias com a comunidade, o acesso a novos recursos e financiamentos e o aumento da prestação de serviços (Lawson, Claiborne, Hardiman, Austin, & Surko 2007). Em cada um destes estudos, as contribuições, as competências e a ação dos jovens contribuíram para mudanças significativas nos contextos da atividade.

O envolvimento dos jovens nas tomadas de decisão nas organizações ocorre quando os jovens trabalham, nomeadamente em colaboração com os adultos, para definir a orientação das políticas das organizações. Como exemplos deste tipo de envolvimento temos o planeamento, a implementação do programa, a *advocacy* e a integração em equipas de aconselhamento (Zeldin, McDaniel, Topitzes, & Calvert, 2000). Os autores argumentam que, embora as organizações tenham trabalhado na integração dos jovens nos momentos de tomada de decisão nas organizações e instituições, a investigação não tem

conseguido acompanhar o ritmo desta prática. Assim, embora algumas investigações indiquem que a responsabilidade, a tomada de decisão e as parcerias com os adultos no envolvimento das atividades estavam relacionadas com resultados positivos para os jovens (Yates & Youniss, 1996), não ficou claro se os adultos e as organizações também beneficiavam com o envolvimento dos jovens. Zeldin et al. (2000) concluíram que, quando os jovens participaram de forma significativa no processo de tomada de decisão, os adultos da organização aumentaram os seus níveis de energia e empenho no trabalho e apresentavam uma melhor compreensão das questões relevantes para o programa e das necessidades dos jovens. Além disso, as organizações aumentaram o foco na sua missão, atingiram uma maior capacidade de resposta às necessidades dos jovens e tornaram-se capazes de apelar aos financiadores.

Foram realizadas outras investigações sobre os efeitos do envolvimento dos jovens nos adultos e nas organizações; no entanto, estes estudos foram, sobretudo, de casos isolados, relatórios exploratórios qualitativos e estudos publicados mas não *peer-reviewed* (Kirby, Lanyon, Cronin, & Sinclair, 2003; Randolph & Eronen, 2007).

Por outro lado, surgiu da literatura a importância de pesquisar os efeitos do envolvimento dos jovens nos adultos e nas organizações (London, Zimmerman, & Erbsstein, 2003; Zeldin, Larson, Camino, & O'Connor, 2005) e, de forma mais abrangente, de considerar as contribuições dos jovens como agentes de mudança dos seus próprios ambientes (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem, & Ferber, 2003).

A interação entre os jovens e o seu contexto é essencial para a teoria e prática do desenvolvimento positivo dos jovens (Benson, Scales, Hamilton, & Sesma, 2006; Damon, 2004). De facto, as investigações sobre o desenvolvimento positivo dos jovens têm demonstrado que o aumento das características de desenvolvimento positivo dos jovens tende a predizer uma maior contribuição dos jovens na comunidade e no ambiente (Jelicic, Bobek, Phelps, Lerner, & Lerner, 2007). Não obstante estes resultados, Lerner e Overton (2008) têm argumentado que há uma necessidade de estudar não só as associações bidirecionais entre os jovens e os seus contextos, mas também de analisar as associações entre os jovens e os seus contextos como unidades relacionais de análise, pesquisando os resultados das contribuições dos jovens nos contextos em que estas ocorrem, bem como das interações entre as características dos jovens e os contextos enquanto preditores de resultados positivos do desenvolvimento dos jovens. Como contextos para o desenvolvimento dos jovens, os programas comunitários (por exemplo os centros de recreação ou grupos de jovens) podem proporcionar oportunidades únicas para os jovens

desenvolverem competências necessárias para a vida adulta e contribuir para uma mudança significativa no seu ambiente (Larson, 2000). A participação dos jovens em programas comunitários pode ter um impacto importante, sobretudo quando os programas apresentam oportunidades para o envolvimento dos jovens na tomada de decisões responsáveis, como por exemplo, quando os jovens têm papéis no planeamento e entrega do projeto ou programa ou como membros das equipas de aconselhamento de jovens ou na *advocacy*. De facto, os processos de envolvimento dos jovens em atividades organizacionais ou do programa (tomada de decisões, planeamento e resolução de problemas) têm sido associados a aspetos de iniciativa (como por exemplo, a capacidade de definir metas realistas e de demonstrar esforço e perseverança) (Dworkin, Larson, & Hansen, 2003; Hansen, Larson, & Dworkin, 2003). Ao assumir a responsabilidade pela tomada de decisões, os jovens também têm o potencial para contribuir para a mudança na prestação dos serviços e no funcionamento organizacional (Conner & Strobel, 2007; Zeldin, 2004a).

No entanto, uma série de estudos no contexto das experiências diárias dos adolescentes (Csikszentmihalyi & Larson, 1984) sugeriu que, embora o desenvolvimento da tomada de iniciativa necessite de motivação intrínseca, atenção no ambiente e esforços contínuos, os contextos em que os jovens passam a maioria do seu tempo não fornecem nenhum destes elementos (Larson, 2000). A escola proporciona elevados níveis de concentração e desafios que exigem esforço, mas os jovens referem níveis de motivação intrínseca limitados; por outro lado, as atividades de lazer não estruturadas podem conter altos níveis de motivação intrínseca, mas requerem pouca concentração ou poucos esforços ao longo do tempo. Por contraste, as atividades juvenis estruturadas tendem a proporcionar contextos para motivação intrínseca, atenção e esforço sustentado.

A participação dos jovens em atividades, está associada a experiências que envolvem aspetos de iniciativa, tais como o esforço e a perseverança, a gestão do tempo, a responsabilidade e a criação de metas realistas (Dworkin et al., 2003). Além disso, estas experiências de iniciativa tinham mais probabilidade de ocorrer em atividades estruturadas como a participação em organizações comunitárias ou em desportos, do que na escola ou durante a socialização com os pares (Hansen et al, 2003; Larson, Hansen, & Moneta, 2006). As atividades orientadas pelos jovens, as perceções dos jovens acerca do seu domínio sobre as atividades do programa e da responsabilidade para tomar decisões sobre a orientação do programa, podem potenciar o desenvolvimento da iniciativa dos jovens (Larson, Walker, & Pearce, 2005; Wood, Larson, & Brown, 2009). Assim, o envolvimento dos jovens na tomada de decisão nas organizações pode ser adequado para proporcionar oportunidades de desenvolvimento da iniciativa dos jovens.

Apesar de apresentarem evidência de que o envolvimento nas atividades está relacionado com níveis mais elevados de iniciativa, esses estudos apresentam limitações já que, por um lado, só examinaram em que medida os jovens mostraram iniciativa nas suas atividades no programa (Larson et al., 2006), e, por outro lado, porque os resultados foram derivados de métodos exploratórios (Wood et al., 2009).

No contexto das organizações comunitárias, o envolvimento dos jovens na tomada de decisão pode beneficiar os adultos que trabalham dentro da organização e, de forma mais abrangente, as questões e os processos organizacionais. Wheeler (2000) sugeriu que o processo de envolvimento dos jovens na tomada de decisão nas organizações requer que os profissionais aceitem a mudança e sejam pensadores inovadores e ouvintes atentos. Também é necessário que as organizações reflitam sobre o seu funcionamento e objetivos, promovam uma atmosfera de aprendizagem contínua e aumentem a colaboração e a partilha de informações. A cultura da organização pode servir como moderadora da potencial associação entre um maior envolvimento dos jovens e os resultados positivos no desenvolvimento dos jovens. Quando os recursos positivos dos jovens e do seu contexto estão alinhados é mais provável que haja resultados positivos no desenvolvimento dos jovens do que quando não estão alinhados. As variáveis de nível individual e de sistema interagem para predizer o desenvolvimento positivo dos jovens (Lerner et al., 2005; Zimmerman, Phelps, & Lerner, 2008), tal como quando nos contextos dos jovens, os adultos reconhecem e ajudam a direcionar pontos fortes específicos dos jovens. Por estas razões é importante para os investigadores e os decisores políticos reconhecerem que recursos estão presentes nos contextos (como por exemplo, nos programas de base-comunitária) para promover o desenvolvimento positivo dos jovens (Lerner, von Eye, Lerner, Lewin-Bizan, & Bowan 2010).

O envolvimento dos jovens na tomada de decisão nas organizações implica idealmente a participação significativa dos jovens em múltiplas estruturas e programas da organização (Camino & Zeldin, 2002). O envolvimento dos jovens pode não ocorrer dentro de um programa específico para os jovens, mas estar presente de uma forma mais ampla na organização. Assim, o contexto do envolvimento dos jovens deveria ser analisado a nível organizacional. Esta análise incluiria características do ambiente capazes de potenciar o desenvolvimento positivo dos jovens, tais como o *empowerment* (Roth & Brooks-Gunn, 2003a, 2003b), as oportunidades de aprendizagem (Eccles & Gootman, 2002), e de *team-building* (Mittra, Sanders, & Perkins, 2010).

2.3 O Contexto Português.

No âmbito das políticas juvenis, desde 1986 que o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (European Commission & Council of Europe Report, 2005) tem desenvolvido investigação acerca do envolvimento cívico dos jovens em colaboração com o Secretário de Estado da Juventude, através de acordos e protocolos. O protocolo “Observatório Permanente da Juventude Portuguesa” entre o Instituto Português da Juventude e o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa está em vigor desde 2002.

O organismo público nacional que trata especificamente de questões ligadas à juventude é o Instituto Português da Juventude, com a sua importante ferramenta do Portal da Juventude (<http://juventude.gov.pt>); outra plataforma alargada é a do Portal do Cidadão (<http://www.portaldocidadao.pt>); destaca-se ainda, novamente, o OPJ (Observatório Permanente da Juventude Portuguesa; <http://www.opj.ics.ul.pt/>), que é baseado num protocolo entre o Instituto Português da Juventude (um departamento governamental) e o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (uma universidade).

Os corpos semipúblicos que atuam nesta área são: a Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação (fundos privados e públicos; <http://juventude.gov.pt/Portal/FDTI>), a Movijovem (fundos privados e públicos; <http://juventude.gov.pt/Movijovem>) e o Conselho Consultivo da Juventude (composto por jovens de organizações juvenis e gestores públicos; https://juventude.gov.pt/IPJ/QuemSomos/LeiRegulamentoseCIJ/Paginas/Lei_Organica_IPJ.aspx).

Há empresas privadas que lidam com as questões da juventude. A Fundação da Juventude, por exemplo, apoia iniciativas destinadas a promover a integração dos jovens na vida adulta e profissional, em atividades sociais e culturais relacionadas com a juventude e através de estudos sobre as questões dos jovens.

O Instituto Português da Juventude também opera a nível regional através das suas 18 delegações regionais. As regiões autónomas dos Açores e da Madeira têm os seus organismos públicos a nível regional: o Instituto de Juventude da Madeira e a Direção Regional de Juventude, Emprego e Formação Profissional dos Açores. A FDTI (Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação) também atua regionalmente por meio de suas 18 delegações; por exemplo, a Movijovem detém os *hostels* para os jovens em todo o país, que se encontrem em mobilidade.

Existem várias Organizações Não Governamentais que lidam com as questões juvenis: a Fundação da Juventude ANJE (Associação Nacional de Jovens Empresários); o Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária; o Movimento Católico de Estudantes; a Intercultura (Associação para uma Formação Socioeducativa); o Movimento Juventude Nova; a Associação Guias de Portugal; a Associação Internacional de Estudantes de Agricultura; as Equipas de Jovens de Nossa Senhora; a Associação Portuguesa de Aprendizagem Intercultural; a UPAJE (União para a Ação Cultural e Juvenil Educativa); a Associação dos Jovens Agricultores de Portugal; a Associação dos Escoteiros de Portugal; a Associação JuveMedia; a Associação Juvenil de Ciência; a Associação Juvenil Olho Vivo; a Associação para a Promoção Cultural da Criança; o Clube Português de Artes e Ideias; o Corpo Nacional de Escutas; o Grupo de Estudos de Ordenamento do Território e Ambiente; a Juventude Agrária e Rural Católica; a Juventude Musical Portuguesa; e a Juventude Operária Católica.

Entre as várias ONGs que lidam com as questões juvenis, o relatório da Comissão Europeia e do Conselho Europeu (2005) realça três destas: o Forum Estudante, associado a uma outra importante ONG denominada Grupo Forum, que publica vários documentos dirigidos aos jovens em geral, nomeadamente no campo da educação; todos os anos são publicados vários manuais e revistas mensais nacionais com ampla difusão a nível nacional; o Conselho Nacional de Juventude (que incluímos no nosso estudo piloto na fase qualitativa do projeto), que publica, entre outras, a Juvenil Magazine, que relata várias informações e estudos sobre os jovens e áreas temáticas afins, como por exemplo, a cidadania; por último, o Corpo Nacional de Escutas ou CNE, também incluído no nosso estudo, que é uma das mais importantes ONGs nacionais de juventude e consiste num movimento, funcionando também como editora; entre as suas publicações está a Flor de Lis, uma revista mensal que apresenta informações sobre as atividades dos jovens na área dos escuteiros e informações pedagógicas sobre viagens, cidadania, liderança, gestão de projetos, etc.

Portugal tem um instituto nacional responsável pelas estatísticas nacionais (o Instituto Nacional de Estatística). O setor da juventude é, neste contexto, um entre vários outros setores, ou seja, não há um serviço público de estatística que trate exclusivamente dos dados dos jovens.

O estudo de Rodrigues, Menezes e Ferreira (2015) acerca dos contextos organizacionais e educacionais do Corpo Nacional de Escutas (CNE) mostrou-se relevante para a presente investigação em virtude de se centrar nas experiências dos seus membros e na utilização de dados qualitativos e quantitativos para investigar a qualidade das

experiências de participação neste contexto organizacional e os seus impactos no desenvolvimento sociopolítico e cultural dos jovens, além dos benefícios advindos do envolvimento no CNE em termos de oportunidades de educação cívica.

De acordo com os referidos autores, as oportunidades de participação dos jovens na organização ocorrem, sobretudo, quando estes participam em atividades educacionais dos escuteiros ou no processo de eleição dos líderes das suas equipas, sendo o equilíbrio entre as interações jovens-adultos, de acordo com Armstrong (2007), favorecedor de experiências genuínas de *agency* através de oportunidades de exercer poder na tomada de decisões.

Rodrigues et al. (2015) defendem que, no que concerne à conceção do CNE acerca da educação cívica e das oportunidades oferecidas para uma aprendizagem acerca da cidadania, seria importante destacar dois aspetos: em primeiro lugar, a importância dada ao sistema de patrulha e a forma como esta auxilia o desenvolvimento das capacidades sociais necessárias para liderar e ser liderado de forma disciplinada; segundo, a valorização da aprendizagem através da prática, não só no sistema de patrulha, mas também por meio do envolvimento em atividades de serviço para a comunidade.

Para Quintelier (2008), apesar de as associações de escuteiros não serem um exemplo de sucesso na socialização e envolvimento dos jovens na política tão notório como outros tipos de associações de voluntariado, constituem contextos para o desenvolvimento de capacidades politicamente relevantes.

Embora os referidos autores reconheçam que o CNE pode constituir um *locus* de experiência democrática e de aprendizagem, por força dos seus mecanismos institucionais específicos e também da sua configuração institucional como parte da sociedade civil portuguesa (Boje, 2008), entendem que, de acordo com Camino e Zeldin (2002), uma mudança na estrutura organizacional de forma a incluir os jovens em todos os níveis da organização, de forma eficiente, e de fazer com que as suas opiniões e decisões sejam tidas em conta, melhoraria as práticas da organização e apoiaria a sua missão e os seus objetivos.

Num artigo intitulado "Os Jovens e a Política", os autores Pedro Magalhães e Jesus Sanz Moral (2008) mostraram os resultados duma pesquisa realizada no final de Outubro e início de Novembro de 2007 para recolher informações sobre as atitudes e comportamentos dos jovens em Portugal num contexto comparativo com jovens de outros países europeus (utilizando dados oriundos de inquéritos internacionais) e longitudinal (usando dados de pesquisas anteriormente realizadas em Portugal), visando ainda comparar tais atitudes e comportamentos com os dos indivíduos pertencentes a outros grupos etários.

A questão foi abordada descrevendo: as atitudes em relação à sociedade e ao sistema político; as atitudes e informações sobre o envolvimento político; as atitudes e comportamentos sobre a participação política; a participação social e cívica; as atitudes em relação à reforma política; e os alinhamentos ideológicos e de partido.

Tendo em conta o interesse pela política, Magalhães e Sanz Moral (2008) concluíram que não há grande diferença entre jovens e adultos, o que é bastante peculiar no caso Português porquanto, olhando para o interesse médio na política por grupos de idade e países (ISSP/2004), numa seleção de países europeus, como os autores identificam, em quase todos os outros países europeus acerca dos quais existem dados (a França é a exceção), os jovens adultos mostraram menos interesse na política do que as pessoas de mais idade. Isto sugere que, no caso Português, a posição no ciclo de vida não deve ser a única explicação para a relação entre a idade e o interesse para a política.

Além disso, chamaram a atenção para que, centrando-se exclusivamente no grupo dos que têm entre os 18 e os 29 anos, Portugal não surge como um dos países europeus onde o interesse pela política é mais baixo, mas fica perto da média, ao contrário do que acontece quando se perspetiva a população em geral.

No mesmo artigo, no caso da participação política, os resultados mostraram baixos níveis de formas de participação convencionais (votar, colaborar num partido político, contactar políticos) ou não convencionais (assinar uma petição, boicotar/consumir determinados produtos, manifestações, comícios, financiar partidos políticos) para quase todas as idades e em todas as formas de participação, e Portugal mostrou taxas mais baixas de participação política do que estes cinco países: Alemanha, Grã-Bretanha, Holanda, Espanha e França.

Magalhães & Sanz Moral (2008) sublinharam que a diferença entre a participação dos jovens e das pessoas mais de idade tende a ser mais baixa em Portugal que noutros países, e especificaram que em Portugal não houve diferenças significativas neste nível no que concerne à maioria das formas de participação (excluindo votar).

Verificaram os mesmos autores que os jovens que assinam mais petições e boicotes são mais motivados politicamente e socialmente, em comparação às pessoas mais de idade. Para a maioria dos tipos de participação, não se encontram os mesmos resultados noutros.

Relativamente à participação cívica e social, os referidos autores relataram um baixo nível de participação social: os portugueses, em comparação com o resto da Europa, foram

os que menos pertenciam a partidos políticos, sindicatos, associações ou clubes desportivos (com exceção de associações religiosas). Contudo, os aludidos autores explicaram que a participação social em Portugal foi um fenómeno "mais jovem" e que a maior percentagem de pessoas que participam ativamente em associações era dos jovens entre os 15 e os 17 anos (36,6%), seguida pela faixa etária dos 18 aos 29 anos (30,8%).

As associações preferenciais, no caso dos jovens, eram associações juvenis e associações de estudantes; pelo contrário, no caso das pessoas de mais idade, os sindicatos e as associações profissionais eram as mais participadas. No entanto, os jovens também escolheram associações religiosas e culturais: os dados mostraram uma maior participação dos jovens em comparação com todos os outros grupos etários.

Além disso, Magalhães e Moral (2008) identificaram que as razões mais comuns para a não participação em associações foram as mesmas que em Espanha: ou seja, a falta de interesse e a falta de tempo.

Contudo, de acordo com Fung (2003), as associações contribuiriam de seis formas diferentes para a promoção da vida democrática, nomeadamente: (1) a existência das associações é a própria manifestação de um princípio fundamental da democracia: a liberdade de expressão; (2) as associações podem ser espaços de socialização cívica, política e cultural; (3) as associações podem desempenhar um papel contra a autoridade ilegítima do Estado ou a concentração de interesses; (4) representar os interesses dos decisores políticos pode afetar a qualidade da democracia; (5) as associações podem ser um componente do espaço público onde pode ocorrer deliberação coletiva; e, por fim, (6) o envolvimento direto das associações em certas áreas de *welfare* pode ser uma maneira de superar algumas limitações em termos de resultados da ação governamental e de reduzir o défice de participação do público nos *inputs* do governo.

O autor Pedro Moura Ferreira (2008) focou-se na segunda contribuição, ou seja, naquela que reforça o papel das associações como escolas de democracia, sublinhando a importância da função de socialização cívica, política e cultural, corroborando, assim, os trabalhos de Robteutscher (2000) e Warren (2001).

Neste sentido, de acordo com o ponto de vista das posições que defendem o efeito benéfico das associações, este efeito deve ser refletido nas práticas e atitudes relativas à cidadania, criando distinções entre os jovens que pertencem a associações e os jovens que não estão em associações (McFarland e Thomas, 2006; Viegas, 2004).

Ainda com base em Moura Ferreira (2008), são argumentos a favor dos benefícios das associações: por um lado, a ação associativa ao longo do tempo inculcaria nos indivíduos um conjunto de virtudes e valores, como o respeito pelo bem público, hábitos de cooperação, respeito pela lei e pelos outros, vontade de participar na vida pública, confiança e autoeficácia; por outro lado, as associações iriam desenvolver capacidades individuais e sociais, tais como a aquisição e o exercício da organização técnica, a capacidade de conduzir reuniões, de comunicar e argumentar publicamente, para habilitar à ação pública e política.

Estes dois argumentos defendem, portanto, que as associações seriam um veículo fundamental para a promoção da cidadania, mas o mencionado autor especifica que não se pode assumir como postulado *a priori* que as associações sejam um benefício incontestável para a vida democrática, porque o facto das pessoas se juntarem não conduz automaticamente a uma boa cidadania (depende do tipo de organização e dos seus valores e atividades).

Os resultados do estudo de Moura Ferreira (2008), o qual teve como participantes mil jovens residentes em Portugal entre os 15 e os 29 anos de idade, demonstraram que houve uma diferença de atitudes cívicas e políticas entre os jovens membros e não membros de associações.

A experiência associativa ajudou a consolidar o sentimento de cidadania, logo, as associações podem ser vistas como escolas de democracia, embora o efeito benéfico da promoção da vida democrática tenha tido um impacto limitado por causa do número relativamente pequeno de jovens que participaram na experiência associativa (Moura Ferreira, 2008).

A incrementar esta limitação encontra-se o facto de que a maioria das experiências de participação era ligada a associações de desporto, sendo que as associações eram diferentes nos seus objetivos e organização, marcando diferentes atitudes cívicas e políticas dos seus membros. Por exemplo, as associações como as desportivas muitas vezes eram menos eficazes na promoção do sentido de responsabilidade e de obrigações coletivas.

Em geral, a experiência associativa é estruturada para a participação política (Moura Ferreira, 2008): segundo este autor, o profundo envolvimento na vida das associações é acompanhado por um renovado interesse nos assuntos políticos. Por exemplo, não havia nenhuma indicação de que, no caso dos jovens em certas formas de associação, especialmente no campo do voluntariado social, aquelas pudessem mantê-los longe do

campo político; pelo contrário, a prática do voluntariado social pode introduzir os jovens no espaço público mais amplo.

Em conclusão, é necessário relativizar o efeito benéfico exercido pelas associações a favor da vida democrática, levando em consideração as bases para a mobilização social das associações, ou seja, as habilidades sociais e as virtudes cívicas que o trabalho associativo supostamente inculca nos seus membros, e que contribuem para a formação de bons cidadãos, não podem ser separadas de outras influências, incluindo a classe social dos membros e a sua educação (Moura Ferreira, 2008).

Na verdade, as potencialidades desenvolvidas pelas associações são baseadas em situações e heranças sociais e culturais que têm relevância, em alguns casos até mesmo decisiva, para explicar as atitudes cívicas e políticas de jovens associados (Moura Ferreira, 2008).

Em estudos mais recentes, os autores Ferreira, Avezedo e Menezes (2012) encontraram resultados semelhantes: o primeiro foi um estudo transversal que demonstra que as experiências cívicas e políticas de alta qualidade estão relacionados com formas mais complexas de pensar sobre a política; o segundo foi um estudo longitudinal que observa que a qualidade das experiências de participação é um preditor significativo de mudança de padrões de atitudes políticas.

Além disso, os resultados apoiaram o facto de que a participação em si só não é suficiente para ser considerada positiva, porque, por exemplo, experiências de qualidade inferior podem ter efeitos negativos para o desenvolvimento político dos adolescentes (Ferreira, Avezedo, & Menezes, 2012).

Os resultados obtidos por Ribeiro, Almeida, Fernandes-Jesus, Neves, Ferreira e Menezes (2012) sugerem que existe um grande desfasamento entre a política educativa e a vida real das escolas que explica, em parte, o *disempowerment* de ambos os grupos de jovens: os migrantes e os nacionais. No entanto, olhando para este processo, estes autores afirmaram que também devemos reconhecer o papel complexo dos fatores geração, capital cultural e estruturas políticas (tanto nos contextos de origem, como nos contextos de acolhimento) para explicar o envolvimento e a participação cívica e política dos jovens.

De acordo com Berti (2005) e Galston (2001), o nível de conhecimento político influencia a aceitação dos princípios democráticos e as atitudes em relação às questões fundamentais da democracia e da participação política. Neste sentido, para preparar as crianças e os jovens para se tornarem cidadãos responsáveis e ativos, muitos sistemas

educativos europeus baseiam-se na aprendizagem de direitos e deveres, com respeito pelos valores democráticos e os direitos humanos e com a participação ativa na sociedade democrática (Eurydice, 2005).

Sherrod, Flanagan, e Youniss (2002), acrescentam que o envolvimento de crianças e adolescentes em atividades de voluntariado é importante para fomentar o sentimento de comunidade e o desenvolvimento pró-social, que é considerado um elemento essencial para uma cidadania ativa.

Com base nestas premissas, o objetivo do estudo de Dias e Menezes (2014) foi o de melhor perceber o desenvolvimento do pensamento político e como as crianças concebem o exercício da cidadania e da participação. Os resultados deste estudo corroboraram outras investigações acerca de crianças e adolescentes, mostrando as suas capacidades de expressar um ponto de vista pessoal sobre a organização política das sociedades, mesmo em idade jovem (Berti, 1988; Menezes, 1998), para, em seguida, tal capacidade aumentar durante a adolescência (Adelson & O'Neil 1966; Adelson, 1968). Dias e Menezes (2014) realçam o facto de que a utilização dos *focus groups* como método de investigação destaca ainda mais a capacidade dos participantes (até com 5 anos de idade) para se organizarem de acordo com os princípios democráticos, negociando o espaço e definindo as estratégias de ação. Além disso, o contexto da escola parece funcionar como uma microsociedade que permite o desenvolvimento de competências políticas e cívicas, com um clima positivo que se traduz em partilha e respeito pelos outros (Haste & Hogan, 2006). Os resultados da investigação de Dias e Menezes (2014, p. 264) sugerem claramente que envolver crianças e adolescentes em atividades de grupo onde estes são estimulados para expressar as suas ideias, dialogar, colaborar e negociar para resolver um problema coletivo, pode ser um instrumento de aprendizagem muito mais útil e eficaz do que ter adultos a dizer às crianças o que são a democracia, a política e a cidadania.

Como abordado no presente capítulo, vários estudos internacionais mostram que os jovens apresentam níveis mais baixos de participação cívica e política em comparação com os adultos (Benedicto & Morán, 2002; Perliger et al., 2006). Contudo, as investigações desenvolvidas no contexto português refletem apenas parcialmente estes resultados (Ferreira, 2006; Veiga, 2008; Azevedo, 2009). Ou seja, embora os jovens portugueses apresentem baixos níveis de participação cívica e política, são mais envolvidos em questões cívicas e políticas do que os adultos (Magalhães & Moral, 2008). De acordo com Menezes et al. (2012) está-se a assistir a um “movimento paradoxal”, onde, contra a noção comum do que seria um jovem destacado, alguns autores argumentaram o aparecimento de novas

formas de participação, com os jovens envolvidos em experiências significativas (Norris, 2002; Juris & Pleyers, 2009). Este fenómeno consiste numa mudança geracional caracterizada pelo investimento, por parte dos jovens, em formas de participação cívica e política para além das convencionais (Putnam, 2000; Zukin et al., 2006; Marsh et al., 2007). Neste sentido, não se trata de falta de compromisso por parte dos jovens, mas sim da procura de novas formas de exercício da cidadania (Harris et al., 2010), com base em práticas políticas menos institucionalizadas e em formas mais horizontais de participação (Norris, 2002; Menezes et al., 2012). No entanto, Ribeiro, Mafalaia, Fernandes-Jesus, Neves e Menezes (2014) sublinham que mesmo sendo verdade que as formas pelas quais os jovens participam estão a mudar, é igualmente verdade que estes valorizam menos as formas tradicionais de participação política, o que pode levar os jovens a afastar-se das instâncias superiores onde são tomadas as decisões coletivas que influenciam as nossas sociedades.

A investigação salienta também que os imigrantes são outro grupo em desvantagem quando se trata de participação cívica e política (Ahmad & Pinnock, 2007; Lopez & Marcelo, 2008), particularmente no que concerne ao seu acesso limitado aos direitos políticos (por exemplo, o direito de voto e de se candidatarem nas eleições locais). Neste contexto, os jovens e os migrantes são dois grupos que tendem a estar à margem dos processos políticos e, portanto, em maior risco de exclusão (Ribeiro et al., 2014).

Para resumir e também introduzir o próximo capítulo, uma das definições mais interessantes de envolvimento cívico autêntico dos jovens, foi proposta pelo Dr. Barry Checkoway da Universidade de Michigan. Este especialista no envolvimento dos jovens, refere-se a estes como "colegas em uma causa comum" quando se juntam aos adultos nos trabalhos importantes para os seus bairros, escolas e municípios. A expressão "colegas em uma causa comum" incorpora os componentes críticos da definição de envolvimento cívico autêntico, já que neste os jovens são vistos como participantes valiosos no trabalho do governo local, são preparados para assumir papéis significativos ao abordar questões relevantes e trabalham em parceria com os adultos que os respeitam, ouvem e apoiam. Num envolvimento cívico autêntico os jovens estão envolvidos num trabalho que faz a diferença e podem ser agentes de mudança: os seus esforços podem levar a melhores resultados por parte de outros jovens e da comunidade como um todo (National League of Cities, 2010).

Capítulo 3: Parcerias Jovens-Adultos (Y-AP)

Este capítulo procura aprofundar o conceito das Parcerias Jovens-Adultos na sua teoria e práticas. Como discutido no primeiro capítulo, a voz dos jovens é um fator crucial no Desenvolvimento Positivo dos Jovens e, não obstante o potencial que as Parcerias têm na promoção do PYD, no aumento de envolvimento cívico e na conseqüente mudança da comunidade, é uma prática que continua desconhecida para muitas pessoas (Zeldin, Christen, & Powers, 2013). Daqui nasceu o propósito do presente capítulo de colmatar estas lacunas e propor as Parcerias Jovens-Adultos como um conceito unificador, distinto de outras formas de relacionamento entre os jovens e os adultos. O termo “Parcerias Jovens-Adultos” vem da tradução portuguesa de “Youth-Adult Partnerships”, cujo acrónimo é Y-AP. Decidiu-se manter o uso do acrónimo inglês por ser um termo já presente na literatura, já difundido e reconhecido, para além de ser mais fácil e rápido de ler e pronunciar em comparação com a versão portuguesa que seria “PJ-A”.

Proceder-se-á com a definição do conceito e a descrição em pormenor de todas as características das suas práticas.

3.1 Definição de Y-AP.

Uma definição muito recente de Parceria Jovens-Adultos (Y-AP) é oferecida por Zeldin, Christens e Powers (2013): "A parceria entre jovens e adultos é a prática de: (a) múltiplos jovens e múltiplos adultos que decidem e agem em conjunto, (b) de forma coletiva e democrática, (c) ao longo de um período sustentado de tempo, (d) através de trabalho compartilhado, (e) destinado a promover a justiça social, fortalecer uma organização, e/ou ocupar-se deliberadamente de problemas da comunidade" (p. 388).

A definição foi dividida por conceitos, separados por letras, em forma de listagem (a, b, c, d, e) para facilitar o tratamento e aprofundamento de cada um de forma separada, mas remetendo sempre para o contexto da definição por inteiro.

Quando os referidos autores especificam que as práticas das Y-AP se concentram em múltiplos jovens que trabalham com múltiplos adultos (a), pretende-se sublinhar que se tratam de grupos de jovens e adultos que trabalham em conjunto e não de um adulto que interage com um jovem, como no caso do *mentoring*¹, nem de um adulto que trabalha com um grupo de jovens, como poderia ser o caso da aprendizagem de serviço². Zeldin et al.

(2013) procuraram demonstrar que a utilização de expressões como "ação coletiva democrática" (b) e "trabalho compartilhado" (d), significam que há uma atribuição de papéis e uma divisão de trabalho que não é determinada pela idade, mas que depende dos interesses, motivações e capacidades de cada participante. O facto de que todos podem escolher e ter várias opções quanto à sua forma de participar é importante para sustentar o envolvimento na atividade. Além disso, as Y-APs são caracterizadas pela aprendizagem mútua e pelo respeito entre os jovens e os adultos: a Y-AP não é dirigida pelos jovens e não é dirigida pelos adultos pois é uma parceria e, como tal, é dirigida pelo grupo.

Além disso, a ênfase é colocada no ponto "e" da definição, ou seja, na promoção da "justiça social, fortalecer uma organização, e/ou ocupar-se deliberadamente dum problema da comunidade" porque, como afirmado pelo Prilleltensky (2010), a Y-AP define os seus objetivos em relação aos problemas locais específicos e à inclusão social. Zeldin et al. (2013) completam bem o conceito dizendo que as "Y-APs são projetadas, portanto, para apoiar os jovens (e os adultos) como agentes do seu próprio desenvolvimento; dentro desse contexto, os participantes deveriam colaborar, escolher objetivos e compromissos sobre questões que importam profundamente para ambas as partes" (p. 389). É elemento-chave da Y-AP que os jovens e os adultos estejam a trabalhar em questões importantes e essa importância é fundamental porque é o que mantém as pessoas envolvidas na atividade.

Por último, a escolha das palavras "ao longo dum período sustentado de tempo" (c) expressa a ideia de que a duração das Y-APs, desejavelmente, não tem um prazo: o envolvimento numa parceria não se destina a ter um prazo mensal ou sazonal, mas a permitir às pessoas, dependendo da organização, das prioridades, do tempo e dos interesses de cada um, decidir participar numa tarefa específica e, em seguida, noutra, alterando o nível de responsabilidade e de desafios (Zeldin et al., 2013)

Zeldin et al. (2013) também propõem quatro elementos centrais da Y-AP: tomar decisões com autenticidade; mentores naturais; reciprocidade; e ligação à comunidade.

¹ *Mentoring*: O *mentoring* dos jovens é caracterizado por uma relação pessoal em que um mentor fornece um forte companheirismo, apoio e orientação que visa desenvolver a competência e o caráter de uma criança ou adolescente (MENTOR, 2003).

² *Service learning*: *Service learning* é uma forma de educação experiencial em que os alunos se envolvem em atividades que abordam necessidades humanas e comunitárias, juntamente com oportunidades estruturadas intencionalmente projetadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Jacoby, 1999).

3.1.1 Tomar decisões com autenticidade.

No que concerne ao primeiro elemento central (a “tomada de decisões com autenticidade”), este foca-se no pressuposto de que todos os jovens são capazes de expressar um ponto de vista e de ter o direito de ver as suas opiniões serem levadas a sério (Zeldin, Larson, Camino, & O’Connor, 2005). Como abordado no primeiro capítulo, o artigo 12º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança tem como premissa o princípio de que os jovens têm o direito de ser ouvidos em todos os assuntos que lhes digam respeito e de ter as suas opiniões levadas a sério, de acordo com a sua idade e maturidade (Landsdown 2001). A participação ativa e a valorização da voz dos jovens são processos influentes subjacentes ao desenvolvimento da *agency*, bem como da confiança para alcançar objetivos pessoais (Zeldin et al., 2013). Ao nível individual, por exemplo, a inclusão das vozes juvenis nos relacionamentos proporciona aos jovens oportunidades para experienciar respeito e serem reconhecidos como importantes pelos adultos (Zeldin et al., 2005). Assim, a voz dos jovens não tem que ver apenas com a possibilidade de expressão, mas também com o reconhecimento por parte de pessoas com poder e com a sua inclusão nas decisões consequentes (Zeldin et al., 2013). Isto é especialmente importante para os jovens vulneráveis deixados para trás pelas instituições sociais (Diversi & Mecham, 2005; Krueger, 2005). Como os jovens começam a exercer a *agency* através de empreendimentos coletivos, não só reforçam a sua consciência sociopolítica, mas também experienciam ganhos no *empowerment* psicológico, sendo que ambos contribuem para a participação cívica e política (Christens & Kirshner, 2011; Larson & Hansen, 2005; Watts & Flanagan, 2007). Além disso, a participação dos jovens na tomada de decisão em grupo facilita o domínio, o desenvolvimento de capacidades, a confiança, a exploração da identidade, a iniciativa e o bem-estar emocional (Dworkin, Larsen, & Hansen, 2003; Mitra, 2004; Youniss et al., 1997; Zeldin, 2004a). Ao nível do programa, a participação ativa dos jovens na tomada de decisão em grupo é importante pois ajuda a manter a programação direcionada para os interesses, experiências e preocupações dos jovens (Denner, Meyer, & Bean, 2005; Libby, Rosen, & Sedonaen, 2005).

3.1.2 Mentores naturais.

Em relação ao segundo elemento fundamental da Y-AP, os “mentores naturais”, Zeldin et al. (2013) explicam que a tomada de decisão por jovens ocorre em contextos que não só são dirigidos por objetivos, mas também são relacionais e emocionais, uma vez que

as interações que se criam nas Y-AP são entre os jovens e uma multiplicidade de adultos diferentes, tais como os líderes comunitários, os profissionais das organizações que frequentam, os funcionários públicos, os vizinhos, etc. Os jovens podem distinguir claramente os diferentes adultos: segundo um estudo de Camino (2000), os adultos que estão dispostos a trabalhar de forma colaborativa são referidos pelos jovens como "adultos parceiros" ou "aliados"; já segundo um estudo de Christens e Dolan (2011) os adultos que são considerados como tendo influências ou meios financeiros são referidos como "adultos de poder".

O processo de *mentoring* natural eficaz tem como característica o facto de os adultos não pertencerem à família, nem a programas formais de *mentoring* (Sterrett et al., 2011). Os programas de *mentoring* oferecem aos jovens um mentor adulto cujo objetivo é promover o crescimento positivo (como por exemplo, a melhoria da autoestima) e evitar o envolvimento em comportamentos de risco, através de uma relação enriquecedora (Timpe & Lunkenheimer, 2015). Em geral, estes programas parecem ter uma influência positiva sobre os jovens em risco, pelo menos no curto prazo (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, & Valentine, 2011). No entanto, os benefícios a longo prazo são menos claros: por exemplo, Herrera et al. (2011) distribuíram aleatoriamente mentores por alunos com idades entre os 9 e os 16 anos e acompanharam-nos durante um ano e meio, tendo constatado que os jovens que receberam *mentoring* melhoraram a auto percepção e o desempenho académico; no entanto, um ano e meio pós-intervenção os ganhos tinham desaparecido. Além disso, Rodriguez-Planas (2012) constatou que os jovens que receberam *mentoring* concluíam o ensino secundário mais cedo e estavam mais propensos a frequentar o nível seguinte, mas que não houve impacto significativo na situação de emprego cinco anos mais tarde.

Os mentores naturais são distintos daqueles encontrados em programas de *mentoring* porque têm por base modelos positivos que emergem naturalmente da interação diária com os jovens e das suas atividades (Timpe & Lunkenheimer, 2015). Em contraste com o *mentoring* formal ou estruturado, em que os adultos assumem a liderança na criação dos parâmetros da relação com os jovens, o *mentoring* natural ocorre sem um programa definido e com o consentimento mútuo dos envolvidos, em condições de maior igualdade de poder (DuBois & Silverthorn, 2005; Hamilton et al., 2006).

Foi demonstrado que os mentores naturais ajudam a melhorar os resultados psicológicos e educacionais dos jovens e podem desempenhar um papel importante para os mesmos em situações de risco no lar (Timpe & Lunkenheimer, 2015). Os mentores naturais, por vezes, ajudam os jovens a se focarem no seu futuro em face da adversidade (Hurd &

Zimmerman, 2010) e servem como modelos de referência bem-sucedidos, tanto no âmbito profissional, como no educacional (Chang et al., 2010). Timpe e Lunkenheimer (2015) afirmam que surgiram da literatura três características das relações bem-sucedidas entre os mentores naturais e os jovens: em primeiro lugar, há um interesse comum, tal como um interesse recreativo (por exemplo, nos desportos ou nas artes), (DuBois & Silverthorn, 2005); em segundo lugar, ocorrem um vínculo emocional e contatos frequentes (DuBois & Neville, 1997); e, por último, a relação estende-se ao longo do tempo, tipicamente um ano ou mais (Grossman & Rhodes, 2002). Quando as relações de *mentoring* natural exibem essas características, os jovens podem experimentar um maior bem-estar geral e os seus efeitos podem persistir no início da idade adulta e mais além (Hurd & Zimmerman, 2014).

A presença de adultos capazes de funcionar como mentores naturais é elementar para a criação de Y-AP de sucesso em comunidades e organizações (Zeldin et al., 2013).

De acordo com Bowers et al. (2015), as relações de *mentoring* natural surgem frequentemente a partir de ligações entre jovens e adultos dentro da sua rede social. Portanto, é mais provável que estas relações sejam mantidas porquanto já se encontram num contexto importante para os jovens e estão possivelmente ligadas a outras relações entre jovens. Várias organizações de desenvolvimento dos jovens realçaram estes aspetos das relações de *mentoring* natural para conceber e implementar programas para promover o PYD. Por exemplo, o National Guard Youth Challenge Program (NGYCP) é um programa residencial intensivo para jovens dos 16 aos 18 anos que já não frequentam a escola em virtude da sua expulsão ou desistência e que estão desempregados (e.g., Schwartz, Rhodes, Spencer, & Grossman, 2013). O NGYCP utiliza um modelo de *mentoring* inovador denominado *youth-initiated mentoring*. Neste modelo, os jovens selecionam mentores de entre adultos não familiares pertencentes aos seus contextos sociais (e.g., um professor, um vizinho, um líder religioso). Se estiverem dispostos e forem aprovados, estes adultos são treinados e apoiados de forma a se tornarem mentores destes jovens. Por seu turno, estes mentores dão suporte a estes jovens à medida que os mesmos evoluem no programa e regressam à comunidade. O NGYCP utiliza os pontos fortes das relações de *mentoring* natural para promover resultados positivos, como por exemplo, melhorando os seus desempenhos na educação e aumentando a durabilidade dos seus empregos (Millenky, Schwartz, & Rhodes, 2014). Contudo, estas relações vão mudando de estrutura, tornando-se mais parecidas com relações de *mentoring* formal, nas quais um adulto (normalmente, um voluntário de entre a comunidade) é atribuído a um jovem com o propósito de agir enquanto mentor (Bowers et al., 2015).

A Big Brother Big Sisters (BBBS) é um exemplo já estudado de organização de *mentoring*. O estudo da BBBS conduzido pelo Grossman e Tierney (1998) foi uma das primeiras avaliações rigorosas e em grande escala realizadas a um programa de *mentoring* formal. Este estudo de referência demonstrou que os jovens da BBBS, entre os 10 e os 16 anos, em comparação com os que não participaram em BBBS, revelaram-se significativamente mais aptos a obter resultados positivos (como por exemplo, sentirem-se mais confiantes acerca do seu desempenho escolar) e menos propensos a vivenciar resultados negativos (como por exemplo, faltar à escola).

3.1.3 Atividade recíproca.

O terceiro elemento central da Y-AP é a “co aprendizagem”, a qual se baseia no princípio da reciprocidade e reflete a crença de que jovens e adultos muitas vezes trazem diferentes perspectivas e experiências para agendas compartilhadas (Zeldin et al., 2013). Foi provada a eficácia de espaços livres e deliberativos onde os indivíduos são incentivados a compartilhar informações, questionar suposições, resolver problemas e construir redes sociais (Evans & Boyte, 1992; Schön, 1987). A reciprocidade realça a lógica de que o desenvolvimento humano é um processo autodirigido que não só cria, como é informado pela intencionalidade reflexiva e ação coletiva (Lerner & Walls, 1999).

A co aprendizagem foi descrita como: "A chave para a relação entre jovens e adultos é o entendimento da parceria. Em muitos desses relacionamentos, o adulto ou dita a ordem do dia e controla o que ocorre, ou deixa os jovens sozinhos e abdica da responsabilidade pelo que ocorre. Numa parceria, o aliado adulto e os jovens trabalham "ombro a ombro", partilhando ideias e conhecimentos, traduzindo informações sobre os respetivos mundos, criando um plano mútuo e assumindo a responsabilidade dos resultados em conjunto" (National League of Cities, 2010, p. 31).

O desenvolvimento e o *empowerment* dos jovens melhoram em condições de reciprocidade, especialmente quando os jovens acreditam que contribuíram para outros, quando o poder se vai transferindo progressivamente para os jovens e quando as suas experiências de vida foram validadas por sistemas comunitários (Benson et al., 2006; Hamilton & Hamilton, 2009; Wong et al., 2010). Num estudo efetuado em organizações comunitárias, os membros adultos da equipa e do conselho relataram que foram tomadas decisões mais confiantes para o benefício das suas organizações como consequência da parceria com os jovens sobre questões chave (Zeldin, 2004a). Da mesma forma, quando as

coligações (*coalitions*) promulgam a Y-AP como uma estratégia de planeamento dentro das comunidades, os estudos indicam que os adultos estão cada vez mais motivados a incluir os jovens nas deliberações seguintes e a defender a voz dos jovens em toda a comunidade (Lewis-Charp et al., 2003; Morsillo & Prilleltensky, 2007).

3.1.4 Ligações à comunidade.

O quarto e último elemento central das Y-AP é representado pelas ligações à comunidade. Por um lado, são valorizadas porque encorajam novas amizades entre pares, uma partilha de perspetivas interculturais e um sentido de causa comum (Christens & Dolan, 2011), por outro, são vistas de forma mais instrumental, especialmente entre aqueles que não têm acesso ao capital social nas suas vidas quotidianas, sendo as ligações formadas através da Y-AP traduzíveis em oportunidades de bolsas de estudo, prêmios, estágios e emprego (Lewis-Charp et al., 2003; Jarrett et al., 2005).

De acordo com Whitlock (2007), o mais poderoso preditor de ligação à comunidade verificou-se quando os jovens sentiam que tinham papéis significativos, permitindo-lhes manter o poder e exercer a sua influência. O impacto mais imediato das Y-AP consiste, muitas vezes, nas mudanças positivas nas perceções dos jovens por parte dos adultos (Zeldin et al., 2013). Compartilhar sucessos com os jovens anima os parceiros adultos e reforça os fins coletivos, que contribuem para fortalecer os sentimentos de pertença à organização e o compromisso entre o pessoal (Ginwright, 2005; Lewis-Charp et al., 2003). Além disso, a Y-AP torna-se uma fonte de *generativity* para parceiros adultos na medida em que estes estendem as suas próprias experiências e capacidades para a próxima geração (Zeldin et al., 2008a, 2008b). O sentido de *generativity* ganho pelos adultos envolvidos em parcerias deve-se ao facto dos adultos gostarem de partilhar as suas experiências, capacidades e sabedoria com os jovens; gostam também de aprender com os jovens e, quando o fazem, começam a sentir que são necessários e estão verdadeiramente a ajudar a próxima geração de líderes. Neste sentido, aumenta também a sua confiança (Zeldin & Petrokubi, 2011).

3.2 Práticas de Y-AP.

Quando jovens e adultos colaboram cria-se uma parceria jovens-adultos (Camino, 2000; Jones & Perkins, 2004; Zeldin, 2004a; Zeldin, Camino, & Mook, 2005a). A parceria

entre jovens e adultos tem como prática principal envolver os jovens na tomada de decisões importantes e ações colaborativas em programas, organizações e comunidades (Zeldin, Camino, & Mook, 2005a).

Tradicionalmente, os adultos têm formado relações com jovens com a finalidade de protegê-los, aconselhá-los e instruí-los durante a adolescência (Hine, 1999; Hollingshead, 1949). Porém, com a integração das perspectivas dos jovens e do desenvolvimento comunitário nos programas para os jovens, aumentou a justificativa para o estabelecimento de fortes relações intergeracionais: agora concentra-se nos relacionamentos como uma base a partir da qual os jovens podem ser agentes ativos no seu próprio desenvolvimento, o desenvolvimento de outros e o desenvolvimento da comunidade (Zeldin, Larson, Camino, & O'Connor, 2005b).

Zeldin, Camino e Calvert (2003) identificam três propósitos principais das relações entre os jovens e os adultos: garantir os direitos de participação dos jovens na tomada de decisões, promover o desenvolvimento positivo dos jovens e contribuir para a construção da comunidade e da sociedade civil.

Segundo o primeiro propósito, a participação dos jovens é uma questão de justiça social: os jovens não só podem contribuir para os assuntos da comunidade, mas têm o direito e a responsabilidade de participar (Zeldin & Petrokubi, 2011). Os jovens têm o direito de se pronunciar sobre todas as questões que influenciam a sua própria vida e as suas próprias comunidades, o que está explicitado na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (acordo assinado por todos os países nas Nações Unidas, exceto os Estados Unidos e a Somália), pois os adultos muitas vezes não podem ser tidos em conta para representar as necessidades e preocupações dos jovens (Lansdown, 2001). Além disso, segundo Zeldin e Petrokubi (2011) Y-AP é um assunto da sociedade civil, uma questão de desenvolvimento comunitário: numa sociedade civil todos têm um papel a desempenhar e todos são necessários, os jovens não estão segregados e isolados dos adultos na vida quotidiana da comunidade e na tomada de decisões, porque os jovens têm percepções de valor sobre políticas e programas que precisam de ser trazidas à colação.

O segundo propósito é a promoção do desenvolvimento positivo dos jovens, porquanto as relações intergeracionais fortes também podem facilitar o seu desenvolvimento positivo (Zeldin et al., 2005b). As relações positivas com os adultos, por exemplo, fornecem um contexto rico para o crescimento e o desenvolvimento dos jovens (Halpern, 2005; Larson, Walker, & Pearce, 2005). Ao longo do tempo, essas relações facilitam o envolvimento dos jovens na aprendizagem de conceitos e capacidades relevantes para as suas carreiras,

além de melhorar as suas capacidades de autogestão e de funcionamento de forma eficaz no mundo ao seu redor (Zeldin et al., 2005b). Os jovens também podem beneficiar da informação, incentivo, e contatos que adquirem a partir do desenvolvimento de relacionamentos com adultos altamente dotados de recursos na comunidade (Jarrett, Sullivan, & Watkins, 2005). Segundo Zeldin et al. (2005b) e Zeldin & Petrokubi (2011), a investigação mostra que a Y-AP promove o *empowerment* dos jovens, um sentido de eficácia, um sentido de confiança e uma gama de capacidades e competências; por conseguinte, os jovens começam a sentir-se mais ligados às suas comunidades e a Y-AP ajuda a preparar a próxima geração de líderes comunitários.

Como terceiro propósito, as relações fortes entre os jovens e os adultos podem ser explicitamente orientadas para a construção da comunidade e da sociedade civil (Sherrod, Flanagan, & Youniss, 2002). Por exemplo, quando jovens e adultos trabalham em conjunto de forma eficaz, são capazes de fornecer serviços vitais para outras organizações e para a comunidade em geral (Libby et al., 2005). As organizações têm adotado essa abordagem, não só porque melhora a qualidade do serviço, mas também porque os seus profissionais acreditam que adaptar as parcerias entre jovens e adultos para os líderes comunitários e as organizações locais facilita a construção da comunidade (Zeldin et al., 2005b). Além disso, foi observado que quando os adultos estão envolvidos como parceiros na ação coletiva, atendem às suas próprias necessidades de desenvolvimento, o que demonstra que tal não acontece só aos jovens (Camino, 2005; Ginwright, 2005). A consequência é que ambos, (adultos e jovens) se tornam mais competentes e confiantes em trabalhar para a melhoria da comunidade (Zeldin et al., 2005b).

Segundo o estudo de Christens e Dolan (2011), é exemplo desta abordagem o caso da Inland Congregations United for Change (ICUC). Este estudo explora uma iniciativa de *youth organizing* particularmente eficaz no envolvimento dos jovens como líderes nos esforços para melhorar a sua qualidade de vida, através da revisão de documentos organizacionais e da recolha e análise de dados qualitativos. O referido estudo centra-se numa iniciativa paradigmática de *youth organizing* realizado pela ICUC. Considerando que a ICUC tem uma longa história no que diz respeito à organização de adultos, este estudo foca-se exclusivamente nos seus esforços mais recentes de *youth organizing*. Segundo os aludidos autores, a investigação foi concebida como uma colaboração investigador-profissional, em que a recolha de dados externa foi combinada com dados obtidos no local junto dos participantes do projeto de *youth organizing*. Os dados recolhidos consistiram em documentos organizacionais arquivados (por exemplo, relatórios internos, folhas de presença em reuniões, apresentações públicas), na cobertura de imprensa de campanhas

da ICUC, em 20 entrevistas realizadas pelos investigadores com jovens líderes-chave na ICUC (com idades dos 16 aos 20 anos) e em duas entrevistas realizadas com adultos não profissionais apoiantes da iniciativa de *youth organizing* e um ex-profissional. As questões específicas que nortearam este estudo foram (1) quais são os impactos individuais e de nível comunitário de uma *youth organizing* eficaz? e (2) quais são as características do processo de organização ICUC que lhe permitiram causar esses impactos? Foi desenvolvido um protocolo de entrevista semiestruturada contendo perguntas sobre a organização da comunidade, a investigação-ação, o capital social, as relações e a educação. As entrevistas duraram entre 32 e 86 minutos, foram gravadas em áudio, transcritas e codificadas de acordo com temas identificados de forma colaborativa por ambos os investigadores, tais como impactos individuais, impactos ao nível da comunidade, desenvolvimento da juventude, desenvolvimento da comunidade e mudança social. Segundo Christens e Dolan (2011), os ciclos de organização e de desenvolvimento em que os jovens da ICUC estão envolvidos visam transformar as suas instituições e criar impactos ao nível da comunidade. No entanto, o processo envolve o desenvolvimento constante de novas capacidades e perspetivas críticas, através de ações colaborativas e participação democrática. *Youth organizing* eficazes podem, assim, ser entendidas como intervenções a vários níveis que influenciam não só os seus participantes (desenvolvimento positivo dos jovens, desenvolvimento de liderança), mas também a comunidade (desenvolvimento comunitário). Desta forma, preparam alguns dos membros mais marginalizados da sociedade para exercer o poder político (mudança social).

O estudo em apreço conclui que este modelo de *youth organizing* produz eficazmente impactos em diversos níveis porque correlaciona o desenvolvimento da juventude, o desenvolvimento da comunidade e a mudança social num ciclo de organização unificado (Christens & Dolan, 2011). A iniciativa incentiva os participantes, promovendo o *empowerment* psicológico, o desenvolvimento de liderança e o desenvolvimento sociopolítico. Simultaneamente, *youth organizing* causa impactos ao nível da comunidade, incluindo a nova implementação de programas, mudanças de política e desenvolvimento institucional. As mudanças sociais incluem a colaboração intergeracional e multicultural no exercício do poder. Essa interação entre o desenvolvimento da juventude, o desenvolvimento da comunidade e a mudança social é discutida em relação ao crescente domínio da *youth organizing* e de outros esforços para envolver os jovens na sociedade civil.

De acordo com Zeldin e Petrokubi (2011), muitos adultos começam a ter expectativas de que os jovens participem nas tomadas de decisão e, de facto, como a Y-AP começa a tornar-se uma norma nos Estados Unidos, as organizações e parcerias comunitárias come-

çam a criar novas oportunidades para a participação dos jovens. Assim, emerge que a participação dos jovens e o desenvolvimento organizacional se alimentam uns aos outros: quanto maior o envolvimento dos jovens, maior a expectativa por parte dos adultos do seu envolvimento no futuro (Zeldin & Petrokubi, 2011).

Figura 1. Possíveis Funções Desenvolvidas Pelos Jovens Dentro das Organizações



Zeldin & Petrokubi, 2011

As sete funções dentro das organizações onde os jovens podem envolver-se em Y-AP (Figura 1) vão desde a participação na governação e na organização, mas também em formação, investigação, programas de planeamento e comunicação. Não há limitações em relação às formas como os jovens podem participar nas organizações e nas comunidades, mas é fundamental que os jovens, tal como os adultos, escolham onde e como irão participar.

É importante, portanto, que a organização crie algumas escolhas acerca de onde os jovens podem participar. Se uma organização serve os jovens, então poderia inclui-los em cargos-chave de tomada de decisão organizacional: os jovens poderão servir no conselho de administração ou em comitês-chave, permitindo que os seus contributos sejam ouvidos

sobre questões organizacionais importantes (Zeldin & Collura, 2010). Os jovens podem também contribuir significativamente para a formação da equipe dos adultos e dos membros da comunidade: os adultos beneficiam em ouvir a perspectiva dos jovens, mas os adultos também aprendem a partir da observação dos jovens no trabalho. Além disso, os jovens frequentemente levantam questões e problemas que outros podem não ter considerado (Zeldin & Collura, 2010). Os jovens podem também trabalhar com a equipe para organizar os membros da comunidade em torno de diversas questões. Os jovens muitas vezes conhecem a melhor forma de recrutar outros jovens para se envolverem com a organização e os adultos podem aprender estratégias de recrutamento de jovens (Zeldin & Collura, 2010). Os jovens podem oferecer muito ajudando a organização a contar a sua história para o público: os jovens podem contribuir para os comunicados de imprensa, podem-se encontrar com jornalistas, podem facilitar fóruns públicos, podem criar boletins, etc. Podem ainda usar novas tecnologias para criar e disseminar vídeos e comunicar através de mensagens diretamente para suas próprias redes. Enquanto podem não ter muito dinheiro para dar, têm tempo, experiência e capacidades para oferecer aos outros: assim, os jovens de todas as idades podem servir como mentores para os jovens mais jovens dentro das suas organizações ou, a um nível mais abrangente, dentro da comunidade. Os jovens podem supervisionar as atividades do programa e podem fazer trabalho *one-on-one*, permitindo a transferência de conhecimentos para a "próxima geração" (Zeldin & Collura, 2010). Os financiadores exigem cada vez mais às organizações que demonstrem as suas prestações de contas e realizações e, por seu turno, as próprias organizações estão a usar estratégias de autoavaliação para explorar a qualidade do programa e para criar planos para a sua melhoria. Os jovens podem contribuir para estes esforços de muitas maneiras: não só podem servir para avaliar questões organizacionais chave, mas também podem servir como investigadores, porque podem entrevistar outros jovens e outros membros da comunidade, trabalhar com a equipe para analisar os dados e ajudar a apresentá-los para as partes interessadas da organização (Zeldin & Collura, 2010). Os jovens podem escolher entre todos estes cargos e outros, consoante os próprios interesses e aspirações: por exemplo, alguns jovens gostam de tomar decisões políticas, enquanto outros podem achá-lo desinteressante e, por exemplo, preferir ser envolvidos em atividades de sensibilização comunitária (depende das aspirações de cada um). Quando uma organização cria algumas oportunidades diferentes para Y-AP, de seguida, um grupo mais diversificado de jovens irão optar por participar, o que é uma prática positiva (Zeldin & Petrokubi, 2011).

Contudo, como previamente mencionado, não são só os jovens que são influenciados positivamente: os membros adultos da equipa envolvidos na Y-AP também

desenvolvem um maior senso de competência e confiança. Segundo Zeldin e Petrokubi (2011), os adultos melhoram nos seus trabalhos e entram mais em contato com as necessidades e interesses dos jovens. Isso acontece não só para os membros da direção mas também para os decisores políticos locais. Quando envolvidos na Y-AP, os seus estereótipos e atitudes sobre os jovens mudam de negativo para positivo.

Estudos emergentes indicam que as organizações que empregam os jovens em estratégias de governação atraem muitos jovens que alcançam maiores resultados de desenvolvimento do que os participantes em programas tradicionais de desenvolvimento para jovens (por exemplo, CIRCLE Foundation, 2004; Zeldin, Camino, & Mook, 2005a). Há também um benefício a longo prazo na inclusão dos jovens na governação: investigações mostraram que quando os jovens estão envolvidos nas suas comunidades e organizações de maneira significativa, crescem como adultos muito mais propensos a se envolver civicamente e inclinados filantropicamente (Independent Sector, 2002).

Os jovens não são os únicos que beneficiam de uma estratégia jovem de governação através das parcerias jovens-adultos (Murdock et al., 2010): a investigação mostra que os adultos nestas organizações e comunidades beneficiam das contribuições dos jovens (Zeldin et al., 2000). Num estudo sobre como as parcerias com jovens afetam os adultos, descobriu-se que os adultos se tornaram mentalmente mais flexíveis, foram energizados pelo entusiasmo dos jovens, acharam os seus postos de trabalho mais satisfatórios e foram capazes de tomar melhores decisões (Zeldin et al., 2000). Ao estabelecer parcerias com os jovens, os adultos também desenvolvem capacidades, ao mesmo tempo que reforçam as organizações a que pertencem: os adultos que trabalham com os jovens melhoram a sua própria sensação de realização, reforçam o sentimento de compromisso com projetos comunitários e sentem-se renovados por trabalhar em parceria com os jovens (Murdock et al., 2010). Zeldin et al. (2000) também referem que os dois grupos começam a abandonar os estereótipos negativos que têm um sobre o outro grupo (Zeldin et al., 2000).

Ao nível da comunidade, há evidências de que o envolvimento dos jovens em conselhos de administração da cidade, tais como em conselhos da juventude, pode influenciar espaços urbanos para atender às necessidades de um grupo representativo de jovens (Sirianni, 2005).

Enquanto os adultos começam a sentir-se mais realizados e a incluir os jovens na tomada de decisão e na direção, em seguida, começam a ficar mais confortáveis com os jovens em geral: tornam-se mais permeáveis a beneficiar das perspetivas e dos estímulos destes (Zeldin & Petrokubi, 2011).

As sociedades que promovem as parcerias entre jovens e adultos (Y-AP) são mais igualitárias; são sociedades que respeitam, aceitam e integram as diferenças entre os cidadãos e reconhecem as suas interdependências (Eyben, Morrow & Wilson, 1995; Zeldin, 2004a). Portanto, é importante que as comunidades tenham espaços onde tanto os adultos como os jovens possam contribuir para os processos de tomada de decisão (Camino, 2000; Flanagan & Faison, 2001; Larson, 2000; Larson, Walker & Pearce, 2005).

Checkoway e Richards-Schuster (2003) defendem que muitas vezes os jovens querem participar em organizações, mas não encontram apoio por parte dos adultos e acabam por não saber como proceder. No entanto, quando os jovens vêm integrados, desenvolvem altos níveis de conhecimento sobre a sua própria comunidade e aumentam o seu espírito crítico e o seu *empowerment*, porque sentem que são reconhecidos como agentes sociais e culturais (Schäfer & Yarwood, 2008). Além disso, ao permitir que os jovens permaneçam em ambientes de suporte, os adultos fornecem-lhes a oportunidade de aprender, praticar e refletir sobre questões de cidadania e de desenvolver várias competências, como por exemplo, o facto de eles começarem a trabalhar com os seus pares numa forma eficiente e produtiva (Evans, 2007; Daly, 2009).

Quando ambos, adultos e jovens, trabalham numa forma ativa em conjunto, começam a perceber, respetivamente, o outro grupo de forma diferente e começam também a entender os benefícios das parcerias diversificadas e heterogêneas (Eyben, Morrow & Wilson, 1995, Flanagan & Faison, 2001; Zeldin, 2004a).

Por último, os adultos que desempenham papéis de liderança deveriam insistir no conceito de tolerância como forma de intervenção social, onde todos os intervenientes têm vozes ativas nos processos de tomada de decisão, podem promover debates, discussões e negociações, permitindo que os jovens sejam cidadãos integrados na agenda social das organizações (Checkoway & Richards-Schuster, 2003; Flanagan & Faison, 2001; Zeldin, 2002; Zeldin et al., 2010).

Existem muitos termos em vez de "parceria entre jovens e adultos" mas o importante é que os jovens e os adultos, ao trabalharem conjuntamente, tenham tempo para partilhar ideias, experiências e perspetivas (Zeldin, Petrokubi, & Camino, 2008a). É a partilha que é importante: segundo estes autores, quando jovens e adultos começam a ouvir-se uns aos outros e começam a argumentar e fazer *brainstorming* ocorre em seguida uma sinergia. É essa sinergia que leva às parcerias autênticas entre os mais jovens e os mais adultos; e são as parcerias autênticas que levam à uma mudança positiva (Zeldin et al., 2008a).

Segundo os mesmos autores, são os ingredientes principais duma Y-AP de qualidade que permitem à Y-AP ter um impacto positivo sobre os jovens e os adultos. No entanto, são as melhores práticas a nível organizacional que permitem que a Y-AP seja abraçada e mantida a longo prazo. De facto, ainda de acordo com os referidos autores, se a organização não mudar a forma como gere os seus negócios para suportar efetivamente a Y-AP, então este esforço vai desaparecer ao longo do tempo e perder a sua eficácia. O objetivo é, portanto, criar uma cultura organizacional de parceria entre jovens e adultos.

Como as últimas duas décadas testemunharam, houve uma explosão de relatórios a destacar a forte necessidade de integrar as práticas de envolvimento dos jovens e do desenvolvimento comunitário (Zeldin et al, 2008a). Tolman e Pittman (2001), por exemplo, afirmam que os jovens e o desenvolvimento comunitário podem ser entendidos como dois lados da mesma moeda. Zeldin e os seus colaboradores (2008a) enfatizam as influências recíprocas que os jovens e as comunidades têm uns sobre os outros. Os jovens têm a possibilidade de fazer uma diferença efetiva na vida dos outros, ou seja, beneficiam tanto como os residentes locais e as instituições da comunidade. Da mesma forma, existe uma proliferação desta ideia nas comunidades escolares: quando os jovens estão envolvidos em projetos de mudança educacional, tornam-se mais motivados a participar na escola; ao mesmo tempo, as escolas tornam-se mais motivadas e mais capazes de criar ambientes desafiantes e de maior suporte para a sua aprendizagem.

Apesar do potencial desta prática, identificam-se ainda poucas organizações com o objetivo de catalisar o envolvimento dos jovens numa mudança comunitária significativa. Uma razão associada a esta ideia prende-se com o facto de muitos decisores políticos e diretores de programas não apresentarem contextos práticos para orientar a conceção e implementação do envolvimento dos jovens (Zeldin et al., 2008a).

No sentido de ajudar a resolver esta lacuna, Pittman, Martin e Williams (2007), conduziram um projeto de investigação-ação para identificar os princípios básicos do envolvimento eficaz dos jovens. Estes autores aplicaram os princípios descritos em seguida para identificar as medidas de ação para a criação de conselhos de jovens ao nível do Estado e mais concretamente ao nível municipal. Os autores salientam, porém, que os princípios são adequados para qualquer grupo que pretenda envolver ativamente os jovens na mudança organizacional. Os princípios são os seguintes: a) oportunidade, em que os jovens precisam de um verdadeiro acesso aos agentes de mudança (*change-makers*), bem como às ligações com uma comunidade alargada dos jovens; b) capacidade, que pressupõe que os jovens precisem de formação, ferramentas e equipas para estar preparados para se

envolverem nos esforços de mudança; c) motivação, ou seja, os jovens precisam de tempo para aprender os problemas da comunidade e precisam da possibilidade de decidir quais são as questões que querem abordar; d) fundamento, no sentido de que os jovens precisam de estar ligados a uma organização ou grupo sólido que sejam capazes de promover a adesão, a continuidade e um ambiente de trabalho de suporte (Pittman, Martin, & Williams, 2007).

A parceria dos jovens com os adultos reside na ideia do envolvimento tanto de jovens como dos adultos numa ação responsável, desafiadora e coletiva que visa beneficiar uma organização ou comunidade. Todos os indivíduos da parceria têm a oportunidade de participar no planeamento, tomada de decisões e ação, em coerência com os seus próprios interesses e competências (Zeldin & Collura, 2010). Uma melhoria organizacional consiste em que todos os participantes (independentemente da idade) tenham a oportunidade legítima de trabalhar coletivamente, enfatizando os seus talentos e perspectivas únicas. De facto a palavra parceria lembra que o envolvimento e a voz de ambos jovens e adultos são fundamentais.

Segundo Camino (2000), uma breve revisão da literatura revela que, para a construção de comunidades saudáveis através de Y-AP, deverão estar implícitas três premissas principais: a primeira reside na ideia de que as comunidades fortes são construídas sobre a participação ativa e o envolvimento cívico dos seus membros, incluindo os jovens.

A participação dos cidadãos, com o objetivo de desenvolver ou melhorar a comunidade, tem sido um dos pilares da sociedade americana (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, & Tipton, 1985; Etzioni, 1998). A comunidade em que os membros estão ativamente envolvidos prevê uma estabilidade cívica, justiça social, defesa forte e consenso (Langton, 1987).

Juntar esforços de colaboração entre setores sem fins lucrativos, do governo, das empresas e voluntários para resolver problemas e construir uma capacitação comunitária, tornou-se uma tática reconhecida para a prevenção do crime e da violência (Powell, 1982); para a saúde mental e promoção da saúde (Butterfoss, Goodman & Wandersman, 1993); revitalização económica, social e física (Emery & Purser, 1996; Kretzmann & McKnight, 1993); e para o desenvolvimento dos jovens (Camino, 1998).

Com crescente frequência, há um reconhecimento de que os jovens podem e precisam de desempenhar um papel vital na construção da comunidade. O movimento dos serviços da juventude representa um bom exemplo: a explosão na década de 1980 e 1990

de conservação da juventude e dos outros organismos que pretendiam desenvolver novas capacidades nos jovens, bem como dotar as comunidades de benefícios e serviços tangíveis, atesta a convicção generalizada de que os jovens oferecem trabalho cívico valioso (Schine, 1997). As corporações de desenvolvimento comunitário e as organizações procuram igualmente envolver de forma direta os jovens nas suas operações e atividades (Armistead & Wexler, 1997; Cahill, 1997).

A segunda premissa referida por Camino (2000) é que o desenvolvimento dos jovens deverá basear-se na construção de comunidades saudáveis. Se os jovens são capazes de participar em atividades cívicas e públicas como participantes e não apenas como beneficiários, tendem a ter experiência de um desenvolvimento ideal. As comunidades influenciam o desenvolvimento humano: a investigação tem elucidado nesta matéria, revelando que várias condições, inclusive recursos políticos económicos e sociais e prestação de serviços básicos, afetam adultos e famílias, e portanto os jovens em inúmeras formas (Bronfenbrenner, 1979; National Research Council, 1993).

Nas últimas duas décadas, os investigadores começaram a ampliar o seu foco sobre os efeitos que os contextos exercem sobre os jovens, para incluir o efeito da participação da comunidade no desenvolvimento individual dos jovens. Vários estudos concluíram que o envolvimento dos jovens em relacionamentos sociais positivos e atividades na comunidade está associado com uma redução de comportamentos de risco e um aumento da resiliência (por exemplo, Bernard, 1991; Elliott et al., 1996; Timpe & Lunkenheimer, 2015; Werner & Smith, 1982). Há também provas que a participação dos jovens está correlacionada com uma maior autoestima (Kurth-Schai, 1988), um maior sentido de eficácia cívica e de responsabilidade pessoal e social (Hamilton & Zeldin, 1987; Melchior, 1998) e um aumento de habilidades na resolução de problemas (Conrad & Hedin, 1982a).

A terceira e última premissa (Camino 2000) é a de que os adultos podem ultrapassar as atitudes negativas e a falta de informação sobre os jovens se se aliarem com estes para responder às preocupações da comunidade. Normalmente, os estudos sobre o envolvimento cívico dos jovens focam-se nas mudanças obtidas nos próprios jovens. Poucos estudos têm abordado as alterações ao nível da comunidade resultantes da participação dos jovens. Quase nenhum estudo examinou mudanças de opiniões e atitudes por parte dos adultos como resultado da participação de jovens.

Torna-se premente inverter essa tendência, dado que a ideia vigente, que assume que o tempo da adolescência é um período de "tempestade e de *stress*", inevitavelmente experimentado por todos os jovens e proveniente de estados internos biológicos e

emocionais, está a dar lugar a um novo ênfase sobre os contextos e como eles exercem pressão sobre os adolescentes (Garratt, 1997; Nacional Research Council, 1993). No entanto, muitos adultos continuam a aderir à ideia da concepção de adolescência como uma fase turbulenta, definida pelo conflito com os adultos, por flutuações do humor e por comportamentos de risco (Arnett, 1999). O clima político e de fundo, particularmente nos EUA, na década de 1980 e início de 1990, reavivou essas visões, dominadas por um foco em comportamentos de risco, como por exemplo, gravidez na adolescência, violência e uso de drogas, com o resultado de que os adolescentes tendiam a ser vistos como uma coleção de problemas ou como problemas à espera de acontecer. Um estudo descobriu que as atitudes positivas dos adultos para com os jovens aumentaram em consequência do voluntariado dos jovens em projetos de serviço à comunidade (Calabrese & Schumer, 1986).

Apesar de aparentemente fazer sentido a hipótese formulada de que o envolvimento cívico de jovens, nomeadamente em colaboração com os adultos, resulta numa maior aceitação da parte dos adultos, verifica-se que, na prática, é necessária uma análise sistemática. O suporte para as Pascerias Jovens-Adultos surge porque o envolvimento dos jovens nos papéis tradicionais dos adultos tem o potencial requerido para maximizar o sentimento de comunidade dos jovens, enquanto assegura, em simultâneo, que os jovens tenham a oportunidade de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e reforça as organizações sociais em que vivem. Existem estudos emergentes, em apoio desta lógica, que indicam que o envolvimento dos jovens na tomada de decisão e de ação com adultos, promove o desenvolvimento organizacional dos jovens (Kirshner, O'Donoghue, & McLaughlin, 2002; National Research Council and Institute of Medicine, 2002; Zeldin, 2004a). Consequentemente, um número crescente de órgãos públicos, fundações privadas e organizações sem fins lucrativos, estão a apoiar as Y-APs como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento dos jovens e da comunidade (Ferber, Pittman, & Marshall, 2002). Considerando que o *status quo* pode estar a mudar, as barreiras culturais e institucionais para Y-APs permanecem fortes.

Do ponto de vista da ação pública, a ação aborda questões que são de alta prioridade para a comunidade alargada, além de ser uma prioridade para jovens e adultos; os jovens e adultos enquadram estrategicamente o problema: ligam projetos individuais com iniciativas maiores e propõem possíveis soluções (Zeldin et al., 2008a). A ação é organizada para facilitar o diálogo entre gerações e trabalhos de colaboração e coloca os jovens em papéis fundamentais de comunicação, para garantir que a sua perspetiva chegue a líderes comunitários e a grupos constituintes. O trabalho ocorre ao longo do tempo, não devendo

ser episódico, e modela visivelmente a parceria entre adultos e jovens para a comunidade alargada.

Avaliando os vários impactos, os referidos autores realçam estas características no desenvolvimento dos jovens: a) segurança e pertença, em que os jovens se sentem acolhidos, apoiados e respeitados dentro da organização; eles experimentam um forte senso de identidade coletiva e orgulho por serem membros da organização; b) eficácia e *empowerment*, em que os jovens aumentam a confiança na sua capacidade de efetuar mudanças nos seus ambientes, tanto como indivíduos, como como membros de um grupo; eles chegam a “possuir” a sua própria experiência e as suas realizações como líderes comunitários; c) sensibilização sociopolítica e competência cívica, prevendo que os jovens aprendem como analisar criticamente a relação entre a sua própria experiência de vida e as maiores estruturas sociais, económicas e políticas. Os jovens também ganham conhecimento (a compreensão dos sistemas políticos e processos), atitudes (tolerância) e capacidades (falar em público, facilitação de grupos, deliberação): eles precisam de participar como atores cívicos.

No caso das ligações à comunidade, os jovens ganham uma compreensão mais profunda da sua comunidade e uma ligação mais estreita com os seus pares. Os adultos ligam-se aos jovens através das redes profissionais e oportunidades (Zeldin et al., 2008a).

Por outro lado, analisando os impactos no desenvolvimento do pessoal adulto, os aludidos autores realçam como impactos sobre os líderes comunitários: a) reflexão acerca dos estereótipos negativos, em que os adultos reconhecem e lidam com as suas suposições sobre os jovens e desenvolvem um novo respeito pela competência e experiência dos jovens; b) defensores da participação dos jovens, onde os adultos se comprometem a fazer da parceria entre jovens e adultos a sua própria prática e a utilizar o poder da sua posição para promover o envolvimento dos jovens em novos ambientes.

Em relação aos impactos sobre as instituições, os mesmos autores destacam: a) expectativas das instituições sobre a participação dos jovens, através da mudança de normas e tradições, como por exemplo, a possibilidade dos jovens se tornarem uma parte *standard* de tomada de decisão da comunidade; b) agendas cívicas que refletem a voz dos jovens, onde os tipos de questões abordadas pelos órgãos de decisão pública (por exemplo, conselhos escolares, ou governo local) espelham os interesses críticos, preocupações e prioridades dos jovens; estes levantam novas questões complexas que exigem uma resposta com mais *nuances*; c) emergência de novas parcerias comunitárias, em que os organizadores dos jovens vão além do campo do desenvolvimento dos jovens para envolver

uma ampla gama de parceiros comunitários com o fim de abordar estas questões complexas; d) instituições públicas sensíveis, sendo que as instituições públicas respondem com recursos, políticas e programas que melhor servem os jovens e as comunidades (Zeldin, Petrokubi, & Camino, 2008a); d) confiança e competência, onde os adultos desenvolvem as capacidades e atitudes de que necessitam para poderem efetivamente partilhar poder e responsabilidade com os jovens; e, por último, e) *generativity*, em que os adultos experimentam satisfação em passar a sua experiência para uma nova geração.

Como discutido no primeiro capítulo, a voz dos jovens é um fator crucial no PYD, no entanto, os adultos não deveriam necessariamente mostrar total concordância com as opiniões e os pontos de vista dos jovens, mas antes dar igual importância e peso à voz dos jovens, tal como dão à voz dos adultos (Maynard, 2008). Como são oferecidas aos jovens mais oportunidades de comunicar e de serem considerados intervenientes valiosos dentro do *design* do programa, nos processos de planeamento e implementação, o seu sentimento de domínio e o seu interesse aumentam, em simultâneo com o seu envolvimento (Maynard, 2008).

A participação dos cidadãos em assuntos da comunidade tem sido considerada uma importante pedra de toque para o desenvolvimento da comunidade (Arnstein, 1969; Price, 1990). Arnstein (1969) socorreu-se da metáfora da escada para sugerir que a participação pode ser dividida em oito tipos, os quais recaem em três categorias maiores, nomeadamente a não-participação, o *tokenism*¹ e o poder cívico.

Partindo da referida metáfora de Arnstein (1969), Hart (1992) construiu a sua tipologia com base numa progressão da participação por etapas, no contexto das interações entre jovens e adultos, incluindo degraus variados dentro de tipos de não-participação e de participação.

Shier (2001) aprofundou os tipos de participação de Hart (1992), em detrimento dos seus tipos de não-participação. Contudo, na opinião de Wong et al. (2010), ao fazê-lo, Shier criou um modelo que se veio a revelar incompleto, na medida em que não captou o espectro total das interações entre jovens e adultos, e se centrou mais nas perspetivas dos adultos, perpetuando, assim, a posição de poder dominante destes.

¹ Tokenism: a prática de fazer apenas um esforço superficial ou simbólico para fazer uma coisa particular, especialmente através do recrutamento de um pequeno número de pessoas de grupos sub-representados, ao fim de dar a aparência de igualdade sexual ou racial dentro de uma força de trabalho.

Treseder (1997) defendeu que o modelo de Hart (1992) sugeria que cada degrau era um passo progressivo em direção a um ideal, a participação liderada pelos jovens, considerando-a inapropriada em alguns casos e propondo um modelo alternativo baseado em cinco tipos específicos de formas de participação igualitárias.

As parcerias entre jovens e adultos influenciam positivamente o desenvolvimento dos jovens (O'Donoghue, Kirshner, & McLaughlin, 2002; Zeldin, 2004a) e os autores Larson, Walker, e Pearce (2005), para explicar melhor o funcionamento das parcerias, imaginaram a existência de um *continuum* de poder, autoridade e estrutura por parte dos adultos: num extremo desse *continuum* existe a estrutura dos adultos que inclui situações em que os jovens não têm escolha ou liberdade nas atividades em que participam e na forma como as atividades são projetadas e apresentadas; no outro extremo, não há nenhuma estrutura dos adultos e é permitido aos jovens elaborar métodos para se guiarem sozinhos sem *inputs* por parte dos adultos. Nenhum desses extremos fornece colaboração entre jovens e adultos, nem um ambiente saudável para o desenvolvimento dos jovens (Larson, Walker, & Pearce, 2005; Murray & Murphy, 2001). As parcerias jovens-adultos encontram-se entre estes extremos e são divididas pelo grau de colaboração de jovens e adultos.

Wong et al. (2010) propuseram um esquema de pirâmide para articular diferentes configurações de liderança entre jovens e adultos capazes de refletir tipos de participação ideais para o *empowerment* dos jovens.

Ao aprender em conjunto com os jovens, os adultos podem servir de recursos e de colaboradores, ao invés de *experts*, facilitando o diálogo, a sensibilização e o desenvolvimento de capacidades de consciência crítica nas parcerias com os jovens (Zimmerman, 2000). Por seu turno, os jovens podem ser encorajados a tornar-se colaboradores ativos e a partilhar os seus pontos de vista, contribuindo igualmente para o diálogo e a consciencialização acerca de como a posição socioeconómica, a política, a cultura e a história podem ser fundamentais para moldar a sua experiência de vida (Rappaport, 1995; Wallerstein, 1992; Zimmerman, 2000).

Em resumo, o grau de envolvimento pode ser reconduzido a três abordagens, nomeadamente, uma focada na liderança dos adultos, outra na liderança conjunta e uma última na liderança dos jovens.

Quando os adultos exercem maior controlo sobre as atividades diárias num programa, mas obtêm *inputs* por parte dos jovens, fala-se de programas dirigidos pelos adultos (Larson, Walker, & Pearce, 2005, p. 58), enquanto que quando os jovens exercem maior controlo, mas os adultos desempenham um papel de apoio como mentores e

facilitadores, fala-se de programas dirigidos pelos jovens (Larson, Walker, & Pearce, 2005, p. 58). Ambos os programas têm consequências positivas para o desenvolvimento dos jovens (Larson et al., 2005), aumentando a autoconfiança dos mesmos e beneficiando-os com os conhecimentos que os adultos adquiriram através das suas experiências de vida. Além disso, segundo este estudo de Larson et al. (2005), os programas para os jovens dirigidos pelos adultos ajudaram no desenvolvimento de talentos específicos, enquanto que os programas para os jovens dirigidos pelos jovens tiveram como resultados domínio, *empowerment*, liderança e capacidades de planeamento.

Nos programas liderados pelos jovens, estes têm amplas oportunidades para influenciar o seu próprio desenvolvimento (Larson, Walker, & Pearce, 2005). Muitas vezes, este tipo de programas também tem objetivos de mudança na comunidade, como, por exemplo, a ação social, que às vezes substituem os objetivos do PYD. O que emerge da literatura sobre os programas de PYD são lógicas teóricas para associações bidirecionais entre características do PYD e contextos de atividade, com especial destaque para a agência dos jovens como uma característica definidora do PYD e sobre como as demonstrações dos jovens de ações dirigidas a objetivos em atividades possam ter impacto nos sistemas organizacionais e interpessoais (Larson & Hansen, 2005).

No entanto, a investigação acerca das parcerias entre jovens e adultos (Checkoway et al., 2005; Mandel & Qazilbash, 2005; Mitra, 2004; Zeldin, 2004a) começa a sugerir que a liderança conjunta pode ser ideal tanto para o *empowerment* dos jovens como para o desenvolvimento da comunidade.

Contudo, de acordo com Libby et al. (2005), a liderança conjunta nem sempre requer uma participação equivalente entre jovens e adultos, ou seja, ambos podem decidir em conjunto que, por exemplo, os adultos podem ser melhores a tomar determinadas decisões ou vice-versa, consoante as respetivas valências.

Nesta sequência, para que o desenvolvimento dos jovens e o *empowerment* sejam ideais, é necessário que as decisões tomadas quer pelos jovens, quer pelos adultos acerca do grau e tipo de responsabilidades a atribuir a cada um destes, devam ser negociadas por ambos estes grupos (Wong et al., 2010).

A liderança conjunta destaca os pontos fortes tanto dos jovens como dos adultos que trabalham em parceria: os jovens, enquanto parceiros, podem oferecer criatividade, novas perspetivas, vontade de explorar ideias novas e uma perspetiva própria de si mesmos e dos seus pares; já os adultos podem contribuir com a sua experiência no planeamento, tomada

de decisões e avaliação, conhecimentos de história e práticas comunitárias (Libby et al., 2005).

A liderança conjunta entre jovens e adultos favorece uma organização social ideal para o desenvolvimento positivo dos jovens e o seu *empowerment*. O envolvimento dos adultos tem como objectivo maximizar as condições e oportunidades para os jovens participarem em atividades pró-sociais, de forma não excessivamente dominante, nem pouco envolvida, ao ponto de dificultar o desenvolvimento dos jovens ou o seu *empowerment* (Shulz et al., 1995).

A teoria da otimização e a da compensação foram postuladas por forma a compreender os mecanismos associados ao desenvolvimento bem-sucedido dos indivíduos, assumindo as limitações de tempo e de recursos disponíveis durante o curso da seleção do desenvolvimento. O desenvolvimento bem-sucedido ocorre através da minimização das perdas e da maximização dos ganhos, enquanto os indivíduos selecionam objetivos, adquirem e aplicam recursos para otimizar a possibilidade de os alcançarem e de compensarem as perdas que ocorrem quando os recursos relevantes para os objetivos são perdidos (Freund & Baltes, 2000).

Aplicando estas teorias ao desenvolvimento da liderança em adultos, Mumford e Manley (2003) sugeriram que as experiências baseadas na prática podem proporcionar oportunidades de otimização, em particular em adultos que desempenhem papéis de desenvolvimento de liderança que promovam o desenvolvimento de competências específicas e competências de resolução de problemas em adultos.

Algumas parcerias entre jovens e adultos não vão além de dar aos jovens a oportunidade de verbalizarem as suas opiniões, facultando-lhes, assim, pouco mais do que “uma caixa de sons capaz de transmitir clamor considerável, mas sem os meios para introduzir mudanças” (Matthews, 2001, p.313). “Se as crianças souberem que ninguém as ouve e que as suas perspectivas não têm importância, os seus interesses são frustrados e alcançam a idade adulta com expectativas baixas sobre um envolvimento significativo” (Matthews & Limb, 2003, p. 175).

Quando é dada voz aos jovens, é fundamental que também lhes seja dado o poder para pôr em prática as suas opiniões. Assim, o *empowerment* dos jovens acontece quando os adultos com poder abdicam do próprio ou reconhecem o dos jovens (Jordan, 2001). O *empowerment* dos jovens pode ser definido enquanto poder partilhado entre jovens e adultos (Page & Czuba, 1999). Para compreender o *empowerment*, é necessário haver um reconhecimento de poder. O poder pode ser obtido através da posição ou de atributos

personais de um indivíduo (Northouse, 2007). Em organizações de jovens, inicialmente o poder é atribuído a um adulto com base na sua posição enquanto “líder adulto”. Devido à natureza das organizações de jovens, os adultos são considerados “líderes designados” com base na sua posição de “adultos” (Northouse, 2007).

O título de líder é acompanhado de uma dimensão de poder não explícito que é atribuída ao indivíduo possuidor do título. Este poder é a autoridade que é dada ao líder sobre um grupo com base na sua capacidade para o influenciar (Northouse, 2007) e nos seus atributos pessoais, tais como conhecimento, competências e personalidade. Segundo Maynard (2008), o *empowerment* dos jovens ocorre quando os adultos lhes permitem fazer parte do processo de planeamento, renunciando ao poder que lhes é atribuído pelos padrões sociais e reconhecendo a importância e validade do poder dos jovens. Segundo esta autora, os adultos podem empoderar os jovens essencialmente de duas formas: autoridade e conhecimento. Quando os adultos conferem autoridade aos jovens, estão a dar-lhes poder para tomar decisões ou para agir em nome da organização. Os adultos que conferem aos jovens autoridade permitem-lhes que venham a ocupar uma posição administrativa na organização. Quando os adultos permitem que os jovens tenham autoridade é sinal de que respeitam e confiam nos jovens e nas suas capacidades.

Outra forma de os adultos empoderarem os jovens é equipá-los com conhecimentos e competências: quando é ensinada a um jovem uma competência específica, este deixa de ser dependente de outros (Maynard, 2008). Uma vez que é mais frequente que os adultos tenham mais competências específicas do que os jovens, são eles que, por defeito, detêm o poder. Quando os adultos ensinam competências específicas aos jovens, estes tornam-se menos dependentes e é-lhes permitido partilhar o poder com os adultos (Maynard, 2008).

Nesta mesma linha de pensamento, o processo de aprendizagem em si é uma poderosa forma de *empowerment* (Weissberg, 1999). Quatro componentes auxiliam o processo de empoderamento: descobrir a realidade, desenvolver o conhecimento necessário, reforçar competência e usar a confiança para tornar as vozes audíveis (Gibson, 1995). Quanto mais competências as crianças tiverem, mais ganham confiança em si mesmas e em completarem tarefas (Larson & Wood, 2006). Desta forma, os jovens beneficiam de serem empoderados através da aquisição de habilidades, competência e autoconfiança. O *empowerment* que traz significado à vida dos jovens é facilitado quando lhes dá oportunidade de tomarem decisões importantes e de adquirirem as competências necessárias para serem um membro envolvido no grupo (Larson & Wood, 2006). Aumentar o *empowerment* dos jovens dá-lhes uma sensação de contributo e de domínio no programa.

Quando são transmitidas mais competências aos jovens, estes tornam-se mais confiantes em si mesmos e nas suas habilidades. Quando os jovens aprendem e beneficiam desta forma, eles envolvem-se mais no programa. Os jovens a quem é dada a oportunidade de fazer parte do processo de tomada de decisões não só se envolvem mais no programa, mas também nas suas comunidades (Zeldin, 2004a).

Ao empoderar os jovens, é importante que os adultos lhes deem também a oportunidade de exercer o seu poder. Assim, a participação dos jovens é um exercício de poder (Rakesh, 2001). A participação dos jovens envolve o reconhecimento e reforço das forças, interesses e habilidades destes por parte dos adultos, e a concessão aos mesmos da oportunidade de tomar decisões e de ver os resultados, quer ao nível individual, quer ao nível sistémico, que resultam dessas decisões (Gurstein, Lovato, & Ross, 2003). A participação é maximizada quando os jovens têm a oportunidade de serem centrais na tomada de decisões que afetam as suas vidas e de agir sobre temas que são mais importantes para si mesmos (O'Donoghue, Kirshner, & McLaughlin, 2002).

Segundo Maynard (2008), a participação dos jovens é a consequência da permissão para exercer o poder que lhes é atribuído: em alguns casos o poder dado aos jovens é não-existente, o que leva à sua presença no programa, mas não à sua participação; noutros casos, é dado um elevado poder aos jovens, o que facilita tanto a sua presença, como a sua tomada de responsabilidade pelas atividades. Segundo esta autora, ao nível da presença os jovens são participantes passivos, mas à medida que o nível de poder aumenta, aumenta também a dimensão da participação ativa.

Só recentemente foi criada uma medida específica para avaliar as Y-AP, explicitamente estabelecida nas teorias atuais, bem como na prática comunitária e na investigação. O primeiro estudo a usar este instrumento mostrou um papel central das Y-AP para o *empowerment* dos jovens e para a sua *psychological agency*, maior do que o das outras medidas relacionadas com a qualidade dos programas de desenvolvimento positivo dos jovens (Krauss et al., 2014).

Sumário da Parte I

Na última década, uma revisão da literatura acerca dos programas de desenvolvimento dos jovens levou a concluir que estes devem ser considerados não como problemas a ser geridos, mas, em vez disso, como recursos a ser desenvolvidos. Pode-se resumir os atributos do desenvolvimento positivo e representá-los através de cinco

constructos, os "cinco Cs": competência, confiança, caráter, conexão e cuidado (*caring*). O conceito de PYD tem sido usado na literatura do desenvolvimento científico de três maneiras: (1) como um modelo dos processos através dos quais a saúde e o florescimento são desenvolvidos na adolescência; (2) como uma filosofia ou uma abordagem para conceber programas de base comunitária destinados a promover o florescimento; e (3) como exemplos de tais programas. Quando o indivíduo e o seu contexto são o foco da investigação, estas ligações mutuamente influentes são representadas como relações indivíduo ↔ contexto (Lerner, 2006). O PYD foi considerado como um exemplo de um desenvolvimento adaptativo que envolveu as relações mutuamente benéficas entre os jovens e as suas famílias, escolas e comunidades. Considerava-se que o PYD surgia quando ocorria uma combinação entre, por um lado, os atributos dos jovens, tais como os seus pontos fortes, autogoverno, autocontrolo (Bowers, Geldhof, Johnson, Lerner, & Lerner, de 2014; Lerner et al, 2015), expectativas futuras e envolvimento escolar, e, por outro lado, o apoio do contexto social, sentido como acompanhamento por um progenitor ou mentor ou líder de um programa de jovens (Bowers et al., 2015).

De entre as práticas para uma Y-AP eficiente destacam-se: em primeiro lugar, a existência de opções e escolhas para os jovens se envolverem em Y-AP (o objetivo é inspirar os jovens a participar de acordo com seus interesses e capacidades); em segundo lugar, a criação de papéis definidos para os jovens; em terceiro lugar, a existência de tempo e *coaching* para os jovens responderem a essas expectativas; em quarto lugar, a Y-AP inclui não só uma decisão coletiva, mas também uma ação coletiva pois o poder vem do intercâmbio de ideias entre várias pessoas de diversas idades e interesses, sendo positivo formar um grupo de jovens e adultos tendencialmente de igual número; em quinto lugar, a Y-AP inclui o respeito e aprendizagem mútuos e a partilha de ideias.

Na sua essência, a participação dos jovens é a prática dos jovens que interagem ativamente com o seu ambiente social (Wong, Zimmerman, & Parker, 2010) e o envolvimento cívico é uma ulterior expressão do seu desenvolvimento positivo (Sherrod, 2007).

A partir desta análise prévia e contextualização, iniciou-se a presente investigação destinada a estudar a participação cívica e comunitária dos jovens em organizações que lhes proporcionem oportunidades de participação na tomada de decisões, mas que também envolvam os adultos nas suas estruturas, nomeadamente por intermédio das parcerias jovens-adultos.

Parte II: Método

As parcerias entre jovens e adultos (Y-AP) são fundamentais na prática do envolvimento dos jovens nos processos decisórios e nas ações colaborativas em programas, nas organizações e nas comunidades. Este estudo visa compreender a qualidade das relações entre adultos e jovens em organizações de base comunitária que proporcionam oportunidades de participação dos jovens nos processos de tomada de decisão. Analisa-se também o impacto da participação e das parcerias jovens-adultos no *empowerment* dos jovens, nos níveis de confiança social e em si próprios, e de ligação com a comunidade.

As nossas questões de investigação são: Como é que os adultos que têm papéis significativos junto dos jovens os percebem? Como é que os jovens percebem as suas próprias capacidades? Como é que os adultos são influenciados pelos jovens? Como é que os jovens são influenciados pelos adultos? Como é que as Parcerias entre Jovens e Adultos (Y-AP) nas organizações de base comunitária influenciam o Desenvolvimento Positivo dos Jovens (PYD)?

Para melhor responder a estas questões selecionou-se uma abordagem multimétodo, de forma a combinar as abordagens qualitativa e quantitativa e a aproveitar as forças de ambas, minimizando as vulnerabilidades de cada uma. A adoção deste tipo de abordagem justifica-se quando “uma série de projetos estão inter-relacionados dentro de um tema amplo e projetados para resolver um problema global de investigação” (Morse 1991, p. 120). Deste modo, os métodos qualitativos e quantitativos não devem ser vistos como polos opostos (Van Maanen, 1983), sendo que a combinação dos dois contribui para a testabilidade e para a compreensão do contexto da investigação (Kaplan & Duchon, 1988). É uma abordagem pertinente quando os investigadores pretendem contextualizar a informação para obter uma perspetiva macro de um sistema e obter mais informação sobre os indivíduos (Klassen, Creswell, Plano Clark, Smith, & Meissner, 2012). Os métodos quantitativos são úteis para medir a difusão de fenómenos conhecidos e padrões centrais de associação, incluindo inferências de causalidade, enquanto que os métodos qualitativos permitem a identificação de processos previamente desconhecidos, bem como de explicações acerca de como os fenómenos ocorrem e dos seus efeitos (Klassen et al., 2012).

Segundo Klassen et al. (2012), a fusão de dados quantitativos e qualitativos revela-se útil para desenvolver uma compreensão mais completa de um problema; para

desenvolver uma imagem complementar; para comparar, validar, ou triangular resultados e para examinar processos/experiências juntamente com os resultados.

O uso de métodos múltiplos aumenta a robustez dos resultados, porque os resultados podem ser reforçados através da triangulação - a validação cruzada obtida quando diferentes tipos e fontes de dados convergem e são congruentes (Kaplan & Duchon, 1988).

A recolha de diferentes tipos de dados por diferentes métodos a partir de diferentes fontes proporciona um quadro mais completo do tema em estudo do que se conseguiria de outra forma (Bonoma 1985); pois o uso de métodos múltiplos é mais adequado quando uma abordagem quantitativa ou qualitativa, por si só, é insuficiente para desenvolver múltiplas perspetivas e uma compreensão completa sobre um problema ou pergunta de investigação (Klassen et al., 2012). Por isso, a alternativa de combinar métodos (a abordagem multimétodo) surgiu como forma de melhorar o processo de investigação e os seus resultados (Esteves & Pastor, 2004).

O debate entre investigadores acerca da utilização de métodos mistos tem realçado, segundo Greene (2007), as tensões entre os dois tipos de abordagem na investigação. Os métodos qualitativos e quantitativos derivam de diferentes campos e focos e, nas suas origens, são motivados por diferentes tipos de questões de investigação: na tentativa de juntar os dois tipos de métodos, podem enfrentar-se possíveis conflitos decorrentes das diferenças entre os paradigmas (Schwartz & Revicki, 2012). Contudo, tal pode representar igualmente uma oportunidade para transformar essas tensões em novos conhecimentos, através da integração de uma variedade de perspetivas teóricas (Klassen et al., 2012).

Robey (1996), com a sua afirmação de que "[...] fundamentos teóricos para a investigação e métodos de investigação específicos são justificados pelos objetivos ou propósitos da investigação. Não devem ser escolhidos porque estão em conformidade com o paradigma dominante ou porque o investigador acredita no seu valor intrínseco: teoria e método são justificados por razões pragmáticas como ferramentas apropriadas para alcançar os objetivos da investigação" (p. 406), corrobora o argumento acerca de como as diferentes abordagens se podem constituir como uma oportunidade para alcançar e aprofundar os objetivos da investigação.

Em defesa deste raciocínio, Creswell (2009) sugere o paradigma do pragmatismo. Neste sentido, Rossman e Wilson (1985) entendem que os investigadores devem conferir maior importância aos problemas da investigação e utilizar todas as abordagens disponíveis para os compreender, em vez de se centrarem nos métodos. Existe uma preocupação com a descoberta de soluções viáveis para os problemas encontrados (Patton, 1990). Já

Tashakkori e Teddlie (1998), Morgan (2007) e Patton (1990) realçam a importância do pragmatismo nos estudos de métodos mistos para focar a atenção nos problemas de investigação nas ciências sociais e, conseqüentemente, utilizar abordagens múltiplas como forma de obter informações acerca destes.

Segundo Morgan (2007), o ponto forte da abordagem pragmática para a investigação nas ciências sociais é ir além das questões técnicas sobre a combinação de métodos e permitir argumentar a favor de uma metodologia devidamente integrada.

De acordo com Creswell (2009), numa investigação que recorra a métodos mistos, o pragmatismo favorece a utilização de métodos múltiplos, diferentes visões e hipóteses, bem como formas distintas de recolha e análise de dados.

Deste modo, os investigadores são livres de escolher os métodos, técnicas e procedimentos de investigação que melhor se adequam às suas necessidades e propósitos (Creswell, 2009).

De forma idêntica, segundo o mesmo autor, os investigadores que utilizam métodos mistos recorrem a inúmeras abordagens para recolher e analisar dados, em vez de se limitarem a apenas uma. Por conseguinte, na investigação com base em métodos mistos, os investigadores utilizam tanto dados qualitativos, como quantitativos, para que estes forneçam a melhor compreensão possível dos problemas de investigação.

Ainda segundo o referido autor, o pragmatismo não se compromete com nenhuma corrente filosófica, paradigma este que se aplica à investigação que utiliza métodos mistos, na qual os investigadores são livres de recorrer tanto a abordagens quantitativas, como qualitativas.

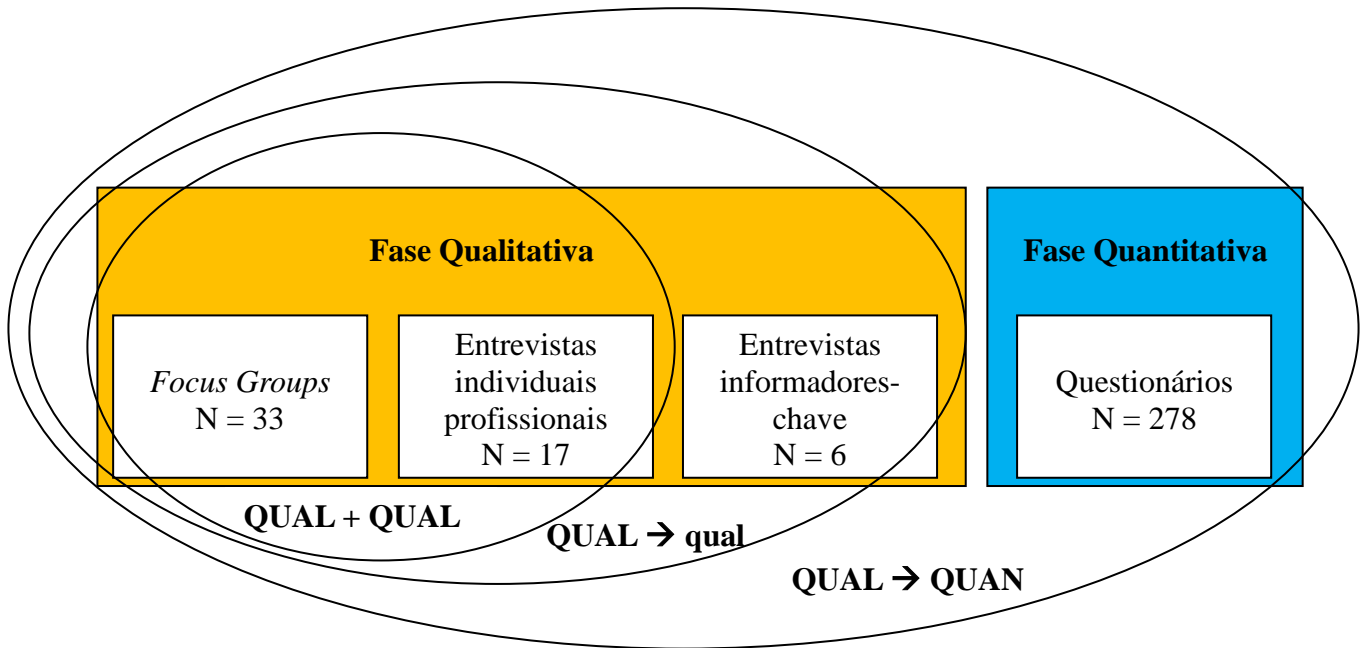
Deste modo, a fim de cumprir os objetivos traçados para o presente estudo, propõe-se um quadro de investigação (ver Figura 2), que combina vários métodos de pesquisa, tanto qualitativos, como quantitativos.

Considerando as questões e o contexto de investigação, perguntou-se que métodos de investigação podiam ser úteis para abordar tais questões, sendo estes os que se consideraram apropriados para este estudo: a abordagem selecionada segue os tipos de desenho QUAL+QUAL, QUAL→qual, e QUAL→QUAN de acordo com as tipologias de Morse (1991), onde as maiúsculas e as minúsculas indicam o peso ou prioridade dos métodos, o signo “+” indica uma estratégia simultânea ou concomitante de recolha de dados, e a seta “→” uma forma sequencial de recolha de dados.

Realça-se que o modelo adotado consta de algumas combinações adaptadas propostas pelo Morse (1991), Tashakkori e Teddlie (1998), e Creswell e Plano Clark (2007), sendo os dados qualitativos e quantitativos, segundo as fases de investigação, por vezes

ênfatisados da mesma forma, por vezes destacados uns mais do que os outros, e utilizados de forma concorrente umas vezes e sequencial noutras.

Figura 2. Estrutura do Estudo Multimétodo



A estratégia global é sequencial e definida como "estratégia exploratória sequencial" (Creswell et al., 2003). Trata-se de uma primeira fase de recolha de dados e análise qualitativa, seguida por uma segunda fase de recolha de dados e análise quantitativa. Ao contrário da abordagem sequencial explicativa, que é mais adequada para explicar e interpretar os relacionamentos, o foco principal deste modelo é explorar inicialmente um fenómeno. A estratégia exploratória sequencial é frequentemente discutida como procedimento de escolha quando um investigador precisa desenvolver um instrumento (Creswell, 2009), como foi no nosso caso. Utilizando uma abordagem de três fases, o investigador reúne primeiro os dados qualitativos e analisa-os (fase 1), e utiliza a análise para desenvolver um instrumento (fase 2) que é subsequentemente aplicado a uma amostra da população em estudo (fase 3; Creswell & Plano Clark, 2007). A abordagem exploratória sequencial é útil para um investigador que queira explorar um fenómeno, mas também queira expandir-se nas conclusões qualitativas (Creswell, 2009). Tal como acontece com a abordagem explicativa sequencial, o modelo exploratório sequencial requer tempo para completar ambas as fases de recolha de dados, e, além disso, o investigador tem que tomar

algumas decisões-chave sobre quais resultados da fase qualitativa inicial serão focados na subsequente fase quantitativa (Creswell, 2009).

Com base nestas premissas, na primeira fase do nosso estudo foram recolhidos e analisados dados qualitativos através de *focus groups* com jovens envolvidos em organizações/programas em que os jovens participam de forma ativa nos processos de tomada de decisão, mas que ao mesmo tempo também têm adultos nas suas estruturas. Os adultos profissionais que trabalham com os jovens nas ditas organizações também participaram na nossa recolha de dados qualitativos através de entrevistas individuais; mais foram realizadas entrevistas em profundidade para informadores-chave no sentido de ter uma compreensão mais abrangente sobre o tema da participação dos jovens e das parcerias entre jovens e adultos como fatores de desenvolvimento positivo dos jovens. A análise dos dados desta primeira fase qualitativa para explorar o fenómeno das parcerias deu origem ao instrumento (segunda fase do estudo), pois a análise qualitativa dos dados mostrou temas interessantes que achamos relevantes aprofundar através de constructos que quisemos indagar, incluindo-os sob a forma de escalas ou subescalas de análise no nosso questionário. A terceira fase do estudo, portanto, consistiu na aplicação do instrumento resultante da análise qualitativa para uma amostra maior da população dos jovens em estudo (fase quantitativa).

Neste seguimento foram selecionadas cinco organizações de base comunitária que desenvolvem atividades direcionadas para os jovens, em domínios diferentes, com orientações e tipologias de atividades diversificadas e localizações geográficas diferenciadas.

Constatou-se que as associações envolvidas na investigação têm um volume associativo e de beneficiários muito diversificado, variando de organizações com características de intervenção local (TESE, IAC e CECSSAC), uma organização com uma causa específica (REA) e uma organização de âmbito nacional (CNE). Em relação ao CNE, realça-se ter representantes de várias zonas do país.


Na Tabela 1 apresentam-se resumidamente as organizações participantes, as suas missões e as fases do estudo em que participaram, sendo aquelas descritas mais detalhadamente no Anexo I.

Nos capítulos seguintes, é apresentada uma descrição de cada fase da investigação e uma explanação dos métodos de investigação utilizados.

São abordados primeiro lugar os procedimentos da fase qualitativa, nos quais são tratados os *focus groups* com os jovens e as entrevistas individuais com os adultos profissionais das organizações em que aqueles participam e as entrevistas a informadores-

chave sobre o estatuto dos jovens em Portugal. Em segundo lugar, examinam-se os procedimentos da fase quantitativa, nomeadamente, o questionário desenvolvido com base na fase anterior.

Tabela 1. Organizações Participantes

| ORGANIZAÇÃO | MISSÃO | FASE DE ESTUDO | |
|---|--|----------------|--------------|
| | | Qualitativa | Quantitativa |
|  | <p>Atua ao nível da inovação local, tendo como população-alvo os jovens que se encontram em situações de vulnerabilidade social, económica e/ou educacional. O Projeto "Orientate" tem como objetivo principal a inclusão educativa, formativa e/ou socioprofissional dos jovens, trabalhando sobretudo com imigrantes e minorias étnicas, facilitando o aumento das suas habilidades e procurando a inserção dos mesmos em empregos que vão de acordo com as suas expectativas.</p> | X | X |
|  | <p>Pretende intervir junto de crianças e jovens ligados às drogas e prostituição, através da diminuição dos números de crianças e jovens que se encontram nesta situação e promovendo a sua reinserção sociofamiliar; perceber que crianças fogem de casa ou de instituições, compreender o porquê, efetuar as devidas diligências e intervir com entidades locais para a reintegração dessas crianças. Pretendem alcançar a inserção ao mostrar aos jovens outras perspetivas de futuro, através de uma ação que é estruturada funcionando em três componentes: pessoal, teórica e prática.</p> | X | X |
|  | <p>Pretende, nas suas instalações e com o seu potencial humano, dar uma resposta a vários problemas existentes no tecido humano, social, cultural e comunitário da sua freguesia. Respostas sociais: infância e juventude (creche; educação pré-escolar; centro de atividades de tempos livres); apoio aos seniores (centro de dia; centro de convívio; serviço de apoio domiciliário); ação social (atendimento integrado; rendimento social de inserção; ocupação de tempos livres; apoio psicopedagógico; alimentos solidários); atividades culturais e desportivas.</p> | X | |
|  | <p>Contribuir para a educação dos jovens, partindo dum sistema de valores enunciado na Lei e na Promessa escutistas, ajudando a construir um mundo melhor, onde as pessoas se sintam plenamente realizadas como indivíduos e desempenhem um papel construtivo na sociedade. Isto é alcançado: envolvendo os jovens, ao longo dos seus anos de formação, num processo de educação não-formal; utilizando um método original, segundo o qual cada indivíduo é o principal agente do seu próprio desenvolvimento, para se tornar uma pessoa autónoma, solidária, responsável e comprometida; ajudando os jovens na definição de um sistema de valores baseado em princípios espirituais, sociais e pessoais expressos na Promessa e na Lei.</p> | | X |
|  | <p>Reivindicar a não discriminação e a integração na sociedade das jovens lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexo (LGBTI), assim como o reconhecimento das suas necessidades, particularidades e especificidades; desenvolver e implementar estratégias e ações de intervenção a nível científico, social, cultural e/ou político referentes à juventude e à educação no âmbito da temática LGBTI; criar e fomentar o desenvolvimento de grupos locais de convívio, de apoio e de trabalho para jovens LGBTI e apoiantes.</p> | | X |

Capítulo 1: Procedimentos da Fase Qualitativa

A primeira fase da investigação consistiu em três estudos qualitativos: um primeiro que incluiu *focus groups* com os jovens de organizações de base comunitária que proporcionam oportunidades de participação dos jovens nos processos de tomada de decisão; um segundo em concomitância com o primeiro (QUAL+QUAL) que constou em entrevistas individuais aos adultos profissionais que trabalham com os jovens que participaram nos *focus groups* nas organizações de base comunitárias. Estes primeiros dois estudos tiveram como objetivo explorar a qualidade das relações entre os jovens e os adultos das organizações/associações selecionadas, no sentido de perceber como os jovens são percebidos pelos adultos e vice-versa, como os jovens influenciam os adultos e vice-versa, e como os jovens percebem as suas capacidades. O terceiro estudo qualitativo, realizado após a análise dos primeiros dois (QUAL→qual), é um pequeno estudo piloto que consistiu em entrevistas aprofundadas a informadores-chave (políticos, presidentes de associações, académicos) sobre a visão da sociedade em relação aos jovens, sempre com o objetivo de perceber a percepção dos adultos sobre os jovens e também sobre a sua participação cívica.

A investigação qualitativa é uma abordagem que permite aos pesquisadores de explorar em detalhe as características sociais e organizacionais e os comportamentos individuais e os seus significados (Schensul, 2012). Compreender o significado é de facto um dos pontos fortes da investigação qualitativa: a compreensão do significado dos eventos, das situações e ações em que os participantes do estudo estão envolvidos, e dos contos que eles dão das suas vidas e experiências. O significado inclui a cognição, o afeto, as intenções, e qualquer outra coisa que pode ser incluída no que os investigadores qualitativos muitas vezes referem como a 'perspetiva dos participantes' (Maxwell, 1996). A perspetiva sobre eventos e ações realizadas pelas pessoas envolvidas nelas, não é simplesmente o relato desses eventos e ações a ser avaliadas em termos da sua verdade ou falsidade, mas é mesmo parte da realidade que queremos entender (Maxwell, 1992; Menzel, 1978). Ou seja, num estudo qualitativo o interesse não está só nos eventos físicos e nos comportamentos que ocorrem, mas também na forma como os seus participantes atribuem sentido a estes fenómenos e como os seus entendimentos influenciam os seus comportamentos. Este foco no significado é central para o que é conhecido como a abordagem interpretativa para as ciências sociais (Bredo & Feinberg, 1982; Geertz 1973; Rabinow & Sullivan, 1979).

Para obter essas informações os investigadores têm que recolher dados presencialmente, através de observações e entrevistas em profundidade: há sempre uma interação direta, face a face, dos investigadores com a população em estudo. A investigação qualitativa pode ser realizada por meio de estudos de caso, entrevistas com pessoas que têm experiências relevantes e observações nos lugares de relevância para os participantes (ou seja, onde os participantes vivem, estudam, trabalham, fazem compras e têm atividades de lazer).

Um ponto forte é também a compreensão do contexto particular. Por isso, tipicamente, a investigação qualitativa estuda um número relativamente pequeno de indivíduos ou situações e tende a preservar a individualidade de cada um destes nas suas análises (Maxwell, 1996).

Segundo este autor, os estudos qualitativos são especialmente adequados também para identificar fenómenos e influências imprevistas e gerar novas teorias fundamentadas nestas. A pesquisa qualitativa tem sido muito utilizada com este fim pelos investigadores experimentais, que muitas vezes conduzem estudos qualitativos exploratórios para se ajudarem a projetar os seus questionários e identificar as variáveis para a investigação experimental (Maxwell, 1996). Sempre segundo o mesmo autor, embora a pesquisa qualitativa não se restrinja a este papel exploratório, é ainda uma força importante dos métodos qualitativos.

Com base nessas premissas, as nossas recolhas de dados foram presenciais e feitas nos próprios lugares onde, por exemplo, os participantes estão envolvidos nas atividades das organizações ou onde os informadores-chave trabalham. A análise dos dados dos estudos qualitativos permitiu projetar o questionário do estudo quantitativo, através da escolha dos constructos relevantes para a investigação mais abrangente experimental.

Os outros dois propósitos das investigações qualitativas são, por um lado, compreender o processo pelo qual os eventos e as ações ocorrem e, por outro, desenvolver explicações causais. No primeiro caso, porque é dada muita importância aos processos que posteriormente levam aos resultados em vez de se colocar o foco simplisticamente nos mesmos; no que concerne às relações causais, como bem afirmam Miles e Huberman (1984, p. 132), “a pesquisa de campo é muito melhor do que só as abordagens quantitativas para desenvolver explicações do desenvolvimento do que chamamos de causalidade local - os eventos e processos reais que levaram a resultados específicos”.

Entre os efeitos práticos da investigação qualitativa encontram-se: o facto de gerar resultados e teorias que são compreensíveis e experimentalmente credíveis tanto para os

participantes no estudo, como para os não participantes; o permitir a realização de avaliações formativas, que se destinam a ajudar a melhorar a prática existente, em vez de simplesmente avaliar o valor do programa ou produto que está a ser avaliado (Scriven, 1967,1991); e o facto de se envolver em investigações colaborativas ou investigação-ação com os profissionais e/ou com os participantes na investigação.

Como Creswell (2009) sublinha, a investigação qualitativa é interpretativa, encontrando-se o investigador tipicamente envolvido numa experiência contínua e intensiva com os participantes. Isto introduz uma série de questões estratégicas, éticas e pessoais no processo da investigação qualitativa (Locke et al., 2007). Tendo em atenção estes aspetos, os investigadores identificam reflexivamente os seus preconceitos, valores e *background* pessoais (como por exemplo, questões de género, cultura e *status* socioeconómico), que podem moldar as suas interpretações durante o estudo. Outros elementos importantes do papel do investigador são conseguir aceder ao/os sitio/s onde irá conduzir a investigação e a possibilidade de se vir a deparar com questões éticas.

Com base nessas premissas, verificou-se que, após a conclusão da análise dos dados qualitativos, no processo de devolução dos resultados obtidos junto das organizações participantes, tanto os jovens como os adultos concordaram com os mesmos e que, em consequência, as referidas organizações mostraram interesse em aproximar as suas práticas das das parcerias entre jovens e adultos.

As tipologias de entrevistas qualitativas utilizadas foram as entrevistas face-a-face e as entrevistas em *focus groups*, com uma média de cinco participantes por cada grupo, tendo sido estruturado um guião (Anexo II) com diversos componentes que adiante melhor se analisarão. As questões seleccionadas foram, de acordo com Creswell (2009), em reduzido número, abertas e orientadas para obter pontos de vista e opiniões dos participantes.

Como procedimento de registo dos dados recorreu-se a um protocolo de entrevista para registrar as informações, em simultâneo com a sua observação, isto é, eram colocadas perguntas e registadas as respostas das entrevistas qualitativas. De acordo com Creswell (2009), este protocolo inclui: os componentes de data, local, entrevistador e entrevistado; as instruções para o entrevistador seguir para que sejam usados procedimentos standardizados de uma entrevista para outra; as questões (uma pergunta quebra-gelo no início, seguida pelas perguntas do guião e, posteriormente, por algumas declarações conclusivas, como por exemplo, uma declaração de agradecimento final, para reconhecer o tempo que o entrevistado dedicou à entrevista).

Durante as entrevistas, diante das questões colocadas, foi dada a possibilidade aos entrevistados de aprofundar as respostas, dar seguimento e explicar as suas ideias com mais detalhes ou desenvolver o que eles diziam. No protocolo existia um espaço entre as perguntas para registrar as respostas, através de anotações manuscritas. Seguindo Creswell (2009), mesmo que uma entrevista fosse gravada, foram tomadas notas para a eventualidade de o equipamento de gravação falhar.

1.1 Focus Groups com os Jovens e Entrevistas Individuais com os Profissionais.

Através dos *focus groups* com jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos de três organizações de base comunitária (em conformidade com a Tabela 1) e das entrevistas aos profissionais que trabalham com os referidos jovens dentro das respetivas organizações (QUAL+QUAL), procurou-se compreender que perceções estes dois grupos têm sobre si próprios e os outros, explorar como poderiam envolver-se em parcerias e indagar quais as características necessárias para este fim.

As perguntas do guião de entrevista, com um conjunto de 11 perguntas (Anexo II), foram desenvolvidas a partir da literatura existente referente à participação de jovens em organizações de base comunitária, às parcerias jovens-adultos e ao desenvolvimento positivo dos jovens. Os temas identificados na análise foram coerentes com a literatura e dividiram-se em quatro temas principais: o Individual, o Comunitário, o Organizacional e o tema das Parcerias entre os jovens e os adultos. O tema Individual inclui o papel que os jovens e os adultos desempenham e as capacidades que precisam de ter para o desempenhar, bem como os impactos individuais nos jovens e nos adultos. O tema Organizacional abrange o funcionamento da organização com as suas estruturas, regras e valores, assim como a relação entre a organização e os jovens, e a relação entre a organização e os adultos. O tema Comunitário abarca a comparação entre a organização e a comunidade, e as perspetivas de integração comunitária. O tema das Parcerias entre Jovens e Adultos, por sua vez, aborda a relação entre os jovens e os adultos na organização, a relação entre os jovens e os adultos na comunidade e as características que definem uma relação positiva entre jovens e adultos.

A maioria das perguntas abrange mais do que um tema e o guião consiste em questões abertas de forma a estimular a expressão livre dos participantes, assim como a exteriorização de pontos de vista e opiniões próprias sobre uma diversidade de assuntos

(Tabela 2). As perguntas são intercorrentes: procuram obter uma perspetiva quanto mais abrangente sobre um grupo sobre si próprio e dum grupo sobre o outro (ver Anexo II).

Tabela 2. Tópicos do Guião de Entrevista

| |
|-------------------------------------|
| Jovens ↔ Adultos |
| Perspetivas |
| Papéis |
| Capacidades |
| Características para a participação |
| Impactos da participação |
| Relações jovens/adultos |
| Imagem |
| Características da organização |

A recolha dos dados nesta fase qualitativa do estudo foi feita em conjunto com uma equipa de quatro elementos (um docente, dois estudantes de mestrado e a investigadora) estando presentes dois ou três em cada uma das sessões de *focus groups*, desempenhando papéis de facilitador(a) ou anotador(a).

Os participantes deste estudo foram recrutados entre diferentes organizações juvenis na área metropolitana de Lisboa. Foram realizados contatos interinstitucionais com coordenadores das instituições, por telefone e por e-mail, tendo as três organizações apresentadas na Tabela 1 respondido positivamente.

Em cada organização foi realizada uma reunião prévia de apresentação dos objetivos e procedimentos previstos e dos procedimentos de consentimento informado, segundo o

protocolo proposto por Marshall e Rossman (2006), enfatizando a relevância destes procedimentos formais para obter autorizações e garantir o acesso e a participação ativa dos(as) participantes do estudo.

Estas organizações são sem fins lucrativos e dirigidas prioritariamente para os jovens, fornecendo vários serviços para os mesmos e a comunidade através de diferentes projetos e programas específicos, os quais vão ser descritos de forma mais detalhada no Anexo I.

Os participantes foram jovens envolvidos nestas organizações juvenis portuguesas e os respetivos adultos profissionais que trabalham com eles. Foram organizados *focus groups* em quatro organizações distintas: no Instituto de Apoio à Criança (IAC); na TESE – Associação para o Desenvolvimento; no Centro Cultural e Social de Santo António dos Cavaleiros (CECSSAC); e no Corpo Nacional De Escutas (CNE). Entretanto, os dados recolhidos no CNE não foram incluídos nas análises qualitativas porque não foi possível a comparação das respostas dos jovens com as dos adultos; contudo, foi avaliada a total pertinência do funcionamento do Movimento dos escuteiros, tendo-se tornado o CNE o maior foco do estudo quantitativo.

A recolha de dados no IAC foi realizada com duas equipas sediadas em locais diferentes, uma no centro de Lisboa (Av. Almirante Reis) e outra em Marvila. Também a recolha de dados na TESE foi realizada com duas equipas: uma situada na sede do bairro da Torre em Cascais e a outra na sede de São Domingos de Rana. No caso da recolha de dados no CECSSAC, esta realizou-se junto da única equipa sediada na freguesia de Santo António dos Cavaleiros, no concelho de Loures.

Na primeira fase foi realizada a transcrição dos *focus groups* com os jovens e das entrevistas com os adultos (profissionais das organizações que trabalham em contacto direto com os jovens). Nos casos em que os anotadores foram mais do que um, realizaram-se reuniões para confrontar as versões escritas por cada um, complementar as transcrições e alcançar uma versão final que satisfizesse todos.

A versão completa e consensualizada das transcrições foi impressa em papéis A0 (o formato eletrónico encontra-se em anexo no CD). Houve uma primeira leitura e sucessivas releituras dos dados, acompanhadas por anotações das observações quanto à sua pertinência face aos objetivos do estudo.

A segunda fase consistiu na geração de códigos iniciais. Esta fase envolveu, então, a produção de códigos iniciais a partir dos dados: os códigos identificam uma característica dos dados que se destaca, correspondendo os mesmos, segundo Boyatzis (1998), a

segmentos básicos dos dados em bruto ou a informações significativas em relação ao fenómeno. Para este fim, utilizaram-se marcadores coloridos para indicar potenciais padrões.

Na terceira fase procuraram-se temas, concentrando-se a análise no nível mais abrangente dos mesmos. Os diferentes códigos devem ser classificados por potenciais temas, devendo ainda ser reunidos todos os extratos pertinentes dentro dos temas identificados. É neste momento que se começa a analisar os códigos e a considerar como códigos diferentes podem combinar-se para formar um tema abrangente (Braun & Clarke, 2006). Reuniram-se todos os extratos pertinentes, transcrevendo-os em relatórios separados por temas (ver Anexo III).

Na quarta fase reveem-se e refinam-se os temas. Primeiro, é necessária uma revisão ao nível dos extratos dos dados codificados: leem-se todos os extratos reunidos para cada tema e considera-se se parecem formar um padrão coerente. Se sim, realiza-se um processo semelhante, mas em relação a todo o conjunto de dados: considera-se a validade dos temas individuais em relação ao conjunto total dos dados. Utilizaram-se representações visuais (mapas temáticos) para ajudar a classificar os diferentes códigos em temas (os mapas temáticos preliminares estão em anexo no CD da tese).

Na quinta fase definem-se e refinam-se os temas, identificando-se “a essência” de cada tema e determinando que característica dos dados é capturada por cada tema. É também necessário ver se o mapa temático reflete com precisão os significados evidentes no conjunto de dados (Braun & Clarke, 2006). Para fazer isso é preciso voltar para os extratos dos dados recolhidos por cada tema e organizá-los num conjunto coerente e internamente consistente com a narrativa que o acompanha (Braun & Clarke, 2006). Para cada tema individual é preciso realizar e escrever uma análise detalhada. É importante identificar a “história” que cada tema conta e também considerar como esta se encaixa na “história” global mais ampla que se pretende contar dos dados obtidos, conquanto não haja muita sobreposição entre temas. Por isso, é necessário considerar os temas em si e cada tema em relação aos restantes. Como parte do processo de refinamento, é preciso identificar se um tema contém qualquer subtema (os subtemas são essencialmente temas dentro de temas). Podem ser úteis para a estruturação de um tema particularmente grande e complexo, e também para demonstrar a hierarquia de sentido dentro dos dados.

Quanto à análise final e escrita do relatório: a escrita tem que fornecer evidências suficientes dos temas dentro dos dados (como por exemplo, o número suficiente de extratos para demonstrar a prevalência do tema). Na elaboração do relatório é preferível escolher

exemplos particularmente vívidos ou extratos que captem a essência do ponto que se quer demonstrar (ver os resultados na secção III da presente tese).

Para completar estes procedimentos foram organizados mapas de análise temática de acordo com os temas individuais, organizacionais, comunitários e das parcerias jovens-adultos, que serão descritos em detalhe na secção de análise dos resultados e que se encontram no Anexo IV.

1.2 Entrevista a Informadores-Chave sobre o Estatuto dos Jovens em Portugal.

Nesta fase da investigação, ainda enquadrada na parte qualitativa, realizou-se um estudo exploratório com o propósito de compreender a situação dos jovens em Portugal através de entrevistas a informadores-chave acerca do tipo de relações entre jovens e adultos e do suporte existente para estas relações na sociedade portuguesa, da perceção dos adultos em relação aos jovens e das possíveis mudanças nas políticas ou nas tradições culturais.

Neste sentido, considera-se relevante para uma compreensão mais abrangente do assunto escolher representantes das áreas da academia, da política e da liderança cívica.

No segundo capítulo da tese encontra-se uma revisão de estudos internacionais e portugueses para apoiar e contextualizar esta parte do nosso estudo qualitativo.

Foram realizadas entrevistas a seis informadores-chave: um representante do Estado (Presidente do IPDJ); dois representantes dum movimento educacional/cívico (o Secretário Nacional Pedagógico e a Secretária Executiva dos Adultos do Conselho Nacional de Escutas – CNE); uma representante da academia (Professora na Universidade do Porto e especialista na participação cívica dos jovens); e dois líderes do Conselho Nacional da Juventude – CNJ (o Presidente e uma líder do CNJ).

Trata-se de uma amostra bastante restrita, mas que, contudo, conjuga a competência do cargo desenvolvido pelos informadores-chave com um conhecimento direto e aprofundado da realidade juvenil portuguesa. Assim, apesar da exiguidade da amostra, achou-se relevante explorar a visão da sociedade portuguesa sobre os jovens através dos olhos destes informadores, não pretendendo ter uma perspetiva exaustiva e representativa da sociedade com apenas seis entrevistas, mas continuando a reflexão sobre os temas do Estatuto dos Jovens em Portugal e da sua participação cívica – assuntos de relevância tratados com intensidade crescente nas últimas décadas.

O objetivo de cada entrevista foi compreender como o(a) entrevistado(a) perspectiva a situação dos jovens em Portugal. O guião de entrevista (ver Anexo V) foi estruturado em colaboração com os colegas parceiros da Escola de Ecologia Humana da Universidade de Madison, em Wisconsin.

Reputou-se pertinente saber mais sobre as relações entre os jovens e os adultos em Portugal e, por isso, inquiriu-se onde e quando os jovens e os adultos se juntam, por exemplo, para celebrações ou para trabalhar em conjunto para a comunidade, estando envolvidos em assuntos cívicos, ou como membros de grupos de voluntários (desportos, teatro, música, etc.).

Perguntou-se também se o(a) entrevistado(a) considerava que os jovens e os adultos estavam isolados ou integrados na sociedade portuguesa, tendo os mesmos elaborado a resposta seguindo algumas sugestões: Quais são as tradições culturais que juntam jovens e adultos? Quais são as políticas que juntam jovens e adultos? Quais são as tradições culturais que separam jovens e adultos? Quais são as políticas que isolam jovens e adultos?

Além disso, procurou-se compreender a sua visão acerca das perceções dos adultos em relação aos jovens em Portugal: em Portugal, como é que os adultos veem os jovens (jovens de 15-20 anos)? Será que percecionam os jovens como recursos para a comunidade, como problemas da comunidade ou como algo mais? E porquê? Quais são os estereótipos predominantes (bons e maus) acerca dos jovens entre os adultos em Portugal? Quais são as capacidades e competências que os adultos veem nos jovens? Quais são os pontos fracos que os adultos veem nos jovens? Estes pontos de vista sobre os jovens estão incorporados na cultura geral do País e/ou nas políticas e programas que Portugal tem relativamente aos jovens?

Como até então foram colocadas perguntas sobre os “jovens em geral”, passou-se a questionar, ainda, se existiam populações específicas dos jovens (por exemplo, com baixa renda, minorias étnicas, de género, etc.) face às quais as perceções adultas fossem diferentes das dos “jovens em geral”.

Por último, tentou-se perceber se na opinião do(a) entrevistado(a) a situação atual dos jovens em Portugal era apropriada e se gostaria de ver mudanças nas tradições culturais ou políticas do seu país. Solicitou-se ainda ao(à) entrevistado(a) que indicasse uma ou duas políticas ou programas (grandes ou pequenos) que, em Portugal, representassem os tipos de alterações que este(a) gostaria de ver, pedindo para descrevê-la(s).

Três entrevistas foram gravadas. Nos restantes três casos, tendo em conta que os informadores se sentiram mais confortáveis desta forma, estavam presentes duas pessoas, que tomavam notas das respostas. Depois da transcrição completa das entrevistas e do envio das mesmas para os entrevistados para receber validação do conteúdo das transcrições, as respostas revistas e validadas foram analisadas por dois investigadores. Foram identificados temas recorrentes através da análise temática de cada coleção de respostas dos seis informadores-chave.

O procedimento utilizado para a análise foi, como referido, a transcrição das entrevistas dos informadores-chave. Nos casos em que não houve gravação e estiveram presentes dois anotadores, estes realizaram reuniões para confrontar as versões escritas por cada um, complementar as transcrições e alcançar uma versão final que satisfizesse ambos.

A versão completa e correta das transcrições, após a validação dos informadores-chave, foi impressa para uma primeira leitura e sucessivas releituras dos dados, acompanhadas por anotações das ideias iniciais.

A fase seguinte consistiu na geração de códigos iniciais a partir dos dados: os códigos serviram para identificar uma característica dos dados que se destacasse (segundo Boyatzis (1998, p. 63), podendo ser “segmentos dos dados ou informações significativas relativas ao fenómeno em estudo”). Por conseguinte, analisaram-se os textos procurando temas a um nível mais abrangente: os códigos encontrados foram classificados por potenciais temas e foram reunidos todos os extratos pertinentes dentro dos temas identificados. De acordo com Braun e Clarke (2006), começou-se, então, a analisar os códigos e a agrupar códigos parecidos para formar temas mais abrangentes.

Partindo destas premissas, foram analisadas as transcrições e os temas identificados foram codificados no texto com as seguintes letras do alfabeto: o “A” reagrupava a temática das parcerias entre os jovens e os adultos, o “B” as tradições culturais e religiosas, o “C” as políticas públicas, o “D” as perspetivas dos adultos em relação aos jovens e, por fim, o “E” a perspetiva global, o estatuto dos jovens e as mudanças.

Através de contínuas releituras, reviram-se e refinaram-se os temas: leram-se todos os extratos reunidos para cada tema e procurou-se averiguar se pareciam formar um padrão coerente. Como parte do processo de refinamento, foi preciso identificar se um tema continha qualquer subtema (temas dentro de temas). Os subtemas tornaram-se úteis para a estruturação de um tema particularmente extenso e complexo e também para demonstrar a hierarquia de sentido dentro dos dados. Embora já tenham sido dados títulos aos temas

encontrados, nesta fase foi importante repensar a adequação dos nomes utilizados e escolher nomes mais apropriados para a análise final.

Neste sentido, a releitura dos extratos recolhidos por cada tema identificado levou à diferenciação de subtemas: dentro do tema abrangente das parcerias entre jovens e adultos, identificaram-se: a celebração e o entretenimento (A1); o envolvimento cívico/político (A2); e as atividades comunitárias diversificadas e realizadas em parceria (A3). No tema das perspectivas dos adultos em relação aos jovens, foram identificados o subtema dos jovens como recursos (D1), o dos jovens como problemas (D2), o dos estereótipos (D3), o das capacidades dos jovens (D4), o das fraquezas dos jovens (D5), o dos conflitos entre jovens e adultos (D6) e, por último, o subtema das especificidades dos jovens, inclusive das categorias especiais e minoritárias (D7).

Para ajudar a análise, foi utilizado o programa Excel para recolher toda a informação em arquivos separados (folhas de trabalho) para cada informador e para cada tema individuado (documento em anexo no CD).

A escrita do relatório final consistiu na descrição dos temas e das suas prevalências em cada entrevistado(a) e no conjunto dos informadores. Para analisar as prevalências dos temas, os dados qualitativos foram quantificados. De acordo com Creswell (2009), este procedimento consistiu na criação de códigos e temas qualitativamente, seguida da contagem do número de vezes que estes ocorreram nos textos. Tashakkori e Teddlie (1998) classificam esta estrutura como modelo misto, especificando que ocorre quando os investigadores recolhem dados qualitativos de uma maneira essencialmente exploratória, mas em seguida submetem os dados a uma análise quantitativa. Embora a redução da informação a números seja a abordagem utilizada na pesquisa quantitativa, é também usada na pesquisa qualitativa (Creswell, 2009).

Neste sentido, o armazenamento de todos os extratos por cada tema e subtema identificados em folhas de trabalho Excel, permitiu também o cálculo da frequência com que os diferentes temas apareceram por cada informador e, também, no conjunto dos informadores-chave (ver a secção de análise dos resultados).

Sintetizando, as entrevistas a informadores-chave revelaram-se essenciais para identificar temáticas relevantes que foram posteriormente aprofundadas no estudo quantitativo.

Capítulo 2: Procedimentos da Fase Quantitativa

2.1 Inquéritos: Questionário de Desenvolvimento dos Jovens na Comunidade (QDJC-PT1).

Como anteriormente explicado, a presente abordagem para esta fase do estudo segue o tipo de desenho QUAL→QUAN de acordo com as tipologias de Morse (1991), onde as maiúsculas indicam o peso ou prioridade dos métodos e a seta uma forma sequencial de recolha de dados. Através da estratégia exploratória sequencial (Creswell et al., 2003), houve uma primeira fase de recolha de dados e análise qualitativa, seguida por uma segunda fase de recolha de dados e análise quantitativa. A fase qualitativa possibilitou a exploração dos fenómenos das parcerias entre os jovens e os adultos e da participação ativa dos jovens e serviu como procedimento de escolha para desenvolver o instrumento (Creswell, 2009).

Tal como consta das transcrições integrais dos *focus groups* com os jovens e das entrevistas aos adultos que trabalham com estes nas organizações de base comunitária alvo do presente estudo (em anexo no CD), e como se vê nos relatórios de análise temática (Anexo III), nos mapas temáticos (Anexo IV) e nos resultados da fase qualitativa, seja com as organizações, seja com os informadores-chave, a análise dos dados desta primeira fase qualitativa mostrou temas relevantes que se considerou pertinente aprofundar na fase quantitativa, através da criação do instrumento (em colaboração com a equipa americana da Escola de Ecologia Humana da Universidade de Madison) e da sua sucessiva administração para uma amostra maior da população dos jovens em estudo.

Através dos métodos e das análises explicadas na presente secção e na secção dos resultados, foram encontrados os seguintes constructos nas temáticas identificadas: a participação ativa no programa/organização quanto à interação com os adultos e quanto ao poder de tomada de decisão; a autoestima e o reconhecer e acreditar nas próprias capacidades (*psychological agency*), o *empowerment* (inclusive com os seus focos nos conceitos de liderança, pertença ao grupo e empoderamento de outros); o suporte dos pares e dos adultos; o interesse no planeamento do próprio futuro; a importância da família, do ambiente escolar e da comunidade/sociedade ao redor; e a questão social do emprego juvenil. Por fim, foi também dada importância ao aspeto da religião, seja por causa do parceiro do estudo da Malásia, onde a religião assume uma importância fundamental na cultura malaia, seja pela presença do Corpo Nacional de Escutas (movimento português católico dos escuteiros) nos nossos participantes.

Os participantes foram recrutados entre diferentes organizações juvenis em Portugal. Várias organizações foram contactadas por telefone e por e-mail para serem convidadas a participar neste estudo, tendo as quatro constantes da Tabela 1 aceite. Foi realizada uma reunião preliminar com cada organização para apresentação dos objetivos e procedimentos necessários e dos procedimentos de consentimento informado, quer para maiores, quer para menores de 18 anos (documentos nos Anexos VI e VII).

Estas organizações são vocacionadas para os jovens e funcionam sem fins lucrativos, proporcionando vários serviços para os jovens e a comunidade, através de diferentes projetos e programas específicos (Anexo I).

2.1.1 Participantes.

Os participantes foram jovens envolvidos em organizações juvenis portuguesas que proporcionam oportunidades de participação dos jovens nos processos de tomada de decisão.

A fase quantitativa da investigação centrou-se principalmente no Corpo Nacional de Escutas, sendo esta a maior organização de juventude de Portugal, com 70.000 inscritos em todo o território nacional. Para dar maior heterogeneidade à presente amostra, as outras organizações escolhidas para a fase quantitativa do projeto foram a TESE, com o seu projeto “Orientate”, o Instituto de Apoio à Criança (IAC) e a rede *ex aequo* (REA). A descrição detalhada de cada organização envolvida encontra-se em anexo (Anexo I).

2.1.2 Instrumento.

O instrumento “CYD Survey” – *Questionário de Desenvolvimento dos Jovens na Comunidade* (QDJC-PT1; Anexo IX) foi estruturado em colaboração com os colegas parceiros do estudo, Zeldin, Collura e Christens da Escola de Ecologia Humana de Madison (Wisconsin), a partir da análise da fase qualitativa deste estudo: as escalas e subescalas selecionadas para o questionário procuram ter correspondência com os temas individuados na fase qualitativa do presente estudo (após a análise dos *focus groups* com os jovens, as entrevistas individuais com os profissionais e as entrevistas aprofundadas com os informadores-chave).

O questionário (Anexo IX) avalia três áreas maiores: os resultados do Desenvolvimento Positivo (ou seja, a Ligação com a Comunidade, o *Empowerment*, a *Psychological Agency* e as Crenças sobre a Sociedade), o Contexto de Socialização e a

Qualidade do Programa. Cada uma delas é composta por diferentes constructos medidos por escalas ou subescalas.

Sob o conceito de Ligação à Comunidade foram incluídos o suporte que os jovens recebem pelos seus pares, o suporte que recebem dos adultos (outros adultos não pertencentes à família) e o sentimento de comunidade que eles têm em relação ao local onde moram.

O componente "Suporte dos Pares" foi medido usando três itens da escala de quatro itens de Armsden e Greenberg (1987), como, por exemplo, "Os meus amigo(a)s preocupam-se comigo" e "Os meus amigo(a)s estão lá quando eu preciso deles", avaliado numa escala de tipo Likert de seis pontos que vão de *nunca é verdade* a *sempre verdade*.

O componente "Suporte dos Adultos" foi medido utilizando uma adaptação da escala de cinco itens de Whitlock (2006), pedindo, por exemplo, "Quando eu tenho um problema pessoal há adultos a quem eu posso pedir ajuda" numa escala de Likert de cinco pontos, variando de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

O componente "Sentimento de Comunidade" foi medido por uma adaptação da escala de quatro itens de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010), afirmando, por exemplo, "Eu acho que a minha localidade é um bom sítio para se viver" ou "As pessoas na minha localidade apoiam-se umas às outras", e avaliado numa escala de tipo Likert de cinco pontos que varia de *não verdadeira* a *completamente verdadeira*.

Com o *Empowerment* utilizou-se um conjunto de constructos importantes como Liderança, *Policy Control*, *Group Membership*, *Passing on Legacy* e *Empowering Others*, tendo o mesmo sido avaliado usando escalas curtas ou itens soltos para cada um desses componentes.

O componente da Liderança foi medido através de três itens, (por exemplo, "Quando participo numa atividade ou projeto em grupo prefiro ter um papel de liderança" ou "Prefiro tentar resolver um problema em vez de esperar que alguém o resolva"), e o *Policy Control* com cinco itens (por exemplo, "A minha opinião é importante porque um dia poderá vir a fazer a diferença na minha comunidade ou escola"), em ambos os casos usando uma versão mais curta da escala Peterson et al. (2011). O componente *Group Membership* foi medido usando três itens, (por exemplo, "Eu sou um membro importante de um grupo" e "Tenho capacidade de estabelecer relações importantes com outras pessoas"), e os componentes *Passing on Legacy* e *Empowering Others* consistiram em quatro itens (por exemplo, "Eu tenho conhecimento e capacidades que transmitirei a outras pessoas" e "Eu

acho importante ajudar pessoas mais novas que eu"), ambos pertencentes a uma adaptação da escala de Christens e Peterson (2012). Todas estas subescalas foram avaliadas segundo uma escala de Likert de cinco pontos, variando de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

A área de *Psychological Agency* consistia nas subescalas do Otimismo, Autoeficácia, Autoestima e Planos Futuros.

Os componentes do Otimismo e da Autoeficácia foram medidos, nomeadamente, com o Factor 4 e o Factor 1 da *Boston University Empowerment Scale* (Rogers et al., 1997), utilizando quatro itens para o Otimismo (por exemplo, "Eu estou otimista acerca do futuro" e "A maioria dos problemas pode ser resolvida agindo"), e cinco itens para a Autoeficácia (por exemplo, "Eu tenho uma atitude positiva acerca de mim próprio(a)" e "Eu estou habitualmente confiante em relação às decisões que tomo"), avaliados numa escala de Likert de cinco pontos que varia de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

O componente da Autoestima foi medido usando a versão portuguesa da Escala da Autoestima de Rosenberg (RSES, 1965), já adaptada, traduzida e validada por Santos e Maia (2003), que afirma, por exemplo, "Globalmente, estou satisfeito(a) comigo próprio(a)" ou "Sinto que tenho algumas qualidades", avaliado usando uma escala de Likert de cinco pontos, variando de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

O componente dos Planos Futuros foi medido utilizando uma escala de tipo Likert de cinco pontos, adaptada a partir da escala de Lerner et al. (Lerner, von Eye, Lerner, Lewin-Bizan, & Bowers, 2010), e ideias de Goodman sobre o envolvimento em atividades extracurriculares, e pede ao jovem para pensar em como vê o seu futuro e responder, por exemplo, sobre a probabilidade de "Ter um emprego que pague bem" ou "Ter uma carreira de que gostes", numa escala que varia de *muito alta* a *muito baixa*.

As Crenças sobre a Sociedade incluem dois constructos: Confiança Social e Acreditar no Potencial da Sociedade (*Faith in Society*).

A Confiança Social foi medida com uma escala de cinco itens de Flanagan e Gallay (2008), pedindo, por exemplo, se "No geral, a maioria das pessoas são de confiança" ou se "A maioria das pessoas é justa na forma como lida com outras pessoas", numa escala de Likert de cinco pontos, variando de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*. O constructo *Faith in Society* foi medido utilizando uma escala de quatro itens pelos mesmos autores (Flanagan & Gallay, 2008), que afirmam, por exemplo, "Geralmente as pessoas são tratadas

de forma justa em Portugal, não importa quem sejam" numa escala de Likert de cinco pontos que varia de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

A área do Contexto de Socialização incluiu os constructos de Coesão da Família, Acompanhamento Parental, Ligação à Escola e Envolvimento na Escola.

A Coesão da Família foi medida com uma escala de quatro itens por Moos (1974), que afirma, por exemplo, "Os membros da minha família sentem-se muito próximos uns dos outros", avaliada numa escala tipo Likert de quatro pontos, de *não é verdade* a *sempre verdade*.

O Acompanhamento Parental foi medido com uma adaptação da escala de Small e Kerns (1993), que consiste numa escala de quatro itens avaliados usando uma escala de tipo Likert de cinco pontos, de *nunca* a *sempre* (por exemplo, "Os meus pais/encarregados de educação sabem onde estou depois da escola").

A Ligação à Escola foi medida por uma escala de cinco itens de McNeely, Nonnemaker e Blum (2002), onde os participantes responderam a itens como "Sinto-me próximo das pessoas da minha escola", numa escala de Likert de cinco pontos, variando de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

Finalmente, foi medido o Envolvimento na Escola usando uma escala de cinco itens que era uma adaptação da escala de Cochran, Wood e Arneklev (1994), que afirma, por exemplo "Ir para a escola é uma experiência agradável" ou "O meu trabalho na escola é significativo para mim", avaliado numa escala de Likert de cinco pontos, variando de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

Está presente também uma escala sobre a Relevância da Religião adaptada a partir da escala de Snell (2009) que foi analisada por separado, tendo três tipos de avaliações diferentes por cada item: uma de quatro pontos de *Nada importante* a *Muito importante*; uma com a escolha entre *Sim* e *Não*; e outra de quatro pontos de *Depende totalmente de ti* a *Não depende de ti de todo*.

Os componentes dos resultados da Qualidade do Programa foram o Ambiente Seguro, a Voz dos Jovens na Tomada de Decisões, as Relações Jovens-Profissionais e o Envolvimento no Programa.

O Ambiente Seguro foi medido por uma escala de quatro itens autodesenvolvida, avaliada numa escala de Likert de cinco pontos, variando de *discordo totalmente* a *concordo totalmente* (ou seja, "Eu sinto-me seguro(a) quando estou nesta associação/movimento" ou "Bullying e agressão são não tolerados aqui").

A Voz dos Jovens na Tomada de Decisão é um constructo crucial medido por uma escala autodesenvolvida com a ajuda do guia de YALPE (Camino, Zeldin, Mook, & O'Connor, 2006), avaliada numa escala Likert de cinco pontos que vão desde *discordo totalmente* a *concordo totalmente*, que pergunta, por exemplo, se "Nesta associação/movimento eu tenho possibilidade de tomar decisões acerca das coisas que quero fazer" ou "Eu sou ouvido(a) acerca do planeamento de atividades nesta associação/movimento".

As Relações Jovens-Profissionais são um outro constructo importante que foi medido desenvolvendo igualmente uma escala com o auxílio do guia YALPE (Camino et al., 2006), (por exemplo, "Há um bom equilíbrio de poder entre jovens e adultos nesta associação/movimento" e "Jovens e adultos aprendem muito pelo facto de trabalharem juntos nesta associação/movimento"), avaliado numa escala Likert de cinco pontos que vão desde *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

Nas análises quantitativas, o conjunto destes dois constructos (Voz dos Jovens na Tomada de Decisão e Relações Jovens-Profissionais) foi chamado de YAPC.

Por último, para o constructo do Envolvimento no Programa, adaptou-se uma escala de cinco itens de Shernoff (2010), utilizando, por exemplo, "Os programas oferecidos nesta associação/movimento são importantes para a minha vida" e "Os programas nesta associação/movimento são interessantes para mim", numa escala de Likert de cinco pontos, variando de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

Incluiu-se também, após a análise das entrevistas aos informadores-chave, especificamente para a versão portuguesa do instrumento, uma escala autodesenvolvida de quatro itens sobre o Emprego. Esta foi avaliada numa escala Likert de cinco pontos que vão desde *discordo totalmente* a *concordo totalmente*, onde os participantes responderam a itens como "A equipa desta associação vai ajudar-me a encontrar um trabalho quando eu precisar", ou "Esta associação/movimento ensina-me competências que podem ser úteis para um emprego".

Todas as medidas utilizadas neste estudo foram criadas e validadas com populações em grande parte ocidentais. Para traduzir as medidas em português e garantir que os itens fossem culturalmente apropriados para os participantes do estudo, foram seguidas duas etapas.

Primeiro, uma equipa de investigadores portugueses analisou as medidas e traduziu-as para o português, levando em consideração não só a cultura da população-alvo, mas também a sua idade. Certos itens nas escalas originais foram revistos para refletir a

linguagem de forma consistente com a cultura portuguesa. Realçam-se como exemplos significativos os itens da subescala da Liderança na escala do Empowerment: “*I would rather have a leadership role when I am involved in a project*” foi traduzido com “Quando participo numa atividade ou projeto em grupo prefiro ter um papel de liderança”; “*I find it very easy to talk in front of a group*” com “Para mim é muito fácil falar perante um grupo”; “*I like to work on solving a problem myself rather than wait and see if someone else will deal with it*” com “Prefiro tentar resolver um problema em vez de esperar que alguém o resolva”. Estes itens mostram características comuns como o foco no “*I*” (“Eu”) na linguagem anglo-saxónica, substituído por outras partes da frase enfatizadas na língua portuguesa para tornar os itens mais fluentes (as preposições e os verbos). Por exemplo, na mesma subescala, o item “*I like trying new things that are challenging to me*” de Peterson et al. (2011) caiu em fase de pré-teste por razões de difícil compreensão (“Gosto de experimentar novos desafios”) e por ter sido validado só em população adulta.

Todos os itens foram depois traduzidos novamente por uma tradutora bilingue para garantir a sua consistência e precisão. Depois de os investigadores chegarem a um acordo sobre o texto, foi realizado um teste piloto com 34 jovens para testar a clareza dos itens da investigação. Não foram necessárias ulteriores alterações. Foi obtida a aprovação escrita para a realização do estudo por cada programa participante na investigação, para proteger os direitos dos participantes (em anexo no CD encontram-se exemplos de cartas de aprovação). Os participantes foram estimulados a responder a todas as perguntas do questionário, mas também lhes foi lembrado que a sua participação era voluntária e que eram livres para se recusarem a responder a qualquer pergunta que não os deixasse a vontade. Em cada programa foi administrado o questionário para os inquiridos em grupos, os quais, em seguida, completaram os questionários num tempo entre 45 minutos a uma hora.

Na sequência do já explanado, optou-se pelo uso de métodos múltiplos por estes conferirem maior solidez aos resultados, reforçados por uma validação cruzada, obtida a partir da convergência e congruência de diferentes tipos e fontes de dados. Para melhor se atender às questões suscitadas, selecionou-se uma abordagem multimétodo, de forma a combinar as abordagens qualitativa e quantitativa e a maximizar as valências de ambas, procurando, assim, a resolução de um problema global de investigação. Em suma, o método selecionado, composto pelas etapas dos estudos qualitativos e do estudo quantitativo, permitiu trabalhar um conjunto de dados que melhor se analisarão na Parte III da presente tese.

Parte III: Análise dos Dados / Resultados

Utilizando uma abordagem de três fases, primeiro foram reunidos e analisados os dados qualitativos (fase 1), depois foi utilizada a análise para desenvolver um instrumento (fase 2), o qual foi subsequentemente aplicado a uma amostra da população em estudo (fase 3). A abordagem exploratória sequencial revelou-se útil na tomada de algumas decisões-chave sobre quais resultados da fase qualitativa inicial seriam focados na subsequente fase quantitativa.

Em conformidade, na primeira fase deste estudo foram recolhidos e analisados dados qualitativos através de *focus groups* com jovens envolvidos em organizações/programas, em que estes participam de forma ativa nos processos de tomada de decisão, mas que, ao mesmo tempo, têm adultos nas suas estruturas. Foram ainda realizadas entrevistas em profundidade com informadores-chave para ter uma compreensão mais abrangente sobre o tema da participação dos jovens e das parcerias entre jovens e adultos enquanto fatores de desenvolvimento positivo dos jovens.

A análise dos dados desta primeira fase qualitativa destinada a explorar o fenómeno das parcerias deu origem ao instrumento, ou seja, à segunda fase do estudo, porquanto a análise qualitativa dos dados revelou temas que importava aprofundar, incluindo-os sob a forma de escalas ou subescalas de análise no questionário acima referido.

A terceira fase do estudo consistiu, pois, na aplicação do instrumento resultante da análise qualitativa a uma amostra maior da população dos jovens em estudo (fase quantitativa).

Deste modo, a presente Parte III irá debruçar-se na descrição dos resultados obtidos através dos procedimentos ora descritos.

Capítulo 1: Fase Qualitativa

1.1 *Focus Groups* com os Jovens e Entrevistas Individuais com os

Profissionais.

No que concerne aos *focus groups* e entrevistas individuais com os profissionais, através dos quais se procedeu à recolha e análise de dados qualitativos, estes foram recolhidos, no caso do IAC, em duas equipas com sede em locais distintos, respetivamente, no centro de Lisboa (Av. Almirante Reis) e em Marvila. Relativamente à TESE, a recolha de

dados foi igualmente realizada com duas equipas, uma sediada do bairro da Torre em Cascais e outra em São Domingos de Rana. Já no caso do CECSSAC, os dados foram recolhidos junto da única equipa situada na freguesia de Santo António dos Cavaleiros, no concelho de Loures.

Desde Março até Junho de 2011, foram realizadas 17 entrevistas individuais com os adultos profissionais das organizações (11 no Instituto de Apoio à Criança, 4 na TESE - Associação para o Desenvolvimento, e 2 no Centro Cultural e Social de Santo António dos Cavaleiros) e realizados 7 *focus groups* que abrangeram 33 jovens das organizações (13 no IAC, 16 na TESE e 4 no CECSSAC). Tanto as entrevistas como os *focus groups* tiveram uma duração média de quarenta e cinco minutos; os *focus groups* tiveram uma média de cinco jovens como participantes por cada sessão e em cada uma destas estiveram presentes um(a) facilitador(a) e dois(duas) anotadores(as).

Participaram 33 jovens com uma média de idade de 18 anos (64% de sexo masculino e 36% de sexo feminino) e 17 adultos com uma média de idade de 38 anos (76% de sexo feminino e 24% de sexo masculino).

Tal como foi abordado na secção do Método, os dados recolhidos através dos *focus groups* com os jovens e adultos profissionais pertencentes às organizações (IAC, TESE, CECSSAC) foram trabalhados utilizando a análise temática (Braun & Clarke, 2006). As transcrições integrais dos *focus groups* com os jovens e das entrevistas individuais com os adultos encontram-se em anexo no CD da tese. Os relatórios necessários para as sucessivas análises e para a criação de mapas temáticos apresentam-se divididos por organização e por temáticas (Anexo III). Assim, as temáticas dividem-se em Individual, Organizacional, Comunitária e Parcerias Jovens-Adultos. Por temática Individual entende-se o papel que os jovens e os adultos desempenham e as capacidades que precisam de ter para o desempenhar, assim como os impactos individuais nos jovens e nos adultos. A temática Organizacional inclui o funcionamento da organização (estrutura, regras, valores), bem como a relação entre a organização e os jovens e a relação entre a organização e os adultos. Na temática Comunitária abordam-se a comparação entre a organização e a comunidade e as perspetivas de integração comunitária. Por último, a temática Parcerias Jovens-Adultos refere-se à relação entre os jovens e os adultos na organização, à relação entre os jovens e os adultos na comunidade e às características que definem uma relação positiva entre jovens e adultos.

1.1.1 Resultados da Temática Individual dos Jovens.

Através da análise temática, identificaram-se indutivamente dois focos principais, um na 'participação ativa' e o outro na 'mudança', representados nas elipses do Mapa Temático (Anexo IV, Mapa 1). Foi organizado o mapa com a “Perspetiva dos Jovens sobre si próprios” na parte esquerda da folha e a “Perspetiva dos Adultos sobre os Jovens” na parte direita. Cada parte tem um eixo vertical a dividir as convergências e as especificidades, ou seja, as características referidas por mais organizações/associações à esquerda do eixo e as características mencionadas por apenas uma organização/associação à direita do eixo. Cada parte tem também um eixo horizontal a indicar uma zona comum entre a ‘participação ativa’ e a ‘mudança’, onde foram colocados os conceitos que pertencem a ambos os focos. O número de asteriscos presente ao lado de cada conceito indica quantas organizações/associações o mencionaram. Por último, foram utilizadas cores iguais para marcar conceitos referidos tanto pelos jovens como pelos adultos.

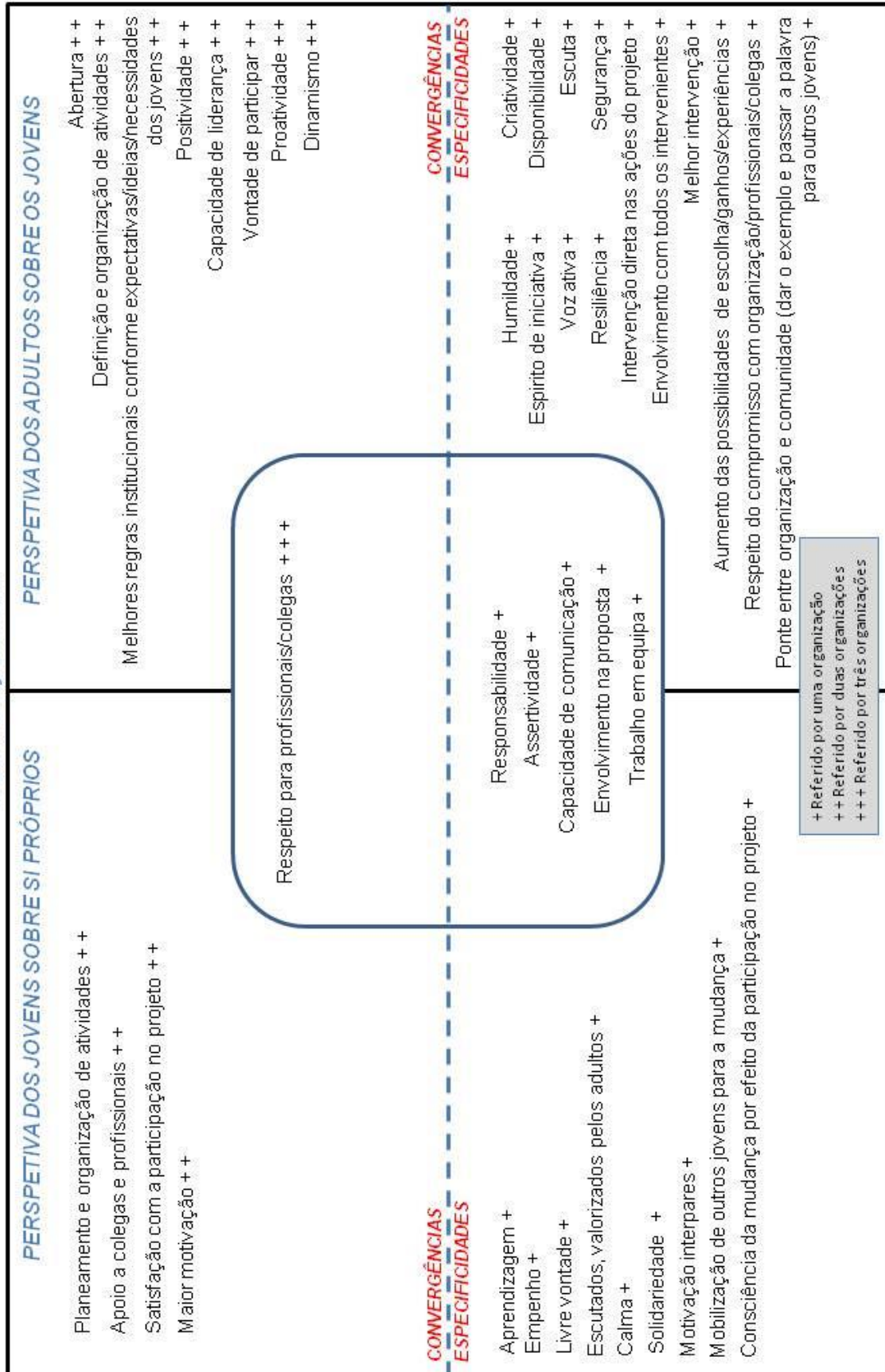
Os resultados foram resumidos em esquemas de mais fácil leitura para acompanhar de forma gráfica a respetiva descrição. Na Figura 3 aborda-se a perspetiva dos jovens sobre si próprios e dos adultos acerca dos jovens, no que concerne à participação ativa. O esquema está organizado de forma semelhante ao mapa temático, com a perspetiva dos jovens sobre si próprios na parte esquerda da folha e a perspetiva dos adultos sobre os jovens na parte direita. Cada parte tem um eixo horizontal a dividir as convergências e as especificidades, ou seja, as características referidas por mais organizações/associações acima do eixo e as características mencionadas por apenas uma organização/associação abaixo do eixo. Tal como no mapa temático, o número de asteriscos presente ao lado de cada conceito indica quantas organizações/associações o mencionaram. Os conceitos referidos tanto pelos jovens, como pelos adultos encontram-se na parte central do esquema, ou seja, na zona em comum entre as perspetivas dos jovens e dos adultos, representada pelo quadrado com os ângulos arredondados no centro da figura.

Considerou-se enriquecedor mencionar alguns extratos como exemplos. Indicam-se com um “J” os excertos retirados dos *focus groups* com os jovens e com um “A” os excertos das entrevistas individuais com os adultos.

Jovens e adultos concordaram acerca de algumas características de que os jovens precisam para se envolverem numa participação ativa: respeito, responsabilidade, assertividade, capacidade de comunicação (J: “[...] temos que ser responsáveis, temos que querer participar, agarrar as oportunidades, valorizar, saber comunicar [...]”); A: “Respeito

Figura 3. Perspetiva dos Jovens Sobre si Próprios e dos Adultos Acerca dos Jovens

- Participação Ativa



pelos técnicos, não por imposição, mas pelas pessoas que são... querem corresponder aos profissionais...Isto é ganho ao longo do tempo”; A: “É precisa autorresponsabilização, ou seja, serem responsáveis”; A: “[...]Assertividade, comunicação [...] A partir da comunicação se desenvolve quase tudo”), envolvimento, capacidade de trabalhar em equipa (A: “Tentamos que estejam a organizar connosco ou sozinhos as atividades”; J: “[...] há mais aceitação dos outros por trabalhar em grupo e trabalhar em equipa”).

Fora do quadrado central do esquema, encontram-se no canto superior esquerdo as características necessárias aos jovens para uma participação ativa referidas apenas por estes, mas que representam uma convergência interorganizacional (ou seja, as características que são referidas pelos jovens de maior número de organizações). Tais características são: o planeamento e a organização de atividades, o apoio a colegas e profissionais, a satisfação com a participação no projeto e uma maior motivação.

No canto superior direito resumem-se as características necessárias para uma participação ativa dos jovens, identificadas somente pelos adultos, mas apenas por aqueles que pertencem a um maior número de organizações (convergência interorganizacional). Tais características são: a abertura, a positividade, a capacidade de liderança, a vontade de participar, melhores regras institucionais conforme as expectativas, as ideias e as necessidades dos jovens, a definição e organização das atividades, a proatividade e o dinamismo.

No canto inferior esquerdo da Figura 3, encontram-se as características referidas só pelos jovens pertencentes a uma organização e que, portanto, não recaem nas convergências interorganizacionais. São mencionados o empenho, a aprendizagem, a livre vontade, o facto de os jovens serem escutados e valorizados pelos adultos, a calma, a solidariedade, a motivação interpares, a mobilização de outros jovens para a mudança e a consciência da mudança por efeito da participação no projeto.

No canto inferior direito estão apresentadas as características identificadas somente pelos adultos de uma organização em relação às características que eles acham que os jovens deveriam ter para participar ativamente na organização: o respeito pelo compromisso com a organização, com os profissionais e com os colegas, o envolvimento com todos os intervenientes, a criatividade, a resiliência, a segurança, a humildade, a disponibilidade, a capacidade de escuta, a intervenção direta nas ações do projeto, a voz ativa, o espírito de iniciativa, o facto de fazer de ponte entre a organização e a comunidade, dando o exemplo e passando a palavra a outros jovens, o aumento das possibilidades de escolha, dos ganhos e das experiências, e uma melhor intervenção.

Na Figura 4 aborda-se a perspectiva dos jovens sobre si próprios e dos adultos acerca dos jovens, no que concerne à mudança.

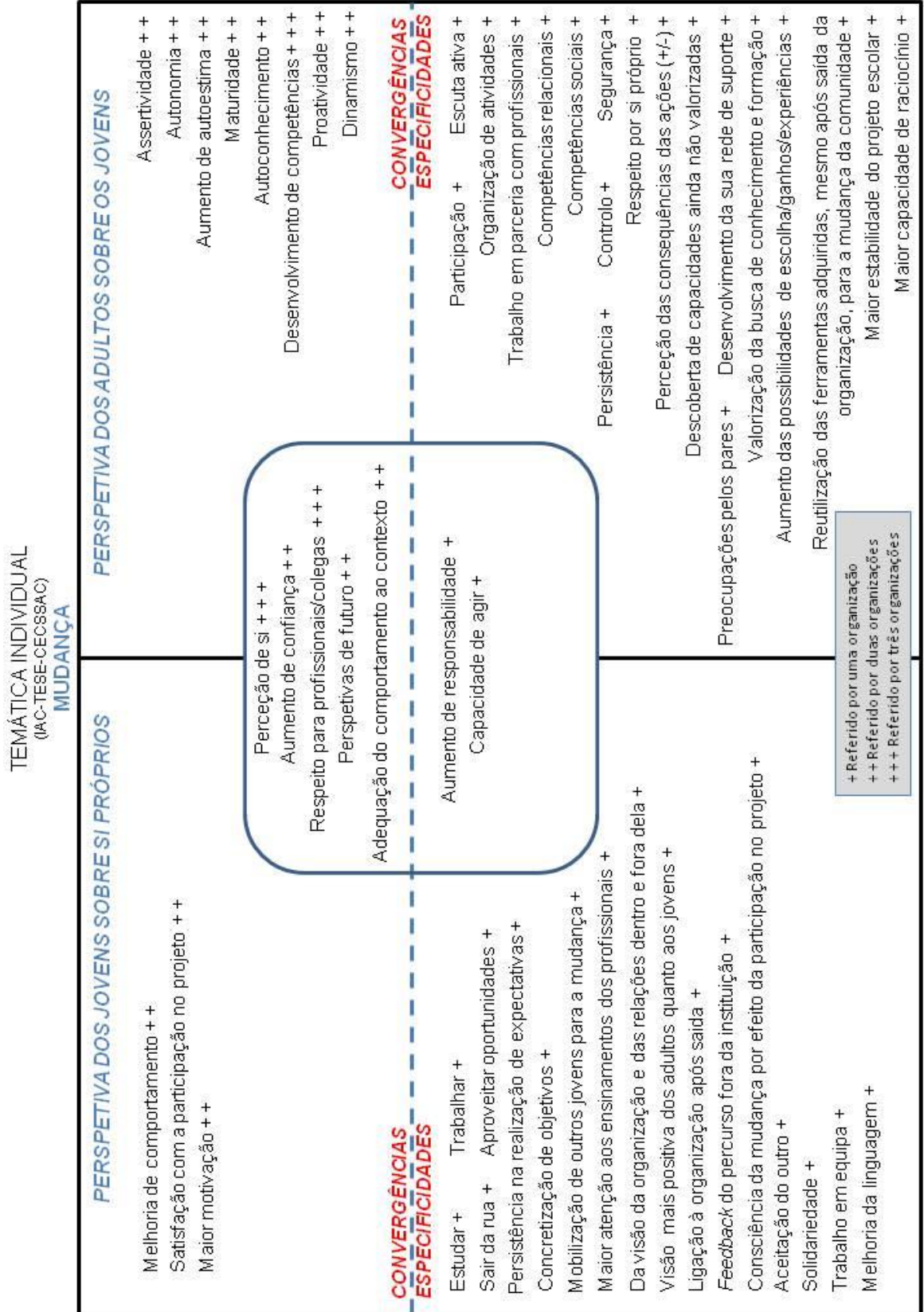
Como mudanças dos jovens devidas a uma participação ativa, tanto os jovens como os adultos (zona central da figura) citaram a adaptação comportamental ao contexto (J: “[...] aqui sou mais responsável, assíduo, direitinho”; A: “Há um melhor conhecimento dos limites, distinguem o bem do mal e o comportamento é ajustado, por exemplo, começam fazer o bilhete no autocarro, percebem as consequências dos seus atos e ganham consciência dos riscos”), a definição de planos e metas para o futuro (J: “Já nem pensava em estudar, agora quero continuar a estudar”; J: “Estamos a estagiar, o que nos dá mais responsabilidade e nos insere no mundo do trabalho”; J: “[...] já não fazemos as coisas só por fazer, temos objetivos e sabemos que aprendemos sempre qualquer coisa”). Referiram ainda o aumento da perceção de si próprios, inclusive o aumento da responsabilidade, o aumento da confiança e da capacidade de agir perante os desafios (A: “Conseguiram elevar as expectativas e perceber que a falta de capacidade que achavam ter - que era uma crença - dá para trabalhar... conseguiram aumentar as capacidades e ter objetivos”; J: “Ficamos mais confiantes, temos capacidades para aceitar os desafios, a nossa visão mudou [...]”; A: “Mudou a forma como eles se veem a eles próprios, como eles percecionam a importância do seu papel... Acho que eles conseguem mesmo alterar o seu comportamento, melhoram a sua autoestima, porque muitas vezes a perceção de si próprios está muito devastada, porque era o que traziam da família: seja com que idade for, eles introduziram o conceito de que não prestam e de que não são capazes”).

Como mudanças referidas só pelos jovens, mas para jovens de maior número de organizações (convergências do canto superior esquerdo da Figura 4) encontram-se: a melhoria do comportamento, a satisfação com a participação no projeto e uma maior motivação.

Como mudanças referidas só pelos jovens numa organização (especificidades do canto inferior esquerdo da Figura 4), mencionam-se: solidariedade, maior atenção aos ensinamentos dos profissionais, persistência na realização de expectativas, concretização de objetivos, mobilização de outros jovens para a mudança, visão mais positiva dos adultos quanto aos jovens, ligação à organização após saída, *feedback* do percurso fora da instituição, mudança da visão da organização e das relações dentro e fora dela, aceitação do outro, trabalho em equipa, melhoria da linguagem, consciência da mudança por efeito da participação no projeto, estudar, trabalhar, sair da rua e aproveitar oportunidades.

Figura 4. Perspectiva dos Jovens Sobre si Próprios e dos Adultos Acerca dos Jovens

- Mudança



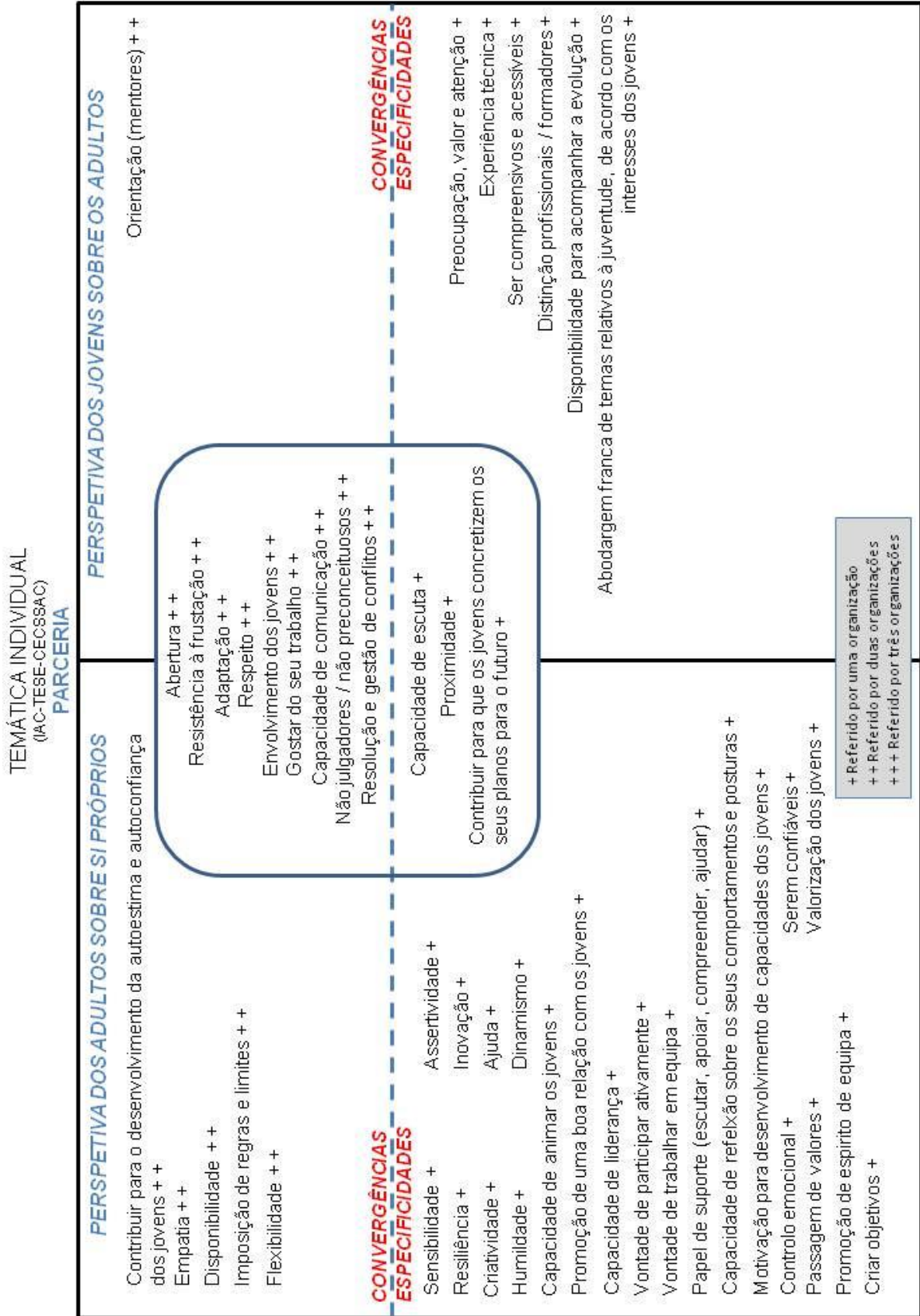
Como mudanças referidas só pelos adultos numa organização (especificidades do canto inferior direito da referida figura), referem-se: participação, escuta ativa, organização de atividades, trabalho em parceria com os profissionais, competências relacionais, persistência, controlo, segurança, respeito por si próprio, percepção das consequências (positivas e negativas) das ações, descoberta de capacidades ainda não valorizadas, preocupações pelos pares, desenvolvimento da sua rede de suporte, valorização da busca de conhecimento e formação, aumento das possibilidades de escolha/ganhos/experiências, reutilização das ferramentas adquiridas, mesmo após a saída da organização, para a mudança da comunidade, maior estabilidade do projeto escolar, maior capacidade de raciocínio.

1.1.2 Resultados da Temática Individual dos Adultos.

Os focos identificados são parecidos aos da análise anterior: a participação ativa e a parceria, representados nas elipses do Mapa Temático (Anexo IV, Mapa 2). Também este mapa está organizado da mesma forma: neste caso, na parte esquerda da folha encontram-se a “Perspetiva dos Adultos sobre si próprios” e na parte direita a “Perspetiva dos Jovens sobre os Adultos”. Cada parte tem um eixo vertical a dividir as convergências e as especificidades, ou seja, as características referidas por mais organizações/associações à esquerda do eixo e as características mencionadas por uma só organização/associação à direita do eixo. Cada parte tem também um eixo horizontal a indicar uma zona comum entre a ‘participação ativa’ e a ‘parceria’, onde se colocam os conceitos que pertencem a ambos os focos. O número de asteriscos presente ao lado de cada conceito indica quantas organizações/associações o mencionaram. Por último, utilizam-se cores iguais para marcar conceitos referidos tanto pelos jovens, como pelos adultos.

Os resultados foram resumidos nas Figuras 5 e 6. Na Figura 5 aborda-se a perspetiva dos adultos sobre si próprios e dos jovens acerca dos adultos, no que concerne à parceria. O esquema está organizado de forma semelhante ao mapa temático, com a perspetiva dos adultos sobre si próprios na parte esquerda da folha e a perspetiva dos jovens sobre os adultos na parte direita. Cada parte tem um eixo horizontal a dividir as convergências e as especificidades, ou seja, as características referidas por mais organizações/associações acima do eixo e as características mencionadas por só uma organização/associação abaixo do eixo. Tal como no mapa temático, o número de asteriscos presente ao lado de cada conceito indica quantas organizações/associações o mencionaram.

Figura 5. Perspetiva dos Adultos Sobre si Próprios e dos Jovens Acerca dos Adultos –
Parceria



Os conceitos referidos tanto pelos jovens, como pelos adultos encontram-se na parte central do esquema, ou seja, na zona em comum entre as perspectivas dos jovens e dos adultos, representada pelo quadrado com os ângulos arredondados no centro da figura.

No que concerne às convergências entre a perspectiva dos adultos sobre si próprios e a dos jovens sobre os adultos, jovens e adultos concordaram sobre algumas características de que os adultos precisam para se envolver para que haja uma parceria: respeito (A: “[...]Respeitar, olhando nos olhos...ser mútuo... respeitar diferenças e perceber os jovens”; A: “Respeitar valores e interesses é o fundamental...não se pode chegar e dizer ‘isto e aquilo está mal’”), capacidade de escuta, abertura, adaptabilidade, não ser julgadores, resistência à frustração, capacidades de comunicação (J: “Os adultos têm que ter persistência, facilidade de comunicação, dar conselhos, têm que saber adaptar-se, ter um espírito aberto, [...] não criticar, estar mais atentos e ter atitudes positivas”; J: “[O adulto tem que ser] uma pessoa que seja um exemplo, com boa atitude, que não critique, que tente explicar as coisas de forma a que o jovem perceba, tirando assim as nossas dúvidas”; A: “ter a capacidade de nos colocarmos do outro lado sem ter preconceitos”; A: “Não julgar, não criticar, ter um jogo aberto [...] tendo uma atitude *open mind*”), gostar do seu trabalho (J: “Os adultos precisam de gostar do que fazem, do seu emprego, porque vêm com um sorriso na cara... aqui já fazem isto há muitos anos [...] eles param para falar connosco”), capacidades de resolução e gestão de conflitos, envolvimento dos jovens (permitir a exposição das suas opiniões e a sua participação na organização), contribuir para a materialização dos planos para o futuro dos jovens (A: “Saber ouvir problemas, ‘descer ao nível’ para ajudar a realizar um futuro, como [os jovens] nunca tiveram essa ajuda).

No canto superior esquerdo encontram-se as características necessárias aos adultos para uma parceria, referidas apenas por estes, mas que representam uma convergência interorganizacional (ou seja, as características que são referidas pelos adultos de maior número de organizações). Tais características são: contribuir para o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança dos jovens, empatia, disponibilidade, imposição de regras e limites, e flexibilidade.

No canto superior direito é identificada pelos jovens uma característica necessária para a parceria: a orientação, entendida como a necessidade dos adultos de ter um papel de mentor. Esta característica é a única convergência interorganizacional, sendo referida pelos adultos que pertencem a um maior número de organizações.

No canto inferior esquerdo da Figura 5, encontram-se as características referidas somente pelos adultos pertencentes a uma organização e que, portanto, não obtiveram o

acordo dum maior número de organizações. São mencionados: sensibilidade, assertividade, resiliência, inovação, criatividade, ajuda, humildade, dinamismo, capacidade de animar os jovens, promoção de uma boa relação com os jovens, capacidade de liderança, vontade de participar ativamente, vontade de trabalhar em equipa, papel de suporte (escutar, apoiar, compreender, ajudar), capacidade de reflexão sobre os próprios comportamentos e posturas, motivação para o desenvolvimento das capacidades dos jovens, controlo emocional, passagem de valores, promoção do espírito de equipa, valorização dos jovens, criar objetivos e serem confiáveis.

No canto inferior direito estão apresentadas as características identificadas somente pelos jovens de uma organização em relação às características que eles acham que os adultos deveriam ter para uma parceria: experiência técnica, preocupação, valor e atenção, disponibilidade para acompanhar a evolução, abordagem franca de temas relativos à juventude, de acordo com os interesses dos jovens, distinção entre profissionais e formadores e, por último, o facto de ser compreensivos e acessíveis.

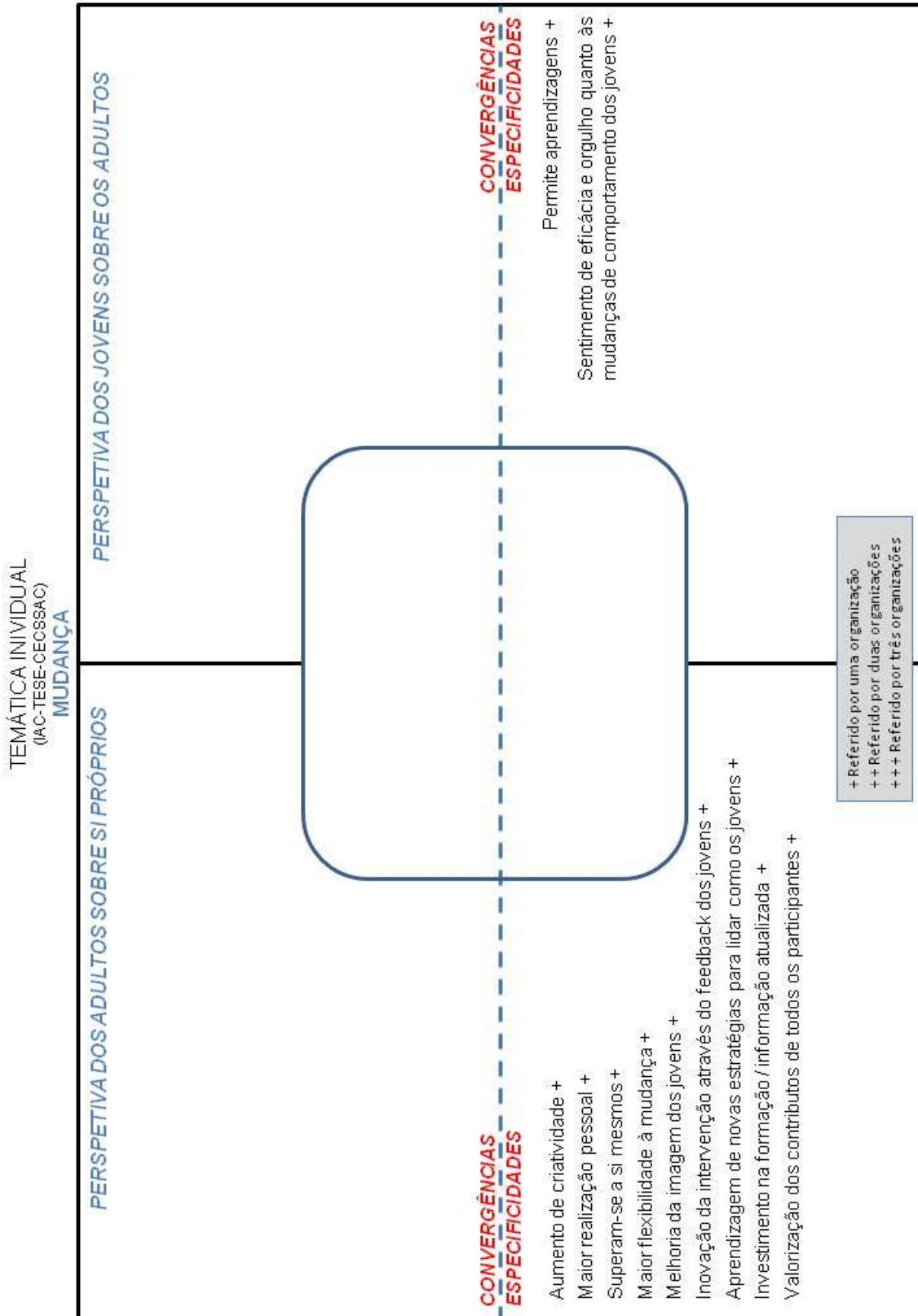
Na Figura 6 aborda-se a perspetiva dos adultos sobre si próprios e dos jovens acerca dos adultos, no que concerne à mudança.

Neste caso não se encontram convergências interorganizacionais: nem entre as perspetivas dos adultos das três organizações participantes (canto superior esquerdo da Figura 6), nem entre os jovens das respetivas organizações (canto superior direito da referida figura). Também não se evidenciam convergências entre as opiniões dos adultos e as dos jovens (quadrado no centro da figura, na zona em comum entre as perspetivas dos adultos e dos jovens).

Como mudanças referidas apenas pelos adultos numa organização (especificidades do canto inferior esquerdo da Figura 6), mencionam-se: superar-se a si mesmos, aumento de criatividade, maior realização pessoal, maior flexibilidade à mudança, melhoria da imagem dos jovens, inovação da intervenção através do *feedback* dos jovens, aprendizagem de novas estratégias para lidar com os jovens, investimento na formação e informação atualizadas, e valorização dos contributos de todos os participantes.

Como mudanças referidas só pelos jovens numa organização (especificidades do canto inferior direito da referida figura), referem-se: o sentimento de eficácia e de orgulho quanto às mudanças de comportamentos dos jovens, e o permitir aprendizagens.

Figura 6. Perspetiva dos Adultos Sobre si Próprios e dos Jovens Acerca dos Adultos – Mudança



1.1.3 Resultados da Temática Organizacional.

Os mapas temáticos foram substituídos por tabelas (Anexo IV, Tabela I e II) porque se crê ser a apresentação gráfica mais apropriada e clara para mostrar os resultados obtidos neste caso.

Nas Tabelas I e II em anexo (Anexo IV), a perspectiva dos jovens encontra-se na coluna da esquerda e a perspectiva dos adultos na coluna direita. O eixo que separa as convergências das especificidades é horizontal e acima deste são listadas as características mencionadas por mais organizações/associações, enquanto abaixo do mesmo constam as características referidas por apenas uma organização/associação. Também nas referidas tabelas, o número de asteriscos presente ao lado de cada conceito indica por quantas organizações/associações este foi referido. Da mesma forma que nos mapas temáticos, utilizaram-se cores iguais para marcar conceitos referidos tanto pelos jovens, como pelos adultos.

Relembra-se que a Temática Organizacional inclui o funcionamento da organização (estrutura, regras, valores), a relação entre a organização e os jovens, e a relação entre a organização e os adultos.

Para melhor acompanhar a descrição dos resultados, os principais foram resumidos na Tabela 3. Nesta abordam-se as convergências (coluna de esquerda) e as especificidades (coluna de direita) das perspectivas dos jovens e dos adultos em relação às características da organização (primeira linha), à relação da organização com os jovens (segunda linha), e à relação da organização com os profissionais (terceira linha). Mantem-se o número de asteriscos presente ao lado de cada conceito a indicar quantas organizações o referiram.

Jovens e adultos concordaram quanto às seguintes características da organização: flexibilidade das regras e horários (J: “A abordagem deles é diferente. Estávamos habituados a uma abordagem formal, mas aqui não impõem muitas regras, nós é que decidimos sobre o nosso futuro e sobre as atividades a desenvolver. Eles orientam-nos, mas nós é que temos que andar”), abordagem adaptada às necessidades e particularidades específicas de cada jovem (A: “Vamos de encontro às necessidades deles. Adequamo-nos às suas expectativas. São elas que trazem atividades, não há métodos estanques”; A: “[Os jovens] ajudaram a contribuir na intervenção da organização...porque o modelo de intervenção foi modificado, ajustado às necessidades deles...as regras foram definidas com eles: em relação à equipa e entre eles. Como, por exemplo, no caso do Programa “Treino de competências” que foi alterado e estruturado ao longo de toda a intervenção”).

No que concerne à relação entre a organização e os jovens, tanto os jovens como os adultos referiram que é incentivada a participação ativa dos jovens (A: “Temos um princípio, que é levar os jovens a participar em todas as atividades”; A: “[...] dar espaço aos jovens para uma verdadeira participação”), inclusive a possibilidade de planear atividades, propor novas ideias ou possíveis alterações (J: “Não há horários, concordamos com as regras, como por exemplo, não poder jogar à bola aqui dentro [...] Podemos dar a nossa opinião...”; A: “Os jovens têm um papel fundamental na definição do projeto... sugerem, questionam... O primeiro grupo foi fundamental para estabelecer muito daquilo que somos hoje. [...] Propõem a nível de temáticas - na cidadania, na capacitação, temas como educação financeira, figuras públicas,...”), com realce para o poder de tomada de decisão (J: “Passado um tempo pode-se propor mudança... Se não forem aceites [as mudanças] não é bom, se forem flexíveis é melhor”; A: “Não é autoritária, há diálogo nas decisões”).

Tabela 3. Temática Organizacional

| | PERSPETIVA DOS JOVENS E DOS ADULTOS | |
|--|---|--|
| | CONVERGÊNCIAS | ESPECIFICIDADES |
| CARACTERÍSTICAS DA ORGANIZAÇÃO | Flexibilidade de regras e horários ++ | Abordagem em relação às necessidades específicas dos jovens + |
| RELAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO COM OS JOVENS | Participação ativa estimulada (possibilidade de planear atividades; propor ideias novas ou possíveis mudanças; valorização do poder de decisão) +++ | |
| RELAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO COM OS PROFISSIONAIS | | Valorização da equipa + Contributos dos profissionais para o bom funcionamento da organização + |

Relativamente à relação entre a organização e os adultos, ambos os jovens e os adultos referem que são valorizadas as contribuições dos profissionais para o bom funcionamento da organização (A: “[...] há liberdade de ação... para fazer propostas,

projetos, chegar-se à frente, o que não é possível noutras organizações... Dá mais responsabilidade, mas imenso gozo. As pessoas no terreno têm muito poder de decisão e a criatividade é estimulada”; A: “[...] nós é dada flexibilidade e autonomia na gestão do nosso trabalho... é dado espaço à criatividade das pessoas da equipa”).

1.1.4 Resultados da Temática Comunitária.

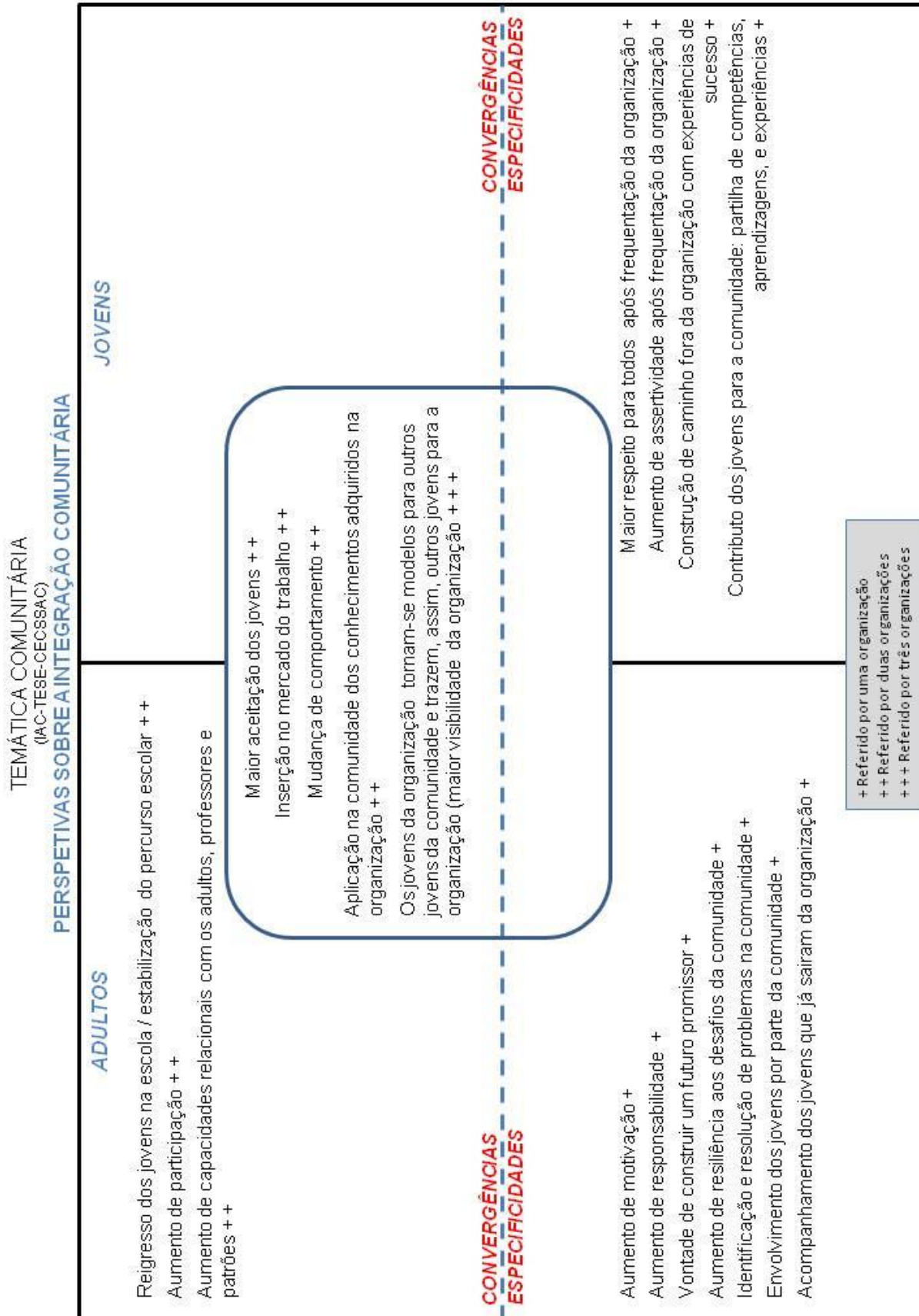
Jovens e adultos fizeram comparações entre a organização e a comunidade (Anexo IV, Tabela III). Resumem-se os principais resultados na Tabela 4. Ambos os grupos concordam num aspeto positivo da organização (coluna de esquerda da Tabela 4) e num aspeto negativo da comunidade (coluna de direita da referida tabela).

Tabela 4. Temática Comunitária - Comparações Entre a Organização e a Comunidade

| | PERSPETIVA DOS JOVENS E DOS ADULTOS | |
|--|--|--|
| | <i>POSITIVO ORGANIZAÇÃO</i> | <i>NEGATIVO COMUNIDADE</i> |
| COMPARAÇÃO ORGANIZAÇÃO / COMUNIDADE | Organização como plataforma unificadora: cria ligações entre os jovens dentro e fora da organização, e entre os jovens e os adultos dentro e fora da organização + + | Generalização e preconceitos em relação aos jovens + |

Tanto os jovens, como os adultos veem a organização como uma plataforma unificadora que cria laços entre os jovens dentro e fora da organização e entre jovens e adultos dentro e fora da organização. Um aspeto negativo mencionado por ambos em relação à comunidade é que há generalização e preconceitos para com os jovens (J: “No bairro identificam os grupinhos dos maus e dos bons. O nosso bairro tem fama de ter muitos bandidos, portanto quem não conhece generaliza”).

Figura 7. Temática Comunitária - Perspetivas de Integração na Comunidade



Em relação às perspectivas de integração na comunidade (Anexo IV, Tabela IV), resumidas na Figura 7, tanto os jovens, como os adultos referem que os jovens da organização se tornam modelos para outros jovens da comunidade e trazem outros jovens para a organização (J: “Na comunidade podemos dar o exemplo, contribuir através do exemplo...abrir os olhos aos outros...mostrar aos outros que temos valor, aos que ficam na má vida”; J: “[...]Também há coisas que fazemos cá dentro que servem para motivar os nossos colegas lá fora [...]”), o que permite uma maior visibilidade da organização (J: “[A organização] ganha com a nossa participação, ganha mais conhecimento e credibilidade na comunidade, porque se nós não tivéssemos cá vindo não dávamos visibilidade ao projeto”). Jovens e adultos concordam também que haja aplicação do conhecimento adquirido na organização para a comunidade (J: “[...]Podemos mostrar lá fora as competências adquiridas”), mudança comportamental (J: “A educação sai lá para fora...O comportamento altera-se lá fora”), integração no mercado de trabalho (J: “[...]A organização] nos insere no mundo do trabalho”) e a expectativa de maior apreciação por parte da comunidade.

No canto superior esquerdo da Figura 7 encontram-se as perspectivas dos adultos em relação à integração comunitária dos jovens, referidas apenas por eles, mas que representam uma convergência interorganizacional (ou seja, são referidas pelos adultos de maior número de organizações). São citados: o regresso dos jovens na escola e a estabilização do percurso escolar, o aumento da participação e por último o aumento de capacidades relacionais com os adultos, professores e patrões.

Não há convergência interorganizacional entre os jovens (canto superior direito da referida figura), ou seja, não há nenhum impacto da participação na organização quanto aos fins da integração comunitária referido pelos jovens que pertencem a um maior número de organizações.

No entanto, como mudanças referidas só pelos jovens numa organização (especificidades do canto inferior direito da Figura 7) após frequência da organização, referem-se: maior respeito para todos, aumento da assertividade, construção dum caminho fora da organização com experiências de sucesso, e contributos dos jovens para a comunidade, tais como partilha de competências, aprendizagens e experiências.

Como mudanças referidas só pelos adultos numa organização (especificidades do canto inferior esquerdo da referida figura) após frequência da organização, foram mencionados: aumento de motivação, de responsabilidade e de resiliência aos desafios da comunidade, vontade de construir um futuro promissor, identificação e resolução de

problemas na comunidade, envolvimento dos jovens por parte desta, e acompanhamento dos jovens que já saíram da organização.

1.1.5 Resultados da Temática das Parcerias Jovens-Adultos.

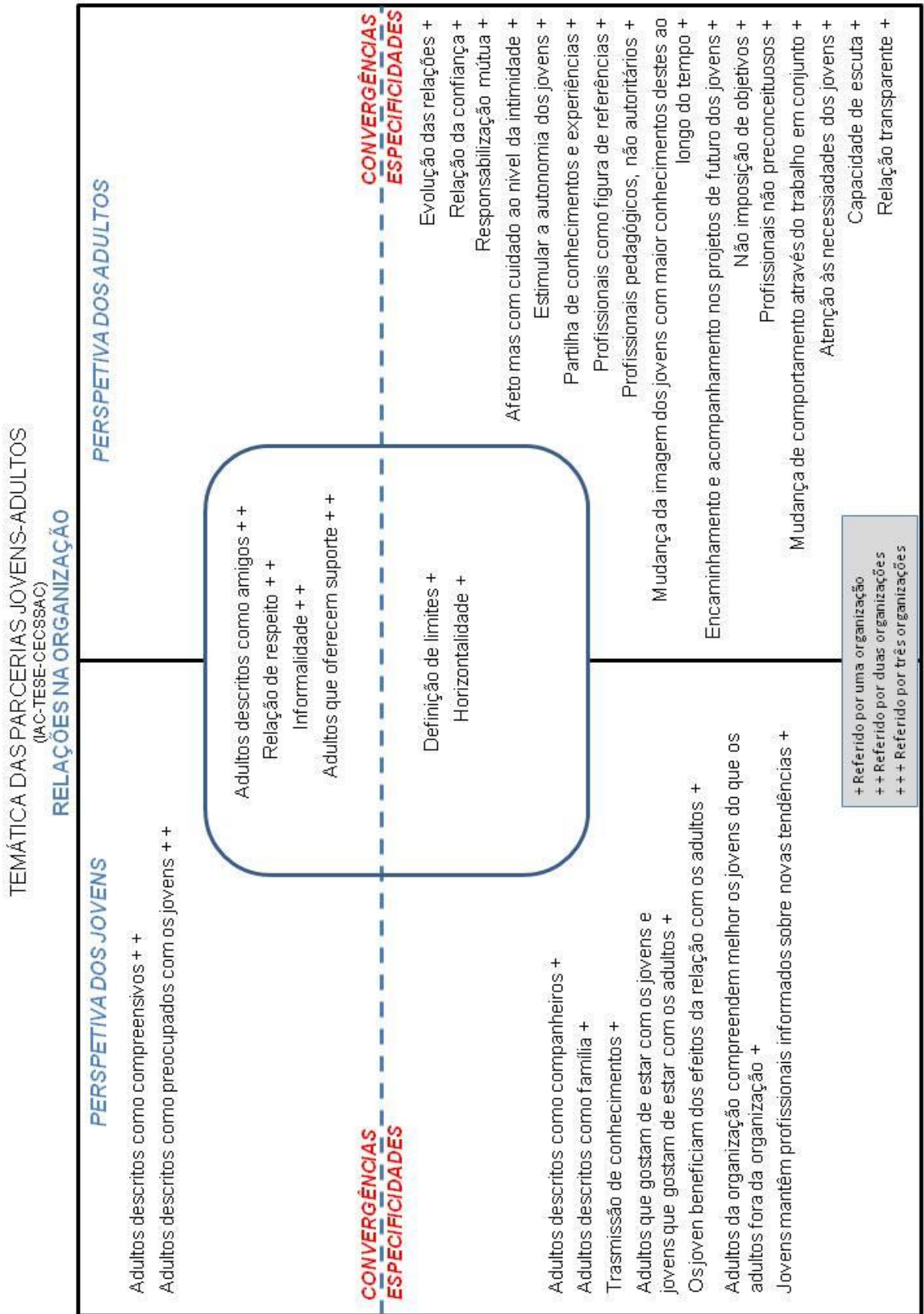
Jovens e adultos concordaram sobre a diferença entre os adultos dentro e fora da organização (Anexo IV, Tabela VI). Na opinião dos jovens, os adultos fora da organização veem-nos como problemáticos, contrariamente aos adultos da organização que têm confiança neles e os apoiam (J: “[Os adultos na organização] entendem-nos...São os únicos que entendem...nos problemas pessoais, familiares, em tudo. Lá fora alguns, os mais chegados, entendem-nos; os outros acham-nos delinquentes, porque não trabalhamos”; J: “Alguns adultos acham que somos chatos, outros que somos o futuro do país”; J: “Os adultos fora da organização veem-nos como irresponsáveis, vândalos, criminosos, que não estudam...bandidos que não querem fazer nada”).

Resumiram-se os principais resultados das relações na organização (Anexo IV, Tabela V) na Figuras 8. Os conceitos referidos tanto pelos jovens, como pelos adultos encontram-se novamente na parte central do esquema, ou seja na zona em comum entre as perspetivas dos jovens e dos adultos, representada pelo quadrado com os ângulos arredondados no centro da figura.

As relações na organização são descritas pelos jovens e pelos adultos como relações de respeito, horizontalidade, informalidade e onde há conhecimento de regras e limites; os adultos dão apoio e são percebidos como amigos (J: “Aqui é diferente: como conhecem são diferentes [...] São ‘como da nossa idade’, mas com respeito, há limites, não fazemos as mesmas brincadeiras [que entre nós], mas é sempre convívio”; J: “[Os adultos da organização] procuraram conhecer-nos, saber o que gostamos de fazer e como fazê-lo...os nossos sonhos. Ouviram-nos... respeitaram-nos... são quase como amigos, há respeito informal, estão disponíveis para ajudar... falam abertamente sobre os assuntos que nos dizem respeito... mostram que estão aqui para nós e que isto é para nós. Não é como no consultório, mas são como amigos, pessoas ‘cá do bairro’, que conhecemos”).

Fora do quadrado central do esquema, encontram-se no canto superior esquerdo as perspetivas dos jovens acerca das relações dentro da organização referidas apenas por estes, mas que representam uma convergência interorganizacional (ou seja, as características que são referidas pelos jovens de maior número de organizações). Citam-se:

Figura 8. Temática das Parcerias – Relações na Organização



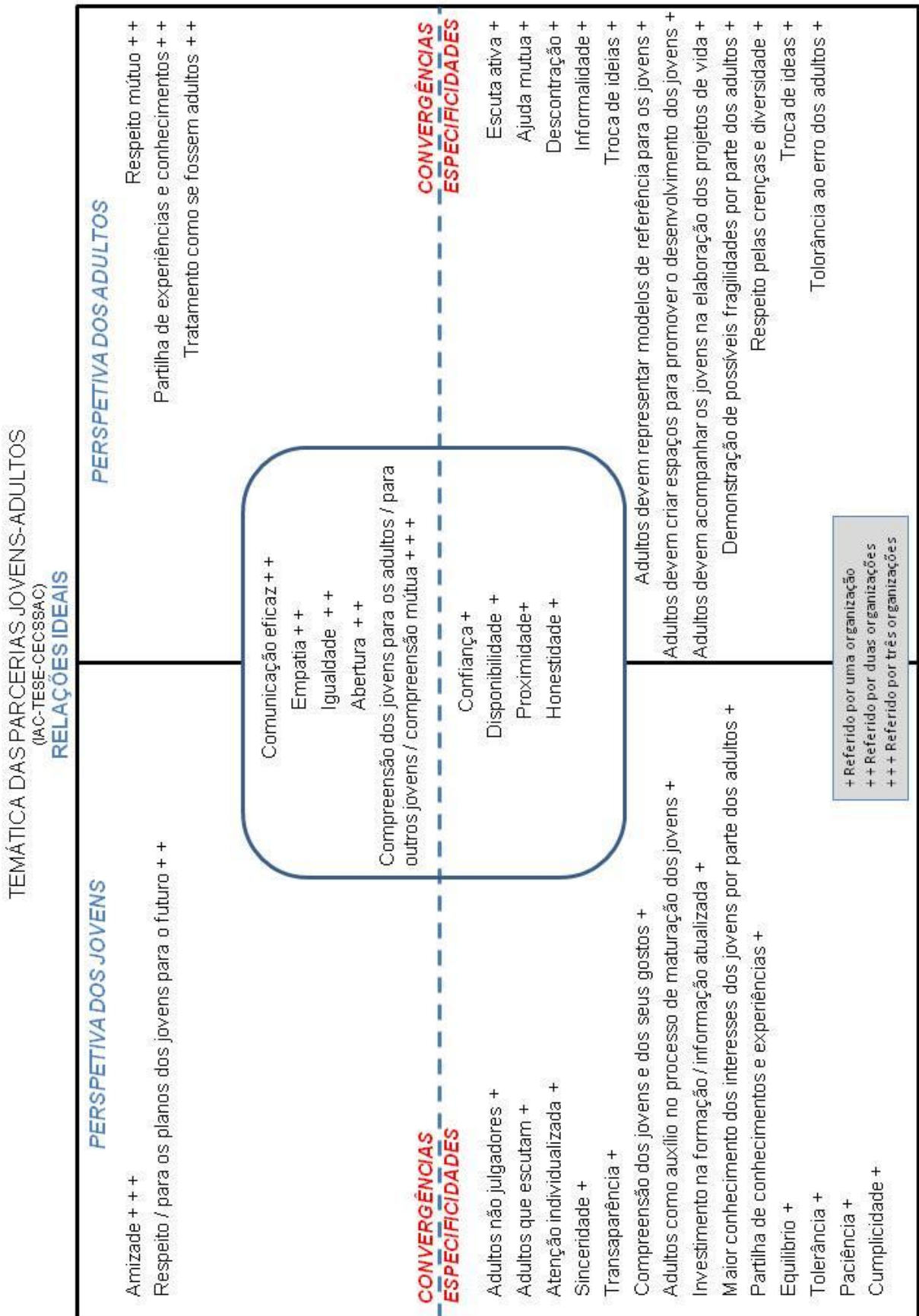
os adultos descritos como compreensivos e os adultos descritos como preocupados com os jovens.

No canto superior direito não se encontram convergências identificadas apenas pelos adultos que pertencem a um maior número de organizações. Contudo, no canto inferior direito estão apresentadas as características identificadas só pelos adultos de uma organização em relação às parcerias dentro desta: evolução das relações, relação de confiança, responsabilização mútua, afeto mas com cuidado ao nível da intimidade, estimular a autonomia dos jovens, partilha de conhecimentos e experiências, profissionais como figura de referência, profissionais pedagógicos e não autoritários, mudança da imagem dos jovens com maiores conhecimentos destes ao longo do tempo, encaminhamento e acompanhamento nos projetos de futuro dos jovens. Mais se referem: mudança de comportamento através do trabalho em conjunto, não imposição de objetivos, profissionais não preconceituosos, atenção às necessidades dos jovens, capacidade de escuta e relação transparente.

No canto inferior esquerdo da Figura 8, encontram-se as características referidas só pelos jovens pertencentes a uma organização e que, portanto, não recaem nas convergências interorganizacionais. São mencionados: os adultos descritos como companheiros e como família, os adultos que gostam de estar com os jovens e os jovens que gostam de estar com os adultos, a transmissão de conhecimentos, e os jovens que beneficiam dos efeitos da relação com os adultos. Refere-se ainda que os adultos da organização compreendem melhor os jovens do que os adultos fora da organização e que os jovens mantêm os profissionais informados sobre novas tendências.

Tanto na opinião dos jovens, como na dos adultos, uma relação ideal (Anexo IV, Tabela VII e resumo no esquema da Figura 9), deveria basear-se na partilha de experiências e conhecimentos, numa maneira de comunicação eficaz, na empatia, na igualdade, na proximidade, na confiança, na honestidade (J: “[...]A relação tem que ser] honesta, aberta, [deve haver] sinceridade, compreensão, relação de dar e receber. Tem que ser transparente, não é uma relação de aluno e professor, tem que haver amizade e cumplicidade. Tem que haver uma relação equilibrada, com empatia e respeito nas decisões tomadas”) e, por último, na disponibilidade mútua, na abertura mútua e no conhecimento mútuo (J: “[...]Deve haver entreajuda: os adultos têm mais conhecimento e o transmitem, nós atualizamos ‘os mais velhos’ em relação às novas ideias dos jovens”; J: “Há adultos que não têm paciência para os jovens e vice-versa, mas não pode ser assim, tem que haver compreensão acima de tudo

Figura 9. Temática das Parcerias – Relações Ideais



e dos dois lados”; J: “Aqui nós damos e eles dão [...] Não é só dar para receber, mas sim porque ambas as partes querem”).

Como características de uma relação ideal referidas só pelos jovens, mas para jovens de maior número de organizações (convergências do canto superior esquerdo da Figura 9) encontram-se: a amizade e o respeito para os planos dos jovens para o futuro.

Como características para uma relação ideal entre jovens e adultos referidas somente pelos adultos, mas de maior número de organizações (convergências interorganizacionais do canto superior direito da referida figura): respeito mútuo, partilha de experiências e conhecimentos, e tratamento dos jovens como se fossem adultos.

Como características de relações ideais referidas só pelos jovens numa organização (especificidades do canto inferior esquerdo da Figura 9), mencionam-se: atenção individualizada, sinceridade, transparência, compreensão dos jovens e dos seus gostos, investimento na formação e informação atualizadas, maior conhecimento dos interesses dos jovens por parte dos adultos, partilha de conhecimentos e experiências, equilíbrio, tolerância, paciência e cumplicidade. Ainda são referidos: adultos não julgadores, que escutam e que sirvam como auxílio no processo de maturação dos jovens.

Como características para uma relação ideal entre jovens e adultos referidas só pelos adultos numa organização (especificidades do canto inferior direito da referida figura), relatam-se: escuta ativa, ajuda mútua, descontração, informalidade, troca de ideias, demonstração de possíveis fragilidades por parte dos adultos, respeito pelas crenças e diversidade, troca de ideias e tolerância ao erro dos adultos. Ainda foi referido que os adultos devem representar modelos de referência para os jovens, devem criar espaços para promover o desenvolvimento dos jovens e devem acompanhá-los na elaboração dos projetos de vida.

Concluindo, após a análise dos resultados dos *focus groups* com os jovens e das entrevistas com os adultos profissionais das organizações onde aqueles participam, ressaltaram constructos que determinaram a escolha das escalas e dos itens utilizados no instrumento da fase quantitativa do estudo (Questionário de Desenvolvimento dos Jovens na Comunidade, QDJC-PT1). Nomeadamente, na sequência do acima explanado, o *empowerment*, a autoeficácia, a autoestima, os planos futuros, o sentimento de comunidade, o suporte dos pares e dos adultos, a coesão da família, o acompanhamento parental, a ligação e o envolvimento com a escola, o ambiente seguro, a voz dos jovens na tomada de decisões, as relações jovens-profissionais e o envolvimento no programa.

1.2 Entrevista a Informadores-Chave sobre o Estatuto dos Jovens em Portugal.

As entrevistas para os seis informadores-chave selecionados, representantes das áreas da academia, da política e da liderança cívica, foram realizadas nos meses de Maio e Junho de 2012.

Na análise temática foi possível identificar a presença de cinco temáticas principais: a) parcerias entre jovens e adultos; b) tradições culturais e religiosas; c) políticas públicas; d) perspetivas dos adultos em relação aos jovens; e) perspetiva global, estatuto dos jovens e mudanças. A conversação em torno de cada um destes temas diferenciou-se numa variedade de subtemas que se passam a enunciar.

No caso das Parcerias Jovens-Adultos, os subtemas abordados são diferentes formas de parcerias e foram codificados da seguinte forma: A1) celebração e entretenimento; A2) envolvimento cívico/político; A3) atividades comunitárias diversificadas e realizadas em parceria.

No caso das Perspetivas dos Adultos em Relação aos Jovens, os subtemas que surgiram foram diferentes maneiras de ver os jovens e foram codificadas das seguintes formas: D1) jovens como recursos; D2) jovens como problemas; D3) estereótipos; D4) capacidades dos jovens; D5) fraquezas dos jovens; D6) conflitos entre jovens e adultos; e, por último, D7) especificidades dos jovens (categorias especiais e minoritárias).

Os extratos das seis entrevistas relativos às temáticas encontradas foram codificados em folhas Excel por participante e por temática (em anexo no CD da tese).

A seguinte tabela (Tabela 5) representa as frequências das diversas temáticas na análise das entrevistas dos seis entrevistados, sendo a tabela organizada da seguinte forma:

- na primeira coluna são elencadas as temáticas abrangentes;
- na segunda coluna, os códigos atribuídos às respetivas subtemáticas;
- de seguida, por cada entrevistado, existe uma coluna com o número de vezes que as temáticas ou subtemáticas surgem na entrevista;
- segue-se uma coluna com a frequência percentual de cada subtema para cada entrevistado-chave; e,
- por último, uma coluna com a frequência de cada tema mais abrangente, ou seja, dos temas considerados como um todo, como o conjunto dos seus subtemas.

Tabela 5. Frequências das Temáticas das Entrevistas aos Informadores-Chave

| TEMÁTICA | PART. 1 | | | PART. 2 e 3 | | | PART. 4 | | | PART. 5 | | | PART. 6 | | | COD. |
|---|---------|-------------|------------------|-------------|-------------|------------------|---------|-------------|------------------|---------|-------------|------------------|---------|-------------|------------------|------|
| | n | FREQ. PERC. | FREQ. PERC. TEMA | n | FREQ. PERC. | FREQ. PERC. TEMA | n | FREQ. PERC. | FREQ. PERC. TEMA | n | FREQ. PERC. | FREQ. PERC. TEMA | n | FREQ. PERC. | FREQ. PERC. TEMA | |
| PARCERIAS JOVENS-ADULTOS | A1 | 2 | 4% | 5 | 19% | | 8 | 5% | | 0 | 0% | | 7 | 6% | | A1 |
| | A2 | 11 | 22% | 3 | 12% | 38% | 39 | 26% | 42% | 12 | 10% | 13% | 18 | 15% | 26% | A2 |
| | A3 | 2 | 4% | 2 | 8% | | 16 | 11% | | 3 | 3% | | 7 | 6% | | A3 |
| TRADIÇÕES CULTURAIS e RELIGIOSAS | B | 2 | 4% | 1 | 4% | 4% | 17 | 11% | 11% | 8 | 7% | 7% | 6 | 5% | 5% | B |
| POLÍTICAS PÚBLICAS | C | 4 | 8% | 2 | 8% | 8% | 10 | 7% | 7% | 3 | 3% | 3% | 12 | 10% | 10% | C |
| PERSPECTIVAS DOS ADULTOS EM RELAÇÃO AOS JOVENS | D1 | 3 | 6% | 0 | 0% | | 6 | 4% | | 1 | 1% | | 3 | 2% | | D1 |
| | D2 | 1 | 2% | 0 | 0% | | 5 | 3% | | 4 | 3% | | 4 | 3% | | D2 |
| | D3 | 1 | 2% | 3 | 12% | | 2 | 1% | | 23 | 19% | | 4 | 3% | | D3 |
| | D4 | 1 | 2% | 3 | 12% | 38% | 8 | 5% | 30% | 3 | 3% | 54% | 5 | 4% | 36% | D4 |
| | D5 | 1 | 2% | 0 | 0% | | 4 | 3% | | 17 | 14% | | 14 | 11% | | D5 |
| | D6 | 0 | 0% | 1 | 4% | | 5 | 3% | | 5 | 4% | | 9 | 7% | | D6 |
| | D7 | 3 | 6% | 3 | 12% | | 15 | 10% | | 11 | 9% | | 6 | 5% | | D7 |
| PERSPECTIVA GLOBAL, ESTATUTO dos JOVENS, e MUDANÇAS | E | 19 | 38% | 3 | 12% | 12% | 14 | 9% | 9% | 28 | 24% | 24% | 29 | 23% | 23% | E |
| TOTAL | | 50 | 100% | 26 | 100% | 100% | 149 | 100% | 100% | 118 | 100% | 100% | 124 | 100% | 100% | |

Na análise da entrevista ao primeiro informador-chave, a temática da Parcerias Jovens-Adultos surge com uma percentagem de 30%, a das Tradições Culturais e Religiosas com uma percentagem do 4%, a temática das Políticas Públicas com 8%, a temática das Perspetivas dos Adultos em relação aos Jovens com 20% e a temática da Perspetiva Global sobre o Estatuto dos Jovens e Mudanças com uma percentagem do 38%.

Na análise da entrevista ao segundo e terceiro informador-chave, a temática da Parcerias Jovens-Adultos e a temática das Perspetivas dos Adultos em relação aos Jovens surgem com a mesma frequência, com uma percentagem do 38%, a das Tradições Culturais e Religiosas com uma percentagem do 4%, a temática das Políticas Públicas com 8% e a temática da Perspetiva Global sobre o Estatuto dos Jovens e Mudanças com uma percentagem do 12%.

Na análise da entrevista ao quarto informador-chave, a temática da Parcerias Jovens-Adultos surge com uma percentagem do 42%, a das Tradições Culturais e Religiosas com uma percentagem do 12%, a temática das Políticas Públicas com 7%, a temática das Perspetivas dos Adultos em relação aos Jovens com 30%, e a temática da Perspetiva Global sobre o Estatuto dos Jovens e Mudanças com uma percentagem do 9%.

Na análise da entrevista ao quinto informador-chave, a temática da Parcerias Jovens-Adultos surge com uma percentagem do 13%, a das Tradições Culturais e Religiosas com uma percentagem do 7%, a temática das Políticas Públicas com 3%, a temática das Perspetivas dos Adultos em relação aos Jovens com 53% e a temática da Perspetiva Global sobre o Estatuto dos Jovens e Mudanças com uma percentagem do 24%.

Na análise da entrevista ao sexto informador-chave, a temática da Parcerias Jovens-Adultos surge com uma percentagem do 26%, a das Tradições Culturais e Religiosas com uma percentagem do 5%, a temática das Políticas Públicas com 10%, a temática das Perspetivas dos Adultos em relação aos Jovens com 36% e a temática da Perspetiva Global sobre o Estatuto dos Jovens e Mudanças com uma percentagem do 23%.

Na análise das frequências com que são abordadas as várias temáticas no conjunto dos seis informadores-chave (Tabela 6), há uma prevalência da temática das Perspetivas dos Adultos em Relação aos jovens (36%), seguida pela temática das Parcerias Jovens-Adultos (30%), a temática da Perspetiva Global, o Estatuto e as Mudanças (21%), a temática das Políticas Públicas (7%) e a temática das Tradições Culturais e Religiosas (6%).

Tabela 6. Frequências das Temáticas no Conjunto dos Participantes

| CONJUNTO DOS PARTICIPANTES | |
|---|-----|
| PARCERIAS JOVENS-ADULTOS | 30% |
| TRADIÇÕES CULTURAIS e RELIGIOSAS | 6% |
| POLÍTICAS PÚBLICAS | 7% |
| PERSPETIVAS DOS ADULTOS EM RELAÇÃO AOS JOVENS | 36% |
| PERSPETIVA GLOBAL, ESTATUTO dos JOVENS, e MUDANÇAS | 21% |

Os resultados mostram uma prevalência da temática das Perspetivas dos Adultos em Relação aos Jovens, que engloba, por ordem de frequência:

Com 8.13%, encontra-se a subtemática das Especificidades dos Jovens, ou seja, das categorias especiais e minoritárias, abordando, por exemplo, as questões das diferenças entre os contextos rurais e urbanos, das minorias étnicas ou das questões de género: “Há realidades que podemos distinguir entre o interior e o litoral. Nas principais áreas urbanas há mais facilidade de acesso à informação e mecanismos de participação que não são tão evidentes nas comunidades do interior”; “Não era comum ter mulheres como líderes dos Pioneiros, agora isso mudou”; “[...] obviamente, o facto de que são grupos de migrantes de diferentes comunidades também explica diferentes atitudes e relacionamentos em relação à política e aos comportamentos políticos”.

A segunda subtemática prevalente na temática das perspetivas dos adultos em relação aos jovens é a das Fraquezas dos Jovens (7.70%), descritas como preguiça, falta de participação, de respeito e de proatividade: “Que não participam, não querem saber o que se passa à sua volta e que são egocêntricos e individualistas”; “Há uma frase que muitos ‘mais adultos’ empregam: ‘tu queres um emprego, não queres um trabalho’”; “[...] há essa ideia de que eles não se importam, tratam todos com desrespeito, esperam para que tudo seja feito para eles, dado a eles, assim é prevalente essa ideia de que estão a ter menos momentos difíceis em relação aos que tiveram os seus pais e de que podem ter tudo muito mais facilmente e, ao mesmo tempo, de que eles devem ser mais respeitosos”; “Talvez a parte que lhes é apontada é de serem uns preguiçosos e estarem à espera de... Não serem pró-ativos e se tiverem que ir para um talho a cortar carne e vender carne não vão porque são licenciados em direito. Há muito essa ideia incutida nas faixas etárias mais adultas”.

Os Estereótipos são a terceira subtemática maiormente mencionada (7.06%): “Depende dos contextos...Eles não querem estudar, não querem trabalhar, ou têm o vício do

álcool (por exemplo, em alguns bairros, entre os fãs de futebol, e nas sextas-feiras à noite); ou “Eles não estão a trabalhar duro como estávamos” e “Eles são uns privilegiados”.

As subtemáticas das Capacidades dos Jovens e a dos Conflitos entre Jovens e Adultos são referidas com a mesma percentagem (4.28%). No caso das Capacidades dos Jovens são extratos significativos: “Temos gerações melhor formadas, com mais qualificações e também com maior capacidade de intervenção cívica e com vontade de participar mais”; “Os jovens estão a estudar mais... esta é a geração mais instruída que tivemos em anos, e ainda os níveis de desemprego são elevados”; “[Os jovens] são bons com a tecnologia, podem ir para o estrangeiro e falam línguas diferentes”; “[...] são muito mais *fast learners*, aprendem muito mais facilmente coisas novas, são muito menos avessos ao risco”. Em relação à subtemática dos Conflitos entre Jovens e Adultos destacam-se: [Os jovens] são mais descorteses agora do que costumavam ser (menos cortesia para com os idosos), [...] não são tão respeitosos como costumavam ser”; “[...] em relação à sustentabilidade da segurança social é quase um discurso que tende a virar os jovens contra os adultos e a criar aqui um conflito geracional”; “[...] ou seja, há aqui características ao nível da comunicação, ao nível da maneira de ser e de estar que mudaram e que as duas gerações não se conseguiram adaptar umas às outras. Para os jovens é difícil entender porque é que a mãe ou o pai não conseguem utilizar um computador, sendo fácil, intuitivo... hoje em dia é só tocar no teclado ou no ecrã e a coisa acontece... Como para os pais ou para um professor universitário é difícil compreender como é que um jovem vai fazer um exame da faculdade em calção e chinelos porque a seguir vai para a praia diretamente. E há aqui este conflito geracional, que é basicamente um conflito de comunicações, de vivência de coisas de forma diferente”.

A subtemática dos Jovens como Problemas aparece com a percentagem de 2.99%: “[...] Isso depende das comunidades: existem comunidades na área dos subúrbios, onde os jovens são mais frequentemente vistos como problemas, do que em outras áreas”; “Acredito que se calhar populações mais desfavorecidas e nestes bairros problemáticos, olhem para os jovens como marginais, com problemas de alcoolismo, de droga, delinquência, ao nível de assaltos... acredito que sejam olhados dessa forma”.

Por último, a subtemática menos referida (2.78%) é a dos Jovens como Recursos: “Os jovens devem ser perspectivados como um campo de diversidade e como um universo diversificado. O Associativismo deve ser eclético”; “[...] os jovens hoje podem ter uma voz mais ativa”; “Os jovens têm uma capacidade maior de mobilizar as suas bases do que os outros”; “[...] os adultos [...] olham muito para os jovens como a geração do futuro e como

alguém que os pode vir a ajudar e que lhes pode vir a garantir um envelhecimento mais ativo do que os pais deles tiveram”.

A segunda temática realçada pelo conjunto dos participantes (30%) é a Temática das Parcerias Jovens-Adultos, cujos subtemas abordados apareceram com as seguintes prevalências: Envolvimento Cívico/Político (17.77%), Atividades Comunitárias Diversificadas Realizadas em Parceria (6.42%) e Celebração e Entretenimento (4.71%). Destacam-se os seguintes exemplos de Envolvimento Cívico/Político: “Temos visto os jovens na liderança de manifestações ou de movimentos sociais e que estão na liderança de causas nacionais. São formas e meios de intervir que os jovens encontraram para falar a nível nacional”; “Eu acredito que no espetro político, ainda que seja uma minoria, isto também aconteça, ou seja, há jovens que se aproximam dos adultos através das juventudes partidárias ou através de movimentos de cariz político não partidário, como as manifestações, como algumas assembleias de freguesia ou municipais, onde alguns jovens – poucos, é verdade - vão tendo este tipo de iniciativa”; “Na participação juvenil temos o Parlamento dos Jovens, os apoios para as Associações Juvenis, os espaços de opinião e participação dos jovens, o voluntariado (jovens que se dedicam ao desenvolvimento desse mecanismo de desenvolvimento da solidariedade e da intervenção social voluntária)”; “[...] também através das associações juvenis, muitas delas promovem uma abordagem, ou atividades, ou áreas de trabalho, que dizem respeito tanto aos jovens, especificamente, como aos jovens e aos adultos; através do voluntariado também, e nos últimos anos é verdade que tem sido um mundo que tem crescido muito em Portugal, mais ou menos organizado, tem crescido, e temos visto que há mais jovens a participar com projetos dirigidos para adultos, ou mesmo para idosos”; “Quando falam de participação [...] falam de uma variedade de formas de participação: votar, entrar em contato com os políticos, escrever cartas, comprar produtos, consumismo político, voluntariado, ou seja atividades políticas não estritamente convencionais”; “[...] Assim acontece no voluntariado local, a fazer algo para as comunidades locais... é onde eles veem realmente mudança... mesmo que não reconheçam isso como política, mas estão muito envolvidos”; “[...] Isso também pode acontecer em partidos políticos: estava a falar com um aluno que era muito ativo num partido político e ele me disse que [os jovens] têm atividades por conta própria, mas têm também atividades diárias de interface com os adultos no partido”.

Na subtemática das Atividades Comunitárias Diversificadas Realizadas em Parceria, os informadores-chave referiram, por exemplo: “[...] Então [...] houve uma corrida para as mulheres, para a prevenção do cancro da mama... lá se veem crianças e adultos... portanto neste tipo de atividades se veem frequentemente jovens e adultos, e até mesmo idosos”;

“Lembro-me que temos feito, há alguns anos, investigações com amostras representativas nacionais de crianças no nono ano, o que significa em torno de 14 anos de idade, e eu acho que algo como o 40% estava envolvido nos escuteiros... os escuteiros são um modelo misto porque têm um líder que é um adulto...”; “[...] não temos um *welfare* do Estado, temos um *welfare* da família: é muito típico que na mesma casa haja pessoas de várias gerações... avós e avôs que ajudam as famílias a lidar com as crianças e as escolas... levam as crianças da escola para casa e esperam até que os pais voltem para casa. Então temos esta rede de relacionamentos... por exemplo, se perguntar em diferentes grupos etários, os níveis de socialização com a família e amigos em Portugal são os mais elevados na Europa, seja nas zonas rurais, seja nas zonas urbanas ainda”; “Eu acho que essencialmente, apesar de se calhar das motivações serem diferentes, acho que as pessoas ao nível das coletividades desportivas e grupos de teatro [...] acho que há uma partilha dessas motivações, tanto ao nível dos adultos propriamente ditos e dos mais jovens”.

Em relação à subtemática da Celebração e Entretenimento, surgem como exemplos: “Agora existem muitas outras oportunidades: desportos, recitação, [...] escolas de música, bandas musicais, dança, (não escultura, nem pintura, porque são mais individualistas)”; “[...] o teatro comunitário e coisas parecidas, onde jovens e adultos se unem”; “[...] Mas a maioria das associações em Portugal estão relacionadas com os desportos, as atividades recreativas e a igreja católica”. Existem ainda os exemplos das feiras populares de Lisboa e do Porto, a tradição do ‘madeiro’ no Conselho do Fundão, a festa dos ‘chocalhos’ na aldeia de Alpedrinha e as festas na ilha de São Miguel.

A terceira temática abordada foi a da Perspetiva Global, do Estatuto e das Mudanças, com uma frequência do 21%. Realçam-se como exemplos mencionados pelos informadores-chave, um enfoque prevaemente na participação dos jovens, na educação cívica nas escolas, na educação não formal e na questão do desemprego juvenil: “A taxa de desemprego dos jovens é muito elevada e por isso precisamos de mais ações que promovam a empregabilidade dos jovens, tanto na sua integração nas empresas, como o apoio ao empreendedorismo, como em iniciativas de auto-emprego”; “O que temos que fazer é criar espaços de atuação formal e informal dos jovens [...] Proporcionar oportunidades para que se organizem e participem da forma que entendam ser a melhor e assim ter uma voz ativa”; “No âmbito da formação, temos a educação formal, mas também a educação não-formal, que abrange o desenvolvimento de competências em organismos associativos, competências de liderança, de participação, de gestão de conflitos, de tomada de decisão que implicam responsabilidades. Esta é uma área que queremos ampliar, a da educação não formal”; “Outra é a educação cívica nas escolas. Acho que isso poderia ser

muito desenvolvido e abordado duma outra forma, até para haver preocupações tão banais como o consumo da água que deverá ser mais eficiente e mais inteligente, porque são recursos naturais que estão a ser gastos, e tem que haver uma preocupação com as gerações futuras”.

Seguem as temáticas das Políticas Públicas (7%) e das Tradições Culturais e Religiosas (6%). Na temática das Políticas Públicas foram fornecidos vários exemplos de políticas em vigor acerca do sistema de saúde, da imigração, da comissão nacional da educação, do orçamento participativo e de projetos inovadores: “Lisboa é o melhor exemplo disso. Lisboa destina uma percentagem, ainda que pequena, do orçamento da Câmara Municipal para que a população possa apresentar projectos e sejam os eleitores a votar qual o projecto que deve ser financiado. E a verdade é que muitos dos projectos, ou a grande maioria dos projectos que têm aparecido têm sido projectos de jovens, ou seja, ainda que não seja um programa do Governo ou da Câmara Municipal directamente a financiar os jovens, é um programa que está em aberto e os jovens podem participar, e os jovens têm-se apropriado e os jovens têm apresentado candidaturas, têm votado e têm tido oportunidade de implementar projectos. E o sucesso de Lisboa espalhou-se ao resto do país”. Na temática das Tradições Culturais e Religiosas enfatiza-se o papel da família, as inúmeras tradições culturais de cariz religioso e as influências da igreja católica: “O [...] conceito que acho [...] que emergirá sempre é o conceito de família [...] É um conceito que está muito enraizado na nossa cultura”.

Em síntese, na sequência do acima referido, a temática abordada com maior frequência pelos informadores-chave foi a das perspetivas dos adultos em relação aos jovens, na qual se destacou a subtemática das especificidades dos jovens, o que motivou uma especial atenção na construção e administração do questionário tendo por base as diferenças entre os contextos rurais e urbanos, as minorias étnicas e as questões de género.

A segunda temática mais explorada foi a das parcerias entre os jovens e os adultos, particularmente no que concerne à subtemática do envolvimento cívico e político dos jovens por se ter revelado particularmente demonstrativo da participação ativa dos mesmos, influenciando, assim, a escolha de subescalas que permitissem indagar qual a importância do ambiente seguro, da voz dos jovens na tomada de decisão, das parcerias entre os jovens e os profissionais das organizações a que estes pertencem, e do envolvimento no programa.

A terceira temática que mais se destacou foi a da perspetiva global, estatuto dos jovens e mudanças, a qual levou a atribuir particular enfoque à questão social do emprego juvenil, inclusive à inserção no questionário de uma subescala específica para a mesma.

Capítulo 2: Fase Quantitativa

A administração dos questionários realizou-se entre Agosto de 2012 e Julho de 2013. Os participantes foram jovens envolvidos em organizações juvenis portuguesas (TESE, IAC, CNE, e REA; ver Anexo I para uma descrição detalhada). A recolha efetuada junto do CNE ocorreu durante o ACANAC de 2012, isto é, o acampamento nacional dos escuteiros realizado no Centro Nacional de Atividades Escutistas de Idanha-a-Nova, o qual reuniu jovens escuteiros de todo o país. Utilizou-se uma amostra propositiva (Patton, 1990), ou seja, foi seguida uma estratégia em que as organizações participantes foram selecionadas deliberadamente, a fim de fornecer informações importantes para as teorias a base da nossa investigação e os seus objetivos (Maxwell, 1996). As organizações que participaram no estudo já apresentavam uma estrutura que envolvesse uma colaboração entre jovens e adultos e através do estudo qualitativo, reafirmaram-se as suas pertinências.

Participaram 278 jovens com idade compreendida entre os 14 e os 24 anos ($M = 18.10$, $DP = 2.776$; 54.3% de sexo feminino, 45.7% de sexo masculino). O nível médio de escolaridade foi de 11 anos. A maioria (90.6%) reportou a sua nacionalidade como portuguesa, 2.5% cabo-verdiana, 0.4% brasileira, 1.4% guineense, 0.4% venezuelana, 0.7% portuguesa e francesa, 0.4% portuguesa e angolana, 0.4% portuguesa e cabo-verdiana, e 3.2% dos participantes optou por não indicar a sua nacionalidade. A escolaridade média materna e paterna resultou ser a escola secundária (o questionário sociodemográfico encontra-se no Anexo VIII).

2.1 Teste Piloto.

No sentido de garantir a qualidade dos procedimentos na tradução e adaptação do instrumento “*CYD Survey*” – *Questionário de Desenvolvimento dos Jovens na Comunidade (QDJC-PT1)*, nos meses de Abril e Maio de 2012 realizou-se um teste piloto com dois objetivos primordiais: primeiro, o de perspetivar ou analisar preliminarmente a sua consistência interna, e segundo, o de certificar a compreensão do questionário na língua portuguesa.

Um número de 34 participantes (15 de sexo masculino e 19 de sexo feminino) com idade média de 20.47 ($DP = 1.65$) completaram o teste piloto. A análise preliminar da consistência interna através do alfa de Cronbach mostrou uma boa consistência interna para as principais dimensões: Voz dos Jovens na Tomada de Decisão ($\alpha = 0.831$), Parcerias

Jovens-Profissionais ($\alpha = 0.849$), Envolvimento no Programa ($\alpha = 0.904$), *Empowerment* ($\alpha = 0.827$), Crenças sobre a Sociedade ($\alpha = 0.861$), Ligações à Sociedade e à Comunidade ($\alpha = 0.706$), Contexto ($\alpha = 0.819$), Qualidade do Programa ($\alpha = 0.952$). Só *Psychological Agency* ($\alpha = 0.527$) mostrou uma baixa consistência interna.

A variável *Psychological Agency*, não obstante tenha mostrado uma baixa consistência interna, não foi excluída tendo em conta a importância já demonstrada em estudos anteriores e supondo uma melhor consistência interna numa amostra de dimensões maiores.

Das questões específicas relativas à compreensão do questionário e à precisão das respostas, verificou-se que os participantes entenderam as perguntas sem problemas (97% concordam) e responderam com cuidado (100% concordam).

As correlações das variáveis do estudo são apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7. Coeficiente de Correlação das Variáveis do pré-Teste

| Variável | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------------------------|--------|--------|-------|------|-------|---|
| 1. EMPOWERMENT 4 subescalas | - | | | | | |
| 2. PSYCHOLOGICAL AGENCY | .777** | - | | | | |
| 3. CRENÇAS sobre a SOCIEDADE | -.033 | .118 | - | | | |
| 4. LIGAÇÕES à SOC. e à COMUNID. | .404* | .448** | -.063 | - | | |
| 5. CONTEXTO | .354* | .444** | .080 | .223 | - | |
| 6. QUALIDADE do PROGRAMA | .585** | .369* | -.043 | .284 | .374* | - |

2.2 Questionário de Desenvolvimento dos Jovens na Comunidade (QDJC-PT1).

Em conformidade com e na sequência do descrito na secção do Método, no que concerne ao instrumento, foi testada a sua validade interna e explorada a contribuição da qualidade do programa e em particular das parcerias entre jovens e adultos (Y-AP) em organizações e associações de base comunitária, para o Desenvolvimento Positivo dos Jovens (PYD).

Neste sentido, relembra-se: que a Qualidade do Programa é composta pelo Ambiente Seguro, pela Voz dos Jovens na Tomada de Decisões, pelas Relações Jovens-Profissionais e pelo Envolvimento no Programa, e que, para o efeito destas análises quantitativas, o conjunto dos dois constructos Voz dos Jovens na Tomada de Decisão e Relações Jovens-Profissionais foi chamado de YAPC (Constructos de Y-AP).

De acordo com a literatura mais recente no campo das Y-AP, os adultos esperam que os jovens façam parte dos processos de tomada de decisão, levando a novas oportunidades de participação dos jovens nas organizações e parcerias comunitárias, e levando a um papel mais valioso dos programas para os jovens e à presença das suas equipas de adultos nas vidas dos jovens. Assim, a participação dos jovens e o desenvolvimento da organização, alimentam-se uma ao outro: quanto maior o envolvimento dos jovens, maiores são as expectativas dos adultos sobre o envolvimento futuro dos jovens (e.g., Zeldin et al., 2008a; Zeldin & Petrokubi, 2011)

Por conseguinte, a primeira hipótese que se colocou era de que a qualidade do programa seria associada com o PYD acima e além das contribuições dos agentes de socialização tradicionais e suportes. A segunda hipótese era de que os elementos centrais da Y-AP (a “voz dos jovens na tomada de decisões” e as “parcerias entre jovens e profissionais”, ou seja, os YAPC) potenciariam o efeito dos outros dois indicadores de qualidade do programa (“ambiente seguro” e “envolvimento no programa”) na determinação do PYD. Além disso, foram investigadas as correlações entre as variáveis demográficas e as resultantes do desenvolvimento.

Y-AP refere-se a jovens e adultos que trabalham juntos para um fim comum, de forma coletiva e pluralista (Wong et al., 2010; Zeldin et al., 2013). Dois componentes das Y-AP são centrais na influência que têm sobre o desenvolvimento dos jovens e o seu *empowerment*: a Voz dos Jovens na Tomada de Decisões e as Parcerias Jovens-Profissionais (YAPC). De facto, as Y-AP são caracterizadas pelo facto de os jovens acreditarem que têm uma oportunidade real de influenciar as decisões através de iniciativas, programas ou atividades. Os jovens também acreditam que são dignos de confiança, tanto como líderes, quanto como aprendizes dos adultos com quem eles interagem (Zeldin, Krauss, Collura, Lucchesi, & Sulaiman, 2014).

Para explorar a validade destas medidas, em primeiro lugar foi realizada uma análise fatorial exploratória, e em seguida foi avaliada a consistência interna através do alfa de Cronbach.

Avaliou-se primeiro a ausência de multicolinearidade e de singularidade. O determinante ($p = 0,001$) indica que não existe qualquer multicolinearidade nem singularidade, pelo que as variáveis não mostram valores de correlação muito altos.

Kaiser-Meyer-Olkin é uma medida da homogeneidade das variáveis que compara as correlações simples com as correlações parciais observadas entre as variáveis. KMO, que mede a adequação da amostragem, tendo indicado uma boa compactação dos padrões de correlação ($KMO = 0,899$).

Foi realizada a análise fatorial exploratória utilizando a rotação oblíqua (promax) para explorar a inter-relação dos fatores. Após a rotação dos fatores, a matriz mostra dois fatores que explicam 65% da variância total. Os fatores identificados são: Parcerias Jovens-Profissionais (55,34% da variância total) e Voz dos Jovens na Tomada de Decisões (5,9% da variância total).

Para avaliar a consistência interna das medidas utilizadas no questionário foi realizado o alfa de Cronbach e os resultados estão resumidos e comparados com os resultados do pré-teste na Tabela 8. No conjunto, o questionário mostra uma boa consistência interna, mantendo níveis muito similares, corroborando-se no entanto, face à variável *psychological agency*, a hipótese de que com uma amostra de maior dimensão o alfa de Cronbach teria mostrado uma maior consistência interna. De facto a *psychological agency* apresentou um resultado de $\alpha = 0.800$, que segundo Peterson (1994) se encontra num parâmetro bom para as ciências sociais e humanas.

Tabela 8. Alfa de Cronbach

| Variável | Pré-teste | QDJC |
|---|------------------|-----------------|
| <i>Empowerment</i> (15 itens) | $\alpha = 0.827$ | $\alpha = .769$ |
| <i>Psychological Agency</i> (24 itens) | $\alpha = 0.527$ | $\alpha = .800$ |
| Crenças sobre a Sociedade (9 itens) | $\alpha = 0.861$ | $\alpha = .791$ |
| Ligação à Sociedade e à Comunidade (12 itens) | $\alpha = 0.706$ | $\alpha = .735$ |
| Contexto de Socialização (18 itens) | $\alpha = 0.819$ | $\alpha = .848$ |
| Qualidade do Programa dos Jovens (20 itens) | $\alpha = 0.952$ | $\alpha = .947$ |

Foram realizadas análises preliminares para garantir que não houvesse violação da suposição de normalidade. As correlações das variáveis do estudo são apresentadas na Tabela 9.

Tabela 9. Coeficiente de Correlação das Variáveis do Teste

| Variável | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1. EMPOWERMENT 4 subescalas | - | | | | | |
| 2. PSYCHOLOGICAL AGENCY | .521** | - | | | | |
| 3. CRENÇAS sobre a SOCIEDADE | .118* | .067 | - | | | |
| 4. LIGAÇÃO à SOC. e à COMUNID. | .480** | .382** | .165** | - | | |
| 5. CONTEXTO | .505** | .293** | .224** | .429** | - | |
| 6. QUALIDADE do PROGRAMA | .458** | .337** | .072 | .438** | .411** | - |

Para avaliar as duas hipóteses colocadas de associação entre a qualidade do programa e o PYD (*Empowerment*, *Psychological Agency* e *Ligação à Comunidade*) foi feita uma regressão linear hierárquica. Inicialmente foram examinadas correlações bivariadas com a idade, sexo e escolaridade para testar potenciais covariáveis. As variáveis significativas foram incluídas como covariáveis de confusão.

Primeiro, verificou-se se os YAPC prediziam mais o *Empowerment*, em comparação com apenas o Contexto de Socialização e, a seguir examinou-se que componente dos YAPC teria uma maior influência no *Empowerment*.

Foi feita uma análise de regressão por etapas com o *Empowerment* como variável dependente, inserindo as variáveis independentes uma de cada vez: com o contexto, e com e sem a qualidade do programa como um todo (Tabela 10); posteriormente com e sem a qualidade do programa e com YAPC (“voz dos jovens na tomada de decisões” e “parceria entre jovens e profissionais”), (Tabela 11).

No primeiro modelo (com apenas o contexto) tanto a idade como o contexto resultaram significativamente associados com o *empowerment*.

No segundo modelo (contexto + qualidade do programa), ambos o contexto e a qualidade do programa resultaram significativamente associados com o *empowerment*, sugerindo que ambas as medidas são fatores importantes para facilitar o *empowerment*.

Tabela 10. Coeficientes Beta Estandarizados para o *Empowerment*, com o Contexto, e com e sem a Qualidade do Programa Como um Todo

| Variável | Empowerment | |
|---------------------------------|-------------|----------|
| | Modelo 1 | Modelo 2 |
| <i>Dados Demográficos</i> | | |
| Idade | .124* | .077 |
| Educação | .024 | -.020 |
| <i>Contextos</i> | | |
| Score_CONTEXTO | .501*** | .385*** |
| <i>Qualidade do Programa J.</i> | | |
| Score_QUALID.PROGRAMA | - | .286*** |
| ΔR2 | .284*** | .062*** |
| R2 | .284*** | .347*** |

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tabela 11. Coeficientes Beta Estandarizados para o *Empowerment*, com e sem a Qualidade do Programa e os YAPC

| Variável | Empowerment | | | |
|---|-------------|----------|----------|----------|
| | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 |
| <i>Dados Demográficos</i> | | | | |
| Idade | .120* | .090 | .089 | .091 |
| Educação | .022 | -.014 | -.024 | -.024 |
| <i>Contextos</i> | | | | |
| Score_CONTEXTO | .512*** | .400*** | .399*** | .392*** |
| <i>Qualidade do Programa dos Jovens</i> | | | | |
| Score_Ambiente Seguro | - | .281*** | - | - |
| Score_Envolvimento no Programa | - | - | .285*** | .239** |
| Score_VozJovensTomadaDecisão | - | - | - | .051 |
| Score_Parcerias Jovens-Profissionais | - | - | - | .041 |
| ΔR2 | .284*** | .062*** | .073*** | .002 |
| R2 | .284*** | .347*** | .357*** | .359 |

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

No terceiro modelo (contexto + “ambiente seguro” e “envolvimento no programa”) ambos o contexto e o envolvimento no programa resultaram significativamente associados com o *empowerment*.

Por último, não foi encontrada nenhuma diferença no quarto modelo quando foram incluídos os dois *proxies* para YAPC (“voz dos jovens na tomada de decisões” e “parceria entre jovens e profissionais”), sugerindo que o Envolvimento no Programa é um melhor preditor de *empowerment* em comparação aos outros aspetos da qualidade do programa.

A idade foi significativa apenas no primeiro modelo. Confirma-se a importância da qualidade do programa porquanto, em conjunto com o contexto, prediz melhor o *empowerment* em comparação com apenas o contexto, mas os resultados parecem sugerir que os YAPC não dão uma maior contribuição para o *Empowerment* comparativamente com o Ambiente Seguro e o Envolvimento no Programa.

Em síntese, a qualidade do programa unida ao contexto teve maior peso na contribuição para o *Empowerment* em comparação com apenas o contexto ($R^2 = .347^{***}$). O componente que mais contribuiu na previsão do *Empowerment* foi o Envolvimento no Programa. Concluiu-se que a melhor estratégia para obter um *empowerment* optimal dos jovens consiste em unir um bom ambiente familiar e escolar com um programa para o desenvolvimento dos jovens que os envolva ($R^2 = .357^{***}$).

Tabela 12. Coeficientes Beta Estandarizados para a *Psychological Agency*, com o Contexto, e com e sem a Qualidade do Programa Como um Todo

| Variável | Psychological Agency | |
|---------------------------------|----------------------|----------|
| | Modelo 1 | Modelo 2 |
| <i>Dados Demográficos</i> | | |
| Idade | .235*** | .199** |
| Educação | .050 | .020 |
| <i>Contextos</i> | | |
| Score_CONTEXTO | .281*** | .190** |
| <i>Qualidade do Programa J.</i> | | |
| Score_QUALID.PROGRAMA | - | .221** |
| ΔR^2 | .107*** | .078*** |
| R ² | .107*** | .185*** |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Fizemos uma análise de regressão por etapas com a *Psychological Agency* como variável dependente, inserindo as variáveis independentes uma de cada vez: com o contexto, e com e sem a qualidade do programa como um todo (Tabela 12); posteriormente com e sem a qualidade do programa e com YAPC (“voz dos jovens na tomada de decisões” e “parceria entre jovens e profissionais”), (Tabela 13).

Tanto a idade, como o contexto resultaram significativamente associados à *Psychological Agency* em todos os quatro modelos.

No segundo modelo (contexto + qualidade do programa) a qualidade do programa resultou significativamente associada à *Psychological Agency*.

Tabela 13. Coeficientes Beta Estandarizados para a *Psychological Agency*, com e sem a Qualidade do Programa e os YAPC

| Variável | Agency | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|
| | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 |
| <i>Dados Demográficos</i> | | | | |
| Idade | .222*** | .198** | .202** | .206** |
| Educação | .042 | .011 | .015 | .014 |
| <i>Contextos</i> | | | | |
| Score_CONTEXTO | .280*** | .190** | .210** | .191** |
| <i>Qualidade do Programa dos Jovens</i> | | | | |
| Score_Ambiente Seguro | - | .224*** | - | - |
| Score_Envolvimento no Programa | - | - | .169* | -.015 |
| Score_VozJovensTomadaDecisão | - | - | - | .272** |
| Score_Parcerias Jovens-Profissionais | - | - | - | .109 |
| ΔR^2 | .146*** | .039*** | .026* | .033** |
| R ² | .146*** | .185*** | .172* | .205** |

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

No terceiro modelo (contexto + ambiente seguro e envolvimento no programa), o envolvimento no programa resultou significativamente associado à *Psychological Agency*.

Finalmente, no quarto modelo, quando foram incluídos os dois *proxies* para YAPC (voz dos jovens na tomada de decisões e parceria entre jovens e profissionais), a voz dos jovens na tomada de decisões resultou significativa, enquanto o envolvimento no programa não. Isto sugere que o envolvimento no programa é um fator importante para facilitar a

Psychological Agency quando é dada aos jovens voz no processo decisório. Ambas as hipóteses foram corroboradas. A qualidade do programa foi preditora da *Psychological Agency* além das medidas do contexto e a contribuição de YAPC sob a forma de voz dos jovens na tomada de decisões revelou-se maior do que os outros aspetos da qualidade do programa.

O modelo que prediz melhor uma boa *psychological agency* é o que tem em conta tanto o contexto, como a possibilidade de os jovens exprimirem a sua voz no processo de tomada de decisão ($R^2 = .185^{***}$). Portanto, um bom programa para o desenvolvimento dos jovens vai acrescer a um bom ambiente familiar e escolar na determinação da autoestima, da autoeficácia, da confiança em si próprios e da confiança na possibilidade de construir o próprio destino dos jovens ($R^2 = .205^{**}$).

Tabela 14. Coeficientes Beta Estandarizados para a Ligação à Comunidade, com o Contexto, e com e sem a Qualidade do Programa Como um Todo

| Variável | Ligação à Comunidade | |
|---------------------------------|----------------------|----------|
| | Modelo 1 | Modelo 2 |
| <i>Dados Demográficos</i> | | |
| Sexo | .090 | .083 |
| Educação | .080 | .028 |
| <i>Contextos</i> | | |
| Score_CONTEXTO | .428*** | .296*** |
| <i>Qualidade do Programa J.</i> | | |
| Score_QUALID.PROGRAMA | - | .322*** |
| ΔR^2 | .190*** | .089*** |
| R ² | .190*** | .279*** |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Fizemos uma análise de regressão por etapas com a Ligação à Comunidade como variável dependente, inserindo as variáveis independentes uma de cada vez: com o contexto, e com e sem a qualidade do programa como um todo (Tabela 14); posteriormente com e sem a qualidade do programa e com YAPC (“voz dos jovens na tomada de decisões” e “parceria entre jovens e profissionais”), (Tabela 15).

O contexto resultou significativamente associado com a ligação à comunidade em todos os quatro modelos.

No segundo modelo (contexto + qualidade do programa) a qualidade do programa resultou significativamente associada à Ligação à Comunidade.

Tabela 15. Coeficientes Beta Estandarizados para a Ligação à Comunidade, com e sem a Qualidade do Programa e os YAPC

| Variável | Ligação à Comunidade | | | |
|---|----------------------|----------|----------|----------|
| | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 |
| <i>Dados Demográficos</i> | | | | |
| Sexo | .087 | .093 | .085 | .107* |
| Educação | .083 | .025 | .031 | .024 |
| <i>Contextos</i> | | | | |
| Score_CONTEXTO | .404*** | .277*** | .307*** | .275*** |
| <i>Qualidade do Programa dos Jovens</i> | | | | |
| Score_Ambiente Seguro | - | .318*** | - | - |
| Score_Envolvimento no Programa | - | - | .206** | -.007 |
| Score_VozJovensTomadaDecisão | - | - | - | .362*** |
| Score_Parcerias Jovens-Profissionais | - | - | - | .119 |
| ΔR^2 | .197*** | .080*** | .053*** | .058*** |
| R ² | .197*** | .278*** | .250*** | .308*** |

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

No terceiro modelo (contexto + ambiente seguro e envolvimento no programa), o envolvimento no programa foi preditor da Ligação à Comunidade.

Já no quarto modelo, a voz dos jovens na tomada de decisões foi preditora da Ligação à Comunidade, mas o envolvimento no programa não. Isto sugere que o envolvimento no programa é um fator importante para facilitar a Ligação à Comunidade quando aos jovens é dada voz no processo decisório. Por fim, o sexo resultou significativamente associado à Ligação à Comunidade no quarto modelo.

Ambas as hipóteses foram novamente sustentadas. A qualidade do programa previu a Ligação à Comunidade além das medidas do contexto e a contribuição dos YAPC sob a forma de voz dos jovens na tomada de decisões mostrou-se maior do que os outros aspetos da qualidade do programa. Assim sendo, a voz dos jovens no processo decisório é um fator

importante para facilitar tanto a *psychological agency*, como a ligação à comunidade. Conclui-se que o modelo que prediz melhor uma boa ligação à comunidade é o que tem em conta tanto o contexto, como a possibilidade de dar voz aos jovens na tomada de decisão ($R^2 = .279^{***}$). Portanto, um bom programa para o desenvolvimento dos jovens vai acrescer a um bom ambiente familiar e escolar na determinação do suporte dos adultos, dos pares e do sentimento de pertença à comunidade ($R^2 = .308^{***}$).

Resumindo, com base no Método melhor descrito na Parte II, foi testada a validade interna do instrumento e explorada a contribuição da qualidade do programa para o Desenvolvimento Positivo dos Jovens (PYD), em particular no caso dos constructos respeitantes às parcerias entre jovens e adultos (YAPC) em organizações e associações de base comunitária.

Na tabela de correlação (Tabela 9), pode-se observar como a qualidade do programa está positivamente associada tanto ao *empowerment*, como à *psychological agency* e ao contexto, o que mostra como um bom programa é capaz de promover a autoestima, a autoeficácia, a confiança em si próprio e na possibilidade de mudar os acontecimentos, e de construir o próprio destino; este é um processo de desenvolvimento bem-sucedido em que os jovens se tornam conscientes do seu potencial. Além disso, a relação positiva com o contexto (coesão da família + acompanhamento parental + ligação à escola + envolvimento na escola) pode indicar que um bom ambiente é importante para a implementação de programas para o desenvolvimento de qualidade dos jovens. O contexto também é positivamente associado com a *psychological agency*, o *empowerment* e as crenças sobre a sociedade, indicando que o ambiente em que os jovens crescem e, portanto, o contexto da família e da escola, são importantes para um desenvolvimento positivo dos jovens, que desta forma olham com confiança para a sociedade em que crescem e para as suas possibilidades de se distinguirem e de terem sucesso. Da mesma forma, observou-se que a ligação com a sociedade e a comunidade está positivamente associada ao *empowerment*, à *psychological agency*, às crenças sobre a sociedade, ao contexto e à qualidade do programa. Estes dados sugerem que a ligação à sociedade e à comunidade é importante para dar aos jovens a consciência de que há pessoas em seu torno com que podem contar e que estão prontas para os ajudar e apoiar no seu crescimento. Por último, acreditarem que a sociedade em que vivem é um bom lugar para crescer, melhora o *empowerment* dos jovens e está associado com a família e o contexto educacional em que crescem.

Na tabela 10 pode-se constatar que a soma do contexto e do programa promovem positivamente o desenvolvimento do *empowerment*. Em detalhe (Tabela 11), nota-se que o

componente mais importante da qualidade do programa é o envolvimento dos jovens no mesmo e que o modelo que inclui tanto o contexto, como o envolvimento dos jovens no programa é o melhor preditor do *empowerment*. De facto, quando os jovens têm como base um bom ambiente escolar e familiar e se sentem envolvidos no programa, conseguem, através das suas atividades, tomar consciência das suas capacidades e expressar melhor o seu potencial.

Quanto à *psychological agency* (Tabela 12), verifica-se que tanto o contexto, como o programa promovem positivamente o seu desenvolvimento e que, neste caso, o componente mais importante é a voz dos jovens na tomada de decisões (Tabela 13). Ao expressar as suas opiniões e ao vê-las reconhecidas, os jovens adquirem maior autoconfiança e, desta forma, aumentam também a sua autoestima.

No que concerne à ligação com a sociedade e com a comunidade, pode-se observar que tanto o contexto, como o programa promovem positivamente o seu desenvolvimento (Tabela 14) e que, neste caso, o componente mais importante é a capacidade dos jovens para fazer ouvir as suas vozes quando se trata de tomar decisões (Tabela 15). O facto de expressarem as suas opiniões assegura que os jovens se destaquem aos olhos dos adultos e dos seus pares, recebendo os seus reconhecimento e apoio, e desenvolvendo, por conseguinte, um senso de ligação à comunidade em que vivem e de que se sentem parte.

Em conclusão, a qualidade do programa unida ao contexto contribuiu mais para o *empowerment* do que apenas o contexto e o componente que melhor previu o *empowerment* foi o envolvimento dos jovens no programa. Assim, a melhor estratégia para a promoção do *empowerment* dos jovens é a conjugação de bons ambientes familiares e escolares com um programa que envolva os jovens.

Mais se concluiu que as hipóteses acima colocadas foram corroboradas pelos resultados obtidos em relação à *psychological agency* e à ligação à comunidade, tendo a qualidade do programa sido preditora de ambas além das medidas do contexto; nos dois casos, a contribuição de YAPC sob a forma de voz dos jovens na tomada de decisões teve mais peso do que os outros aspetos da qualidade do programa e os modelos que predizem melhor boas *psychological agency* e ligação à comunidade são os que têm em conta tanto o contexto, como a possibilidade de os jovens exprimirem a sua voz no processo de tomada de decisão.

Pode-se concluir que acrescentar a qualidade do programa ao contexto melhora todas as variáveis (*empowerment*, *psychological agency* e ligação à comunidade).

Discussão / Conclusão

O presente estudo é parte de uma investigação internacional que visa alargar a compreensão conceptual e da medição das Parcerias entre os Jovens e os Adultos (Y-AP).

Os jovens tornaram-se cada vez mais separados dos adultos não familiares nas esferas sociais e cívicas da vida da comunidade (Bronfenbrenner, 1970; Call et al., 2002; Modell & Goodman, 1990; Schlegel & Barry, 1991). Os programas de base comunitária para os jovens são, talvez, o contexto de desenvolvimento mais eficaz para a participação intergeracional (Strobel et al., 2008) uma vez que podem fornecer espaços livres onde os jovens podem imaginar possibilidades, debater opções, assumir papéis sociais responsáveis e colaborar com os adultos e os trabalhadores da comunidade (Zeldin et al., 2014). Consequentemente, é dada oportunidade aos jovens de conhecerem os efeitos da sua participação, nomeadamente: assegurar os seus direitos, promover o seu desenvolvimento positivo, a identidade e o *empowerment* (Flanagan et al., 2010; Hamilton & Hamilton, 2009; Peterson, 2000).

Em alguns países da Europa, como, por exemplo, Portugal, as organizações juvenis têm suscitado uma renovação da educação para a cidadania e um foco intensificado em projetos de orientação cívica e participação dos jovens em esforços de reconciliação (Magnuson & Baizerman, 2007; Ferreira et al., 2012; Schulz et al., 2010). Através de uma gama ampla de países em desenvolvimento, desde o Quênia à Malásia, os programas de juventude estão a criar oportunidades aos jovens e adultos de construir redes sociais, fortalecer as instituições comunitárias e trabalharem juntos em projetos comunitários (Call et al., 2002; Kwan Meng, 2012; Nga & King, 2006).

Apesar da profusão crescente de literatura acerca das parcerias entre jovens e adultos (Y-AP), não há medidas validadas das Y-AP, e esta lacuna prejudica a formação de conhecimentos e de práticas de qualidade. Além disso, a maioria das investigações realizadas até ao momento têm-se centrado na influência do desenvolvimento das Y-AP em contextos organizacionais e comunitários, em vez de se concentrar em como as Y-AP (tal como sucede em programas extraescolares) complementam a contribuição de outras influências de socialização, tais como a família e a escola.

Por estas razões, Zeldin et al. (2014) procuraram criar e testar uma medida psicometricamente sólida da parceria entre jovens e adultos, investigando em particular dois componentes da Y-AP: a voz dos jovens na tomada de decisões e as parcerias entre os

jovens e os profissionais. Para atingir este objetivo, vários países (EUA, Malásia, Portugal e Canadá) comprometeram-se a validar esta medida nas diferentes culturas, de forma a obter uma medida universal da Y-AP que pudesse permitir a avaliação e o confronto da Y-AP dentro de um leque variado de programas comunitários em diferentes países.

A presente investigação é, portanto, parte deste estudo internacional que visa perceber melhor e medir a Y-AP, a qual é avaliada no contexto dos programas para os jovens que se encontram regularmente e diariamente nas organizações selecionadas para este estudo.

Em Portugal, tal como na Malásia (parceiros do presente estudo), os programas sobre a liderança são enfatizados durante os anos do ensino médio e seguintes para facilitar a transição para a vida adulta, sendo os jovens mais novos mais propensos a ser protegidos como aprendizes durante os anos do ensino médio (Hamilton et al., 2013; Innovations in Civic Participation, 2008; Kwan Meng, 2012).

Realça-se a originalidade deste estudo, que adiciona à investigação qualitativa um questionário especificamente desenvolvido sobre este tema. Portanto, o presente estudo estende a base de investigação existente, pesquisando como a qualidade do programa complementa a contribuição de outros fatores de socialização num país europeu (tais como, a família e a escola), usando tanto métodos quantitativos como qualitativos.

Os resultados obtidos no presente estudo, na versão portuguesa da escala, corroboram o modelo com solidez: mais especificamente, as subescalas da Y-AP mostram uma boa consistência interna (a voz dos jovens na tomada de decisão apresenta um alfa de Cronbach = .849 e a parceria jovens-profissionais tem um alfa de Cronbach = .893). A qualidade do programa, que para além de incluir os dois constructos *supra* citados, compreende também o envolvimento no programa ($\alpha = .885$) e o ambiente seguro ($\alpha = .827$), correlaciona-se fortemente com os resultados do desenvolvimento dos jovens, nomeadamente com: a *agency* ($\beta = .369^*$), o *empowerment* ($\beta = .585^{**}$) e a ligação à sociedade e à comunidade ($\beta = .438^{**}$).

Foram relatados dois resultados principais: primeiro, no caso da *psychological agency* e da ligação à comunidade, observou-se a qualidade dos programas associada a resultados positivos de desenvolvimento, para além das contribuições dos agentes de socialização tradicionais (respetivamente, $\beta = .224^{***}$ e $\beta = .318^{***}$); segundo, mostrou-se que os principais elementos da parceria jovens-adultos (voz dos jovens na tomada de decisões e parceria jovens-profissionais) contribuíram com mais variância para os resultados (65%) do que os outros dois indicadores da qualidade do programa (ambiente seguro e

envolvimento no programa), nomeadamente, as parcerias jovens-profissionais explicam o 55.34% da variância total e a voz dos jovens na tomada de decisões o 5.9% da variância total).

No que concerne à *agency*, o envolvimento no programa contribuiu significativamente para o modelo inicial ($\beta = .169^*$), mas esta associação desapareceu quando as medidas da Y-AP foram incluídas. Em particular, a voz dos jovens na tomada de decisão revelou-se ser importante para a *agency* ($\beta = .272^{**}$), enquanto as parcerias jovens-profissionais pareceram ter menos peso ($\beta = .109$).

Os dois componentes de Y-AP funcionaram de forma um pouco diferente entre as medidas dos resultados. A voz dos jovens na tomada de decisões foi um preditor significativo para a ligação à comunidade ($\beta = .362^{***}$) e para a *agency* ($\beta = .272^{**}$). Este resultado é congruente com os estudos de Evans (2007), Larson et al. (2004), e Maton e Salem (1995), onde a voz dos jovens é concebida como um comportamento ativo e instrumental, através do qual os jovens se tornam promotores intencionais de seu próprio desenvolvimento: quando um jovem atua assertivamente no seu ambiente ao longo de um período de tempo considerável, é expectável o reforço da *agency* e da ligação à comunidade. Literatura qualitativa acerca do impacto do facto de os jovens terem voz ativa nas organizações tem conseguido demonstrar que a mesma produz um aumento de confiança no alcance de objetivos pessoais (Larson & Hansen 2005; Mitra, 2004; Zeldin, 2004a), envolvimento com os seus ambientes (Wong et al., 2010) e o desenvolvimento das suas capacidades de autogestão para funcionar de forma eficiente no mundo que os rodeia (Halpern, 2005; Larson et al., 2005).

Flanagan e Christens (2011) relataram que entre os jovens de comunidades marginalizadas, desvantagens acumuladas ao longo do tempo, incluindo a falta de oportunidades para praticar competências cívicas, têm diminuído a sua incorporação e ação numa idade mais avançada. Fora das condições de desenvolvimento positivo, são oferecidas aos adolescentes poucas experiências genuínas de liderança, tomada de decisões e oportunidades para exercer o arbítrio (Hamzah et al., 2002). Portanto, os trabalhos de apoio das equipas dos adultos e a segurança que os adolescentes vivenciam nos programas para os jovens alvo deste estudo (que, por exemplo, incluiu também os bairros desfavorecidos da Torre e de São Domingos de Rana) visam prevenir esta marginalização, contribuindo mais para a *agency* ($\beta = .221^{**}$), para o *empowerment* ($\beta = .286^{***}$) e para a ligação à comunidade ($\beta = .322^{***}$).

Embora o género não tenha sido preditor para o *empowerment* ou a *agency*, ser do sexo feminino foi associado com as ligações à comunidade ($\beta = .107^*$). A literatura atual oferece vários resultados sobre esta questão. Por exemplo, adolescentes do sexo feminino têm sido consideradas mais propensas a envolver-se na sua comunidade (Child Trends 2013; Miller 1994), o que pode levar a ligações mais fortes com a mesma. No entanto, Whitlock (2007) não encontrou, no seu estudo sobre a ligação da comunidade, diferenças de género. Em contraste, Chiessi et al. (2010) consideraram que os adolescentes do sexo masculino tinham níveis mais elevados de pertença comunitária. Os resultados atuais podem ser influenciados por aspetos culturais.

Os padrões dos resultados observados nesta investigação são consistentes com a teoria e investigações passadas (Krauss et al., 2013; Zeldin et al., 2014). Ao mesmo tempo, a confiança é limitada por várias restrições. Em primeiro lugar, não se pode inferir onexo de causalidade devido à natureza transversal dos dados. Em segundo lugar, a amostra foi limitada a uma maioria de jovens escuteiros: investigações futuras em Portugal deveriam incluir uma representação mais ampla da população jovem. Em terceiro lugar, os resultados obtidos neste estudo são limitados: embora as medidas tenham sido revistas e adaptadas por investigadores portugueses e submetidas a testes piloto, o conteúdo das medidas pode ter influenciado os resultados de formas desconhecidas. Por último, a variância do método pode ter aumentado a magnitude das associações. Embora a descoberta de que os dois componentes de Y-AP estavam associados com cada um dos resultados de formas diferentes possa minimizar essa preocupação, as associações entre as variáveis orientadas para as parcerias merecem estudos adicionais.

Como já foi referido, recorreu-se ao uso de métodos múltiplos em virtude de conferirem maior solidez aos resultados, reforçados por uma validação cruzada, obtida a partir da convergência e congruência de diferentes tipos e fontes de dados. Assim, optou-se por uma abordagem multimétodo, de modo a combinar as abordagens qualitativa e quantitativa e a maximizar as valências de ambas; conseqüentemente, esta abordagem permitiu trabalhar o conjunto de dados analisados na Parte III da presente tese.

Contudo, atento o facto de os métodos qualitativos e quantitativos terem origem em diferentes campos e *foci* e de serem motivados, na sua génese, por diferentes tipos de questões de investigação, ao serem combinados cria-se a possibilidade de surgir um conflito entre diferentes paradigmas. Creswell (1994), Guba e Lincoln (1994), Smith e Heshusius (1986), consideraram que a maioria das aplicações dos métodos qualitativos e quantitativos se baseiam em assunções muito diferentes não só acerca da natureza do conhecimento,

mas também dos meios adequados à produção de conhecimento. Em consequência, os tipos de informações obtidas a partir destes métodos são frequentemente incomensuráveis. Os autores desta corrente de pensamento salientam que a maioria dos estudos que afirmam ter combinado os referidos métodos têm, por regra, ignorado estas preocupações no que concerne aos paradigmas, não abordando, por isso, estas questões fundamentais (Morgan, 1998).

De acordo com Robey (1996, p. 406), os "[...] fundamentos teóricos para a investigação e métodos de investigação específicos são justificados pelos objetivos ou propósitos da investigação. Não devem ser escolhidos porque estão em conformidade com o paradigma dominante ou porque o investigador acredita no seu valor intrínseco: teoria e método são justificados por razões pragmáticas como ferramentas apropriadas para alcançar os objetivos da investigação", tese esta que se acolhe no presente estudo.

De acordo com a tese aqui propugnada, optou-se por combinar as abordagens qualitativa e quantitativa para alcançar os objetivos da investigação.

Com base nos resultados qualitativos obtidos através dos *focus groups* com os jovens e as entrevistas individuais com os adultos profissionais das organizações, no que concerne à perspetiva dos jovens sobre si próprios e dos jovens acerca dos adultos, quer jovens, quer adultos concordaram que os segundos devem apresentar um conjunto de características essenciais ao seu envolvimento numa participação ativa, entre as quais estão: capacidade de escuta, abertura, adaptabilidade, respeito, não ser julgadores, resistência à frustração, capacidades de comunicação, gostar do seu trabalho, capacidades de resolução e gestão de conflitos, envolvimento dos jovens (permitir a exposição das suas opiniões e a sua participação na organização) e contribuir para a materialização dos planos para o futuro dos jovens.

De acordo Zeldin et al. (2013), os jovens têm ideias claras sobre as características ideais dos parceiros adultos. Vários estudos corroboram os resultados alcançados na presente investigação. Tal é o caso de um estudo do Estado de Nova Iorque, segundo o qual os jovens participantes relataram o desejo de trabalhar com adultos que não julguem, que tenham paixão e que sejam bem organizados (Goggins et al., 2002). Um outro estudo semelhante, realizado na Califórnia, refere que os jovens definiram os parceiros adultos como aqueles que são comunicadores positivos, ouvintes ativos e que agem de acordo com a sua idade. Estes procuram adultos que possam ajudá-los a olhar para o futuro e conectá-los às redes sociais e de emprego (Murdock et al. 2010). Já um estudo da National League

of Cities (2010, p. 32) constatou que "os parceiros adultos devem ser capazes de empoderar sem perder o poder que têm, suportar sem dominar e encorajar sem ser paternalista".

Para Flanagan (2003), Flanagan, Gill e Gallay (2005), quando comparados com outros grupos, os jovens envolvidos em pelo menos uma atividade para além da escola, apresentam níveis mais elevados de confiança social, e, ao mesmo tempo, consideram a sua comunidade como um lugar saudável para ficar, encarando os adultos como mais confiáveis e cuidadosos para com eles.

Existem várias investigações que confirmam como os jovens beneficiam da participação nas organizações. Zeldin, Wilson e Collura (2010) verificaram nos seus estudos que os jovens desejam viver em paz, ser parte da solução, ter o poder de escolher as suas amizades e se sentirem respeitados e seguros. Tal pode ser conseguido permitindo que os jovens participem plenamente na organização, uma vez que aumentam o seu sentido de justiça social, o seu *empowerment*, o seu sentido de liderança e apresentam um desenvolvimento positivo (Christens & Dolan, 2011; Zeldin, Camino, & Calvert, 2003).

De acordo com os resultados qualitativos obtidos através dos *focus groups* com os jovens e as entrevistas individuais com os adultos profissionais das organizações, em relação às perspetivas de integração na comunidade, tanto os jovens, como os adultos referem que os jovens da organização se tornam modelos para outros jovens da comunidade e trazem outros jovens para a organização (o que permite uma maior visibilidade da mesma). Jovens e adultos concordam também que haja aplicação do conhecimento adquirido na organização para a comunidade, mudança comportamental, integração no mercado de trabalho e uma expectativa de maior apreciação por parte da comunidade.

Os resultados ora apresentados são corroborados por Zeldin e Petrokubi (2008), que defendem que a participação em organizações provoca impactos nos jovens a vários níveis e as parcerias entre os jovens e os adultos têm resultados sobre o desenvolvimento positivo de ambos os grupos. Quando as organizações começam a chegar às comunidades, as ideias pré-concebidas também começam a mudar, bem como a comunidade começa a aceitar os jovens como membros ativos que podem contribuir positivamente para um desenvolvimento saudável da comunidade. Também Flanagan (2003) realça que é importante incentivar os jovens a participar em atividades comunitárias: entre outros fatores, eles experienciam eficácia e acreditam que os seus trabalhos têm relevância para a sociedade, reforçando, assim, os resultados obtidos.

No que respeita à temática individual dos jovens, através dos resultados qualitativos obtidos através dos *focus groups* com os jovens e as entrevistas individuais com os adultos profissionais das organizações, jovens e adultos referem como impactos da participação ativa na vida dos jovens a adaptação comportamental ao contexto, a definição de planos e metas para o futuro e o aumento da perceção de si próprio (como o aumento da responsabilidade e o aumento da confiança e da capacidade de agir perante os desafios).

Segundo Zeldin e Petrokubi (2008), os jovens que participam ativamente em organizações de base comunitária são mais seguros e desenvolvem sentimentos de pertença para com os seus colegas e adultos que trabalham em parceria com eles. Admitem, pois, que os adultos têm conhecimentos que lhes podem ser transmitidos e que podem ajudá-los a resolver os problemas, o que permite um senso coletivo de confiança (Zeldin & Petrokubi, 2008). A participação dos jovens em organizações aumenta a capacidade destes de confiar em pessoas que normalmente não encontram durante as suas atividades diárias, o que permite uma interação positiva com os adultos (Bartko & Eccles, 2003; Flanagan, 2003). Estes estudos reforçam os resultados acima descritos.

Já quanto aos resultados obtidos na temática das parcerias jovens-adultos através dos *focus groups* com os jovens e as entrevistas individuais com os adultos profissionais das organizações, tanto os jovens, como os adultos consideram que uma relação ideal entre ambos deveria basear-se na partilha de experiências e conhecimentos, numa forma de comunicação eficaz, na empatia, na igualdade, na proximidade, na confiança, na honestidade e, por último, na disponibilidade, na abertura e no conhecimento mútuos.

Os resultados quantitativos (ver tabela 9 de correlação) evidenciam como a qualidade do programa está positivamente associada tanto ao *empowerment*, como à *psychological agency* e ao contexto, o que mostra como um bom programa é capaz de promover a autoestima, a autoeficácia, a confiança em si próprio e na possibilidade de mudar os acontecimentos, e de construir o próprio destino; este é um processo de desenvolvimento bem-sucedido em que os jovens se tornam conscientes do seu potencial.

Vários estudos confirmam os referidos resultados, como por exemplo o de Karcher (2008, p. 477), que defende que é importante responder à "necessidade de envolver os jovens como arquitetos do seu próprio desenvolvimento e das suas comunidades" (sendo que os jovens ganham motivação intrínseca, autoestima e competências de liderança quando são percebidos como um recurso da comunidade (Eccles et al., 1993; Grotevant & Cooper, 1986).

Os resultados corroboram as tendências atuais relativamente às políticas e programas nos Estados Unidos que envolvem jovens e adultos em ação conjunta com um propósito comum (Wong et al., 2010; Zeldin et al., 2013). Os resultados também podem ajudar a sustentar o movimento emergente em Portugal para uma programação mais eficiente para o desenvolvimento positivo dos jovens. Neste sentido, acreditamos que existe apoio suficiente para direcionar discussões sobre as políticas locais para a importância de ampliar a socialização (através das Y-AP) para melhorar os resultados do desenvolvimento dos jovens. Apesar de poderem ser sempre encontradas objeções às Y-AP, no sentido de que desafiam as relações tradicionais e hierárquicas entre jovens e adultos, os decisores políticos podem apoiar novas formas de preparar os jovens portugueses para os desafios do desenvolvimento. À superfície, a noção de adultos a entregar poder decisório aos jovens introduz elementos que podem ser considerados demasiado estranhos, deslocados culturalmente. Na prática, porém, como vimos nas entrevistas aos informadores-chave, a cooperação entre jovens e adultos é parte integrante da sociedade portuguesa e muitas vezes assume a forma de jovens e adultos envolvidos em trabalho comunitário informal através das suas respetivas instituições religiosas e culturais. Nestas estruturas mais informais, a parceria ocorre com bastante naturalidade, em contraste com as configurações organizacionais formais que dependem de hierarquias baseadas em critérios mais rigorosos de idade e condição social. Se as Y-AP são compreendidas e aplicadas de uma forma que enfatiza e explora pontos em comum com os valores e a cultura portuguesa, sentimos que existe um potencial significativo para elevar o setor jovem do país através das Y-AP.

Para evitar a atitude segundo a qual há uma assunção pública de que a adolescência é uma época de tempestade e de *stress*, e de que os jovens precisam, portanto, de proteção e controle pelas suas comunidades, e para evitar que as políticas públicas e meios de comunicação continuem a transmitir a visão de que os jovens são objeto de preocupação, por falta de motivação e competência para trabalhar em colaboração com os adultos sobre questões coletivas, é necessário a criação de papéis adicionais para os jovens, ou seja: jovens que planeiem e prestem serviço em parceria com os adultos; e é também preciso colocar importantes desafios para as organizações da comunidade.

Ao nível do governo, o desafio seria assegurar que as vozes dos jovens possam ser representadas nas mesas onde as decisões organizacionais são tomadas; e ao nível dos programas, o desafio será o de envolver os jovens, em parceria com os adultos, na conceção e execução dos programas, e na ajuda para a comunidade.

Para que haja mudança é preciso a criação de uma cultura que permita aos jovens e adultos de trabalhar efetivamente dentro da organização. Esta cultura de parceria consiste em valores, estrutura e ação pública e está orientada para as escolhas e comportamentos dos jovens e adultos; esta mesma cultura é o que permite às organizações ter reflexos no exterior, tendo assim um impacto positivo sobre a comunidade alargada.

É preciso que os líderes organizacionais estabeleçam uma parceria entre jovens e adultos como uma prioridade central, não como um projeto paralelo; os jovens e os adultos devem aprender uns com os outros, e a organização deve abordar explicitamente as questões de poder, confiança e autoridade. Na abordagem Y-AP as metas e ações organizacionais estão claramente radicadas na "experiência de vida" dos jovens; o pessoal e os funcionários adultos validam a cultura jovem e incentivam formas criativas de autoexpressão; e em fim os programas promovem colaboração em vez da competição.

Com base em evidências obtidas em estudos anteriores (Krauss et al., 2013; Zeldin et al., 2014) e na presente investigação, a investigação futura deve concentrar-se em como as duas dimensões de Y-AP (voz ativa na tomada de decisões e parcerias jovens-profissionais) têm significado para e influência sobre os jovens. Tal investigação poderia contribuir substancialmente para a compreensão mais aprofundada das experiências e relações que sustentam o desenvolvimento da *agency* e do *empowerment* em programas comunitários. Além de reproduzir os resultados anteriores quanto à validade, estes resultados também replicam estudos qualitativos sobre as associações positivas entre *agency*, *empowerment* e parcerias com adultos em programas comunitários (Larson & Angus, 2011; Zeldin et al., 2005b), e, assim, contribuem para um volume crescente de pesquisas, mostrando que a qualidade do programa está fortemente correlacionada à *agency*, ao *empowerment* e à ligação com a comunidade. É o exercício do controlo pelos jovens, no contexto do apoio afirmativo dos adultos para o pensamento crítico e a ação coletiva, que subjaz ao desenvolvimento da *agency* e do *empowerment* (Bandura, 2006; Hamilton et al., 2013; Maton & Salem, 1995). Dada a importância das Y-AP, da *agency* e do *empowerment* para as conceções teóricas atuais de desenvolvimento dos jovens, é particularmente necessária a investigação destinada a explorar o seu nexo de causalidade.

Foi o que se pretendeu com o presente estudo. Após a análise dos resultados dos *focus groups* com os jovens e das entrevistas com os adultos profissionais das organizações onde aqueles participam, ressaltaram constructos que determinaram a escolha das escalas e dos itens utilizados no instrumento da fase quantitativa do estudo: o *empowerment*, a autoeficácia, a autoestima, os planos futuros, o sentimento de comunidade, o suporte dos

pares e dos adultos, a coesão da família, o acompanhamento parental, a ligação e o envolvimento com a escola, o ambiente seguro, a voz dos jovens na tomada de decisões, as relações jovens-profissionais e o envolvimento no programa.

Posteriormente à análise das entrevistas em profundidade com os informadores-chave, a temática mais frequentemente abordada por estes foi a das perspetivas dos adultos em relação aos jovens, tendo-se destacado a subtemática das especificidades dos jovens, o que motivou uma especial atenção na construção e administração do questionário com base nas diferenças entre os contextos rurais e urbanos, as minorias étnicas e as questões de género.

A segunda temática mais explorada foi a das parcerias entre os jovens e os adultos, particularmente quanto à subtemática do envolvimento cívico e político dos jovens, que se revelou particularmente demonstrativo da participação ativa dos mesmos, influenciando, desta forma, a escolha de subescalas que permitissem averiguar qual a importância do ambiente seguro, da voz dos jovens na tomada de decisões, das parcerias entre os jovens e os profissionais das organizações a que estes pertencem e do envolvimento no programa.

A terceira temática mais referida foi a da perspetiva global, estatuto dos jovens e mudanças, que levou a destacar a questão social do emprego juvenil, inclusive a inserção no questionário de uma subescala específica para a mesma.

No que diz respeito à fase quantitativa desta investigação, foi testada a validade interna do instrumento e explorada a contribuição da qualidade do programa para o Desenvolvimento Positivo dos Jovens (PYD), particularmente no caso dos constructos respeitantes às parcerias entre jovens e adultos (YAPC) em organizações e associações de base comunitária.

A qualidade do programa está positivamente associada tanto ao *empowerment*, como à *psychological agency* e ao contexto, demonstrando como um bom programa é capaz de promover a autoestima, a autoeficácia, a confiança em si próprio e na possibilidade de mudar os acontecimentos, e de construir o próprio destino. Além disso, a relação positiva com o contexto (coesão da família + acompanhamento parental + ligação à escola + envolvimento na escola) pode indicar que um bom ambiente é importante para a implementação de programas para o desenvolvimento de qualidade dos jovens. O contexto também é positivamente associado com a *psychological agency*, o *empowerment* e as crenças sobre a sociedade, o que indica que o ambiente em que os jovens crescem e, portanto, o contexto da família e da escola, são importantes para um desenvolvimento positivo dos jovens, que desta forma olham com confiança para a sociedade em que

crecem e para as suas possibilidades de se distinguirem e de terem sucesso. Da mesma forma, observou-se que a ligação com a sociedade e a comunidade está positivamente associada ao *empowerment*, à *psychological agency*, às crenças sobre a sociedade, ao contexto e à qualidade do programa. Estes dados sugerem que a ligação à sociedade e à comunidade é importante para dar aos jovens a consciência de que há pessoas em seu redor com que podem contar e que estão prontas para os ajudar e apoiar no seu crescimento. Por último, acreditarem que a sociedade em que vivem é um bom lugar para crescer, melhora o *empowerment* dos jovens e está associado com a família e o contexto educacional em que crescem.

A soma do contexto e do programa promovem positivamente o desenvolvimento do *empowerment*. O componente mais importante da qualidade do programa é o envolvimento dos jovens no mesmo e o modelo que inclui tanto o contexto, como o envolvimento dos jovens no programa é o melhor preditor do *empowerment*. Logo, quando os jovens têm como base um bom ambiente escolar e familiar e se sentem envolvidos no programa conseguem, através das suas atividades, tomar consciência das suas capacidades e expressar melhor o seu potencial.

Quanto à *psychological agency*, tanto o contexto, como o programa promovem positivamente o seu desenvolvimento, sendo o componente mais importante a voz dos jovens na tomada de decisões. Ao expressar as suas opiniões e ao vê-las reconhecidas, os jovens adquirem maior autoconfiança e, desta forma, aumentam também a sua autoestima.

No que concerne à ligação com a sociedade e com a comunidade, tanto o contexto, como o programa promovem positivamente o seu desenvolvimento, sendo o componente mais importante a capacidade dos jovens para fazer ouvir as suas vozes na tomada de decisões. O facto de expressarem as suas opiniões assegura que os jovens se destaquem aos olhos dos adultos e dos seus pares, recebendo os seus reconhecimento e apoio, e desenvolvendo, por conseguinte, um senso de ligação à comunidade em que vivem e de que se sentem parte.

Em conclusão, a qualidade do programa unida ao contexto contribuiu mais para o *empowerment* do que apenas o contexto e o componente que melhor previu o *empowerment* foi o envolvimento dos jovens no programa. Assim, a melhor estratégia para a promoção do *empowerment* dos jovens é a conjugação de bons ambientes familiares e escolares com um programa que envolva os jovens.

Mais se concluiu que as hipóteses anteriormente colocadas foram corroboradas pelos resultados obtidos em relação à *psychological agency* e à ligação à comunidade,

tendo a qualidade do programa sido preditora de ambas além das medidas do contexto; nos dois casos, a contribuição de YAPC sob a forma de voz dos jovens na tomada de decisões teve mais peso do que os outros aspetos da qualidade do programa e os modelos que predizem melhor boas *psychological agency* e ligação à comunidade são os que têm em conta tanto o contexto, como a possibilidade de os jovens exprimirem a sua voz no processo de tomada de decisão.

Em suma, acrescentar a qualidade do programa ao contexto melhora todas as variáveis (*empowerment*, *psychological agency* e ligação à comunidade).

O presente estudo baseou-se na recolha e análise dos dados qualitativos para o desenvolvimento do instrumento na fase quantitativa; contudo, teria sido desejável que a fase qualitativa fosse sustentada por um número maior de participantes e uma maior diversidade de organizações de base comunitária. O propósito inicial do presente estudo era esse, mas nem todas as organizações contactadas mostraram disponibilidade para participar.

Tanto na fase qualitativa, como na quantitativa, seria necessária uma amostra mais representativa da juventude portuguesa a nível nacional. Enquanto a heterogeneidade da amostra representa uma força importante para estudos de validação em geral (Schaufeli et al., 2002), pode ser especialmente importante em estudos que examinam o *empowerment* e conceitos relacionados, tais como a voz dos jovens (Ozer & Schotland 2011).

Por outro lado, teria sido pertinente incluir as escolas na investigação para estudar as parcerias entre jovens e adultos naquelas e não apenas nas organizações de base comunitária.

Teria ainda sido relevante, no que concerne aonexo de causalidade entre as fases qualitativa e quantitativa, ampliar a fase do estudo das entrevistas aos informadores-chave sobre o estatuto dos jovens em Portugal, que na presente investigação se limitou a ser um estudo exploratório com um número exíguo de participantes.

Em conclusão, este estudo demonstra a utilidade da elaboração de hipóteses que são fundamentadas na teoria do desenvolvimento, bem como em contextos de políticas exequíveis, reputando-se pertinente sugerir a expansão da investigação sobre as Y-AP a outros países.

O foco da investigação exige à sua componente qualitativa que explique os resultados com mais profundidade para efeitos práticos. Os resultados atuais fornecem uma justificação clara para futuros estudos de caso e outros métodos mistos para captar não só

os resultados do desenvolvimento, mas também as *nuances* culturais das Y-AP no seu desempenho nos diferentes contextos culturais.

Ao serem colaboradores ativos, os jovens podem aumentar os seus recursos no âmbito do desenvolvimento, tais como a competência, a autoeficácia e o controlo, incrementando a sua consciência acerca do seu ambiente e o seu envolvimento no mesmo (Zimmerman, 1995). Uma maior difusão das práticas das parcerias entre jovens e adultos, seja nas organizações de base comunitária, seja nas escolas, mediante um processo de coaprendizagem com os adultos, poderá levar os jovens a um maior *empowerment* e à obtenção de mais benefícios para o seu desenvolvimento positivo.

Os adultos podem expandir as redes de contactos sociais dos jovens através da sua apresentação a outros adultos influentes. Subsequentemente, os jovens podem vir a retirar benefícios destas redes, tais como maiores oportunidades de trabalho, cartas de recomendação e estágios profissionais.

Pelo exposto, daqui se infere que as Y-AP são um constructo notável em todos os programas de desenvolvimento dos jovens. Os resultados obtidos neste estudo, juntamente com a literatura anterior e com os referidos estudos dos parceiros dos EUA e da Malásia, sugerem que as Y-AP podem ser uma prática comum e influente entre diferentes cenários e que esta medida poderia ser utilizada de forma produtiva para ajudar a construir um corpo de conhecimento transdisciplinar, comparável entre os diferentes tipos de programas e iniciativas. Em conformidade, os profissionais devem integrar os princípios, valores e estratégias das Y-AP em programas existentes (por exemplo, pós-escolares, extracurriculares), estruturas (por exemplo, administração, órgãos de planeamento) e funções (por exemplo, formação, comunicação, investigação participativa), e também ter em conta as estruturas organizacionais em que o programa atua (Zeldin et al., 2008b). Já os adultos devem orientar, apoiar e incentivar a aprendizagem e reflexão por parte dos jovens e, em simultâneo, reagir constantemente às mudanças nas dinâmicas de grupo. Esses processos podem assumir diferentes formas, dependendo do nível cultural e social dos participantes (Krueger, 2005; Rogoff, 2003). Porque as Y-AP são uma prática que "parece diferente" em comparação com os cenários existentes, as organizações ficam muitas vezes confusas acerca de como conferir qualidade na execução das Y-AP (Coalition of Community Foundations for Youth, 2002; O'Donoghue & Strobel, 2007).

A recém-desenvolvida medida de Y-AP poderia ajudar os gestores e trabalhadores em cargos de direção a conceptualizar e tornar operacional a prática de fornecer informação benéfica para o desenvolvimento de políticas, o planeamento de programas e o treino de

pessoal. Concentrando-se em dois elementos fundamentais das Y-AP (a voz dos jovens na tomada de decisões e as parcerias entre os jovens e os profissionais), espera-se que a medida Y-AP também possa ser usada por investigadores para ajudar as organizações a avaliarem os seus programas e estabelecer estratégias de melhoria contínua. Esta medida, que consiste em nove itens, oferece perspectivas muito promissoras de ampla utilização nas comunidades. A sua brevidade e a adoção de uma linguagem adaptada ao contexto poderiam ajudar os investigadores a obter e utilizar um programa adequado ao funcionamento das comunidades, facilitando, assim, a visão dos profissionais e dos jovens acerca da qualidade dos seus próprios programas comunitários.

Referências

- Adelson, J. (1968). Adolescent's perspective on law and government. Washington: American Psychological Association.
- Adelson, J., & O'Neil, R. (1966). Growth of political ideas in adolescence: The sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 295–306.
- Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What do we mean by “civic engagement”? *Journal of Transformative Education*, 3, 236–253.
- Aguirre International (1999). Making a difference: Impact of AmeriCorps*state/national direct on members and communities 1994-95 & 1995-96. San Mateo, CA: Author.
- Ahmad, N. & Pinnock, K. (2007) Civic Participation: Potential Differences Between Ethnic Groups (London: Commission for Racial Equality).
- Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2007). Sense of Community, Civic Engagement and Social Well-being in Italian Adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(5), 387-406.
- Anderson, K. & Sandmann, L. (2009). Toward a model of empowering practices in youth-adult partnerships. *Journal of Extension*, 47(2) Article 2FEA5. <http://www.ioe.org/joe/2009april/a5.php>
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 16(5), 427-454.
- Armstrong, M. N. (2007). Organizational Characteristics and Adolescent Political Development: Exploring the Experience of Youth Activists in Youth Development Organizations. *Psychology Theses*. Paper 41.

- Armistead, P. J., & Wexler, M. B. (1997). *Community development and youth development: The potential for convergence*. New York: Ford Foundation.
- Arnett, J. A. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317–326.
- Arnstein, S. (1969). Ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 216-224.
- Azevedo, M. C. (2009) *Experiências de participação dos jovens: um estudo longitudinal sobre a influência da qualidade da participação no desenvolvimento psicológico*, Unpublished doctoral dissertation, University of Porto, Porto, Portugal, 2009.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344–358.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164–180.
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S., (2003). Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 233-241.
- Bass, M. (1997). Citizenship and young people's role in public life. *National Civic Review*, 83(3), 203-211.
- Bastedo, H. (2015). Not 'one of us': Understanding how non-engaged youth feel about politics and political leadership. *Journal Of Youth Studies*, 18(5), 649-665. doi:10.1080/13676261.2014.992309
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley: University of California Press.
- Beaumont, E. (2012). *What Does Recent Research Suggest about Civic Learning & Civic Action in Young Adults 18-30?: Some Insights and Foundations for Further*

Work. 2009. White paper commissioned by the Spencer Foundation New Civics Initiative.

Benedicto, J., & Mora'n, M. L. (2002). La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes [Young people's construction of active citizenship]. Madrid: Minister de Trabajo y Assuntos Sociales.

Bennett, S., Coggan, C., & Adams, P. (2003). Problematising depression, young people, mental health and suicidal behaviors. *Social Science and Medicine*, 57(2), 289–299.

Benson, P. L., (1997). All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents. San Francisco, Jossey-Bass.

Benson, P. L., & Pittman, K. (2001). Moving the youth development message: Turning a vague idea into a moral imperative. In P. L. Benson & K. J. Pittman (Eds.), *Trends in youth development: Visions, realities, and challenges*. Norwell, MA: Kluwer Academic.

Benson, P. L. & Saito, R. N. (2001). The scientific foundations of youth development. In P. L. Benson & K. J. Pittman (Eds.), *Trends in youth development: Visions, realities, and challenges* (pp. 135-145). Norwell, MA: Kluwer Academic.

Benson, P. L., & Scales, P. C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 85–104. doi:10.1080/17439760802399240

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr., A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 894–941). Hoboken, NJ: Wiley.

Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances In Child Development And Behavior*, 41,197-230.

Bernard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Berti, A. (1988). The development of political understanding in children between 6–15 years old. *Human Relations*, 41, 437–446.
- Berti, A. (2005). Children's understanding of politics. In M. D. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children's understanding of society* (pp. 69–103). Hove: Psychology Press.
- Boje, T. (2008). *Citizenship & Civil Society: A Scandinavian Perspective*. Paper presented at the Conference on Contemporary European Perspectives on Volunteering: Civic Virtue vs. Social Movement Activism, Stockholm.
- Bonoma, T. (1985). Case Research in Marketing: Opportunities, Problems and a Process. *Journal of Marketing Research*, 2(2), 199-208.
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 720–735.
- Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Johnson, S. K., Hilliard, L. J., Hershberg, R. M., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2015). *Promoting positive youth development: Lessons from the 4-H study*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-17166-1
- Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Johnson, S. K., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2014). Thriving across the adolescent years: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 859-868.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*: SAGE Publications.
- Boyte, H. C. (2004). *Everyday Politics: Reconnecting Citizens and Public Life*. University of Pennsylvania Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. ISSN 1478-0887

- Bredo, E., & Feinberg, W. (1982). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1970). Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(3), 179
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bundick, M. J., Yeager, D. S., King, P. E., & Damon, W. (2010). Thriving across the lifespan. In W. F. Overton (Vol. Ed.) & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of lifespan development: Vol. 1. Biology, cognition and methods across the life-span* (3rd ed., pp. 882–923). Hoboken, NJ: Wiley.
- Butterfoos, F. D., Goodman, R. M. & Wandersman, A. (1993). Community coalitions for prevention and health promotion. *Health Education Researcher*, 3, 315–330.
- Cahill, M. (1997). *Youth development and community development: Promises and challenges of convergence*. New York: Ford Foundation.
- Calabrese, R. L. & Schumer, H. (1986). The effects of service activities on adolescent alienation. *Adolescence*, 21, 675–687.
- Call, K. T., Riedel, A. A., Hein, K., McLoyd, V., Petersen, A., & Kipke, M. (2002). Adolescent health and well-being in the twenty-first century: A global perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 69–98.
- Camino, L. (1998). *Building local infrastructure for youth development: The added value of capacity-building intermediary organizations*. Washington, DC: Academy for Youth Development.
- Camino, L. (2000). Youth-Adult Partnerships: Entering New Territory in Community Work and Research. *Applied Developmental Science*, 4(1), 11-20.

- Camino, L. (2005). Pitfalls and promising practices of youth–adult partnerships: An evaluator's reflections. *Journal Of Community Psychology*, 33(1), 75-85. doi:10.1002/jcop.20043
- Camino, L. & Zeldin, S. (2002) From Periphery to Center: Pathways for Youth Civic Engagement in the Day-To-Day Life of Communities. *Applied Developmental Science*, 6(4), 213-220.
- Camino, L., Zeldin, R. S., Mook, C. & O'Connor, C. (2006). Youth and adult leaders for program excellence (YALPE): A practical guide for program assessment and action planning. Ithaca, NY: ACT for Youth Center of Excellence (<http://www.actforyouth.net/publications/yalpe.cfm>)
- Cargo, M., Grams, G. D., Ottoson, J. M., Ward, P., & Green, L. W. (2004). Empowerment as fostering positive youth development and citizenship. *American Journal of Health Behavior*, 27(Suppl1), S66–S79.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century*. Washington, DC: Author.
- Catalano, R. F., Berglund, M., Ryan, J. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Annals Of The American Academy Of Political And Social Science*, 59198-124. doi:10.1177/0002716203260102
- Chang, E. S., Greenberger, E., Chaunsheng, C., Heckhausen, J., & Farruggia, S. P. (2010). Nonparental adults as social resources in the transition to adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 1065–1082. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00662.x.
- Checkoway, B., Allison, T., & Montoya, C. (2005). Youth participation in public policy at the municipal level. *Children and Youth Services Review*, 27(10), 1149–1162.
- Checkoway, B., Finn, J., & Pothukuchi, K. (1995). Youth participation in community planning: What are the benefits? *Journal of Planning Education and Research*, 14, 134-139.

- Checkoway, B. & Richards-Schuster, K. (2003) Youth Participation in Community Evaluation Research. *American Journal of Evaluation*, 24, 21-34.
- Checkoway, B. et al. (2003) Young People as Competent Citizens. *Community Development Journal*, Vol. 38, 4, 298-309.
- Chiessi, M., Cicognani, E., & Sonn, C. (2010). Assessing Sense of Community on adolescents: validating the brief scale of Sense of Community in adolescents (SOC-A). *Journal of community psychology*, 38(3), 276-292.
- Child Trends. (2013). Volunteering. Retrived September 10, 2013 from: <http://www.childtrends.org/?indicators=volunteering>.
- Christens, B. D., & Dolan, T. (2011). Interweaving youth development, community development, and social change through youth organizing. *Youth & Society*, 43(2), 528–548. doi:10.1177/0044118X10383647.
- Christens, B. D., & Kirshner, B. (2011). Taking stock of youth organizing: An interdisciplinary perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 134, 27–41. doi:10.1002/cd.309.
- Christens, B. D., & Peterson, N. A. (2012). The role of empowerment in youth development: A study of sociopolitical control as mediator of ecological systems' influence on developmental outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(5), 623–635. doi:10.1007/s10964-011-9724-9.
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well-being: A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicator Research*, 89, 97–112.
- CIRCLE Foundation (2004). *A comparative analysis of community youth development strategies*. CIRCLE working paper 23.
- Coalition of Community Foundations for Youth. (2002). *Best practices in youth philanthropy*. Basbor, KS: Author. Retrieved from www.ccfy.org.

- Cochran, J. K., Wood, P. B., & Arneklev, B. J. (1994). Is the religiosity-delinquency relationship spurious? A test of arousal and social control theories. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 31, 92–123.
- Conner, J. O., & Strobel, K. (2007). Leadership development: An examination of individual and programmatic growth. *Journal of Adolescent Research*, 22, 275–297.
- Conover, P. J., & Searing, D. D. (2000). The democratic purposes of education: A political socialization perspective. In L. M. McDonnell, P. M. Timpane, & R. Benjamin (Eds.), *Rediscovering the democratic purposes of education* (pp. 91–124). Lawrence: University of Kansas Press.
- Conrad, D. & Hedin, D. (1982a). The impact of experiential education on adolescent development. *Child and Youth Services*, 4(3-4), 57-76.
- Conrad, D. & Hedin, D. (1982b). *Youth participation and experiential education*. Binghamton, NY: Haworth.
- Creswell, J. W. (1994). Qualitative and quantitative approaches. *Qualitative and quantitative approaches*.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L., Guttman, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed method research in social and behavioral sciences* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crocetti, E., Erentaite, R., & Zukauskienė, R. (2014). Identity Styles, Positive Youth Development, and Civic Engagement in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43:1818–1828, DOI 10.1007/s10964-014-0100-4
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. W. (1984). *Being adolescent*. New York: Basic Books.

- Daiute, C., & Fine, M. (2003). Youth perspectives on violence and injustice. *Journal of Social Issues*, 59(1), 1–14.
- Daly, W. (2009) “Adding Their Flavour to the Mix”: Involving Children and Young People in Care in Research Design. *Australian Social Work*, 4, 460-475.
- Damon, W. (2004). What is Positive Development? *The ANNALS of the American Academy and Social Science*, 591:13. doi: 10.1177/0002716203260092
- Daniels, M. & Gillespie, M. (2005). A Survey of Civic Learning Opportunities for Out-of-School Youth in the Adult Education and Literacy System. CIRCLE Working Paper 34.
- Delli Carpini, M., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Denner, J., Meyer, B., & Bean, S. (2005). Young Women’s Leadership Alliance: Youth–adult partnerships in an all-female after-school program. *Journal of Community Psychology*, 33, 87–100.
- Dias, T. S. & Menezes, I. (2014) Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship, *Journal of Moral Education*, 43:3, 250-268, doi:10.1080/03057240.2014.918875
- Diversi, M., & Mecham, C. (2005). Latino(a) students and Caucasian mentors in a rural afterschool program: Towards empowering adult–youth relationships. *Journal of Community Psychology*, 33, 31–40.
- DuBois, D. L., & Neville, H. A. (1997). Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*, 25(3), 227–234. doi:10.1002/(SICI)1520-6629(199705)25:3<227:AID-JCOP1[3.0.CO;2-T.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. doi:10.1177/1529100611414806.

- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 95*(3), 518. doi:10.2105/AJPH.2003.031476.
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 17–26. doi:0047-2891/03/0200-0017/0
- Eccles, J., & Gootman, J. A. (Eds). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, A. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Adolescent – Experiences in Schools and Families. *American Psychologist 48*(2), 90-101.
- Elliot, D. S., Wilson, W. J., Huizinga, D., Sampson, R. J., Elliott, A., & Rankin, B. (1996). The effects of neighborhood disadvantage on adolescent delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 33*, 389–426.
- Ellis, A. (2004). Participation and Turnout: Relating Knowledge and Tools to the Practical Questions facing Democratic Reformers. Stockholm: International IDEA. <http://www.idea.int/elections/upload/ipsa%20turnout%20041007.pdf>
- Ellis, J.M. (2001). Youth-directed recreation: A model of voice and community attachment. Unpublished master's thesis, The Pennsylvania State University, University Park.
- Ellis, J.M., & Caldwell, L.L. (2005). Increasing Youth Voice. In P.A. Witt & L.L. Caldwell (Eds.), *Recreation and youth development* (pp. 281-300). State College, Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.
- Emery, M. & Purser, R. E. (1996). *The search conference: A powerful method for planning organizational change and community action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

- Esser, F., & de Vreese, C. H. (2007). Comparing young voters' political engagement in the United States and Europe. *American Behavioral Scientist*, 50, 1195–1213.
- Esteves, J., & Pastor, J. (2004). Using a Multimethod Research Approach to Research Enterprise Systems Implementations. *Electronic Journal of Business Research Methods*, Vol. 2 Issue 2, 69-82.
- Etzioni, A. (Ed.). (1998). *The essential communitarian reader*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield.
- Eurydice (2005). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Retrieved from <http://www.eurydice.org>
- European Commission & Council of Europe (2005). Report by the partnership between the European Commission and the Council of Europe in the field of youth policy, youth research and youth work. *The European Knowledge Centre for Youth Policy*. Key priorities for youth policies answers on Better Understanding of Youth. www.youth-knowledge.net | www.youth-partnership.net
- Evans, S. (2007) Youth Sense of Community: Voice and Power in Community Contexts. *Journal of Community Psychology*, 35, 6, 693-709.
- Evans, S. M., & Boyte, H. C. (1992). *Free spaces: The source of democratic change in America*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eyben, K., Morrow, D., & Wilson, D. (1995). *A worthwhile venture? Practically investing in equity, diversity, and interdependence in Northern Ireland*. Coleraine: University of Ulster. Retrieved September 4, 2010, from <http://cain.ulst.ac.uk/issues/reconcile/venture.htm>
- Ferber, T., Pittman, K., & Marshall, T. (2002). *State Youth Policy: Helping All Youth to Grow Up Fully Prepared and Fully Engaged*. Washington, DC: The Forum for Youth Investment, Impact Strategies, Inc.

- Ferreira, P. D. (2006) *Concepções de cidadania e experiências de participação na sociedade civil: uma perspectiva do desenvolvimento psicológico*, Unpublished doctoral dissertation, University of Porto, Porto, Portugal, 2006.
- Ferreira, P. D., Avezedo, C. N., & Menezes, I. (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that “participation is always good!”, *Journal of Adolescence*, 35, 599-610.
- Flage, L, Vetter, R., Schmidt, M., & Eighmy, M. (2010). Can adults accept youth as equal partners in communities? *Journal of Extension*, 48(1) Article 1RIB5. <http://www.joe.org/joe/2010february/rb5.php>
- Flanagan, C. (2003). Trust, Identity and Civic Hope. *Applied Developmental Science*, 7, 165-171.
- Flanagan, C. A., & Christens, B. D. (2011). Youth civic development: Historical context and emerging issues. In C. A. Flanagan & B. D. Christens (Eds.), *Youth civic development: Work at the cutting edge. New Directions for Child and Adolescent Development*, 134, 1–9. doi: 10.1002/cd
- Flanagan, C., & Faison, N. (2001). *Youth civic development: Implications of research for social policy and programs*. Social Policy Report, XV(1). Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development.
- Flanagan, C., Gallay, L., & CIRCLE (The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement) (2008). Adolescent Development of Trust. CIRCLE Working Paper 61. *Center For Information And Research On Civic Learning And Engagement (CIRCLE)*.
- Flanagan, C.A., Gill, S., & Gallay, L.S. (2005). Social participation and social trust in adolescence: The importance of heterogeneous encounters. In A. Omoto, (Ed.), *Processes of community change and social action* (pp. 149-166). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Flanagan, C., Levine, P., & Settersten, R. (2009). Civic Engagement and the Changing Transition to Adulthood. CIRCLE. <http://www.civicyouth.org/PopUps/ChangingTransition.pdf>.
- Flanagan, C., Martinez, M. L., & Cumsille, P. (2010). Civil societies as developmental and cultural contexts for civic identity formation. In L. Arnett Jensen (Ed.), *Bridging cultural and developmental psychology: New syntheses in theory, research and policy* (pp. 113–137). New York: Oxford University Press.
- Flanagan, C., & Van Horn, B. (2001). Youth civic engagement: Membership and mattering in local communities. *Focus*. Davis: 4-H Center for Youth Development, University of California.
- Flicker, S. (2008). Who benefits from community-based participatory research? A case study of the Positive Youth Project. *Health Education & Behavior*, 35, 70–86. doi: 10.1177/1090198105285927
- Foster-Fishman, P., Deacon, Z., Nievar, M. A., & McCann, P. (2005). Using methods that matter: The impact of reflection, dialogue and voice. *American Journal of Community Psychology*, 36(3/4), 275–291.
- Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2000). The orchestration of selection, optimization and compensation: An action–theoretical conceptualization of a theory of developmental regulation. In W. J. Perrig, A. Grob, W. J. Perrig, A. Grob (Eds.) , *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (pp. 35-58). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fung, A. (2003). Associations and democracy: between theories, hopes and realities. *Annual Review of Sociology*, 29, 515-539.
- Furstenberg, F. F. (2000). The sociology of adolescence and youth in the 1990s: A critical commentary. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 896–910.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217–234.

- Gambone, M.A., Klem, A.M., & Connell, J.P. (2002) *Finding out what matters for youth: Testing key links in a community action framework for youth*. Philadelphia: Youth Development Strategies, Inc. and Institute for Research and Reform in Education.
- Garratt, D. (1997). Youth cultures and sub-cultures. In J. Roche & S. Tucker (Eds.), *Youth in society: Contemporary theory, policy and practice* (pp. 65–94). London: Open University Press.
- Garvey, J., McIntyre-Craig, C., & Myers, C. (2000). Youth voice: The essential element of service-learning. In C. Myers and M. Bellener (Eds.) *Embedding service-learning into teacher education: Issue briefs*. Indianapolis, IN: The Center for Youth as Resources.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2013). Special section introduction: Thriving in context: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1–5.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gibson, C.H. (1995). The process of empowerment in mothers of chronically ill children. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1201-1210.
- Gilliam, F., and Bales, S. (2001). *Strategic Frame Analysis: Reframing America's Youth*. SRCD Social Policy Report, Anne Arbor, MI.
- Ginwright, S. (2005). On urban ground: Understanding African-American intergenerational partnerships in urban communities. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 101–110. doi:10.1002/jcop.20045.
- Ginwright, S. (2010). Peace out to revolution. Activism among African American youth: An argument for radical healing. *Young*, 18(1), 77–96. doi: 10.1177/1103308809018000106
- Goggins, S., Powers, J., & Spano, S. (2002). *Profiles of Youth Engagement and Voice in New York State: Current Strategies*. Ithaca, NY: Bronfenbrenner Center.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Wiley.

- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 199–219. doi:10.1023/A:1014680827552.
- Grossman, J. B., & Tierney, J. P. (1998). Does mentoring work? An impact study of the Big Brothers Big Sisters program. *Evaluation Review, 22*(3), 403-426. doi:10.1177/0193841X9802200304
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development, 29*, 82-100.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research, 2*(163-194).
- Gurstein, P., Lovato, C., & Ross, S. (2003). Youth participation in planning: Strategies for social action. *Canadian Journal of Urban Research, 2*, 249-274.
- Hahn, A. (1994). Extending the time of learning. In D.J. Besharov (Ed.), *America's Disconnected Youth: Toward a Preventative Strategy*, pp. 233-266. Washington, DC: CWLA Press and American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Halpern, R. (2005). Instrumental relationships: A potential relational model for inner-city youth programs. *Journal of Community Psychology, 33*(1), 11–20. doi:10.1002/jcop.20032.
- Hamilton, S. (1999). A three-part definition of youth development. Unpublished manuscript. Cornell University College of Human Ecology, Ithaca, NY.
- Hamilton, S. & Fenzel, L. (1988). The impact of volunteer experience on adolescent social development: Evidence of program effects. *Journal of Adolescent Research, 3* (1), 65-80.
- Hamilton, S. & Hamilton, M. (2004). *The youth development handbook: Coming of age in American Communities*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Hamilton, S. F., & Hamilton, M. (2009). The transition to adulthood: Challenges of poverty and cultural lag. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, 3, 492–526). New York: Wiley.
- Hamilton, S., Hamilton, M., Bianchi, L., & Bran, J. (2013). Opening pathways for vulnerable young people in Patagonia. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 162–170.
- Hamilton, S. F., Hamilton, M. A., Hirsch, M., Hugues, J., & Maton, K. (2006). Community contexts for mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34, 727–746.
- Hamilton, S., Hamilton, M., & Pittman, K. (2004). Principles for youth development. In S. Hamilton & M. Hamilton (Eds.), *The youth development handbook: Coming of age in American Communities* (pp.3-22). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hamilton, S. & Zeldin, S. (1987). Learning civics in the community. *Curriculum Inquiry*, 4, 407–420.
- Hamzah, A., Suandi, T., & Tamam, E. (2002). *Persatuan belia di Malaysia: Perkembangan and penyerlahan potensi (Youth organizations in Malaysia: Highlighting their growth and potential)*. Serdang: UPM Press.
- Hansen, D. M., & Larson, R. W. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 360-374.
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25–55.
- Harris, A., Wyn, J. & Younes, S. (2010). Beyond apathetic or activist youth: ‘Ordinary’ young people and contemporary forms of participation, *Young*, 18(1), pp. 9–32.
- Hart, R. A. (1992). *Children’s participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Center.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3) 413-440.

- Haste, H., & Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral/political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. *Journal of Moral Education*, 35, 473–493.
- Havighurst, R. J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York: Davis McKay.
- Heath, S.B. (1994). The project of learning from the inner-city perspective. In F.A. Villareul and R.M. Lerner (Eds.), *New directions for childhood development: No. 20. Promoting community-based programs from socialization and learning* (pp.25-34). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hein, K., (2003). Enhancing the assets for positive youth development: The vision, values, and action agenda of the W. T. Grant Foundation. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.) *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp.97-117). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of big brothers big sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82(1), 346–361. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x.
- Hildreth, R. W. (2003). *John Dewey and public achievement: The lived experience of active citizenship*. Paper presented at the International Civic Education Conference, New Orleans, LA.
- Hine, T. (1999). *The rise and fall of the American teenager*. New York: Avon.
- Hollingshead, A. (1949). *Elmstown's youth: The impact of social classes on adolescents*. New York: Wiley.
- Howe, R.B., & Covell, K. (2000). Schools and the participation rights of the child. *Education and Law Journal*, 10(1), 107-123.
- Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: Exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of Community Psychology*, 34(5), 523-540.

- Hurd, N. M., & Zimmerman, M. (2010). Natural mentors, mental health, and risk behaviors: A longitudinal analysis of African American adolescents transitioning into adulthood. *American Journal of Community Psychology*, 46, 36–48. doi:10.1007/s10464-010-9325-x.
- Hurd, N. M., & Zimmerman, M. A. (2014). An analysis of natural mentoring relationship profiles and associations with mentees' mental health: Considering links via support from important others. *American Journal of Community Psychology*, 53(1–2), 25–36. doi:10.1007/s10464-013-9598-y.
- Hyman, J. B. & Levine, P. (2008). Civic Engagement and the Disadvantaged: Challenges, Opportunities and Recommendations. CIRCLE Working Paper #63. http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP63_Hyman_Levine.pdf. White paper commissioned by the Corporation for National & Community Service. CIRCLE.
- Independent Sector (2002). *Engaging youth in lifelong service: Findings and recommendations for encouraging a tradition of voluntary action among America's youth*. Giving and Volunteering Signature Series.
- Jacoby, B. (1999). Partnerships for Service Learning. *New Directions For Student Services*, (87), 19.
- Jahromi, P., Crocetti, E., & Buchanan, C. (2012). A cross-cultural examination of adolescent civic engagement: Comparing Italian and American volunteerism and political involvement. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 40, 22–36.
- Jarrett, R. L., Sullivan, P. J., & Watkins, N. D. (2005). Developing social capital through participation in organized youth programs: Qualitative insights from three programs. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 41–55. doi:10.1002/jcop.20038.
- Jarvis, S. E., Montoya, L., & Mulvoy, E. (2005). The Political Participation of Working Youth and College Students. CIRCLE Working Paper 36. <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP36Jarvis.pdf>.
- Jelicic, H., Bobek, D. L., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence:

- Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 263–273. doi: 10.1177/0165025407076439
- Jennings, L. B., Parra-Medina, D. M., Messias, D. K., & McLoughlin, K. (2006). Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of Community Practice*, 14(1/2), 31–55.
- Jones, M. I., & Lavalley, D. (2009). Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 159–167. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.06.005
- Jones, K., & Perkins, D. (2004). Youth-adult partnerships. In C.B. Fisher & R. M. Lerner (Eds.), *Applied developmental science: An encyclopedia of research, policies, and programs* (pp. 1159-1163). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jordan, D. J. (2001). *Leadership in leisure services: Making a difference (2ed.)*. State College, PA: Venture Publishing, Inc.
- Juris, J. S. & Pleyers, G. H. (2009) Alter-activism: Emerging cultures of participation among young global justice activists, *Journal of Youth Studies*, 12(1), pp. 57–75.
- Kaplan, B., & Duchon, D. (1988). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Information Systems Research: A Case Study. *MIS Quarterly*, 571-586.
- Karcher, M. (2008). Mobilizing Adults for Positive Youth Development: Strategies for Closing the Gap between Beliefs and Behaviors. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 475-480.
- Katula, M.C. (2000). Successful characteristics of service-learning: Results from the field. In C. Meyers and M. Bellner (Eds), *Embedding service-learning into teacher education: Issue briefs*. Indianapolis, IN: The Center for Youth as Resources.
- Kaufman, N.H., & Flekkoy, M.G. (1998). Participation rights of the child: Psychological and legal considerations. *Children's Legal Rights Journal*, 18(1), 15-29.

- Keeter, S., Zukin, C., Andolina, M., & Jenkins, K. (2002). The Civic and Political Health of the Nation: A Generational Portrait. CIRCLE. http://www.civicyouth.org/research/products/Civic_Political_Health.pdf.
- Kim, S., Crutchfield, C., Williams, C., & Hepler, N. (1998). Toward a new paradigm in substance abuse and other problem behavior prevention for youth: Youth development and empowerment approach. *Journal of Drug Education, 28*(1), 1–17.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. London: Department for Education and Skills.
- Kirshner, B. (2007). Youth Activism as a Context for Learning and Development. *American behavioral Scientist, 51*(3), 367-379. doi: 10.1177/0002764207306065
- Kirshner, B., O'Donoghue, J. L., & McLaughlin, M. (2002). Youth participation: Improving institutions and communities. *New Directions for Youth Development: Theory practice research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Klassen, A. C., Creswell, J., Clark, V. L. P., Smith, K. C., & Meissner, H. I. (2012). Best practices in mixed methods for quality of life research. *Quality of Life Research, 21*(3), 377-380.
- Komro, K. A., Perry, C. L., Murray, D. M., VeblenMortenson, S., Williams, C. L., & Anstine, P. S. (1996). Peer-planned social activities for preventing alcohol use among young adolescents. *Journal of School Health, 66*, 328–334. doi:10.1111/j.1746-1561.1996.tb03413.x
- Kurth-Schai, R. (1988). The roles of youth in society: A reconceptualization. *Educational Forum, 53*, 131–132.
- Krauss, S. E., Collura, J., Zeldin, S., Ortega, A., Abdullah, H., & Sulaiman, A. H., (2014). Youth-Adult Partnership: Exploring Contributions to Empowerment, Agency and Community Connections in Malaysian Youth Programs. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(9), 1550-1562.

- Kretzmann, J. P., & McKnight, J. L. (1993). Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets. Chicago: ACTA Publications.
- Krueger, J. (2005). Four themes in youth work practice. *Journal of Community Psychology*, 33, 21–29.
- Kwan Meng, L. (2012). *Influence of mentoring on learning outcomes in a pioneering school-based 'International Award for Young People' programme in Malaysia*. Unpublished PhD thesis, Universiti Putra Malaysia, Serdang, Malaysia.
- Langton, S. (1987). Strengthening citizen participation. *National Civic Review*, 76, 225–226.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence, Italy: Innocenti Research Center, UNICEF.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Larson, R. W., & Angus, R. M. (2011). Adolescents' development of skills for agency in youth programs: Learning to think strategically. *Child Development*, 82(1), 277–294.
- Larson, R., Eccles, J., & Gootman, J. A. (2004). Features of positive developmental settings. *The Prevention Researcher*, 11(2), 8–13.
- Larson, R., & Hansen, D. (2005). The development of strategic thinking: Learning to impact human systems in a youth activism program. *Human Development*, 48(6), 327–349. doi:10.1159/000088251.
- Larson, R. W., Hansen, D., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42, 849–863. doi: 10.1037/0012-1649.42.5.849
- Larson, R. W., Pearce, N., Sullivan, P. J., & Jarrett, R. L. (2007). Participation in youth programs as a catalyst for negotiation of family autonomy with connection. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 31–45. doi: 10.1007/s10964-006-9133-7

- Larson, R. W., & Walker, K. C. (2006). Learning about the “real world” in an urban arts youth program. *Journal of Adolescent Research, 21*, 244–268. doi:10.1177/0743558405285824
- Larson, R., Walker, K., & Pearce, N. (2005). A Comparison of Youth-Driven and Adult-Driven Youth Programs: Balancing Inputs From Youth and Adults. *American Journal of Community Psychology, 33*(1), 57-74.
- Larson, R., & Wood, D. (2006). Positive development. In L. R. Sherrod, C. A. Flanagan, R. Kassimir, & A. K. Syvertsen (Eds.), *Youth activism: An international encyclopedia, Vol. 2* (pp. 479-485). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Lawson, H. A., Claiborne, N., Hardiman, E., Austin, S., & Surko, M. (2007). Deriving theories of change from successful community development partnerships for youths: Implications for school improvement. *American Journal of Education, 114*, 1–40.
- Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R., Drake, D. R., & Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science, 2*, 209–230. doi:10.1207/s1532480xads0204_4
- Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development* (2nd ed.). New York: Random House.
- Lerner, R. M. (2000). Developing civil society through the promotion of positive youth development. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 21*, 48-49.
- Lerner, R. M. (2003). Developmental assets and assets-building communities: A view of the issues. In R. M. & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 3-18). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6th ed.) (pp. 1-17). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lerner, R. M., Alberts, A. E., Jeličić, H., & Smith, L. M. (2006). Young people are resources to be developed: Promoting positive youth development through adult youth relations and community assets. In E. G. Clary & J. E. Rhodes (Eds.), *Mobilizing adults for positive youth development* (pp. 19–39). New York: Springer.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172-180. doi:10.1207/S1532480XADS0703_8
- Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting the civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71, 11–20.
- Lerner, R. M., Lerner, J., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17–71. doi: 10.1177/0272431604272461
- Lerner, R. M., Lerner, J., Bowers, E. P., & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational developmental systems. In W. F. Overton & P. C. Molenaar (Eds.), *Theory and method. Volume 1 of the Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., pp. 607-651). Editor-in-chief: R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lerner, R. M., & Overton, W. F. (2008). Exemplifying the integrations of the relational developmental system: Synthesizing theory, research, and application to promote positive development and social justice. *Journal of Adolescent Research*, 23, 245–255. doi: 10.1177/0743558408314385
- Lerner, R. M., Phelps, E., Alberts, A., Forman, Y., & Christiansen, E. D. (2007). The many faces of urban girls; Features of positive development in early adolescence. In B.

- Leadbeater & N. Way (Eds.), *Urban girls revisited: Building strengths* (pp. 19–52). New York: New York University Press.
- 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: Individual bases of adolescent development* (3rd ed., Vol. 1, pp. 524–558). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lerner, R.M., von Eye, A., Lerner, J.V., Lewin-Bizan, S., & Bowers, E.P. (2010). The meaning and measurement of thriving in adolescence: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7)
- Lerner, R. & Walls, T. (1999). Revisiting “Individuals as producers of their development”: From dynamic interactionism to developmental systems. In J. Brandstadter & R. Lerner (Eds.). *Action and self-development* (pp. 3–36). Sage: Thousand Oaks.
- Lewis-Charp, H., Cao Yu, H., Soukamneuth, S., & Lacoë, J. (2003). *Extending the reach of youth development through civic activism: Outcomes of the youth leadership for development initiative*. Takoma Park, MD: Innovation Center for Community and Youth Development.
- Lewis, S. R., Murphy, T., & Baker, M. (2008). The Nevada 4-H Program: Impacts on Nevada Public School Youth. *Proceedings of the 2008 Western Region AAEE Research Conference, Volume 27*. Retrieved from: http://www.usu.edu/aste/ag_ed/wraec/PDF/E3.pdf.
- Libby, M., Rosen, M., & Sedonaen, M. (2005). Building youth–adult partnerships for community change: Lessons from the Youth Leadership Institute. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 111–120.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA, US: Left Coast Press.
- Linver, M. R., Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents’ participation in organized activities: Are sports best when combined with other activities? *Developmental Psychology*, 45, 354–367. doi: 10.1037/a0014133

- Lloyd, C. B. (Ed.). (2005). *Growing up global: The changing transitions to adulthood in developing countries*. Washington, DC: National Academies Press.
- Locke, L. F., Spirduso, W. W., & Silverman, S. J. (2007). *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- London, J. K., Zimmerman, K., & Erbsstein, N. (2003). Youth-led research and evaluation: Tools for youth, organizational, and community development. In K. Sabo (Ed.), *Youth participatory evaluation: A field in the making*. *New Directions for Evaluation*, 98, 33–12. New York: Jossey Bass.
- Lopez, M. H. & Marcelo, K. B. (2008) The civic engagement of immigrant youth: New evidence from the 2006 civic and political health of the nation survey, *Applied Developmental Science*, 12(2), pp. 66–73.
- Lorion, R. P., & Sokoloff, H. (2003). Building assets in real-world communities. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.) *Developmental assets and asset-building communities* (pp. 121-156). New York: Kluwer Academic.
- Magalhães, P. & Sanz Moral, J. (2008). *Os Jovens e a Política. Um estudo do Centro de Sondagem e Estudos de Opinião da Universidade Católica Portuguesa*.
- Magnuson, D., & Baizerman, M. (Eds.). (2007). *Work with youth in divided and contested societies*. Rotterdam: Sense.
- Magnusson, D., & Stattin, H. (2006). The person in the environment: Towards a general model for scientific inquiry. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 400–464). Hoboken, NJ: Wiley.
- Mandel, L. A., & Qazilbash, J. (2005). Youth voices as change agents: Moving beyond the medical model in school-based health center practice. *Journal of School Health*, 75(7), 239–242.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Marsh, D., O'Toole, T. & Jones, S. (2007) *Young People and Politics in the UK: Apathy or Alienation?* (London: Palgrave).
- Maynard, K. K., (2008). *Fostering youth engagement*. Texas A&M University. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1969.1/ETD-TAMU-2830>
- Martín-Baró. I. (1974), Elementos de concientización socio-política en los currículos de las Universidades. *Estudios Centroamericanos*, 313/314, 765-783.
- Maton, K. I., & Salem, D. A. (1995). Organizational characteristics of empowering community settings: A multiple case study approach. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 631–656.
- Matthews, H. (2001). Citizenship, youth councils and young people's participation. *Journal of Youth Studies*, 4(3), 299-318.
- Matthews, H., & Limb, M. (2003). Another white elephant? Youth councils as democratic structures. *Space and Polity*, 7(2), 173-192.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interpretative approach*. *Applied Social Research Methods Series*, Volume 41. Sage Publications
- McCreary Center Society. (1996). *British Columbia youth health action handbook*. Vancouver BC: McCreary Centre Society.
- McFarland, D. A., & R. J. Thomas (2006). Bowling young: how voluntary associations influence adult political participation. *American Sociological Review*, 71, 401-425.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of school health*, 72(4), 138-146.

- Melchior, A. (1998). National evaluation of learn and serve American school and community-based programs. Waltham, MA: Brandeis University, Center for Human Resources.
- Menezes, I. (1998). Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social (Unpublished doctoral dissertation). Porto: University of Porto.
- Menezes, I., Ribeiro, N., Fernandes-Jesus, M., Malafaia, C. & Ferreira, P. D. (2012) *Agência e Participação Cívica e Política: Jovens e Imigrantes na Construção da Democracia* (Porto: Livpsic/Legis Editora).
- MENTOR (2003). *Elements of Effective Practice*. Newly revised and updated to reflect the latest in quality mentoring research, policies and practices. MENTOR / National Mentoring Partnership.
- Menzel, H. (1978). Meaning: Who needs it? In M. Brenner, P. Marsh, & M. Brenner (Eds.), *The social context of method*. New York: St. Martin's.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Millenky, M., Schwartz, S. O., & Rhodes, J. E. (2014). Supporting the transition to adulthood among high school dropouts: An impact study of the National Guard Youth Challenge Program. *Prevention Science, 15*(4), 448-459. doi:10.1007/s11121-013-0388-4
- Miller, F. (1994). Gender differences in adolescents' attitudes toward mandatory community service. *Journal of Adolescence, 17*, 381–393.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record, 106*(4). 651-688.
- Mitra, D. L. (2008). Balancing power in communities of practice: An examination of increasing student voice through school-based youth-adult partnerships. *Journal of Educational Change, 9*, 221-242.

- Mitra, D. L., Sanders, F. C., & Perkins, D. F. (2010). Providing spark and stability: The role of intermediary organizations in establishing school-based youth-adult partnerships. *Applied Developmental Science, 14*, 106–123. doi:10.1080/10888691003738285
- Modell, J., & Goodman, M. (1990). Historical perspectives. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 93–122). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moore, C., & Allen, J. (1996). The effects of volunteering on the young volunteer. *The Journal of Primary Prevention, 17*(2), 231-258.
- Moos, R. H. (1974). *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*. Hoboken: Wiley.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative health research, 8*(3), 362-376.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of mixed methods research, 1*(1), 48-76.
- Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly, 82*(1), 155-169.
- Morrissey, K. M., & Werner-Wilson, R. J. (2005). The relationship between out-of-school activities and positive youth development: An investigation of the influences of communities and family. *Adolescence, 40*, 67–85.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research, 40*(1), 120-123.
- Morsillo, J., & Prilleltensky, I. (2007). Social action with youth: Interventions, evaluation, and psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology, 35*(6), 725–740. doi:10.1002/jcop.20175.

- Moura Ferreira, P. (2008). Associações e Democracia. Faz o associativismo alguma diferença na cultura cívica dos jovens portugueses? *Sociologia, Problemas e Práticas*, 57, 109-130.
- Mumford, M. D. & Manley, G. G. (2003) Putting the development in leadership development: Implications for theory and practice, in S. E. Murphy & R. E. Riggio (Eds.), *The future of leadership development*, pp. 237-261. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Murdock, S., Moncloa, F., Subramaniam, A., Olagundoye, S., Paterson, C., English, P., & Sathrum, S. (2010). Youth in governance and youth adult partnerships: An examination of promising practices. 4-H Center for Youth Development Special Report, 4-H Center for Youth Development, UC Davis.
- Murray, M.C., & Murphy, B.L. (2001). Leadership effectiveness. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology* (pp. 82-106). Mountain View, CA: Mayfield.
- National League of Cities (2010). *Authentic youth civic engagement: A guide for municipal leaders*. Washington, DC: National League of Cities.
- National Research Council. (1993). *Losing generations: Adolescents in high-risk settings*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council and Institute of Medicine (2002). *Community programs to promote youth development: Committee on community-level programs for youth* (J. Eccles & J. A. Gootman, Eds.). Washington, DC: National Academy Press.
- Newsome, J. & Scarela, J. (2001). *Youth and boards: What's the status?* San Francisco: Youth Leadership Institute. Retrieved July 8, 2015, from <http://www.theinnovationcenter.org>.
- Nga, J., & King, V. (2006). *Youth organizations' participation in the nation building of Malaysia*. Leeds: University of Leeds. Retrieved from www.personal.leeds.ac.uk/easjihh.
- Norris, P. (2002) *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism* (Cambridge: Cambridge University Press).

- Northouse, P.G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- O'Donoghue, J. L., Kirshner, B., & McLaughlin M., (2002). Introduction: Moving youth participation forward. *New Directions for Youth Development*, 96, 15-26. doi: 10.1002/yd.24
- O'Donoghue, J., & Strobel, K. (2007). Directivity and freedom: Adult support of activism among urban youth. *American Behavioral Scientist*, 51(3), 465–485.
- Ozer, E. J., & Schotland, M. (2011). Psychological empowerment among urban youth measure development and relationship to psychosocial functioning. *Health Education & Behavior*, 38(4), 348–356.
- Pancer, S. M., Rose-Krasnor, L., & Loiselle, L. D. (2002). Youth conferences as a context for engagement. *New Direction For Youth Development*, 96, 47-64.
- Page, N., & Czuba, C. E. (1999). Empowerment: What is it? *Journal of Extension*, 37(5), 24-32.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D. & Pedahzur, A. (2006) Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate, School Effectiveness and School Improvement, 17(1), pp. 119–140.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391.
- Peterson, A. (2000). Adolescents in the 21st century: Preparing for an uncertain future. In L. Crockett & R. Silberseisen (Eds.), *Negotiating adolescents in times of social change*. New York: Cambridge University Press.

- Peterson, N. A., Peterson, C. H., Agre, L., Christens, B. D., & Morton, C. M. (2011). Measuring youth empowerment: Validation of a sociopolitical control scale for youth in an urban community context. *Journal of Community Psychology*, 39(5), 592–605.
- Pittman, K. (1991). *Promoting youth development: Strengthening the role of youth serving and community organizations*. Washington, D.C.: Center for Youth Development and Policy Research, Academy for Educational Development.
- Pittman, K. (1999). The power of youth engagement. *Youth Today*, 8, 63.
- Pittman, K. Irby, M., & Ferber, T. (2000). *Unfinished Business*. Retrieved July 17, 2015, from <http://www.care-vc.org/iyf-unfinished-business.pdf>.
- Pittman, K., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2003). Preventing Problems, Promoting Development, Encouraging Engagement: Competing Priorities or Inseparable Goals? Based upon Pittman, K. & Irby, M. (1996). Preventing Problems or Promoting Development? Washington, DC: *The Forum for Youth Investment, Impact Strategies*, ISBN 1-931902-15-1
- Pittman, K., Martin, S. and Williams, A. (2007). Core Principles for Engaging Young People in Community Change. Washington, DC: The Forum for Youth Investment, Impact Strategies Inc.
- Pittman, K. J., Wright, M. (1991). *Bridging the gap: A rationale for enhancing the role of community organizations in promoting youth development*. Washington, D.C.: Carnegie Council on Youth Development.
- Plutzer, E. (2002). Becoming a Habitual Voter: Inertia, Resources, and Growth in Young Adulthood. *American Political Science Review* 96, 41-56.
- Porter, R. I. (2010). Invited commentary: The positive youth development perspective is an exciting direction for adolescent and family policies and programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 839–842.
- Powell, B. B. (1982). Contemporary democracies, participation, stability, and violence. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Price, R. H. (1990). Wither participation and empowerment? *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 163–167.
- Prilleltensky, I. (2010). Child wellness and social inclusion: Values for action. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 238-249. doi:10.1007/s10464-010-9318-9.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Quintelier, E. (2008). Who is Politically Activist? : Young People, Voluntary Engagement and Political Participation Who is Politically Active: The Athlete, the Scout Member or the Environmental. *Acta Sociologica*, 51(4), 355-370.
- Rabinow, P., & Sullivan, W. M. (1979). *Interpretive social science: A reader*. Berkeley: University of California Press.
- Randolph, J. J., & Eronen, P. J. (2007). Developing the learning door: A case study in youth participatory program planning. *Evaluation and Program Planning*, 30, 55–65. doi:10.1016/j.evalprogplan.2006.06.004
- Rakesh, R. (2001). *The participation rights of adolescents: A strategic approach*. New York, NY: UNICEF Programme Division.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 795.
- Ribeiro, N., Almeida, C. M., Fernandes-Jesus, M., Neves, T., Ferreira, P. D., & Menezes, I. (2012). Education and Citizenship: redemption or disempowerment? A Study of Portuguese-Speaking Migrant (and Non-Migrant) Youth in Portugal. *Power and Education*, 4 (2).
- Ribeiro, N., Malafaia, C., Fernandes-Jesus, M., Neves, T., & Menezes, I. (2014) Europe as a Beacon of Democracy? Citizenship Policies Relating to Youth and Migrants in Portugal, *Journal of Civil Society*, 10:1, 51-68, DOI: 10.1080/17448689.2014.895605

- Ribeiro, N., Malafaia, C., Neves, T., Ferreira, P. D., & Menezes, I. (2015). Constraints and opportunities for civic and political participation: Perceptions of young people from immigrant and non-immigrant background in Portugal. *Journal Of Youth Studies*, 18(6), 685-705. doi:10.1080/13676261.2014.992307
- Robey, D. (1996) "Diversity in Information Systems Research: Threat, Promise and Responsibility", *Information Systems Research*, 7(4), pp. 400-408.
- Robteutscher, S. (2000). Democracia associativa: as associações voluntárias como campo de treino para a democracia. Em J. M. L. Viegas e E. Costa Dias (orgs.), *Cidadania, Integração, Globalização*, Oeiras, Celta Editora, 233-254.
- Rodrigues, M., Menezes, I., & Ferreira, P. (2015). The organisational and educational contexts of the Portuguese Catholic Scout Association: their impact on youth participation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(1), 148-175.
- Rodriguez-Planas, N. (2012). Longer-term impacts of mentoring, educational services, and learning incentives: Evidence from a randomized trial in the United States. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(4), 121–139. doi:10.1257/app.4.4.121.
- Rogers, E. S., Chamberlin, J., Ellison, M. L., & Crean, T. (1997). A consumer-constructed scale to measure empowerment among users of mental health services. *Psychiatric services*, 48(8), 1042–1047.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rossmann, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Number and words; Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9, 627–643.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003a). What is a youth development program? Identification and defining principles. In F. Jacobs, D. Wertlieb, & R. M. Lerner (Eds.),

Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs: Vol. 2. Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives (pp. 197–223). Thousand Oaks, CA: Sage.

Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003b). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science, 7*, 94–111.

Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: teoria, investigação e prática, 2*, 2003, p. 253-268.

Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science, 4*, 27–46. doi: 10.1207/S1532480XADS0401_3

Scales, P. C., Benson, P. L., & Mannes, M. (2006). The contribution to adolescent wellbeing made by nonfamily adults: An examination of developmental assets as contexts and processes. *Journal of Community Psychology, 34*, 401–413. doi:10.1002/jcop.20106

Scales, P. C., Benson, P. L., & Roehlkepartain, E. C. (2011). Adolescent thriving: The role of sparks, relationships, and empowerment. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 263–277. doi: 10.1007/s10964-010-9578-6

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481.

Schäfer, N., & Yarwood, R. (2008) Involving young people as researchers: uncovering multiple power relations among youths. *Children's Geographies, 6*(2), 121–135.

Schensul, J. J. (2012). Methodology, methods, and tools in qualitative research. In S. D. Lapan, M. T. Quartaroli, F. J. Riemer (Eds.), *Qualitative research: An introduction to methods and designs* (pp. 69-103). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

- Schine, J. (Ed.). (1997). *Service learning in the 21st century: Ninety-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schlegel, A., & Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. NY: The Free Press.
- Schmidt, J. A., Shumow, L. & Kackar, H. (2007). Adolescents' Participation in Service Activities and Its Impact on Academic, Behavioral, and Civic Outcomes. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 127-140.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). Initial findings from the IEA international civic and citizenship education study. Amsterdam: IEA.
- Schulz, A. J., Israel, B. A., Zimmerman, M. A., & Checkoway, B. N. (1995). Empowerment as a multi-level construct: Perceived control at the individual, organizational and community levels. *Health Education Research*, 10(3), 309–327.
- Schwartz, S. O., Rhodes, J. E., Spencer, R., & Grossman, J. B. (2013). Youth initiated mentoring: Investigating a new approach to working with vulnerable adolescents. *American Journal Of Community Psychology*, 52(1-2), 155-169. doi:10.1007/s10464-013-9585-3
- Schwartz, C. E., & Revicki, D. A. (2012). Mixing methods and blending paradigms: some considerations for future research. *Quality of Life Research*, 21(3), 375-376.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). Beyond formative and summative evaluation. In M. W. McLaughlin & D. C. Phillips (Eds.), *Evaluation and education at quarter century* (pp. 19-64). Chicago: National Society for the Study of Education.

- Sherhoff, D. J. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American journal of community psychology*, 45(3-4), 325-337.
- Sherrod, L. (2007). Civic engagement as an expression of positive youth development. In R. Silbereisen & R. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 59–75). London: SAGE Publications Ltd.
- Sherrod, L. R., Flanagan, C., Kassimir, R., & Syvertsen, A. (2005). *Youth activism: An international encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Sherrod, L. J., Flanagan, C., & Youniss, J. (2002). Dimensions of Citizenship and Opportunities for Youth Development: The What, Why, When, Where, and Who of Citizenship Development. *Applied Developmental Science*, 6(4), 264-272.
- Sherrod, L., Quinones, O., & Davila, C. (2004). Youth political views and their experience of September 11, 2001. *Applied Developmental Psychology*, 25, 149-170.
- Sherrod, L., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. (Eds.). (2010). *Handbook of research on civic engagement in youth*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities, and obligations. *Children and Society*, 15, 107–117.
- Silva Dias, T. I. (2014). Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, 43(3), 250-268.
- Sirianni, C. (2005). Youth civic engagement: Systems change and culture change in Hampton, Virginia. CIRCLE working paper 31. <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP31Sirianni.pdf>
- Small, S. A., & Kerns, D. (1993). Unwanted sexual activity among peers during early and middle adolescence: Incidence and risk factors. *Journal of Marriage and Family*, 55(4), 941–952.

- Small, S. & Memmo, M. (2004) Contemporary Models of Youth Development and Problem Prevention: Toward an Integration of Terms, Concepts, and Models. *Family Relations*, Vol. 53, No. 1, pp. 3-11.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Smith, J. K., & Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational researcher*, 15(1), 4-12.
- Snell, P. (2009). What difference does youth group make? A longitudinal analysis of religious youth group participation outcomes. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 48(3), 572-587.
- Sterrett, E. M., Jones, D. J., McKee, L. G., & Kincaid, C. (2011). Supportive non-parental adults and adolescent psychosocial functioning: Using social support as a theoretical framework. *American Journal of Community Psychology*, 48(3-4), 284-295. doi:10.1007/s10464-011-9429-y.
- Strobel, K., Kirshner, B., O'Donoghue, J., & Wallin McLaughlin, M. (2008). Qualities that attract urban youth to after-school settings and promote continued participation. *The Teachers College Record*, 110(8), 1677-1705.
- Sullivan, P. J., & Larson, R. W. (2010). Connecting youth to high resource adults: Lessons from effective youth programs. *Journal of Adolescent Research*, 25(1), 99-123. doi:10.1177/0743558409350505.
- Takanishi, R., (1993). An agenda for the integration of research and policy during early adolescence. In R. M. Lerner (Ed.), *Early adolescence: Perspective on research, policy, and intervention* (pp.457-469). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Applied Social Research Methods, No. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Theokas, C., Almerigi, J. B., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C., & von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 25*, 113–143. doi: 10.1177/0272431604272460
- Theokas, C., & Lerner, R. M. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: Conceptualization, measurement, and relations with positive and negative developmental outcomes. *Applied Developmental Science, 10*, 61–74. doi: 10.1207/s1532480xads1002_2
- Thurber, C. A., Scanlin, M. M., Scheuler, L., & Henderson, K. A. (2007). Youth development outcomes of the camp experience: Evidence for multidimensional growth. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 41–254. doi: 10.1007/s10964-006-9142-6
- Timpe, Z. C., & Lunkenheimer, E. (2015). The long-term economic benefits of natural mentoring relationships for youth. *American Journal Of Community Psychology, 56*(1-2), 12-24. doi:10.1007/s10464-015-9735-x
- Tolman, J. & Pittman, K. (2001). Youth acts, community impacts. Stories of youth engagement with real results. Tahoma Park, MD: The Forum for Youth Investment.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children & young people: Promoting involvement in decision-making*. London: Save the Children.
- Tseng, V., & Seidman, E. (2007). A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology, 39*, 217–228. doi: 10.1007/s10464-007-9101-8
- Uslaner, E. M. (2002). *The moral foundations of trust*. Cambridge, U. K.: Cambridge University, Press.
- Utah State University Cooperative Extensions Service. (2006). *Youth city council's suggestions for organizations*. Retrieved July 15, 2015, from <http://ayc.usu.edu/files/uploads/YCCGuidebook.pdf>.

- Van Maanen, J. (1983). Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research. *Qualitative Methodology*, Sage Publications, Beverly Hills, CA, 9-18.
- Veiga, C. S. M. (2008) O impacto do envolvimento dos estudantes universitários em actividades extra-curriculares no empowerment e no desenvolvimento cognitivo-vocacional, Unpublished doctoral dissertation, University of Porto, Porto, Portugal, 2008.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Viegas, J. M. L. (2004). Implicações democráticas das associações voluntárias: o caso português numa perspectiva comparativa europeia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, 33-50.
- Walker, J., Marczak, M., Blyth, D., & Borden, L. (2005). Designing youth development programs: Toward a theory of developmental intentionality. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts for development* (pp. 399–418). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wallerstein, N. (1992). Powerlessness, empowerment, and health: Implications for health promotion programs. *American Journal of Health Promotion*, 6(3), 197–205.
- Wallerstein, N., Sanchez-Merki, V., & Dow, L. (2002). Freirian praxis in health education and community organizing. In M. Minkler (Ed.), *Community organizing and community building for health* (pp. 195–211). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Warren, M. (2001). *Democracy and Associations*. Princeton, Princeton University Press.
- Watts, R. J., & Flanagan, C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 779–792. doi:10.1002/jcop.20178.
- Weissberg, R. (1999). *The politics of empowerment*. Westport, Connecticut: Praeger.

- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable, but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Wheeler, W. (2000). Emerging organizational theory and the youth development organization. *Applied Developmental Science, 4*, 47–54.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*(1), 13-29.
- Whitlock, J. (2007). The role of adults, public space, and power in adolescent community connectedness. *Journal of Community Psychology, 35*(4), 499–518. doi:10.1002/jcop.20161.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology, 46*, 100–114. doi:10.1007/s10464-010-9330-0.
- Wood, D., Larson, R. W., & Brown, J. R. (2009). How adolescents come to see themselves as more responsible through participation in youth programs. *Child Development, 80*, 295–309. doi: 0009-3920/2009/8001-0022
- World Bank. (2007). *World development report 2007: Development and the next generation*. Washington, DC: Author.
- Wynn, J., Richman, H., Rubinstein, R. A., & Littell, J. (1987). *Communities and adolescents: An exploration of reciprocal supports*. Chicago: University of Chicago, Chapin Hall Center for Children.
- Yates, M., & Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Social Development, 5*, 85–111.
- Youniss, J., & Hart, D. (2005). Intersection of social institutions with civic development. *New Directions for Child and Adolescent Development, 109*, 73-81.
- Youniss, J., McLellan, J. A., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist, 40*(5), 620. doi:10.1177/0002764297040005008.

- Youniss, J., McLellan, J., Su, Y., & Miranda, Y. (1999). The role of community service in identity development. *Journal of Adolescent Research*, 14(2), 248-261.
- Zaff, J. F. & Michelsen, E. (2002). Encouraging Civic Engagement: How Teens Are (or Are Not) Becoming Responsible Citizens. Research Brief, Child Trends.
- Zarrett, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, J., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2009). More than child's play: Variable- and pattern-centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental Psychology*, 45, 368–382.
- Zeldin, S. (2000). Integrating research and practice to understand and strengthen communities for adolescent development: An introduction to the special issue and current issues. *Applied Developmental Science*, 4(Suppl. 1), 2–10. doi: 10.1207.S1532480XADS04Suppl_1
- Zeldin, S. (2002) Sense of Community and Positive Adult Beliefs Toward Adolescents and Youth Policy in Urban Neighborhoods and Small Cities. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 331-342.
- Zeldin, S. (2004a) Youth as Agents of Adult and Community Development: Mapping the Processes and Outcomes of Youth Engaged in Organizational Governance. *Applied Developmental Science*, 8, 75-90.
- Zeldin, S. (2004b). Preventing youth violence through the promotion of community engagement and membership. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 623-641. doi:10.1002/jcop.20023
- Zeldin, S., Camino, L., & Calvert, M. (2003). Toward an understanding of youth in community governance: Policy priorities and research directions. *Social Policy Report*, 17(3). Ann Arbor, Michigan: Society for Research in Child Development. Retrieved from www.srcd.org/spr.html
- Zeldin, S., Camino, L., & Calvert, M. (2007). Toward an understanding of youth in community governance: Policy priorities and research directions. *Análise Psicológica*, 1, 77–95.

- Zeldin, S., Camino, L., & Mook, C. (2005a). The adoption of innovation in youth organizations: Creating the conditions for youth-adult partnerships. *Journal of Community Psychology, 33*(1), 121-135.
- Zeldin, S., Christens, B. D., & Powers, J. L. (2013). The psychology and practice of youth-adult partnership: Bridging generations for youth development and community change. *American Journal of Community Psychology, 51*(3-4), 385-397.
- Zeldin, S. & Collura, J. (2010). Being Y-AP Savvy: A Primer on Creating and sustaining Youth-adult Partnerships. Ithaca, NY: Act for Youth Center for Excellence.
- Zeldin, S., Krauss, S. E., Collura, J., Lucchesi, M., & Sulaiman, A. H. (2014). Conceptualizing and Measuring Youth-Adult Partnership in Community Programs: A Cross National Study. *American journal of community psychology, 54*(3-4), 337-347.
- Zeldin, S., Larson, R., Camino, L., & O'Connor, C. (2005b). Intergenerational relationships and partnerships in community programs: Purpose, practice, and directions for research. *American Journal Of Community Psychology, 33*(1), 1-10. doi: 10.1002/jcop.20042
- Zeldin, S., McDaniel, A., Topitzes, D., & Calvert, M. (2000). Youth in decision-making: A study on the impacts of youth and adults in organizations. Department of Human Development and Family Studies, University of Wisconsin-Madison. Retrieved from <http://www.communitybuilders.ro/library/studies/youth-in-decision-making-by-shepherd-zeldin-annette-kusgen-mcdaniel-dimitri-topitzes-matt-calvert/view>
- Zeldin, S. & Petrokubi, J. (2008). Youth-Adult Partnership: Impacting Individuals and Communities. *The Prevention Researcher, 15* (2), 16-20.
- Zeldin, S. & Petrokubi, J. (2011). Youth-Adult Partnership: Involving Youth in Decision Making. *Act for Youth, Center for Excellence*. Retrieved from http://www.actforyouth.net/resources/n/n_y-ap/
- Zeldin, S., Petrokubi, J., & Camino, L. (2008a). Youth-Adult Partnerships in Public Action: Principles, Organizational Culture, and Outcomes. Takoma Park, MD: *Forum for Youth Investment*. Retrieved from <http://forumfyi.org/node/581>

- Zeldin, S., Petrokubi, J., McCart, S., Khanna, N., Collura, J., & Christens, B. (2011). Strategies for Sustaining Quality Youth-Adult Partnerships in Organizational Decision Making: Multiple Perspectives. *The Prevention Researcher*, 18, 7-11.
- Zeldin, S., Petrokubi, J., & MacNeil, C. (2008b). Youth-Adult Partnerships in Decision Making: Disseminating and Implementing an Innovative Idea into Established Organizations and Communities. *American Journal of Community Psychology* 41, 262–277. doi:10.1007/s10464-008-9158-z.
- Zeldin, S., Wilson, D., & Collura, J. (2010) Creating Restorative and Intergenerational Cultures for Youth: Insights From Northern Ireland and the United States. *Youth & Society*, XX(X), 1-13.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–599.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). New York, NY: Plenum Press.
- Zimmerman, S. M., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2008). Positive and negative developmental trajectories in U.S. adolescents: Where the positive youth development perspective meets the deficit model. *Research in Human Development*, 5, 153–165. doi: 10.1080/15427600802274001
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K. & Delli Carpini, M. X. (2006) A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen (New York: Oxford University Press).

Anexos

ANEXO I

DESCRIÇÃO DETALHADA DAS ORGANIZAÇÕES PARTICIPANTES

Instituto de Apoio à Criança

O Instituto de Apoio à Criança (IAC) “é uma instituição sem fins lucrativos, criada em 1983 por um grupo de pessoas de diferentes áreas profissionais (médicos, magistrados, professores, psicólogos, juristas, sociólogos, técnicos de serviço social, educadores e tantos outros). Tem por objetivo principal contribuir para o desenvolvimento integral da criança, na defesa e promoção dos seus direitos, sendo a criança encarada na sua globalidade como sujeito de direitos na família, na escola, na saúde, na segurança social ou nos seus tempos livres. Pretende estimular, apoiar e divulgar o trabalho de todos aqueles que se preocupam com a procura de novas respostas para os problemas da Criança em Portugal, assim como colaborar com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras. Com programas de informação e sensibilização, com projetos de intervenção direta em áreas não cobertas anteriormente pelo Estado, nem por outras entidades, percorreu o IAC este caminho, em defesa de melhores condições, de mais bem-estar e de mais dignidade para a Criança. Para a prossecução dos seus Projetos o IAC realiza ações de informação e sensibilização e tem ainda intervenção direta em domínios não cobertos nem pelo Estado, nem por outras entidades, nomeadamente os Serviços SOS-Criança/Criança Desaparecida; Projeto Rua/Em Família para Crescer; Atividade Lúdica; Serviço Jurídico; Humanização dos Serviços de Atendimento à Criança e Centro de Estudos, Documentação e Informação sobre a Criança” (extrato da mensagem da Presidente da Direção Manuela Ramalho Eanes). Na defesa do seu compromisso para com todas as Crianças nomeadamente na promoção e defesa dos Direitos da Criança, o Instituto de Apoio à Criança escolheu sobretudo os seguintes valores: Eficácia; Esforço; Inovação; Integridade; Qualidade; Respeito; Tenacidade; Trabalho em equipa; Trabalho em parceria (<http://www.iacrianca.pt/>).

Em 1989, o IAC criou o projeto “Trabalho de Rua com Crianças em Risco ou Situação de Marginalidade”, que pretendia retirar crianças da rua. O objetivo teve que ser adaptado, pretendendo intervir junto de crianças e jovens ligados às drogas e prostituição,

através da diminuição dos números de crianças e jovens que se encontrem nesta situação e promovendo a sua reinserção sociofamiliar.

O Projeto Rua foi o alvo da nossa investigação qualitativa e quantitativa e atua em cinco áreas de intervenção: a área das Crianças em Contexto de Rua, efetuando as devidas diligências para atuar junto de crianças e jovens que fogem de casa ou das instituições em que se encontram; a área de Apoio às Comunidades, cujo objetivo principal é mostrar que todas as comunidades podem aprender e ensinar, promovendo a criação de grupos interinstitucionais e criando projetos que valorizem o desenvolvimento de competências; a área de Intervenção em Modelo Integrado, onde há uma equipa que faz acompanhamento sistemático de crianças, jovens e famílias, acreditando numa intervenção integrativa que vai de encontro com as reais necessidades do grupo-alvo; a área da Educação e Formação, em que pretendem alcançar a inserção ao mostrar aos jovens outras perspetivas de futuro, através de uma ação que é estruturada funcionando em três componentes: pessoal, teórica e prática; e, por último, a área das Redes Sociais, cujo objetivo é a sensibilização das populações para a problemática das crianças em perigo.

A recolha de dados qualitativos no IAC foi realizada com duas equipas sediadas em locais diferentes, uma no centro de Lisboa (Av. Almirante Reis) e outra em Marvila.

A recolha de dados quantitativos foi realizada através da ajuda da sede da Rua António Patrício em Lisboa, que proporcionou o acesso aos seus jovens durante atividades organizadas pelo IAC que compreendessem uma afluência maior de jovens.

TESE - Associação para o Desenvolvimento

A TESE - Associação para o Desenvolvimento é uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) que utiliza o conceito de Inovação Social como âncora da sua atuação em Portugal e em países em desenvolvimento. Investigam, criam, implementam e sensibilizam, construindo um ciclo de soluções socialmente inovadoras e sustentáveis como resposta a necessidades tradicionais e emergentes. Os princípios globais de atuação deles são: Assumir a equipa como elemento essencial para o sucesso da organização; Valorizar o profissionalismo e a procura do rigor; Pautar o trabalho pela transparência e pela prestação de contas; Promover diferentes níveis de serviço acessíveis e adequados a cada contexto para que a solução seja duradoura; Incluir todos os

saberes, nomeadamente os não técnicos e tradicionais, pois contribuem para a intervenção; Acreditar que a geração de rendimento e a criação de emprego são fatores chave para a transformação e o desenvolvimento. A missão: pela sua natureza de Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento, a TESE visa o desenvolvimento sustentável de regiões e comunidades carenciadas em Portugal e nos países em vias de desenvolvimento, através da criação e implementação de respostas inovadoras que melhor promovam o desenvolvimento social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida, criando parcerias com os setores público, privado e organizações da sociedade civil. A visão: trabalhar por um mundo com mais opções de escolha, aprendendo com a experiência no terreno e renovando o ciclo em atividades como cooperação, educação e formação para o desenvolvimento; promoção da integração social e do desenvolvimento comunitário; consultoria, capacitação, assistência e formação para criação de novos modelos de respostas sociais; investigação sobre as dinâmicas da inovação social, evolução das necessidades sociais e desenvolvimento e cooperação internacional; promoção de redes e eventos de sensibilização, partilha de conhecimento e formação em inovação social, desenvolvimento, sustentabilidade e empreendedorismo social; incubação de projetos de promoção do empreendedorismo social; voluntariado social com vista à participação cívica; assistência humanitária e ajuda de emergência (<http://tese.trtcode.com/>).

Entre vários projetos, a TESE tem projetos de integração de jovens na vida ativa: desenvolvem e executam programas de capacitação dirigidos a jovens, com o objetivo de potenciar a sua inclusão social e profissional, com a ideia de que “jovens conscientes e ativos mais facilmente se tornam cidadãos esclarecidos e empreendedores”.

O foco da nossa investigação foi o Projeto “Orientate”: desenvolvido nos bairros de S. Domingos de Rana, Galiza e Torre (em Cascais), atua ao nível da inovação local, tendo como população-alvo os jovens que se encontrem em situações de vulnerabilidade social, económica e/ou educacional. Em S. Domingos de Rana, o Projeto “Orientate” tem como objetivo principal a inclusão educativa, formativa e/ou socioprofissional dos jovens, trabalhando sobretudo com imigrantes e minorias étnicas, facilitando o aumento das suas habilitações e procurando a inserção dos mesmos em empregos que vão de acordo com as suas expectativas. O projeto pretende desenvolver diversas atividades: a atividade “Descobre.te” apresenta sessões individuais de coaching e acompanhamento individualizado aquando da construção de percursos educativos, formativos e socioprofissionais. Trabalha ao nível das competências pessoais (autoestima, autoconhecimento, responsabilização e autonomização). Assim, identifica as necessidades

do jovem, através da criação de um portfólio individual onde são definidos objetivos e metas pessoais. A atividade “Forma.te” permite aos jovens a concretização de percursos profissionais identificados pelos mesmos, adquirindo competências em diversas áreas. Na atividade “Informa.te” estruturam-se os projetos profissionais dos jovens. “Representa.te” e “Representa.te Famílias” são atividades com sessões de sociodrama (com jovens ou com famílias) que desenvolvem competências sociais através da dramatização de situações ligadas ao grupo. A atividade “Liga.te” utiliza a metodologia do mentoring, em que o jovem é acompanhado por um profissional que o guia, orienta e aconselha, sobretudo no início da sua carreira. O projeto “Orienta.te” apresenta ainda as seguintes atividades: “Experimenta.te”, que oferece aos jovens estágios profissionais; “Desafia.te”, onde se realizam ações de sensibilização junto de outros jovens da comunidade; “Tic@.te”, que são cursos de iniciação às tecnologias da informação e da comunicação e ainda a atividade “Clic@.te”, onde os jovens aprendem a utilizar ferramentas básicas digitais, como a internet.

A recolha de dados qualitativos na TESE foi realizada com duas equipas sediadas em locais diferentes: uma situada na sede do bairro da Torre em Cascais, e a outra na sede de São Domingos de Rana.

A recolha de dados quantitativos foi realizada junto da equipa na sede de São Domingos de Rana.

Centro Cultural e Social de Santo António dos Cavaleiros

O Centro Cultural e Social de Santo António dos Cavaleiros (CECSSAC) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que pretende, nas suas instalações e com o seu potencial humano, dar uma resposta a vários problemas existentes no tecido humano, social, cultural e comunitário desta freguesia.

Respostas sociais: 1) Infância e Juventude (Creche; Educação pré-escolar; Centro de atividades de tempos livres - CATL). 2) Apoio aos seniores (Centro de dia; Centro de convívio; Serviço de apoio domiciliário - SAD). 3) Ação social (Atendimento integrado; Rendimento social de inserção; Atelier – NEE; Loja solidária; Ocupação de Tempos Livres – OTL; Apoio psicopedagógico; Apoios pecuniários; Alimentos solidários). 4) Atividades culturais e desportivas (Ginásio de cardiofitness e de musculação e aulas de grupo; Escola de música – viola; Escola de xadrez; Bebé arte).

A recolha de dados no CECSSAC foi realizada com a única equipa existente, sediada na freguesia de Santo António dos Cavaleiros, no concelho de Loures.

CNE - Corpo Nacional de Escutas

“O CNE é a maior Organização de Juventude de Portugal. O CNE é uma instituição reconhecida de Utilidade Pública pelo Governo, conforme publicação no Diário da República nº 177, III Série, de 8 de Agosto de 1983.

É uma associação de juventude sem fins lucrativos, não política, e não-governamental, destinada à formação integral de jovens, com base no método criado por Baden-Powell e no voluntariado dos seus membros.

O Escutismo complementa a ação da escola e da família, preenchendo necessidades específicas dos jovens de ambos os sexos. O escuteiro desenvolve o conhecimento individual, a necessidade de explorar para descobrir, para saber. Através de programas adequados aos vários escalões etários, o Escutismo consegue os seus fins de forma a ajudar os jovens a desenvolverem-se física, intelectual, social e espiritualmente.

O Escutismo proporciona aos jovens uma educação global, de modo a prepará-los para serem cidadãos participativos e responsáveis nas suas comunidades.

O Método Escutista é um sistema de autoeducação progressiva: os jovens trabalham em pequenos grupos, os Sistemas de Patrulhas, onde cada jovem assume uma função como numa micro-sociedade onde todos são chamados a participar. Nestes pequenos grupos os jovens desenvolvem a liderança, as habilidades do grupo e a responsabilidade individual.

A Missão do Escutismo consiste em contribuir para a educação dos jovens, partindo dum sistema de valores enunciado na Lei e na Promessa escutistas, ajudando a construir um mundo melhor, onde as pessoas se sintam plenamente realizadas como indivíduos e desempenhem um papel construtivo na sociedade. Isto é alcançado: envolvendo os jovens, ao longo dos seus anos de formação, num processo de educação não-formal; utilizando um método original, segundo o qual cada indivíduo é o principal agente do seu próprio desenvolvimento, para se tornar uma pessoa autónoma, solidária, responsável e comprometida; ajudando os jovens na definição de um sistema de valores baseado em princípios espirituais, sociais e pessoais expressos na Promessa e na Lei.” (cne-escutismo.pt)

REA – rede ex aequo

“A rede ex aequo foi fundada como associação de jovens a 5 de abril de 2003, legalizada a 15 de setembro do mesmo ano e com os seus estatutos mais recentes publicados na Série III do Diário da República a 25 de maio de 2004. No entanto, a rede ex aequo começou as suas atividades informalmente em janeiro de 2002.

Criada através do Projeto Descentrar da Associação ILGA Portugal, projeto financiado pelo Instituto Português da Juventude, que teve como objetivo ajudar a criar grupos de jovens para lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros e simpatizantes em Portugal e que terminou em dezembro de 2003, a rede ex aequo recebeu o seu legado e irá continuar o trabalho do mesmo, juntamente com a prossecução dos outros objetivos que constam nos seus estatutos.

A rede ex aequo é uma associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, trans, intersexo e apoiantes com idades compreendidas entre os 16 e os 30 anos em Portugal. Tem como objetivo trabalhar no apoio à juventude lésbica, gay, bissexual, trans ou intersexo e na informação social relativamente às questões da orientação sexual e identidade e expressão de género. Nomeadamente, os objetivos que a associação se propõe a alcançar são: reivindicar a não discriminação e a integração na sociedade das jovens lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexo (LGBTI), assim como o reconhecimento das suas necessidades, particularidades e especificidades; desenvolver e implementar estratégias e ações de intervenção a nível científico, social, cultural e/ou político referentes à juventude e à educação no âmbito da temática LGBTI; criar e fomentar o desenvolvimento de grupos locais de convívio, de apoio e de trabalho para jovens LGBTI e apoiantes.” (www.rea.pt)

ANEXO II

**GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS JOVENS DAS ORGANIZAÇÕES E OS
ADULTOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM ELES**

| Jovens | Adultos |
|--|--|
| - O que acham que os adultos pensam de vocês? | - Como consideram ser percecionados pelos jovens? |
| - Na vossa opinião qual é o papel dos adultos na vossa organização? | - Como é que os adultos percecionam o papel dos jovens nas organizações? |
| - Que capacidades vossas consideram ser mais importantes para o vosso contributo na comunidade/organização (de base comunitária)? | - Que capacidades vossas consideram ser mais relevantes para contribuir na comunidade/organização (de base comunitária)? |
| - Que capacidades dos adultos consideram ser mais importantes para o seu contributo na comunidade/organização (de base comunitária)? | - Que capacidades consideram ser mais relevantes por parte dos jovens para contribuir na comunidade/organização (de base comunitária)? |
| - Quais as características que pensam que uma pessoa deve ter para contribuir na comunidade/organização? | - Quais as características que uma pessoa deve apresentar para contribuir efetivamente na comunidade/organização? |
| - Que impacto teve em vocês próprios a vossa participação na organização/comunidade? | - Que impactos considera que os jovens tiveram em si próprios através da sua participação na organização/comunidade? |
| - Qual acham que foi o impacto da vossa participação para a organização/comunidade? | - Qual foi o impacto da participação dos jovens na organização/comunidade? |
| - Na vossa opinião, como devem ser as relações entre jovens e adultos dentro das organizações? | - Como considera que devem ser as relações entre jovens e adultos dentro das organizações? |
| - O que é que os adultos fizeram para que a imagem que vocês tinham deles se alterasse? | - Que competências foram utilizadas pelos jovens para que criasse ou alterasse a sua imagem sobre eles? |
| - Na vossa opinião quais são as características da organização que tiveram maior impacto em vocês? | - Na vossa opinião quais são as características da organização que tiveram maior impacto em vocês? |
| - Na vossa opinião quais são as características da organização que tiveram maior impacto nos adultos? | - Na vossa opinião quais são as características da organização que tiveram maior impacto nos jovens? |

ANEXO III

RELATÓRIOS DE ANÁLISE TEMÁTICA DOS FOCUS GROUPS COM OS JOVENS E DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS ADULTOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM ELES

Instituto de Apoio à Criança**Temática Individual*****Perspetiva dos Jovens sobre si próprios***

A análise das transcrições das respostas permitiu perceber que em relação ao papel desempenhado pelos jovens dentro da organização, as características referidas por estes foram ser empenhados e esforçados na organização, ser participativos e ativos nesta. Também dizem que é preciso estar de livre vontade na organização, dar apoio tanto aos colegas como aos profissionais, ter um comportamento adequado ao contexto, e respeitar tanto os profissionais como os pares. Identificam a importância da ajuda e motivação interpares, da mobilização dos outros jovens para a mudança, de estudar, trabalhar. Os jovens sublinham a importância de uma participação ativa: do envolvimento na proposta, planeamento e organização das atividades. Os jovens referem ainda a importância de manter uma ligação à organização após a saída da mesma, fornecendo feedback do percurso construído fora da instituição, mostrando aos profissionais que houve mudanças.

Esta análise realçou os impactos ao nível do autoconceito que a participação na organização teve nos jovens. Estes referem uma melhoria no seu comportamento, aumento da responsabilidade e respeito pelos profissionais e colegas, maior atenção ao que os profissionais têm para lhes transmitir, mais motivação e uma maior persistência na realização de desejos e concretização de objetivos. Assim, os jovens sublinham a aquisição de novas perspetivas de futuro: planeamento de objetivos concretos e de acordo com as suas expectativas, como por exemplo prosseguir os estudos. Outros impactos referidos são: satisfação de participar no projeto e consciência da mudança que este teve nas suas vidas, concretamente porque permitiu a saída da rua e/ou a inserção no mercado de trabalho.

Perspetiva dos Jovens sobre os Adultos

Na opinião dos jovens, os profissionais devem gostar da sua profissão, ter boa capacidade de escuta e conversação, de ajuda na resolução de problemas, absterem-se de julgar e capacidade de serem amigos dos jovens. É referida a importância da experiência adquirida ao longo tempo enquanto técnicos para o bom exercício da profissão. Os profissionais devem ajudar os jovens a encontrarem caminhos que reflitam as suas perspetivas de vida e interesses pessoais. Os jovens esperam que os profissionais demonstrem preocupação por eles, atribuindo-lhes valor e atenção. É importante que demonstrem preocupação com o planeamento de atividades que envolvam a participação e integração dos jovens. Os jovens distinguem assim o papel dos profissionais do papel de diretor ou formador. Na perspetiva dos jovens acerca dos impactos que os profissionais estariam sujeitos com a participação na organização, estes poderiam ficar chateados e cansados com o seu trabalho, porque os jovens consideram-no um trabalho exigente e implica alguma resistência à frustração. Ao mesmo tempo, os impactos positivos como o sentimento de eficácia e de orgulho relacionados às mudanças de comportamento dos jovens compensam estas dificuldades.

Perspetiva dos Adultos sobre os jovens

Em relação à análise das respostas dos Adultos, as características que estes consideram como importantes nos jovens que frequentam a organização, são a participação e voz ativa, o espírito de iniciativa, proatividade, capacidade de liderança e dinamismo. Expressam a relevância dos jovens respeitarem o compromisso com a organização, profissionais e colegas, bem como demonstrar respeito, humildade, capacidade de abertura e de escuta, envolvimento com todos os intervenientes e assertividade. Referem ainda que é significativo que os jovens sejam sujeitos ativos no seu processo de mudança, definindo planos e objetivos pessoais para o futuro; que intervenham diretamente nas ações do projeto, trabalhando na definição e organização de atividades, contribuindo para melhorar a intervenção e algumas regras institucionais, indo de encontro às expectativas, ideias e necessidades dos jovens. É fundamental a capacidade de trabalhar em equipa da parte dos jovens. Segundo os profissionais, os jovens não apresentam expectativas à chegada à organização, devido ao desconhecimento do projeto, devem no entanto, apresentar abertura, disponibilidade e vontade para participar. Realçam os jovens como a razão da existência da organização, visto que são estes que a integram, que intervêm e que apresentam

necessidades específicas, motivo pelo qual o IAC foi criado. Por último, é referida a importância de considerar os jovens que frequentam a organização como ponte entre esta e a comunidade: estes podem dar o exemplo e passar a palavra aos outros jovens.

Esta análise sublinhou os impactos ao nível do autoconceito que a participação na organização teve nos jovens. Os adultos referem um aumento da autoestima dos jovens, da confiança e respeito por si próprios. Estes apresentam um maior autoconhecimento, maturidade e controlo, com uma maior perceção de que os atos e riscos que correm podem apresentar consequências (positivas ou negativas). Os jovens demonstram um aumento de responsabilidade, autonomia, assertividade dentro e fora da organização. Um outro impacto liga-se ao desenvolvimento de competências, como a escuta ativa, participação, organização de atividades e trabalho em parceria com os profissionais. Acrescentam ainda, uma maior valorização da busca de conhecimento e formação e destacam a alteração de comportamento dos jovens, como mais ajustado aos diferentes contextos em que estão inseridos, com um aumento do respeito pelas regras e pelos adultos. Estas ferramentas adquiridas no decurso da participação no IAC, mesmo após a saída da organização, são reutilizadas para participar e contribuir na mudança da comunidade. Por último, os adultos referenciam o impacto positivo do acompanhamento individualizado, impactos ao nível do aumento das opções de escolha, dos ganhos e das experiências, como por exemplo a obtenção de certificação escolar.

Perspetiva dos Adultos sobre si próprios

No que respeita às características importantes para o desempenho da sua atividade, os profissionais referem a importância de gostar do seu trabalho, realçam a disponibilidade, sensibilidade, humildade, empatia, flexibilidade de horários e de papéis, assertividade, boas capacidades de comunicação e de escuta, uma postura de abertura e de ajuda, evitando julgamentos e preconceitos, capacidade de resistência à frustração e de adaptação. Na opinião dos adultos o tipo de competências que se tem depende das áreas de formação académica e profissional. No entanto, estes referem a capacidade de liderança, boa gestão de situações de crise, controlo emocional, capacidade de animar o grupo de jovens e de adaptação a grupos diversos. As suas funções compreendem resolução e gestão de conflitos, imposição de regras e passagem de valores, criação de um espaço que envolva os jovens permitindo que estes exponham as suas opiniões e participem na organização, promovendo uma boa relação com os jovens. É necessário que os profissionais apresentem

vontade de participar ativamente, de trabalhar em equipa, de funcionar como suporte dos jovens (escutar, apoiar, compreender, ajudar) e como base em que possam confiar. Os adultos referem ainda a importância de criar uma aproximação saudável e positiva com os jovens, de trabalhar o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança dos jovens, ajudando-os a alcançar os seus planos para o futuro, correspondendo às suas necessidades.

Os profissionais especificam que alteraram a imagem que tinham dos jovens em geral, para uma imagem mais positiva, aproximando-se da realidade destes. Consideram que este é um trabalho que coloca desafios e que às vezes cria frustrações que necessitam de ser encaradas. Outros impactos foram a aprendizagem de novas estratégias para lidar com jovens mais complexos ou problemáticos, o aumento da criatividade e a inovação da intervenção através o feedback recebido pelos jovens.

Temática Organizacional

Perspetiva dos Jovens

Em relação à organização, os jovens valorizam a existência de regras estruturadas, mas flexíveis que se mantêm ao longo do tempo. Também é apreciada a presença dos mesmos profissionais a acompanhar os jovens durante todo o seu processo na organização. Na perspetiva dos jovens estes profissionais apresentam uma postura de diálogo, compreensão, proximidade e confiança, em oposição a uma postura autoritária mais comum. Os jovens referem que o ambiente na organização é positivo, e que a intervenção do IAC é adaptada a cada turma, grupo e jovem, respeitando as suas particularidades. Outra questão realçada pelos jovens como positiva, é a possibilidade de integrarem estágios, acedendo a experiências práticas. Na relação entre a estrutura organizacional e os jovens, estes sentem que o seu valor é reconhecido e a sua participação ativa estimulada, nomeadamente, referem que podem planear atividades, propor ideias novas ou possíveis mudanças, valorizando o seu poder de decisão. Sublinham a atenção individualizada que recebem dos profissionais e a mais-valia de receber feedback destes, sem julgamentos ou punições. Como é exposto por um jovem, *“podiam mandar-nos para a rua, mas não mandam”*. No que concerne a relação entre profissionais e a organização, os jovens especificam que devido aos profissionais gostarem do seu trabalho e sentirem-se confortáveis, estes contribuem para o bom funcionamento da organização.

Perspetiva dos Adultos

Os profissionais evidenciam o ambiente de proximidade do IAC, com relações de estilo informal, em que as pessoas se tratam pelo nome próprio. É referido que o IAC é “*quase família*”. Referem ainda a importância de ter uma equipa constituída por pessoas com diferentes backgrounds, como um fator enriquecedor para o IAC, uma vez que promove a partilha de diferentes perspetivas e conhecimentos. Para os profissionais a organização apresenta métodos de intervenção não rígidos, constantemente atualizados, construindo a sua abordagem em relação às necessidades específicas dos jovens. A organização promove o diálogo na tomada de decisão e nos processos, raciocínio *outside the box*, a investigação-ação, o *empowerment*, trabalho de mediação e negociação e parcerias com outras instituições. Ao nível da intervenção o IAC utiliza atividades lúdico-pedagógicas, que proporcionam aos jovens o acesso a experiências diversas, trabalhando competências de assertividade e comunicação, promovendo intercâmbio de experiências. No que diz respeito à relação entre a organização e os jovens, os profissionais explicitam que o IAC coloca as necessidades, expectativas e interesses dos jovens em primeiro lugar, adaptando a sua intervenção à especificidade de cada caso, respeitando o ritmo dos jovens. Assim, os jovens influenciam esta intervenção ao participar ativamente no planeamento e tomadas de decisão, ao apresentar as suas particularidades e perspetivas diferentes dos profissionais. Os profissionais explicitam que o IAC oferece oportunidades para o desenvolvimento de competências relacionais, de participação e organização. Quanto à relação entre a organização e os profissionais, estes evidenciam a autonomia na definição de metodologias, estratégias de intervenção e atividades. A direção da organização estabelece uma estrutura, porém os profissionais são encorajados a inovar e adaptar a intervenção através da criatividade, espírito crítico e proatividade, com a proposta de ideias novas. Desta maneira a intervenção resulta mais adequada e individualizada. O IAC, segundo os profissionais é uma organização criativa, dinâmica, com flexibilidade de papéis e horários. Os profissionais referem que dão valor à equipa com a qual trabalham, explicando que existem momentos de partilha e troca de experiências e um ênfase da organização na formação contínua.

Temática Comunitária

Perspetiva dos Jovens

Os jovens referem uma diferença entre a escola e o IAC, ou seja encontraram no IAC preocupação e atenção individualizada em oposição ao que acontecia na escola. Em relação ao que os jovens levam do IAC para a comunidade, estes explicam que passaram a considerar-se como modelos para os outros jovens que não estão na instituição, utilizando este papel como forma de trazer mais jovens para o IAC e que “os jovens da comunidade deviam adotar na escola a postura que adotamos aqui [no IAC]”. Também pretendem mostrar à comunidade que o seu comportamento mudou, e que não querem desperdiçar o que aprenderam no IAC e “voltar para a má vida”. Outro aspeto que salientam como um ganho pela sua participação no IAC e que faz a ligação com a comunidade é a sua inserção no mercado de trabalho, através do sistema de estágios promovido pelo IAC. Os jovens sublinham a importância de construir um caminho fora do IAC que seja apreciado pela comunidade e que lhes permita vivenciar experiências de sucesso. Em relação à comparação que os jovens evidenciam entre a organização e comunidade, criticam esta última. Uma das críticas diz respeito à pouca flexibilidade de regras na comunidade, que contrasta com a postura do IAC; as restantes críticas focam a diferença entre a organização e a escola. Assim, os jovens explicam que em contraste com o que acontece nas escolas, a organização tenta adequar as temáticas abordadas aos interesses dos jovens, criando uma maior proximidade e familiaridade entre estes e os profissionais.

Perspetiva dos Adultos

Segundo a perspetiva dos adultos, os jovens ao serem provenientes de bairros sociais são muitas vezes discriminados pela sociedade. Portanto, este facto pode conduzir a sentimentos de insegurança e a baixa autoestima nos jovens. Os adultos referem que o contexto familiar, escolar e comunitário dos jovens que chegam ao IAC, faz com que estes tenham hábitos e padrões de comportamento pouco adequados, devido à falta de atenção, de envolvimento e de estímulos para os jovens. Assim nestes jovens é comum encontrar absentismo escolar e falta de iniciativa. No que respeita às características que os jovens levam consigo para a comunidade, devido à sua integração no IAC, os adultos explicam que há um aumento de capacidades relacionais com os professores e patrões, de motivação, de participação, de responsabilidade, de resiliência aos desafios da comunidade,

identificação e resolução de possíveis problemas nesta, de vontade de construir um futuro promissor através da integração na comunidade e inserção no mercado de trabalho. Os profissionais apontam a maior aceitação dos jovens pela comunidade como um aspeto positivo e que ajuda a que o IAC seja mais apreciado na comunidade. Por último, os profissionais explicitam que na relação entre o IAC e a comunidade, este tem um papel de mediador entre os jovens e a comunidade e compreende também o trabalho com as famílias. Em relação à comparação que os profissionais evidenciam entre a organização e comunidade, estes salientam que o IAC funciona como uma plataforma de mediação entre os jovens e a comunidade, mantendo o acompanhamento dos jovens que já saíram da organização.

Temática Parceria Jovem-Adulto

Perspetiva dos Jovens

Os jovens fazem uma diferenciação entre as relações com os adultos da instituição e as relações com os adultos da comunidade. Em relação aos adultos do IAC, estes são descritos como amigos, companheiros e família, que compreendem e se preocupam com os jovens, dando-lhes apoio e tratando-os com respeito. Assim, os jovens referem que os adultos do IAC gostam de estar com estes e vice-versa, sendo que para os jovens o IAC funciona como uma segunda casa. Para os jovens esta relação com adultos do IAC é melhor do que com os adultos da comunidade, e o seu comportamento beneficia dos efeitos desta relação. No que se refere aos adultos fora da instituição, os jovens acreditam que existem diferentes perspetivas: alguns veem os jovens como problemáticos e delinquentes; outros veem os jovens como o futuro, demonstrando preocupação por estes. Alguns jovens especificam que a noção que os adultos têm dos jovens está dependente de diversos fatores, como por exemplo o grau de proximidade: “os mais próximos entendem-nos, os outros não”. Outros distanciam-se dos adultos da comunidade ao afirmar que “os adultos não pensam nada de nós”.

Os jovens também falam das relações ideais ou verdadeiras parcerias, ou seja de como uma relação entre jovem e adulto deveria ser para trazer benefícios e vantagens para ambos. Esta parceria caracteriza-se pela presença de amizade, abertura, proximidade, igualdade, confiança, respeito e companheirismo. Os jovens devem exercer a capacidade de

compreensão em relação aos adultos e outros jovens; os adultos devem esforçar-se para evitar julgar ou condenar os jovens, optando por uma postura de abertura e disponibilidade, escutando, interessando-se e demonstrando uma atenção individualizada pelos jovens.

Perspetiva dos Adultos

Na opinião dos adultos existem diferenças nas relações entre jovens e adultos dentro e fora da organização. No IAC as relações têm uma evolução, adaptando-se às características específicas de cada indivíduo, possibilitando a construção de uma relação transparente, de respeito e confiança. Os adultos referem que estas relações se caracterizam pela informalidade, mas com conhecimento de regras e limites. Os profissionais não se referem como amigos dos jovens, mas como pessoas próximas, de confiança, que estabelecem relações de “quase horizontalidade”. Explicam que há afeto, mas com a devida atenção relativamente ao “cuidado ao nível da intimidade”.

Os adultos profissionais consideram que os jovens os percebem como amigos, que oferecem suporte e ajuda, encaminhando-os e acompanhando-os nos seus projetos pessoais de futuro. Acham também que os jovens quando entram no IAC, apresentam-se céticos, desconfiados no que toca ao papel dos profissionais, mas esta situação vai-se alterando com o tempo até que atingem a relação acima descrita. Pelo seu lado, os adultos referem que a imagem que construíram dos jovens altera-se ao longo do tempo, mediante o grau de conhecimento que têm dos mesmos. Os profissionais referem que inicialmente os jovens têm comportamentos desadequados, não cumprindo regras, mostrando agressividade verbal, devido a uma possível instabilidade emocional e afetiva. Com a construção da relação com os adultos profissionais os jovens “deixam cair as defesas”.

Relativamente às relações existentes entre jovens e adultos na comunidade, alguns profissionais acham que os jovens veem os adultos como pessoas acessíveis e de confiança, que lhes prestam atenção, ajudam a esclarecer dúvidas e a quem podem recorrer. Na opinião de outros profissionais os jovens sentem-se marginalizados, incompreendidos e desvalorizados pelos adultos, que não os escutam, sendo percebidos como autoritários e castradores.

Segundo os profissionais, uma relação ideal entre jovens e adultos deve ter proximidade, respeito mútuo, comunicação eficaz como capacidade de diálogo intergeracional e escuta ativa. Acrescentam ainda a importância da ajuda mútua, da partilha

de experiências e conhecimentos, da empatia, da confiança e honestidade. De acordo com os profissionais, os adultos devem relacionar-se com os jovens como se estes fossem adultos e não vê-los como crianças. Deveriam representar modelos de referência para os jovens, criando espaços que promovam o desenvolvimento destes, e acompanhando os jovens na elaboração dos seus projetos de vida.

TESE – Associação para o Desenvolvimento

Temática Individual

Perspetiva dos Jovens Sobre si Próprios

Os jovens da TESE explicam a importância de ter uma boa capacidade de comunicação e responsabilidade. Também é importante aproveitarem as oportunidades que possam ir surgindo. Na perspetiva dos jovens a sua participação na organização teve como impacto uma alteração ao nível do comportamento e da linguagem, e a aprendizagem de como trabalhar em equipa e de se divertirem enquanto estão envolvidos nas atividades da organização. Sentem que são mais solidários e respeitosos dos outros; e ao nível do Autoconceito estes acreditam que aumentaram a sua confiança, a sua capacidade de agir perante os desafios. Por último, referem uma alteração na sua forma de olhar para as organizações e as relações existentes dentro e fora destas.

Perspetiva dos Jovens Sobre os Adultos

Na opinião dos jovens, os profissionais deveriam adaptar-se à realidade dos jovens, demonstrar abertura sem preconceitos, não criticando ou discriminando: “aceitação, sem julgar”. A expectativa dos jovens é que os adultos orientem, sejam mentores, sempre com respeito pelos jovens. Continuando na perspetiva dos jovens, estes esperam que os adultos abordem de uma forma franca temas relativos à juventude de acordo com os interesses manifestados pelos jovens, com disponibilidade para falar com estes, ajudá-los e acompanhar a evolução dos mesmos. Os jovens acrescentam que os adultos profissionais devem agir como colegas, sem julgar e com uma linguagem similar à dos jovens.

Perspetiva dos Adultos Sobre os Jovens

Na opinião dos adultos profissionais da TESE, as características necessárias aos jovens para o exercício do seu papel dentro da organização são: boa capacidade de liderança e comunicação, proatividade, responsabilidade, segurança nos seus atos, resiliência, abertura de espírito, criatividade e postura positiva. Para os profissionais os jovens deveriam envolver-se na organização, filiando-se à causa, investindo na aquisição de competências e nas suas escolhas pessoais: “devem aproximar-se e apropriar-se do espaço da organização”. Segundo a perspetiva dos adultos da TESE, seria muito importante que os jovens os ajudassem a entender melhor as necessidades destes, adequando por conseguinte as intervenções a estas; e ainda que o trabalho dos jovens os surpreendesse pela positiva. Os adultos profissionais creem que a autoestima, autoconhecimento e autoimagem dos jovens melhoraram, bem como houve o desenvolvimento de uma maior segurança e confiança. Na opinião deles, estes jovens mostraram mais assertividade, persistência, dinamismo, proatividade, maturidade, autonomia na tomada de decisão e consequentemente capacidade de agir. Segundo os adultos, os jovens desenvolveram mais a rede de suporte deles, as suas competências relacionais e demonstraram preocupação pelos pares.

Perspetiva dos Adultos Sobre si Próprios

No ponto de vista dos adultos, estes devem ter flexibilidade, resiliência, abertura, disponibilidade, boas capacidades de relacionamento com o outro, inovação, criatividade, dinamismo, empatia, e adaptabilidade à diversidade de contextos e às mudanças. Realçam ainda a importância de refletir sobre os seus comportamentos e posturas, de ter uma boa conduta na organização e de lidar com a frustração. Na opinião dos profissionais é fundamental criar objetivos, promover o espírito de equipa, incentivar os jovens para desenvolver as suas capacidades, com respeito pelos seus ritmos, limites e interesses. Para os adultos profissionais, a participação na organização teve um impacto positivo, já que estes sentiram-se mais realizados pessoalmente e sentiram que se superaram a si mesmos. Esta mesma participação fez com que os adultos se sentissem surpreendidos positivamente pelos jovens, valorizassem os contributos de todos os participantes na organização, investissem na formação através da busca de informação atualizada e ainda, se tornassem mais flexíveis à mudança.

Temática Organizacional

Perspetiva dos Jovens

Em relação à organização, os jovens valorizam a não imposição de regras, a promoção de relações interpessoais com os pares e entre os jovens e adultos, e de um envolvimento mais concreto na elaboração das atividades: “atualizam, connosco, novas ideias para os projetos”. Na perspetiva dos jovens a organização TESE é uma “oportunidade para realizar sonhos”. No que concerne a relação entre jovens e organização, estes sublinham que a participação na TESE evita que tenham comportamentos prejudiciais para si mesmos, já que assim não estarão na rua. Acrescentam ainda que esta organização permite que se sintam à vontade para serem eles próprios. Segundo os jovens, na relação entre organização e adultos profissionais, a organização valoriza o trabalho que os profissionais desenvolvem na mesma.

Perspetiva dos Adultos

Os adultos profissionais referem como características da organização o facto de acreditar no potencial de todos/as e de investir no desenvolvimento dos jovens e nas suas expectativas, colocando em prática intervenções personalizadas, que estão em permanente atualização, evitando uma postura paternalista. Os profissionais explicam que a organização quer promover a autonomia dos jovens, e para tal utilizam dinâmicas de grupo e técnicas sócio dramáticas. No que diz respeito à relação entre organização e jovens, os profissionais realçam que a organização promove o trabalho dos jovens com e para os seus pares, e que esta procura conhecê-los, nomeadamente, aprofundando as suas histórias pessoais: “ver os jovens”. Para os profissionais a TESE procura executar as atividades previamente elaboradas pelos jovens, permitindo que estes as coloquem em prática e participem nas mesmas de acordo com a sua vontade. Para os adultos existe um bom nível de comunicação entre a organização e os profissionais, e que esta é solidária e dá-lhes atenção. Na perspetiva dos adultos a organização requer dos seus profissionais uma constante atualização de teoria e prática.

Temática Comunitária

Perspetiva dos Jovens

Na opinião dos jovens, em relação ao que estes trazem da comunidade para a TESE, são referidas as aprendizagens resultantes do elevado grau de exigência da comunidade, sendo esta entendida como a escola e o trabalho: “exigem que sejamos pontuais, atentos e concentrados”; “temos que ser sempre mais”; “lá fora é mais puxado, pedem mais de nós, na escola e no trabalho”. Na perspetiva dos jovens, o facto de habitarem num bairro social leva a que sejam alvo de generalizações e recebam feedback negativo por parte dos adultos da comunidade: “No bairro identificam os grupinhos dos maus e dos bons. O nosso bairro tem fama de ter muitos bandidos, portanto quem não conhece generaliza”. Em relação aos efeitos que o trabalho realizado na organização tem na comunidade, os jovens dizem que pretendem levar para a comunidade os conhecimentos adquiridos na organização: “Partir daqui para aplicar os conhecimentos lá fora”. Os jovens explicitam que os seus contributos para a comunidade passam pela partilha de competências, aprendizagens e experiências. Para os jovens a organização funciona como uma plataforma unificadora: que cria ligações entre os jovens dentro e fora da organização, entre estes e os adultos dentro e fora da organização. Ainda na sua opinião, estes acham que promovem a participação de outros jovens e que dão visibilidade à organização: “Trazer mais pessoas, mostrar que os profissionais estão a fazer um bom trabalho”; “ganham com a nossa participação, ganham (...) credibilidade na comunidade”. Concluindo, no que respeita à relação entre organização e comunidade, os jovens especificam que na organização desenvolvem conhecimentos e que, ao contrário do que acontece com os pais, nesta conseguem criar relações.

Perspetiva dos Adultos

Em relação aos efeitos que o trabalho realizado na organização tem na comunidade, os profissionais explicam que os jovens funcionam como um espelho da organização na família e comunidade, aplicando nesta última todas as potencialidades adquiridas na TESE. Para os adultos profissionais, a participação na organização tem como consequência o regresso dos jovens na escola e que estes arranjam empregos, o que leva a que a comunidade os valorize e reconheça. Por exemplo, a comunidade começa a envolver os jovens, por sua parte os jovens expressam vontade de participar de forma mais ativa na comunidade. Na opinião dos adultos, a participação dos jovens na organização leva a que estes invistam no desenvolvimento de relações com adultos e idosos da comunidade.

Por último, e sempre do ponto de vista dos adultos profissionais, estes referem que os jovens passam a ser exemplos para os pares, e a incentivá-los a ingressar na organização, fortalecendo o vínculo existente entre esta e a comunidade.

Temática Parceria Jovem-Adulto

Perspetiva dos Jovens

Os jovens explicam que existem diferenças nas relações criadas entre eles e os adultos da organização, por comparação ao que acontece com os adultos fora da TESE. Assim, na opinião dos jovens, as relações entre estes e os profissionais da TESE caracterizam-se pela horizontalidade, pela informalidade referida como “quase amizade”. Para os jovens as relações são pautadas pelo respeito e pela definição de limites: “não fazemos as mesmas brincadeiras que entre nós”. Os jovens pensam que os profissionais se preocupam em conhecer o que os jovens gostam de fazer, não deixando de parte a transmissão de conhecimentos. Referem ainda que a sua contribuição para a relação passa por manter os profissionais informados sobre as novas tendências. Em contraponto com as relações estabelecidas com os adultos da organização, os jovens sentem que os adultos fora da TESE os consideram como criminosos, problemáticos, e com dificuldade em estudar e mudar: “pensam que ficámos parados e que só queremos má vida”. Consideram que os adultos têm preconceitos sobre os jovens, julgando-os em demasia. Um exemplo deste tipo de julgamento é o referente às relações inter-raciais: “não veem com boa cara a mistura de raças”.

Os jovens referem como características para uma relação ideal entre jovens e adultos: sinceridade, transparência, honestidade, abertura, equilíbrio, compreensão, tolerância, paciência, cumplicidade e amizade. Na perspetiva dos jovens as relações entre estes e os adultos devem ter como base a empatia, em que os adultos procuram compreender os jovens e os seus gostos, e respeitar os seus planos e sonhos para o futuro. Os jovens acreditam que, para uma relação ideal, os adultos devem ter o papel de auxiliá-los no seu processo de maturação, e ainda partilhar conhecimentos e experiências.

Perspetiva dos Adultos

Na opinião dos adultos profissionais há diferenças nas relações criadas entre jovens e os adultos dentro e fora da organização. Na perspetiva dos adultos, as relações dos jovens com os adultos profissionais da organização, baseiam-se na presença de apoio, responsabilização e respeito mútuos (com ênfase nos direitos e nos deveres), de informalidade e partilha de conhecimentos e experiências. No seu ponto de vista, os profissionais são uma figura de referência que atua de forma pedagógica e não autoritária, não impondo objetivos, sem preconceitos, procurando ir de encontro às necessidades dos jovens, com boas capacidades de escuta, e estimulando a autonomia dos jovens. Ao contrário das relações constituídas entre os jovens e os adultos profissionais, na opinião dos profissionais da TESE, os jovens percecionam os adultos da comunidade como pessoas acomodadas às suas vidas, com quem não conseguem comunicar e que efetuam juízos de valor considerando os jovens como pertencentes a uma geração que não sabe nada.

Os adultos da TESE referem como características para uma relação ideal entre jovens e adultos: respeito e compreensão pelas crenças e diversidade, disponibilidade e abertura mútuas, empatia, equidade, partilha de aprendizagens, experiências e reflexões, e por fim descontração.

Centro Cultural e Social de Santo António dos Cavaleiros

Temática Individual

Perspetiva dos Jovens Sobre si Próprios

Os jovens do CECSSAC acham que o seu papel dentro da organização passa pela participação ativa, como a ajuda no planeamento das atividades. Referem algumas características para o desempenho deste papel tais como a motivação e vontade de participar, uma postura correta, calma mas assertiva. Relativamente aos impactos da participação na organização os jovens referem que o seu autoconceito cresceu, bem como o respeito e aceitação do outro. A participação na organização provoca uma mudança na imagem que os adultos tinham dos jovens, que passa a ser mais positiva. Por último, os

jovens reforçam o impacto da aprendizagem resultante da participação em atividades, e a percepção de que agora são escutados e valorizados.

Perspetiva dos Jovens Sobre os Adultos

Os jovens do CECSSAC referem que o papel dos adultos profissionais da organização é de compreendê-los e ajudar no que precisarem. Na opinião dos jovens, os profissionais devem tentar ocupar os jovens em atividades úteis e supervisionar as mesmas. Os adultos devem falar com os jovens e chamá-los à atenção quando estes têm um comportamento desadequado. Na opinião dos jovens, os adultos profissionais devem ser compreensivos, ter vontade de realizar o seu trabalho e ser acessíveis, colocando-se no mesmo patamar que os jovens. De acordo com os jovens o trabalho dos profissionais fá-los felizes ainda que seja cansativo, é desafiante e permite aprendizagens.

Perspetiva dos Adultos Sobre os Jovens

Para os profissionais do CECSSAC os jovens da organização são participativos, envolvem-se na dinamização de atividades, contribuindo para a definição e alteração destas e de forma mais abrangente nas modalidades de funcionamento da associação. Estimulam os profissionais, nomeadamente na atenção e disponibilidade destes, porque como explicitam “ [os jovens] não esquecem uma promessa”. Ainda na opinião dos adultos profissionais, os jovens devem ter respeito, conseguir observar o lado positivo de uma situação e ter vontade de participar.

Os profissionais, relativamente ao impacto da participação na organização ao nível do autoconceito e autoconhecimento dos jovens, explicam que há uma alteração positiva porque estes descobrem capacidades ainda não valorizadas. Os jovens aumentam a sua capacidade participativa, de raciocínio e projeção para o futuro, e as suas competências sociais. Os adultos profissionais explicam que a participação na organização influenciou positivamente a estabilidade do projeto escolar dos jovens.

Perspetiva dos Adultos sobre si próprios

Para os adultos profissionais do CECSSAC, no que respeita o seu próprio papel, acham que é preciso colocar-se no lugar dos jovens, relacionando-se de igual para igual com respeito, e em consonância com as necessidades destes. Referem também a importância de valorizar os jovens, para que estes tomem consciência das suas capacidades. Por último, acrescentam a necessidade de definir regras e limites. Não é referida informação sobre os impactos da participação na organização sobre si mesmos.

Temática Organizacional

Perspetiva dos Jovens

Na opinião dos jovens, a organização promove flexibilidade de horários e ocupação proveitosa dos tempos livres. Por um lado os jovens referem que a organização dá espaço para propor regras e atividades consoante os seus gostos, por outro expressam a vontade de ser mais ouvidos.

Perspetiva dos Adultos

Na opinião dos adultos as características da organização assentam em regras concretas relativamente a horários, organização de atividades e deveres dos jovens. Os adultos consideram como ponto positivo o facto de a organização apresentar flexibilidade em relação a certas regras, mas a relutância no que toca a outras como ponto negativo. Acrescentam que a proteção excessiva dos jovens pode ser negativa para o seu desenvolvimento. Referem ainda a importância do reforço positivo, e dizem que na organização é focado o desenvolvimento de competências e o respeito.

Os adultos profissionais da organização referem que esta deve representar um espaço criativo para os jovens, promovendo a participação destes na tomada de decisão e proposta de alteração de regras e processos de funcionamento, sendo recetivos às ideias dos jovens. Os adultos fornecem os seguintes exemplos: são os jovens que recebem os novos profissionais explicando o funcionamento da associação, e são estes que gerem os conflitos entre pares. Ainda na opinião dos adultos, a organização dá-lhes espaço e

autonomia para a tomada de decisões, já que existe a confiança que estes estão atentos aos jovens.

Temática Comunitária

Perspetiva dos Jovens

Em relação aos efeitos que o trabalho realizado na organização tem na comunidade, os jovens explicam que servem de inspiração para os jovens desta e que a sua convivência com os outros membros da comunidade aumentou, com um maior respeito por todos. É também referida uma mudança de comportamento dos jovens, com um aumento da sua assertividade.

Perspetiva dos Adultos

Neste caso, os adultos entendem por comunidade a escola e a família e referem que há influências mútuas entre estas e a organização. No CECSSAC os jovens têm acesso a novas aprendizagens como o respeito por culturas diversas, boas maneiras e comportamentos adequados na comunidade. Estas aprendizagens permitem uma maior adaptação aos contextos comunitários, o que leva a uma mudança positiva na visão que os adultos têm dos jovens, com uma diminuição das queixas sobre o comportamento destes e o aumento do respeito pelos mesmos. Para os profissionais isto é o resultado de um trabalho entre instituição, família e escola. Especificamente, os profissionais explicam que a colaboração com a família tem uma influência positiva no processo desenvolvido na organização. Na opinião dos profissionais os pais apreciam a participação dos filhos nos projetos do CECSSAC, visto que habitualmente dispõem de pouco tempo para os jovens. Neste sentido, as famílias sentem-se apoiadas. No caso da escola, os adultos profissionais especificam que esta colabora no reencaminhamento dos jovens para o projeto da organização. Mencionam ainda a estabilização do percurso escolar como resultado da participação dos jovens na organização. Por último, os adultos profissionais acham que no CECSSAC os jovens aprofundam o seu autoconhecimento ao descobrirem novas capacidades, o que nem sempre acontece nos contextos escolares.

Temática Parceria Jovem-Adulto

Perspetiva dos Jovens

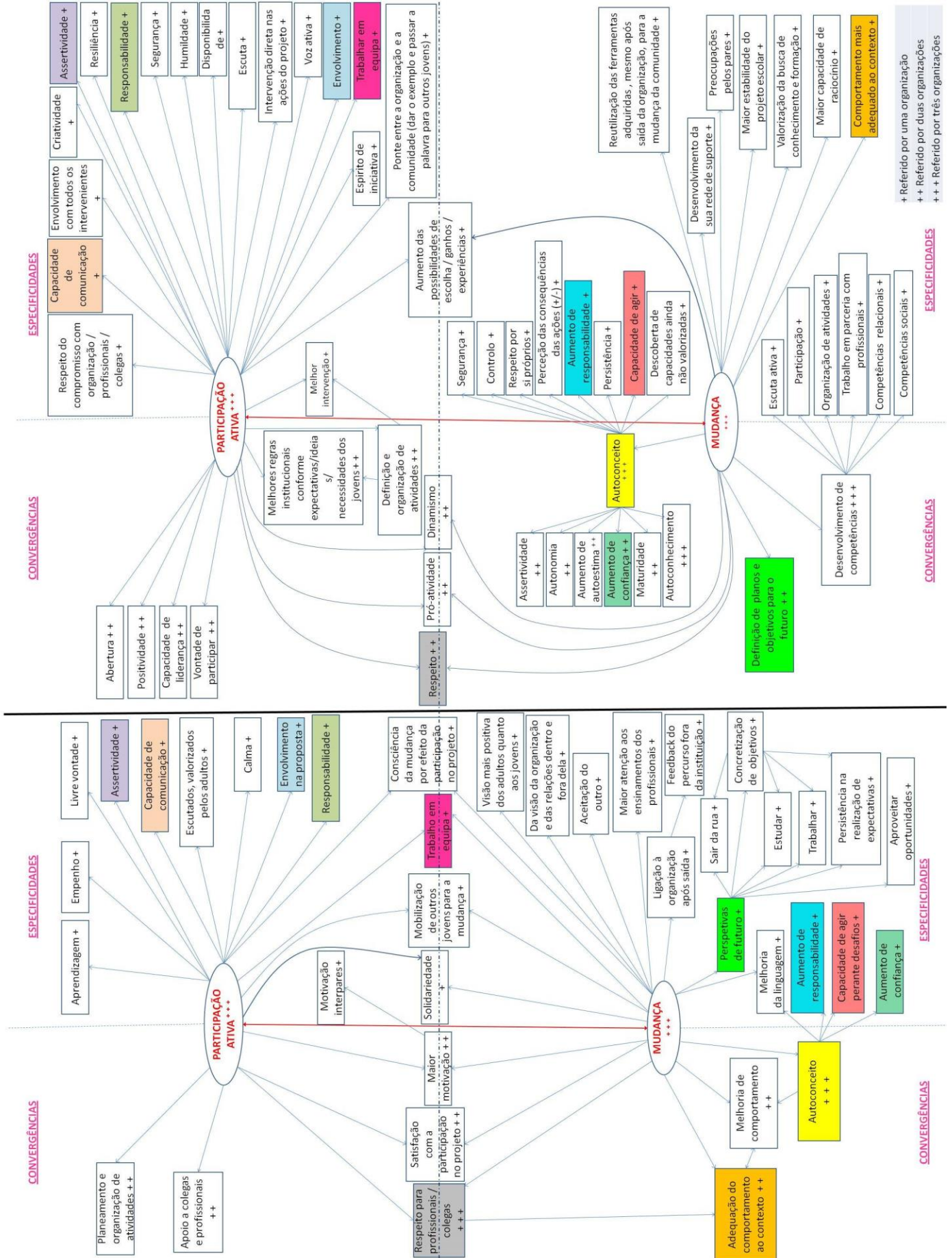
Na opinião dos jovens as relações dependem de adulto para adulto, referem ainda que alguns adultos os consideram como o futuro, enquanto outros acham que não são maduros o suficiente para tomar as suas próprias decisões. No que concerne às relações entre os adultos do CECSSAC e os jovens, estes referem que os profissionais os compreendem melhor do que os adultos fora da organização. Os jovens referem como características para uma relação ideal entre jovens e adultos, uma compreensão mútua, comunicação eficaz e um esforço por parte dos adultos para conhecer melhor os interesses dos jovens.

Perspetiva dos Adultos

Os adultos profissionais referem que no concerne as relações entre jovens e adultos dentro da instituição, existe algum desrespeito durante a fase inicial de participação na organização por parte dos jovens, se bem que esta é uma situação que se vai alterando, mediante o trabalho em conjunto. No que respeita às relações entre jovens e adultos fora do CECSSAC, os adultos profissionais explicitam que pode variar dependendo dos adultos, já que os jovens acham que nalguns casos estes os respeitam e noutros não, sendo também autoritários e intrusivos. Na opinião dos profissionais os jovens e os adultos fora da instituição apresentam um grande distanciamento. Os adultos referem como características para uma relação ideal entre jovens e adultos o respeito, devendo estes relacionarem-se de igual para igual, colocando-se ao mesmo nível. Ainda acrescentam a informalidade, o conhecimento mútuo, a comunicação eficaz, a possibilidade de troca de ideias, a demonstração de possíveis fragilidades por parte dos adultos e tolerância ao erro (“nós [adultos] não somos perfeitos, nem eles têm de ser”).

ANEXO IV

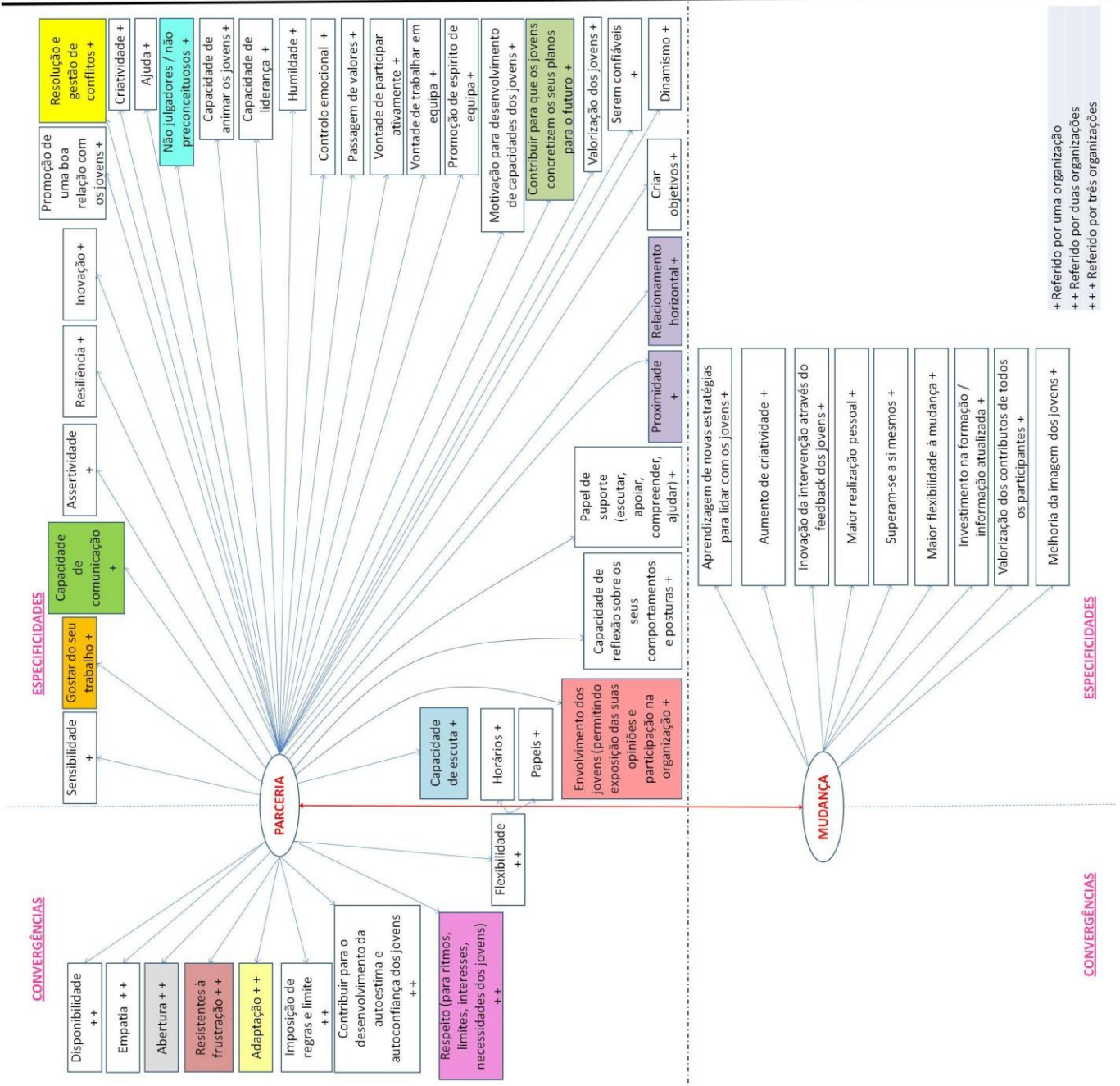
Mapa Temático 1: Perspectiva dos Jovens Sobre si Próprios e dos Adultos Acerca dos Jovens



+ Referido por uma organização
++ Referido por duas organizações
+++ Referido por três organizações

Temática INDIVIDUAL
IAC- TESE- CECSAC

Perspetiva dos Adultos sobre si próprios



Perspetiva dos Jovens sobre os Adultos

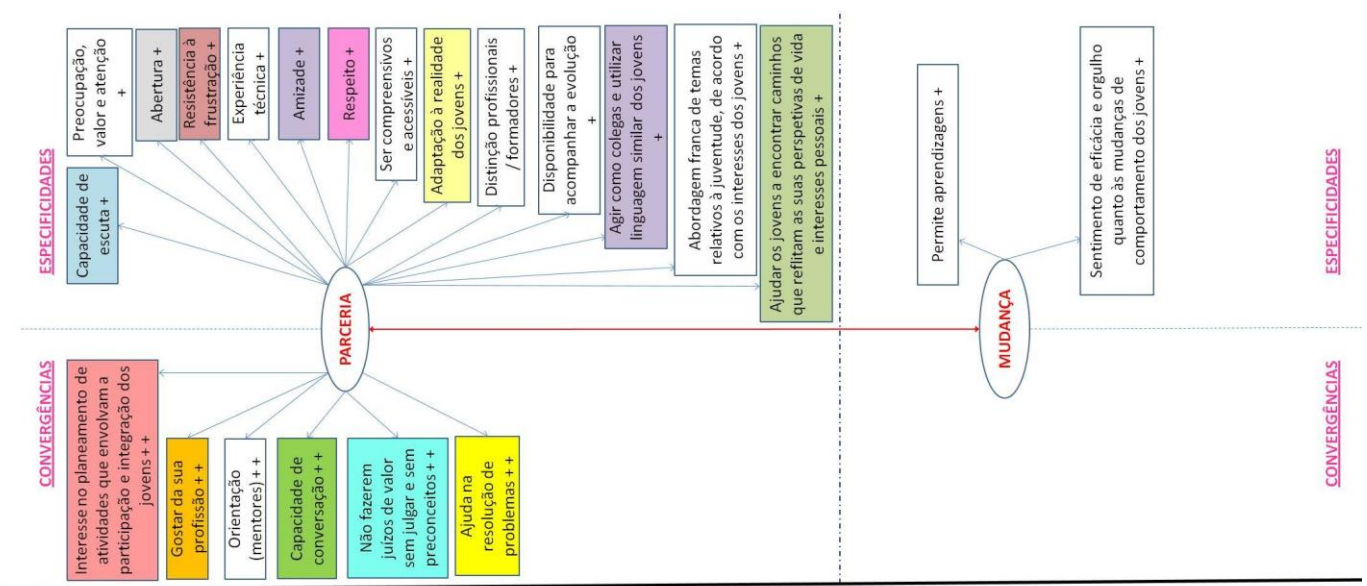


Tabela I da Temática Organizacional

| | PERSPETIVA DOS JOVENS | PERSPETIVA DOS ADULTOS | |
|---|--|---|---|
| CARACTERÍSTICAS DA ORGANIZAÇÃO / CLIMA ORGANIZACIONAL | <p>Regras Estruturadas mas flexíveis e duraduras/não imposição de regras/flexibilidade de horários **</p> <p>Adaptação às particularidades de cada jovem/grupo/turma +</p> <p>Ambiente positivo +</p> <p>Possível integração de estágios e experiências práticas +</p> <p>Acompanhamento para mesmo profissional durante o processo</p> <p>Oportunidade para realizar "sonhos" +</p> <p>Promoção de relações interpessoais com pares e entre jovens e adultos +</p> <p>Ocupação proveitosa dos tempos livres +</p> | <p>Flexibilidade de regras e horários **</p> <p>Métodos de intervenção não rígidos, constantemente atualizados **</p> <p>Intervenção mais adequada e individualizada **</p> <p>Criatividade **</p> <p>Desenvolvimento de competências relacionais, de participação e organização **</p> | <p>CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES</p> <p>Abordagem em relação às necessidades específicas dos jovens +</p> <p>Proximidade +</p> <p>Informalidade +</p> <p>Promoção do diálogo na tomada de decisão e nos processos +</p> <p>Promoção do raciocínio outside the box +</p> <p>Promoção da investigação-ação +</p> <p>Promoção do empowerment +</p> <p>Promoção do trabalho de mediação e negociação +</p> <p>Promoção das parcerias com outras instituições +</p> <p>Promoção do intercâmbio de experiências +</p> <p>Proporcionar aos jovens o acesso a experiências diversas +</p> <p>Trabalhar competências de assertividade e comunicação +</p> <p>Dinamismo +</p> <p>Equipa constituída por pessoas com diferentes backgrounds --> promoção e partilha de diferentes perspetivas e conhecimentos +</p> |
| | <p>CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES</p> | <p>CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES</p> | <p>CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES</p> |
| CARACTERÍSTICAS DOS PROFISSIONAIS | <p>Proximidade +</p> <p>Diálogo +</p> <p>Compreensão +</p> <p>Confiança +</p> <p>Atenção individualizada +</p> <p>Mais-valia de receber feedbacks dos profissionais *</p> <p>Ausência de julgamentos/punições *</p> <p>Gostar do trabalho +</p> <p>Confortáveis +</p> | <p>Espírito crítico +</p> <p>Proatividade +</p> <p>Criatividade +</p> | <p>CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES</p> |

* Referido por uma organização

** Referido por duas organizações

*** Referido por três organizações

Tabela II da Temática Organizacional

| | PERSPETIVA DOS JOVENS | PERSPETIVA DOS ADULTOS |
|---|--|--|
| <p>RELAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO COM OS JOVENS</p> | <p>Participação ativa estimulada⁺⁺⁺</p> <p>Possibilidade de planejar atividades⁺⁺⁺</p> <p>Propor ideias novas ou possíveis mudanças⁺⁺⁺</p> <p>Valorização do poder de decisão⁺⁺⁺</p> <p>Valor reconhecido⁺</p> <p>Organização evita comportamentos prejudiciais para os jovens⁺</p> <p>Organização permite que os jovens se sintam à vontade para serem eles próprios⁺</p> <p>Os jovens expressam a vontade de ser mais ouvidos⁺</p> | <p>Os jovens influenciam a intervenção da organização ao participar ativamente no planeamento e tomada de decisão⁺⁺⁺</p> <p>ao apresentar as suas particularidades e perspetivas diferentes dos profissionais⁺</p> <p>Prioritização das necessidades /expectativas e interesses dos jovens⁺</p> <p>Adaptação às especificidades de cada caso⁺</p> |
| | <p>CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES</p> | <p>CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES</p> |
| <p>RELAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO COM OS PROFISSIONAIS</p> | <p>Valorização do trabalho desenvolvido pelos profissionais⁺</p> <p>Contributos dos profissionais para o bom funcionamento da organização⁺</p> | <p>Formação contínua⁺</p> <p>Valorização da equipa⁺</p> <p>Autonomia na definição de metodologias, estratégias de intervenção e atividades⁺</p> <p>A direção estabelece uma estrutura⁺</p> <p>Os profissionais são encorajados a inovar e adaptar a intervenção com a proposta de ideias novas⁺</p> <p>Momentos de partilha e troca de experiências⁺</p> |
| | <p>CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES</p> | <p>CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES</p> |

* Referido por uma organização

** Referido por duas organizações

+++ Referido por três organizações

Tabela III da Temática Comunitária – Comparações Entre a Organização e a Comunidade

| | | PERSPETIVA DOS JOVENS | | | | |
|-------------------------------------|-----------------|---|----------|---|--|-----------------|
| | | ORGANIZAÇÃO | | COMUNIDADE | | |
| | | POSITIVO | NEGATIVO | POSITIVO | NEGATIVO | |
| COMPARAÇÃO ORGANIZAÇÃO / COMUNIDADE | CONVERGÊNCIAS | Organização como plataforma unificadora: cria ligações entre os jovens dentro e fora da organização, e entre os jovens e os adultos dentro e fora da organização ** | | | | CONVERGÊNCIAS |
| | ESPECIFICIDADES | <p>Adequação das temáticas abordadas aos interesses dos jovens +</p> <p>Maior proximidade e familiaridade com os profissionais +</p> <p>Desenvolvimento de conhecimentos por parte dos jovens +</p> <p>Criação de relações por parte dos jovens +</p> <p>Atenção individualizada +</p> <p>Estágios promovidos pela organização para inserção no mercado de trabalho +</p> | | <p>Elevado grau de exigência da comunidade (escola e trabalho): pontualidade, atenção, concentração +</p> | <p>Pouca flexibilidade de regras +</p> <p>Generalização e preconceitos em relação aos jovens +</p> | ESPECIFICIDADES |

| | | PERSPETIVA DOS ADULTOS | | | | |
|-------------------------------------|-----------------|--|----------|---|--|-----------------|
| | | ORGANIZAÇÃO | | COMUNIDADE | | |
| | | POSITIVO | NEGATIVO | POSITIVO | NEGATIVO | |
| COMPARAÇÃO ORGANIZAÇÃO / COMUNIDADE | CONVERGÊNCIAS | | | | | CONVERGÊNCIAS |
| | ESPECIFICIDADES | <p>Organização como plataforma de mediação entre os jovens e a comunidade (compreende também o trabalho com as famílias) +</p> <p>Acesso dos jovens a novas aprendizagens, como o respeito por culturas diversas +</p> <p>Acesso dos jovens a novas aprendizagens, como o comportamento adequado na comunidade +</p> <p>Apoio para as famílias +</p> <p>Maior autoconhecimento ao descobrirem novas capacidades após participação na organização +</p> | | <p>Influências mútuas entre escola, família, e a organização +</p> <p>Colaboração com a família tem uma influência positiva no processo desenvolvido na organização +</p> <p>Escola colabora no reencaminhamento dos jovens para o projeto da organização +</p> | <p>Discriminação dos jovens por parte da sociedade +</p> <p>Falta de atenção, envolvimento e estímulos por parte da família, escola e comunidade +</p> | ESPECIFICIDADES |

* Referido por uma organização

** Referido por duas organizações

*** Referido por três organizações

Tabela IV da Temática Comunitária – Perspetivas de Integração na Comunidade

| | | ADULTOS | |
|--|-----------------|--|-----------------|
| PERSPETIVAS SOBRE INTEGRAÇÃO COMUNITÁRIA | CONVERGÊNCIAS | <p>Maior aceitação dos jovens⁺⁺⁺</p> <p>Aumento de capacidades relacionais com os adultos, professores e patrões⁺⁺</p> <p>Aumento de participação⁺⁺</p> <p>Inserção no mercado de trabalho⁺⁺</p> <p>Reingresso dos jovens na escola / estabilização do percurso escolar⁺⁺</p> | CONVERGÊNCIAS |
| | ESPECIFICIDADES | <p>Acompanhamento dos jovens que já saíram da organização⁺</p> <p>Aumento de motivação⁺</p> <p>Aumento de responsabilidade⁺</p> <p>Aumento de resiliência aos desafios da comunidade⁺</p> <p>Identificação e resolução de problemas na comunidade⁺</p> <p>Vontade de construir um futuro promissor⁺</p> <p>Maior apreciação da organização⁺</p> <p>Aplicação das potencialidades adquiridas na organização na comunidade⁺</p> <p>Envolvimento dos jovens por parte da comunidade⁺</p> <p>Jovens como exemplos para os pares e incentivo para estes ingressarem na organização⁺</p> <p>Maior adaptação dos contextos comunitários⁺</p> | ESPECIFICIDADES |
| | | JOVENS | |
| PERSPETIVAS SOBRE INTEGRAÇÃO COMUNITÁRIA | CONVERGÊNCIAS | <p>Os jovens da organização tornam-se modelos para outros jovens da comunidade e trazem, assim, outros jovens para a organização (maior visibilidade da organização)⁺⁺⁺</p> <p>Mudança de comportamento⁺⁺</p> <p>Aplicação na comunidade dos conhecimentos adquiridos na organização⁺</p> | CONVERGÊNCIAS |
| | ESPECIFICIDADES | <p>Inserção no mercado de trabalho⁺</p> <p>Construção de caminho fora da organização com experiências de sucesso⁺</p> <p>Expetativa de maior apreciação por parte da comunidade⁺</p> <p>Contributo dos jovens para a comunidade: partilha de competências, aprendizagens e experiências⁺</p> <p>Maior respeito para todos após frequência da organização⁺</p> <p>Aumento de assertividade após frequência da organização⁺</p> | ESPECIFICIDADES |

⁺ Referido por uma organização

⁺⁺ Referido por duas organizações

⁺⁺⁺ Referido por três organizações

Tabela V da Temática das Parcerias Jovens-Adultos – Relações na Organização

| PERSPETIVA DOS JOVENS | PERSPETIVA DOS ADULTOS | CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES |
|--|---|---|
| <p>Adultos descritos como amigos⁺⁺ Adultos descritos como compreensivos⁺⁺ Adultos descritos como preocupados com os jovens⁺⁺ Adultos que tratam os jovens com respeito⁺⁺</p> <p>Adultos descritos como companheiros⁺ Adultos descritos como família⁺ Adultos que dão apoio⁺ Adultos que gostam de estar com os jovens e jovens que gostam de estar com os adultos⁺ Os jovens beneficiam dos efeitos da relação com os adultos⁺ Horizontalidade⁺ Informalidade⁺ Definição de limites⁺ Adultos da organização compreendem melhor os jovens do que os adultos fora da organização⁺ Jovens mantêm profissionais informados sobre novas tendências⁺ Transmissão de conhecimentos⁺</p> | <p>Relação de respeito⁺⁺ Informalidade⁺⁺ Adultos que oferecem suporte⁺⁺</p> <p>Evolução das relações⁺ Adaptação às características específicas de cada jovem⁺ Relação transparente⁺ Relação de confiança⁺ Conhecimento de regras e limites⁺ Relações de quase horizontalidade⁺ Afeto mas com cuidado ao nível da intimidade⁺ Adultos percebidos como amigos⁺ Mudança da imagem dos jovens com maior conhecimentos destes ao longo do tempo⁺ Encaminhamento e acompanhamento nos projetos pessoais de futuro dos jovens⁺ Responsabilização mútua⁺ Partilha de conhecimentos e experiências⁺ Profissionais como figura de referência⁺ Profissionais pedagógicos, não autoritários⁺ Não imposição de objetivos⁺ Profissionais não preconceituosos⁺ Atenção às necessidades dos jovens⁺ Capacidade de escuta⁺ Estimular a autonomia dos jovens⁺ Mudança de comportamento através do trabalho em conjunto⁺</p> | <p>CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES</p> |
| <p>RELAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO</p> | | |

⁺ Referido por uma organização

⁺⁺ Referido por duas organizações

⁺⁺⁺ Referido por três organizações

Tabela VI da Temática das Parcerias Jovens-Adultos – Relações na Comunidade

| RELAÇÕES NA COMUNIDADE | PERSPETIVA DOS JOVENS | PERSPETIVA DOS ADULTOS |
|-------------------------------|---|---|
| | <p>A noção que os adultos têm dos jovens está dependente de diversos fatores / as relações dependem de adulto para adulto⁺⁺</p> <p>Alguns adultos veem os jovens como problemáticos⁺⁺</p> <p>Alguns adultos veem os jovens como o futuro⁺⁺</p> | <p>Alguns profissionais acham que os jovens veem os adultos como pessoas acessíveis, outros sentem-se percecionados como autoritários⁺⁺</p> |
| | <p>A noção que os adultos têm dos jovens está dependente do grau de proximidade que têm com estes⁺</p> <p>Adultos preconceituosos e julgadores⁺</p> <p>Alguns adultos veem os jovens como imaturos⁺</p> | <p>Adultos da comunidade percecionados pelos jovens como não comunicativos⁺</p> <p>Adultos da comunidade percecionados pelos jovens como acomodados⁺</p> <p>Adultos da comunidade percecionados pelos jovens como julgadores⁺</p> <p>Profissionais percecionam relações entre jovens e adultos fora da organização com grande distanciamento⁺</p> |

CONVERGÊNCIAS
ESPECIFICIDADES

CONVERGÊNCIAS
ESPECIFICIDADES

* Referido por uma organização
 + * Referido por duas organizações
 + + + Referido por três organizações

Tabela VII da Temática das Parcerias Jovens-Adultos – Relações Ideais

| RELAÇÕES IDEAIS | PERSPETIVA DOS JOVENS | PERSPETIVA DOS ADULTOS | CONVERGÊNCIAS ESPECIFICIDADES |
|-----------------|--|--|---|
| | <p>Compreensão dos jovens para os adultos / para outros jovens / compreensão mútua</p> <p>Amizade **</p> <p>Abertura **</p> <p>Respeito / para os planos dos jovens para o futuro **</p> | <p>Respeito mútuo **</p> <p>Comunicação eficaz **</p> <p>Partilha de experiências e conhecimentos +</p> <p>Empatia **</p> <p>Tratamento como se fossem adultos **</p> | <p>CONVERGÊNCIAS</p> <p>ESPECIFICIDADES</p> |
| | <p>Disponibilidade +</p> <p>Proximidade +</p> <p>Igualdade +</p> <p>Confiança +</p> <p>Adultos não julgadores +</p> <p>Adultos que escutam +</p> <p>Atenção individualizada +</p> <p>Adultos como auxílio no processo de maturação dos jovens +</p> <p>Maior conhecimento dos interesses dos jovens por parte dos adultos +</p> <p>Honestidade +</p> <p>Equilíbrio +</p> <p>Tolerância +</p> <p>Paciência +</p> <p>Cumplicidade +</p> <p>Empatia +</p> <p>Compreensão dos jovens e dos seus gostos +</p> <p>Sinceridade +</p> <p>Partilha de conhecimentos e experiências +</p> <p>Comunicação eficaz +</p> <p>Transparência +</p> | <p>Proximidade +</p> <p>Capacidade de diálogo intergeracional +</p> <p>Escuta ativa +</p> <p>Ajuda mútua +</p> <p>Confiança +</p> <p>Honestidade +</p> <p>Adultos devem representar modelos de referência para os jovens +</p> <p>Adultos devem criar espaços para promover o desenvolvimento dos jovens +</p> <p>Adultos devem acompanhar os jovens na elaboração dos projetos de vida +</p> <p>Respeito pelas crenças e diversidade +</p> <p>Disponibilidade mútua +</p> <p>Abertura mútua +</p> <p>Descontração +</p> <p>Informalidade +</p> <p>Conhecimento mútuo +</p> <p>Troca de ideias +</p> <p>Tolerância ao erro dos adultos +</p> <p>Demonstração de possíveis fragilidades por parte dos adultos +</p> | <p>CONVERGÊNCIAS</p> <p>ESPECIFICIDADES</p> |

+ Referido por uma organização
 ** Referido por duas organizações
 *** Referido por três organizações

ANEXO V

GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS INFORMADORES-CHAVE

Entrevista Sobre o Estatuto dos Jovens em Portugal

O objetivo de cada entrevista é a compreensão da visão dos entrevistados/as sobre o estatuto dos jovens em Portugal. As questões não têm de ser colocadas em ordem sequencial. É recomendável que se envolva o entrevistado/a numa conversa – para acompanhar aquilo que o entrevistado quer discutir. No entanto, no final da entrevista deve-se ter a noção de como o entrevistado/a responderia a todas as questões.

Tipos de Relações Jovens-Adultos em Portugal e seu Suporte

Na sociedade portuguesa, onde e em que circunstâncias os jovens se reúnem com os adultos para (a) celebrarem, (b) trabalharem de forma colaborativa em prol da comunidade e se envolverem em questões/serviços cívicos, (c) participarem em grupos voluntários tais como desporto, teatro comunitário, música, etc.

Consideraria que os jovens e os adultos estão isolados ou integrados na sociedade portuguesa? Pode, por favor, desenvolver?

- Quais são as tradições culturais que aproximam os jovens dos adultos?
- Quais são as políticas que aproximam os jovens dos adultos?
- Quais são as tradições culturais que afastam os jovens dos adultos?
- Quais são as políticas que afastam os jovens dos adultos?

Perceções dos Adultos Sobre os Jovens em Portugal

Em Portugal, como é que os adultos vêem os jovens (jovens de idades entre os 15 e os 20)? Será que eles percebem os jovens como recursos para a comunidade, problemas para a comunidade ou algo diferente?

- Porque acha que é assim? Pode apresentar alguns exemplos/fornecer mais detalhes sobre as suas respostas?

Quais são os estereótipos prevaletentes (positivos ou negativos) entre os adultos acerca dos jovens em Portugal?

- Quais são as capacidades (competências/motivações) que os adultos observam nos jovens?
- Quais são as fragilidades que os adultos observam nos jovens?

Estas ideias sobre os jovens encontram-se incorporadas na cultura portuguesa e/ou nas políticas e programas que Portugal tem direcionados para os jovens?

- Apresente exemplos

Até ao momento presente colocaram-se questões acerca dos jovens em geral. Existem grupos específicos de jovens (como, por exemplo, os com fragilidades económicas, as minorias étnicas, os com questões de género, etc.) que são percebidas pelos adultos de forma diferente dos jovens em geral. Por favor, pode desenvolver?

Mudanças em Portugal

Sente que o estatuto atual dos jovens em Portugal é apropriado? Gostaria de ver mudanças nas tradições culturais ou nas políticas? Pode desenvolver, por favor?

Pode indicar um ou dois programas/políticas (de grande ou pequena dimensão) em Portugal que representam os tipos de mudanças que gostaria de ver. Por favor, descreva.

Recursos

O que se deveria ler para aprender mais?

ANEXO VI
CONSENTIMENTO INFORMADO PARA MAIORES DE 18 ANOS

**CONSENTIMENTO INFORMADO PARA JOVENS COM MAIS DE 18 ANOS
E
INFORMAÇÃO PARA OS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO**

Caro Jovem,

A equipa de investigação do Departamento de Psicologia Comunitária do ISPA-IU de Lisboa, coordenada pelo Professor José Ornelas, no âmbito do estudo de investigação internacional sobre o Desenvolvimento Positivo dos Jovens, em colaboração com a equipa de investigação do Departamento de Ecologia Humana da Universidade de Wisconsin-Madison, gostaria de convidar-te para participares neste estudo.

Esta pesquisa ocorrerá em organizações de base comunitária em Portugal e Regiões Autónomas, tendo como principal objectivo examinar se os jovens que participam em programas de desenvolvimento em associações comunitárias locais são propensos a mostrar resultados mais positivos.

Se aceites o convite podes responder ao questionário que de seguida apresentamos, cuja primeira parte foca-se sobre dados sociodemográficos e a segunda secção consiste em questões sobre resultados positivos, como *empowerment*, confiança, envolvimento na escola e em actividades extracurriculares. Todas as informações que nos forem dadas no questionário são confidenciais.

Podes desistir de responder ao questionário a qualquer momento e caso o faças os dados que já nos tiveres fornecido não serão usados nesta investigação.

A tua participação neste estudo é voluntária, opcional e não terá quaisquer consequências nos serviços que frequentas na associação.

Se tiveres alguma dúvida, podes telefonar à Dra. Micaela Lucchesi para o número 218811700, enviar um e-mail a mlucchesi@ispa.pt, ou podes contactar com o Professor José Ornelas para o número 218811714.

Atenciosamente,

Dra. Micaela Lucchesi
ISPA - Instituto Universitário

Professor Doutor José Ornelas
ISPA - Instituto Universitário

CONSENTIMENTO

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|
| | | | - | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|

Li a informação acima fornecida e aceito participar neste estudo. Eu compreendo que sou livre para retirar o meu consentimento e interromper a minha participação em qualquer momento. Para qualquer esclarecimento por favor contactar com a Dra. Micaela Lucchesi ou com o Professor José Ornelas usando os contactos acima fornecidos.

Nome _____ Idade _____

Assinatura _____ Data _____

ANEXO VII

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS/AS ENCARREGADOS/AS DE EDUCAÇÃO E INFORMAÇÕES PARA OS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Caro/a Encarregado/a de Educação,

A equipa de investigação do Departamento de Psicologia Comunitária do ISPA-IU de Lisboa, coordenada pelo Professor José Ornelas, no âmbito do estudo de investigação internacional sobre o Desenvolvimento Positivo dos Jovens, em colaboração com a equipa de investigação do Departamento de Ecologia Humana da Universidade de Wisconsin-Madison, gostaria de convidar o seu educando/a a participar neste estudo.

Vimos por este meio pedir a sua permissão para que o seu educando/a colabore nesta investigação, que terá lugar em organizações de base comunitária em Portugal e Regiões Autónomas, tendo como principal objectivo analisar se os jovens que participam em programas de desenvolvimento em associações comunitárias locais são propensos a mostrar resultados mais positivos.

Se der a permissão ao seu educando/a para participar, pediremos que complete um breve questionário com dados sociodemográficos e outro com questões sobre resultados positivos, como *empowerment*, confiança, envolvimento na escola e actividades extracurriculares.

Todas as informações de identificação permanecerão confidenciais e os dados serão apresentados sem nomes ou outras designações.

Os jovens podem abandonar o estudo em qualquer momento, sem penalização. Caso o/a seu/sua educando/a desista, os dados previamente fornecidos não serão utilizados no estudo.

A participação do/a seu/sua educando/a neste estudo é voluntária e opcional e não terá quaisquer consequências nos serviços que o seu educando/a recebe na associação.

Se tiver alguma dúvida, pode telefonar à Dra. Micaela Lucchesi para o número 218811700, enviar um e-mail a mlucchesi@ispa.pt, ou pode contactar com o Professor José Ornelas para o número 218811714.

Atenciosamente,

Dra. Micaela Lucchesi
ISPA-Instituto Universitário

Professor Doutor José Ornelas
ISPA-Instituto Universitário

O SEU CONSENTIMENTO

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

Eu li a declaração acima e concordo que o/a meu/minha educando/a participe neste estudo. Eu entendo que sou livre para retirar o meu consentimento e interromper a participação em qualquer momento, sem penalização de qualquer tipo. Para qualquer esclarecimento por favor contactar com a Dra. Micaela Lucchesi ou com o Professor José Ornelas usando os contactos acima fornecidos.

Nome do/a educando/a _____

Nome do/a Encarregado/a de Educação _____

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação _____ Data _____

ANEXO VIII
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|
| | | | - | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Lê atentamente todas as perguntas e responde sinceramente. Para cada um dos itens referidos, assinala com um (X) a tua opção. Todas as respostas são confidenciais.

1. Em que mês nasceste?

- | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Janeiro | <input type="checkbox"/> Abril | <input type="checkbox"/> Julho | <input type="checkbox"/> Outubro |
| <input type="checkbox"/> Fevereiro | <input type="checkbox"/> Maio | <input type="checkbox"/> Agosto | <input type="checkbox"/> Novembro |
| <input type="checkbox"/> Março | <input type="checkbox"/> Junho | <input type="checkbox"/> Setembro | <input type="checkbox"/> Dezembro |

2. Em que ano nasceste?

- | | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1998 | <input type="checkbox"/> 1997 | <input type="checkbox"/> 1996 | <input type="checkbox"/> 1995 | <input type="checkbox"/> 1994 | <input type="checkbox"/> 1993 | <input type="checkbox"/> 1992 |
| <input type="checkbox"/> 1991 | <input type="checkbox"/> 1990 | <input type="checkbox"/> 1989 | <input type="checkbox"/> 1988 | <input type="checkbox"/> 1987 | | |

3. Qual o ano escolar que frequentas?

- | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 6º ano | <input type="checkbox"/> 9º ano | <input type="checkbox"/> 12º ano |
| <input type="checkbox"/> 7º ano | <input type="checkbox"/> 10º ano | <input type="checkbox"/> Não frequento a escola |
| <input type="checkbox"/> 8º ano | <input type="checkbox"/> 11º ano | <input type="checkbox"/> Universidade (Se sim, em que ano _____) |

4. Qual é o teu género?

- Masculino Feminino

5. Qual a tua nacionalidade?

- Portuguesa Cabo-verdiana Moçambicana Angolana Brasileira
 São Tomense Guineense Outra (se sim, especifica qual) _____

6. Qual a nacionalidade dos teus pais biológicos?

| Pai | Descrição | Mãe |
|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Portuguesa | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Cabo-verdiana | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Moçambicana | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Angolana | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Brasileira | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | São-tomense | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Guineense | <input type="checkbox"/> |
| _____ | Outra. Se sim especifica qual | _____ |

7. Quando estás em casa ou com a tua família, que língua ou línguas falas normalmente? Podes marcar mais do que uma.

- Português Outra (por favor escreve qual): _____

8. Com quem vives a maior parte do tempo?

- Dois pais/Encarregados de Educação
 Um dos pais/um(a) Encarregado(a) de Educação
 Metade do tempo com a mãe/metade do tempo com o pai
 Um dos pais e um outro adulto
 Residência de grupo ou residência de acolhimento
 Com um familiar (tia, tio, avós, etc.)
 Eu vivo sozinho(a) ou com amigos(as)

9. Quantas pessoas menores de 18 anos vivem na tua casa?

- Nenhuma 1 2 3 4 5 6 ou mais

10. Qual o nível de escolaridade completo do teu pai/padrasto e da tua mãe/madrasta? (Para responderes a esta pergunta pensa nas pessoas que moram contigo)

| Pai/Padrasto | Descrição | Mãe/Madrasta |
|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Nunca estudou | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | 1º Ciclo | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | 2º/3º Ciclo | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Ensino Secundário | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Curso Superior | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Desconhecido | <input type="checkbox"/> |

11. Como descreves a tua preferência religiosa?

- Nenhuma/Ateísta/Agnóstica Judaica Budista
 Católica Muçulmana Hindu
 Protestante (Baptista, Metodista, etc.) Outra afiliação religiosa (por favor especifica qual) _____

12. Tens escalão ou algum apoio de acção social na escola ou universidade?

- Sim Não

13. Que notas tens mais frequentemente na escola ou ensino superior?

| | |
|---|---|
| Não frequento o Ensino | <input type="checkbox"/> |
| No caso frequentar o 2º/3º ciclo | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| No caso frequentar Ensino Secundário/ Superior | <input type="checkbox"/> 1-4 <input type="checkbox"/> 5-8 <input type="checkbox"/> 9-12 <input type="checkbox"/> 13-16 <input type="checkbox"/> 17-20 |

14. Qual o código postal da tua zona de residência?

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

15. Em que sítio respondeste a este questionário? ATL Universidade Associação Organização Outro (se sim, especifica qual) _____

ANEXO IX

QUESTIONÁRIO DO DESENVOLVIMENTO DOS JOVENS NA COMUNIDADE (QDJC-PT1)



Este é um questionário sobre a tua vida e as tuas crenças.

Antes de completar o questionário, há algumas coisas que deves saber:

- 1) As tuas respostas são absolutamente privadas e não serão partilhadas com ninguém. Isto significa que ninguém que te conheça irá ver nenhuma das tuas respostas.
- 2) Por favor sé o mais honesto possível sobre o que sentes e o que pensas. O que escreveres é importante.
- 3) Não tens que responder a todas as questões deste questionário, mas desejamos que o faças. Se não tens a certeza do que sentes ou pensas, ou se não te sentes confortável a responder a uma questão, por favor deixa-a em branco.
- 4) Para responder a uma questão, faz uma cruz no círculo apropriado. Por favor faz apenas uma cruz por questão. Geralmente as primeiras impressões são as melhores. Não percas muito tempo em cada questão.

Agradecemos-te por partilhares os teus pensamentos!

| | Quase nunca | Raramente | Às vezes | Verdade | Frequentemente | Sempre |
|--|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | verdade | verdade | verdade | | verdade | verdade |
| <p>Aqui estão algumas questões sobre os teus amigo(a)s. Pensa nas pessoas que são os teus melhores amigo(a)s ou os amigo(a)s com quem passas mais tempo.</p> <p><i>PS01:</i> Eu confio nos meus amigo(a)s.</p> <p><i>PS02:</i> Os meus amigo(a)s preocupam-se comigo.</p> <p><i>PS03:</i> Os meus amigo(a)s estão lá quando eu preciso deles.</p> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <p>Quanto concordas ou discordas com as seguintes afirmações?</p> <p><i>AS01:</i> Há adultos a quem posso pedir ajuda quando preciso.</p> <p><i>AS02:</i> Eu conheço adultos que estão disponíveis para me ajudar a encontrar um emprego quando eu precisar.</p> <p><i>AS03:</i> Quando eu tenho um problema pessoal há adultos a quem eu posso pedir ajuda.</p> <p><i>AS04:</i> Há pelo menos um adulto que eu realmente admiro sem contar com os da minha escola e da minha casa.</p> <p><i>AS05:</i> Há um adulto que acredita que eu serei bem-sucedido(a) sem contar com os da minha casa e da minha escola.</p> | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | <input type="radio"/> |
| <p><i>EL01:</i> Quando participo numa actividade ou projecto em grupo prefiro ter um papel de liderança.</p> <p><i>EL02:</i> Para mim é muito fácil falar perante um grupo.</p> <p><i>EL03:</i> Prefiro tentar resolver um problema em vez de esperar que alguém o resolva.</p> <p><i>EPC01:</i> Jovens como eu conseguem entender realmente o que se passa na minha escola ou comunidade.</p> <p><i>EPC02:</i> A minha opinião é importante porque um dia poderá vir a fazer a diferença na minha comunidade ou escola.</p> | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente | <input type="radio"/> |
| | | | | | | 238 |

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|---|----------------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| <i>EPC03</i> : Para mim é importante que eu participe activamente nos assuntos locais dos jovens. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>EPC04</i> : A maioria dos(as) líderes da escola ou comunidade ouviriam a minha opinião. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>EPC05</i> : Para mim é importante poder falar abertamente sobre questões locais. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>EGM01</i> : Eu sou um membro importante de um grupo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>EGM02</i> : Tenho capacidade de estabelecer relações importantes com outras pessoas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>EGM03</i> : A maioria das pessoas que fazem parte da minha vida compreendem-me como realmente sou. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>EO01</i> : Eu tenho conhecimentos e capacidades que transmitirei a outras pessoas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>EO02</i> : Eu penso em como ajudar os outros a tornarem-se líderes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>EO03</i> : Eu gosto de fazer coisas com pessoas que são diferentes de mim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>EO04</i> : Eu acho importante ajudar pessoas mais novas que eu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>OPT01</i> : As pessoas são apenas limitadas pelo que pensam possível. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>OPT02</i> : Eu consigo determinar bastante bem o que vai acontecer na minha vida. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>OPT03</i> : Eu estou optimista acerca do futuro. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>OPT04</i> : A maioria dos problemas pode ser resolvida agindo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quanto concorda ou discorda com as seguintes afirmações? | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| <i>SEF01</i> : Eu geralmente consigo alcançar aquilo a que me proponho. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>SEF02</i> : Eu tenho uma atitude positiva acerca de mim próprio(a). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>SEF03</i> : Quando eu faço planos estou quase certo(a) de ser capaz de os concretizar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>SEF04</i> : Eu estou habitualmente confiante em relação às decisões que tomo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>SEF05</i> : Sou muitas vezes capaz de ultrapassar barreiras. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | | | | | 239 |

| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| ST04: A maioria das pessoas não se preocupa realmente com o que acontece com as outras pessoas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| ST05: A maioria das pessoas é justa e não se aproveita de ti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| FIS01: Geralmente as pessoas são tratadas de forma justa em Portugal, não importa quem sejam. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| FIS02: O governo preocupa-se realmente com pessoas como eu e a minha família. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| FIS03: Portugal é uma sociedade justa. Todas as pessoas têm uma oportunidade igual para avançarem na vida. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| FIS04: Em Portugal tens oportunidades iguais, não importa de onde venhas ou de que raça sejas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estas questões são sobre a comunidade onde vives. | | | | | |
| Usa a escala para mostrar o quanto estas afirmações são verdadeiras para ti. | | | | | |
| SOC01: Eu passo muito tempo com jovens que vivem na minha localidade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| SOC02: Eu acho que a minha localidade é um bom sítio para se viver. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| SOC03: As pessoas na minha localidade apoiam-se umas às outras. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| SOC04: As pessoas na minha localidade estão dispostas a ajudarem-se umas às outras. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Quando responderes às questões seguintes, pensa nas <u>pessoas</u> com quem vives a maior parte do tempo. | | | | | |
| FC01: Eu oiço aquilo que outros membros da família têm para dizer mesmo quando discordo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| FC02: A minha família consegue facilmente pensar em coisas para fazermos juntos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| FC03: Os membros da minha família sentem-se muito próximos uns dos outros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| FC04: Os membros da minha família gostam de passar tempos livres uns com os outros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Às vezes verdade | Verdade a maioria das vezes | Sempre verdade |
|--|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | Nunca | Raramente | Às vezes | A maioria das vezes | Sempre |
|---|---|---|--|---|--|
| <p>Quando responderes às questões seguintes, pensa nos <u>adultos</u> com quem vives a maior parte do tempo.</p> <p><i>PM01:</i> Os meus pais/encarregados de educação conhecem os pais dos meus amigos.</p> <p><i>PM02:</i> Os meus pais/encarregados de educação conhecem os meus amigos.</p> <p><i>PM03:</i> Os meus pais/encarregados de educação sabem onde estou depois da escola.</p> <p><i>PM04:</i> Quando saio à noite, os meus pais/encarregados de educação sabem onde estou.</p> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| <p>Quanto concordas ou discordas com as seguintes afirmações? (Caso não frequentares o Ensino, pensa na tua <u>experiência passada</u>)</p> <p><i>SC01:</i> Sinto-me próximo das pessoas da minha escola.</p> <p><i>SC02:</i> Sinto-me parte da minha escola.</p> <p><i>SC03:</i> Estou feliz por estar na minha escola.</p> | Discordo totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Discordo <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Não concordo nem discordo <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Concordo <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Concordo totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| <p>Estas questões são sobre a tua escola. Usa a escala para mostrar quanto concordas ou discordas.</p> <p>(Caso não frequentares o Ensino, pensa na tua <u>experiência passada</u>)</p> <p><i>SC04:</i> Os professores da minha escola tratam os alunos de forma justa.</p> <p><i>SC05:</i> Sinto-me seguro(a) na minha escola.</p> <p><i>SE01:</i> Ir para a escola é uma experiência agradável.</p> <p><i>SE02:</i> Ter bons resultados na escola é importante para conseguir um bom emprego.</p> <p><i>SE03:</i> O meu trabalho na escola é significativo para mim.</p> <p><i>SE04:</i> As minhas disciplinas na escola são interessantes.</p> <p><i>SE05:</i> As coisas que estou a aprender na escola são importantes para o meu futuro.</p> | Discordo totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Discordo <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Não concordo nem discordo <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Concordo <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> | Concordo totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
| <p>Por favor marca a resposta apropriada.</p> <p><i>RS01:</i> Qual a importância da fé religiosa na forma como vives o dia-a-dia?</p> | Nada importante <input type="radio"/> | Pouco importante <input type="radio"/> | Bastante importante <input type="radio"/> | Muito importante <input type="radio"/> | |

Aqui estão algumas questões acerca da associação/movimento que frequentas.

Usa a escala, novamente, para mostrar o quanto concordas ou discordas.

| | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <i>YVDM03</i> : Nesta associação/movimento sou encorajado(a) a expressar as minhas ideias e opiniões. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>YVDM04</i> : É suposto que eu manifeste as minhas preocupações quando as tenho. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>YVDM05</i> : Os membros da equipa levam as minhas ideias a sério. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>YSP01</i> : Nesta associação/movimento, é claro que os jovens e a equipa se respeitam uns aos outros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>YSP02</i> : Eu aprendo imenso com a equipa desta associação/movimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>YSP03</i> : A equipa aprende imenso com os jovens nesta associação/movimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>YSP04</i> : Há um bom equilíbrio de poder entre jovens e adultos nesta associação/movimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>YSP05</i> : Os jovens e a equipa confiam uns nos outros nesta associação/movimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>YSP06</i> : Jovens e adultos aprendem muito pelo facto de trabalharem juntos nesta associação/movimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>PE01</i> : Eu acho que os programas nesta associação/movimento são desafiantes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>PE02</i> : Os programas oferecidos nesta associação/movimento são importantes para a minha vida. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>PE03</i> : Eu estou muito concentrado(a) quando estou envolvido em programas na associação/movimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>PE04</i> : Os programas nesta associação/movimento são interessantes para mim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>PE05</i> : Eu gosto de quase tudo o que faço nesta associação/movimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>LE01</i> : A equipa desta associação/comunitária vai ajudar-me a encontrar um trabalho quando eu precisar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>LE02</i> : Esta associação/movimento ensina-me competências que podem ser úteis para um emprego. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>LE03</i> : Esta associação/movimento ajuda-me a aprender como trabalhar bem com outros em equipa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>LE04</i> : Esta associação/movimento ajuda-me a ter contacto com pessoas que me permitam saber de possíveis oportunidades de trabalho. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>RB01</i> : Eu compreendi as questões deste questionário. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>RB02</i> : Eu respondi às questões deste questionário com cuidado. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <i>RB03</i> : Eu respondi honestamente às questões deste questionário. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Agradecemos a tua participação!