



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

PSICOMOTRICIDADE NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS

Aplicação de Programa de intervenção a jovens adultos em
acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na
comunidade

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Reabilitação Psicomotora

Orientadora: Professora Doutora Maria Celeste Rocha Simões

Júri:

Presidente

Doutora Ana Paula Lebre dos Santos Branco Melo, professora auxiliar da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais

Doutora Maria Celeste Rocha Simões, professora auxiliar com agregação da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Doutora Lúcia Maria Neto Canha.

Alice Neto de Sousa

2018

“O Senhor Valéry era pequenino, mas dava muitos saltos.

Ele explicava:

-Sou igual às pessoas altas só que por menos tempo.”

— Gonçalo M. Tavares, O Senhor Valéry

AGRADECIMENTOS

Um obrigado...

...às minhas irmãs, pela paciência, inteligência, inocência, resiliência, e por me lembrarem do que realmente importa.

...aos amigos que se fazem família, à família que é família, aos colegas de profissão, pelas palavras de encorajamento e apoio.

... à Professora Doutora Celeste Simões, minha Orientadora Académica, pelo incentivo, desafio, sabedoria, e por toda a orientação e acompanhamento nesta jornada académica. E ainda à Professora Doutora Ana Paula Lebre, por ter me ter encaminhado no primeiro contacto à instituição.

... à Dra. Isabel Dias, minha Orientadora Local, pelo profissionalismo, autenticidade, confiança, experiências proporcionadas e pela partilha de conhecimentos.

...à DGRSP por ter acolhido o estágio, e a implementação do Programa Endireita, em particular ao Dr. Nuno Cabral pelo apoio à implementação.

...a todos os Técnicos da Equipa de Lisboa 1: Dra. Eduarda Almeida, Dra. Sandra Fonseca, Dra. Isabel Dias, Dr. Marcos Marinheiro, Dra. Maria Irene Silva, Dra. Maria Virgínia Franco, pelo trabalho que fazem diariamente nas ERS; e um obrigado especial à Coordenadora Dra. Ana Lavado por ouvir atentamente as minhas propostas, e incentivar a criatividade, e à Administrativa Zé (Maria José Ribeiro) pela boa disposição. À Dra. Irene Silva, agradeço também o apoio, disponibilidade, oportunidades, e transferências de conhecimentos.

...às instituições, Centro Social e Paroquial São Romão Carnaxide e ao Clube Recreativo Leões de Porto Salvo, pela cedência de espaço para realização das sessões.

...às minhas parceiras e co-dinamizadoras, Maria Emília Benzinho e Teresa Gaspar, pelo apoio na implementação e partilha de memórias.

...aos participantes do Programa Endireita, a todos eles, por serem eles, e por me terem permitido crescer, evoluir, e partilharem comigo esta experiência.

...à Mestranda Carlota Gomes por ter construído de raiz o Programa Endireita, e à Mestranda Bárbara Paiva que deu continuidade ao trabalho desenvolvido.

E ainda um obrigado especial...

... às dançarinas Joana de Sousa e Nilsa Silva, por terem animado o grupo com as coreografias de Afrohouse.

... ao artista/músico Walid El Sayed pelo discurso motivacional dado aos participantes.

... à Culturgest, pela cedência de oito bilhetes aos participantes para assistir ao espetáculo de dança “Metamorfose IV”.

...ao Centro Cultural de Belém, pela cedência de oito bilhetes aos participantes para assistir ao concerto de música eletrónica “CCbeat – Xinobi”.

...ao Professor e Escritor Gonçalo M. Tavares, pela cedência aos participantes de oito exemplares do seu Livro “O Sr. Henry e a Enciclopédia”.

RESUMO

O presente relatório descreve as atividades de estágio desenvolvidas no âmbito do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais da Faculdade de Motricidade Humana, realizado na Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), na Equipa de Lisboa 1. O trabalho compreende a implementação e avaliação do impacto de um Programa de Promoção de Competências Sociais e Emocionais – Programa Endireita, dirigido a jovens adultos com comportamentos delinquentes em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade. O Programa é composto por 22 sessões, com três principais domínios de intervenção: Comunicação Interpessoal, Autorregulação e Resolução de Problemas. A aplicação foi feita a dois grupos, com zona de intervenção em Carnaxide ($n_1 = 10$) e Porto Salvo ($n_2 = 6$), com idades compreendidas entre os 19 e os 29 anos. A avaliação foi feita com base em instrumentos de avaliação quantitativa e qualitativa. Os resultados obtidos apontam para uma melhoria nas competências comportamentais, relacionais e emocionais dos participantes, indo ao encontro dos objetivos da intervenção. Além da análise e discussão de resultados, o trabalho conta com a descrição do local de estágio, das atividades desenvolvidas, apresentando as dificuldades, limitações, conclusões e sugestões para intervenções futuras.

Palavras-chave: Delinquência; Treino de Competências Sociais; Psicomotricidade; Comunicação Interpessoal; Autorregulação; Resolução de Problemas; Reincidência; Programas de Intervenção; DGRSP.

ABSTRACT

The present report describes the activities developed within the scope of the Master's Degree in Psychomotor Rehabilitation, Branch of Professional Skills Development, of the Faculty of Human Kinetics, carried out in the General Directorate of Probation and Prison Services, Team Lisbon 1. The work comprehends the implementation and evaluation of a Social Skills Training Program, for young adults with delinquent behaviours that have criminal measures in the community. The program is divided into three main domains: Interpersonal Communication, Self-Regulation and Problem Solving and consists of 22 sessions. The program was implemented in two intervention groups, one in the area of Carnaxide ($n_1 = 10$), and the other in Porto Salvo ($n_2 = 6$), with ages between 19 and 29 years old. For the evaluation, quantitative and qualitative instruments were used. The results of the intervention point to an increase of the participants relational, emotional and behavioural skills, meeting the objectives of the intervention. In addition to analysing and discussing the results, this work also includes the presentation of the internship context, the activities developed, as well as the difficulties, limitations, conclusions and suggestions for future intervention.

Keywords: Delinquency; Social Skills Training; Psychomotor Therapy; Behavioral Problems; Criminal Behavior; Interpersonal Communication; Self-Regulation; Problem Solving; Recidivism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CRLPS – Clube Recreativo Leões de Porto Salvo

CSPSRC – Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide

DGRS – Direcção-Geral de Reinserção Social

DGRSP – Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

DGSP – Direcção-Geral dos Serviços Prisionais

DRRC – Delegação Regional de Reinserção do Centro

DRRN – Delegação Regional de Reinserção do Norte

DRRSI – Delegação Regional de Reinserção do Sul e Ilhas

EBT – Entidade Beneficiária de Trabalho

ERS – Equipa de Reinserção Social

LC – Liberdade Condicional

NAT – Núcleo de Apoio Técnico

PM – Psicomotricidade

SEP – Suspensão da Execução da Pena sem Regime de Prova

SEP-RP – Suspensão da Execução da Pena com Regime de Prova

SPP – Suspensão Provisória do Processo

TCS – Treino de Competências Sociais

TGC – Técnico Gestor de Caso

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	v
ÍNDICE	vi
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	2
2.1. REVISÃO DA LITERATURA.....	2
2.1.1. O Conceito de Delinquência Juvenil	2
2.1.2. Jovens com Comportamentos Delinquentes ou Antissociais	3
2.1.3. Resiliência, Fatores de Risco e Proteção na Delinquência	7
2.1.4. Intervenção na Delinquência Juvenil: Promoção de Competências Sociais e Emocionais.....	10
2.1.5. A Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais em jovens adultos com comportamentos delinquentes	17
2.2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	21
2.2.1. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP).....	21
2.2.1.1. Delegação Regional de Reinserção do Sul e Ilhas - Equipa de Lisboa	26
2.2.1.2. Técnico Gestor de Caso (TGC)	26
2.2.1.3. Execução de penas e medidas jurídicas – Área Penal	27
2.2.2. Outros contextos de intervenção ou comunitários.....	28
2.2.2.1. Centro Social Paroquial São Romão Carnaxide (CSPSRC)	29
2.2.2.2. Clube Recreativo Leões de Porto Salvo (CRLPS)	30
3. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	31
3.1. GRUPOS DE INTERVENÇÃO	31
3.1.1. GRUPO 1 – Carnaxide	33

3.1.2.	GRUPO 2 – Porto Salvo.....	34
3.2.	ESTRUTURA DA INTERVENÇÃO E PLANEAMENTO DE OBJETIVOS	34
3.2.1.	Programa “Endireita” – Promoção de Competências Sociais e Emocionais	34
3.2.2.	Objetivos e Estratégias de Intervenção	37
3.3.	CALENDARIZAÇÃO	38
3.3.1.	GRUPO 1 – Carnaxide.....	39
3.3.2.	GRUPO 2 – Porto Salvo.....	41
3.4.	CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO	44
3.4.1.	GRUPO 1 – Centro Social e Paroquial São Romão Carnaxide	44
3.4.2.	GRUPO 2 – Clube Recreativo Leões de Porto Salvo (CRLPS).....	44
3.5.	AVALIAÇÃO.....	45
3.5.1.	Instrumentos de avaliação	46
3.5.1.1.	Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos & Lebre, 2005).....	46
3.5.1.2.	Cantril Ladder (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)	46
3.5.1.3.	Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais (Goldestein et al., 1980; 1997). Tradução Simões e Matos (1999); adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014)	47
3.5.1.4.	Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996 traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 1999)	47
3.5.1.5.	Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007).....	48
3.5.1.6.	Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)	48
3.5.1.7.	Avaliação das Sessões	49
3.5.1.8.	Avaliação do Impacto do Programa	50
3.5.1.9.	Entrevistas finais participantes e TGC.....	50
3.6.	CONDIÇÕES DE AVALIAÇÃO	51

3.6.1.	GRUPO 1 – Carnaxide	51
3.6.2.	GRUPO 2 – Porto Salvo	52
3.7.	RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	52
3.7.1.	GRUPO 1 – Carnaxide	53
3.7.2.	GRUPO 2 – Porto Salvo (Estudo de Caso, CB).....	71
3.8.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
3.9.	ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....	79
3.9.1.	Observação e realização de entrevistas de acompanhamento no âmbito penal e tutelar educativo	79
3.9.2.	Entrevistas de acompanhamento a arguido para renovação de documentos 80	
3.9.3.	Auxílio na elaboração de relatórios sociais e relatórios para julgamento	81
3.9.4.	Serviços externos: Idas a Tribunais e Visitas ao Domicílio	81
3.9.5.	Atividades diversas no âmbito penal e tutelar educativo	82
3.9.6.	Comparência no Programa para Agressores de Violência Doméstica	82
3.9.7.	Apresentação da Equipa do Programa Endireita	83
4.	DIFICULDADES E LIMITAÇÕES	83
5.	SUGESTÕES PARA TRABALHO FUTURO	85
6.	CONCLUSÃO E REFLEXÕES FINAIS	86
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
8.	ANEXOS	101
	Anexo A – Execução de penas e medidas jurídicas na comunidade, Área Penal.....	i
	Anexo B – Apresentação e Análise IPEPC, Grupo 1 – Carnaxide	iv
	Anexo C – Apresentação e Análise Instrumentos Quantitativos, Estudo de Caso CB viii	
	Anexo D – Exemplo Planeamento e Relatório de Sessão, Estudo de Caso CB	xvii
	Anexo E – Exemplo Planeamento de Sessão, por domínio, Grupo 1 – Carnaxide	xxiii
	Anexo F – Exemplo Relatório de Sessão, por domínio, Grupo 1 – Carnaxide.....	xxxvi
	Anexo G – Guião Entrevista Final TGC e Participantes.....	I

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Exemplos Programas Internacionais TCS.....	15
Tabela 2 – Exemplos Programas Nacionais TCS	16
Tabela 3 – Grupos de Intervenção: Caracterização Grupo 1 - Carnaxide (n=10).....	33
Tabela 4 – Grupos de Intervenção: Caracterização Grupo 2 - Porto Salvo (n=6).....	34
Tabela 5 – Estrutura da Intervenção e Planeamento de Objetivos: Objetivos Gerais e Objetivos Específicos Programa “Endireita”	37
Tabela 6 - Horário Semanal de Estágio	39
Tabela 7 – Plano de Intervenção CB, adaptação Módulo Resolução de Problemas Programa Endireita.....	42
Tabela 8 – Calendarização Grupo 1 Carnaxide 2017.....	43
Tabela 9 – Caracterização Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos & Lebre, 2005).....	46
Tabela 10 – Caracterização Cantril Ladder (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)..	46
Tabela 11 – Caracterização Checklist – Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais (Goldestein et al. (1980; 1997). Traduzido por Simões e Matos (1999). Adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014)	47
Tabela 12 – Caracterização Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996 traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 1999)	47
Tabela 13 – Caracterização Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)	48
Tabela 14 – Caracterização Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, Traduzido e adaptado por Vieira, 2011)	48
Tabela 15 – Constituição Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal, Continuação (Vieira, 2010; Walters, 1995, Traduzido e adaptado por Vieira, 2011)	49
Tabela 16 – Caracterização Ficha de Avaliação da Sessão (Gomes, 2016)	49
Tabela 17 – Avaliação do Impacto do Programa (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017)	50
Tabela 18 – Entrevistas Finais Participantes, Dados sociodemográficos (n = 5).....	67
Tabela 19 – Entrevistas Finais Participantes, Condições entrevista (n = 5)	67

Tabela B20- Grupo 1 Carnaxide (n= 7): valor médio, desvio padrão, mínimo, máximo, soma, alfa de cronbach, Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011).....	v
Tabela B21- Grupo 1 Carnaxide (n= 7): somatórios escalas, por indivíduo, Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011).....	vi
Tabela B22- Grupo 1 Carnaxide (n= 7): somatórios subescalas, por indivíduo, Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011).....	vi
Tabela C23- Grupo 2 Porto Salvo (n= 1): somatórios escalas, Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011).....	xvi
Tabela C24- Grupo 2 Porto Salvo (n= 1): somatórios subescalas, Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011).....	xvi

Índice de Figuras

Figura 1 – Número de participantes presentes por sessão, Grupo 1 – Carnaxide	41
Figura 2 – Número de participantes presentes por sessão Grupo 2 – Porto Salvo	41
Figura 3 – Grupo 1 Carnaxide (n=7): Gráfico Resultados iniciais e finais Beck Youth Inventories.....	53
Figura 4 – Grupo 1 Carnaxide (n=7): Gráfico Resultados iniciais e finais Cantril Ladder .	55
Figura 5 – Grupo 1 Carnaxide (n=7): Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais.....	56
Figura 6 – Grupo 1 Carnaxide (n=7): Gráfico Resultados iniciais e finais Inventário de Resolução de Problemas Sociais	57
Figura 7 – Grupo 1 Carnaxide (n=7): Gráfico Resultados iniciais e finais Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social	59
Figura 8 - Valor médio avaliação de sessões, por tema. Pergunta “Gostei da sessão”. Grupo 1, Carnaxide (n = 7).....	60
Figura 9 - Valor médio avaliação de sessões, por tema. Pergunta “Foi interessante”. Grupo 1, Carnaxide (n = 7).....	61
Figura 10 - Valor médio avaliação de sessões, por tema. Pergunta “Acho que os conteúdos que aprendi nesta sessão me vão ajudar no dia-a-dia”. Grupo 1, Carnaxide (n = 7).	61
Figura 11 – Avaliação do Impacto do Programa. Achou as sessões interessantes e úteis. Grupo 1, Carnaxide (n = 7).....	64

Figura 12 – Avaliação do Impacto do Programa. Gostou das sessões? Grupo 1, Carnaxide (n = 7).....	64
Figura 13 – Avaliação do Impacto do Programa. Revisão e Introdução do Tema. Grupo 1, Carnaxide (n = 7).....	65
Figura 14 – Avaliação do Impacto do Programa. Atividades. Grupo 1, Carnaxide (n = 7)	65
Figura 15 – Avaliação do Impacto do Programa. Relaxação. Grupo 1, Carnaxide (n = 7)	65
Figura C16 – Grupo 2 Porto Salvo (n=1): Gráfico Resultados iniciais e finais Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos & Lebre, 2005) ..	ix
Figura C17 – Grupo 2 Porto Salvo (n=1): Gráfico Resultados iniciais e finais Cantril Ladder (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015) ..	x
Figura C18 – Grupo 2 Porto Salvo (n=1): Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais (Goldestein et al., 1980; 1997). Tradução Simões e Matos (1999); adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014) ..	xii
Figura C19 – Grupo 2 Porto Salvo (n=1): Gráfico Resultados iniciais e finais Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996 traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 1999) ..	xiii
Figura C20 – Grupo 2 Porto Salvo (n=1): Gráfico Resultados iniciais e finais Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007).....	xv

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio enquadra-se no âmbito do Estágio Profissionalizante do Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais (RACP) do 2º ano de Mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana. De acordo com as normas regulamentares, o estágio no RACP tem como objetivos gerais (Martins, Simões, & Brandão, 2016): a) Estimular o domínio do conhecimento aprofundado no âmbito da Reabilitação Psicomotora, nas suas vertentes científicas e metodológica, promovendo uma competência reflexiva multidisciplinar; b) Desenvolver a capacidade de planeamento, gestão e coordenação de serviços e/ou programas de Reabilitação Psicomotora, nos diferentes contextos e domínios de Intervenção; c) Desenvolver a capacidade para prestar um contributo inovador na conceção e implementação de novos conhecimentos e novas práticas, bem como no desenvolvimento de novas perspetivas profissionais e políticas, visando o desenvolvimento do enquadramento profissional e científico da área.

O estágio foi realizado na DGRSP, mais especificamente na ERS – Equipa de Lisboa 1, em Caxias. A intervenção focou-se na avaliação e implementação do Programa Endireita – Programa de Competências Sociais e Emocionais, aplicado a jovens adultos em acompanhamento de medidas em execução na comunidade, com idades compreendidas entre os 19 e os 29 anos de idade. A intervenção psicomotora com recurso a atividades lúdicas e a técnicas de relaxação, foi usada como base de intervenção, aliada ao TCS com eficácia comprovada nesta população. O Programa foi implementado em dois grupos, um com zona de residência em Carnaxide com sessões no Centro Social e Paroquial São Romão Carnaxide, e outro grupo com zona de residência em Porto Salvo, com sessões no Clube Recreativo Leões de Porto Salvo.

O relatório divide-se em cinco principais partes: enquadramento da prática profissional; realização da prática profissional; dificuldades e limitações; sugestões para trabalho futuro; e conclusão e reflexões finais. No enquadramento da prática profissional é feita a revisão da literatura e uma descrição do local de estágio. A realização da prática profissional inclui a caracterização dos grupos de intervenção, estrutura, calendarização, e contextos de intervenção, assim como os instrumentos de avaliação utilizados, condições de avaliação, resultados de intervenção e respetiva discussão, e ainda, a descrição de atividades complementares. No ponto seguinte, apresentam-se as dificuldades e limitações sentidas durante o estágio, mais especificamente a nível da implementação do Programa Endireita, acompanhada de seguida por sugestões para futuras intervenções. Por último, conclui-se com uma reflexão acerca do processo de intervenção. Em anexo encontram-se todos os materiais adicionais relevantes para a compreensão do trabalho desenvolvido.

2. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1. REVISÃO DA LITERATURA

2.1.1. O Conceito de Delinquência Juvenil

Existe uma grande diversidade de termos para descrever comportamentos que violem as normas sociais. Na literatura essas designações variam consoante a perspectiva ou contexto onde se aplicam, estando os comportamentos desviantes ligados a uma perspectiva sociológica, ao passo que o termo delinquência juvenil tem uma conotação jurídica; sendo o termo comportamento antissocial aquele que é usado com mais abrangência (Simões, 2007). Numa perspectiva sociológica, o comportamento desviante, está dependente dos valores, normas, cultura, e princípios éticos e legais do meio onde o indivíduo se encontra inserido (Simões, 2005). Há por isso, mais do que um enfoque na qualidade do ato em si, uma tradução de desviante ao comportamento que transgride e viola as normas socialmente estabelecidas, indo o sujeito contra as expectativas comportamentais esperadas no seio da sua comunidade (Carvalho, 1990). Por seu turno, o comportamento antissocial, segundo Simões (2005), pode englobar os conceitos de comportamento desviante e de delinquência juvenil, já que abrange os comportamentos que violam as normas sociais, quer estejam ou não ligados à lei, sendo possivelmente, por essa razão aquele que mais frequentemente surge na literatura (Fonseca, 2000).

A Delinquência Juvenil, surge para descrever os comportamentos desviantes ou de violação da lei, cometidos durante a infância ou na adolescência, indo desde comportamentos de menor gravidade até fatos qualificados na lei penal como crimes (Fonseca, 2000; Negreiros, 2001). Dentro do âmbito jurídico-penal, o conceito engloba práticas criminais, como posse ilegal de armas, posse ou venda de substâncias ilícitas, agressão a terceiros, roubo/destruição de propriedades, furtos ou homicídios (Kelley, Loeber, Keenan, & DeLamatre, 1997; Negreiros 2001; Oliveira, 2011). Inclui igualmente práticas não criminais, como a fuga de casa, absentismo escolar, e a desobediência a figuras de autoridade (Shoemaker, 2017). A pluralidade de comportamentos subjacentes ao termo delinquência, torna difícil arranjar uma só designação para o definir, constituindo-se este um fenómeno heterogéneo e complexo, fruto de uma multiplicidade de fatores biopsicossociais (Fonseca, 2000; Lösel, 2003; Oliveira, 2011). Ainda assim, a definição que mais surge na literatura, aproxima a delinquência à definição de comportamento antissocial, no qual o indivíduo assume comportamentos disruptivos que transgridem as normas, expectativas e regras socialmente vigentes (Fonseca, 2000).

A temática da delinquência juvenil, tem despertado interesse na comunidade científica, não só pelo aumento das transgressões e problemáticas comportamentais, por parte da população jovem e infantil, mas também pelo impacto negativo na vida dos adolescentes e na população em geral (Benavente, 2002; Nardi & Dell’Aglío, 2014; Homem, Gaspar, Santos, Azevedo, & Canavarro, 2013; Negreiros, 2008). Constitui-se por isso como uma problemática social, com palco também em território português onde nas duas últimas décadas tem havido uma proliferação de notícias de práticas criminais cometidas por crianças e adolescentes (Braga & Gonçalves, 2013). Os dados avançados pelo Relatório Anual de Segurança Interna, mostram que, no ano de 2016, em Portugal, houve um decréscimo das ocorrências de criminalidade violenta grave, com menos 2.203 casos registados do que em 2015 (Sistema de Segurança Interna – SSI, 2016). Considerando apenas os indivíduos entre os 12 e os 16 anos, vemos que a delinquência juvenil, em 2016, apresentou valores inferiores comparativamente ao ano anterior, com um decréscimo de 481 no número de casos (SSI, 2016). Em centro educativo, observa-se um decréscimo de jovens internados de 2010 a 2016, reportados pela Direção Geral da Política da Justiça – DGPJ (2016), passando de 226 para 138. Em Portugal, não obstante os dados positivos referidos, continua a urgir a necessidade de atender a este problema social e político, com recurso a técnicas interventivas cada vez mais eficazes (Braga & Gonçalves, 2013; Carvalho, 2005; Rosado, 2004).

2.1.2. Jovens com Comportamentos Delinquentes ou Antissociais

As características dos jovens com comportamentos delinquentes diferem, consoante os diferentes contextos, mostrando-se um grupo heterogéneo, desde a causa, ao tipo de comportamento (Frick & Ellis, 1999). Como tal, os conceitos a seguir apresentadas fornecem apenas uma perspetiva geral desta população.

Partindo da categorização proposta por Frick e Ellis (1999), estes jovens podem ser subdivididos em jovens com comportamentos agressivos reativos e jovens com comportamentos agressivos proativos. Por um lado, os jovens com comportamentos agressivos reativos, tendem a reagir com agressividade, hostilidade, e impulsividade às situações, devido a défices sócio afetivos ou desregulações emocionais (Walters, 2016). Os resultados do estudo de Walters (2016), sugerem que o pensamento criminal reativo, constitui um elo de ligação nos eventos cognitivos que levam à continuidade do crime. Por outro lado, os jovens com comportamentos agressivos proativos, procuram através da agressão obter uma gratificação (Frick & Ellis, 1999).

Olhando para a trajetória do comportamento criminal, Moffit e colaboradores, identificam a existências de duas trajetórias: uma persistente ao longo da vida, em que os indivíduos

desde a infância até à vida adulta adotam comportamentos delinquentes, e uma segunda trajetória limitada à adolescência, na qual o sujeito recorre ao comportamento antissocial de forma instrumental, para daí encontrar aceitação dos pares e autonomia dos adultos (Moffitt & Caspi, 2000, 2001; Moffitt, Caspi, Harrington, & Milne, 2002). Jolliffe, Farrington, Piquero, Loeber e Hill (2017) mostram que indivíduos com longas carreiras criminais tendem a apresentar um elevado número de fatores de risco. A adolescência é descrita na literatura como um período no qual o sujeito interage com uma variedade de estímulos que moldam a sua trajetória comportamental (Newsome, Vaske, Gehring & Boisvert, 2015). Ferreira (2000) e Sampson e Laub (2003) defendem que é na adolescência que se encontra o pico mais alto da ocorrência de comportamentos criminais, descendo estes valores depois de forma mais ou menos acentuada.

Mas quais são as principais características destes indivíduos? De acordo com a mais recente edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5*, a respeito dos “transtornos” da conduta, estes indivíduos exibem um padrão de comportamentos antissociais, um baixo autocontrolo, pouca tolerância à frustração, irritabilidade e um elevado grau de impulsividade que leva a uma pouca capacidade de tomada de decisão (*American Psychiatric Association – APA*, 2013). As suas decisões são tomadas no momento, apresentando dificuldades a nível do planeamento de acontecimentos futuros, e em agir de acordo com as regras sociais, procurando frequentemente desafiar os limites sociais (APA, 2013; Gonçalves, 2007; Pinho et al., 2006). Estes exibem uma predileção por atividades que os possibilite quebrar as regras, procurando daí obter notoriedade e estatuto dentro do grupo (Carroll, Houghton, Hattie, & Durkin, 1999). O consumo precoce de substância psicoativas, e a associação a pares desviantes e meios conflituosos, é também apontado por autores como Padovani, Schelini e Williams (2009) como características destes indivíduos, também elas promotoras de comportamentos antissociais. A nível académico, estudos mostram que estes apresentam um baixo rendimento académico, fator esse, que a longo prazo pode gerar um impacto negativo na vida do sujeito, dada a relação inversa entre o nível competências académicas e a delinquência (Hirschi, 2002; Padovani et al., 2009).

Apesar de aspirarem e procurarem transmitir uma imagem exterior de força, liderança, poder e popularidade (Carroll et al., 1999), estes, são frequentemente assinalados por apresentarem uma baixa autoestima e baixa autoeficácia (Favre & Fortin, 1999; Simões, 2007). Embora, Houghton, Hattie e Durkin (1999), e Tiêt e Huizinga (2002), nos seus estudos, contrariamente a apontado por outros autores, tenham observado que o comportamento antissocial adotado por estes jovens, em certa medida pode conduzir a um

aumento da sua autoestima, já que, a transgressão de regras sociais dá-lhes, mais uma vez, uma maior possibilidade de reconhecimento e de estatuto. A autoestima elevada poderá dever-se à sobrestimação das suas verdadeiras competências, uma vez que estudos mostram que as crianças com comportamentos agressivos tendem a sobrestimar e a idealizar as suas competências, sejam elas comportamentais, sociais ou académicas (Hill, 2002; Hughes, Cavell, & Grossman, 1997). Estes jovens podem ainda apresentar uma fraca capacidade de consciencialização, na qual é usual haver uma discordância entre a autoavaliação do próprio e a correspondência das suas reais competências, podendo ocorrer uma subestimação ou sobrevalorização destas (Dunning, Heath & Suls, 2004; Kruger & Dunning, 1999). Nestas situações, a perspetiva de um agente externo pode ajudar a chegar a uma avaliação mais ajustada das suas competências (Dunning et al., 2004), visto que a sobrevalorização das suas capacidades acaba por funcionar como um entrave, na progressão de intervenções psicossociais (Hughes, et al., 1997; Tiêt & Huizinga, 2002).

Outra questão que se coloca, neste âmbito, refere-se à prevalência de casos identificados do género masculino, comparativamente aos do género feminino, levando a crer que maioritariamente são os homens quem se envolvem em práticas criminais ou na adoção de comportamentos antissociais (Matos, Simões, Canha, & Fonseca, 2000; Thomas & Brunton, 1997). Os rapazes aparecem frequentemente associados a vandalismos, roubos e lutas; já as raparigas podem assumir comportamentos como a mentira, fuga de casa, faltas, consumo de substâncias e prostituição (*American Psychiatric Association*, 1996, cit. in Simões, 2005). O estudo de Bacon e Regan (2016), sugere que quanto maior o nível de inteligência emocional, apresentada no género feminino, maior é a probabilidade da adoção de comportamentos manipulativos promotores da delinquência. Ainda a respeito das diferenças entre o género masculino e feminino, os resultados do estudo de Braga e Gonçalves (2013), ilustram uma maior perpretação de comportamentos delinquentes no género masculino, notando os autores, todavia, que no género feminino, quando há envolvimento, alguns dos comportamentos se realizam de forma tão frequente como no género oposto. Também Newsome et al. (2015) notam que existe uma diferença na resposta a situações de risco consoante o género, os indivíduos do género masculino tendem a apresentar uma maior vulnerabilidade para entrar na delinquência quando confrontados com contextos de risco, enquanto que o género feminino apresenta uma maior resiliência. Bennet, Farrington e Huesmann (2005), apresentam como justificação para os baixos níveis de ofensa nas mulheres, o fato de as mulheres adquirirem habilidades cognitivas e sociais mais cedo do que os homens, apresentando por isso, melhores habilidades pró-sociais.

Pela definição do DSM-5, os indivíduos com “transtornos” da conduta, demonstram dificuldades em estabelecer relações empáticas, mostram pouco interesse acerca dos sentimentos dos outros, podendo não sentir culpa/remorsos, e ainda apresentar uma percepção negativa das intenções de terceiros (APA, 2013). Jolliffe e Farrington (2006), mostram que uma baixa empatia pode aumentar a adoção de comportamentos antissociais como o *bullying*. Jolliffe e Farrington (2004) referem ainda que a relação entre a baixa empatia e a adoção de comportamentos criminais, é mais forte na população jovem comparativamente à população adulta, e em indivíduos com comportamentos agressivos comparativamente a ofensores sexuais. Ainda assim, outros estudos mostram a ausência de diferenças significativas no juízo moral e empatia, de indivíduos com e sem comportamentos delinquentes (Fonseca, 1993). Porém, existindo, estes défices e comportamentos antissociais, podem favorecer o surgimento de comportamentos criminais (Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009; Nardi & Dell’Aglia, 2010).

A par do fraco reportório de competências de comunicação interpessoal, e de resolução de problemas, o comportamento destes jovens rege-se por recompensas imediatas e estratégias rápidas com pouca ponderação das alternativas comportamentais (Favre & Fortin, 1999; Padovani et al., 2009; Pakiz, Reinherz & Frost, 1992), recorrendo muitas vezes à violência como forma de comunicação e resolução de conflitos, possivelmente devido aos défices nas suas competências sociais (Favre & Fortin, 1999). A literatura aponta para a existência de uma relação direta entre os níveis de agressividade e de delinquência (Pakiz et al., 1992). As lacunas a nível da resolução de problemas e no autocontrolo evidenciados por esta população, que podem estar na génese de comportamentos criminais (Barnes & Boutwell, 2012; Buker, 2011; Golden, 2002), tornam-se aspetos importantes de intervenção. Igualmente, as dificuldades linguísticas e de interação social, o discurso monossilábico, juntamente com a pobre comunicação não verbal, podem acarretar dificuldades no relacionamento interpessoal destes jovens, tornando-se estes socialmente menos apelativos, dificultando por isso o estabelecimento de relações pró-sociais (Snow & Powell, 2008).

Estes indivíduos, nas suas trajetórias comportamentais, podem cruzar-se com diversas influências positivas ou negativas (Homem, et al., 2013), que poderão direcionar o seu percurso. De tal modo, que a manifestação dos comportamentos antissociais, está dependente do contexto onde se encontram inseridos, e dos diversos fatores de risco e de proteção que podem promover ou inibir o surgimento de tais comportamentos (Frick & Ellis, 1999; Simões, 2005). Constituindo-se a delinquência, um fenómeno complexo, influenciado por fatores pessoais, sociais e/ou situacionais (Simões, Matos & Batista-

Foguet, 2008). No ponto seguinte, irá ser explicado de que forma os fatores de risco e proteção, e a resiliência podem influenciar ou inibir o surgimento destes comportamentos.

2.1.3. Resiliência, Fatores de Risco e Proteção na Delinquência

Definem-se como fatores de risco, todas as características, condições, ou variáveis, que estando presentes na vida do indivíduo aumentam a probabilidade da ocorrência de um resultado negativo ou indesejável para o seu desenvolvimento (Nardi & Dell'Aglio, 2010; Sapienza & Pedromônico, 2005). Por outro lado, quando essas variáveis moderam, superam ou neutralizam os contextos considerados de risco e as suas influências negativas, dizemos que estamos perante fatores de proteção (Jenson & Fraser, 2016; Sapienza & Pedromônico, 2005; Simões, 2005). Embora não exista uma categorização consensual, os fatores de risco e proteção, podem agrupar-se, consoante a sua natureza, biológica ou ambiental (Gallo & Williams, 2005; Wasserman et al., 2003), dividindo-se em fatores individuais, sociais e situacionais (Simões et al., 2008).

No que respeita aos fatores individuais, estes jovens podem apresentar atributos que os tornam mais vulneráveis para a adoção de comportamentos antissociais, nomeadamente: dificuldades em estabelecer relações empáticas e interpessoais, e em sentir culpa pelos seus atos, dificuldades na gestão emocional, concentração e no controlo dos impulsos (APA, 2013; Nardi & Dell'Aglio, 2010; Pinho et al., 2006; Shoemaker, 2000). São ainda frequentes nestes jovens, problemas de ansiedade, hiperatividade, comportamentos agressivos (Moreira, 2013), assim como baixos níveis académicos e de funcionamento intelectual (Gallo & Williams, 2005; Nardi & Dell'Aglio, 2010), e gosto por correr riscos (Farrington, 2001). O estudo de Fix e Fix (2015), revela que traços de psicopatia, são fortes preditores para a ocorrência de crimes violentos, contra a propriedade, relacionados com drogas ou com estatuto. Importa ainda destacar neste âmbito que a fase da adolescência, constitui-se como um período de transição para a vida adulta e de busca de identidade, propício para o surgimento de comportamentos de oposição ou de violação das regras sociais (Born, 2005; Negreiros, 2001). Em compensação, fatores individuais como a autoestima, autoeficácia, autonomia, maturidade social, temperamento fácil, competência académica e relacional, construção de um projeto de vida, e a orientação positiva por parte do jovem, (Assis, Pesce, & Avanci, 2006; Costa & Assis, 2006; Farrington, Ttofi & Piquero, 2016; Martinez-Torteya, Bogat, Von Eye, & Levendosky, 2009; Simões, 2009; Werner & Smith, 2001), podem constituir-se como fatores de proteção e simultaneamente contribuir para a capacidade de o indivíduo recrutar outros fatores de proteção no seu envolvimento que o auxiliem a superar o contexto de risco (Simões, 2005).

O ambiente onde o indivíduo se encontra inserido tem influência nos seus comportamentos, existindo múltiplos fatores de risco que podem coadjuvar a adoção de comportamentos criminais, tais como: o baixo nível socioeconómico, a residência em zonas/bairros pobres e/ou com elevado índice de criminalidade, uma fraca rede de suporte social, violência ou relações conflituosas no contexto familiar e/ou escolar, a influência de pares com comportamentos antissociais, insucesso e abandono escolar, dificuldades de adaptação, e experiências traumáticas/stressantes (Assis et al., 2006; Nardi & Dell’Aglío, 2010; Defoe, Farrington & Loeber, 2013; Farrington, 2001; Gallo & Williams, 2008; Jolliffe et al., 2016; Negreiros, 2001; Zappe & Dias, 2012). A procura de reconhecimento, a discriminação étnica e outros conflitos culturais, bem como a falta de oportunidades de acesso a emprego e a educação, também podem aumentar a vulnerabilidade destes jovens (Arpini, 2003; Lageson & Uggen, 2013; Serrano, 2009). Todavia, boas condições habitacionais, bom desempenho académico, atitude positiva relativamente à escola, a oportunidade de aceder a serviços de educação e saúde, ou outros serviços comunitários, podem constituir-se como fatores protetores da adoção de comportamentos antissociais, ou pontos de viragem na vida destes jovens (Barankin, 2013; Jolliffe et al., 2016; Sheldrick, 1999). A associação a pares antissociais, e a fraca interação com indivíduos pró-sociais, surge na literatura como um fator de risco para entrada na via delinvente, uma vez que estes jovens podem envolver-se em comportamentos disruptivos, com o intuito de ganhar aceitação e notoriedade (Farrington, 2001; Farrington et al. 2016; Nardi & Dell’Aglío, 2010; Wasserman et al., 2003). Nestas situações, torna-se fundamental, a interação com pares pró-sociais, que influenciem positivamente a vida destes jovens (Simões, 2007).

Dentro do seio familiar, a existência de situações de negligência parental, problemas de vinculação, falta de supervisão, a monoparentalidade, estilos parentais punitivos, hostis, críticos ou inconsistentes, aumentam a probabilidade de o jovem vir a praticar atos delituosos (Hein, 2004; Jenson & Fraser, 2016; Nardi & Dell’Aglío, 2010; Serrano, 2009). Igualmente a baixa escolaridade dos pais, assim como a dependência de substâncias estupefacientes por parte destes, podem impactar negativamente a vida do indivíduo (Poletto & Koller, 2008). Braga, Gonçalves, Basto-Pereira e Maia (2017) mostram que a negligência juvenil leva a um aumento nos comportamentos antissociais e nos níveis de agressividade. Andershed, Gibson e Andershed (2016) no seu estudo mostram que os fatores de proteção têm menos impacto nos indivíduos que apresentam fatores de risco na infância. No entanto, quando positivo, o ambiente familiar pode constituir-se como fator de proteção (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002). Visto que segundo a literatura, uma forte rede de suporte, laços de afetividade entre familiares, estilos parentais democráticos, gestão

familiar consistente e adequada, bom nível acadêmico e baixo nível de stress por parte dos pais, podem contribuir para a prevenção do surgimento de comportamento antissociais (Jenson & Fraser, 2016; Jolliffe et al., 2016; Nardi & Dell’Aglío, 2010; Simões, 2009).

Com enfoque nos fatores de risco preditores da reincidência criminal, Mulder e colaboradores (2011) dividem os fatores de risco em estáticos e dinâmicos. Os primeiros referem-se a fatores que não podem ser alterados, como a idade precoce da adoção de comportamentos criminais e o elevado número de ofensas cometidas no passado (Mulder, Brand Bullens, & Van Marle, 2011). Por outro lado, os fatores dinâmicos, e passíveis de alteração, incluem a associação a pares antissociais e a ausência/pobreza de estratégias de *coping* (Mulder et al., 2011). Sapienza e Pedromônico (2005) referem ainda, em relação ao risco, que a combinação de vários fatores de risco pode estar na gênese de grande parte de problemas comportamentais. Estes fatores de risco apresentam ainda efeitos aditivos, e existe uma influência direta ou indireta entre os diversos fatores, variando ainda o seu impacto conforme as características pessoais do indivíduo e a sua interação com o risco (Simões, 2005). Estes processos são de tal forma complexos que, nem todos os indivíduos expostos a fatores de risco, desenvolvem comportamentos antissociais, alguns indivíduos face a situações adversas, são capazes de acionar fatores e processos de proteção para inverter o percurso dos fatores de risco. A resiliência compreende precisamente esta capacidade do indivíduo, resistir, superar ou adaptar-se perante uma situação adversa/stressante na sua vida, recorrendo a recursos pessoais ou envolvimento (Aguilar, Arjona, & Noriega, 2015; Assis et al., 2006; Barankin, 2013; Fajardo, Minayo, & Moreira, 2013; Masten, 2014; McGloin & Widom, 2001; Oriol-Bosch, 2013; Sousa & Guerreiro, 2014). Essa capacidade de superar situações adversas e de risco, pode resultar de fatores pessoais, familiares ou de fatores sociais/comunitários (Barankin, 2013; Rangel & Sousa, 2014). Constitui-se por esse motivo como um processo dinâmico, já que existe uma (re)adaptação consoante os diferentes sistemas do indivíduo, requerendo uma interação equilibrada e constante entre os fatores de risco e proteção (Aguilar et al., 2015; Cordovil, Crujo, Vilariça, & Caldeira da Silva, 2011; García-Vesga, 2013; Masten, 2014; Simões, 2005; Werner & Smith, 2001). A própria origem etimológica da palavra, em latim *resillire*, que significa “saltar para trás”, espelha a qualidade elástica inerente a este conceito (Simões, 2005; Garnezy, 1993), que mostra que não obstante os fatores de risco serem preditores da ocorrência de consequências comportamentais negativas (Kaplan, 1999), não são necessariamente determinantes de consequências negativas (Simões, 2005). O próprio indivíduo tem um papel ativo no processo de resiliência, podendo influenciar positiva ou negativamente a sua vida (Simões, 2005). Ainda

assim, ser resiliente numa área não implica necessariamente que o seja nas restantes (Cecconello, 2003). Similarmente, a resiliência pode ocorrer perante alguma situação específica da vida do indivíduo (Poletto & Koller, 2008), podendo o mesmo indivíduo noutra fase da sua vida ter mais dificuldade em se adaptar à adversidade (Abreu & Xavier, 2008). O que sucede nestes jovens, é que frequentemente experienciam ambientes adversos, com carência de fatores protetores, e com a agravante de que o seu próprio comportamento, e a sua reação negativa, pode contribuir para o surgimento de acontecimentos stressantes (Arpini, 2003; Farrington et al., 2016; Masten et al., 1999; Simões, 2005). Neste sentido, o desenvolvimento de programas e estratégias de intervenção eficazes, depende da prevenção e identificação dos fatores de risco por detrás do seu reportório comportamental (Oliveira, 2011; Sapienza & Pedromônico, 2005; Wasserman et al., 2003), assim como da identificação e intervenção sobre os dos fatores de proteção modificáveis (Collishaw, et al., 2007; Poletto & Koller, 2008). Visto que, quando se controlam os fatores de proteção, a probabilidade de indivíduos com comportamentos violentos recair, diminui (Andershed et al., 2016).

2.1.4. Intervenção na Delinquência Juvenil: Promoção de Competências Sociais e Emocionais

No trabalho com jovens em conflito com a lei, para além das medidas tradicionais de carácter punitivo que visam castigar aqueles que infringem as leis, dado os altos níveis de reincidência criminal ainda presentes, cada vez mais, no sistema penal, tem-se procurado explorar outras técnicas de prevenção e reabilitação (Negreiros, 2001; Redondo Illescas, Sánchez-Meca, & Garrido Genovés, 2002). Teoricamente, a origem dos atos delituosos cometidos por estes jovens, está ligado à carência de competências cognitivas, emocionais ou relacionais, como tal, a intervenção nesta população foca-se, no trabalho das competências em déficit, com vista a facultar ao indivíduo ferramentas para o seu dia-a-dia, ao mesmo tempo que se procura prevenir o surgimento de comportamentos desviantes e reduzir a reincidência (Negreiros, 2001; Redondo Illescas & Pueyo, 2007; Redondo et al., 2002). Estas intervenções têm lugar tanto dentro como fora de contextos institucionais, podendo ser aplicadas na comunidade (Redondo Illescas et al., 2002). Algumas das técnicas de intervenção utilizadas incluem a formação escolar ou profissional, treino de competências alternativas à agressividade, promoção da tolerância à frustração, e controlo de impulsos (Redondo Illescas et al., 2002). Shepherd, Green e Omobien (2005) descrevem como intervenções mais eficazes no combate à reincidência, aquelas que objetivam a modificação comportamental e que privilegiam o reforço dos fatores de proteção e de resiliência, e a diminuição dos fatores de risco. Este tipo de intervenção tem

uma atenção especial aos diversos contextos da vida do indivíduo, quer sejam familiares, ou comunitários, que assumem um papel importante na manutenção dos progressos comportamentais (Greenwood, 2006). De acordo com Redondo Illescas e Pueyo (2007), a intervenção, rege-se por três princípios: (1) Princípio do risco – aspetos que necessitam de maior intervenção, relacionados com fatores estáticos (e.g.: personalidade); (2) Princípio da necessidade – ligados aos fatores dinâmicos (e.g.: hábitos); e (3) Princípio da individualização – relacionados com aspetos individuais do sujeito que o tornam único (e.g.: história de vida). Além de ter como ponto de referência o indivíduo, a intervenção para ser eficaz na redução da reincidência, deve ir ao encontro das dificuldades destes jovens, nomeadamente ao nível da regulação emocional e comportamental, relacionamento interpessoal, competências sociais e cognitivas, resolução de problemas, gestão de conflitos e do stress (Kõiv, 2016; Redondo Illescas & Pueyo, 2007; Rijo et al., 2007).

Muitos autores, na literatura, defendem que as intervenções cognitivo-comportamentais e/ou psicoeducacionais são as que melhor respondem a estas necessidades, com ênfase naquelas direcionadas para o treino ou promoção de competências sociais e emocionais, quer por trabalharem as lacunas destes indivíduos, quer por prezarem o ajustamento social do jovem com comportamentos delinquentes, através da promoção de competências para o seu desenvolvimento pessoal (Kõiv, 2016; Redondo Illescas & Pueyo, 2007; Rijo et al., 2007). A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) é uma intervenção resultante da fusão das teorias cognitivas e behavioristas, onde se pretende alterar as cognições e padrões de pensamento, que poderão estar na génese de comportamentos delinquentes, fazendo uso de estratégias como a modelagem e o ensaio comportamental (Baglivio, 2007; Gabbard, Beck & Holmes, 2005; Hubbard, 2002). A abordagem cognitiva comportamental tem sido apontada na literatura como a mais eficaz na redução da reincidência, e como abordagem de excelência e eficácia comprovada na reabilitação de jovens adultos com comportamentos delinquentes, sendo por isso uma das mais usadas no TCS (Brazão, Motta & Rijo, 2013; Vaske, Galyean & Cullen, 2011). Segundo McFall (1976, citado em Silva, 2001), as competências sociais entendem-se como capacidades adquiridas pelo treino ou experiências que procuram responder às necessidades de determinados contextos de vida do indivíduo. Essas competências sociais podem repartir-se em dois principais grupos: (1) o primeiro ligado ao comportamento interpessoal (e.g.: empatia, assertividade, gestão da ansiedade e ira); (2) e o segundo relacionado com as competências de comunicação (e.g.: gestão de conflitos) e competências de intimidade (Epps, 1996 cit. in Canha e Neves, 2007). A intervenção neste âmbito pode ocorrer em três níveis distintos: (1) Prevenção primária – indivíduos expostos a fatores de risco apesar de

ainda não evidenciarem problemas nas habilidades sociais funcionado a intervenção como fator de proteção, (2) Prevenção secundária – fatores de risco já se encontram a atuar no indivíduo, (3) e Prevenção terciária – intervenção sob o risco já instalado de modo a minimizar o seu impacto, através e.g. do TCS (Murta, 2005).

Os programas de TCS, foram introduzidos nos anos 60, pelo trabalho de Salter, Wolpe e Lazarus, inicialmente desenhados para indivíduos com esquizofrenia (Coelho & Palha, 2006; Loureiro, 2011). Estes têm como objetivo capacitar os indivíduos e muni-los de competências que os permita superar as suas dificuldades e atingir a autonomia e proficiência nos seus relacionamentos interpessoais (Coelho & Palha, 2006). Nestes programas são trabalhados aspetos como: a comunicação interpessoal, resolução de problemas sociais, negociação e gestão de conflitos, treino de assertividade, e aprendizagem de habilidades sociais (Loureiro, 2013; Matos, 1998). Através das experiências facultadas de forma comprimida e intensiva em sessão, estes programas possibilitam, aprender, desenvolver e treinar competências que os indivíduos não tiveram oportunidade de vivenciar em contexto natural ou cuja aprendizagem anterior tenha sido ineficiente (Coelho & Palha, 2006; Loureiro, 2013), para que posteriormente façam o *transfer* e generalização dessas mudanças comportamentais para o mundo real (Spence, 2003). Neste âmbito torna-se importante trabalhar não só a generalização dessas competências, mas igualmente a sua manutenção (Gresham, 2009). A avaliação dos programas de competências sociais, de acordo com Caballo (2008), pode ser efetuada em quatro momentos: antes, durante, depois da implementação do programa, e também num período de acompanhamento pós-programa. No momento inicial a avaliação permite identificar e verificar os défices dos indivíduos (Caballo, 2008). A avaliação durante e após a implementação permite fazer ajustes à intervenção e avaliar a existência de mudanças comportamentais, comparativamente ao momento inicial (Caballo, 2008). A avaliação pós-programa vai avaliar a manutenção dessas mudanças e a generalização e impacto na vida do indivíduo (Caballo, 2008), podendo ser realizadas e.g.: através de entrevistas de *follow-up* (Farrington & Welsh, 2013). Os instrumentos de recolha de informação para a avaliação parecem também ser um ponto importante. Loureiro (2013) alerta que um só instrumento de avaliação não permite uma avaliação eficaz do impacto do programa. Esta posição é corroborada por Semrud-Clikeman (2007), que preconiza uma avaliação multimodal que permita uma compreensão multidimensional do indivíduo, recorrendo a entrevistas com o próprio, técnicos, familiares, observações em contextos estruturados e não estruturados ou através de atividades de *role-play*, e instrumentos de auto ou hetero preenchimento.

Inicialmente, os programas de TCS tinham como objetivo uma abordagem individual, passando posteriormente a realizar-se em grupo (Loureiro, 2013). Na intervenção em grupo, é importante ter em atenção à homogeneidade dos participantes, em termos de competências sociais e cognitivas (Coelho & Palha, 2006). A intervenção grupal, permite aos indivíduos aprender com a observação, e reforços positivos e corretivos dados pelo terapeuta ao colega, tendo a vantagem de efetuar o treino simulado com os restantes elementos, aumentando a motivação e a possibilidade de *transfer* do comportamento (Liberman 2013). O grupo pode ser formado por cerca de quatro a quinze elementos, com sessões de trinta minutos a duas horas, com uma frequência de uma ou preferencialmente duas vezes por semana (Coelho & Palha, 2006; Loureiro, 2013), para dar espaçamento para a consolidação das aprendizagens e aplicação no dia-a-dia (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein, 1980). A duração de aplicação do Programa, segundo Loureiro (2013), ronda os 4 a 6 meses, apesar de Lipsey (1995) referir que a duração da intervenção deve ser superior a vinte e seis semanas. No entanto, dada a resistência característica desta população, os programas mais longos parecem ser os mais adequados para o reforço e generalização das mudanças comportamentais (Brazão et al., 2013; Gonçalves, 2007). Quanto à duração do tempo da sessão, Goldstein e colaboradores (1980), notam que após os noventa minutos a eficácia da aprendizagem diminui. O local onde ocorre as sessões deve ser amplo o suficiente para permitir a realização de exercícios (Loureiro, 2013). Igualmente a localização do mesmo em estruturas da comunidade, é apontada por Brazão et al. (2013), como um parâmetro importante para a eficácia da intervenção. O técnico, parece também ter um papel importante como facilitador da aquisição dessas competências. Este deve possuir conhecimentos teóricos e práticos sobre as temáticas, e ter competências relacionais para lidar com este tipo de população (Brazão et al., 2013). Devendo ser ativo, bem-disposto, expressivo e facultar reforços (Coelho & Palha, 2006). Neste género de programas de TCS, os módulos trabalhados, tradicionalmente, obedecem a uma hierarquia (Silva, 2001). A estrutura das sessões, subdivide-se em três momentos: (1) inicialmente é realizado o resumo da sessão anterior e das tarefas para casa, acompanhadas de seguida por *energizers* ou atividades de quebra-gelo, (2) seguidamente são realizadas atividades que vão de encontro aos objetivos da sessão; (3) e no final é feita uma avaliação e balanço da sessão, com resumo dos conteúdos abordados e definição de tarefas para a sessão seguinte (Loureiro, 2013). A dinâmica desde a primeira sessão, até à última, varia, constituindo-se a primeira sessão como um marco importante para a apresentação do grupo e estabelecimento do compromisso de participação (Loureiro,

2013). Estas questões são transversais aos programas de competências devendo haver uma adequação consoante a população-alvo.

Segundo Loureiro (2013), são exemplos de técnicas utilizadas no TCS: Ensaio comportamental, simulação de eventos reais de uma situação recente ou futura; Modelação: aprendizagem realizada através da observação comportamental de outra pessoa, ou através de vídeos (Semrud-Clikeman, 2007); Reforço positivo dos progressos e sucessos; Feedback: preciso, direto, positivo e mais detalhado possível; Técnicas de relaxamento; Tarefas para casa; Dessensibilização sistemática: aproximação gradual com a situação ou objeto que são temidos pelo indivíduo, de modo a superar a ansiedade; Técnica de Resolução de Problemas: recorrendo a uma abordagem cognitiva comportamental dividida em cinco etapas; Técnica de Reestruturação Cognitiva: a substituir ou corrigir pensamentos, ou crenças que influenciam os comportamentos ou emoções do indivíduo em situações de *stress* ou ansiedade; Instruções claras e objetivas; Ensino/Feedback corretivo; *Role-playing*: desempenho de papéis, técnica mais utilizada no TCS, onde é pedido aos participantes que numa situação simulada o mais próximo possível da realidade, dramatizem/pratiquem competências, e treinem dificuldades do quotidiano (Coelho & Palha, 2006; Loureiro, 2013; Silva, 2001). De acordo com Loureiro (2011), o TCS de um modo geral, rege-se por alguns modelos/bases teóricas, tomando como exemplo: (1) Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1961), competências são adquiridas pela observação de comportamentos de outros significativos e respetivas consequências; (2) Modelo do Condicionamento Operante de Skinner (1904-1990): comportamentos problemáticos provêm de uma aprendizagem errada, pelo que um ambiente apropriado poderá incitar a mudança comportamental (Townsend, 2002 cit. in, Loureiro, 2011); (3) Modelo de Assertividade (Wolpe, 1976; Lazarus, 1977): explicação das dificuldades no desempenho social em duas vertentes, uma delas que carece de intervenção terapêutica nos comportamentos emocionais ligados à ansiedade que impedem o surgimento de respostas assertivas, e a segunda na intervenção no comportamento operante e no controlo de estímulos; (4) Modelo de Perceção Social de Argyle (1967, 1994): problemas na socialização fruto de uma fraca descodificação e leitura do ambiente social.

Internacionalmente e nacionalmente existem já Programas de intervenção dirigidos para as necessidades desta população. Na Tabela 1 e 2 apresenta-se uma descrição sumária de alguns desses Programas, com indicação do objetivo, abordagem, principais domínios trabalhados, estrutura e resultados de aplicação.

Tabela 1 – Exemplos Programas Internacionais TCS

	Thinking for a Change (T4C) Criado em 1998 por Bush, Glick e Taymans, National Institute of Corrections.	Reasoning And Rehabilitation (R&R) Criado em 1985 por Ross e Fabiano.	Structured Learning Skills for Adolescents Criado em 1980 por Goldstein, Sprafkin, Gershaw e Klein.
Objetivo	Modificar pensamentos criminais de indivíduos com comportamentos delinquentes de modo a reduzir a reincidência.	Promover de forma lúdica valores, atitudes e competências sociais em jovens com comportamentos delinquentes.	Promover competências sociais e de planeamento, para lidar com os sentimentos e stress, e competências alternativas à agressividade em indivíduos com défices nestas áreas.
Abordagem	Abordagem cognitiva comportamental.	Abordagem cognitiva comportamental. Estratégias: <i>role-play</i> , puzzles, jogos, exercícios de raciocínio, discussão em grupo.	Abordagem psicoeducacional – Structured Learning, baseada em quatro estratégias: modelagem, <i>roleplaying</i> , feedback e transferência.
Domínios	(1) Reestruturação/Automudança Cognitiva: dos pensamentos, sentimentos e crenças e atitudes antissociais. (2) Treino de Competências Sociais: em interações pró-sociais. (3) Resolução de Problemas: inclui as duas primeiras componentes, fornece estratégias para lidar com situações adversas.	(1) Resolução de Problemas, (2) Competências Sociais, (3) Competências de negociação, (4) Autorregulação, (5) Pensamento Criativo, (6) Reforço de valores, (7) Raciocínio crítico, (8) Exercícios cognitivos.	(1) Competências sociais básicas, (2) Competências sociais avançadas, (3) Competências para lidar com sentimentos, (4) Competências alternativas à agressividade, (5) Competências para lidar com o stress, (6) Competências de planeamento.
Estrutura	25 sessões, cada uma com a duração de 2 horas, com uma frequência recomendada de 2 a 3 vezes por semana.	35 sessões em grupo (6 a 8 participantes), cada uma com a duração de 90 a 105 minutos, com uma frequência de 2 vezes por semana.	50 sessões, onde em cada uma delas são trabalhadas as principais áreas de intervenção.
Resultados	Participantes apresentaram menores níveis de reincidência (Lowenkamp, Hubbard, Makarios & Latessa, 2009) e uma diminuição de 33% na reincidência (Golden, 2002), comparativamente ao grupo controlo.	Diminuição da reincidência criminal nos participantes, comparativamente ao grupo controlo, numa taxa de 14% (Tong & Farrington, 2008) e 26% (Pearson, Lipton, Cleland & Yee, 2002).	Eficaz na redução da agressividade e conflitos, e na promoção do estabelecimento de relações mais harmoniosas (Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980 cit. in Del Prette & Del Prette, 2010).

Tabela 2 – Exemplos Programas Nacionais TCS

	Aventura Social e Risco Programa de Competências de Relacionamento Interpessoal Matos, Simões, Carvalhosa e Canha (2000)	Programa Pensamento Pró-Social (PPS) Criado em 1993 por Fabiano e Ross, adaptado em Portugal em 1998 por Pinto, Matos, Rijo, Castilho, Galhardo, Navalho e Perdiz	Gerar Percursos Sociais (GPS) Criado em 2007 por Rijo e colaboradores
Objetivo	Projeto inserido no Programa Aventura Social, iniciado em 1987 na Faculdade de Motricidade Humana. Cujo objetivo prende-se na inserção social e/ou profissional de jovens em risco, prevenindo o desajustamento social.	Modificação do pensamento, perspetiva social, e comportamento de jovens, intervindo no insucesso e abandono escolar, consumo de substâncias e no comportamento agressivo e antissocial.	Reinserção social e reabilitação de jovens e adultos com comportamentos delinquentes. Promoção de mudanças a nível cognitivo, emocional e comportamental. Modificação de crenças disfuncionais subjacentes ao comportamento antissocial.
Abordagem/Domínios	(1) Competências Sociais, (2) Comunicação Interpessoal, (3) Resolução de Problemas, (4) Gestão de conflitos, (5) Tomada de decisão.	Recurso a atividades de <i>role-play</i> , adivinhas, resolução de enigmas e de problemas. (1) Treino de aptidões cognitivas, (2) Treino de competências sociais, (3) Treino de resolução de problemas, (4) Aptidões de negociação, (5) Raciocínio crítico, (6) Pensamento crítico, (7) Controlo emocional, (8) Desenvolvimento de valores.	Abordagem Psicoeducacional. (1) Comunicação, (2) Relacionamento Interpessoal, (3) Distorções cognitivas, (4) Significado das Emoções, (5) Armadilhas do Passado/Crenças.
Estrutura	23 sessões	48 sessões	40 sessões, semanalmente, com duração de 90 minutos. Melhoria na capacidade de funcionamento psicológico e social em jovens institucionalizados em Centro Educativo, nomeadamente a nível comportamental, emocional, crenças disfuncionais, e distorções no processamento da informação (Rosa, 2012).
			Resultados

2.1.5. A Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais em jovens adultos com comportamentos delinquentes

a) Origem histórica

De modo a contextualizar o papel da intervenção psicomotora no âmbito de estágio, importa introduzir o conceito de Psicomotricidade (PM). O termo PM, foi pela primeira vez empregue por Dupré, em 1909, nos seus estudos acerca da debilidade motora (Fonseca, 2001). Antes dessa data, em 1801, a PM deu os seus primeiros passos, no trabalho desenvolvido por Itard com Victor de Aveyron, “O menino selvagem”, seguido em 1846 por Séguin (Fonseca, 2001; Fonseca, 2007). Dentro dos nomes de impulsionadores da PM, destaca-se Wallon, aquele que é descrito na literatura como o “pai” da PM, muito pelo papel que as suas publicações *L'enfant Turbulent* (1925) e *Les Origines du Caractère Chez l'Enfant* (1934), tiveram no avanço dos estudos nesta área, (Fonseca, 2001, 2007). O seu trabalho serviu de inspiração a outros autores, dos quais Guilmain, que com a criação do exame psicomotor, e com a sua publicação *Fonctions Psychomotrices et Troubles du Comportement*, em 1935, forneceu orientações para o início de uma corrente médico-pedagógica direcionada para a reeducação psicomotora (Fonseca, 2001, 2007). Wallon foi um dos pioneiros dessa corrente, seguindo-se Ajuriaguerra e Soubiran (Fonseca, 2001; Fonseca, 2007; Galvani, 2002). Ajuriaguerra, nos seus estudos, deu luzes para o conhecimento das perturbações psicomotoras, e redefiniu o conceito de debilidade motora (Fonseca, 2007). Autores como, Jean Lê Boulch, André Lapierre, Bernard Auconturier, Aleksander Luria, P. Vayer, Jean Bèrges, Jean-Claude Coste, Vitor da Fonseca, deram igualmente contributos importantes para o desenvolvimento da PM (Galvani, 2002).

b) A Psicomotricidade

Fonseca (2010b), a respeito da definição de PM refere que: “a psicomotricidade como ciência é entendida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistémicas, entre o psiquismo e o corpo e entre o psiquismo e a motricidade” (p. 42). Na PM o corpo é tido como o veículo de ação sobre o mundo e em relação com os outros, procurando, entender o corpo nas suas múltiplas relações, sejam elas perceptivas, imaginárias ou simbólicas (Vieira, Batista, & Lapierre, 2005). Esta intervenção considera o indivíduo, nos seus diversos ecossistemas e contextos ecológicos, sócio históricos e culturais (Fonseca, 2010b). Integrando ainda as diversas interações com o contexto biopsicossocial, numa visão holística e com enfoque na união, e na relação amplamente descrita na literatura, entre o corpo e a mente (*European Forum Psychomotricity*, 2012; Fonseca, 2001). A conceção do indivíduo como um todo, está bem patente neste conceito, englobando os aspetos motores, cognitivos ou sócio emocionais,

visto que, o corpo constitui-se simultaneamente como o lugar da cognição e da emoção (Llinares & Rodríguez; 2003; Vieira et al., 2005). Deste modo, os fenómenos que englobam o substrato da vida psíquica, ganham expressão pela motricidade (Branco, 200), integrando o psiquismo a totalidade de processos cognitivos, relacionais e sociais, e a motricidade as expressões mentais e corporais (Fonseca, 2005; Fonseca, 2010b). A manifestação do psiquismo é suportada por estas expressões, onde estão envolvidas funções, tónicas, posturais, somatognósicas e práxicas (Fonseca, 2010b). Martins (2001a) descreve a PM como uma prática de mediação corporal, que visa proporcionar ao indivíduo pelo movimento e pela regulação tónico emocional, o reencontro com o prazer sensório-motor, e com a harmonia do seu Eu. Esta abordagem dinâmica, segundo Fonseca (2001), vai possibilitar a associação do ato ao pensamento, do gesto à palavra, e das emoções aos símbolos, por intermédio do movimento inteligente e psiquicamente elaborado e controlado. Maximiano (2004) enfatiza o papel das vivências corporais no reajustamento da personalidade do indivíduo e aumento da sua capacidade adaptativa. O objetivo último da intervenção, prende-se no desenvolvimento de competências cognitivas, sócioemocionais ou motoras, com recurso ao jogo, ao corpo, ao movimento livre e espontâneo e à sua interação com o meio (Aragón, 2007; Llinares & Rodríguez, 2003), fazendo uso das habilidades de autorregulação e de ativação de recursos individuais do próprio (Akasha & Frimodt, 2003). Aí, a mediação corporal, ganha relevo na realização pessoal do indivíduo, com auxílio na superação de problemas a nível de maturação, desenvolvimento, aprendizagem e comportamento (Martins, 2001b).

c) Intervenção Psicomotora

Os técnicos com formação em PM, têm a sua intervenção nos sectores terapêuticos, reeducativos e/ou preventivos, atuando em diferentes esferas: problemas de desenvolvimento e de maturação psicomotora, ou problemas de comportamento e aprendizagem de âmbito psicoafectivo, com abrangência em todas as faixas etárias (Associação Portuguesa de Psicomotricidade – APP, 2012). Esta intervenção é recomendada no caso da existência de dificuldades na aprendizagem dos processos simbólicos, dificuldades na gestão de processos de atenção, problemas de memória e percepção, problemas a nível das funções cognitivas e problemas psicomotores (APP, 2012). A área de prevenção compreende a promoção de competências sociais; incluindo-se a potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento psicomotor na área educativa; já em situações em que o potencial de aprendizagem, ou de desenvolvimento motor/afetivo se encontram comprometidos, a atuação adquire um carácter reeducativo ou terapêutico (Morais, Novais, Mateus, 2005). A PM opera também a nível da turbulência,

instabilidade, perturbações das funções cognitivas e executivas, emocionalidade, agressividade e na delinquência (Fonseca, 2006). Mais direcionado para a população em estudo no âmbito deste trabalho, esta intervenção, de acordo com a APP (2012), compreende a atuação nos problemas emocionais (e.g.: instabilidade emocional, baixa autoconfiança, baixa tolerância à frustração), e na autorregulação comportamental (e.g.: impulsividade, agressividade, oposição). Técnicas de relaxação e consciência corporal, terapias expressivas, atividades lúdicas e de recreação terapêutica, são algumas das metodologias de intervenção utilizadas por estes técnicos (APP, 2012). A PM, pode ser vista como terapia complementar, realizada em combinação com outras abordagens psicoterapêuticas, e.g.: cognitivas, psicodinâmicas ou terapias comportamentais (Probst, Knapen, Poot & Vancampfort, 2010). Existe uma diversidade de contextos em que esta se tem mostrado eficaz, especificamente, no âmbito clínico e hospitalar, educativo, de ação social, desportivo, na comunidade, e no contexto da justiça em estabelecimentos prisionais ou nas equipas de reinserção social (APP, 2012). Qualquer uma destas áreas de intervenção visa promover competências cognitivas, de linguagem, psicoafectivas, motoras ou sociais (APP, 2012). Fonseca (2005), descreve sete fatores psicomotores que se encontram na base de intervenção, nomeadamente: a Tonicidade, Equilibração, Lateralização, Noção do Corpo, Estruturação Espaço-Temporal, Praxia Global e Praxia Fina. Estes são responsáveis pela organização psicomotora global do indivíduo, de tal forma que funcionam em conjunto de forma integrada e harmoniosa (Fonseca, 2005).

Na intervenção com jovens com comportamentos delinquentes, de entre as várias áreas de atuação da PM, ganham destaque as técnicas de relaxação e as atividades lúdicas, especificamente o Jogo. O carácter lúdico presente no jogo, vai facilitar o desenvolvimento dos fatores psicomotores, pelo contacto entre o corpo e o meio, potenciando a cooperação, interiorização de valores e noção de regras sociais dentro e fora do grupo (Cró, Andreucci, Pereira, & Pinho, 2011; Matos & Simões, 2001). A componente social presente, permite ao indivíduo comunicar com o Outro e experimentar novas emoções e sensações determinantes para o seu desenvolvimento (Llinares & Rodríguez, 2003; Madera, 2005), preparando-o para lidar com acontecimentos do dia-a-dia e enfrentar situações geradoras de ansiedade (Cró et al., 2011). As atividades lúdicas funcionam assim, como promotoras de aptidões cognitivas e emocionais, e do aumento das capacidades de resolução de problemas por parte do indivíduo (Carvalho, 2005; Cró et al., 2011). Segundo Fonseca (2010a) e Martins (2002), na PM e na relaxação, o tónus surge como um alicerce indispensável, e um canal privilegiado de comunicação. A consciencialização tónica, na relaxação, vai colocar o indivíduo em contacto consigo próprio (Maximiano, 2004),

permitindo uma tomada de consciência corporal, e de sentimentos emergentes, dando possibilidade ao indivíduo de aceitar ou controlar esses sentimentos, distinguir emoções em si e nos outros, e compreender as implicações das emoções no corpo, nos seus comportamentos, e de como prevenir ou controlar as suas atitudes (Mohammadiarya et al., 2012). Martins (2001a), entre outras técnicas, aponta a relaxação, como técnica terapêutica a privilegiar, no caso de problemas tónico emocionais, gestão da raiva, da afirmação de si e da relação com o outro, e ainda de ansiedade crónica. Essas técnicas, através da libertação da tensão, da redução de sentimentos físicos e emocionais negativos, e da promoção do restabelecimento da energia e da calma, visam proporcionar ao indivíduo uma reorganização emocional e um reganho do sentimento de controlo (Fonseca, 2007; Martins, 2001a). A relaxação, possibilita uma modificação comportamental (Vera & Villa, 2002), e o desenvolvimento de respostas mais saudáveis (Fonseca, 2007), muitas delas imediatas como, a diminuição da frequência cardíaca, pressão sanguínea, ritmo respiratório, e diminuição da ansiedade e depressão, capacitando o indivíduo a lidar com situações stressantes da sua vida (Elias, 2001). O Relaxamento Progressivo de Jacobson (1974) e o Treino Autógeno de Schultz (1987), são duas técnicas de relaxação muito estudadas, e aplicadas aos participantes em estudo. O Treino Autógeno de Schultz (1987), é um tipo de auto-hipnose, com recurso a autoinstruções, que em oposição a uma contração ativa ou voluntária, busca a emergência de processos fisiológicos, como as sensações de peso, calor, frescura, vazio de preocupações, e abandono passivo das representações interiores, para assim atingir um estado de relaxação (Sousa Filho, 2009). Já o Relaxamento Progressivo de Jacobson (1974), constitui-se um método de contração-descontração de grupos musculares isolados, partindo dos grupos de maiores dimensões até aos de menores dimensões, com o intuito de promover a relaxação neuromuscular.

Durante a sua vida, de modo a garantir o bem-estar, os indivíduos servem-se das suas competências emocionais, interpessoais e sociais (Matos & Tomé, 2012). Quando estas se encontram em défice, os sujeitos apresentam uma maior vulnerabilidade, tornando-se emergente a necessidade de enriquecer o seu reportório comportamental e social (Matos & Tomé, 2012). Esse é o cenário dos jovens com comportamentos delinquentes, que apresentam lacunas a nível das competências sociais e emocionais já descritas em pontos anteriores, que podem ser trabalhados através da intervenção psicomotora pelas atividades lúdicas e técnicas de relaxação, aliadas aqui aos programas de TCS com eficácia comprovada nesta população. E ainda ao próprio terapeuta, que pela sua formação de base e método de intervenção pode constituir-se como um facilitador para a promoção dessas competências.

2.2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

2.2.1. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP)

a) Génese

A DGRSP intervém na população jovem e adulta, com ligação ao sistema de justiça, no âmbito de processos penais e de processos tutelares educativos (Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa – PGDL, 2017c). Este é um serviço central da administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa, resultante da fusão da Direcção-Geral de Reinserção Social (DGRS) e da Direcção-Geral dos Serviços Prisionais (DGSP)¹. Esta surge no seguimento da aprovação da Lei Orgânica do Ministério da Justiça, pelo Decreto-Lei n.º 123/2011, de 29 de dezembro. A estrutura nuclear e as competências das respetivas unidades orgânicas estão fixadas na Portaria n.º 118/2013, de 25 de março. Com a fusão destes dois serviços num único organismo – DGRSP – deu-se início a uma nova fase de reforma da Administração Pública, na qual se pretende, a par da modernização administrativa, uma maior eficácia e racionalização da estrutura dos serviços desconcentrados, de modo a haver a redução da despesa pública e um aumento da capacidade de resposta com a simplificação da estrutura a nível central (PGDL, 2017c). O surgimento da DGRSP veio permitir a criação de sinergias e uma maior articulação entre os serviços de reinserção social e prisionais, enriquecendo e otimizando a sua atuação, através da troca e partilha de conhecimento de diferentes profissionais (PGDL, 2017c). Garante também uma intervenção centrada no indivíduo desde a fase pré-sentencial até à libertação, que com a colaboração de serviços do setor público e privado, pode conduzir a oportunidades de mudança e reinserção social, com vista à diminuição das consequências negativas da privação da liberdade e redução dos riscos de reincidência (PGDL, 2017c).

b) Missão, Valores e Atribuições

Conforme consta no Artigo 2.º do Decreto-Lei nº2015/2012, a missão da DGRSP prende-se com a garantia de condições compatíveis com a dignidade humana e contributo para a defesa da ordem e da paz social, com o desenvolvimento de políticas de prevenção criminal, de execução das penas e medidas e de reinserção social, através da articulação e complementaridade dos sistemas tutelar educativo e prisional. Adotando valores como a defesa e promoção dos direitos humanos, e crença na capacidade de mudança dos sujeitos, esta procura aumentar a segurança da sociedade, e valorizar a reinserção social através do serviço prestado à comunidade e da prevenção da reincidência criminal (DGRS, 2006). Por conseguinte, no Artigo 3.º do Decreto Lei n.º 215/2012, e no Artigo 12.º do

¹ Por Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro, alterado pela Declaração de Retificação n.º 63/2012, de 9 de novembro, determinado pelo XIX Governo Constitucional no Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC).

Decreto Lei nº 123/2011, estão descritas as atribuições da DGRSP, nomeadamente: (1) Prestar assessoria aos tribunais no apoio à tomada de decisão, no âmbito dos processos tutelar educativo e penal; (2) Executar penas e medidas privativas de liberdade, com o intuito de reintegrar socialmente o agente do crime; (3) Executar penas e medidas na comunidade a adultos, procurando prevenir a reincidência; (4) Executar medidas tutelares educativas, na comunidade ou em internamento, com vista a educar para o direito e integrar socialmente os jovens ofensores; (5) Gerir o sistema nacional prisional garantindo a organização, segurança e disciplina nos estabelecimentos prisionais, salvaguardando, de igual modo, o respeito pelos direitos humanos das pessoas privadas de liberdade; (6) Gerir o sistema nacional de vigilância eletrónica; (7) Gerir a rede nacional de centros educativos proporcionando aprendizagens que propiciem a reintegração dos jovens na sociedade.

c) Parcerias e Ligação à comunidade

Com o objetivo de maximizar a sua intervenção, fornecer apoio psicossocial, e facilitar a reinserção dos sujeitos na comunidade, previstos nas alíneas f) a i) do Decreto Lei nº123/2011, a DGRSP conta com o apoio e contributo de parceiros em diversos sectores, tais como, formação profissional e escolar, ocupação de tempos livres, segurança social, saúde, habitação, toxicoddependência, violência doméstica, exclusão social, ou proteção de crianças e jovens. São exemplos desses parceiros, os Tribunais, o Ministério Público, bem como os órgãos da polícia e de segurança pública, e os agentes do sistema da justiça, que fornecem informações imprescindíveis durante o processo de tomada de decisão (DGRS, 2006). Os estabelecimentos de ensino universitário, entre eles a Faculdade de Motricidade Humana, também dão o seu contributo, e colaboram com o enriquecimento do conhecimento e investimento na investigação ou aplicação de programas de interesse da área. Por sua vez, a articulação com organismos de competência em áreas como a formação profissional e escolar, ocupação de tempos livres, segurança social, saúde, habitação, toxicoddependência, violência doméstica, exclusão social, ou proteção de crianças e jovens, torna possível fazer o encaminhamento para as respetivas entidades competentes de forma a dar as respostas necessárias aos problemas ou necessidades diagnosticadas nos casos em acompanhamento. A DGRSP conta por isso, com parcerias com outros organismos, tais como, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, a Santa Casa da Misericórdia, o Sistema Nacional de Saúde, e o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (DGRS, 2006). De notar a forte ligação deste organismo com instituições da comunidade, apoio indispensável para a reinserção dos agentes do crime. Aqui destacam-se os protocolos de cooperação com entidades que podem fornecer apoio dentro ou fora dos estabelecimentos prisionais (DGRS, 2006). Durante a execução de penas privativas

de liberdade, a comunidade desloca-se para dentro da prisão, intervindo em áreas como a formação académica ou laboral, e atividades sociais. Por outro lado, as Entidades Beneficiárias de Trabalho (EBT's) tratam-se de entidades sem fins lucrativos, que acolhem nos seus estabelecimentos, indivíduos com penas e medidas de execução na comunidade. Pode também haver ligação, sem título formal, com entidades públicas ou privadas, que recebem prestadores de trabalho a favor da comunidade ou jovens a cumprir injunções, ou a medida tutelar educativa de tarefas a favor da comunidade (DGRS, 2006). Esta ligação recíproca entre o arguido e a comunidade, e vice-versa, possibilita que de uma forma harmoniosa, ao mesmo tempo que se promove a proteção da ordem pública e se responde às necessidades de reinserção social do indivíduo, seja feito um trabalho de reparação dos prejuízos causados à comunidade aquando da prática da infração.

d) Áreas de Intervenção – Execução de Penas e Medidas Jurídicas

Relativamente às áreas de intervenção da DGRSP, estas podem subdividir-se em execução de penas e medidas jurídicas na área penal e na área tutelar educativa, cada uma delas composta pelos respetivos processos-chave (DGRS, 2006).

Na área penal, existem quatro processos-chave (DGRS, 2006):

- **Execução de penas e medidas privativas de liberdade:** executada em meio prisional, onde podem ser aplicadas medidas de pena de prisão, prisão preventiva, e prisão por dias livres. Na intervenção existe a avaliação prévia das necessidades do recluso, de forma a programar e monitorizar a execução da pena, aliadas ao desenvolvimento de atividades educativas e de formação profissional, e à aplicação de programas específicos de reabilitação.
- **Execução de penas e medidas com recurso a vigilância eletrónica:** esta medida pode ocorrer em diferentes contextos, nomeadamente, medida de coação de obrigação de permanência na habitação; pena de prisão em regime de permanência na habitação; adaptação à LC; modificação da execução da pena de prisão; e proibição de contactar com a vítima de violência doméstica. Constituem-se como formas de controlo penal e fiscalização à distância, após uma decisão judicial.
- **Execução de penas e medidas na comunidade:** (principal foco do presente relatório, ver Anexo A), medida aplicada no âmbito de: SPP, SEP-RP, Prestação de trabalho a favor da comunidade, LC, Medidas de segurança para inimputáveis internados e em liberdade. Tem como propósito responder às necessidades do indivíduo e promover a reinserção social, por meio de avaliações das necessidades criminógenas e respetivos fatores de proteção, seguidas da planificação e monitorização da pena e medida, aplicação de programas, e articulação com a comunidade.

- **Assessoria técnica aos tribunais no apoio à tomada de decisão:** elaboração, a pedido do tribunal e Ministério Público, de relatórios sociais, informações, avaliações psicológicas, e perícias sobre a personalidade. Com o objetivo de fornecer apoio à decisão judicial, e adequar a pena ou medida ao indivíduo.

Já na área tutelar educativa, existem dois processos-chave (DGRS, 2006):

- **Execução de medidas tutelares educativas:** intervenção direcionada para a educação para o direito, em articulação do jovem com a comunidade, baseada na avaliação do risco e das suas necessidades, com vista a promover a sua reinserção social. Exemplos de medidas tutelares educativas não institucionais: admoestação, privação do direito de conduzir ciclomotores ou de obter permissão para conduzir, reparação ao ofendido, realização de prestações económicas ou tarefas a favor da comunidade, imposição de regras de conduta ou de obrigações, frequência de programas formativos, acompanhamento educativo, ou suspensão do processo. Como medida tutelar institucional, tem-se o internamento em centro educativo.
- **Assessoria técnica aos tribunais no apoio à tomada de decisão:** elaboração de relatórios sociais, informações, avaliações psicológicas, e perícias sobre a personalidade. Objetiva apoiar os tribunais na avaliação das necessidades de intervenção e adequação da medida a jovens que cometeram factos qualificados na lei penal como crime entre os 12 e os 16 anos.

e) Estrutura Orgânica

No que respeita à sua estrutura orgânica, de acordo com a Portaria n.º 118/2013, de 25 de março, a DGRSP tem na sua constituição diferentes unidades orgânicas, as quais se organizam em Serviços Centrais e Serviços Desconcentrados. As Equipas de Reinserção Social (ERS), onde se inserem as atividades de estágio, estão incluídas dentro dos Serviços Desconcentrados.

Os Serviços Centrais são constituídos pelas unidades orgânicas: Direção de Serviços de Execução de Medidas Privativas da Liberdade (DSEMP); Direção de Serviços de Assessoria Técnica e de Execução de Penas na Comunidade (DSATEPC); Direção de Serviços de Vigilância Eletrónica (DSVE); Direção de Serviços de Justiça Juvenil (DSJJ); Direção de Serviços de Segurança (DSS); Direção de Serviços de Recursos Humanos (DSRH); Direção de Serviços de Recursos Financeiros e Patrimoniais (DSRFP); e Direção de Serviços de Organização, Planeamento e Relações Externas (DSOPRE).

Quanto aos Serviços Desconcentrados, de acordo com a informação presente nos Artigos 13.º, 14.º, 15.º do Decreto-Lei n.º 215/2012, é possível verificar que estes compreendem os

Estabelecimentos Prisionais, Centros Educativos, e Delegações Regionais de Reinserção. Os Estabelecimentos Prisionais visam garantir a execução de penas e medidas privativas de liberdade, criando simultaneamente, condições de reinserção social para os reclusos, com vista a contribuir para a ordem e paz social. São classificados segundo o nível de segurança (especial, alta e média), e consoante o grau de complexidade de gestão (elevado e médio). Composto por um total de 49 estabelecimentos, divididos em quatro distritos judiciais: Porto (14), Coimbra (9), Évora (11) e Lisboa (15). Assegurada pelos elementos constituintes, nomeadamente, Corpo da Guarda Prisional, e trabalhadores da DGRSP com funções de segurança pública em meio institucional. Relativamente aos Centros Educativos: contabilizam-se no total seis, três deles situados em Lisboa, e os restantes divididos entre Porto, Guarda e Coimbra. Têm como função educar os jovens para o direito e promover a sua reinserção na comunidade de forma ajustada e digna. É nos centros educativos, onde se executa a medida tutelar educativa de internamento que pode ser cumprida, em regime aberto, semiaberto e fechado. Por último, existem três Delegações Regionais de Reinserção, situados no norte, centro, sul e ilhas. As Delegações Regionais de Reinserção monitorizam e acompanham a atividade realizada pelas ERS. Estas últimas, segundo o mesmo Decreto-Lei, integram ainda Núcleos de Apoio Técnico (NAT's), cuja função prende-se, similarmente, em monitorizar o cumprimento das orientações produzidas pelos serviços centrais, e ainda em facultar apoio e supervisão técnica à atividade desenvolvida pelas ERS. Cabe às ERS o papel de garantir a assessoria técnica aos tribunais, e dar apoio à tomada de decisão, assim como auxiliar na execução de penas e medidas na comunidade, tanto em processos penais como em processos tutelares educativos. Para cada área territorial corresponde a respetiva ERS competente, podendo existir equipas especializadas apenas na área penal ou tutelar educativa; ou equipas genéricas/mistas, especializadas em ambas as áreas. Com base na versão mais recente do Organograma da DGRSP, vemos que, no total, em Portugal, existem 48 ERS, distribuídas por todo o país, assumindo uma lógica de proximidade com o cidadão (Direção-Geral de Serviços Prisionais, 2016). A Delegação Regional de Reinserção do Norte (DRRN) engloba na sua área territorial de intervenção os distritos de: Bragança, Braga, Porto, Viana do Castelo e Vila Real, dando um total de catorze ERS e um NAT. No centro, abrangida pelos distritos de Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria, Santarém e Viseu, encontramos a Delegação Regional de Reinserção do Centro (DRRC), constituída por doze ERS e um NAT. Por seu turno, a Delegação Regional de Reinserção do Sul e Ilhas (DRRSI) abrange um total de vinte e duas ERS e quatro NAT's, atuando nos distritos de Beja, Évora, Faro, Lisboa, Portalegre, Setúbal, Região Autónoma dos Açores,

e Região Autónoma da Madeira. É na DRRSI, que se enquadra a Equipa de Lisboa 1, local de acolhimento do estágio profissionalizante, que será abordado de forma mais detalhada no ponto seguinte.

2.2.1.1. Delegação Regional de Reinserção do Sul e Ilhas - Equipa de Lisboa 1

A DRRSI, é uma unidade orgânica desconcentrada, criada pelo n.º 1 do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro, com a respetiva área territorial definida por despacho n.º 331/2013, de 8 de janeiro de 2013. Tem como função, prestar assessoria técnica aos tribunais e fornecer apoio à tomada de decisão judicial, e na execução de penas e medidas na comunidade, no âmbito de processos penais e tutelares educativos dentro da sua área territorial de competência. Tal como referido anteriormente, fazem parte desta delegação, vinte e duas ERS, subdivididas em oito equipas de competência específica na área penal, duas equipas de competência específica na área tutelar educativa, uma equipa de competência específica no trabalho comunitário, e onze equipas de competência genérica/mista. O estágio decorreu na Equipa de Lisboa 1, integrada no NAT de Lisboa, enquadrada na DRRSI. Esta ERS, está situada na Estrada da Cartuxa, nº5, em Caxias, e tem como área de atuação o concelho de Oeiras, prestando também assessoria técnica ao Estabelecimento Prisional de Caxias e ao Hospital Prisional de S. João de Deus. Trata-se de uma equipa de competência genérica, composta por uma coordenadora, uma administrativa, e seis TGC. Os objetivos desta ERS vão de encontro aos próprios objetivos da DGRSP, na medida em que a Equipa de Lisboa 1 e todas as outras ERS, trabalham em prol da prevenção da criminalidade, diminuição da reincidência, com o objetivo último de reinserir socialmente os sujeitos em conflito com a lei. Papel de relevo aos TGC, que se assumem como mediadores e principais veículos para a reintegração social, digna e responsável dos autores do crime.

2.2.1.2. Técnico Gestor de Caso (TGC)

O TGC² é a figura de relevo na intervenção nas ERS uma vez que intervém diretamente com os condenados na execução das medidas na comunidade, para além de que presta assessoria técnica aos tribunais em processos penais e/ou tutelares educativos (DGRS, 2006). As suas bases de formação são várias podendo ir desde a assistência social, reinserção social, sociologia, psicologia, ou até mesmo reabilitação psicomotora. Estes podem intervir numa área específica, ou em múltiplas áreas, de acordo com a coordenação da equipa a que pertencem. Tirando os sujeitos que prestam trabalho a favor da

² Técnicos Superiores de Reinserção Social, Técnicos Superiores (da carreira geral), Técnicos da Carreira de Reeducação, e Técnicos de Orientação Escolar, em extinção.

comunidade, cujo propósito em acompanhamento consiste na monitorização do cumprimento do trabalho, todos os restantes indivíduos em acompanhamento nas ERS são sujeitos à aplicação de uma escala, de modo a ser feito um plano de reinserção individual com base nos riscos e necessidades de intervenção diagnosticados (DGRS, 2006). Fora as entrevistas de acompanhamento, em que existe uma maior proximidade com o condenado, o Técnico Gestor é igualmente responsável pela realização de visitas ao domicílio e ligação com o ambiente sociofamiliar dos indivíduos; elaboração de relatórios, planos, perícias e informações solicitadas pelo tribunal; e ainda pela prestação de assessoria a Estabelecimentos Prisionais (DGRS, 2006). Cabe também aos TGC, o papel de conduzir o condenado à reinserção social, procurando combater a reincidência criminal, dando ferramentas para que este encare o seu comportamento delinquente, aceite a responsabilidade dos seus crimes, e adquira estratégias adequadas para enfrentar as suas dificuldades (DGRS, 2006) Para tal, os TGC podem integrar os condenados em ações e projetos de prevenção criminal, passando também pelos mesmos o papel de estabelecer parcerias com entidades que favoreçam a reinserção dos indivíduos na comunidade (DGRS, 2006). A orientação do estágio foi feita com o apoio da técnica Dra. Isabel Dias, da Equipa de Lisboa 1, como orientadora local; complementado com o apoio da técnica Dra. Irene Silva, da mesma equipa, que devido à sua experiência como orientadora local nos anos anteriores forneceu diretrizes importantes para a implementação do Programa em apreço. Não obstante o facto de a Equipa de Lisboa 1 ser uma ERS de intervenção genérica, o foco da intervenção e do trabalho em estágio recai sobre a execução de medidas na comunidade na área penal, tópico que será abordado de seguida.

2.2.1.3. Execução de penas e medidas jurídicas – Área Penal

Na área penal as ERS têm intervenções no âmbito da assessoria e da execução de penas e medidas na comunidade (DGRS, 2006). Dentro da assessoria técnica, estão incluídos os diversos documentos solicitados pelo tribunal na fase sentencial, e nas fases pré e pós-sentencial (DGRS, 2006). Tomando como exemplo os relatórios sociais, elaborados com base em instrumentos de apoio técnico, nomeadamente, entrevistas (e.g.: arguido, familiares, amigos, etc.), informações recolhidas junto dos órgãos policiais, e também através da consulta das peças processuais remetidas pelo tribunal, e dos dados constantes nos processos dos arguidos (DGRS, 2006). A informação recolhida serve de suporte à tomada de decisão por parte do juiz, dando uma imagem de quem é a pessoa objeto de investigação criminal, de forma a que essa recolha de aspetos subjetivos do crime, sirva de base para uma intervenção correspondente às necessidades de reinserção do indivíduo, feita de forma digna e responsável, sem descurar a segurança da comunidade

(DGRS, 2006). No sistema punitivo incluem-se medidas privativas de liberdade, e medidas de execução na comunidade (DGRS, 2006). É nas medidas e sanções penais executadas na comunidade, que se enquadra a intervenção no âmbito do estágio. Estas medidas representam alternativas às penas de prisão, assumindo um carácter probatório, sujeitas por isso a fiscalizações, podendo ser impostas injunções no decorrer da medida (DGRS, 2006). Aqui o papel do TGC volta a estar em evidência, sendo este o promotor da reinserção do sujeito, através do levantamento de necessidades, e no apoio psicossocial fornecido na intervenção.

No Anexo A, pode ser encontrada uma descrição detalhada de algumas das penas e medidas que podem ser cumpridas na comunidade, aplicáveis a imputáveis e imputáveis maiores de 16 anos, subdivididas em: penas e medidas probatórias, e em penas na comunidade direcionadas para a ideia de trabalho a favor da comunidade ou do Estado (DGRS, 2006). O núcleo das penas e medidas probatórias engloba (DGRS, 2006): **Suspensão Provisória do Processo** (artigos 281º e 282º do Código do Processo Penal); **Suspensão da Execução da Pena de Prisão** (artigos. 50º a 57º do Código Penal); **Liberdade para a Prova** (artigos 94º e 95º do Código Penal); **Liberdade Condicional**; e **Suspensão da Execução do Internamento** (artigo. 98º do Código Penal). O segundo núcleo de medidas e penas na comunidade está mais direcionado para a ideia de trabalho a favor da comunidade ou do Estado (DGRS, 2006), inclui: **Prestação de Trabalho a Favor da Comunidade** (artigos. 58º e 59º do Código Penal); e **Substituição da Multa por Trabalho** (artigo 48º do Código Penal).

O grupo de intervenção de estágio foi composto por indivíduos a cumprir algumas das penas e medidas na comunidade supracitadas. Considerando a lacuna a nível de competências sociais e emocionais característica desta população, procurou-se aplicar o presente Programa com vista a colmatar a inatividade dos sujeitos, favorecer a sua reintegração na comunidade dando-lhes bases para lidarem com as diversas situações no dia-a-dia, e adotarem comportamentos pró-sociais. As sessões tiveram lugar em instituições parceiras das ERS de Lisboa 1, caracterizadas seguidamente.

2.2.2. Outros contextos de intervenção ou comunitários

Para além do trabalho feito na ERS Lisboa 1, o estágio, nomeadamente as sessões de aplicação do Programa, ocorreram fora do contexto da equipa, em espaços cedidos por entidades parceiras da DGRSP, sediadas junto das zonas de residência dos participantes. Neste sentido, um dos locais de aplicação de intervenção foi em Carnaxide, no Centro

Social e Paroquial São Romão Carnaxide, ao passo que o Clube Recreativo Leões de Porto Salvo acolheu as sessões do grupo residente na zona de Porto Salvo.

2.2.2.1. Centro Social Paroquial São Romão Carnaxide (CSPSRC)

Situado no “coração” do Centro Cívico de Carnaxide, o CSPSRC, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 1995, cuja missão consiste em prestar apoio a todos os indivíduos da comunidade, particularmente aos mais desfavorecidos, tendo em vista a promoção da equidade e o desenvolvimento social destes grupos, dando-lhes uma resposta adequada às suas carências e necessidades (CSPSRC, 2017). Adotando uma perspetiva e ação sócio caritativa à luz da Doutrina Social da Igreja e dos valores do Evangelho, o Centro Social Paroquial privilegia e impulsiona a caridade cristã, a cultura, a educação, assim como a integração comunitária e social dos habitantes da comunidade (CSPSRC, 2017).

A Divisão de “Ação Social e Saúde”, oferece diferentes respostas sociais aos indivíduos e às famílias, com ênfase nos grupos mais vulneráveis, nomeadamente, crianças, jovens, pessoas com deficiência e idosos, tendo como respostas sociais (CSPSRC, 2017):

Estrutura Residencial para Pessoas Idosas (ERPI): estrutura de apoio social para idosos, situada no Lar de Nossa Senhora do Amparo, com o objetivo de promover um envelhecimento são e ativo, promover a autonomia e independência, e incentivar o vínculo familiar e integração social. O alojamento é coletivo, podendo a utilização ser temporária ou permanente. Neste equipamento são prestados serviços de alimentação, saúde e higiene, e criadas atmosferas propícias para o favorecimento do convívio, ocupação e atividades de lazer.

Centro de Dia de São José: serviço prestado com o intuito de promover a qualidade de vida, autonomia, e a participação dos idosos na comunidade, sem que tenham de abandonar o seu meio habitual de vida.

Serviço de Apoio ao Domicílio: o apoio ao domicílio surge no sentido de dar respostas individualizadas e personalizadas no domicílio, em situações de doença ou outro impedimento, que ameace a satisfação das necessidades básicas e atividades instrumentais da vida diária dos indivíduos e famílias.

Rendimento Social de Inserção (RSI): resultante de um acordo com o Instituto da Segurança Social, este serviço visa promover a autonomização, capacitação e requalificação de competências dos indivíduos e famílias, de modo a facilitar a integração social dos beneficiários, desenvolvendo estratégias de intervenção moldadas aos diferentes perfis.

Centro de Apoio a Dependentes (CAD): conjunto de serviços pluridisciplinares nas áreas da saúde e bem-estar, dirigido a diferentes grupos etários, com o objetivo de promover a

qualidade de vida e contribuir para retardar ou evitar o afastamento dos indivíduos dos domicílios.

Por sua vez, na Divisão de “Educação, Cultura e Desporto”, encontra-se (CSPSRC, 2017):

ATL e Centro de Estudos: para usufruto das crianças, onde são acompanhadas por professores e técnicos especializados em diversas áreas, que oferecem apoio ao estudo, ajudam na realização dos trabalhos de casa e preparação para exames. As atividades de tempos livres ocorrem durante os períodos de interrupção letiva nas Colónias de Férias.

Musicentro – Escola de Música: composta por uma equipa de professores especializados dentro de áreas como a música, teatro, dança, desporto, pintura e expressão plástica. A escola presta um ensino artístico personalizado, com uma componente teórica e prática. O CSPSRC conta ainda com a “Liga de Amigos” uma iniciativa desenvolvida na instituição de forma a reconhecer e celebrar o trabalho prestado pelos voluntários, abrindo portas para integrar indivíduos da comunidade que queiram dar o seu contributo, quer monetário através de donativos, ou mesmo como voluntário regular ou pontual (CSPSRC, 2017).

2.2.2.2. Clube Recreativo Leões de Porto Salvo (CRLPS)

O Complexo Social e Desportivo dos Leões de Porto Salvo, inaugurado em 2005 pelo Clube Recreativo Leões de Porto Salvo (CRLPS, 2015), foi palco das sessões do grupo de participantes do Programa residentes em Porto Salvo. O CRLPS rege-se pela vontade de aprender, pelo espírito de equipa, competência e competição, tendo como missão providenciar serviços de qualidade que satisfaçam as necessidades específicas de cada cliente/frequentador, através do uso de equipamentos desportivos, que visam criar um local de ocupação saudável para a população (CRLPS, 2015). Atualmente, o CRLPS é composto por uma vertente desportiva, e outra social e cultural (CRLPS, 2015).

Vertente desportiva: inclui diversas modalidades, tais como atletismo, futsal, jogos de sala e tradicionais, karaté, montanhismo e caravanismo, patinagem artística, pesca desportiva, ténis de mesa, ginásio, etc.

Vertente social e cultural: abrange atividades como a cedência de espaço a indivíduos com mais de 55 anos, bem como a atletas com “deficiência mental” e motora, de modo a promover a prática desportiva aos cidadãos situados no concelho de Oeiras. Ou ainda a cedência de salas a imigrantes onde podem tratar assuntos relacionados à cidadania e disponibilização de espaço com equipamentos informáticos com acesso à internet livre e gratuito para uso dos fregueses de Porto Salvo e Concelho de Oeiras.

Após o enquadramento institucional do estágio, é apresentado no ponto seguinte a descrição da realização da prática profissional.

3. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A realização da prática profissional de estágio, teve como base a aplicação e avaliação de um Programa de Competências Sociais e Emocionais, dirigido a jovens adultos em execução de penas na comunidade, desenhado e aplicado no ano letivo de 2014/2015 (Gomes, 2016), e novamente reproduzido no ano letivo de 2015/2016 (Paiva, 2017). Considerando os resultados positivos obtidos a nível das competências sociais e emocionais aquando da aplicação do Programa nos anos anteriores (Gomes, 2016; Paiva, 2017), e dado à lacuna apresentada por esta população nesta área, procurou-se novamente neste terceiro ano de aplicação, promover as competências sociais e emocionais dos participantes, e conseqüentemente, contribuir para a adoção de comportamentos criminais e redução da reincidência. Pretendeu-se igualmente, melhorar o bem-estar psicológico, promover a noção do corpo, e promover a autorregulação, ao nível emocional e comportamental.

Neste capítulo será feita a apresentação da prática profissional realizada, com descrição do processo de implementação do Programa em dois grupos, um em Porto Salvo e outro em Carnaxide, onde se inclui o planeamento de objetivos e estrutura de intervenção, calendarização, caracterização dos grupos, e contextos de intervenção, e descrição do processo, condições de avaliação e respetiva apresentação e análise. Por fim, neste capítulo encontra-se também a descrição das atividades complementares realizadas no âmbito de estágio.

3.1. GRUPOS DE INTERVENÇÃO

O Programa implementado, que será aprofundado no ponto 3.2., tem como grupo alvo, jovens adultos a cumprir penas na comunidade. Na fase de seleção dos participantes, com vista a uniformizar a amostra, foram tidos em consideração os critérios de inclusão e exclusão listados abaixo. Os critérios definidos foram usados como orientadores para a seleção dos grupos, podendo haver alterações dos mesmos sempre que justificável.

- Ter idade entre os 18 e os 25 anos (fator preferencial);
- Estar a cumprir uma das seguintes medidas: Suspensão Provisória do Processo (SPP); Suspensão da Execução da Pena (SEP) sem ou com Regime de Prova (SEP-RP); e Liberdade Condicional (LC);
- Não ter o termo da pena ou medida inferior a junho do ano em que o programa está a ser aplicado;
- Não ter sido condenado por crimes de: homicídio; natureza sexual; violência doméstica; crimes estradais; e/ou crimes económicos;

- Não se encontrar em cumprimento de pena efetiva de prisão;
- Manifestar dificuldades ao nível das competências sociais, resolução de problemas, gestão de raiva, e apresentar atitudes pró-criminais.

Na aplicação do Programa importa ainda ter em atenção a alguns aspetos, tais como: (a) a aplicação do Programa a um ou mais grupos, de seis a doze elementos, o mais homogéneo possível, de modo a maximizar os resultados obtidos; (b) considerando, para além dos critérios mencionados acima, a preferência por indivíduos que se encontrem inativos, e a exclusão de indivíduos que já tenham frequentado o Programa anteriormente; e (c) devendo ainda ter-se em atenção, o grau de escolaridade e o nível cognitivo de cada um dos participantes, de maneira a que as atividades sejam adequadas a todos os participantes e às suas competências.

Numa primeira fase, antes da aplicação dos critérios de inclusão/exclusão, foi fornecido por parte da Equipa de Lisboa 1, uma lista com o nome de todas as pessoas com penas e medidas atribuídas, em execução, à data de 05/12/2016, considerando a faixa etária até aos 30 anos, com potenciais participantes tanto do género masculino como feminino. Na lista fornecida constava, a data de receção do pedido de acompanhamento judicial do Tribunal, o número de identificação da pessoa na DGRSP, o nome do arguido/condenado/libertado, a data de nascimento, a nacionalidade, o nome do TGC, e o crime cometido/para o qual se encontrava indiciado, perfazendo um total de 138 casos. A esses 138 casos, numa segunda fase, foram aplicados os critérios de inclusão/exclusão referidos anteriormente, com colaboração dos TGC, tendo os principais motivos de exclusão sido: sem necessidade de intervenção no âmbito de competências sociais e emocionais, medida terminada ou data de fim de medida inferior a junho de 2017, situação prisional, e frequência anterior no Programa. Com esta filtragem a amostra foi reduzida para um total de 48 elementos elegíveis para a participação no Programa. Essa lista foi facultada novamente aos TGC, para que, dentro dos conhecimentos acerca das características individuais dos potenciais participantes, e das suas necessidades de intervenção, pudessem apurar, e dar o seu parecer, sobre quais deles iriam beneficiar mais com a participação no Programa. Considerando igualmente as suas ocupações (estudar/trabalhar), horário disponível para a frequência nas sessões, ou outra informação relevante que pudesse condicionar ou impedir a participação (e.g.: mudança de zona de residência/fora do país, transferência de equipa de acompanhamento, paradeiro desconhecido/incontactável, e situação de doença psiquiátrica). Assim sendo, foi feita uma análise detalhada do dossier individual, em articulação com os respetivos TGC. Advindo daí a lista final de potenciais elementos para ingressar no Programa, composta por um total

de 16 elementos, que foram sujeitos a entrevistas individuais, de sensibilização à participação junto com os respetivos técnicos e estagiária. Tendo em conta as duas zonas de residência mais prevalentes na amostra, subdividiu-se o grupo em dois, um com zona de intervenção em Carnaxide (n = 10) e outro em Porto Salvo (n = 6), sendo que a seleção dos elementos para a ingressar em cada um dos grupos, foi feita de acordo com a proximidade à cada uma das zonas geográficas. Abaixo apresenta-se a caracterização de cada um dos grupos. De modo a manter o anonimato dos participantes, e a confidencialidade no tratamento de dados, o nome dos mesmos encontra-se codificado.

3.1.1. GRUPO 1 – Carnaxide

Tabela 3 – Grupos de Intervenção: Caracterização Grupo 1 - Carnaxide (n=10)

Nome	Idade (anos)	Género	Nacionalidade	Pena	Crime(s)	Termo
DR	26	Masculino	Portugal	SEP-RP	Ofensa à integridade física voluntária grave	05/11/2017
ET	28	Masculino	Portugal	SEP-RP	Detenção ou tráfico de armas proibidas	09/04/2021
FS	22	Masculino	Portugal	SEP-RP	Furto Rapto sequestro e tomada de reféns	23/11/2016
FT	22	Masculino	Portugal	SEP-RP	Roubo	28/06/2018
HC	22	Masculino	Portugal	SEP-RP	Roubo	05/05/2018
IM	27	Masculino	Portugal	SEP-RP	Ofensa à integridade física voluntária grave	20/06/2017
IS	22	Masculino	Brasil	SEP-RP	Roubo	06/06/2018
RW	19	Masculino	Portugal	SEP-RP	Roubo	12/11/2017
VS	22	Feminino	Cabo Verde	SEP-RP	Roubo	12/11/2017
ST	22	Masculino	Portugal	SEP-RP	Pornografia Infantil	21/09/2017

Para o grupo de intervenção em Carnaxide, foram selecionados dez elementos, conforme apresentado na Tabela 3. Na sua maioria, o grupo foi constituído por elementos do género masculino, de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 19 e os 28 anos, com uma média de idades de 23 anos. Todos estes participantes encontravam-se a cumprir Suspensão da Execução da Pena com Regime de Prova (SEP-RP), pese embora, houvesse maior heterogeneidade no tipo de crime. Uma vez que, apesar de o roubo ser o crime mais prevalente, encontram-se crimes como a ofensa à integridade física, detenção/tráfico de armas proibidas, furto, rapto sequestro e tomada de reféns, e pornografia infantil. Não obstante, os critérios de inclusão/exclusão apresentados acima, em que se referia a exclusão de indivíduos que cometeram crimes de natureza sexual (ST), e indivíduos cujo termo da medida fosse inferior a junho do ano em que o Programa estava

a ser aplicado (FS), dado a dificuldade em arranjar um grupo, e visto que estes poderiam beneficiar com a participação, os elementos FS e ST, foram incluídos na amostra.

3.1.2. GRUPO 2 – Porto Salvo

Tabela 4 – Grupos de Intervenção: Caracterização Grupo 2 - Porto Salvo (n=6)

Nome	Idade (anos)	Género	Nacionalidade	Penal	Crime(s)	Termo
AS	23	Masculino	Portugal	LC	Ofensa à integridade física voluntária grave	05/10/2017
CB	29	Masculino	Cabo Verde	SEP-RP	Tráfico de estupefacientes	29/04/2019
JR	27	Masculino	Portugal	SEP-RP	Roubo	23/04/2017
PA	21	Masculino	Portugal	SEP-RP	Roubo	03/10/2017
US	29	Masculino	Cabo Verde	SEP-RP	Resistência e coação sobre funcionário	03/06/2019
WL	24	Masculino	Cabo Verde	SEP-RP	Roubo	11/12/2016

Já para o grupo de intervenção em Porto Salvo, foram selecionados seis elementos, conforme apresentado na Tabela 4. Todos os participantes eram do género masculino, três de nacionalidade Portuguesa e os outros três oriundos de Cabo-Verde, com idades compreendidas entre os 21 e os 29 anos, com uma média de idades de 26 anos. Apesar de o grupo mostrar-se homogéneo no que respeita ao género e à idade, verifica-se uma maior diversidade relativamente ao tipo de crime, onde se inclui, ofensa à integridade física voluntária grave, tráfico de estupefacientes, roubo, e resistência e coação sobre funcionário. Ainda assim, na sua maioria, os elementos do grupo, encontravam-se a cumprir SEP-RP, com o roubo a ser o crime mais prevalente, havendo apenas um elemento a cumprir LC. Neste grupo, mais uma vez, não obstante os critérios de inclusão/exclusão definidos, de modo a aumentar o número de participantes e incluir outros que pudessem beneficiar da aplicação do Programa, mais dois participantes (JR e WL) foram incluídos na amostra apesar do termo da medida ser inferior a junho de 2017.

3.2. ESTRUTURA DA INTERVENÇÃO E PLANEAMENTO DE OBJETIVOS

3.2.1. Programa “Endireita” – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

A intervenção no âmbito de estágio baseou-se na implementação e avaliação do impacto de um Programa de Competências Sociais e Emocionais denominado “Endireita”. O Programa “Endireita”, é direcionado a jovens adultos com comportamentos delinquentes, a cumprir penas na comunidade, e tem como objetivo promover competências sociais e

emocionais, melhorar a qualidade de vida, e contribuir para a redução da reincidência criminal destes jovens (Gomes, 2016).

De novembro de 2014 a janeiro de 2015, a Mestranda em Reabilitação Psicomotora Carlota Gomes, desenvolveu o Programa, aplicando-o pela primeira vez, de fevereiro a julho de 2015, altura em que foi atribuído o nome “Endireita” ao Programa, sugestão dada pelos primeiros participantes. Segundo Gomes (2016), a construção do Programa “Endireita” surgiu após uma pesquisa exaustiva acerca das características deste tipo de população e das suas necessidades, e da consulta de programas de intervenção já existentes neste âmbito, nomeadamente, os Programas de Treino de Competências: *Thinking for a Change* (Bush et al. 2011), *Reasoning and Rehabilitation* (Ross & Fabiano, 1985), e *Structured Learning Skills for Adolescents* (Goldstein et al., 1980).

O Programa Endireita aborda três principais domínios de intervenção: Comunicação Interpessoal, Autorregulação e Resolução de Problemas, subdivididos em subtemas trabalhados individualmente em atividades nas sessões. Existe uma interligação e complementaridade entre as áreas abordadas em cada subtema, servindo cada uma delas de suporte à área seguinte.

- **Comunicação Interpessoal:** neste domínio, são abordadas competências como a Comunicação não verbal, Escuta ativa, Fazer perguntas, Dar feedback, Dar e receber elogios, e Expressar desacordo. Aqui pretende-se preparar os indivíduos para o estabelecimento de relações saudáveis e para o envolvimento em interações pró-sociais, baseadas na compreensão e consideração do impacto das suas ações sobre os outros. De forma a colmatar as dificuldades relacionadas com a interpretação de mensagens recebidas, coerência da linguagem verbal e não verbal, estilos de comportamento assertivo, passivo e agressivo, e reconhecimento de sentimentos no próprio e no outro.
- **Autorregulação:** inclui tópicos como o Autoconceito, Reconhecer e Expressar Sentimentos, Lidar com o stress, Lidar com acusações e críticas, Lidar com o fracasso, e Controlo da Raiva. Neste módulo o objetivo é promover nos indivíduos a consciência de si mesmos, e a capacidade de refletir acerca dos seus pensamentos, sentimentos e atitudes antissociais, fornecendo as ferramentas necessárias para controlá-las e transformá-las. A necessidade de abordar estes tópicos, surge dos défices desta população no controlo de sentimentos, ira, impulsividade, ansiedade, depressão; gestão do stress; e em lidar com acusações e com o fracasso.
- **Resolução de Problemas:** pretende fornecer aos participantes, competências para lidarem com as situações stressantes e desafiadoras do quotidiano de forma assertiva,

estimulando o pensamento consequencial, recolha e análise e peso de alternativas para solucionar o problema, através de etapas explicitamente definidas. Como etapas no processo de resolução de problemas, tem-se a: Identificação do Problema, Definição de Objetivos/Recolha de informações, Procura de alternativas, Vantagens e Desvantagens de escolher alternativas, e por último a Elaboração, Execução e Avaliação de um plano. Pretende por isso, dar respostas às dificuldades ligadas ao planeamento de ações no processo de tomada de decisão, e ao evitamento do uso de modelos agressivos.

O programa tem a duração de seis meses, normalmente entre janeiro e junho. É composto por 22 sessões, com uma frequência de uma sessão por semana: **Sessão 1:** Apresentação e Avaliação Inicial; **Sessão 2 a 7:** Módulo de Comunicação Interpessoal; **Sessão 8:** Avaliação Intercalar 1; **Sessão 9 a 15:** Módulo de Autorregulação; **Sessão 16:** Avaliação Intercalar 2; **Sessão 17 a 21:** Módulo de Resolução de Problemas; **Sessão 22:** Avaliação Final. Cada sessão tem a duração de noventa minutos, e obedece a uma estrutura com atividades preestabelecidas, estando esta organizada nos seguintes momentos: **Diálogo inicial:** revisão de conteúdos abordados anteriormente, introdução do tema da sessão; **Atividades centrais:** desenvolvimento de atividades dirigidas aos objetivos de intervenção, conforme o tema de cada sessão, acompanhadas por um momento de reflexão de grupo no final de cada atividade; **Retorno à calma:** são realizadas atividades que promovem a relaxação, o controlo respiratório e a consciencialização corporal; **Diálogo final:** reflexão conjunta sobre as atividades e tema da sessão, fazendo igualmente o *transfer* da importância das mesmas nos seus quotidianos. Preenchimento por parte dos participantes das fichas de avaliação da sessão.

Em anexo é possível consultar um exemplo de planeamento de sessão (Anexo E), e relatório de sessão (Anexo F) para cada um dos domínios trabalhados.

O Programa inclui um vasto leque de atividades, composto por dinâmicas de quebra-gelo, atividades lúdicas, onde se incluem, atividades expressivas, de cooperação e resolução de problemas, atividades de compreensão e expressão de sentimentos, interpretação da comunicação verbal e não verbal, entre outras, nas quais há a valorização da utilização de atividades que representem situações da vida real, de maneira a ser feita a generalização dos conteúdos para situações do dia-a-dia. Existem igualmente no Programa atividades de relaxação, que propiciam uma melhoria na qualidade de vida do indivíduo tanto no âmbito físico, e.g.: redução de tensões, como no âmbito social, e.g.: redução da ansiedade.

Algumas técnicas de relaxação utilizadas foram a Relaxação Progressiva de Jacobson (1974) e o Treino Autógeno de Schultz (1987).

3.2.2. Objetivos e Estratégias de Intervenção

Tal como referido anteriormente o Programa “Endireita” tem como principal objetivo promover competências sociais e emocionais, em jovens adultos com comportamentos delinquentes, munindo-os assim de competências que lhes permitam caminhar para a adoção de comportamentos pró-sociais e redução da reincidência criminal. Tendo como base os dados encontrados na literatura acerca das lacunas, e das necessidades de intervenção desta população, foram definidos os objetivos gerais e específicos do Programa, apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 – Estrutura da Intervenção e Planeamento de Objetivos: Objetivos Gerais e Objetivos Específicos Programa “Endireita”

OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Promover a comunicação interpessoal	Promover a comunicação verbal e não-verbal
	Potencializar a expressão e a compreensão dos sentimentos
	Promover o cumprimento de regras
	Promover a comunicação assertiva
	Facilitar a descodificação dos aspetos verbais e não-verbais da comunicação na relação com os outros
	Estimular a interajuda, a partilha e a cooperação
	Identificar os sentimentos/emoções do outro
	Facilitar a relação entre os pares e as figuras de autoridade
	Promover a empatia
Promover a autorregulação ao nível emocional e comportamental	Promover o controlo da agressividade e da impulsividade
	Promover a gestão de emoções
	Aumentar a capacidade de resistência à frustração
	Promover a gestão de conflitos
Desenvolver as competências de resolução de problemas	Promover um posicionamento positivo face aos problemas
	Desenvolvimento da capacidade de planeamento e execução no âmbito da resolução de problemas
	Potencializar a gestão de alternativas;
	Promover o pensamento consequencial
Promover o bem-estar psicológico	Promover uma maior satisfação com a vida
	Diminuir os níveis de ansiedade, ira e sintomas depressivos
	Melhorar a autoestima e o autoconceito
Promover a noção do corpo	Promover a consciencialização corporal
	Estimular a relaxação dos segmentos corporais e o controlo respiratório

No decorrer das sessões foi necessário recorrer a estratégias de intervenção, tais como:

(a) **Role-play**; (b) **Feedback**; (c) **Pistas verbais**; (d) **Questionamento direto**: de forma a incentivar a participação ativa de todos os elementos do grupo; (e) **Modelagem**: maioritariamente através de vídeos; (f) **Reforço positivo**: usado para valorizar e reconhecer respostas comportamentais nas quais se denotou uma reflexão prévia, reforçando-as de forma a incentivar a sua manutenção; (g) **Música**: com vista a facilitar a relaxação muscular e libertação de energias nas atividades de retorno à calma; (h) **Discussões e momentos de reflexão em grupo**; (i) **Recurso a temas de interesse dos participantes**: captar a atenção e aumentar a motivação; (j) **Preferência por atividades que representem situações de vida real**: permitir que seja feito o *transfer* das mesmas para o quotidiano dos indivíduos; (k) **Preferência pela linguagem oral em detrimento da escrita**, devido às dificuldades apresentadas pelos participantes e à sua relutância e resistência em terem de escrever; (l) **Promover experiências lúdicas e de enriquecimento pessoal e grupal em sessão e no final de cada módulo**; (m) **Privilegiar um espaço e um ambiente de partilha**.

3.3. CALENDARIZAÇÃO

O primeiro contacto com os órgãos da DGRSP, ocorreu no dia 4 de novembro de 2016, na Equipa de Lisboa 1, data onde a Estagiária se reuniu com a Coordenadora da equipa Dra. Ana Lavado, e Orientadora Local Dra. Isabel Dias, acompanhada pela Professora Doutora Ana Paula Lebre, na altura como Orientadora Académica de estágio durante o período de licença sabática da Professora Doutora Celeste Simões. Foi feita a apresentação aos técnicos da equipa, deu-se a conhecer as instalações, assim como foram definidos os dias de comparência para o estágio na equipa, segunda, quarta, e quinta-feira das 10h às 17h. Este horário, sofreu alterações, como o caso da realização de serviços externos, acompanhamento de entrevistas em equipa, ou outras atividades relevantes, havendo sempre articulação entre a Orientadora Local e a Estagiária.

A 9 de novembro de 2016, a estagiária teve o seu primeiro dia na equipa, onde lhe foi informado que os primeiros dias de estágio seriam dedicados à consulta de literatura e outros documentos relevantes para a intervenção no âmbito de estágio (e.g.: Código Penal, Código de Processo Penal, e material de intervenção e instrumentos de avaliação na área tutelar educativa). Também foi acordado, que a Estagiária, juntamente com duas estudantes de mestrado em Psicologia Forense também em estágio na Equipa de Lisboa 1, iriam ser alvo de três dias de formação teórica, agendados para 10, 17 e 21 de novembro de 2016. De modo a dar a conhecer os vários âmbitos de atuação da ERS, a Estagiária acompanhou a Orientadora Local nas suas funções observando a técnica, e por vezes intervindo com a sua supervisão na realização de entrevistas no âmbito tutelar educativo.

Após esse período, seguiu-se a realização autónoma de entrevistas de acompanhamento com arguido e/ou família, contactos telefónicos a arguidos e a EBT's, inserção de verbetes de seguro, auxílio na elaboração de relatórios sociais ou relatórios para julgamento, e ainda acompanhamento da Orientadora Local durante a realização de serviços externos, tais como idas ao tribunal e visitas ao domicílio.

A seleção dos grupos de intervenção de Carnaxide e Porto Salvo, iniciou-se a 5 de dezembro de 2016, seguidas de entrevistas de sensibilização com a Estagiária, técnicos e potenciais participantes. No dia 17 de janeiro de 2017, deu-se a visita às instituições de acolhimento das sessões do Programa Endireita, nomeadamente ao Centro Social e Paroquial São Romão Carnaxide (CSPSRC) com as técnicas Sónia Pedro e Joana Figueiredo, e ao Clube Recreativo Leões de Porto Salvo (CRLPS) com o técnico Cláudio Cardoso. Dado que haviam duas estudantes de Mestrado em Psicologia Forense, foi igualmente definido nessa altura que cada uma delas iria dinamizar as sessões em conjunto com a Estagiária, ficando Teresa Gaspar no grupo de intervenção em Carnaxide, e Maria Emília Benzinho no grupo de Porto Salvo. Uma vez iniciadas as sessões de intervenção em Carnaxide e Porto Salvo, a 26 de janeiro de 2017, o horário semanal de estágio assumiu a estrutura apresentada na Tabela 6.

Tabela 6 - Horário Semanal de Estágio

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h – 10h	Equipa de Lisboa 1 (Caxias)		Equipa de Lisboa 1 (Caxias)	CRLPS* (Porto Salvo) 10:30h-12:00h	
10h – 11h					
11h – 12h					
12h – 13h					
13h – 14h					
14h – 15h					
15h – 16h					
16h – 17h					

*A 16 de fevereiro de 2017 foi feito o cancelamento do Grupo de Intervenção em Porto Salvo, passando a estagiária a comparecer às quintas-feiras de manhã na Equipa de Lisboa 1, fazendo esporadicamente acompanhamento a apenas um indivíduo do grupo, cuja calendarização se apresenta no ponto 3.3.2.

3.3.1. GRUPO 1 – Carnaxide

As sessões do Programa no Grupo 1 em Carnaxide foram dinamizadas de 26 de janeiro a 29 de junho de 2017 (6 meses) no CSPSRC, dinamizadas pela Estagiária, e com o auxílio da Estagiária Teresa Gaspar. As sessões ocorreram semanalmente, às quintas-feiras das 15:00h às 16:30h, havendo 15 minutos de tolerância, com interrupção nos dias 13 de abril (pausa para Páscoa) e 15 de junho 2017 (feriado). Apesar de na estrutura inicial do Programa estarem previstas vinte e duas sessões, semanalmente, seis do módulo da comunicação interpessoal, sete da autorregulação e cinco de resolução de problemas, duas de avaliação final e inicial, e duas de avaliação intercalar, de modo a promover a

adesão e motivação dos participantes, foram realizadas alterações à calendarização inicial do Programa e aos temas abordados por sessão (Tabela 8, p.43), nomeadamente:

- **Introdução de sessão de apresentação, a 26 de janeiro, com dinâmicas de quebra-gelo**, de forma a haver mais tempo para conhecer o grupo, visto que a primeira sessão pressupunha já a aplicação de instrumentos de avaliação.
- **Marcação de entrevistas presencias na Equipa de Lisboa 1** aos participantes que faltaram a 02 de fevereiro, dia da Avaliação Inicial.
- **Fusão de sessões com temas relacionados**, de modo condensar dois temas na mesma sessão de 90 minutos, e contrabalançar as atividades extra adicionadas. As fusões realizadas foram nos temas, “Reconhecer sentimentos” e “Expressar sentimentos” a 6 de abril; “Definir objetivos/recolher informações” e “Procurar Alternativas” a 8 de junho; e, “Vantagens e Desvantagens de escolher alternativas” e “Fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo” a 22 de junho.
- **Comparência de convidada, Joana de Sousa, Dançarina, a 23 de março**, para realização de uma coreografia de Afrohouse com o grupo, com vista a promover a coesão do grupo e aumentar a motivação face ao Programa. Atividade realizada juntamente com a primeira avaliação intercalar.
- **Comparência de convidado, Walid El Sayed, Artista/Músico, a 25 de maio**, para realização de discurso motivacional aos participantes com o objetivo de conduzi-los à adoção de comportamentos pró-sociais. Foram abordados temas como a delinquência, pobreza, consumos, lidar com o fracasso, e seguir os sonhos/objetivos.
- **Realização de comemoração final, a 29 de junho**, com aumento do tempo da sessão, duração de duas horas e trinta minutos. Na primeira parte os participantes preencheram os instrumentos de avaliação, de seguida passou-se à comemoração final, que iniciou com duas atuações de dança, seguidos de entrega de certificados de participação e mérito, acompanhados com feedback das prestações dos participantes ao longo do Programa. No final houve oportunidade aos técnicos, e representantes da instituição onde o programa teve lugar, de darem uma breve palavra aos próprios participantes, terminando a comemoração com um momento de tertúlia gastronómica com todos os envolvidos. Todos os participantes presentes na sessão junto com o seu certificado de participação receberam uma pasta na qual continha, entre outros materiais de escrita, uma *pen drive*, um livro da autoria do escritor e professor Gonçalo M. Tavares (“O senhor Henri e a enciclopédia”), e ainda bilhetes para assistir a dois espetáculos gratuitamente, um deles um concerto de

música eletrónica no Centro Cultural de Belém (“CCbeat Xinobi”), e outro um espetáculo de dança na Culturgest (“Metamorfose IV”).

Na Figura 1 é possível visualizar o número elementos que compareceram por sessão, no grupo de intervenção em Carnaxide.

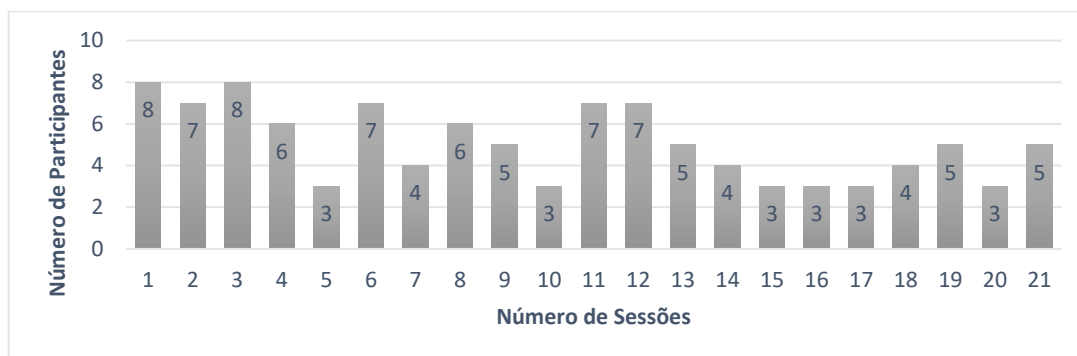


Figura 1 – Número de participantes presentes por sessão, Grupo 1 – Carnaxide

3.3.2. GRUPO 2 – Porto Salvo

De igual modo, as sessões no Grupo 2 em Porto Salvo, iniciaram-se a 26 de janeiro de 2017 no CRLPS, dinamizadas pela Estagiária, com o auxílio da Estagiária de Mestrado em Psicologia Forense Maria Emília Benzinho. As sessões ocorreram semanalmente, às quintas-feiras das 10:30h às 12:00h, havendo 15 minutos de tolerância. Estas sessões ocorreram apenas até 16 de fevereiro de 2017, visto que devido à pouca adesão dos participantes e ao número insuficiente de elementos, a aplicação do Programa neste local acabou por ser cancelada. Por esse motivo, foi feita uma adaptação do Programa Endireita, centrada apenas no único elemento restante do grupo, o CB, na qual foram realizadas sessões individuais de uma hora com a Estagiária e o Participante, na Equipa de Lisboa 1, com foco de intervenção no Módulo de Resolução de Problemas dado ser a área apontada pela TGC em que o mesmo apresentava maior necessidade de intervenção.

Na Figura 2 é possível visualizar o número elementos que compareceram nas quatro sessões dinamizadas em Porto Salvo, até ao seu cancelamento a 16 de fevereiro. Inicialmente, a calendarização das sessões do Grupo 2, era igual à do Grupo 1 (Tabela 8, p.43), passando posteriormente a assumir a estrutura apresentada na Tabela 7 (p.42).

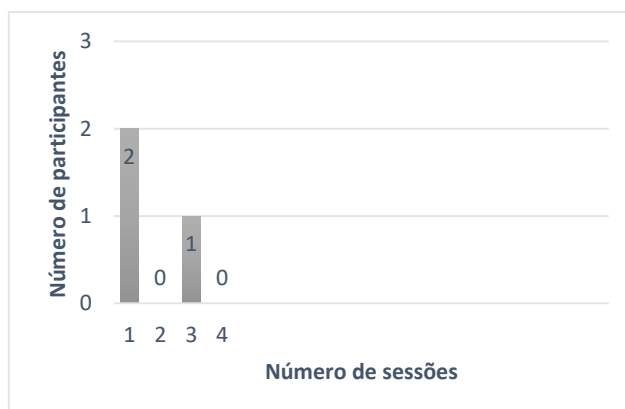


Figura 2 – Número de participantes presentes por sessão Grupo 2 – Porto Salvo

Tabela 7 – Plano de Intervenção CB, adaptação Módulo Resolução de Problemas Programa Endireita

SESSÃO nº 1	SESSÃO nº 2
Tema: Identificação do problema Data: 05 de abril 2017, 10:30h (60min)	Tema: Definir objetivos / Recolher informações Data: 26 de abril 2017, 10:30h (60min)
Objetivos: - Capacitar o participante a reconhecer os sentimentos, sensações e pensamentos que o possam ajudar a compreender que está perante um problema. - Consciencializar o participante de que é necessário parar e pensar, de maneira a conseguir ultrapassar os problemas, sejam estes imediatos, a curto, médio ou longo prazo.	Objetivos: - Consciencializar o participante de que é necessário estabelecer objetivos e recolher dados acerca do problema, de maneira a esquematizar e organizar as informações para que se encontre a solução mais eficaz para o problema.
SESSÃO nº 3	SESSÃO nº 4
Tema: Procurar alternativas Data: 24 de maio, 10:30h (60min)	Tema: Vantagens e desvantagens escolher alternativas Data: 14 de junho, 10:30h (60min)
Objetivos: - Consciencializar o participante de que, para uma determinada situação, existem diversas alternativas de resposta. - Promover a criatividade e imaginação do participante.	Objetivos: - Consciencializar o participante de que todas as alternativas têm consequências e que essas devem ser ponderadas e avaliadas, tanto ao nível quantitativo como qualitativo.
SESSÃO nº 5	
Tema: Fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo Data: 5 de julho, 14:30h (60min)	
Objetivos: - Relembrar o participante dos passos para uma eficaz resolução de problemas. - Estimular o pensamento consequencial, utilizando uma tabela para aplicar os conhecimentos e estratégias adquiridas para a resolução de problemas.	

Tabela 8 – Calendarização Grupo 1 Carnaxide 2017

Horário: Quintas-feiras das 15:00h às 16:30h				
Sessão	Data	Tema da sessão		Alterações
1	26-01-2017	Apresentação		Sessão adicionada
2	02-02-2017	Avaliação Inicial		-
3	09-02-2017	Comunicação Interpessoal	Comunicação não-verbal	-
4	16-02-2017		Escuta Ativa	-
5	23-02-2017		Fazer Perguntas	-
6	02-03-2017		Dar Feedback	-
7	09-03-2017		Dar e receber elogios	-
8	16-03-2017		Expressar desacordo	-
9	23-03-2017	Avaliação Intercalar 1 + Sessão com convidada - Joana de Sousa (dançarina)		Adicionada coreografia em grupo
10	30-03-2017	Autorregulação	Autoconceito	-
11	06-04-2017		Reconhecer sentimentos	Junção sessões
	06-04-2017		Expressar sentimentos	
12	20-04-2017		Lidar com o stress	-
13	27-04-2017		Lidar com acusações e críticas	-
14	04-05-2017		Lidar com o fracasso	-
15	11-05-2017		Controlo da Raiva	-
16	18-05-2017	Avaliação Intercalar 2		-
17	25-05-2017	Sessão com convidado – Walid El Sayed (artista/músico)		Adicionado discurso motivacional
18	01-06-2017	Resolução de Problemas	Identificação do problema	-
19	08-06-2017		Definir objetivos/Recolher informações	Junção sessões
	08-06-2017		Procurar alternativas	
20	22-06-2017		Vantagens e desvantagens de escolher alternativas	Junção sessões
	22-06-2017		Fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo	
21	29-06-2017	Avaliação Final + Comemoração Final		Adicionada comemoração final

3.4. CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO

3.4.1. GRUPO 1 – Centro Social e Paroquial São Romão Carnaxide

As sessões do Programa Endireita dinamizados no Grupo 1, tiveram lugar na sala catequese, situada no Centro Social e Paroquial São Romão Carnaxide. Na sua estrutura a sala dispunha de uma porta, e era coberta por quatro paredes, três delas paredes de cimento que delimitavam a sala, e uma delas, onde se situava a porta, uma parede com janelas de vidro transparente que permitia ver para fora e para dentro da sala, consoante a perspetiva do observador. As decorações presentes nas paredes eram de cariz religioso, havendo igualmente expostos desenhos realizados pelos jovens que aí tinham catequese. Dentro da sala encontravam-se vários materiais, tais como, cadeiras almofadadas, mesas de madeira, e um quadro branco amovível. A sala era munida de luz artificial, possuía uma dimensão satisfatória, embora antes e no final de todas as sessões as técnicas, em colaboração com alguns participantes, tivessem de mover as mesas o mais próximo possível das paredes, e dispor as cadeiras em círculo, de modo a aumentar o espaço útil disponível, para permitir a formação do círculo e garantir uma maior proximidade, igualdade, e sentimento de unidade. Para a realização das sessões era feito o levantamento do projetor na secretaria do estabelecimento, e eram usados o computador e coluna de som trazidos pela Estagiária. No final de cada módulo, de modo a receber os convidados, permitir a realização de atividades, e proporcionar um cenário diferente do habitual, foi requisitado o salão do estabelecimento. Este era de grandes dimensões, havendo um palco, cadeiras, e colunas de som espalhadas pela sala. Similarmente na última sessão do Programa, para além da sala catequese, foram requisitadas duas outras salas, uma delas para aplicação dos instrumentos de avaliação e garantir a privacidade a um elemento do grupo com dificuldades visuais. Esta sala apresentava uma estrutura similar à sala catequese, embora composta por cadeiras de plástico e mesas de menores dimensões, dado tratar-se de uma sala destinada a uma faixa etária mais nova. A outra sala requisitada tinha como objetivo acolher o convívio final, esta apresentava dimensões agradáveis, uma boa acústica, mesas, cadeiras dispostas em fila, uma casa de banho, e uma janela de grandes dimensões de vidro opaco que permitia a entrada de luz natural.

3.4.2. GRUPO 2 – Clube Recreativo Leões de Porto Salvo (CRLPS)

As sessões do Programa Endireita dinamizados no Grupo 2, tiveram lugar na sala de sócios, situada no primeiro piso do CRLPS. A sala apresentava dimensões satisfatórias, dispunha de uma porta, cadeiras e mesas de madeira, uma televisão, e possuía janelas que permitiam a entrada de luz natural, havendo também luz artificial automática, com

paredes decoradas com quadros alusivos ao clube. As dimensões da sala eram agradáveis, e os materiais eram bastante amovíveis, permitindo sem esforço reagrupar e organizar as cadeiras em círculo, disposição preferencial para a promoção da coesão do grupo. Antes do início das sessões era feito o levantamento do projetor junto com um dos técnicos responsáveis pelo estabelecimento, e eram usados o computador e coluna de som trazidos pela Estagiária. Após o cancelamento da intervenção em Porto Salvo, as sessões individuais com o CB ocorreram numa sala de atendimento da Equipa de Lisboa 1 em Caxias, situada no último piso do estabelecimento. A sala apresentava boas dimensões, dispunha de luz artificial automática, e luz natural proveniente de uma janela que existia na sala. A sala era composta por duas mesas, cadeiras, e armários com processos arquivados.

3.5. AVALIAÇÃO

No momento inicial e final, de forma a apurar o impacto da intervenção, os participantes foram sujeitos à aplicação de um conjunto de instrumentos de avaliação, com o objetivo de medir as várias dimensões trabalhadas no Programa Endireita. A seleção dos mesmos foi feita com base nos instrumentos já aplicados em anos anteriores, e em articulação com a orientadora académica. Os instrumentos aplicados foram os seguintes:

- Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005); traduzido e adaptado por Simões, Matos e Lebre (2005).
- Cantril Ladder (Cantril, 1965); adaptado por Gomes (2015).
- Checklist – Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais (Goldestein et al.1980; 1997). Traduzido por Simões e Matos (1999). Adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014).
- Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996); traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa e Reis (1999).
- Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SECHS) (Caballo, 1987); traduzido e adaptado por Dinis e Mateus (2007).
- Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995); traduzido e adaptado por Vieira (2011).

Em conjunto com os instrumentos apresentados acima, foi necessário recorrer a outras ferramentas de avaliação, tais como: ficha de avaliação da sessão, preenchida pelos participantes no final de cada sessão; relatórios de sessão, elaborados pela Estagiária; ficha de avaliação do impacto do programa, preenchida pelos participantes no momento de avaliação final; entrevista final a grupo selecionado de participantes, e respetivos TGC.

Seguidamente será feita a caracterização dos diferentes instrumentos de avaliação (Tabelas 9 a 17, e subcapítulo 3.5.1.9), apresentando-se nos restantes pontos a descrição das respetivas condições de aplicação, e resultados da intervenção.

3.5.1. Instrumentos de avaliação

3.5.1.1. Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos & Lebre, 2005)

Tabela 9 – Caracterização Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos & Lebre, 2005)

Beck Youth Inventories	
Autores	Beck et al. (2005), traduzido e adaptado por Simões, Matos e Lebre (2005)
Objetivos	Avaliar áreas como a depressão, ansiedade, ira, comportamento disruptivo e autoconceito, aquando do stress experienciado por crianças e adolescentes com problemas de saúde mental e comportamentos disruptivos.
População-alvo	Indivíduos entre os sete e dezoito anos de idade.
Constituição	100 itens relacionadas com a frequência em que o sujeito se revê em determinado comportamento. Divididas em cinco dimensões, cada uma constituída por vinte itens: (1) Autoconceito – item 1 a 20; (2) Ansiedade – item 21 a 40; (3) Depressão – item 41 a 60; (4) Ira – item 61 a 80; (5) Comportamento disruptivo – item 81 a 100.
Procedimentos	Autoadministrado. Aplicado no momento inicial e final da intervenção.
Cotação/Resultados	4 opções de resposta por item: 1 (Nunca), 2 (Algumas vezes), 3 (Muitas vezes), 4 (Sempre). Das 5 dimensões apresentadas apenas a cotação do Autoconceito é positiva, as restantes dimensões têm cotação negativa. <u>Resultado</u> comparação total final e inicial das dimensões.

3.5.1.2. Cantril Ladder (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)

Tabela 10 – Caracterização Cantril Ladder (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)

Cantril Ladder	
Autores	Cantril, 1965. Adaptado por Gomes (2015), autora do Programa, inclusão de outras áreas específicas de avaliação dentro da satisfação com a vida, adaptadas ao contexto da intervenção.
Objetivos	Avaliar o grau de satisfação do indivíduo com a sua vida.
População-alvo	População em geral.
Constituição	Sete principais áreas: (1) Satisfação com a vida; (2) Satisfação com o próprio; (3) Satisfação com a família; (4) Satisfação com os amigos; (5) Satisfação com a vida profissional; (6) Satisfação com a vida amorosa; (7) Satisfação no final do Programa (no momento inicial de avaliação refere-se a expectativa em relação ao Programa).
Procedimentos	Autoadministrado. Aplicado no momento inicial e final da intervenção.
Cotação/Resultados	Numa escala de 0 (pior possível) a 10 (melhor possível), para cada dimensão o sujeito assinala com “X” o “degrau” de satisfação em que se encontra. <u>Resultado</u> comparação valor final e inicial.

3.5.1.3. Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais
(Goldestein et al., 1980; 1997). Tradução Simões e Matos (1999); adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014)

Tabela 11 – Caracterização Checklist – Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais (Goldestein et al. (1980; 1997). Traduzido por Simões e Matos (1999). Adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014)

Checklist – Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais	
Autores	Goldestein, et al. (1980; 1997). Traduzido por Simões e Matos (1999). Adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014)
Objetivos	Avaliar competências sociais.
População-alvo	População em geral.
Constituição	47 afirmações relativas à frequência que o sujeito utiliza determinada competência, divididos em seis principais categorias: <ol style="list-style-type: none"> 1. Competências sociais básicas e.g.: ouvir (8 itens) 2. Competências sociais avançadas e.g.: ser assíduo (8 itens) 3. Competências para lidar com os sentimentos e.g.: lidar com o medo (7 itens) 4. Competências alternativas à agressividade e.g.: pedir autorização (8 itens) 5. Competências para lidar com o stress e.g.: fazer uma queixa (8 itens) 6. Competências de planeamento e.g.: decidir o que fazer (8 itens) Cada uma das categorias apresentadas subdivide-se nas correspondentes competências associadas, conforme exemplificado.
Procedimentos	Autoadministrado. Aplicado no momento inicial e final da intervenção.
Cotação/Resultados	Cinco opções de resposta para cada afirmação: 1 (Nunca), 2 (Quase nunca), 3 (Algumas vezes), 4 (Muitas vezes), 5 (Sempre). <u>Resultado</u> comparação total final e inicial das categorias.

3.5.1.4. Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996 traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 1999)

Tabela 12 – Caracterização Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996 traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 1999)

Inventário de Resolução de Problemas Sociais	
Autores	Dugas, Ladouceur e Freeston (1996) traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa e Reis (1999)
Objetivos	Avaliar componentes do processo de resolução de problemas.
População-alvo	População em geral.
Constituição	14 afirmações relativas à forma do sujeito pensar, sentir e agir no quotidiano perante diversas situações.
Procedimentos	Autoadministrado. Aplicado no momento inicial e final da intervenção.
Cotação/Resultados	Para cada afirmação, existem cinco opções de resposta: 1 (Nunca), 2 (Poucas vezes), 3 (Algumas vezes), 4 (Muitas vezes), 5 (Sempre). <u>Resultado</u> comparação total final e inicial.

3.5.1.5. Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)

Tabela 13 – Caracterização Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)

Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SECHS)	
Autores	Caballo (1987), traduzido e adaptado por Dinis e Mateus (2007)
Objetivos	Avaliar as componentes comportamentais dos indivíduos durante uma interação social.
População-alvo	População em geral.
Constituição	21 itens divididos em três principais componentes, subdivididos pelas respectivas subcomponentes: - Componentes Não-verbais (nove itens): expressão facial, olhar, sorrisos, postura, orientação, distância/contacto físico, gestos, aparência pessoal e oportunidade de reforços. - Componentes Paralinguísticos (sete itens): volume da voz, entoação, timbre, fluidez, velocidade, clareza e tempo de fala. - Componentes Verbais (cinco itens): conteúdo, humor, atenção pessoal (interesse pelos outros), perguntas, e respostas às perguntas.
Procedimentos	Preenchido pelo técnico no momento inicial e final da intervenção, após observação do comportamento do sujeito numa interação social. Ou através da análise de uma situação registada em vídeo, e/ou simulada através de <i>role-play</i> .
Cotação/Resultados	Cotação de cada item feita numa escala de 1 a 5. Em que uma pontuação igual ou superior a 3 num item corresponde a um comportamento adequado (em maior ou menor grau), sem necessidade de intervenção. Por outro lado, uma pontuação inferior a 3 indica um comportamento desadequado, com necessidade de intervenção. <u>Resultado:</u> comparação do total inicial e final destas componentes.

3.5.1.6. Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Tabela 14 – Caracterização Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, Traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC)	
Autores	Walters, (1995) Traduzido e Adaptado por Vieira (2011)
Objetivos	Inventário de autorrelato com vista a avaliar os padrões cognitivos que suportam a adoção de um estilo de vida criminal, tendo como base oito estilos de pensamento criminal.
População-alvo	Indivíduos com processo criminal.
Constituição	80 itens, que compõem as quatro escalas e oito subescalas, podendo haver sobreposição de itens nas escalas (ver Tabela 15)
Procedimentos	Autoadministrado. Aplicado no momento inicial e final da intervenção.
Cotação/Resultados	Escala de Likert com quatro opções: (4) Concordo Totalmente, (3) Concordo, (2) Tenho dúvidas/Talvez, (1) Discordo. Dos itens da escala os itens 6, 10, 16, 20, 32, 58, 59, e 72, são cotados de forma inversa. <u>Resultado:</u> comparação total final e inicial, quanto mais alta a pontuação mais pensamento criminal o indivíduo possui.

Tabela 15 – Constituição Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal, Continuação (Vieira, 2010; Walters, 1995, Traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (IPEPC)		
Escala	Subescala	Itens
Escala de Estilos de Pensamento Criminal	Atitudes/Crenças e Traços antissociais (ACTA), 26 itens.	1, 6, 13, 15, 19, 20, 23, 25, 28, 31, 33, 38, 44, 45, 49, 57, 59, 61, 63, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78
	Competências Pessoais/Interpessoais e Estilos de Coping (CPIEC), 19 itens.	4, 9, 14, 16, 18, 26, 30, 35, 36, 40, 41, 43, 47, 51, 62, 64, 68, 79, 80.
	Insight/Locus Controlo (ILC), 18 itens.	2, 5, 8, 12, 17, 22, 24, 29, 34, 37, 50, 52, 53, 54, 56, 65, 67, 75.
Escala de Conteúdo	História Pensamento Criminal (HPC), 11 itens.	13, 15, 23, 33, 38, 44, 61, 73, 74, 76, 78.
	Pensamento Criminal Corrente (PCC), 14 itens.	4, 16, 26, 35, 36, 40, 43, 51, 62, 64, 68, 70, 79, 80
Escala Especial Medo da Mudança	Medo de Mudança (EEMM), 8 itens.	3, 7, 21, 42, 46, 48, 55, 69.
Escala de Fatores	Locus Controlo Externo/Autoconceito Grandioso (LCEACG), 23 itens.	4, 5, 6, 12, 13, 17, 22, 25, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 44, 45, 49, 57, 63, 73, 76, 77, 78
	Baixa Autodeterminação/Vulnerabilidade Psicopatológica (BADVP), 15 itens.	14, 26, 27, 28, 30, 36, 41, 43, 51, 52, 60, 62, 65, 68, 79

3.5.1.7. Avaliação das Sessões

Tabela 16 – Caracterização Ficha de Avaliação da Sessão (Gomes, 2016)

Ficha de Avaliação da Sessão	
Autores	Gomes (2016)
Objetivos	Avaliar o grau de satisfação dos participantes com a sessão e com os conteúdos abordados, bem como averiguar a sua aquisição.
População-alvo	Participantes Programa Endireita.
Constituição	4 itens 1. “Gostei da sessão” 2. “Achei interessante” 3. “Acho que estes conteúdos me vão ajudar no dia-a-dia” 4. “Nesta sessão aprendi...” (Questão de escolha múltipla variável consoante o tema da sessão)
Procedimentos	Autoadministrado. Aplicado no final de cada sessão.
Cotação/Resultados	A cotação dos primeiros três itens é feita numa escala de Likert de cinco pontos, em que 1 corresponde a “Nada” e 5 a “Muito”. Na última questão o participante deve assinalar com uma cruz a sua escolha. <u>Resultado:</u> comparação dos valores médios do grupo por sessão.

Para além das fichas de avaliação da sessão preenchidas pelos participantes (Tabela 16), para cada uma das sessões dinamizadas foram elaborados pela Estagiária, os respetivos relatórios, com descrição do desempenho e comportamento dos participantes. No Anexo F encontram-se exemplos de relatórios de sessão para cada um dos módulos abordados.

Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Aplicação de Programa de intervenção a jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade

3.5.1.8. Avaliação do Impacto do Programa

Tabela 17 – Avaliação do Impacto do Programa (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017)

Avaliação do Impacto do Programa	
Autores	Simões (1993), adaptado por Paiva (2017)
Objetivos	Avaliar o grau de satisfação dos participantes com a sessão e com os conteúdos abordados, bem como averiguar a sua aquisição.
População-alvo	Participantes Programa Endireita.
Constituição	Composta por três questões, a primeira de escolha múltipla referente às sessões, ramificadas em cinco alíneas com o objetivo de apurar o que mais gostaram nas sessões, as suas aprendizagens, assim como o impacto da sessão a nível emocional. As duas últimas questões semiabertas estão relacionadas com o interesse dos participantes em voltar a frequentar o Programa e em convidar terceiros para participar.
Procedimentos	Autoadministrado. Aplicado no momento final da intervenção.
Cotação/Resultados	Primeira questão de escolha múltipla, participante deve assinalar com uma cruz conforme a sua eleição. Restantes questões de resposta semiaberta, com opção de resposta de “sim” ou “não” acompanhada pela respetiva justificação. <u>Resultado</u> : análise dos resultados obtidos.

3.5.1.9. Entrevistas finais participantes e TGC

Tal como referido anteriormente, de modo a enriquecer a análise e interpretação dos dados recolhidos e garantir uma avaliação de cariz mais qualitativo, foram conduzidas entrevistas finais a participantes do grupo em Carnaxide que se mostraram disponíveis, e aos respetivos TGC. Aos técnicos foram colocadas três questões de resposta aberta com o intuito de averiguar se os mesmos tinham verificado diferenças nos participantes após a aplicação do Programa e em que domínios, e foi-lhes ainda questionado se consideravam o Programa Endireita uma mais-valia, e se deveria haver continuidade na sua aplicação a este tipo de população (ver Anexo G). Para os participantes, após consulta de questionários já existentes e usados na equipa, *LS/CMI – Level of service/case management inventory* (Andrews, Bonta, & Wormith, 2000; traduzido e adaptado por Navalho et al., 2012), e *YLS/CMI Youth Level Of Service/Case Management Inventory* (Hoge & Andrews, 2002; traduzido e adaptado por Mendonça, 2009), foi elaborado, em colaboração com a Orientadora Académica, uma adaptação destes questionários do qual resultou o guião de entrevista semidiretiva apresentado no Anexo G. A entrevista foi composta por oitenta e três questões, divididas em dez capítulos: I – Personalidade/Comportamento – Padrão Antissocial; II – Contexto Habitacional e Económico; III – Relações Familiares ou Equivalentes; IV – Educação/Emprego; V – Tempos Livres; VI – Relacionamento com Pares; VII – Consumo de Substâncias; VIII –

História Criminal, e Atitude Face aos Delitos; IX – Atitude/Orientação Pró-Criminal; Valores; Crenças; X – Impacto do Programa.

3.6. CONDIÇÕES DE AVALIAÇÃO

As condições de avaliação, foram análogas nos dois grupos de intervenção. A maioria dos instrumentos aplicados no momento inicial e final, foram autoadministrados, i.e., preenchidos pelos próprios participantes, exceção feita ao Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SECHS) (Caballo, 1987); traduzido e adaptado por Dinis e Mateus (2007), cujo preenchimento foi feito pela Estagiária através da observação nas sessões. A aplicação destes instrumentos antes e depois da intervenção, permite através da sua análise quantitativa, aferir a existência (ou não) de uma evolução da percepção das competências adquiridas pelos participantes. Os instrumentos de avaliação inicial e final foram aplicados em sessão no estabelecimento de acolhimento, sendo que para os elementos que faltaram, foram marcadas entrevistas presenciais na equipa em Caxias com as Estagiárias responsáveis pela dinamização. Por seu turno, a ficha de avaliação de cada sessão, e relatórios de sessão, assim como a ficha de avaliação do impacto do Programa, e as entrevistas finais aos TGC e participantes, permitiram averiguar a satisfação dos participantes e técnicos com o Programa, e com o seu conteúdo. Além do mais, forneceram recomendações futuras para a intervenção, permitindo ainda recolher o máximo de informação qualitativa possível, para com ela enquadrar os resultados obtidos, e enriquecer a análise e discussão de dados. De notar que, durante a aplicação dos instrumentos de avaliação e no tratamento dos dados recolhidos, foi garantido o anonimato e confidencialidade dos intervenientes. Os participantes autorizaram e consentiram a utilização destes instrumentos, após lhes ter sido explicada a finalidade dos mesmos em termos de investigação científica, tendo os participantes inclusive dado consentimento oral e escrito para a gravação das entrevistas com a Estagiária.

3.6.1. GRUPO 1 – Carnaxide

Apesar do grupo inicial em Carnaxide, ser composto por dez indivíduos, a avaliação dos resultados finais recai apenas sobre sete indivíduos, visto que três deles deixaram de comparecer ao Programa, por motivos académicos (ST), profissionais (FS) ou sem apresentarem justificação (IM). Igualmente, dada a impossibilidade de marcar entrevistas finais (presenciais ou não presenciais) com todos os sete participantes, as entrevistas realizadas incidem apenas em cinco elementos, especificamente: IS, VS, RW, HC, e FT. As entrevistas finais ocorreram numa sala de atendimento na ERS em Caxias, no caso dos participantes IS, RW e HC. Os demais elementos, por motivos de saúde (VS) ou de

indisponibilidade horária (FT), realizaram entrevistas via telefone. Em ambos os casos a Estagiária, após consentimento dos participantes, procedeu à gravação das entrevistas para posterior análise. Apesar dos instrumentos de avaliação serem preenchidos pelos próprios participantes, posto que um dos participantes (VS) tinha dificuldades visuais, foi necessária assistência no preenchimento por parte da Estagiária, que leu as questões e selecionou as opções conforme a eleição da participante. Tendo no momento final, realizado a avaliação numa sala à parte do grupo, para salvaguardar a privacidade de VS.

3.6.2. GRUPO 2 – Porto Salvo

Já no grupo de intervenção em Porto Salvo, dos seis participantes do grupo inicial, apenas um deles (CB) deu continuidade à frequência das sessões, ao qual foi aplicado uma versão adaptada do Módulo de Resolução de Problemas do Programa Endireita, dinamizada mensalmente na equipa em Caxias. A avaliação da intervenção com CB foi feita de forma semelhante ao grupo de intervenção em Carnaxide, com a diferença de que este não preencheu fichas de avaliação da sessão, nem realizou a entrevista final com a Estagiária. Os instrumentos de avaliação, nos dois momentos, foram preenchidos pelo próprio na equipa em Caxias, no entanto, este apresentou muitas dificuldades em entender as questões, tendo sido necessária assistência por parte da Técnica. Dos restantes elementos do grupo, US deixou de comparecer por motivos profissionais, AS e WL deixaram de comparecer sem apresentar qualquer justificação, ao passo que JR e PA nunca compareceram a nenhuma das sessões dinamizadas. A análise estatística dos dados recolhidos, foi feita com recurso ao Software Estatístico SPSS, cujos testes usados são apresentados no ponto seguinte.

3.7. RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Os resultados da intervenção são apresentados separadamente em cada um dos grupos. Primeiramente será feita uma avaliação de carácter quantitativo, onde serão apresentados os resultados obtidos no momento inicial e final da aplicação dos instrumentos de avaliação, com comparação da evolução dos mesmos, e identificação das áreas com maior ou menor necessidade de intervenção, consoantes os domínios avaliados. Esta avaliação foi feita com recurso ao software estatístico SPSS Statistics (versão 23, IBM, SPSS). Dado tratar-se de uma amostra com um número reduzido de elementos ($n < 30$) a inferência estatística será feita com base num Teste Não Paramétrico para amostras emparelhadas. A análise estatística inclui também o Teste de Wilcoxon para a mediana, que permite apurar através da comparação dos scores médios de duas variáveis dependentes, a existência de diferenças significativas nos momentos de avaliação inicial e final. Na interpretação dos

resultados obtidos, em todas as variáveis de todos os instrumentos, considerou-se o nível de significância de 5% ($\alpha = 0.05$), procurando-se verificar nos resultados a existência de diferenças significativas e positivas nos scores. De modo a averiguar a consistência interna dos itens correspondentes a cada uma das escalas dos instrumentos de avaliação, determinou-se o Alfa de Cronbach, em que se considerou como “aceitável” o alfa superior a 0,70, “bom” e preferencial o alfa entre 0,80 e 0,90, enquanto que o alfa superior a 0,90 poderá indicar a existência de redundância ou duplicação nos itens (Streiner, 2003). De seguida, por ser igualmente importante uma avaliação de carácter qualitativo, serão também apresentados outros resultados que permitam complementar os anteriores, com o fornecimento de informações acerca das mudanças comportamentais e a nível das competências adquiridas, que poderão auxiliar na interpretação dos dados quantitativos recolhidos e fornecer ainda outras informações não identificadas anteriormente.

3.7.1. GRUPO 1 – Carnaxide

Dos dez indivíduos que formaram o grupo inicial do Programa em Carnaxide, como referido anteriormente, apenas sete indivíduos deram continuidade à frequência do Programa, constituindo-se estes a amostra final. Porém, dado a impossibilidade de contacto para marcação de entrevistas finais com todos os sete participantes, a análise das entrevistas não inclui os elementos DR e ET. A seguir, procede-se à apresentação, por instrumento de avaliação, dos resultados obtidos no Grupo 1.

3.7.1.1. Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos & Lebre, 2005)

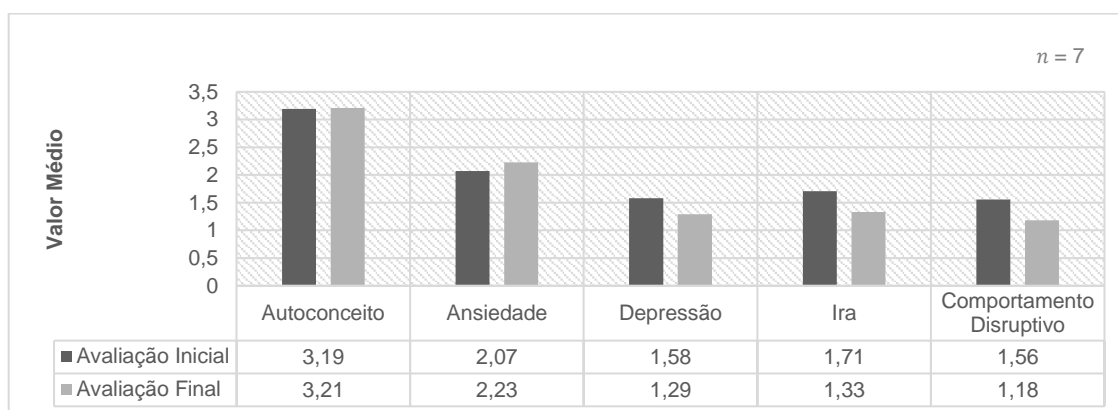


Figura 3 – Grupo 1 Carnaxide (n=7): Gráfico Resultados iniciais e finais Beck Youth Inventories

A Figura 3, apresenta os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final, em cada uma das cinco dimensões avaliadas pelo instrumento, nomeadamente: Autoconceito, Ansiedade, Depressão, Ira, e Comportamento Disruptivo. Para a análise dos dados recolhidos, com base nas médias de cada uma das dimensões avaliadas, foram definidas

áreas com maior ou menor necessidade de intervenção. A nível estatístico consideraram-se áreas com menor necessidade de intervenção aquelas cujas médias se situavam entre 4,00 e 3,10; áreas com alguma necessidade de intervenção, com valores entre 3,09 e 2,10; e áreas com maior necessidade de intervenção com valores de 2,09 a 1,00. Das cinco dimensões apresentadas apenas a primeira é positiva, as restantes categorias têm cotação negativa uma vez que representam áreas problemáticas, pelo que a análise das áreas com maior ou menor necessidade de intervenção é feita de forma inversa.

Começando por investigar a consistência interna dos itens avaliados por escala, com recurso ao Alfa de Cronbach, uma medida de confiabilidade, verifica-se que em todas as escalas o alfa inicial (α_i) e final (α_f) assumiu valores superiores a 0.70, considerando-se por isso um valor de alfa “aceitável”. Autoconceito – $\alpha_i = 0.859$, $\alpha_f = 0.913$; Ansiedade – $\alpha_i = 0.974$, $\alpha_f = 0.904$; Depressão – $\alpha_i = 0.985$, $\alpha_f = 0.760$; Ira – $\alpha_i = 0.975$, $\alpha_f = 0.916$; Comportamento Disruptivo – $\alpha_i = 0.980$, $\alpha_f = 0.833$. Em alguns casos os valores de alfa aproximaram-se dos valores preferenciais (entre 0.80 e 0.90), todavia, em algumas dimensões o alfa assumiu valores superiores a 0.90, possível indicador de redundância/duplicação nos itens.

Pela análise do gráfico acima, verifica-se que, em comparação com o momento de avaliação inicial e final, houve um ligeiro aumento nos valores médios do domínio Autoconceito ($x_i = 3,19$; $x_f = 3,21$) apresentando-se esta como uma área com menor necessidade de intervenção nos dois momentos de avaliação. O domínio Ansiedade, cotado de forma negativa, apresentou uma subida ($x_i = 2,07$ e $x_f = 2,23$), que mostra um aumento da ansiedade por parte dos participantes, passando de uma área com menor necessidade de intervenção no momento inicial, para uma área com alguma necessidade de intervenção no momento final. Por outro lado, nos restantes domínios, observa-se uma maior descida nos valores médios, referentes à Depressão ($x_i = 1,58$ e $x_f = 1,29$); Ira ($x_i = 1,71$ e $x_f = 1,33$); e Comportamento Disruptivo ($x_i = 1,56$ e $x_f = 1,18$); uma vez que são dimensões de cotação negativa, esta descida é considerada positiva, assumindo-se estas dimensões como áreas com menor necessidade de intervenção em ambos os momentos de avaliação. Por sua vez, o Teste de Wilcoxon não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o momento de avaliação inicial e de avaliação final em nenhum dos domínios avaliados, com $p > 0.05$: Autoconceito ($z = -0.406$ e $p = 0.684$); Ansiedade ($z = -0.762$ e $p = 0.446$); Depressão ($z = -0.679$ e $p = 0.497$); Ira ($z = -1.355$ e $p = 0.176$); e Comportamento Disruptivo ($z = -1.577$ e $p = 0.115$).

3.7.1.2. Cantril Ladder (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)

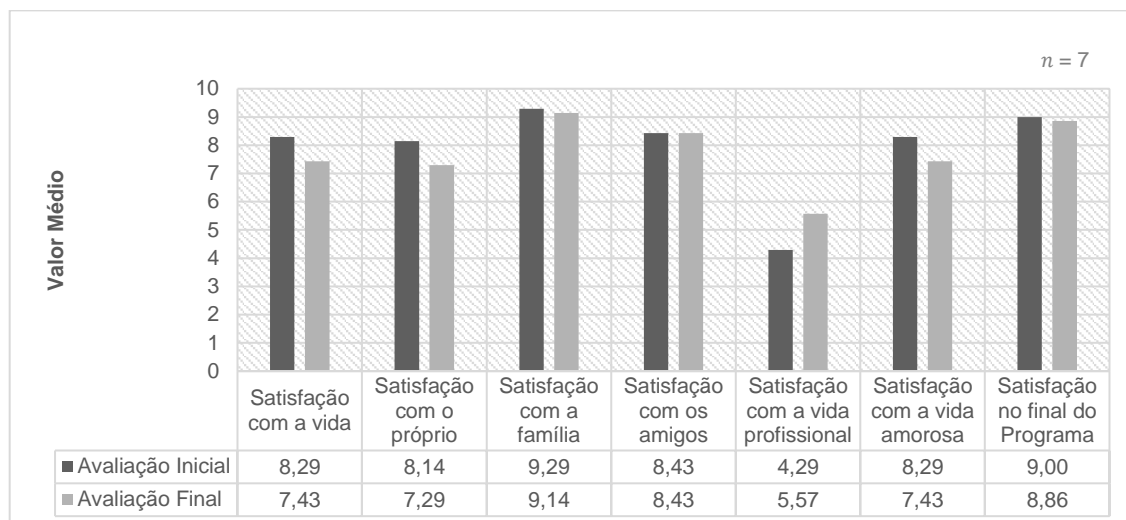


Figura 4 – Grupo 1 Carnaxide (n=7): Gráfico Resultados iniciais e finais Cantril Ladder

A Figura 4, apresenta os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final, em cada uma das sete áreas avaliadas pelo instrumento, nomeadamente: Satisfação com a vida, próprio, família, amigos, vida profissional, vida amorosa, e no final do Programa. Para a análise dos dados recolhidos, foram definidos diferentes níveis de satisfação, com base na cotação atribuída pelos participantes em cada uma das áreas avaliadas. A nível estatístico, uma cotação situada entre o 0,00 e 2,00 mostra que o indivíduo se encontra “insatisfeito”; entre 2,10 e 4,00 “pouco satisfeito”; entre 4,10 e 6,00 “satisfeito”, entre 6,10 e 8,00 “muito satisfeito”; e entre 8,10 e 10,00 “extremamente satisfeito”.

Pela análise do gráfico acima, verifica-se que, em comparação com o momento de avaliação inicial e final, houve uma ligeira diminuição nos valores médios relativos às áreas de Satisfação com a vida ($x_i = 8,29$ e $x_f = 7,43$); com o próprio ($x_i = 8,14$ e $x_f = 7,29$); com a família ($x_i = 9,29$ e $x_f = 9,14$); com a vida amorosa ($x_i = 8,29$ e $x_f = 7,43$), e no final do Programa³ ($x_i = 9,00$ e $x_f = 8,86$). Na área Satisfação com os amigos, os valores médios no momento inicial e final apresentaram-se inalterados (x_i e $x_f = 8,43$). A área na qual se verificou um aumento, embora ligeiro, do valor inicial e final, foi o da Satisfação com a vida profissional ($x_i = 4,29$ e $x_f = 5,57$). Através da análise do gráfico apresentado acima, constata-se que os participantes não obstante apresentarem descidas nos valores médios iniciais nas áreas da satisfação: com a vida, com o próprio, com a família, com a vida amorosa, e no final do Programa, onde se apresentavam inicialmente “extremamente satisfeitos”; no final avaliação, estes ainda se consideravam “muito satisfeitos” nas áreas

³ No momento de avaliação inicial este parâmetro refere-se à expectativa em relação ao Programa.

de satisfação com a vida, com o próprio, com a vida amorosa; ou até ainda “extremamente satisfeitos” nas áreas de satisfação com a família e no final do Programa. A área onde os mesmos apresentaram valores médios mais altos tanto no momento inicial como final, foi da satisfação com a família ($x_i = 9,29$ e $x_f = 9,14$), corroborados pelas cotações atribuídas pelos participantes, onde observa-se nessa área o mínimo mais alto, tanto no momento inicial (7 equivalente a “muito satisfeito”) como final (8 equivalente a “muito satisfeito”). Contrariamente, os valores médios mais baixos nos dois momentos de avaliação atribuem-se à satisfação com a vida profissional ($x_i = 4,29$ e $x_f = 5,57$), pese embora tenha se verificado um aumento nesta área, os valores no momento inicial e final mantêm-se entre 4,10 e 6,00 que indica que o indivíduo está “satisfeito” com a vida profissional. As cotações atribuídas pelos participantes também corroboram esta informação mostrando que a área de satisfação com a vida profissional, acompanhada pela área de satisfação com a vida amorosa, apresentaram os mínimos mais baixos “0” nos dois momentos de avaliação, correspondente a “insatisfeito”. O Teste de Wilcoxon não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o momento de avaliação inicial e de avaliação final de nenhuma das áreas avaliadas, com $p > 0.05$: Satisfação com a vida ($z = -1.41$ e $p = 0.157$); Satisfação com o próprio ($z = -1.47$ e $p = 0.141$); Satisfação com a família ($z = -0.272$ e $p = 0.785$); Satisfação com os amigos ($z = -0.106$ e $p = 0.915$); Satisfação com a vida profissional ($z = -1.46$ e $p = 0.144$); Satisfação com a vida amorosa ($z = -1.60$ e $p = 0.11$); Satisfação no final do Programa ($z = -0.276$ e $p = 0.783$).

3.7.1.3. Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais

(Goldestein et al., 1980; 1997). Tradução Simões e Matos (1999); adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014)

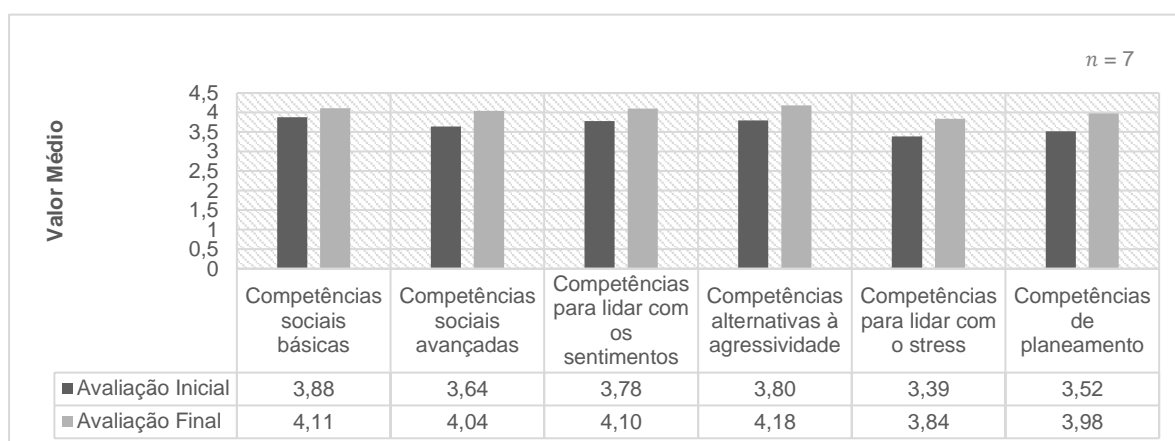


Figura 5 – Grupo 1 Carnaxide (n=7): Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais

Na Figura 5, ilustram-se os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final das seis principais categorias avaliadas pelo instrumento, nomeadamente competências:

sociais básicas, sociais avançadas, para lidar com os sentimentos, alternativas à agressividade, para lidar com o stress, e de planeamento. Na análise dos dados, consoante os valores médios obtidos em cada uma das competências, foram definidas áreas com menor ou maior necessidade de intervenção. A nível estatístico consideraram-se áreas com menor necessidade de intervenção, aquelas, cujos valores médios se situavam entre 5,00 e 3,51; áreas com alguma necessidade de intervenção com valores entre 3,50 e 2,51; e áreas com maior necessidade de intervenção com valores entre 2,50 e 1,00.

Pela análise do gráfico acima, verifica-se que, em comparação com o momento de avaliação inicial e final, houve um ligeiro aumento nos valores médios em todas as competências avaliadas pelo instrumento: Competências sociais básicas ($x_i = 3,88$; $x_f = 4,11$); avançadas ($x_i = 3,64$; $x_f = 4,04$); para lidar com os sentimentos ($x_i = 3,78$; $x_f = 4,10$); alternativas à agressividade ($x_i = 3,80$; $x_f = 4,18$); para lidar com o stress ($x_i = 3,39$; $x_f = 3,84$); e de planeamento ($x_i = 3,52$; $x_f = 3,98$). Ao aplicar o Teste de Wilcoxon, verificámos a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre o momento de avaliação inicial e de avaliação final nas competências avaliadas, com $p > 0,05$: Competências sociais básicas ($z = -1,261$ e $p = 0,207$); avançadas ($z = -1,703$ e $p = 0,089$); para lidar com os sentimentos ($z = -1,590$ e $p = 0,112$); alternativas à agressividade ($z = -1,873$ e $p = 0,061$); para lidar com o stress ($z = -1,261$ e $p = 0,207$); e de planeamento ($z = -1,472$ e $p = 0,141$). Após a intervenção, em todas as áreas houve uma melhoria das perceções dos participantes acerca das suas competências passando todas a ser consideradas como áreas com menor necessidade de intervenção, inclusive as competências para lidar com o stress, que eram inicialmente tidas como uma área com alguma necessidade de intervenção.

3.7.1.4. Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996 traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 1999)

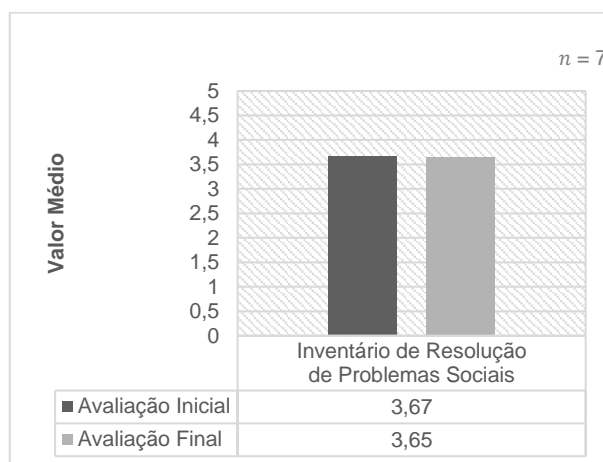


Figura 6 – Grupo 1 Carnaxide (n=7): Gráfico Resultados iniciais e finais Inventário de Resolução de Problemas Sociais

Na Figura 6, são apresentados os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final, aquando da aplicação do instrumento de avaliação da capacidade de resolução de problemas dos participantes. Para a análise dos dados recolhidos, com base no valor médio de cada afirmação foram definidas áreas com maior ou menor necessidade de intervenção. A nível estatístico, as respostas com um valor médio situado entre o 1,00 e 2,50 foram consideradas áreas com maior necessidade de intervenção; de 2,51 a 3,51 áreas com alguma necessidade de intervenção, e finalmente, de 3,51 a 5,00 áreas com menor necessidade de intervenção.

Começando por investigar a consistência interna dos itens avaliados pela escala, com recurso ao Alfa de Conbrach, uma medida de confiabilidade, verifica-se que, tanto no momento inicial ($\alpha = 0.880$) e final ($\alpha = 0.917$), o Alfa é superior a 0.70, considerando-se um valor aceitável, com valores próximos dos preferenciais (entre 0.80 e 0.90), que espelha uma consistência “boa”. Pela análise do gráfico acima verifica-se a existência de uma diminuição, embora não significativa, dos valores médios das questões presentes no Inventário de Resolução de Problemas Sociais ($x_i = 3,67$ e $x_f = 3,65$), mantendo-se esta ainda assim como uma área com menor necessidade de intervenção. Não obstante a diminuição previamente referida, uma análise mais aprofundada dos dados permitiu observar, com base nos valores médios por item, que houve uma melhoria na perceção da aquisição de algumas das componentes base para a resolução de problemas, tomando o exemplo dos itens: item 1 ($x_i = 4,14$ e $x_f = 4,43$); item 2 ($x_i = 3,29$ e $x_f = 3,43$); item 5 ($x_i = 3,43$ e $x_f = 3,57$); item 11 ($x_i = 3,14$ e $x_f = 3,43$), item 13 ($x_i = 3,86$ e $x_f = 4,00$) e item 14 ($x_i = 3,29$ e $x_f = 3,43$), que dizem respeito à capacidade do sujeito em comparar as alternativas para escolher a melhor solução (item 5 e 14); de pensar nos prós e contras e avaliar as consequências de cada solução (item 11 e 14), ser capaz de manter a calma (item 2), esforçar-se para solucionar o problema, por acreditar na suas capacidades e saber que com esforço o conseguirá resolver (item 1), e ainda, ter a capacidade de avaliar se a situação melhorou depois de o problema estar aparentemente solucionado (item 13). Por sua vez, o Teste de Wilcoxon não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o momento de avaliação inicial e de avaliação final, com $p > 0.05$ ($z = -0.135$ e $p = 0.893$).

Em vista do anteriormente descrito, pode-se concluir que apesar da diminuição, embora não significativa, no valor médio da escala, observa-se melhorias em componentes essenciais para o processo de resolução de problemas.

3.7.1.5. Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)

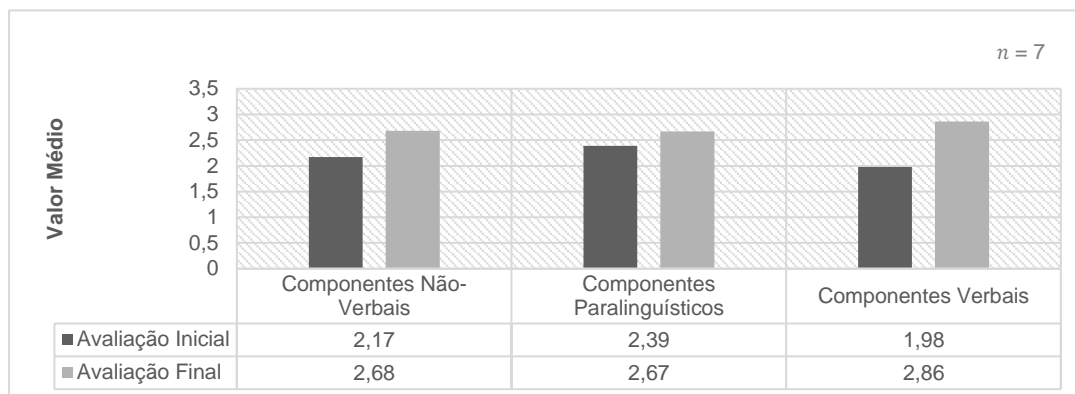


Figura 7 – Grupo 1 Carnaxide (n=7): Gráfico Resultados iniciais e finais Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social

A Figura 7, ilustra os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final das três principais componentes avaliadas pelo instrumento, nomeadamente: Componentes Não-Verbais, Paralinguísticos e Verbais. Na análise dos dados, consoante os valores médios obtidos em cada uma das competências avaliadas, foram definidas áreas com maior ou menor necessidade de intervenção. A nível estatístico consideraram-se áreas com menor necessidade de intervenção, aquelas, cujos valores médios se situavam entre 5,00 e 3,51; áreas com alguma necessidade de intervenção, com valores entre 3,50 e 2,51; e áreas com maior necessidade de intervenção com valores entre 2,50 e 1,00.

Olhando para o gráfico acima, observa-se que em comparação com o momento de avaliação inicial, após a intervenção, houve um aumento na cotação atribuída pela técnica observadora, nas três componentes avaliadas pelo instrumento: Componentes Não-Verbais ($x_i = 2,17$ e $x_f = 2,68$), Componentes Paralinguísticos ($x_i = 2,39$ e $x_f = 2,67$), e Componentes Verbais ($x_i = 1,98$ e $x_f = 2,86$), havendo por isso, na ótica da técnica observadora, um aumento das competências dos participantes nos respetivos parâmetros avaliados. Destaque nas componentes verbais, onde os participantes apresentaram uma maior subida, seguidas das componentes não-verbais e paralinguísticas. Pela análise do gráfico, observa-se também, que nenhuma das competências assume valores suficientemente altos para ser considerada uma área com menor necessidade de intervenção. O Teste de Wilcoxon não revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o momento de avaliação inicial e de avaliação final nas Componentes Paralinguísticas, com $p > 0,05$ ($z = -1,876$ e $p = 0,061$). Porém, a aplicação do mesmo teste, evidenciou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação, nas Componentes Não-Verbais com $p < 0,05$ ($z = -2,201$ e $p = 0,028$); e Componentes Verbais com $p < 0,05$ ($z = -2,207$ e $p = 0,027$).

Assim, os resultados obtidos revelaram que após a aplicação do Programa, houve um aumento das competências comportamentais e da habilidade social dos participantes em todas as componentes, na percepção da técnica. Nas componentes não-verbais e verbais este aumento foi estatisticamente significativo, revelando-se, no entanto, não significativo nas componentes paralinguísticas.

3.7.1.6. Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Dada a extensão do número de instrumentos de avaliação aplicados aos participantes, e com enfoque nos mais direcionados ao contexto de intervenção, a apresentação e análise do IPEPC é apresentada em separado no Anexo B.

3.7.1.7. Fichas de avaliação da sessão

Os gráficos abaixo apresentam os valores médios obtidos por pergunta, alusivos às questões presentes nas fichas de avaliação por sessão preenchidas pelos participantes, nomeadamente: “Gostei desta sessão” (Figura 8), “Foi interessante” (Figura 9), “Acho que os conteúdos que aprendi nesta sessão me vão ajudar no dia-a-dia” (Figura 10). Apresenta-se igualmente a cotação referente à comparência de convidados. Para a análise dos dados recolhidos, atendendo que a cotação por questão seguia uma escala de 1 (Nada) a 5 (Muito), com grau crescente de nível de satisfação, considerou-se, com base nos valores médios do grupo, que uma cotação de 1,00 a 2,50 demonstrava “Pouca Satisfação”, de 2,51 a 3,50 “Satisfação”, e de 3,51 a 5,00 “Muita Satisfação”. A avaliação das sessões 9 e 17, encontram-se apresentadas separadamente, por dizerem respeito à comparência de convidados. Nas demais sessões, a apresentação dos valores médios é feita por pergunta, apresentando-se destacado em cada gráfico, os valores médios por tema: Comunicação Interpessoal (Sessão 3 a 8), Autorregulação (Sessão 10 a 15) e Resolução de Problemas (Sessão 18 a 20). Nas figuras não se apresentam os valores médios das Sessões 1, 2, 9 e 21, por dizerem respeito a sessões de apresentação, e de avaliação inicial/intermédia/final, onde não foram aplicadas as fichas de avaliação por sessão.

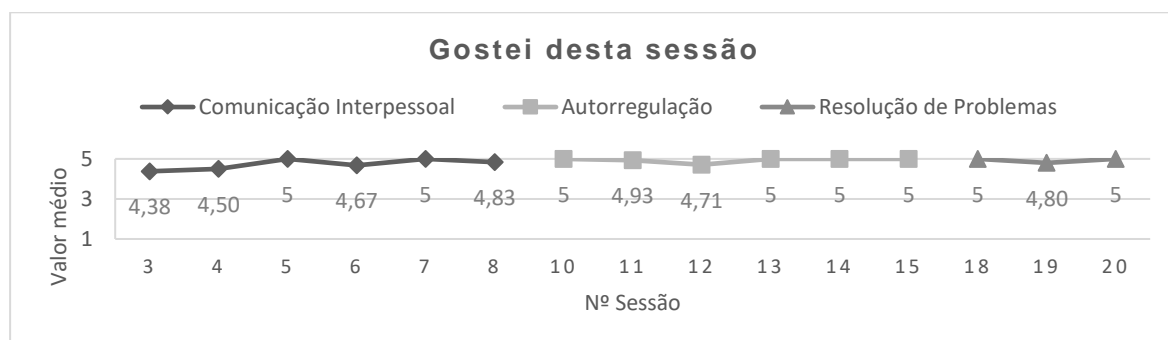


Figura 8 - Valor médio avaliação de sessões, por tema. Pergunta “Gostei da sessão”. Grupo 1, Camaxide (n = 7).

Através da análise do gráfico da Figura 8, consta-se que o valor médio em todas as sessões é superior a 3,51, o que demonstra “Muita Satisfação” por parte dos participantes em todos os tópicos dos temas da Comunicação Interpessoal, Autorregulação e Resolução de Problemas, mostrando que de um modo geral os participantes gostaram de todas as sessões dinamizadas. De tal modo que as sessões: 5 (“Fazer Perguntas”), 7 (“Dar e receber elogios”), 10 (“Autoconceito”), 13 (“Lidar com acusações e críticas”), 14 (“Lidar com o fracasso”), 15 (“Controlo da Raiva”), 18 (“Identificação do problema”) e 20 (“Vantagens e desvantagens de escolher alternativas” e “Fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo”); obtiveram um valor médio de 5, que indica que todos os participantes atribuíram a pontuação máxima, equivalente a 5 “Gostei Muito”.

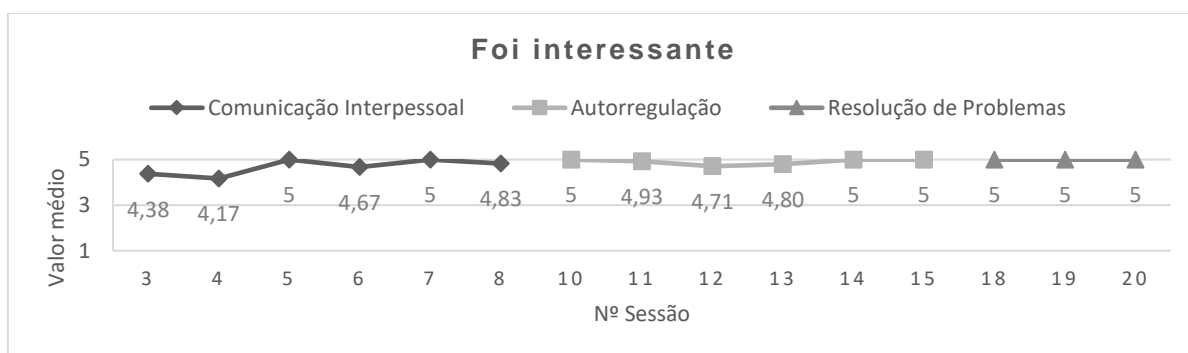


Figura 9 - Valor médio avaliação de sessões, por tema. Pergunta “Foi interessante”. Grupo 1, Carnaxide (n = 7).

Já no que concerne ao interesse nas sessões apresentado na Figura 9, novamente observa-se um valor médio superior a 3,51 em todas as sessões, indicadores de que os participantes, de um modo geral, perceberam todas as sessões e temas abordados, como “Muito interessantes”, atribuindo a cotação máxima ($x = 5$) às sessões: 5 (“Fazer Perguntas”), 7 (“Dar e receber elogios”), 10 (“Autoconceito”), 14 (“Lidar com o fracasso”), 15 (“Controlo da Raiva”). E ainda, a todas as sessões do módulo de Resolução de Problemas (sessão 18 a 20).

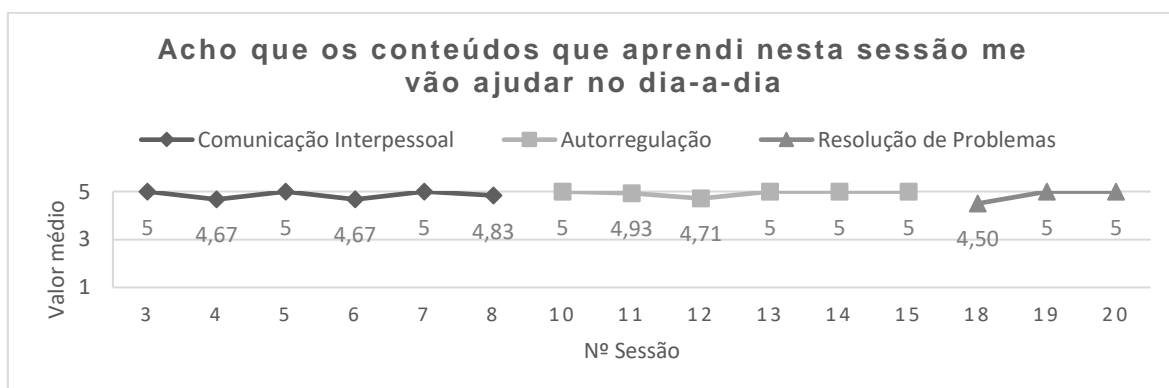


Figura 10 - Valor médio avaliação de sessões, por tema. Pergunta “Acho que os conteúdos que aprendi nesta sessão me vão ajudar no dia-a-dia”. Grupo 1, Carnaxide (n = 7).

Quanto à utilidade percebida dos conteúdos abordados nas sessões (Figura 10), os participantes, de um modo geral, consideraram todas as sessões úteis para o seu dia a dia, com valores médios em todas as sessões superiores a 3,51. Destaque feito às sessões que obtiveram o valor médio máximo ($x = 5$), nomeadamente as sessões: 3 (“Comunicação Não-Verbal”), 5 (“Fazer Perguntas”), 7 (“Dar e receber elogios”), 10 (“Autoconceito”), 13 (“Lidar com acusações e críticas”), 14 (“Lidar com o fracasso”), 15 (“Controlo da Raiva”), 19 (“Definir objetivos/Recolher informações” e “Procurar alternativas”), e 20 (“Vantagens e desvantagens de escolher alternativas” e “Fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo”).

Em relação à comparência de convidados nas sessões 9 e 17, na primeira com a realização de uma coreografia em grupo conduzida pela dançarina Joana de Sousa, e a seguinte, ao discurso motivacional realizado pelo artista/músico Walid El Sayed; o valor médio em ambas foi de 5, que demonstrou que, todos os participantes consideraram interessante a vinda dos convidados.

3.7.1.8. Relatórios de Sessão

No decorrer da intervenção, foi possível notar que mesmo após instaurada a regra de quinze minutos de tolerância, e a estratégia de escrever no quadro da sala a hora de chegada dos participantes, estes na sua maioria apresentavam problemas de pontualidade e assiduidade, que se mostraram recorrentes durante o período de aplicação do Programa. As faltas nas sessões, quando justificadas, prendiam-se por compromissos de jogos de futebol fora do país (FT), oportunidade de trabalho temporário (ET), e consultas/problemas de saúde (VS). Alguns dos participantes, por vezes, precisavam de sair mais cedo, devido a jogos de futebol/treinos (FT), e tomar conta/buscar o filho (DR). Ainda assim, VS e IS, foram os participantes que compareceram com maior assiduidade e pontualidade, justificando com antecedência a sua ausência, destaque feito a IS que por não ter dinheiro para os transportes, chegou a vir da sua casa em Algés até Carnaxide a pé.

Nas primeiras sessões o grupo passou por uma fase de adaptação, e reestruturação, com a saída de elementos. Inicialmente, foi necessário fornecer feedback corretivo, de modo a melhorar a postura e o comportamento nas sessões, no que refere ao uso de gorros/chapéus dentro da sala, uso de telemóveis (e.g.: FT), tipo de linguagem adotada (e.g.: IS), conversas com colegas alheias ao grupo (e.g.: FT e DR), ou a adoção de outros comportamentos disruptivos. A adesão às atividades também aumentou com o decorrer das sessões (e.g.: DR), havendo uma diminuição da necessidade de recorrer ao questionamento direto, visto que os participantes progressivamente foram participando por iniciativa própria. No que respeita ao desempenho dos participantes, nos momentos de

reflexão em grupo estes foram capazes de gradualmente partilhar abertamente e de forma crítica as suas opiniões. Progressivamente, pela observação nas sessões, na equipa em Caxias ou em contacto com os TGC, foi ainda possível observar a melhoria das suas competências relacionais, de sentido regras sociais, e de responsabilidade. De tal forma que, na reta final de aplicação do Programa, muitos deles, apresentavam já melhorias comportamentais visíveis, quer a nível da linguagem corporal, adesão às atividades, interação com o grupo e dinamizadoras, ou diminuição de comportamentos disruptivos. Ainda assim, nas sessões, o incentivo à participação, o fornecimento de pistas verbais, os reforços positivos ou ainda o questionamento direto, foram estratégias que estiveram muitas vezes presentes.

A leitura dos relatórios de sessão permite ver que muitas das vezes foi necessário adaptar as atividades à realidade do grupo em questão, recorrendo a outras estratégias nomeadamente: face às dificuldades à nível de escrita dos participantes houve a valorização da linguagem oral em detrimento da linguagem escrita, de modo a aumentar a participação e motivação na tarefa; adição de variações ou substituição de atividades que se mostraram redundantes; adição de novas atividades de modo a enriquecer a experiência dos participantes e ir de encontro às suas necessidades de intervenção; durante toda a sua participação VS esteve de canadianas, pelo que as atividades tiveram de ser adaptadas às suas limitações de mobilidade e também de visão, derivadas do agravamento da sua condição de saúde de diabetes. Nas atividades de relaxação era frequente a existência de comportamentos disruptivos, apresentando-se os participantes muitas vezes pouco relaxados e desconcentrados, especialmente quando os amigos (pertencentes ao grupo) estavam em sessão. No entanto, quanto menor o grupo e quanto mais amplo o espaço, melhor era a adesão dos participantes.

A familiaridade e a coesão de grupo, foram construídas, semanalmente ao longo da intervenção, com a vantagem de que muitos dos participantes já se conheciam por residirem no mesmo bairro. Estes foram reforçando os laços de amizade já existentes e criando laços, dentro e fora da sessão, ao incentivarem os colegas a participar, ao darem apoio nos momentos que alguém tinha mais dificuldade (e.g.: VS), ou ao comparecerem juntos às sessões. Havendo, assim, uma melhoria positiva na relação entre estes e ainda com as técnicas, com as quais foram estabelecendo uma relação de respeito e confiança, apreciada pelos participantes, de tal modo que a relação privilegiada com os arguidos em sessão, contribuiu para complementar a intervenção nas equipas, através do fornecimento de feedback atualizados dos participantes aos respetivos TGC, tomando o exemplo de HC que partilhou com o grupo em primeira mão quando descobriu que a namorada estava

grávida, ou de FT que pela sua ausência nas sessões foi possível verificar que este tinha viajado para fora do país. Relativamente à vinda dos convidados, especificamente no caso do discurso motivacional, em sessão foi possível notar que VS, na sessão seguinte, levando em consideração o incentivo dado pelo artista para que esta seguisse e investisse no seu sonho de desenhar, realizou espontaneamente e sem apoio, um desenho incluído na sessão. Na comemoração todos os participantes receberam prémios e certificados de participação, onde IS pelo seu empenho recebeu um certificado de mérito.

Em suma, de um modo geral, pela leitura dos relatórios de sessão, verifica-se que progressivamente os participantes foram-se mostrando mais cooperantes e participativos, com a redução da adoção de comportamentos disruptivos, e ganhos a nível relacional, e desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais.

3.7.1.9. Avaliação do Impacto do Programa

Nos gráficos abaixo, são apresentados os resultados da Ficha de Avaliação do Impacto do Programa preenchida pelos participantes, relativas ao interesse e utilidade das sessões (Figura 11), e gosto pelas sessões e suas componentes (Figura 12 a 15). São ainda descritas as respostas dos participantes acerca da perceção de mudanças comportamentais/emocionais resultantes da frequência do Programa e, ao interesse em voltar a participar em sessões semelhantes, e à recomendação das mesmas a terceiros.

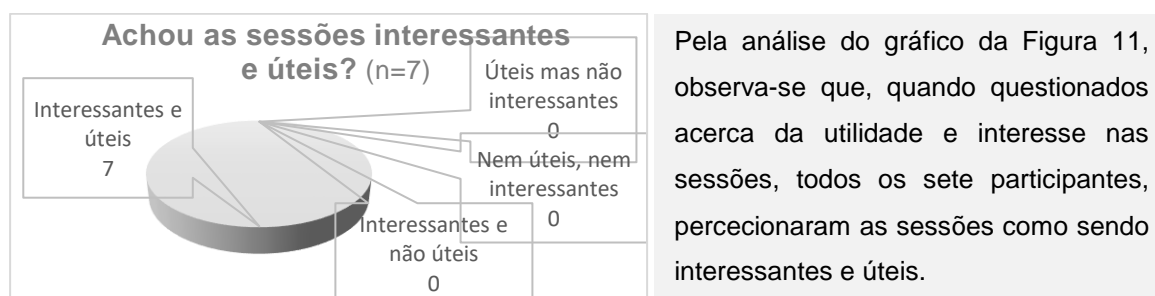


Figura 11 – Avaliação do Impacto do Programa. Achou as sessões interessantes e úteis. Grupo 1, Carnaxide (n = 7).

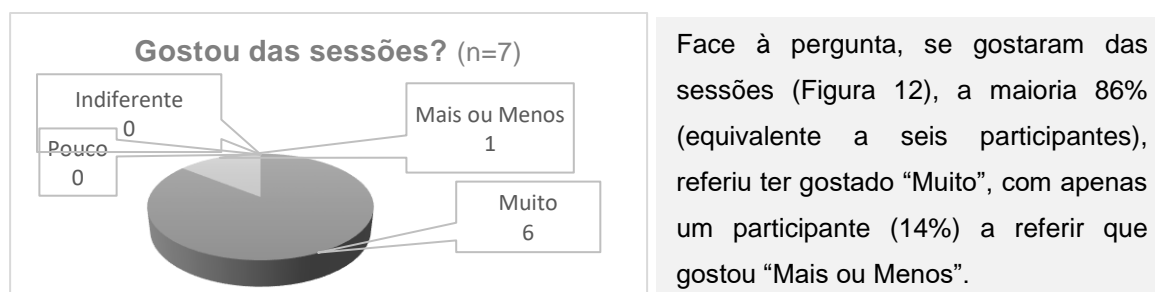
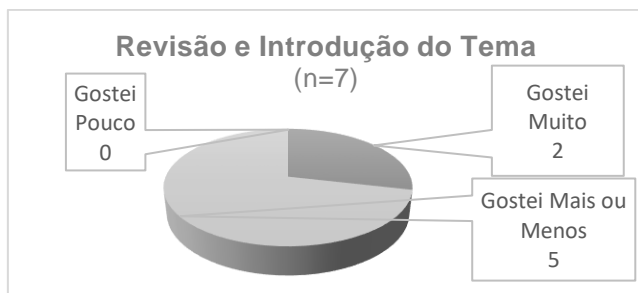


Figura 12 – Avaliação do Impacto do Programa. Gostou das sessões? Grupo 1, Carnaxide (n = 7).



Na “Revisão e Introdução do Tema” (Figura 13), a maioria (71%), equivalentes a cinco elementos, referiu ter gostado “Mais ou Menos”, e dois elementos referiram ter gostado “Muito” (29%).

Figura 13 – Avaliação do Impacto do Programa. Revisão e Introdução do Tema. Grupo 1, Carnaxide (n = 7).



Já nas “Atividades” (Figura 14), a maioria (86%), correspondente a seis elementos, referiu ter gostado “Muito” das sessões, com apenas um elemento a ter gostado “Mais ou Menos” (14%).

Figura 14 – Avaliação do Impacto do Programa. Atividades. Grupo 1, Carnaxide (n = 7)



Quanto à Relaxação (Figura 15), 57%, correspondente a quatro elementos, refere ter gostado “Muito”. Ao passo que dois elementos referiram ter gostado “Mais ou Menos” (29%), e um elemento refere ter gostado “Pouco” (14%).

Figura 15 – Avaliação do Impacto do Programa. Relaxação. Grupo 1, Carnaxide (n = 7)

Relativamente à existência de mudanças comportamentais/emocionais no final do Programa, os participantes, referem estar mais: calmos (6 de 7), capazes para falar/escutar os outros (6 de 7), confiantes (5 de 7), alegres (5 de 7), motivados (7 de 7), e responsáveis (7 de 7); com ênfase na motivação e responsabilidade, que tiveram impacto em todos os participantes. Por outro lado, os participantes referem estar menos: tristes (5 de 7), conflituosos (5 de 7), baralhados (5 de 7) e nervosos (4 de 7). Mantendo-se, na sua maioria, com os mesmos níveis de cooperação (3 de 7), cansaço (5 de 7), e de confiança nos colegas (4 de 7). Assim, observa-se que, de um modo geral, após a intervenção houve um aumento percecionado dos comportamentos, emoções, e sentimentos positivos; e uma diminuição dos comportamentos, emoções, e sentimentos negativos.

Quando questionados acerca de voltarem a participar neste género de Programas, verifica-se que a maioria dos participantes (57%), equivalente a 4 elementos, não voltariam a participar, porque pelas palavras dos mesmos: “*aprendi muito e gostei, mas não me via a fazer novamente porque é muito exaustivo*”, “*eu quero outro tipo de projetos para a minha*

vida”, “já não vou cometer o mesmo erro”, e “porque não volto a fazer o mesmo erro”. Salientando de que o erro a que os participantes se referem, é do delito que os conduziu para a ERS, enquadramento do estágio e da aplicação do Programa. Por outro lado, três elementos, voltariam a participar, porque “ensinou muitas coisas”, “para não ir a Caxias, fica muito longe”, e por considerarem ser uma “oportunidade de expressar e mudar o que está mal em nós e aprender com os outros”. observa-se que todos os participantes recomendariam o Programa a terceiros, pelas palavras dos próprios, “para aprender”, “porque vale a pena”, “foi uma boa experiência”, “é educativo, divertido e interessante”. Acrescentando que “caso não quisesse vir, dava-lhe a minha experiência” e diziam “vai e não faltes porque são boas pessoas e vão ajudar a ir para um bom caminho”.

3.7.1.10. Entrevistas finais TGC

Nas entrevistas finais com os três Técnicos da ERS de Lisboa 1 que faziam acompanhamento na equipa a participantes do Programa Endireita, foi possível apurar que, no que respeita à existência de diferenças após a intervenção, os técnicos que tinham já tido contacto com os arguidos após o termo, referiram que tinham notado melhorias nestes, um dos TGC falando de HC justifica os ganhos na intervenção dizendo “*Por aquilo que significou para ele vencer a resistência, timidez e falta de disponibilidade inicial*”, pelas palavras do mesmo “*os resultados de fundo são mais difíceis de medir, mas temos a certeza que o programa teve impacto e funcionou como mais uma ferramenta no complexo trabalho que temos com estes jovens, tendo em vista a mudança de formas de pensar, regular as emoções e com isso, mudar comportamentos*”. Uma das TGC refere ainda que os participantes após a intervenção, de um modo geral, apresentaram “*uma interação mais adequada*”, no entanto enfatiza que “*estas mudanças exigiriam continuidade na intervenção para consolidação destes ganhos*”. Por fim, face à questão se tinham considerado o Programa uma mais valia para os participantes e na possibilidade de repetir com outros arguidos, todos os TGC responderam afirmativamente, acrescentando que “*Sim, foi uma experiência nova que eles não têm oportunidade de vivenciar nos seus quotidianos*”, e que se deveria repetir “*com outros arguidos com o mesmo tipo de défices de competências*”, dando ainda como sugestão “*dar continuidade ao trabalho iniciado com os mesmos participantes*”.

3.7.1.11. Entrevistas Finais Participantes

Dados sociodemográficos

A Tabela 18 apresenta de forma esquemática alguns dos dados sociodemográficos referentes aos cinco participantes entrevistados no final da aplicação do Programa.

Tabela 18 – Entrevistas Finais Participantes, Dados sociodemográficos (n = 5)

	FT	HC	IS	RW	VS
Idade	22 anos	22 anos	22 anos	19 anos	22 anos
Gênero	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino
Estado civil	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteiro	Solteira
Habilitações literárias	6º ano	9º ano	8º ano	8º ano	9º ano
Situação laboral	Desempregado/a				
Zona de residência	Carnaxide	Carnaxide	Algés	Carnaxide	Carnaxide
Tipo de habitação	Social	Social	Arrendada	Social	Social
Nº Elementos Agregado	7	4	2	5	3
Rendimento familiar	Médio	Médio baixo	Médio baixo	Médio	Médio baixo

Condições entrevistas

Tabela 19 – Entrevistas Finais Participantes, Condições entrevista (n = 5)

	Participantes entrevistados (n=5)				
	FT	HC	IS	RW	VS
Data entrevista	16-08-2017	07-08-2017	27-07-2017	31-07-2017	28-07-2017
Duração entrevista	1h4min8s	1h08min13s	2h51min56s	2h03min22s	1h40min19s
Tipo de entrevista	Telefone	Presencial	Presencial	Presencial	Telefone
Presenças Sessões	13 de 21	13 de 21	17 de 21	12 de 21	15 de 21

As entrevistas aos participantes ocorreram de 27 de julho a 16 de agosto de 2017, tendo sido possível entrevistar cinco participantes (Tabela 19), nomeadamente FT, HC, IS, RW e VS. A maioria das entrevistas ocorreram presencialmente na ERS em Caxias, no entanto, no caso de VS e de FT estas realizaram-se por telefone, motivo pelo qual, as respostas poderão ter sido influenciadas por agentes externos no caso de FT. Neste último a entrevista foi realizada por telefone devido à impossibilidade de marcar uma data na equipa, já VS, dada a sua mobilidade reduzida e ao seu problema de visão, optou-se por fazer a entrevista por telefone mantendo-se esta num ambiente isolado. De notar, que no caso de VS, algumas das respostas às questões, poderão ter sido influenciadas com a sua atual condição de saúde. Ao longo das entrevistas, não obstante a recusa/resistência a responder determinadas questões (e.g. HC – relacionadas com os crimes, e RW – relacionadas com o progenitor), ou a impaciência em chegar ao final da entrevista (HC), os participantes, na sua maioria, adotaram uma postura adequada e colaborante, respondendo às questões colocadas com assertividade e com pouca resistência.

Síntese dados recolhidos

Contexto habitacional

A maioria dos participantes, exceto IS, vive num bairro social do concelho de Oeiras conotado como facilitador de atos desviantes, pelas palavras de HC a zona onde mora “*é como todos os bairros, às vezes tem problemas, e às vezes corre bem*”, VS observa que “*agora está mais calmo*”. Quando lhes questionado se a polícia se deslocava muitas vezes à zona onde moravam este referiram “*assim, normal, têm de fazer a ronda, a patrulha quando há miúdos que portam mal*” (FT), “*estão lá todos os dias, quase toda à hora*” (HC). Acerca da existência de pessoas na sua zona associada ao tráfico de drogas ou roubos/furtos, FT refere “*é mais roubos e isso*”, enquanto RW relata que existem pessoas na sua zona relacionadas com o tráfico de drogas, acrescentando que já foi uma dessas pessoas na sua infância, porque “*tinha vícios para sustentar*”.

Relações familiares ou equivalentes

Todos os participantes habitam com os seus familiares, mantendo na sua maioria, uma relação de proximidade e de afetividade. No entanto, FT é o único que vive com ambos os pais. HC, habita apenas com a mãe, o padrasto e a irmã que tem epilepsia, estando o pai em França há cerca de oito anos. De notar que HC relata a existência de elementos na família com prática criminal, estando um dos seus irmãos preso. IS e RW, vivem apenas com as mães, este último refere mesmo nunca ter conhecido o pai e mantém uma relação conflituosa com uma das irmãs. Já IS fala de uma relação conflituosa e de afastamento, e abuso físico e psicológico, com o pai, marcada por um abandono aos quinze anos aquando da vinda de Brasil para Portugal “*a última vez que vi o meu pai estava a bazar do Brasil, estás a ver, nem um abraço ou aperto de mão o gajo deu*”. VS que acabou por viver num centro de acolhimento dos quinze aos dezoito anos, na sequência da disputa da sua custódia por parte dos pais, descreve este período como o mais marcante da sua vida “*quando entrei, eu passei mesmo muito mal, maltratavam-me muito, roubavam-me muito*”, para se adaptar diz que “*comecei a ser má como elas, é como dizem, se não podes com elas, junta-te a elas, foi o que eu tive de fazer, para sobreviver ali dentro*”. Atualmente VS vive com a mãe, e com um irmão mais velho com o qual não tem uma relação porque nunca teve muito contacto com este, tendo estado este algum tempo preso. VS mantém pouco contacto com o progenitor que descreve como “*muito ocupado*”. No que respeita a relacionamentos amorosos, todos os participantes referem estar num relacionamento, exceto VS, destaque a HC cuja namorada se encontrava grávida de cinco meses.

Relacionamento com pares

Todos os participantes entrevistados têm amigos que já tiveram problemas com a polícia, “*problemas, se tiveram, se calhar, foi pelo haxixe, estás a ver, apanham com uma ganza ou duas*” (IS), “*já tivemos todos, um pouco de tudo (...) roubo, furto, alguns drogas*” (RW). Com alguns amigos que já estiveram presos/institucionalizados, “*tenho um amigo que está há 9 anos preso*” (IS), “*houve um que saiu agora há pouco tempo*” (RW), “*centro educativo? Ah, sim, eu já tive um amigo*” (VS), “*mais dois ou três ali tiveram no colégio*” (RW). IS, RW e VS, referem que têm amigos/conhecidos que utilizam drogas, tais como haxixe (IS e RW) e haxixe e MDS (VS). RW diz mesmo que os seus amigos consomem “*todos os dias*”, enquanto que IS esclarece que “*não são todos, é um ou outro, que consome haxixe, isso é em todo o grupo, há em todo o lado*” (IS).

Educação/Emprego

Dos participantes, apenas HC e FT dizem não querer dar continuidade aos estudos: “*na, na escola, agora para ir matar a cabeça na escola*” (FT), quando questionado se planeava voltar a estudar, HC diz similarmente que “*já não, não tenho cabeça*”. Sendo que os seus objetivos futuros se prendem em “*ter um bom trabalho*” (FT) e “*ter uma vida normal*” (HC). Por outro lado, IS diz que “*a nível escolar eu quero acabar a escola estás a ver (...) eu quero trabalhar bué com música e arte*”. RW fala da sua ambição em ingressar um curso de cozinha, enquanto VS menciona que gostava de trabalhar e estudar ao mesmo tempo para ajudar a mãe, pelas suas palavras “*trabalho, trabalho de início, eu trabalho no que aparecer, não é? E estudar é mesmo um curso que eu queira fazer, ou restauração, ou na educação de infância.*”

Consumo de substâncias

Todos os participantes referem não ter problemas de consumo de álcool, alegando apenas beber socialmente ou mesmo não beber, “*quando vamos ao jantar, e a gente, bebemos assim uma sangria, ou uma coisa assim do género*” (FT), “*só bebo raramente (...) não é por gostar de sair, que tenho de beber*” (HC), “*se calhar eu só bebo do tipo, está aqui amigos a beberem, e eu estou a beber também, mas não é uma cena que eu procure fazer*” (IS), “*só bebo um copo de beirão, e, mesmo só porque é doce*” (RW). Apenas dois elementos do grupo falam em consumo de drogas. “*É o que estou-te a dizer, eu não sou o gajo que vai atrás, esses gajos estiverem a fumar, eu estiver a beber, eu dou um passa estás a ver*” (IS). Já RW é o elemento a mencionar mais problemas de consumos de drogas, nomeadamente, de haxixe, erva e bolota; este relata que começou por volta dos seus catorze/quinze anos “*começamos a fumar na escola (...) ele queria experimentar e eu fui lá comprar com ele (...) experimentámos entre todos. Gostámos, alguns, foi assim que começámos*”. Desde então diz que fuma “*todos os dias*”, “*mais quando estou com os amigos, mas às vezes também fumo sozinho*”, e que para parar tinha de “*ter um bom motivo, não ia parar assim*”, como por exemplo “*uma chamada de futebol*”. Na sua opinião, na sua vida o consumo nunca deu problemas, exceto a nível familiar, com a mãe, que segundo este a mesma acredita que RW tem problemas de consumo, mas RW diz que a sua mãe pensa isso “*porque não me conhece, pensa que eu estou dependente disso*”.

Face à questão se consideram que o seu consumo de álcool/drogas pode contribuir para a violação da lei, estes referem que não, exceto RW que diz “*acho que sim às vezes. Mas duvido muito, é um relaxante, não me ia deixar exaltado nem a querer fazer porcaria*” (RW).

As opiniões acerca do consumo de álcool e drogas, divergem pelos participantes “*Penso que está bué ao contrário estás a ver, tipo o álcool é liberado e o haxixe não é*” (IS), “*depende como é que as pessoas lidam com o álcool*” (FT), “*álcool para mim, é normal, basta não exagerares*” (HC), “*álcool, álcool acho escusado*” (RW), “*eu acho que o consumo de drogas, isso é dispensável, e o, álcool, um copo ou dois, tudo bem*” (VS). Sobre o que leva as pessoas a consumirem, “*eu não sei, isso depende da cabeça de cada um*” (FT), “*aventuras se calhar*” (HC), “*a noite, claro que uma pessoa sai para a noite não vai estar ali sem fazer nada (...)(...) algumas é por influência, outras, gostam*” (RW). “*depende, é o psicológico, imagina, aquela droga te faz sentir tipo como se fosses o melhor gajo do mundo (...) eles ficam viciados por isso, e só se sentem capaz, quando estão com o efeito daquilo (...) é mais pela questão do proibido (...) porque tudo o que é proibido sabe melhor*” (IS), “*às vezes os problemas, ou... ou quem tiver uma cabeça fraca, a influência dos amigos (...) querem estar na moda (...) diversão*” (VS).

Já as consequências dos consumos, estes falam que as pessoas podem “fazer coisas que não deve” (HC), “ficar dependentes (...) familiares olham de outra forma” (RW), “reflete-se no corpo” (VS). Como sugestões do que fazer para prevenir os consumos, os participantes respondem: “não vender” (FT e HC), “tens que gostar de ti basicamente” e tratar o consumo de drogas pesadas como um problema de saúde pública e não como um crime (IS); “As pessoas podem meter anúncios e, coisas assim..., mas as pessoas não de sempre, seguir a cabeça delas” (RW); “eu acho que, o que se poderia fazer já foi feito. As pessoas só consomem porque querem. (...) na escola aquelas palestras que dão, ou assim. E... de vez em quando vai à polícia à escola (...) os jovens estão informados, eles só consomem, só bebem, porque querem” (VS).

História Criminal e Atitude face aos delitos

De um modo geral, os participantes começaram a ter problemas com a justiça entre os seus quinze e dezoito anos, e.g.: condução sem habilitação legal (FT, HC), furto de telemóveis, e de bens em casas (RW), furto em lojas de roupa e supermercados (VS). IS acrescenta mesmo que “se tu repares são bué jovens que cometem crimes, que quando somos jovens, somos bué ansiosos, queremos tudo queremos o mundo, todo”. Em relação aos crimes/atos desviantes que cometeram, estes referem “não, de vez em quando, ainda... sinto-me mal, por ter feito aquilo.” (FT), IS fala que “estava numa má fase da minha vida mesmo (...) me arrependo mesmo”, VS desabafa dizendo “sinto-me estúpida. Penso que, não havia necessidade de ter feito aquilo”. Apenas RW só se arrepende de alguns dos crimes, e refere que não se arrepende “dos que correram bem”. Quanto às vítimas ou às pessoas lesadas, alguns destes falam que “não tenho uma opinião sobre elas” (VS), “tento não pensar, para não sentir remorsos” (RW).

Atitude/Orientação pró-criminal; Valores; Crenças

Na altura que cometeram os crimes/atos desviantes, estes referem que o fizeram porque tinham a “cabeça rija” (FT), “eu quis provar que era capaz (...) a raiva (...) não ter dinheiro para comprar, e querer estar na moda” (VS); ou ainda “das dificuldades que estava a passar em casa”, da aceitação aquando da vinda do Brasil para Portugal (IS), “não ter dinheiro” (RW). No caso de HC quando fala de uma condução sem carta este diz que “o meu amigo estava bêbado, e tive de conduzir o carro”. Como fatores que contribuíram para diminuir o envolvimento e inclinação para atos desviantes, estes reportam “foi, logo, quando fui para o norte, fiz lá um ano, e concentrei-me logo” (FT); a associação a pares pró-sociais “nós estamos juntos, e nenhum de nós fazemos coisas assim” (HC); ou ainda de terem do contacto com o sistema da justiça. “foi isto aqui, esta equipa” (RW), “a partir, do momento em que fui a tribunal, isso foi tipo um, abre olhos, despertou-me para a vida” (VS). IS, fala também da sua mãe como fator que contribuiu para a sua mudança comportamental “às cinco da manhã. Tipo eram cinco da manhã, e a minha mãe a levantar da cama, estás a ver? E a ir até à esquadra para ter comigo (...) foi bué a cara que a minha mãe estava a olhar para mim”; VS fala igualmente da sua mãe e amigos “os amigos também aconselharam-me a parar. E... prontos, eu parei também pela minha mãe, não é? Também não era justo”. Em relação aos fatores que poderiam ter estado presentes que fariam diferença para evitar a ocorrência de comportamentos fora da norma, IS fala do ano em que deixou de estudar “acho que se não tivesse chumbado aquele ano. Tipo. Não tinha cometido nenhum crime, estás a ver? Porque eu chumbei e tive de ficar um ano sem estudar. Foi o ano em que eu comecei a fazer essas cenas, estás a ver?”. VS, falando do tempo em que esteve num centro de acolhimento, diz que “se eu tivesse tido mais apoio (...) no colégio nós somos muitas (...) eram três técnicas para... para aí, quase cinquenta ou mais miúdas, já não sei. E... prontos, e eu era só mais uma. lam-se lá preocupar comigo”.

Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Aplicação de Programa de intervenção a jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade

Impacto do Programa

Quanto à experiência da frequência no Programa, estes falam que o que os motivava a comparecerem era “*estar lá com o pessoal*” (FT), “*a questão do compromisso*” (IS), ou ainda o gosto pelos “*assuntos que eram abordados ali*” (VS). Por outro lado, os problemas de saúde (VS) “*assuntos pessoais*” “*jogos*” de futebol (FT), “*problemas pessoais*” (HC), “*procurar trabalhos*” (IS) era o que fazia com que faltassem ao Programa, ou ainda no caso de RW a falta de motivação “*às vezes, era de chegar tarde a casa, adormecia. Depois já não me apetecia ir. Coisas assim. Ou às vezes, tinha qualquer coisa para fazer. Por mais mínima que seja, não tinha... muita motivação*”. FT relata que dos conhecimentos adquiridos no Programa aquele que passou a aplicar no seu dia-a-dia foi o “*dar feedback*”, este fala que passou a usar frequentemente esta competência “*durante o jogo*” de futebol e “*no bairro*”. IS fala da “*escuta ativa*”, pelas suas palavras “*Eu apanhei bué isso. E faço isso praticamente com os meus amigos, estás a ver? Vejo se eles estão atentos no que eu estou a dizer ou não (...) tu sabes pelos gestos, se a pessoa está a te olhar, e tudo (...) antigamente, eu nunca, tinha pensado nisso, estás a ver? Tipo, eu estava sempre a falar para a pessoa, estás a ver?*”. RW refere o “*time out*”, e o saber “*lidar com acusações e críticas*”, afirmando que este último é o tema mais importante para os participantes do Programa, porque pelas suas palavras “*é o nosso dia-a-dia*”, e refere serem conhecimentos aplicáveis “*no trabalho, na rua, com a polícia*”. Alguns falam que o fato de terem frequentado o Programa Endireita, melhorou alguns aspetos nas suas vidas tais como “*a minha maneira de ser, a maneira de lidar*” (FT), “*aprendi muitas coisas que não sabia*” (HC), “*perdi um bocado a vergonha*” (RW), VS fala de ter aprendido a tentar lidar melhor com o stress “*quando não estou calma, sou bastante stressada, a minha mãe está sempre a dizer isso. E... foi importante, porque, assim, acho que, naquela altura fez-me ver que, o stress não me faz bem*” (VS). HC comenta a vinda dos convidados, especificamente do artista El Sayed, dizendo que considerou relevante “*porque se calhar as pessoas já passaram por essas situações, e percebem*”, ou pelas palavras de RW “*curti da cena dele, também já tinha passado por coisas, como nós (...) foi por isso que lhe dei mais atenção*”, VS diz que o artista ajudou-a a perceber que “*temos de lutar para ser aquilo que nós queremos, de maneira justa, não é pelos caminhos errados*”. A realização da coreografia em grupo é também apontada por IS como uma mais valia, “*deu mais uma confiança com o grupo, estás a ver? Por teres feito isso, naquele dia da dança, tu deste tipo... Até aquele dia da dança conhecíamos-nos yah, depois daquilo, começamos a ter mais uma confiança. Mais uma cena dentro do grupo. Formamos mesmo um grupo, estás a ver?*”.

3.7.2. GRUPO 2 – Porto Salvo (Estudo de Caso, CB)

No grupo de intervenção em Porto Salvo, como referido anteriormente, dos seis indivíduos que formaram o grupo inicial, somente CB deu continuidade à frequência do Programa. Dos restantes elementos, JR e PA, nunca chegaram a comparecer a nenhuma das sessões dinamizadas em Porto Salvo, ao passo que os outros participantes deixaram de comparecer ao Programa por motivos profissionais (US), ou sem apresentarem qualquer justificação (AS e WL). Por conseguinte, os resultados a seguir apresentados recaem apenas sob o participante CB, ao qual foi aplicada uma versão adaptada do Módulo de Resolução de Problemas do Programa Endireita.

a) Breve caracterização anamnésica

CB é um participante do género masculino, de 29 anos, que se encontra a cumprir a medida de Suspensão da Execução da Pena, com Regime de Prova, devido ao crime de tráfico de estupefacientes. Este reside com a mãe, em Porto Salvo, num bairro social conotado como facilitador de atos desviantes, mantendo a família uma situação económica pautada por constrangimentos financeiros. CB concluiu com sucesso o ensino básico, tendo frequentado entre 2003 e 2007 um curso de Formação Profissional em Viveirista, promovido pela Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Cascais (CERCICA). Nascido em território português, mas de nacionalidade cabo-verdiana, CB no início da intervenção não possuía nenhum documento de identificação válido, motivo pelo qual nunca exerceu nenhuma profissão.

b) Perfil Intraindividual

Segundo foi transmitido pela Técnica que o acompanhava, à data de início da intervenção, CB não tinha nenhuma ocupação de tempos livres, nem apresentava motivação para regularizar os seus documentos. Similarmente, a carência de mecanismos de autorregulação, a falta de competências relacionais e sentido de regras sociais, a inatividade, as dificuldades na gestão emocional, fraca tolerância à frustração/stress, assim como a sua pouca capacidade de resolução de problemas e dificuldades cognitivas, constituíram-se os principais fatores de risco para o comportamento delinvente, e como tal as principais necessidades de intervenção do arguido, apontadas pela Técnica Gestora de Caso, e observadas aquando das primeiras sessões em Porto Salvo com a Estagiária.

c) Plano de Intervenção

Deste modo, no acompanhamento individual a CB a Estagiária, atenta às necessidades de intervenção supracitadas, procurou promover as competências socioemocionais de CB, através da aplicação de uma versão adaptada do Módulo de Resolução de Problemas do Programa Endireita, seguindo o plano de intervenção apresentado na Tabela 7 (ver p.42).

d) Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação aplicados ao Participante CB foram os mesmos do Grupo 1 Carnaxide (ver ponto 3.5.), à exceção das fichas de avaliação por sessão que não foram aplicadas ao participante, e também a entrevista final que não foi realizada, uma vez que CB apresentou resistência à participação.

e) Apresentação e análise resultados de avaliação

Dado a extensibilidade dos dados recolhidos, abaixo apresenta-se uma síntese dos principais resultados obtidos. No Anexo C, podem ser consultados os gráficos e uma análise mais detalhada dos resultados dos instrumentos de avaliação quantitativa.

Começando pelos instrumentos de avaliação quantitativa, pela análise da *Beck Youth Inventories* observa-se que após a intervenção, CB apresentou melhorias nas dimensões: “Depressão”, “Ira” e “Comportamento Disruptivo”. No domínio “Ansiedade”, os valores permaneceram inalterados. Contrariamente, a dimensão “Autoconceito” comparando as médias nos dois momentos de avaliação, apresentou uma descida (ver Anexo C, Figura C16). Na *Cantril Ladder* no momento de avaliação final, este apresentou melhorias a nível da satisfação com a vida, com o próprio, com a família, com os amigos, e no final do Programa, tendo apresentado resultados inferiores, nas áreas de satisfação com a vida profissional e com a vida amorosa (ver Anexo C, Figura C17). Por sua vez, na *Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais* observa-se uma evolução, embora não significativa, da percepção acerca das suas competências, tanto avançadas, para lidar com os sentimentos, alternativas à agressividade, para lidar com o stress, e de planeamento. No entanto no domínio das competências sociais básicas este apresentou no momento final uma média inferior à inicial (ver Anexo C, Figura C18). Já no *Inventário de Resolução de Problemas Sociais* verifica-se, após a intervenção, um aumento, do valor médio, havendo por isso uma melhoria da percepção da capacidade de resolução de problemas do participante (ver Anexo C, Figura C19). Os resultados do *Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social* mostram que, após a intervenção, houve um ligeiro aumento na cotação média atribuída pela técnica observadora, apenas nas Componentes Verbais, nas restantes, verificou-se uma manutenção dos valores iniciais e finais. Observa-se também, que nenhuma das competências assume valores suficientemente altos para ser considerada uma área com menor necessidade de intervenção (ver Anexo C, Figura C20). Por fim, o *Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal* revela que, após a intervenção houve uma diminuição geral do pensamento criminal pelo participante, com redução dos valores iniciais, em todas as escalas e subescalas avaliadas pelo instrumento (ver Anexo C, Tabelas C23 e C24).

No que respeita aos instrumentos de avaliação qualitativa, com base nas respostas dadas por CB na *Ficha de Avaliação do Impacto do Programa*, foi possível verificar que este, gostou “muito” das sessões de Resolução de Problemas, e considerou que todas foram “interessantes e úteis”, referindo ter gostado “muito” de todas as partes da mesma. Quanto à existência de mudanças comportamentais ou emocionais, com base na percepção de CB, observa-se que após a intervenção este apresentou um aumento dos comportamentos, emoções, sentimentos positivos, e uma diminuição dos comportamentos, emoções e sentimentos negativos. Finalmente, quando questionado se voltaria a participar em sessões semelhantes e se recomendaria o Programa a terceiros, CB respondeu

afirmativamente a ambas as questões, porque, citando o próprio *“gostei de aprender a lidar com problemas e aprendi a resolver”*, e recomendaria a outros *“para aprender também”*. Na *Entrevista com a TGC*, que para além de CB, acompanhava outros arguidos, quando questionado se tinha notado alguma diferença nos arguidos após a intervenção, e em que aspetos, a mesma refere que: *“as maiores diferenças ocorreram no acompanhamento individual que apresenta uma postura mais adequada na interação, menos reativo no discurso, atitude menos impulsiva, maior capacidade de expressar o que sente e pensa”*. Nos *Relatórios de Sessão* (ver Anexo D), constata-se que CB no início da frequência das sessões, começou por adotar uma postura pouco responsiva e pouco colaborante, evitando o contacto visual, estando com o capuz na cabeça, mostrando relutância em falar, ou respondendo às questões de forma hostil e monossilábica. Tendo as primeiras sessões sido marcadas com a ocorrência de comportamentos disruptivos, tais como estar a mexer no telemóvel, ou a recusa na realização das atividades. Inicialmente, este, apresentou resistência a ser o único indivíduo de Porto Salvo a dar continuidade às sessões do Programa, tendo sido necessário referir os benefícios das mesmas, e fazer acordos quanto às datas de comparecimento às sessões. Em todas as sessões foi necessário incentivar o participante a manter-se na tarefa, dando pistas verbais, ou recorrendo a outras estratégias que o incentivassem. Por vezes, o desempenho do participante nas atividades, era comprometido pelas suas dificuldades a nível de escrita, raciocínio, pensamento lógico e sequencial, entre outras dificuldades, que acarretavam um maior apoio por parte da dinamizadora. Não obstante estas dificuldades, CB, durante as sessões foi capaz de recorrer a exemplos do seu dia-a-dia, e de fazer o *transfer* das atividades aprendidas, especificamente para a situação de regularização de documentos, assunto que também estava a tratar em acompanhamento com a Estagiária. Progressivamente, ao longo das sessões e após a intervenção, informalmente, foi possível observar a melhoria das suas competências relacionais e de regras sociais, no contacto e interação com a Estagiária e técnicos, assim como na sua capacidade em encarar os problemas, acionar mecanismos para enfrentá-los, e procurar solucioná-los, apresentando maior tolerância à frustração e ao stress.

3.8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, com base nos instrumentos de avaliação quantitativos e qualitativos, aplicados no momento de avaliação inicial e final, são discutidos os resultados previamente apresentados, com menção das melhorias e evolução dos participantes, de forma a apurar a eficácia e refletir acerca dos benefícios da intervenção.

No que respeita aos instrumentos preenchidos pelos participantes, iniciando pela *Beck Youth Inventories*, uma análise conjunta do Grupo de Carnaxide com o acompanhamento com o participante CB, permite observar que em ambos houve uma diminuição, embora não significativa, da ira, do comportamento disruptivo e da depressão, com o Grupo de Carnaxide a apresentar melhorias no autoconceito. Quanto ao nível de satisfação dos participantes do Grupo de Carnaxide, a análise dos resultados da *Cantril Ladder* aponta para melhorias, todavia não significativas, a nível da satisfação com a vida profissional. O interesse em voltar a estudar, manifestado por alguns dos participantes, torna-se importante visto que a literatura aponta que sujeitos que gostam da escola, e têm competências académicas, têm menos probabilidades de entrar numa trajetória desviante (Hirschi, 2002). De referir ainda que o domínio cotado com valor mais alto pelo Grupo de Carnaxide, foi a satisfação com a família, assumindo-se o suporte afetivo e modelos familiares positivos, como uma base importante para a prevenção da delinquência, uma vez que indivíduos inseridos em ambientes familiares problemáticos estão mais sujeitos à adoção de comportamentos delinquentes (Moreira, 2013). Pela análise dos dados apresentados na *Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais*, observa-se que no Grupo de Carnaxide, após a intervenção, os participantes apresentaram uma evolução, embora não estatisticamente significativa, em todas as competências avaliadas. A aquisição destas competências torna-se crucial para a convivência na sociedade em padrões normativos, podendo contribuir de forma positiva para o desenvolvimento psicoafetivo, relacional, escolar/laboral. Colmatando, lacunas nas competências sociais, que não trabalhadas, poderão ocasionar a existência de comportamentos disruptivos, promotores da delinquência (Lipsey, 2009). Do *Inventário de Resolução de Problemas Pessoais*, no acompanhamento individual com CB cujo foco de intervenção centrava-se na resolução de problemas, verifica-se uma melhoria da perceção geral do participante acerca das suas capacidades, indo ao encontro dos objetivos traçados e às necessidades de intervenção do mesmo. Outros programas de treino de competências, apresentam resultados similares, com ganhos e melhorias a nível da resolução de problemas por parte dos participantes, que poderão paralelamente à promoção de competências, prevenir a reincidência criminal (Cain, 2008; Golden, Gatcheland & Cahill, 2006; Lipsey, Landenberger, & Wilson, 2007). O *Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal*, revelou uma redução geral do pensamento criminal por parte de CB, em todas as escalas e subescalas avaliadas pelo instrumento. Por fim, dos resultados da aplicação do *Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social*, preenchido pela Estagiária, observa-se, a existência de um aumento das competências comportamentais e da

habilidade social dos participantes do Grupo de Carnaxide em todas as componentes avaliadas pelo instrumento, com um aumento estatisticamente significativo nas componentes não-verbais e verbais, e não significativo nas componentes paralinguísticas. Já CB, apresentou um ligeiro aumento apenas nas componentes verbais, nas restantes, os valores permaneceram inalterados.

Contrariamente às melhorias previamente apresentadas, em alguns domínios os participantes apresentaram descidas, com um aumento da ansiedade no momento final no Grupo de Carnaxide, verificados através dos resultados da *Beck Youth Inventories*. O aumento da ansiedade, pode dever-se à pouca concentração dos participantes durante as atividades de relaxação, ou a outros acontecimentos de vida que tiveram lugar e que aumentaram os níveis de ansiedade. No caso de CB, pela análise da *Beck Youth Inventories*, *Cantril Ladder* e *Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais*, observa-se a diminuição do autoconceito, e descida no nível de satisfação com a vida amorosa e profissional, e ainda nos valores das competências sociais básicas. No acompanhamento com CB, as descidas do momento inicial ao final, ou a manutenção dos valores, pode ser justificada pelo facto do foco da intervenção ter incidido somente na resolução de problemas. No Grupo em Carnaxide, os restantes domínios da *Cantril Ladder*, satisfação com a vida, com o próprio, com a família, e no final do Programa, apresentaram resultados inferiores, conquanto não estatisticamente significativos. É possível que a descida dos níveis de satisfação possa estar ligada à subjetividade da avaliação, estando ainda esta dependente das diversas influências que estes níveis de satisfação são alvo, como e.g.: os estados de humor (Schwarz & Clore, 1983), refletindo muitas vezes essa satisfação uma avaliação imediata e momentânea, descurando a avaliação global de todos os aspetos da vida do indivíduo (Schwarz & Strack, 1999). No Grupo de Carnaxide, observa-se ainda uma descida da média do grupo no momento final, no *Inventário de Resolução de Problemas Pessoais*; e um aumento nos valores do *Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal* (Anexo B).

Relativamente às sessões dinamizadas e impacto do Programa, através das *Fichas de Avaliação da Sessão* aplicadas somente no Grupo de Carnaxide, observa-se que de um modo geral, os participantes gostaram e acharam interessantes as sessões, reconhecendo a sua utilidade para o dia-a-dia. Estes referem ter aplicado os conhecimentos adquiridos, com os amigos, família, com a polícia, no bairro, ou em atividades de lazer. Do impacto a nível pessoal, estes relatam a melhoria em alguns aspetos das suas vidas, como a desinibição e a gestão emocional e comportamental. A vinda dos convidados, foram as sessões onde os participantes se mostraram mais satisfeitos, pois, a seu ver no caso da

coreografia de dança esta contribuiu para o aumento da confiança entre os elementos do grupo, enquanto que o discurso motivacional, dinamizado por alguém que já passou por situações análogas e com quem possam estabelecer uma relação empática, propiciou a reflexão e o ganho de uma nova visão, acerca das, e para as suas vidas.

Na *Ficha de Avaliação do Impacto do Programa*, os participantes consideraram as sessões interessantes e úteis, acrescentando que dentro das grandes componentes da sessão, aquela que mais apreciaram foi a parte das atividades, e em último lugar a relaxação, onde era frequente estes se mostrarem desconcentrados. O mesmo instrumento revela que após a intervenção houve um aumento dos comportamentos, emoções e sentimentos positivos e uma diminuição dos negativos. Todos os participantes recomendariam o Programa Endireita a terceiros, pese embora, haja divergências nas opiniões em voltar a participar em programas do género, referindo como benefícios a aprendizagem, partilha, e o contraste com a intervenção em Caxias, apesar de alguns manifestarem interesse em seguir outros projetos de vida e em distanciar-se de comportamentos delinquentes que os conduza a estes Programas. As *Entrevistas com os TGC*, também apontam para melhorias, destaque a CB, onde a TGC aponta para uma melhoria na postura, capacidade de expressar pensamentos e sentimentos, assim como redução na reatividade no discurso e da impulsividade. Os técnicos reconhecem a utilidade do Programa Endireita como ferramenta no trabalho com jovens ofensores, recomendando a sua aplicação a arguidos com défices de competências. Pela leitura dos *Relatórios de Sessão*, observa-se que no momento final os participantes mostraram-se mais cooperantes e participativos, com a redução da adoção de comportamentos disruptivos, maior sentido de regras sociais, ganhos a nível relacional, e desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais.

As *Entrevistas Finais com os Participantes*, permitiram a identificação de alguns fatores de risco que poderão comprometer a manutenção dos ganhos da intervenção, já identificados na literatura, como os contextos de risco, a falta de oportunidades, a baixa escolaridade, o consumo de droga/álcool, o desinteresse em regressar aos estudos, a monoparentalidade, relações conflituosas ou de afastamento entre familiares e ligação destes também a práticas criminais (Barankin, 2013; Hein, 2004; Jenson & Fraser, 2016; Jolliffe et al., 2016; Nardi & Dell'Aglio, 2010; Poletto & Koller, 2008; Serrano, 2009). Todos os participantes de entre os seus pares têm indivíduos que já tiveram problemas com a polícia, alguns deles que já estiveram/estão presos ou internados em centro educativo, estando alguns dos seus amigos ligados ao consumo de drogas ilícitas. A influência dos pares, fatores individuais, a diversão, são alguns dos fatores que os participantes referem que podem contribuir para o consumo de drogas/álcool, também apontados na literatura (Braconnier & Marcelli, 2000;

Farrington, Gaffney, & Ttofi, 2017; Feldman Harvey, Holowaty & Shortt, 1999; Padovini, et al., 2009; Simões, 2007). Por outro lado, a idade, a pobreza, as circunstâncias, a raiva, foram algumas das causas e fatores identificados na altura do cometimento de crimes ou atos desviantes pelos participantes, corroborados pela literatura (Cloward & Ohlin, 1960; Farrington, 1986; Farrington et al., 2017; Frick & Ellis, 1999; Simões, 2007).

Em contrapartida, fatores referidos em entrevista pelos participantes, como as relações de afetividade na família, querer dar continuidade aos estudos, a existência de projetos de vida, podem tornar-se protetores, para a manutenção destes ganhos e para a prevenção da reincidência criminal. Alguns participantes referiram que na altura do cometimento dos crimes, se por exemplo, não tivessem deixado de estudar, se tivessem tido mais apoio de outras pessoas, teria diminuído a probabilidade de terem adotado comportamentos desviantes. Jolliffe e colaboradores (2016), referem que o interesse pela escola, desempenho académico alto e uma boa rede de suporte familiar podem contribuir para a prevenção da delinquência. Como exemplo de outros fatores protetores para a inclinação para atos desviantes, os participantes referem o distanciamento de contextos problemáticos, a associação a pares pró-sociais, o sistema de justiça, e não querer decepcionar os familiares.

Para finalizar esta seção, são avançados alguns fatores que poderão ter estado na base dos resultados obtidos, constituindo-se alguns deles como limitações deste trabalho. Começando pela descida da autoavaliação dos participantes do momento inicial para o final, em alguns instrumentos, esta pode ser entendida como um aspeto positivo e potenciador da mudança comportamental, na medida em que, tal como apontado por alguns autores, pode ser fruto da maior autorreflexão e consciencialização por parte dos participantes das suas reais competências, dado que no momento inicial poderá ter havido uma subvalorização ou sobrevalorização das suas capacidades (Dunning, Heath, & Suls, 2004; Kruger & Dunning, 1999). Havendo no momento final da avaliação uma avaliação mais balizada com as reais competências dos participantes. Na maioria dos instrumentos de avaliação, observa-se também que não houve diferenças estatisticamente significativas do momento inicial e final de avaliação, podendo estar ligado ao facto do Programa ter a duração de 6 meses, e ocorrer apenas uma vez por semana. Tal como referido por alguns autores (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1982) a realização de duas sessões por semana, ou a aplicação de programas longos e intensivos (Gonçalves, 2007), poderá maximizar os resultados da intervenção. Em entrevista com os TGC, foi referida a necessidade de, no caso da existência de melhorias, preservar e averiguar a manutenção das mesmas a curto, médio e longo prazo com recurso a sessões ou entrevistas de *follow-*

up (Farrington & Welsh, 2013). Igualmente a quantidade de instrumentos de avaliação preenchidos pelo próprio, e a fadiga e desconcentração resultante do seu preenchimento, poderá ter comprometido a fidelidade das respostas, e como tal a ausência de diferenças estatisticamente significativas antes e após da intervenção. Aspectos como a falta de assiduidade e pontualidade dos participantes, a heterogeneidade do grupo no que respeita às habilitações literárias e limitações de participação, poderão ter influenciado a aquisição de conhecimentos. No que respeita à assiduidade, verifica-se que o indivíduo que compareceu a mais sessões apresentou resultados mais positivos, em comparação com os que compareceram a menos, indo ao encontro da literatura que mostra que os programas mais eficazes são aqueles em que os indivíduos completam todas as sessões (Lipsey, Landenberger, & Wilson, 2007). Nas entrevistas individuais, importa atender à subjetividade das mesmas, já que a análise foi apenas realizada com recurso a informações dadas pelo próprio, não tendo sido confrontadas com outras fontes.

Em suma, de um modo geral, os resultados revelam-se positivos, indo ao encontro do objetivo da intervenção e da aplicação do Programa Endireita, que se prendia com a promoção de competências sociais e emocionais dos participantes, de modo a promover o seu bem-estar, e reduzir a reincidência criminal. Não obstante o número reduzido da amostra que não permite generalizar os dados recolhidos a outros jovens com comportamentos delinquentes, observa-se que após a intervenção os participantes apresentaram melhorias, a nível pessoal, relacional e social, com aumento percecionado das suas competências, que poderá contribuir para a sua inserção na sociedade e a adoção de comportamentos pró-sociais. Embora estes ganhos sejam muito relevantes neste contexto, é importante salientar que a sua manutenção, estará dependente da continuidade da intervenção, bem como da presença de fatores de proteção individuais, familiares, do grupo de pares, comunitários, que permitam a estes jovens colocar em jogo o processo de resiliência face aos riscos que enfrentam.

3.9. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Ao longo do estágio, para além da aplicação do Programa Endireita, foi possível realizar outras atividades complementares inseridas na ERS de Lisboa 1. Essas atividades foram realizadas em colaboração/sugestão pelos TGC, ou por iniciativa da própria Estagiária, e tiveram como objetivo enriquecer a experiência de estágio e dar a conhecer os vários âmbitos de atuação dos técnicos da equipa. Abaixo apresenta-se a descrição das mesmas.

3.9.1. Observação e realização de entrevistas de acompanhamento no âmbito penal e tutelar educativo

Parte do trabalho dos técnicos da equipa consiste em monitorizar e acompanhar o cumprimento da medida por parte dos arguidos, através da realização periódica de entrevistas de acompanhamento. Durante a observação de entrevistas por parte da Estagiária, estiveram presentes o TGC, e o arguido, que poderia, quando justificável, estar acompanhado e.g.: familiares, amigos. Numa primeira instância, as entrevistas foram conduzidas pelo TGC, sendo os indivíduos questionados previamente se a Estagiária poderia assistir, estando a mesma durante a entrevista a fazer anotações, com vista a recolher informações para a elaboração de relatórios sociais e/ou para o processo dos arguidos. Maioritariamente, as entrevistas assistidas estiveram inseridas no âmbito tutelar educativo, dado ser a especialidade da Orientadora Local, porém, sob supervisão de outros técnicos da equipa, houve oportunidade de assistir a entrevistas de acompanhamento no âmbito penal. Após um período de intervenção supervisionada, a Estagiária passou a conduzir autonomamente entrevistas de acompanhamento no âmbito tutelar educativo, a jovens e seus familiares. A possibilidade de observar as entrevistas de acompanhamento, permitiu que a Estagiária assumisse um papel privilegiado no qual lhe era dado a conhecer as histórias dos condenados, perceber as suas necessidades de intervenção, e acompanhar os seus progressos. Em termos pessoais e profissionais, a intervenção autónoma, ou seja, o contacto direto com os indivíduos, expôs a Estagiária a uma variedade de cenários com diferentes arguidos, que fomentou a criação de um solo fértil para o crescimento de competências para lidar com situações adversas, acionar estratégias de resolução de problemas, e ainda para o desenvolvimento de competências para lidar e comunicar com os arguidos e seus familiares.

3.9.2. Entrevistas de acompanhamento a arguido para renovação de documentos

A par das entrevistas individuais de aplicação da versão adaptada do Módulo de Resolução de Problemas do Programa Endireita ao participante CB, após conversa com a Técnica que o acompanhava, e para além do trabalho de promoção da capacidade de resolução de problemas já a ser desenvolvido, a Estagiária procurou intervir com o mesmo a nível da renovação de documentos. CB, não obstante, ter nascido em território português, não apresentava nacionalidade portuguesa, nem tão pouco nenhuma autorização de residência ou passaporte válido. A pertinência da intervenção adveio da falta de competências cognitivas, de planeamento e de tolerância ao stress apresentadas pelo arguido, procurando a Estagiária motivá-lo e acompanhá-lo durante o processo de preenchimento e angariação da documentação solicitada pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). A Estagiária realizou contactos com diferentes entidades, e.g.: marcação de entrevistas no

SEF, pedido de certificados de formação na CERCICA – Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados de Cascais, contacto telefónico com a segurança social para pedido de NISS – Número de Identificação de Segurança Social, entre outros. A intervenção ocorreu mensalmente de 05 de abril a 5 de julho, simultaneamente à aplicação do Módulo de Resolução de Problemas (ver Tabela 7, p.42), onde era feita uma conversa inicial de trinta minutos, sobre os progressos para a renovação dos documentos, antes de dar-se início à sessão. No início do acompanhamento, CB não apresentava qualquer documentação válida, nem motivação para consegui-lo, tendo após esse período conseguido renovar com sucesso o seu Passaporte, e conseguiu reunir toda a documentação solicitada pela Estagiária gradualmente nas entrevistas, para a entrega do pedido de autorização de residência temporária.

3.9.3. Auxílio na elaboração de relatórios sociais e relatórios para julgamento

Como referido anteriormente, além das entrevistas de acompanhamento, cabe aos técnicos realizar a nível de assessoria técnica, relatórios sociais ou relatórios para julgamento sempre que solicitados pelo tribunal. No tempo de estágio, a Estagiária teve oportunidade de auxiliar a Orientadora Local, na realização e redação de cinco relatórios sociais no âmbito tutelar educativo, e de um relatório para julgamento.

3.9.4. Serviços externos: Idas a Tribunais e Visitas ao Domicílio

Por vezes, o trabalho dos técnicos estende-se para lá dos gabinetes de reinserção social, sendo ocasionalmente necessária a realização de atividades inerentes ao trabalho realizado nas equipas, contudo com lugar em diferentes contextos fora das ERS, denominando-se essas atividades como serviços externos. Dentro desses serviços externos estão incluídas as idas a tribunais, e visitas ao domicílio, atividades essas que a Estagiária teve oportunidade de acompanhar.

Relativamente às idas a tribunais, no decurso da avaliação das penas e medidas monitorizadas pelos técnicos, é-lhes solicitada a comparência no Tribunal, tendo a Estagiária comparecido no Tribunal de Oeiras e Tribunal de Sintra. No primeiro procedeu ao acompanhamento a técnico da equipa, de processo de arguido na área penal, no qual assistiu a duas audiências, e leitura da sentença de outros condenados. No Tribunal de Sintra acompanhou a Orientadora Local, a uma declaração para a memória futura de criança vítima de crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual.

Já as visitas ao domicílio, presenciadas pela Estagiária, compreenderam: (a) a deslocação à residência dos arguidos em incumprimento da medida: (entenda-se como incumprimento da medida a ausência de contacto entre o técnico e o arguido pela falta de comparência

nas entrevistas de acompanhamento sem justificação, e a não resposta aos contactos telefónicos ou a convocatórias para comparecer na equipa). A deslocação tem como objetivo entender o motivo da ausência de contacto e.g.: alteração de morada, e alertar o arguido do seu incumprimento, procedimento preferencial antes do envio da informação para o tribunal. Por duas vezes a Estagiária deslocou-se com os Técnicos da Equipa para a realização de serviços externos, em várias zonas dentre as quais bairros sociais conotados como facilitadores de atos desviantes, incluindo locais como Algés, Barcarena, Carnaxide, e Porto Salvo. Na maioria das deslocações não foi possível falar com os arguidos, tendo a Técnica deixado uma carta no correio, porém, em alguns dos casos foi possível falar com novos moradores das casas, ou com o próprio arguido. As visitas ao domicílio incluíram ainda: (b) visita à residência de condenado para verificar elegibilidade para execução da medida com recurso a vigilância eletrónica – visita realizada com o intuito de recolher dados para a averiguar se estão reunidas as condições socioeconómicas, familiares e habitacionais, para o cumprimento da medida com recurso a vigilância eletrónica, a Estagiária, junto com a Orientadora Local, visitou a casa de um condenado e conversou com os familiares, de modo a ser realizado o relatório social solicitado pelo tribunal; (c) e ida ao Centro de Acolhimento Temporário de Tercena – acompanhamento da Orientadora local, a entrevista com menor residente no centro de acolhimento.

3.9.5. Atividades diversas no âmbito penal e tutelar educativo

No restante tempo na ERS, a Estagiária realizava atividades diversas na área penal e tutelar educativa. São exemplos dessas atividades: (a) Inserção de verbetes de seguro; (b) Organização de processos; (c) Elaboração de listagem de instituições com respostas sociais para indivíduos com deficiência, com identificação do processo de candidatura, para facilitar o encaminhamento do filho de um dos arguidos em acompanhamento na equipa; (d) Contacto telefónico a jovens em acompanhamento para inscrição no Projeto “Jovens em Movimento” de limpeza de praias promovido pela Câmara Municipal de Oeiras; (e) Contactos telefónicos a arguidos e EBT’s, dentro das medidas de acompanhamento de Substituição da Multa por Trabalho (SMT) e Prestação de Serviço de Interesse Público (PSIP), com vista a fazer ponto da situação do trabalho e da assiduidade do condenado.

3.9.6. Comparência no Programa para Agressores de Violência Doméstica

O Programa para Agressores de Violência Doméstica (PAVD), é um programa desenvolvido pela DGRSP, dirigido a indivíduos do género masculino com processos em tribunal, estando excluídos para a participação sujeitos com doença psiquiátrica grave e/ou acentuados défices cognitivos (DGRS, 2009). Este surge da necessidade de fornecer uma resposta estruturada a agressores de violência conjugal, e diminuir a reincidência criminal,

visando promover a consciência e responsabilização do comportamento violento, e facultar estratégias alternativas ao mesmo (DGRS, 2009). O PAVD tem na sua constituição duas componentes obrigatórias, uma delas de intervenção individualizada com o TGC, de cariz motivacional; e a outra, a frequência semanal no Módulo Psico-educacional composto por vinte sessões, em dinâmica de grupo, cada sessão com a duração de duas horas (DGRS, 2009). No dia 5 de julho de 2017, por solicitação da Estagiária, esta assistiu à 9ª sessão do Módulo Psico-educacional do Programa PAVD, dinamizado pela Dra. Ana Lavado e pela Dra. Irene Silva, na qual também esteve presente como convidado, um ex-participante que deu o testemunho da sua experiência no Programa e dos ganhos da sua participação.

3.9.7. Apresentação da Equipa do Programa Endireita

Com o objetivo de dar a conhecer o Programa Endireita e estudar a possibilidade de replicação deste noutras Equipas de Reinserção Social, a Estagiária foi convidada pela Coordenadora da Equipa de Lisboa 1, Dra. Ana Lavado, a fazer uma apresentação do Programa à Equipa, em conjunto com a mesma e com a Técnica Dra. Irene Silva, no dia 05 de setembro de 2017 no auditório dos Serviços Centrais da DGRSP, sito na Av. Almirante Reis. Nessa apresentação estiveram presentes os coordenadores e técnicos da DGRSP de Norte a Sul do país, a Estagiária procedeu a apresentação do Programa (PowerPoint apresentado em anexo digital), tendo igualmente apresentado uma retrospectiva e balanço-resumo da história dos três anos em que o Programa foi aplicado, bem como elucidou os procedimentos e etapas para a sua implementação. Após a apresentação surgiu um debate em equipa onde os técnicos discutiram a exequibilidade do Programa nas suas áreas, fizeram a previsão dos entraves ou facilitadores para a sua execução, e apresentaram sugestões sobre a sua aplicabilidade, e.g.: aumentar a intensidade semanal do Programa, ser aplicado por técnicos da equipa capacitados.

4. DIFICULDADES E LIMITAÇÕES

No decorrer do estágio foram encontradas algumas dificuldades e limitações, quer mais ligada à intervenção e aplicação do Programa Endireita, quer respeitantes ao estágio no geral. No que concerne à implementação do Programa Endireita, comparativamente às dificuldades apresentadas nos dois anos anteriores (Gomes, 2016; Paiva, 2017), foi possível colmatar algumas delas, tais como: (a) o número de ERS, que passou de duas para apenas uma, de modo a permitir um melhor acompanhamento dos casos e articulação com os técnicos; (b) a dificuldade de articulação com as técnicas da comunidade, também foi superada já que a intervenção foi realizada em conjunto com alunas em estágio também na Equipa de Lisboa 1; (c) o local de realização das sessões, visto que de modo a colmatar

problemas de deslocação ao local das sessões, a intervenção passou a ser realizado perto das zonas de residência dos elementos do grupo; (d) a motivação dos participantes, com introdução de atividades com convidados e entrega de prémios de participação.

Em contrapartida, observou-se a manutenção dos problemas de assiduidade e pontualidade, reportados no primeiro e no segundo ano de implementação, onde foi necessário que a Estagiária e os TGC realizassem contactos telefónicos aos participantes. Os problemas de assiduidade constituem de facto uma limitação do Programa, já que os resultados mais positivos corresponderam aos indivíduos que mais compareceram às sessões. Normalmente os indivíduos, para quem o Programa apresenta um potencial significativo de mudança, são os mesmos que apresentam mais dificuldade a nível de compromisso, e de motivação, precisando de um sistema mais robusto que os permita beneficiar destes programas. O número insuficiente de participantes e a adesão ao programa, foram também dificuldades que persistiram, mais marcadas no Grupo de Porto Salvo, onde no momento final apenas um elemento deu continuidade ao programa. A indisponibilidade horária devido a trabalho/escola, ou faltas sem justificação/problemas de compromisso, foram as principais limitações à adesão dos participantes, a que se acrescenta o carácter facultativo da frequência do Programa que poderá coadjuvar essas dificuldades. A articulação com os TGC de modo a analisar caso a caso outros indivíduos que potencialmente poderiam vir a frequentar o Programa, também foi uma dificuldade que persistiu no terceiro ano de aplicação.

Outras dificuldades e limitações relacionadas com o Programa e os resultados da intervenção, incluem: (a) a pouca adesão e concentração dos participantes nas atividades de relaxação, ou a necessidade de um espaço mais amplo para a realização das atividades; (b) o elevado número de instrumentos de preenchimento que culminou na fadiga e desconcentração por parte dos participantes, e que poderá ter comprometido a fidelidade dos resultados finais, com destaque ao instrumento IPEPC que os participantes evidenciaram maior resistência e desconforto com o preenchimento; (c) o facto das entrevistas finais terem sido apenas feitas ao próprio sem confronto com outras fontes poderá também constituir uma limitação; (d), o número reduzido da amostra, que não permite generalizar os resultados obtidos; (e) a heterogeneidade do grupo no que respeita às habilitações literárias e limitações de participação foi também uma limitação, que levou à necessidade de adaptação das atividades; (f) o ganho da confiança do grupo, a gestão de comportamentos disruptivos, e a adoção de uma postura assertiva, foram algumas dificuldades sentidas inicialmente, tendo no entanto sido posteriormente superadas.

Quanto a outras atividades realizadas na DGRSP, algumas das dificuldades sentidas prenderam-se com o inicial enquadramento e adaptação ao meio penal e tutelar educativo, que requereu a consulta e um momento de formação inicial com leitura de documentos relevantes na área, de modo a ganhar conhecimentos de base jurídico-penal fundamentais para integração na equipa. Inicialmente, a realização de entrevistas individuais aos arguidos, ou às famílias no âmbito tutelar educativo, também se revelou um desafio, não só no treino da postura a adotar, ou pelo equilíbrio entre tirar anotações e entrevistar, mas também no estabelecimento da relação com o entrevistado e gestão de conflitos.

5. SUGESTÕES PARA TRABALHO FUTURO

Como sugestões para trabalho futuro, relativamente à implementação do Programa Endireita, de modo a colmatar algumas das dificuldades e limitações previamente apresentadas, em intervenções futuras sugere-se: (a) a criação do grupo mais homogéneo possível e.g.: idade, tipo de crime, habilitações literárias, nível cognitivo; (b) manutenção da implementação do Programa em estruturas da comunidade perto das zonas de residência dos arguidos; (c) investimento nas primeiras sessões em atividades de quebra-gelo ou outras atividades com vista a promover a coesão e a confiança no grupo; (d) adoção de espaço com maiores dimensões e mais amplo para a realização das atividades de relaxação e de *role-play*; (e) realização de sessões adicionais com temas relevantes para os participantes e.g. sessão de realização de Curriculum Vitae, como e onde procurar emprego, comportamento adequado em situações de entrevistas de emprego, competências específicas do contexto laboral; (f) manutenção da vinda de convidados nos momentos de avaliação intercalar de modo a aumentar a motivação dos participantes e.g.: discurso motivacional para mudança de comportamentos e superação de contextos de risco, ou testemunhos de jovens empreendedores de modo a promover o investimento nos objetivos para o futuro; (g) diminuição do número de instrumentos de avaliação preenchidos pelos participantes, e retirada do IPEPC; (h) realização de entrevistas individuais intercalares (com situações-problema para avaliar a aquisição e manutenção de competências), entrevistas finais (a participantes e outras fontes e.g. técnicos, amigos, familiares) e de *follow-up* para averiguar a manutenção das competências a longo prazo; (i) maior investimento e intervenção por parte da equipa, no caso de problemas de assiduidade dos participantes, sugerindo-se idas a casas dos arguidos ou marcação de entrevistas presenciais na equipa; (j) aumentar a periodicidade e intensidade do Programa, com a realização de sessões, se possível, com uma frequência de duas vezes por semana, de modo a maximizar os resultados; (k) manutenção de entrega de prémios de participação

no final do Programa de modo a recompensar a prestação dos participantes; (l) no futuro seria relevante, para além da oferta de bilhetes de espetáculos gratuitos, realizar-se saídas culturais em grupo, para validar ecologicamente as competências adquiridas, averiguar a generalização das mesmas para o dia-a-dia, e aumentar a motivação dos participantes; (m) por fim, tendo em conta as sugestões supracitadas, propõem-se a revisão das atividades propostas no manual e a realização de eventuais alterações/ajustes.

6. CONCLUSÃO E REFLEXÕES FINAIS

"O Senhor Valéry era pequenino, mas dava muitos saltos. Ele explicava: - Sou igual às pessoas altas só que por menos tempo." Este excerto do livro "O Senhor Valéry" de Gonçalo M. Tavares, que serviu de abertura ao presente relatório, pode ser usado como analogia do papel dos programas de intervenção, na promoção de competências sociais e emocionais em jovens adultos (com comportamentos) delinquentes ou antissociais. A qualidade elástica presente no conceito de resiliência, mostra-nos que estes indivíduos, quando as condições assim os permitem, são capazes de "saltar para trás", ou mesmo de se manterem suspensos sob as consequências negativas esperadas. Espelhadas aqui nas melhorias, a nível pessoal, relacional e social, e no aumento percecionado das competências, por parte dos participantes do Programa Endireita. Porém, como apontado na literatura este "ser-se alto" pode não ser constante, e a duração deste tempo, a manutenção destes ganhos, deste salto, está dependente, do peso dos fatores de risco, do poder dos fatores de proteção e do recrutamento de recursos pessoais e envolvimento, podendo ser acionadas intervenções, que mais do que o enfoque no ato, no crime, privilegiem o trabalho nos défices de competências, e no ajustamento social do indivíduo através da sua capacitação, e aumento do repertório comportamental e social da Pessoa. Durante o tempo de estágio, a nível pessoal e profissional, no papel de terapeuta, dinamizadora, entrevistadora, observadora, Estagiária, no papel de Pessoa, tive oportunidade de ler, olhar, ver, ouvir, escutar, aprender, errar, mudar, crescer, e refletir acerca do papel da intervenção psicomotora e de programas de treino de competências no trabalho com esta população. A implementação de programas deste cariz junto das ERS, a meu ver, constitui-se como uma abordagem complementar que se destaca pelo seu carácter lúdico e relacional, que pode contribuir para a conceção e implementação de novos conhecimentos, novas práticas, e perspetivas profissionais, bem como no desenvolvimento de programas e estratégias de intervenção mais eficazes na redução da reincidência e na reinserção social destes indivíduos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M., & Xavier, M. (2008). O papel dos factores de protecção na promoção da resiliência em adolescentes (um estudo de caso). In Resumos do *I Congresso Internacional em Estudo da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais*, Braga.
- Aguilar, G. N., Arjona, B. A., & Noriega, G. A. (2015). *La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. Perspectivas Docentes*, 58, 42-48.
- Akasha, S. & Frimodt, L. (2003). A psicomotricidade na Dinamarca. *A Psicomotricidade*, 1(2), 41-48.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition (DSM-5)*, Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Andershed, A. K., Gibson, C. L., & Andershed, H. (2016). The role of cumulative risk and protection for violent offending. *Journal of Criminal Justice*, 45, 78-84. doi: [10.1016/j.jcrimjus.2016.02.006](https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.006).
- Aragón, M. (2007). *Manual de Psicomotricidad*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Arpini, D. (2003). *Violência e exclusão: Adolescência em grupos populares*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC).
- Assis, S., Pesce, R., & Avanci, J. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto alegre: Artmed.
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade – APP (2012), *Psicomotricidade em Portugal* [Texto Web]. Retirado de www.appsicomotricidade.pt.
- Bacon, A. M., & Regan, L. (2016). Manipulative relational behaviour and delinquency: sex differences and links with emotional intelligence. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 27(3), 331-348. doi: [10.1080/14789949.2015.1134625](https://doi.org/10.1080/14789949.2015.1134625).
- Baglivio, M. T. (2007). *The prediction of risk to recidivate among a juvenile offending population* (Doctoral Dissertation Degree of Doctor of Philosophy). The Graduate School/University of Florida.
- Barankin, T. (2013). Aperfeiçoar a resiliência de adolescentes e suas famílias. *Adolescência e Saúde*, 10(2), 17-22.
- Barnes, J. C., & Boutwell, B. B. (2012). On the relationship of past to future involvement in crime and delinquency: A behavior genetic analysis. *Journal of Criminal Justice*, 40(1), 94-102. doi: [10.1016/j.jcrimjus.2011.12.003](https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2011.12.003).
- Benavente, R. (2012). Delinquência juvenil: da disfunção social à psicopatologia. *Análise psicológica*, 20(4), 637-645. doi: [10.14417/ap.26](https://doi.org/10.14417/ap.26).
- Bennett, S., Farrington, D. P., & Huesmann, L. R. (2005). Explaining gender differences in crime and violence: The importance of social cognitive skills. *Aggression and Violent Behavior*, 10(3), 263-288. doi: [10.1016/j.avb.2004.07.001](https://doi.org/10.1016/j.avb.2004.07.001).

- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência (1ª ed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Braconnier, A., Marcelli, D., & Fernandes, M. C. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Braga, T., & Gonçalves, R. J. A. (2013). Delinquência juvenil: da caracterização à intervenção. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4(1), 95-116.
- Braga, T., Gonçalves, L. C., Basto-Pereira, M., & Maia, Â. (2017). Unraveling the link between maltreatment and juvenile antisocial behavior: a meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and violent behavior*, 33, 37-50. doi: [10.1016/j.avb.2017.01.006](https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.006).
- Branco, M. E. C. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brazão, N., Motta, C., & Rijo, D. (2013). From multimodal programs to a new cognitiveinterpersonal approach in the rehabilitation of offenders. *Agression and Violent Behavior*, 18(6), 636-643. doi: [10.1016/j.avb.2013.07.018](https://doi.org/10.1016/j.avb.2013.07.018).
- Buker, H. (2011). Formation of self-control: Gottfredson and Hirschi's general theory of crime and beyond. *Agression and Violent Behavior*, 16(3), 265-276. doi: [10.1016/j.avb.2011.03.005](https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.03.005).
- Bush, J., Glick, B., & Taymans, J. (2011). *Thinking for a Change Integrated Cognitive Behavior Change Program*. Washington DC: National Institute of Corrections.
- Bush, J., Glick, B., & Taymans, J. (1998). *Thinking for a Change*. Washington DC: National Institute of Corrections.
- Caballo, V.E. (2008). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Editora Santos.
- Cain, S. A. (2008). *Taking Steps toward Recidivism Prevention: Examining the Impact of Cognitive Behavioral Therapy on Juvenile Delinquency*. (Master of Science Criminal Justice). University of North Texas, Denton.
- Canha, L., & Neves, S. (2007). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência - Manual Prático*. Associação de Paralisia Cerebral de Odemira.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., & Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: Differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youth. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(4), 593-606.
- Carvalho, J. N. (1990). Comportamentos desviantes. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, (pp. 214-249). Lisboa: Universidade Aberta.

- Carvalho, M. (2005). Jovens, Espaços, Trajectórias e Delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 71-93.
- Cecconello, A. M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. (Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento). Instituto de Psicologia/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Centro Social Paroquial São Romão de Carnaxide – CSPSRC (2017). *Quem somos* [Texto Web]. Retirado a 14-09-2017 de <http://cspcarnaxide.wixsite.com/centrosocial>.
- Cloward, R. A., & Lloyd, E. O. (1960). *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*, 357-362. New-York: The Free Press.
- Clube Recreativo Leões de Porto Salvo – CRLP (2015). *Home* [Texto Web]. Retirado a 14-09-2017 de: <http://www.leoesdeportosalvo.pt/>.
- Coelho, C. & Palha, A. (2006). *Treino de habilidades sociais aplicado a doentes com esquizofrenia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: evidence from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 211-229.
- Cordovil, C., Crujo, M., Vilariça, P., & Caldeira da Silva, P. (2011). Resiliência em crianças e adolescentes institucionalizados. *Acta Médica Portuguesa*, 24(52), 413-418.
- Costa, C. R. B. S. F., & Assis, S. G. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 74-81. doi: [10.1590/S0102-71822006000300011](https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000300011).
- Cró, M., Andreucci, L., Pereira, A., & Pinho, A. (2011). Psychomotricity, health and wellbeing in childhood education. In *EDULEARN11 Conference*. Barcelona, Espanha.
- Declaração de Retificação n.º 63/2012. Ministério da Justiça. *Diário da República*. 1.ª série – N.º 217 – 9 de novembro de 2012, (p.6493). Retirado de: http://www.sg.mj.pt/sections/recursos-documentais/leis-organicas-do-mj/ficheiros/dgrsp_decl_ret_63_2012/downloadFile/file/DGRSP_DECL_RET_63_2012.pdf.
- Decreto-Lei n.º 123/2011, Ministério da Justiça, *Diário da República*, 1.ª série – N.º 249 – 29 de dezembro de 2011, pp.5481–pp.5490. Retirado de: <https://dre.pt/application/file/a/145150>.
- Decreto-Lei n.º 215/2012. Ministério da Justiça. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 189 – 28 de setembro de 2012, pp.5470–pp.5480. Retirado de: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1799&tabela=lei_velhas&nversao=1&so_miolo=.
- Defoe, I. N., Farrington, D. P., & Loeber, R. (2013). Disentangling the relationship between delinquency and hyperactivity, low achievement, depression, and low socioeconomic

- status: Analysis of repeated longitudinal data. *Journal of Criminal Justice*, 41(2), 100-107. doi: [10.1016/j.jcrimjus.2012.12.002](https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2012.12.002).
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em análise do comportamento*, 1(2), 104-115.
- Direção Geral da Política da Justiça - DGPJ (2016). *Os números da Justiça 2016: Principais Indicadores das Estatísticas da Justiça*. [Documento pdf] Retirado a 21-01-2018 de http://www.dgpi.mj.pt/sections/siej_pt/destaques4485/os-numeros-da-justica/downloadFile/file/Os_numeros_Justica_2016.pdf?nocache=1513263455.49.
- Direção-Geral de Reinserção Social (2009). *Programa Para Agressores de Violência Doméstica*. [Documento pdf] Retirado a 17-11-2017 de: http://www.dgrs.mj.pt/c/portal/layout?p_l_id=PUB.1004.1&p_p_id=20&p_p_action=1&p_p_state=exclusive&p_p_mode=view&p_p_col_id=&p_p_col_pos=0&p_p_col_count=0&_20_struts_action=%2Fdocument_library%2Fget_file&_20_folderId=36&_20_name=DesdViol%C3%AanciaDom%C3%A9stica-C-2009.pdf.
- Direção-Geral de Reinserção Social – DGRS (2006), *Index* [Texto Web]. Retirado a 14-09-2017 de: <http://www.dgrs.mj.pt/web/rs/index>.
- Direção-Geral dos Serviços Prisionais – DGSP (2016). Organograma da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais [Documento pdf]. Retirado a 14-09-2017 de: http://www.dgsp.mj.pt/backoffice/Documentos/DocumentosSite/Organograma_DGRSP.pdf.
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological science in the public interest*, 5(3), 69-106. doi: [10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x](https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x).
- Elias, A. C. A. (2001). *Relaxamento mental, imagens mentais e Espiritualidade na re – significação da dor simbólica da morte de pacientes terminais* (Pós-graduação em Ciências Médicas, Área de Concentração em Ciências Biomédicas). Faculdade de Ciências Médicas/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- European Forum of Psychomotricity. (2012). *Psychomotricity* [Texto Web]. Retirado de: www.psychomot.org.
- Fajardo, I. N., de Souza Minayo, M. C., & Moreira, C. O. F. (2013). Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. *Educação & Sociedade*, 34(122), 213-224.
- Farrington, D. P. (1986). Age and crime. In M. Tonry e N. Morris (Eds.) *Crime and justice: An Annual Review of Research*, 7 (pp. 189-250). Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D. P. (2001). Prevenção centrada no risco. *Infância e juventude*, 3, 9-29.
- Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2013). Randomized experiments in criminology: What has been learned from long-term follow-ups. *Experimental criminology: Prospects for advancing science and public policy*, 111-140. doi: [10.1007/s11292-004-6460-0](https://doi.org/10.1007/s11292-004-6460-0).

- Farrington, D. P., Gaffney, H., & Ttofi, M. M. (2017). Systematic reviews of explanatory risk factors for violence, offending, and delinquency. *Aggression and violent behavior*, 33, 24-36. doi: [10.1016/j.avb.2016.11.004](https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.004).
- Farrington, D., Ttofi, M., & Piquero, A. (2016). Risk, promotive, and protective factors in youth offending: Results from the Cambridge study in delinquent development. *Journal of Criminal Justice*, 45, 63-70. doi: [10.1016/j.jcrimjus.2016.02.014](https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.014).
- Favre, D., & Fortin, L. (1999). Portrait de l'adolescent désigné comme "violent". *Bulletin de Psychologie*, 52(3), 363-372.
- Feldman, L., Harvey, B., Holowaty, P., & Shortt, L. (1999). Alcohol use beliefs and behaviors among high school students. *Journal of Adolescent Health*, 24(1), 48-58. doi: [10.1016/S1054-139X\(98\)00026-3](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(98)00026-3).
- Ferreira, P. M. (2000). Controlo e identidade: A não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 55-85.
- Fix, R. L., & Fix, S. T. (2015). Trait psychopathy, emotional intelligence, and criminal thinking: Predicting illegal behavior among college students. *International journal of law and psychiatry*, 42, 183-188. doi: [10.1016/j.ijlp.2015.08.024](https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2015.08.024).
- Fonseca, A. C. (1993). Nível de desenvolvimento moral, empatia e delinquência juvenil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII(2), 175-194.
- Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos anti-sociais: uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV(1,2,3), 9-36.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2004). Psicomotricidade: uma abordagem multidisciplinar. *A psicomotricidade*, (3), 19-31.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2006). *Terapia Psicomotora: Estudo de Casos (5ª ed.)*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2007). *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos factores psicmotores*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2010a). *Manual de Observação Psicomotora – Significação Psiconeurológica dos seus Factores (3ª ed.)*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2010b). Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Construção psicopedagógica*, 18(17), 42-52.
- Frick, P. J., & Ellis, M. (1999). Callous-unemotional traits and subtypes of conduct disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(3), 149-168. doi: [10.1023/A:1021803005547](https://doi.org/10.1023/A:1021803005547).
- Gabbard, G., Beck, S., & Holmes, J. (2005). *Oxford textbook of psychotherapy*. Oxford University Press.

- Gallo, A., & Williams, L. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95.
- Galvani, C. (2002). A formação do psicomotricista, enfatizando o equilíbrio tônico emocional. In D. Costallat (Org.). *A psicomotricidade otimizando as relações humanas*. São Paulo: Arte e Ciência.
- García-Vesga, M. C. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. doi: [10.11600/1692715x.11113300812](https://doi.org/10.11600/1692715x.11113300812).
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.
- Golden, L. (2002). *Evaluation of the Efficacy of a Cognitive Behavioral Program for Offenders on Probation: Thinking for a Change*. University of Texas Southwestern Medical Center, Dallas.
- Golden, L., Gatcheland, R., e Cahill, M. (2006). Evaluating the Effectiveness of the National Institute of Corrections' 'Thinking for a Change' Program among Probationers. *Journal of Offender Rehabilitation*, 43(2), 55-73.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1980). *Skill-streaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Illinois: Research Press Company.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1982). *Skill-streaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Illinois: Research Press Company. doi: [10.1002/1520-6807\(198207\)19:3<414::AID-PITS2310190329>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198207)19:3<414::AID-PITS2310190329>3.0.CO;2-R).
- Gomes, C. S. M. (2016). *Psicomotricidade na promoção de competências pessoais e sociais: intervenção com jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas de execução na comunidade* (Dissertação de Mestrado não publicada em Motricidade Humana na especialidade de Reabilitação Psicomotora). Faculdade de Motricidade Humana/Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/11655>.
- Gonçalves, R. A. (2007). Promover a mudança em personalidades anti-sociais: Punir, tratar e controlar. *Análise Psicológica*, 25(4), 571-583. doi: [10.14417/ap.466](https://doi.org/10.14417/ap.466).
- Gonçalves, R. A. (2008). *Delinquência, crime e adaptação à prisão 3ª edição*. Coimbra, Quarteto Editora.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press.
- Greenwood, P. (2006). *Changing Lives: Delinquency Prevention as Crime-Control*. Chicago: University of Chicago.

- Gresham, F.M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette (eds.), *Psicologia das habilidades sociais, diversidade teórica e suas implicações*, (pp. 17-56). São Paulo: Vozes.
- Hein, A. (2004). Factores de riesgo y delincuencia juvenil: Revisión de la literatura nacional e internacional. *Fundación Paz Ciudadana*, 1-21.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(1), 133-164. doi: [10.1111/1469-7610.00007](https://doi.org/10.1111/1469-7610.00007).
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. Transaction publishers.
- Hirschi, T., & Gottfredson, M. (1983). Age and the explanation of crime. *American journal of sociology*, 89(3), 552-584. doi: [10.1086/227905](https://doi.org/10.1086/227905).
- Homem, T. C., Gaspar, M. F., Santos, M. J. S., Azevedo, A. F., & Canavarro, M. C. (2013). Perturbações de comportamento externalizante em idade pré-escolar: O caso específico da perturbação de oposição. *Análise Psicológica*, 31(1), 31-48.
- Hubbard, D. J. (2002). *Cognitive-behavioral treatment: An analysis of gender and other responsivity characteristics and their effects on success in offender rehabilitation*. (Ph.D dissertation), University of Cincinnati, Cincinnati, Ohio.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Grossman, P. B. (1997). A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9(1), 75-94.
- Jacobson, E. (1974). *Progressive Relaxation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jenson, J. M., & Fraser, M. W. (2016). *Social policy for children and families: A risk and resilience perspective (3ª ed.)*. United States of America: Sage Publications.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and violent behavior*, 9(5), 441-476. doi: [10.1016/j.avb.2003.03.001](https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001).
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive behavior*, 32(6), 540-550. doi: [10.1002/ab.20154](https://doi.org/10.1002/ab.20154).
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Loeber, R., & Pardini, D. (2016). Protective factors for violence: Results from the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Criminal Justice*, 45, 32-40. doi: [10.1016/j.jcrimjus.2016.02.007](https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.007).
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Piquero, A. R., Loeber, R., & Hill, K. G. (2017). Systematic review of early risk factors for life-course-persistent, adolescence-limited, and late-onset offenders in prospective longitudinal studies. *Aggression and violent behavior*, 33, 15-23. doi: [10.1016/j.avb.2017.01.009](https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.009).
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 17-83). New York: Klumer Academic / Plenum Publishers. doi: [10.1007/0-306-47167-1_3](https://doi.org/10.1007/0-306-47167-1_3).

- Kelley, B. T., Loeber, R., Keenan, K., & DeLamantre, M. (1997). Development pathways in boys' disruptive and delinquent behavior. December. *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Juvenile Justice Bulletin*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention,
- Kruger, J. M., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134. doi: [10.1037/0022-3514.77.6.1121](https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121).
- Lageson S., Uggen C. (2013) How Work Affects Crime—And Crime Affects Work—Over The Life Course. In: Gibson C., Krohn M. (Eds) *Handbook of Life-Course Criminology*. (pp. 201-212). Springer, New York, NY. doi: [10.1007/978-1-4614-5113-6_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5113-6_12).
- Lipsey, M. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: a meta-analytic overview. *Victims & Offenders*, 4, 124–147. doi: [10.1080/15564880802612573](https://doi.org/10.1080/15564880802612573).
- Lipsey, M. W. (1995). What do we learn from 400 research studies on the effectiveness of treatment with juvenile delinquents? In J. McGuire (Ed.). *What works: Reducing reoffending? Guidelines from research and practice* (pp.63-78). London: Wiley Blackwell.
- Lipsey, M., Landenberger, N., & Wilson, S. (2007). Effects of cognitive-behavioral programs for criminal offenders. *Campbell Systematic Reviews*, 6, 23-58. doi: [10.4073/csr.2007.6](https://doi.org/10.4073/csr.2007.6).
- Llinares, M. & Rodríguez, J. (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales. Colección escuela y necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lösel, F. (2003). The development of Delinquent Behaviour. In D. Carson e R. Bull (Eds.). *Handbook of Psychology in Legal Contexts* (pp. 245-267). England: John Wiley & Sons Ltd.
- Loureiro, C. (2011). Treino de competências sociais – Uma estratégia em saúde mental: Conceptualização e modelos teóricos. *Revista da Sociedade Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 6, p.7-14.
- Loureiro, C. (2013). Treino de Competências Sociais – Uma Estratégia em Saúde Mental: Técnicas e Procedimento para a Intervenção. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 9, 41-47.
- Lowenkamp, C., Hubbard, D., Makarios, M., & Latessa, E. (2009). A Quasi-Experimental Evaluation of Thinking for a Change: A "Real-World" Application. *Criminal Justice and Behavior*, 36(2), 137-146. doi: [10.1177/0093854808328230](https://doi.org/10.1177/0093854808328230).
- Madera, M. R. (2005). A Relação Interpessoal na psicomotricidade em Pessoas com Demência. *A Psicomotricidade*, 6, 47-55.
- Martinez-Torteya, C., Bogat, G. A., Von Eye, A., & Levendosky, A. A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: the role of risk and protective factors. *Child Development*, 80(2), 562-577. doi: [10.1111/j.1467-8624.2009.01279.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01279.x).

- Martins, R. (2001a). A Relaxação psicoterapêutica no contexto da saúde mental – o corpo como ponto entre a emoção e a razão. In V. Fonseca & R. Martins (Ed.). *Progressos em Psicomotricidade*, (pp. 95-108). Lisboa: Edições FMH.
- Martins, R. (2001b). Questões sobre a identidade da psicomotricidade: As práticas entre o instrumental e o relacional. In V. Fonseca & R. Martins (Ed.), *Progressos em psicomotricidade*, (pp. 29-40). Lisboa: Edições FMH.
- Martins, R. (2002). La psicomotricidad y la relajación como mediadores en la comunicación e interacción humana. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 70, 61-63.
- Martins, R., Simões, C. & Brandão, T. (2016). *Mestrado em Reabilitação Psicomotora – Normas Regulamentares*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20. doi: [10.1111/cdev.12205](https://doi.org/10.1111/cdev.12205).
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Developmental Psychology*, 11(1), 143-169.
- Matos, M. G. (1998). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Cruz-Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, M. G., Simões, C., Canha, L., & Fonseca, S. (2000). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses: Estudo nacional da rede europeia HBSC /OMS (1996)*. Lisboa: FMH / PPES.
- Matos, M., & Simões, C. (2001). Corpo, Psicomotricidade e Comportamento Social. In V. Fonseca & R. Martins (Ed.). *Progressos em Psicomotricidade*, (pp. 159-164). Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência (1ª ed.)*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Matos, M.G., & Tomé, G. (2012). *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para o Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade: Estado da Arte (Vol 1.)*. Lisboa: Placebo Editora (E-Book).
- Matos, M.G., Simões, C., & Carvalhosa, S.F. (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social - Ministério da Justiça.
- Maximiano, J. (2004). Psicomotricidade e relaxação em psiquiatria. *PsiLogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*, 1(2), 85-95.
- McGloin, J. M., & Widom, C. S. (2001). Resilience among abused and neglected children grown up. *Development and Psychopathology*, 13(4), 1021-1038.
- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: Seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 (1,2,3), 65-106.

- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13(2), 355-375.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescent-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14(1), 179-207.
- Mohammadiarya, A., Sarabi, S. D., Shirazi, M., Lachinani, F., Roustaei, A., Abbasid, Z., & Ghasemzadeh, A. (2012). The effect of training self-awareness and anger management on aggression level in Iranian middle school students. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 46, 987-991. doi: [10.1016/j.sbspro.2012.05.235](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.235).
- Morais, A., Novais, R. & Mateus, S. (2005). Psicometricidade em Portugal. *A Psicometricidade*, (5), 41-49.
- Moreira, S. F. F. (2013). *A relação entre a ausência de suporte afetivo e a delinquência* (Licenciatura em Criminologia). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3938>
- Mulder, E., Brand, E., Bullens, R., & Van Marle, H. (2011). Risk factors for overall recidivism and severity of recidivism in serious juvenile offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(1), 118–135. doi: [10.1177/0306624X09356683](https://doi.org/10.1177/0306624X09356683).
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 18(2), 283-291. doi: [10.1590/S0102-79722005000200017](https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200017).
- Nardi, F. L., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Delinquência Juvenil: Uma revisão Teórica. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 69-77.
- Nardi, F. L., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Trajetória de Adolescentes em Conflito com a Lei Após Cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Fechado. *Psico*, 45(4), 541-550. doi: [10.15448/1980-8623.2014.4.12978](https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.4.12978).
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis (1ª ed.)*. Lisboa: Notícias Editorial.
- Negreiros, J. (2008). *Delinquências juvenis: trajetórias, intervenção e prevenção*. Porto: Livpsic.
- Newsome, J., Vaske, J. C., Gehring, K. S., & Boisvert, D. L. (2016). Sex differences in sources of resilience and vulnerability to risk for delinquency. *Journal of youth and adolescence*, 45(4), 730-745. doi: [10.1007/s10964-015-0381-2](https://doi.org/10.1007/s10964-015-0381-2).
- Oliveira, P. A. S. (2011). *Atitudes e crenças antissociais na delinquência juvenil: diferenças em função da idade, do género, e do padrão antissocial* (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/57441>
- Oriol-Bosch, A. (2012). Resiliencia. *Educación Médica*. 15(2), 77-78.

- Padovani, R. C., Schelini, P. W., & Williams, L. C. A. (2009). Inventário de Resolução de Problemas Sociais – Revisado: evidências de validade e precisão. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 267-276.
- Paiva, B. R. (2017). *A Psicomotricidade na Promoção de Competências Pessoais e Sociais: Intervenção com jovens entre os 18 e os 25 anos em acompanhamento no âmbito de medidas penais em execução na comunidade*. (Dissertação de Mestrado não publicada em Motricidade Humana na especialidade de Reabilitação Psicomotora). Faculdade de Motricidade Humana/Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/14091>.
- Pakiz, B., Reinherz, H. Z., & Frost, A. K. (1992). Antisocial behavior in adolescence: A community study. *Journal of Early Adolescence*, 12(3), 300-313. doi: [10.1177/0272431692012003005](https://doi.org/10.1177/0272431692012003005).
- Pearson, F.S., Lipton, D.S., Cleland, C.M., & Yee, D.S. (2002). The effects of behavioral/cognitive-behavioral programs on recidivism. *Crime and Delinquency*, 48(3), 476-496. doi: [10.1177/001112870204800306](https://doi.org/10.1177/001112870204800306).
- Pinho, S. R. , Dunningham, W., Aguiar, W. M., Filho, A. S. A., Guimarães, K., Almeida, T. R. P. & Dunningham, V. A. (2006). Morbidade psiquiátrica entre adolescentes em conflito com a lei. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 55(2), 126-130.
- Pinto, J., Matos, A., Rigo, D., Castilho, P., Galhardo, A., Navarro, F., & Perdiz, C. (1998). *Prevenção da Reincidência em Jovens Delinquentes: Estudo Comparativo da Eficácia do Programa Grupal "O Pensamento Pró-Social" versus um Programa Psicoterapêutico Cognitivo-Comportamental Individual*". Congresso Crimes Ibéricos – Braga.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de psicologia*, 25(3), 405-416.
- Portaria n.º 118/2013. Ministério da Justiça. Diário da República. 1.ª série – N.º 59 – 25 de março de 2013. Retirado de: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2060&tabela=leis.
- Probst, M., Knapen, J., Poot, G. e Vancampfort, D. (2010). Psychomotor therapy and psychiatry: What's in a name? *The Open Complementary Medicine Journal*, 2, 105-113.
- Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa – PGDL (2017a). Código de Processo Penal. [Texto Web]. Retirado a 14-09-2017 de: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=199&tabela=leis.
- Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa – PGDL (2017b). Código Penal de 1982 Versão Consolidada Posterior a 1995. [Texto Web]. Retirado a 14-09-2017 de: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?ficha=1&artigo_id=&nid=109&pagina=1&tabela=leis&nversao=&so_miolo=.
- Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa – PGDL (2017c). Lei Orgânica Da Direção-Geral De Reinserção e Serviços Prisionais [Texto Web]. Retirado a 14-09-2017 de:

- http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1799&tabela=lei_velhas&nversao=1&so_miolo=%20.
- Rangel, M., & Sousa, C. S. (2014). Resiliência, saúde e educação. Uma revisão de literatura das publicações periódicas brasileiras de 2009-2013. *Omnia*, 1, 39-44.
- Redondo Illescas, S., & Pueyo, A. A. (2007). Psicología de la delincuencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 147-156.
- Redondo Illescas, S., Sánchez-Meca, J., & Garrido Genovés, V. (2002). Los programas psicológicos con delinquentes y su efectividad: la situación europea. *Psicothema*, 14 (Suplemento), 164-173.
- Rijo, D., Sousa, M., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M., Silva, M. J., Ricardo, N., & Massa, S. (2007). *GPS- Gerar Percursos Sociais. Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamentos sociais e desviantes*. Ponta Delgada: Equal /Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Rosa, M. S. B. A. (2012). *A eficácia do programa psicoeducacional gerar percursos sociais em adolescentes institucionalizados em Centro Educativo: resultados da aplicação em grupos experimentais*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/26140>.
- Rosado, J. (2004). *Os aprendizes do Crime*. [Documento pdf]. Retirado a 21-01-2018 de <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2003006.pdf>
- Ross, R., & Fabiano, E. (1985). *Time to Think: A Cognitive Model of Crime and Delinquency Prevention and Rehabilitation*. Johnson City: Academy of Arts and Sciences.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (2003). Life-course desisters? Trajectories of crime among delinquent boys followed to age 70. *Criminology*, 41(3), 555-592. doi: [0.1111/j.1745-9125.2003.tb00997.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2003.tb00997.x).
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, 10(2), 209-216. doi: [10.1590/S1413-73722005000200007](https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200007).
- Schultz, J. H. (1987). *Le training autogène, méthode de relaxation par auto-décontraction concentrative*. 10eme édition, Paris: Presses Universitaires de France.
- Schwarz, N., & Clore, G.L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513–523.
- Schwarz, N., & Strack, F. (1999). Reports of subjective well-being: Judgmental processes and their methodological implications. In D. Kahneman, E. Diener, e N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 61-84). New York: Russell Sage Foundation.

- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. United States of America: Springer Science_Business Media, LLC.
- Serrano, M. (2009). *Introducción a la Criminología*. Madrid: Dykinson.
- Sheldrick, C. (1999). Practitioner review: The assessment and management of risk in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(4), 507-518.
- Shepherd, B., Green, K., & Omobien, E. (2005). Level of functioning and recidivism risk among adolescent offenders. *Adolescence*, 40(157), 23-32.
- Shoemaker, D. (2000). *Theories of delinquency: An examination of explanations of delinquent behavior (4th ed.)*. New York: Oxford University Press.
- Shoemaker, D. J. (2017). *Juvenile delinquency*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Silva, A. (2001). *Desenvolvimento de Competências sociais nos adolescentes. Perspetiva de prevenção em saúde mental na adolescência*. (Dissertação de Mestrado em Comunicação e Saúde). Universidade Aberta.
- Simões, M. C. R. (2005). *Comportamentos de risco na adolescência: estudo dos factores aliados ao risco e à protecção na saúde em jovens em idade escolar em função dos diferentes cenários relevantes do seu quotidiano e do seu percurso de desajustamento social* (Tese de Doutoramento em Motricidade Humana na especialidade de Educação Especial e Reabilitação). Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa.
- Simões, M. C. R. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Simões, M. C. R. (2009). Resiliência: competência na adversidade. In Matos, M.G., & Sampaio, D. (Eds), *Jovens com saúde: diálogo com uma geração* (pp. 215-233). Lisboa: Texto Editora.
- Simões, M. C. R., Matos, M. G. & Batista-Foguet, J. M. (2008). Juvenile Delinquency: Analysis of Risk and Protective Factors Using Quantitative and Qualitative Methods. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 12(4), 389-408.
- Sistema de Segurança Interna – SSI (2016). *Sistema de Segurança Interna: Relatório Anual de Segurança Interna 2016* [Documento pdf] Retirado a 23-01-2018 de https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalleActividadeParlamentar.aspx?BID=104739&ACT_TP=RSI.
- Snow, P. C., & Powell, M. B. (2008). Oral Language Competence, Social Skills and Highrisk Boys: What are Juvenile Offenders Trying to Tell us?. *Children & Society*, 22(1), 16-28. doi: [10.1111/j.1099-0860.2006.00076.x](https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00076.x).
- Sousa Filho, P. G. (2009). Introdução aos métodos de relaxamento. In *Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais, XIV, IX*. Curitiba, Brasil.
- Sousa, C. S., & Guerreiro, A. (2014). Resiliência educacional e construção do conhecimento. *Educação (UFES)*, 39(3), 567-576. doi: [10.5902/1984644414343](https://doi.org/10.5902/1984644414343).

- Spence, S.H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Streiner, D. L. (2003). Being inconsistent about consistency: When coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of personality assessment*, 80(3), 217-222. doi: [10.1207/S15327752JPA8003_01](https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8003_01).
- Thomas, H., & Brunton, G. (1997). Gender and healthy child/youth development: A synthesis of the current literature. In *Gender and Health: From Research to Policy, The Fifth national Health Promotion Research Conference*, Hamilton, ON.
- Tiêt, Q. Q., & Huizinga, D. (2002). Dimensions of the construct of resilience and adaptation among inner-city youth. *Journal of Adolescent Research*, 17(3), 260-276. doi: [10.1177/0743558402173003](https://doi.org/10.1177/0743558402173003).
- Tong, L. S. J., & Farrington, D. P. (2008). Effectiveness of «Reasoning and rehabilitation» in reducing reoffending. *Psychothema*, 20(1), 20-28. doi: [10.1111/1475-3588.00051](https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051).
- Vaske, J., Galyean, K., & Cullen, F. T. (2011). Toward a biosocial theory of offender rehabilitation: Why does cognitive-behavioral therapy work?. *Journal of Criminal Justice* 39(1), 90-102. doi: [10.1016/j.jcrimjus.2010.12.006](https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2010.12.006).
- Vera, M. N., & Vila, J. (2002). Técnicas de relaxamento. In: V.E. Caballo (Ed). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp. 147-165). São Paulo, Brasil.
- Vieira, J.L., Batista, M.I.B. & Lapierre, A. (2005). *Psicomotricidade Relacional: Teoria de uma prática (2ª Edição)*. Curitiba: Filosofart Editora.
- Vieira, S. M. A. (2010) *Ofensores Sexuais: Das Crenças ao Estilo de Pensamento* (Tese de Doutorado em Psicologia Área de Conhecimento de Psicologia da Justiça). Escola de Psicologia/Universidade do Minho.
- Walters, G. D. (2016). Proactive and reactive criminal thinking, psychological inertia, and the crime continuity conundrum. *Journal of Criminal Justice*, 46, 45-51. doi: [10.1016/j.jcrimjus.2016.03.003](https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.03.003).
- Wasserman, G. A., Keenan, K., Tremblay, R. E., Coie, J. D., Herrenkohl, T. I., Loeber, R., & Petechuck, D. (2003). Risk and protective factors of child delinquency. *U.S. Department of Justice - Office of juvenile justice and delinquency prevention*, 3-17.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. New York: Cornell University Press.
- Zappe, J., & Dias, A. (2012). Violência e fragilidades nas relações familiares: refletindo sobre a situação de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 17(3), 389-395.

8. ANEXOS

Dado à sua extensão, na versão impressa apenas se apresenta em anexo: a descrição das penas e medidas jurídicas aplicadas na comunidade na área penal (Anexo A); a apresentação e análise IPEPC, Grupo 1 – Carnaxide (Anexo B); a apresentação e análise dos instrumentos quantitativos do Estudo de Caso CB (Anexo C); um exemplo de relatório e planeamento de sessão, Estudo de Caso CB (Anexo D); um exemplo de planeamento de sessão, por domínio, do Grupo 1 Carnaxide (Anexo E); e um exemplo de relatório de sessão, por domínio, Grupo 1 Carnaxide (Anexo F); Guião Entrevista Final TGC e Participantes (Anexo G).

Em suporte digital, encontram-se os anexos referentes a outras vertentes do trabalho, nomeadamente: Instrumentos de Avaliação; Planeamentos de Sessão Grupo 1 – Carnaxide e Grupo 2 – Porto Salvo; Relatórios de Sessão Grupo 1 – Carnaxide e Grupo 2 – Porto Salvo; Planeamentos e Relatórios de Sessão Estudo de Caso CB; Transcrição Entrevistas TGC; Transcrição Entrevistas Participantes; e PowerPoint apresentação de equipa Programa Endireita de dia 05 de setembro de 2017.

Anexo A – Execução de penas e medidas jurídicas na comunidade, Área Penal

Execução de penas e medidas jurídicas – Área Penal

Penas e Medidas aplicadas na Comunidade

O núcleo das penas e medidas probatórias engloba (DGRS, 2006):

- **Suspensão Provisória do Processo** (artigos 281º e 282º do Código do Processo Penal): esta medida aplicada pelo Ministério Público, surge com o objetivo de evitar o prosseguimento do processo penal até à fase de julgamento. O arguido deve dar o seu consentimento, e em alguns casos a vítima, quando aplicável. Para esta medida é necessário a ausência de condenação anterior por crime de igual natureza, estando excluídos crimes puníveis com penas de prisão superior a 5 anos. Após o período de suspensão, que não deve exceder os 2 anos, no caso de não haver registo de anomalias, o processo judicial fica arquivado definitivamente.
- **Suspensão da Execução da Pena de Prisão** (artigos. 50º a 57º do Código Penal): a suspensão pode ser simples, subordinada ao cumprimento de deveres ou regras de conduta, ou com regime de prova. Sendo a intervenção destas duas últimas realizadas pelas ERS. Após ter sido determinada a culpa e a medida, o condenado, com pena de prisão não superior a 3 anos, tem a execução da sua pena suspensa contanto que obedeça às regras impostas.
- **Liberdade para a Prova** (artigos 94º e 95º do Código Penal): esta medida executa-se de forma similar à suspensão da execução da pena de prisão, aplicado, no entanto, a inimputáveis, cujo grau de perigosidade é avaliado, podendo estar em regime probatório, com o intuito de assegurar que antes da libertação definitiva de um inimputável, exista um período de reintegração na comunidade.
- **Liberdade Condicional** (artigos 61º a 64º do Código Penal): aplicada pelo Tribunal de Execução das Penas, pode ser simples, subordinada ao cumprimento de regras de conduta, ou com regime de prova. Compreende a antecipação da liberdade do condenado a pena de prisão, não superior a 5 anos, após este ter cumprido um período mínimo legal de reclusão acordado e consentido, havendo a substituição parcial de um período detentivo por outro não detentivo. Na atribuição de LC estão inerentes vários fatores, entre os quais, a natureza e gravidade dos crimes, e o comportamento do condenado em contexto prisional. Em penas de prisão superior a 6 meses, o condenado pode beneficiar da LC, a meio da pena (1/2), a dois terços da pena (2/3), ou a cinco sextos do termo da pena (5/6).
- **Suspensão da Execução do Internamento** (artigo. 98º do Código Penal): o regime de execução desta medida assemelha-se ao da Suspensão da Execução da Pena de

Prisão, onde é feita uma substituição total ou parcial do internamento do inimputável, por um regime de tratamento probatório cumprido na comunidade. Pode ser aplicada antes do internamento, ou após um período mínimo de 3 anos de internamento, dependendo da natureza e gravidade do crime.

O segundo núcleo de medidas e penas na comunidade está mais direcionado para a ideia de trabalho a favor da comunidade ou do Estado (DGRS, 2006).

- **Prestação de Trabalho a Favor da Comunidade** (artigos. 58º e 598º do Código Penal): substituição da pena de prisão, até 1 ano, por trabalho a favor da comunidade, havendo o consentimento do arguido. O condenado realiza serviços gratuitos ao Estado, ou a outras entidades, indo de um mínimo de 36h até um máximo de 380h totais, executadas em qualquer dia da semana, conforme a disponibilidade da Entidade Beneficiadora de Trabalho, e tendo em conta os horários de trabalho dos condenados empregados.
- **Substituição da Multa por Trabalho** (artigo 48º do Código Penal): sanção pecuniária, com base no regime de dias-multas, fixado num mínimo de 10 e um máximo de 360 dias, em que cada dia-multa equivale um montante fixado entre 1 e 500 euros. O condenado a quem foi aplicada a pena de Multa, pode requerer a sua substituição por trabalho de forma total ou parcial, seguindo a mesma modalidade de execução da Prestação de Trabalho a Favor da Comunidade.

Anexo B – Apresentação e Análise IPEPC, Grupo 1 – Carnaxide

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

(Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Iniciando-se pelo Alfa de Cronbach, do instrumento, este no momento inicial assume valores de 0.93, e no final 0.98, que revelam uma consistência interna superior a 0.90, que pode indicar uma redundância/duplicação nos itens. Relativamente aos resultados obtidos, apresentados na Tabela B20, de um modo geral, verifica-se que no momento de avaliação inicial, o valor médio total obtido pelos participantes foi de 149.86 ($\sigma_i = 29.05$), com um valor mínimo de 126, e máximo de 211. Após a intervenção, observa-se um ligeiro aumento na maioria destes parâmetros, com um valor médio final de 167,43 ($\sigma_f = 48.04$), um valor mínimo de 115, e máximo de 242.

Tabela B20- Grupo 1 Carnaxide (n= 7): valor médio, desvio padrão, mínimo, máximo, soma, alfa de cronbach, Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal						
	x	σ	min.	máx.	SOMA	A
Avaliação Inicial	149.86	29.05	126	211	1049	0.93
Avaliação Final	167.43	48.04	115	242	1172	0.98

A Tabela B22, apresenta de forma mais detalhada, os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final das oito principais subescalas avaliadas pelo instrumento, nomeadamente: Atitudes/Crenças e Traços Antissociais (ACTA), Competências Pessoais/Interpessoais e Estilos de *Coping* (CPIEC), *Insight/Locus* Controlo (ILC), História Pensamento Criminal (HPC), Pensamento Criminal Corrente (PCC), Medo de Mudança (EEMM), *Locus* Controlo Externo/Autoconceito Grandioso (LCEACG), e Baixa Autodeterminação/Vulnerabilidade Psicopatológica (BADVP). De igual modo, a Tabela B21, apresenta os resultados obtidos nas quatro escalas do instrumento, compostas pelas subescalas referidas anteriormente: Escala de Estilos de Pensamento Criminal (ACTA, CPIEC e ILC); Escala de Conteúdo (HPC e PCC); Escala Especial Medo da Mudança (EEMM); e Escala de Fatores (LCEACG e BADVP). Para a análise dos resultados, de acordo com os critérios estabelecido por Walters (1995) considerou-se que quanto mais alta a soma total dos itens em cada subescala ou escala, maior é o nível de pensamento criminal do indivíduo. De modo a facilitar a interpretação dos dados, para cada subescala/escala e momento de avaliação inicial/final, encontram-se destacados a fundo cinzento com duas tonalidades diferentes, as somas mais baixas (cinzento mais claro) e altas (cinzento mais escuro). Neste instrumento, contrariamente aos anteriores, optou-se por proceder à apresentação dos resultados, por participante, de modo a enriquecer a discussão dos resultados.

v

Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Aplicação de Programa de intervenção a jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade

Tabela B21- Grupo 1 Carnaxide (n= 7): somatórios escalas, por indivíduo, Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Escalas	SOMA	Amostra – Grupo 1 (n=7)							
		DR	ET	FT	HC	IS	RW	VS	Grupo
EEPC	Inicial	97	168	101	108	106	109	119	808
	Final	147	199	150	99	88	153	87	923
EC	Inicial	37	69	41	39	36	42	56	320
	Final	57	78	60	35	30	61	33	354
EEMM	Inicial	11	21	12	13	15	13	25	110
	Final	18	22	22	10	9	20	16	117
EF	Inicial	54	104	56	64	62	61	72	473
	Final	88	119	87	52	47	91	49	533
IPEPC	Inicial	126	211	132	145	136	139	160	1049
	Final	188	242	192	130	115	189	116	1172
Total		314	453	324	275	251	328	276	

Legenda Escalas: EEPC – Escala de Estilos de Pensamento Criminal; EC – Escala de Conteúdo; EEMM – Escala Especial Medo da Mudança; EF – Escala de Fatores.

Tabela B22- Grupo 1 Carnaxide (n= 7): somatórios subescalas, por indivíduo, Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Subescala	SOMA	Amostra – Grupo 1 (n=7)							
		DR	ET	FT	HC	IS	RW	VS	Grupo
ACTA	Inicial	47	70	48	43	48	53	51	360
	Final	61	74	61	44	40	70	41	391
CPIEC	Inicial	29	51	28	33	28	29	39	237
	Final	41	62	48	26	23	38	26	264
ILC	Inicial	21	47	25	32	30	27	29	211
	Final	45	63	41	29	25	45	20	268
HPC	Inicial	17	32	21	14	16	17	23	140
	Final	25	33	26	15	12	32	13	156
PCC	Inicial	20	37	20	25	20	25	33	180
	Final	32	45	34	20	18	29	20	198
EEMM	Inicial	11	21	12	13	15	13	25	110
	Final	18	22	22	10	9	20	16	117
LCEACG	Inicial	38	59	41	37	44	42	45	306
	Final	56	69	49	36	31	67	31	339
BADVP	Inicial	16	45	15	27	18	19	27	167
	Final	32	50	38	16	16	24	18	194

Legendas Subescalas: ACTA – Atitudes/Crenças e Traços Antissociais; CPIEC – Competências Pessoais/Interpessoais e Estilos de Coping; ILC – Insight/Locus Controlo; HPC – História Pensamento Criminal; PCC – Pensamento Criminal Corrente; EEMM – Medo de Mudança; LCEACG – Locus Controlo Externo/Autoconceito Grandioso; BADVP – Baixa Autodeterminação/Vulnerabilidade Psicopatológica.

De um modo geral, através da análise das tabelas apresentadas acima, verifica-se que, ET foi o participante que apresentou os valores mais altos na maioria das escalas e subescalas avaliadas pelo instrumento, sendo por isso, pela interpretação dos resultados do instrumento, o indivíduo com maior pensamento criminal. Na Escala Especial de Medo da Mudança, foi VS, o elemento, quem se destacou, juntamente com FT, que apresentaram

também valores superiores comparativamente ao grupo. Quanto aos valores mais baixos, equivalentes ao menor nível de pensamento criminal, encontram-se distribuídos por vários dos elementos do grupo, contudo, IS foi quem apresentou um valor total mais baixo no instrumento, sendo por isso o indivíduo do grupo com menor pensamento criminal. Comparando os totais obtidos, consoante o tipo de crime, dentro dos encontrados na amostra: roubo, ofensa à integridade física voluntária grave, e detenção ou tráfico de armas proibidas; vemos que o crime do indivíduo do grupo com valores mais altos (453), está ligado à detenção ou tráfico de armas proibidas (ET), e o total mais baixo (251) relacionado com a um crime de roubo (IS). Com enfoque agora na idade dos indivíduos da amostra, através da análise dos valores finais do instrumento, observa-se que as duas pontuações totais mais altas (453 e 328), dizem respeito ao indivíduo mais velho do grupo (ET, 28 anos), e ao indivíduo mais novo (RW, 19 anos), respetivamente.

Anexo C – Apresentação e Análise Instrumentos Quantitativos, Estudo de Caso CB

Uma vez que os resultados apresentados dizem respeito a apenas um elemento, não foram calculados o Teste de Wilcoxon, nem o Alfa de Conbrach, procedendo-se à análise dos instrumentos quantitativos através das médias obtidas no momento inicial e final.

1. Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos & Lebre, 2005)

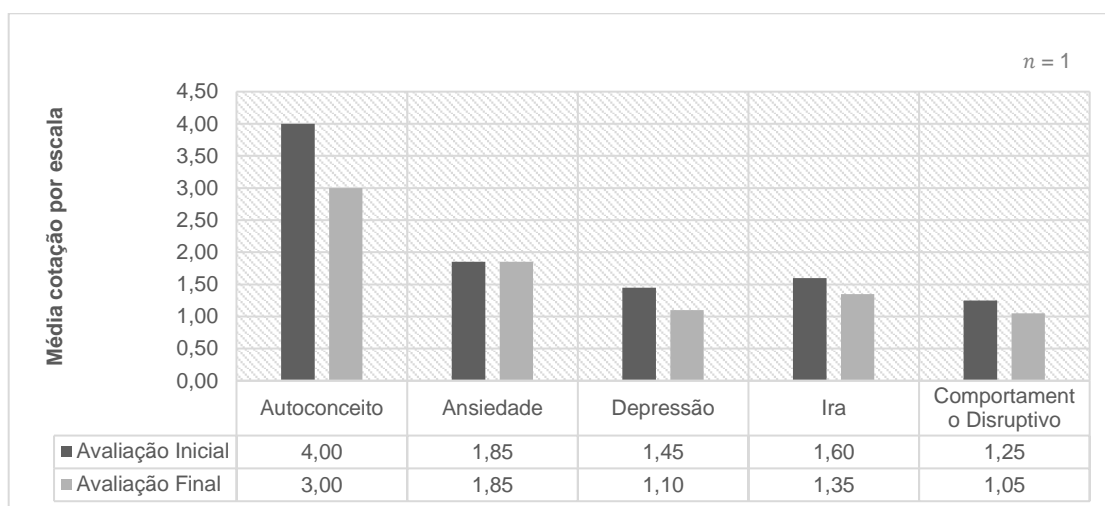


Figura C16 – Grupo 2 Porto Salvo (n=1): Gráfico Resultados iniciais e finais Beck Youth Inventories (Beck et al., 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos & Lebre, 2005)

A Figura C16, apresenta os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final, em cada uma das cinco dimensões avaliadas pelo instrumento, nomeadamente: Autoconceito, Ansiedade, Depressão, Ira, e Comportamento Disruptivo. Para a análise dos dados recolhidos, foram definidas áreas com maior ou menor necessidade de intervenção, com base nas médias de cada uma das dimensões avaliadas. A nível estatístico consideram-se áreas com menor necessidade de intervenção aquelas cujas médias se situavam entre 4,00 e 3,10; áreas com alguma necessidade de intervenção, com valores entre 3,09 e 2,10; e áreas com maior necessidade de intervenção, com valores de 2,09 e 1,00. Das cinco dimensões apresentadas apenas a primeira é positiva, as restantes categorias têm cotação negativa uma vez que representam áreas problemáticas, pelo que a análise das áreas com maior ou menor necessidade de intervenção é feita de forma inversa. Pela análise do gráfico acima (Figura C16), verificamos que, em comparação com o momento de avaliação inicial e final, houve uma diminuição nas médias dos domínios Depressão ($x_i = 1,45$; $x_f = 1,10$), Ira ($x_i = 1,60$; $x_f = 1,35$), e Comportamento Disruptivo ($x_i = 1,25$; $x_f = 1,05$), dado que são dimensões de cotação negativa, esta descida é considera positiva, assumindo-se estas dimensões como áreas com menor necessidade

de intervenção em ambos os momentos de avaliação. A dimensão Ansiedade, também cotada de forma negativa, apresenta a mesma média no momento inicial e final (x_i e $x_f = 1,85$), sendo por isso considerada uma área com menor necessidade de intervenção nos dois momentos. Já na dimensão Autoconceito, observa-se uma descida da média inicial para a final ($x_i = 4,00$; $x_f = 3,00$), passando de uma área com menor necessidade de intervenção no momento inicial, para uma área com alguma necessidade de intervenção no momento final, mostrando uma diminuição do autoconceito por parte do participante. Em suma, a partir informação fornecida pelo gráfico da Figura C16, concluímos que após a intervenção, CB apresentou melhorias nas dimensões: “Depressão”, “Ira” e “Comportamento Disruptivo”. Estas dimensões já tidas como áreas com menor necessidade de intervenção do participante no momento inicial, após a intervenção, mantiveram-se nesta área, com valores mais baixos, que indicam uma melhoria nos domínios avaliados. No domínio “Ansiedade”, houve igualmente a manutenção desta como uma com menor necessidade de intervenção, com iguais valores no momento inicial e final. Contrariamente, a dimensão “Autoconceito” foi aquela que apresentou resultados menos favoráveis, visto que após a intervenção, comparando as médias nos dois momentos de avaliação, verificámos que esta era uma área com menor necessidade de intervenção no momento inicial, passando, no entanto, a constituir-se como área com alguma necessidade de intervenção no momento final, apresentando por isso uma descida, que reflete a necessidade de uma maior intervenção nesta dimensão.

2. Cantril Ladder (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)

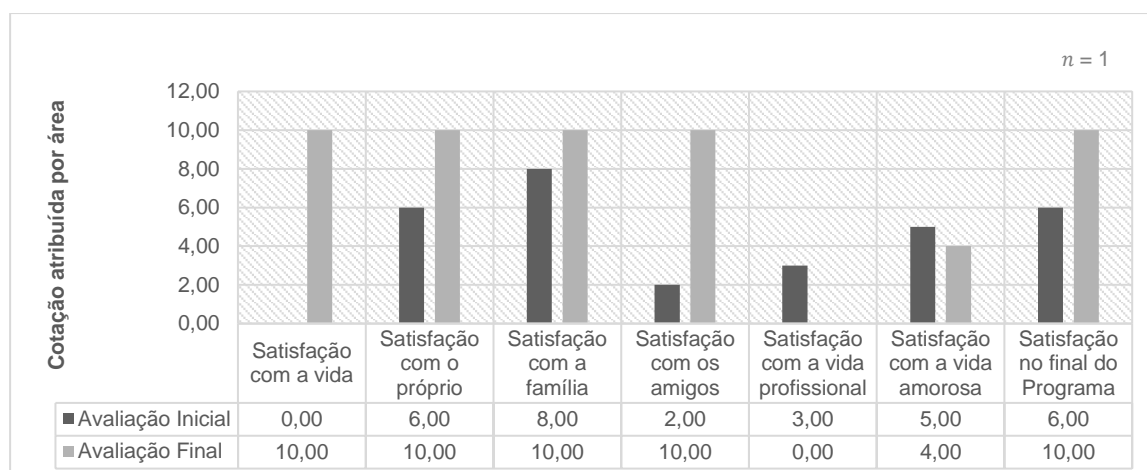


Figura C17 – Grupo 2 Porto Salvo (n=1): Gráfico Resultados iniciais e finais Cantril Ladder (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)

A Figura C17, apresenta os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final, em cada uma das sete áreas avaliadas pelo instrumento, nomeadamente: Satisfação com

X

Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Aplicação de Programa de intervenção a jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade

a vida, Satisfação com o próprio, Satisfação com a família, Satisfação com os amigos, Satisfação com a vida profissional, Satisfação com a vida amorosa, e Satisfação no final do Programa. Para a análise dos dados recolhidos, foram definidos diferentes níveis de satisfação, com base na cotação atribuída pelo participante em cada uma das áreas avaliadas. A nível estatístico, uma cotação situada entre o 0,00 e 2,00 mostra que o indivíduo se encontra “insatisfeito”; entre 2,10 e 4,00 “pouco satisfeito”; entre 4,10 e 6,00 “satisfeito”, entre 6,10 e 8,00 “muito satisfeito”; e entre 8,10 e 10,00 “extremamente satisfeito”. Pela análise do gráfico presente na Figura C17, verificamos que, em comparação com o momento de avaliação inicial e final, houve um aumento dos valores atribuídos pelo participante na maioria das áreas avaliadas pelo instrumento, exceção feita nas áreas: de Satisfação com a vida amorosa, que apesar de o participante referir estar “satisfeito” em ambos os momentos, o seu nível de satisfação desce de uma cotação de 5 para 4; e na área de Satisfação com a vida profissional, que passa de uma cotação de 3 (“pouco satisfeito”) para 0 (“insatisfeito”). Nas restantes áreas, houve um aumento da cotação atribuída pelo participante, com a maior subida na área de Satisfação com a vida, que passou de uma cotação de 0 (“insatisfeito”) para 10 (“extremamente satisfeito”); seguida da Satisfação com os amigos que subiu de uma cotação de 2 (“insatisfeito”) para 10 (“extremamente satisfeito”). Nas restantes, subindo quatro pontos na cotação, passando de 6 (“satisfeito”) a 10 (“extremamente satisfeito”), encontramos as áreas de Satisfação com o próprio, e Satisfação no final do Programa. Por fim, também a nível da Satisfação com a família, verificamos uma subida de cotação de 8 (“muito satisfeito”) a 10 (“extremamente satisfeito”). No momento de avaliação inicial observa-se que este atribui uma cotação inferior a 4 “satisfeito”, nas áreas referentes à satisfação com a vida, com os amigos, e com a vida profissional; sendo que somente esta última permaneceu com uma cotação inferior a 4 no momento final de avaliação, de tal forma que todas as restantes áreas obtiveram uma cotação igual ou superior a 4. Resumidamente, no momento de avaliação final, o participante apresentou-se “extremamente satisfeito” com a vida, consigo, com a família, com os amigos, e com o Programa; “satisfeito” no que concerne à vida profissional; e “insatisfeito” com a vida amorosa. Apresentando melhorias a nível da satisfação com a vida, com o próprio, com a família, com os amigos, e com o Programa. Tendo apenas apresentado resultados inferiores, comparativamente ao momento inicial, nas áreas de satisfação com a vida profissional e com a vida amorosa.

3. Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais (Goldestein et al., 1980; 1997). Tradução Simões e Matos (1999); adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014)

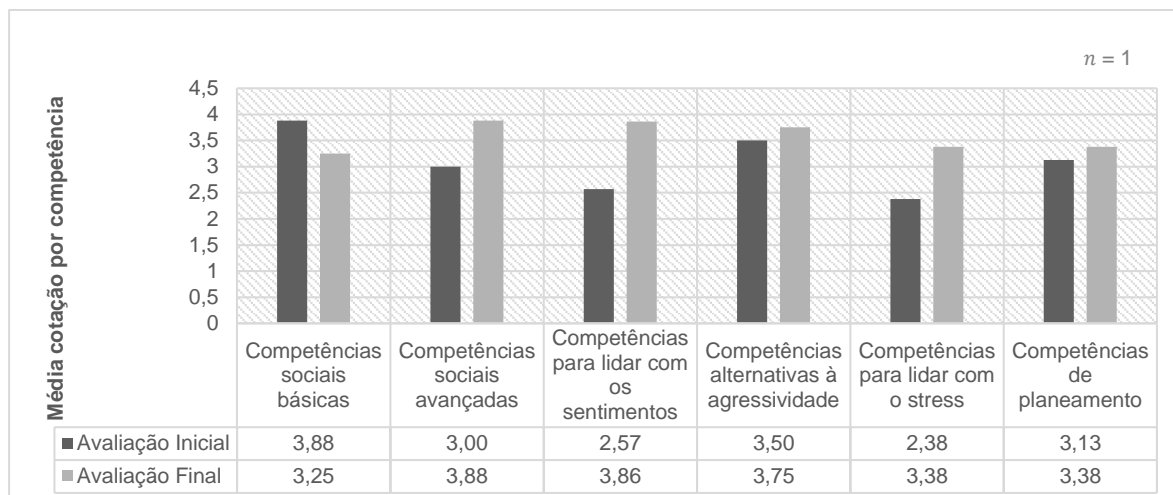


Figura C18 – Grupo 2 Porto Salvo (n=1): Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais (Goldestein et al., 1980; 1997). Tradução Simões e Matos (1999); adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014)

Na Figura C18, estão ilustrados os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final das seis principais categorias avaliadas pelo instrumento, nomeadamente: Competências sociais básicas, Competências sociais avançadas, Competências para lidar com os sentimentos, Competências alternativas à agressividade, Competências para lidar com o stress, e Competências de planeamento. Na análise dos dados, com base nas opções de resposta para cada afirmação: 1 (Nunca), 2 (Quase nunca), 3 (Algumas vezes), 4 (Muitas vezes), e 5 (Sempre), foram definidas com menor ou maior necessidade de intervenção, consoante as médias obtidas em cada uma das competências avaliadas. A nível estatístico consideram-se áreas com menor necessidade de intervenção aquelas cujas médias se situavam entre 5,00 e 3,51; áreas com alguma necessidade de intervenção, com valores entre 3,50 e 2,51; e áreas com maior necessidade de intervenção, com valores entre 2,50 e 1,00. Pela análise do gráfico acima, verificamos que, em comparação com o momento de avaliação inicial e final, houve um ligeiro aumento nas médias da maioria das competências avaliadas pelo instrumento: Competências sociais avançadas ($x_i = 3,00$; $x_f = 3,88$); Competências para lidar com os sentimentos ($x_i = 2,57$; $x_f = 3,86$); Competências alternativas à agressividade ($x_i = 3,50$; $x_f = 3,75$); Competências para lidar com o stress ($x_i = 2,38$; $x_f = 3,38$); e Competências de planeamento ($x_i = 3,13$; $x_f = 3,38$). A área das competências sociais básicas, foi a única que apresentou uma média final inferior à média inicial ($x_i = 3,88$; $x_f = 3,25$), percecionada em primeira instância pelo participante como uma área com menor necessidade de intervenção e descendo no momento final para uma área com alguma necessidade de intervenção. Ainda assim, observa-se que em todas as áreas, exceção feita às competências sociais básicas, houve

um reforço da sua perceção acerca das suas competências, com a passagem dessas de áreas com alguma necessidade de intervenção para áreas com menor necessidade de intervenção (competências sociais avançadas, para lidar com os sentimentos, e alternativas à agressividade); de uma área com maior necessidade de intervenção para uma área com alguma necessidade de intervenção (competências para lidar com o stress), ou a manutenção numa área com alguma necessidade de intervenção mas com valores mais elevados (competências de planeamento). Numa análise estatística mais aprofundada, por ordem decrescente de competências com maiores diferenças nos valores médios no momento final e inicial, com indicação de exemplos de competências com maior aumento, encontramos as competências: para lidar com os sentimentos e.g.: lidar com o medo e gratificar-se a si próprio; para lidar com o stress e.g.: lidar com a vergonha e com a rejeição; competências sociais avançadas e.g.: pedir ajuda e pedir desculpa; competências alternativas à agressividade e.g.: controlar-se a si mesmo, defender os seus direitos; e por fim, competências de planeamento e.g.: decidir o que fazer e reunir informação. Dentro das competências sociais básicas, apesar da média global ter descido, o item “dar um elogio” apresentou uma subida de cotação de 3 (Algumas vezes) para 4 (Muitas vezes). Através da análise dos dados apresentados acima, pode-se concluir que após a intervenção, o participante apresentou uma evolução, embora não significativa, da perceção acerca das suas competências, tanto avançadas, para lidar com os sentimentos, alternativas à agressividade, para lidar com o stress, e de planeamento.

4. Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996 traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 1999)

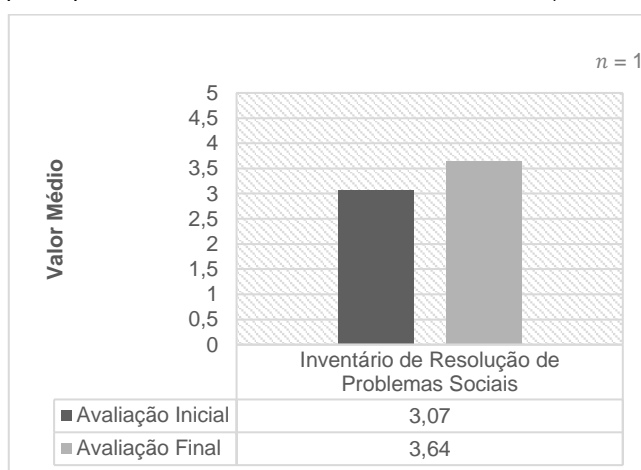


Figura C19 – Grupo 2 Porto Salvo (n=1): Gráfico Resultados iniciais e finais Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996 traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 1999)

Na Figura C19, são apresentados os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final, da aplicação do instrumento de avaliação da capacidade de resolução de problemas de CB. Para a análise dos dados recolhidos, tendo em conta que as opções de resposta às afirmações, iam de uma escala de 1 (Nunca) a 5 (sempre), com base no valor médio de cada afirmação, foram definidas com maior ou menor necessidade de intervenção. A nível estatístico, as respostas com um valor médio situado entre o 1,00 e 2,50 foram consideradas áreas com maior necessidade de intervenção; de 2,51 a 3,51 áreas com alguma necessidade de intervenção, e de 3,51 a 5,00 áreas com menor necessidade de intervenção. Pela análise do gráfico acima verificamos a existência de um aumento, do valor médio, do momento inicial para o momento final ($x_i = 3,07$ e $x_f = 3,64$), passando esta de uma área com alguma necessidade de intervenção, para uma área com menor necessidade de intervenção, havendo por isso uma melhoria da perceção da capacidade de resolução de problemas do participante. Uma análise mais aprofundada dos dados permite-nos observar, com base nos valores médios por item, que para além da manutenção de valores iniciais e finais, sem nenhuma cotação inferior a 3, houve, após a intervenção, uma melhoria na perceção da aquisição de competências, passando o participante a realizar “muitas vezes” (cotação 4), competências que anteriormente usava “algumas vezes” (cotação 3). Tomando o exemplo do aumento da perceção da capacidade de resolução de problemas do próprio (item 4), especificamente quando se esforça (item 1 e item 10), aumentando a valorização da divisão do problema em partes para facilitar a sua resolução (item 8). As respostas dadas por CB, mostram igualmente um aumento percecionado da sua capacidade para comparação de alternativas no processo de tomada de decisão (item 5), e escolha da melhor solução possível dentre um leque de várias soluções (item 6), assim como pensar no prós e contras dessa solução (item 11), e por fim, de avaliar se a situação melhorou e se o problema foi efetivamente resolvido (item 13). Todas estas competências, constituem-se como passos chave durante o processo de resolução de problemas, foco da intervenção realizada com o participante.

5. Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)

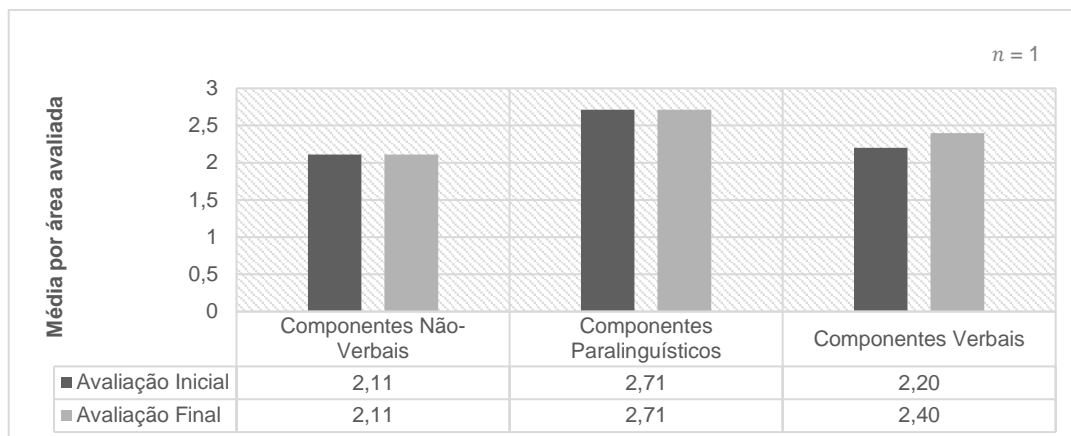


Figura C20 – Grupo 2 Porto Salvo (n=1): Gráfico Resultados iniciais e finais Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)

A Figura C20, ilustra os resultados obtidos nos momentos de avaliação inicial e final das três principais componentes avaliadas pelo instrumento, nomeadamente: Componentes Não-Verbais, Componentes Paralinguísticos e Componentes Verbais. Na análise dos dados, tendo em conta que as opções de resposta para cada um dos itens ia de uma escala de 1 (comportamento muito desadequado) a 5 (comportamento muito adequado), foram definidas áreas com menor ou maior necessidade de intervenção, consoante as médias obtidas em cada uma das competências avaliadas. A nível estatístico consideraram-se áreas com menor necessidade de intervenção, aquelas, cujas médias se situavam entre 5,00 e 3,51; áreas com alguma necessidade de intervenção com valores entre 3,50 e 2,51; e áreas com maior necessidade de intervenção com valores entre 2,50 e 1,00. De igual modo, para a análise dos dados foi considerado um comportamento adequado (em maior ou menor grau), sem necessidade de intervenção, aqueles com pontuação igual ou superior a 3. Em contrapartida, uma pontuação inferior a 3, demonstra um comportamento desadequado (em maior ou menor grau), com necessidade de intervenção. Olhando para o gráfico acima, observa-se que em comparação com o momento de avaliação inicial, após a intervenção, houve um ligeiro aumento na cotação média atribuída pela técnica observadora, apenas nas Componentes Verbais ($x_i = 2,20$ e $x_f = 2,40$), mantendo-se, ainda assim, como uma área com maior necessidade de intervenção no momento final, embora com um valor mais elevado que mostra uma melhoria na respetiva componente. Nas restantes, verificou-se uma manutenção dos valores iniciais e finais, com as Componentes Não-Verbais a manterem-se como uma área com maior necessidade de intervenção (x_i e $x_f = 2,11$); e as Componentes Paralinguísticas como área com alguma

necessidade de intervenção nos dois momentos de avaliação (x_i e $x_f = 2,71$). Pela análise do gráfico, observa-se também, que nenhuma das competências assume valores suficientemente altos para ser considerada uma área com menor necessidade de intervenção.

6. Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

Relativamente aos resultados obtidos na aplicação do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011), de um modo geral, verificamos que no momento de avaliação inicial, a soma total dos itens cotados por CB foi de 158, descendo posteriormente para um valor de 120, donde se pode concluir que o houve uma diminuição geral do pensamento criminal pelo participante, de tal modo que este apresentou uma redução dos valores iniciais, em todas as escalas e subescalas avaliadas pelo instrumento, conforme ilustrado nas Tabelas C23 e C24.

Tabela C23- Grupo 2 Porto Salvo (n= 1): somatórios escalas, Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

SOMA	Escalas			
	EEPC	EC	EEMM	EF
Inicial	126	46	17	80
Final	93	35	10	56

Legenda Escalas: EEPC – Escala de Estilos de Pensamento Criminal; EC – Escala de Conteúdo; EEMM – Escala Especial Medo da Mudança; EF – Escala de Fatores.

Tabela C24- Grupo 2 Porto Salvo (n= 1): somatórios subescalas, Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walters, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

SOMA	Subescalas							
	ACTA	CPIEC	ILC	HPC	PCC	EEMM	LCEACG	BADVP
Inicial	56	37	33	20	26	17	50	30
Final	34	31	28	11	24	10	33	23

Legendas Subescalas: ACTA – Atitudes/Crenças e Traços Antissociais; CPIEC – Competências Pessoais/Interpessoais e Estilos de *Coping*; ILC – *Insight/Locus* Controlo; HPC – História Pensamento Criminal; PCC – Pensamento Criminal Corrente; EEMM – Medo de Mudança; LCEACG – *Locus* Controlo Externo/Autoconceito Grandioso; BADVP – Baixa Autodeterminação/Vulnerabilidade Psicopatológica.

Anexo D – Exemplo Planejamento e Relatório de Sessão, Estudo de Caso CB

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

SESSÃO nº 1	Tema: Identificação do problema
	Data: 05 de abril (60min)
Objetivos:	
✓ Capacitar o participante a reconhecer os sentimentos, sensações e pensamentos que o possa ajudar a compreender que está perante um problema.	
✓ Consciencializar o participante de que é necessário parar e pensar, de maneira a conseguir ultrapassar os problemas, sejam estes imediatos, a curto, médio ou longo prazo.	

Planeamento de sessão

Diálogo Inicial – Apresentação do tema (15min)

Descrição: nesta sessão será introduzido um novo tema: a resolução de problemas. O dinamizador começa por apresentar o tema e questionar “**quem é que nunca teve nenhum problema?**” **Se sempre ultrapassou todos os seus problemas ou se houve algum que tivesse desistido.** O porquê de ter desistido e se sempre foi fácil ultrapassar esses problemas. **Questiona também se tem algum método em particular que o ajude a resolver os seus problemas e se quer partilhar.** Em seguida, explica que as próximas sessões serão acerca deste tema e pretende ajudá-lo a resolver os problemas que lhe **surgirem no dia-a-dia, ao longo da vida.** Assim, irão aprender a identificar um problema, a definir objetivos e a recolher informações sobre esse problema, a procurar alternativas – diferentes maneiras de atingir o objetivo, a procurar as vantagens e desvantagens de cada alternativa e a escolher a melhor e a realizar um plano e executá-lo.

Identificar os passos para “Identificar o problema”.

- ⇒ **1ª etapa.** Parar e pensar.
- ⇒ **2ª etapa.** Que sinais está o seu corpo a dar para o ajudar a perceber que está perante um problema? – Coração a bater mais rápido, dores no estômago, músculos tensos.
- ⇒ **3ª etapa.** O que está a pensar? – “Porquê que isto me está a acontecer?”; “Ele não pode fazer isto comigo”; “Eu quero aquilo. Porquê que não posso ter?”
- ⇒ **4ª etapa.** O que está a sentir? – Frustração, raiva, tristeza

xviii

Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Aplicação de Programa de intervenção a jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade

- ⇒ **5ª etapa.** Trata-se um problema?
- ⇒ **6ª etapa.** Identificar o problema.

Atividade 1 – “Identificar o problema” (10min)

- ⇒ Descrição: O dinamizador pede que o participante desenhe uma bicicleta, numa folha, enquanto a dinamizadora também desenha. No final, terá de trocar de desenhos com a dinamizadora, e cada um deverá indicar um problema/defeito na bicicleta desenhada pelo outro.
- ⇒ Discussão: foi difícil encontrar defeitos? Tinha-se apercebido antes que a vossa bicicleta tinha um problema? Esta atividade permite-nos perceber que o que é um problema para nós, pode não ser um problema para o outro.
- ⇒ Material: folhas de papel brancas e canetas.

Atividade 2 – “Tipos de problema” (15min)

- ⇒ Descrição: O dinamizador apresenta dois tipos de problema – o problema imediato e o problema com tempo para pensar. Antes de explicar de que se trata cada um, questiona o participante. Em seguida, mostra um vídeo para dar um exemplo: problema imediato – um empurrão; problema a médio prazo – estar preso por um crime que não cometeu (*shawshank redemption* trailer). Em seguida, questiona o participante qual era o problema, em cada um dos vídeos, que sensações, pensamentos e sentimentos acham que surgiram nas duas situações. Se as personagens pararam e pensaram, ou cederam às emoções. Seguidamente, entrega uma folha ao participante e pede que pense em pelo menos um problema imediato e um problema com tempo para pensar, que já se tenha deparado. Em cada um deles, escreve o que pensou e o que sentiu.
- ⇒ Discussão: foi fácil identificar o problema? E as sensações, pensamentos e sentimentos associados? E foi fácil pensar num problema de cada tipo que já tenha ocorrido? Soube lidar com ele? Ou desistiu? Com certeza depois destas sessões vão ser capazes de lidar mais facilmente com esse ou com outro problema que vos possa surgir.
- ⇒ Material: folhas de papel brancas e caneta.

Atividade 3 – “Como encarar o problema” (15min)

Descrição: O dinamizador apresenta um outro aspeto acerca do problema: A forma como o encara. Existem duas formas de ver o problema: por um lado positivo e por um lado

negativo. O dinamizador mostra estes dois polos e questiona o participante de que modo é que normalmente encara o problema, pedindo que exemplifique estas situações com a dinamizadora.

⇒ Positiva:

- Avaliá-lo como uma oportunidade para ganhar algo – um desafio.
- Acreditar que os problemas têm solução – otimismo
- Acreditar que tem competências e consegue resolver (autoeficácia)
- Ter noção que é preciso tempo e esforço (compromisso)
- Pensar em resolver o problema em vez de evitá-lo (eficácia)

⇒ Negativa:

- Avaliar o problema como sendo um risco para o seu bem-estar (ameaça)
- Duvidar das suas capacidades de resolver o problema (baixa autoeficácia)
- Ficar irritado e frustrado com o confronto com os problemas.

Discussão: Qual das perspetivas é que acha que seria mais provável resolver o problema? Em qual deles se sentiu menos mal e menos stressado durante o problema? Qual das perspetivas é que acha mais provável que desista, às vezes mesmo antes de tentar? Usualmente, que tipo de pessoas são? Pessoas positivas ou pessoas negativas? Olhar para o problema como algo que pode trazer algo de bom é apenas uma questão de treino. Podemos achar que não conseguimos, que não temos capacidades para isso, que temos pouco tempo, mas cabe-nos a nós contrariar essas ideias: mas porquê que eu não seria capaz? Pode-me trazer tantas coisas boas. Se os outros conseguem, porquê que eu não consigo? Só tenho de trabalhar. Se calhar menos umas horas de sono. Se calhar vou ter de esperar mais uma semana para sair com os amigos. Vou ter de fazer um esforço. Mas depois a recompensa será grande e vou-me sentir muito melhor. É importante observarmos o problema não como um aspeto negativo, mas como algo que nos desafia, que nos faz tentar atingir o melhor e dar o melhor de nós. Ao pensarmos assim, maior é a probabilidade de resolver esse problema.

Discussão Final (5min)

Conseguiu perceber a importância de parar e pensar? Não só para reconhecer e identificar o problema, mas para dar oportunidade para resolvê-lo? Já tinha reparado no seu corpo, nos seus sentimentos e pensamentos quando se deparava com um problema? Todos temos problemas e, para os resolvermos, é preciso primeiro conseguirmos parar e pensar para os identificarmos e conseguirmos realizar os próximos passos para resolvê-lo. O modo como observamos o problema também é muito importante. Quanto mais desafiante

xx

Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Aplicação de Programa de intervenção a jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade

e mais capaz de nos trazer algo de bom o acharmos, mais facilmente arranjaremos soluções e estratégias para o ultrapassar e menos será a probabilidade de desistir. E daí poderá surgir uma grande recompensa.

Relatório de Sessão

Observações comportamentais e Reflexão Pessoal

Sessão 1 – Resolução de problemas – Identificar o problema (60min)

O CB no início da sessão apresentou-se pouco responsivo e não manteve o contato visual com a dinamizadora, estando em vários momentos a mexer no telemóvel. O mesmo referiu igualmente que não entende o porquê de ser o único a continuar com o programa, pelo que lhe foi referido os benefícios do mesmo.

Na Atividade 1 “Identificar o problema”, que consistia no desenho de uma bicicleta e discussão sobre o mesmo, o participante numa primeira instância recusou-se a fazer o desenho da bicicleta, e após insistência, pegou sozinho no papel e desenhou. Na discussão, quando questionado dos defeitos de uma ou outra bicicleta conseguiu identificá-los e.g.: ausência de pedais, banco, campainha, travões, mudanças; apesar de ter sido necessário dar incentivo à participação, e fornecer pistas verbais.

Na Atividade 2” Tipos de problema”, foram introduzidos dois tipos de problemas: o problema imediato e o problema a médio prazo, tendo sido apresentado um vídeo alusivo a cada um destes. O participante foi capaz de identificar corretamente os diferentes tipos de problemas em vídeo assim como algumas das sensações, pensamentos e sentimentos associados aos protagonistas (e.g.: preocupação, nervosismo). Ainda assim ao longo da atividade, este revelou dificuldade em definir os conceitos de problema imediato e de médio-prazo. Quando pedido, que desse exemplos de cada um dos tipos de problemas, e os sentimentos que esses problemas lhe causavam, este como problema imediato referiu “querer trançar o cabelo e não ter ninguém para fazê-lo”, acrescentando que quando tal acontecia sentia-se “chateado” e “preocupado”. Já este usou a sua situação atual, “tratar o documento” como exemplo de um problema com tempo para resolver, e referiu que esse problema causava-lhe “preocupação” e “nervosismo”.

Por fim, na última atividade “Como encarar o problema”, a dinamizadora apresentou ao participante em PowerPoint duas perspetivas de encarar o problema uma positiva e outra negativa, dando exemplos das consequências de optar por cada uma delas, sendo as

mesmas no final representadas em role-play pelo participante e dinamizadora. Nesta altura, o CB, apresentou-se mais cooperante e representou com entusiasmo as situações, tendo sido capaz de compreender que a adoção de uma postura positiva, de desafio, face ao problema, aumenta a probabilidade de solucioná-lo, e que contrariamente ao se adotar uma postura negativa, a probabilidade de desistir de solucionar o problema aumenta, juntamente com o nível de stress associado ao mesmo.

No geral, no final da sessão, o CB, foi capaz de encarar a etapa “Identificação do problema”, como um passo relevante durante a resolução de problemas.

Anexo E – Exemplo Planeamento de Sessão, por domínio, Grupo 1 – Carnaxide

SESSÃO 6: DAR FEEDBACK

Data: 02-03-2017 (90min)

Preparação da Sala e Registo de presenças (10min)

- ⇒ Arrumar sala de forma a que estejam sentados em círculo para o diálogo inicial.
- ⇒ Registo de presenças. Colocar folha com caneta na mesa para assinarem.
- ⇒ **Tolerância: 10min**

Diálogo Inicial (5min)

- ⇒ Revisão da sessão anterior
 - Breve síntese do que é “Fazer Perguntas” e dos passos.
 - Questionamento se aplicaram isso no dia-a-dia (Qual a situação, o que queriam saber? A quem perguntaram? Como? Quando e Onde?)
- ⇒ Resumo das atividades a ser realizadas na sessão

Preparação da sala para estarem sentados virados para o projetor, ligar projetor e computador.

Apresentação do tema (10min)

- ⇒ Introdução da temática: **Dar Feedback**
 - Dar feedback é uma forma de informar o outro, de uma forma objetiva, relativamente ao que pensa acerca do que estes tenham dito ou feito. É importante fazê-lo de um modo não agressivo nem ameaçador.
- ⇒ Identificar os passos para “Dar Feedback”.
 - Questionar acerca dos passos para “Dar Feedback”.
 - Projetar passos para “Dar Feedback” ou escrever no quadro (5 passos):
 - ✓ 1ª etapa. **Decidir se quer dizer alguma coisa acerca do que a outra pessoa fez ou disse.**
 - ✓ 2ª etapa. **Decidir o que quer dizer.**
 - ✓ 3ª etapa. **Há muitas formas de o dizer. Qual a melhor maneira?**
 - ✓ 4ª etapa. **Escolher a melhor altura e local para dizê-lo.**
 - ✓ 5ª etapa. **Dar o feedback.**

Atividade 1 – Dar feedback “Demonstração, dinamizadoras” (15min)

- ⇒ Descrição: O dinamizador começa por demonstrar uma situação de feedback, dirigida ao outro dinamizador. Pede para que todos prestem atenção nas diferentes maneiras de fornecer feedback. Nesta demonstração, o dinamizador deve seguir todos os passos e identificá-los durante a representação. Antes de iniciar os passos deve explicar ao grupo qual é a situação. No terceiro passo, o dinamizador deve dizer em voz alta algumas possibilidades de feedback, variando no tom e na postura em cada uma delas, e escolher a mais adequada. No final da atividade, cada membro do grupo terá de partilhar o que achou acerca de cada maneira de dar feedback e o porquê de ter achado que aquela era a mais adequada.

Situação a representar dinamizadoras

Um dos membros de um grupo está constantemente a interromper os outros enquanto estes estão a falar e não se apercebe que o está a fazer. Nesta fase as dinamizadoras devem fazer um pequeno role-play dessa situação e depois congelá-la de modo a identificar os passos.

- ✓ **1º Passo: decidir se quer dizer alguma coisa**
 - Primeiro decide-se em não dizer nada, mas a situação persiste.
 - Como já não é a primeira vez, escolhe-se dizer algo sobre isso.
- ✓ **2º Passo: decidir o que quer dizer.**
 - Quero dizer-lhe para não interromper os colegas enquanto estão a falar.
- ✓ **3º e 4º Passo: Qual a melhor maneira? E a melhor altura e local para dizê-lo? (exemplificar todas as alternativas)**
 - Em frente aos colegas: “Estás sempre a interromper os outros. Pára com isso!” (tom agressivo). Ao que a outra dinamizadora reage de forma agressiva e.g.: “Eu falo quando eu quiser, não manda em mim”
 - A comentar para o lado: “Fogo já viste como ele está sempre a chatear e não espera pela sua vez?” (tom aborrecido). Ao que a outra dinamizadora mostra ouvir o comentário e fica com ar triste.
- ✓ **5º Passo: dar o feedback corretamente.**
 - No final da sessão: “Tenho reparado que falas muitas vezes por cima dos teus colegas, e interrompe-os. Tens de ter mais atenção

a isso, e esperar pela tua vez para falar (tom calmo). Ao que a outra dinamizadora assente com a cabeça e desculpa-se.

- ⇒ Discussão: repararam como é importante dar feedback? Para quê que serve o feedback? E neste caso específico? O que é que teria acontecido se eu não tivesse dado feedback? E relativamente às maneiras de dar feedback, foi difícil reconhecer quais eram as erradas e o porquê? Qual é que foi mais fácil de ver que era errada? E porquê? Com esta demonstração podem se aperceber que de vez em quando devemos dar algum feedback aos outros relativamente às suas atitudes, para o seu bem, devendo fazê-lo de uma maneira não agressiva.

Atividade 2 – Role play “Participante-Dinamizador” (35min)

- ⇒ Descrição: entrega de uma folha de papel a cada participante e refere que estes serão os próximos protagonistas do role play. Na folha de papel, deverão descrever uma situação específica onde gostariam e seria importante treinarem o uso do feedback. Podem escolher qualquer situação, com qualquer pessoa, desde que forneçam feedback. É importante que o dinamizador esclareça que pode escolher qualquer tipo de situação, podendo ser um caso de um feedback que não devia ter sido dado, ou devia ser dado e não foi ou até mesmo que foi dado de um modo menos adequado. Poderá também ser uma situação que ainda irá acontecer e que gostariam de treinar. Assim, deverão preencher os seguintes parâmetros – o dinamizador apresenta no PowerPoint – **Qual a situação? Com quem? Quando? Onde?** Depois de todos terem descrito e especificado a ação, o dinamizador pede um voluntário para iniciar o *role playing*, com ele, lembrando de que todos irão ter oportunidade de participar. O primeiro participante terá então de começar por explicar ao dinamizador qual será o seu papel. Posteriormente, começa a retratar a situação, descrevendo-a sucintamente. Os participantes podem ou não dizer as hipóteses de feedback em voz alta, desde que o deem de forma correta e adequada. Depois de todos os participantes terem realizado a atividade, o dinamizador inicia a discussão.
- ⇒ Discussão: Gostaram da atividade? O que foi para vocês mais difícil? Imaginar a situação e representá-la? Foi fácil imaginar a pessoa a quem gostariam de dar o feedback? E o feedback, foi fácil escolher que feedback dar, o que dizer e como dizer?

Relaxação – “Respiração” (10min)

- ⇒ O dinamizador introduz a atividade de retorno à calma e pede que se sentem nas cadeiras, com os pés no chão e as mãos pousadas nas pernas, sendo importante que se sintam confortáveis. Instruções para os participantes:

Sentem-se confortavelmente. Podem fechar os olhos, se vos fizer sentir melhor. Vão prestar muita atenção à respiração. Quando o ar entra pelo nariz, quando estamos a inspirar e quando o ar sai pela boca, quando estamos a expirar. Prestem atenção ao que acontece quando inspiram e expiram. Inspirem e expirem profundamente, enchendo o peito de ar na inspiração e esvaziando o peito na expiração. Concentrem-se na vossa respiração. Onde está o ar que entra? Por onde é que vai sair? Na inspiração sintam o ar nos pulmões. Na expiração o ar sai dos pulmões e o nosso peito fica mais pequeno. Coloquem a mão na barriga, conseguem sentir a barriga a respirar? Quando inspiram, a vossa barriga expande-se e quando expiram ela diminui. Foquem a vossa atenção nesse movimento. Continuem sentados e concentrem-se apenas na respiração. Deixem os pensamentos “ir e vir”, tentem não lhes prestar atenção, concentrem-se apenas na respiração.

Discussão Final (5min)

- ⇒ Perguntar se todos assinaram a folha de presenças e preenchimento das fichas de avaliação da sessão.
- ⇒ Balanço geral da sessão
 - Com esta sessão, perceberam o quão importante é dar feedback ao outro? E não só o dar feedback, mas também o saber quando dar e como. Já tinham pensado nisto antes? Pensam bem antes de fazer alguma crítica construtiva ao outro? A maneira como o dizemos é muito importante, pois a pessoa pode apenas sentir-se atacada e não ver que propriamente que fez ou disse algo menos bom. Lembrem-se que querem que a pessoa melhore em algum aspeto, e não que se sinta mal consigo mesma. Utilizem o que aprenderam nesta sessão no vosso dia-a-dia, vai ajudar-vos nas vossas relações.
- ⇒ Recapitular etapas de “Dar Feedback” e relembrar que na próxima sessão serão selecionados alguns participantes ao acaso para verificar se praticaram isso no dia-a-dia.

SESSÃO 13: LIDAR COM ACUSAÇÕES E CRÍTICAS

Data: 27-04-2017 (90min)

Preparação da Sala e Registo de presenças (10min)

- ⇒ Arrumar sala de forma a que estejam sentados em círculo para o diálogo inicial.
- ⇒ Registo de presenças. Colocar folha com caneta na mesa para assinarem.
- ⇒ Entrega de nova calendarização a HC e RW.
- ⇒ **Tolerância: 10min**

Diálogo Inicial (10min)

- ⇒ Revisão da sessão anterior
 - Breve síntese do que é “Stress” e dos passos para “Lidar com o stress”.
 - Questionamento se aplicaram no dia-a-dia os exercícios de relaxação dados na sessão anterior.
- ⇒ Resumo das atividades a ser realizadas na sessão.

Preparação da sala para estarem sentados virados para o projetor, ligar projetor e computador.

Apresentação e passos do tema “Lidar com acusações” (10min)

- ⇒ Introdução da temática: “**Lidar com acusações**”. O que entendem por lidar com acusações?
 - Quando alguém diz a uma pessoa que ela fez, disse ou sentiu algo.
 - Uma acusação pode ser falsa ou verdadeira.
 - Saber lidar com uma acusação significa saber ouvi-la, pensar na sua veracidade e responder da melhor forma.
- ⇒ Identificar os passos para o “Lidar com acusações”.
 - Questionar acerca dos passos para o “Lidar com acusações”.
 - Projetar passos para “Lidar com acusações” (4 passos):
 - ✓ 1ª etapa. **Pensa no que a outra pessoa te está a acusar.**
 - ✓ 2ª etapa. **Pensa no porquê de estar a fazer essa acusação.**
 - ✓ 3ª etapa. **Pensa em diferentes maneiras de responder a essa acusação.**
 - ✓ 4ª etapa. **Escolhe a melhor maneira de fazê-lo.**

Atividade 1 – “Lidar com acusações” (15min)

⇒ Descrição:

- O dinamizador entrega uma ficha onde se encontra uma grelha com os parâmetros: “Situação”; “Pensamento”; “Comportamento”.
- Esclarece que cada um irá retirar um papel aleatoriamente com uma situação e preencher a tabela, escrevendo na coluna da situação o que lhe saiu no papel. **Haverá duas cópias de cada situação, de maneira a que dois participantes se deparem com a mesma situação e se comparem as reações.**
- Em seguida, irão preencher a coluna do comportamento, escrevendo aquilo que imediatamente fariam se a acusação fosse dirigida a si. Posteriormente, preenchem a coluna do pensamento, com aquilo que pensaram acerca da acusação que foi feita. O dinamizador explica que é preenchido primeiramente o comportamento pois por vezes, nestas situações, este antecede o pensamento. Quando todos acabarem, o dinamizador pede que cada um apresente a sua tabela em voz alta.
- Em seguida, para a mesma situação, irão preencher novamente o pensamento e o comportamento, desta vez o que deveriam ter feito, preenchendo primeiro o pensamento e em seguida o comportamento. O dinamizador deverá salientar que é necessário parar e pensar, antes de agir.

⇒ Discussão: Gostaram da atividade? O que foi mais difícil de fazer? Preencher o pensamento antes do comportamento ou o contrário? Alguém percebeu qual foi o intuito deste exercício? Por vezes, quando nos sentimos atacados, reagimos antes de pensar. No entanto, devemos tentar controlar esse comportamento, parar e pensar antes de agir.

⇒ Material: ficha informativa com tabela para preencher a situação, pensamento e comportamento, folhas com situações e saco para tirarem o papel.

Preparação da sala para estarem sentados virados para o projetor, ligar projetor e computador.

Apresentação e passos do tema “Lidar com críticas” (10min)

- ⇒ Introdução da temática: “**Lidar com críticas**”. O que entendem por lidar com acusações?
- Quando alguém diz a uma pessoa que esta fez ou disse algo de errado.
 - Lidar com críticas significa ouvi-las, aceitá-las e utilizá-las para melhorar, tanto a nível pessoal como profissional.

xxix

Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Aplicação de Programa de intervenção a jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade

- ⇒ Identificar os passos para o “Lidar com críticas”.
- Questionar acerca dos passos para o “Lidar com críticas”.
- Projetar passos para “Lidar com críticas” (5 passos):
 - ✓ 1ª etapa. **Pensa no que a outra pessoa te está a criticar.**
 - ✓ 2ª etapa. **Pensa no porquê de estar a fazer essa crítica.**
 - ✓ 3ª etapa. **Pensa se deves seguir essa crítica ou não.**
 - ✓ 4ª etapa. **Se seguires, como podes fazê-lo?**
 - ✓ 5ª etapa. **Escolhe a melhor maneira de fazê-lo.**

Atividade 2 – Lidar com críticas “O artista e o crítico” (20min)

- ⇒ Descrição:
 - O dinamizador explica que esta atividade tem como objetivo aprender a lidar com críticas. Refere que cada um irá fazer um desenho, em que o tema é a natureza, e que **devem tentar realizar a atividade sem que os outros vejam o seu desenho**. No final, viram-no ao contrário e entregam ao dinamizador. A atividade é anónima e não podem escrever o seu nome.
 - O dinamizador entrega aleatoriamente os desenhos feitos a cada um, tendo o cuidado do artista não ficar com o seu próprio desenho. Refere que terão de observar o desenho que lhes calhou com atenção e escrever na parte de trás um elogio e uma crítica ao desenho. Sendo que o que está a criticar não pode escrever o seu nome.
 - Toda a atividade é anónima, ou seja, nem o artista nem o crítico escrevem o nome. No final o dinamizador mostra o desenho e lê as críticas e os elogios feitos.
- ⇒ Discussão: foi difícil fazerem uma crítica e um elogio? E receberem a crítica? Como foi? Como se sentiram? O que vos apetecia fazer? O que vos apetecia responder? Como foi se controlarem após serem criticados? Conseguiram ver a crítica como algo construtivo, algo que serve para vos ajudar a melhorar? Por vezes as pessoas criticam não no sentido de ofender, mas de ajudar-vos a melhorar.
- ⇒ Material: lápis para colorir, folhas de papel brancas, canetas.

Relaxação – “Contração e Descontração” (10min)

Instruções para os participantes:

Está na altura de relaxarmos. Sentem-se, confortavelmente, com as pernas descruzadas e com as mãos a descansar no colo ou ao lado. Quem quiser, poderá fechar os olhos durante a atividade.

XXX

Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Aplicação de Programa de intervenção a jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade

Agora, respirem lenta e profundamente. Inspirem pelo nariz, notem a expansão do vosso peito. Sustenham a respiram. Agora soltem o ar pela boca. Inspirem novamente... Pausa... Expirem totalmente. Inspirem... Pausa... Expirem. Comecem a relaxar o corpo. Anotem qualquer tensão que sintam, a começar nos pés até a vossa cabeça. Reparem em alguma tensão que possam sentir nas pernas... no estômago... nas mãos... nos braços... nos ombros... no pescoço... nos maxilares... na cara. Vamos relaxar algumas áreas. Vamos começar pelos pés. Vamos dobrar lentamente a ponta dos pés, levando-os em direção ao corpo. Procurem sentir a tensão, mantenham os pés contraídos por alguns segundos. Relaxem. Façam, a seguir, o movimento contrário, esticando os pés. Sintam nesse momento a tensão na região da barriga da perna. Fiquem por alguns segundos. Relaxem. Aproveitem esse momento para perceberem a sensação causada pelo relaxamento. Agora as mãos e pelos braços. Fechem as mãos e contraíam-nas. Sintam a tensão nas vossas mãos e nos vossos antebraços. Continuem a contrair... cada vez mais... apertem mais ... como se tivessem uma bola de papel na mão e quisessem esmagá-la... Agora relaxem. Novamente. Contraíam as mãos... Com força ... Agora relaxem. Façam-no mais uma vez. Contraíam ... e depois relaxem. Agora sintam as vossas mãos relaxadas. Soltem-nas. Sacudam-nas. Sintam os vossos braços relaxados. Notem a diferença entre a tensão e a relaxação. Em seguida, vamos tentar fazer o mesmo com os ombros. Subam os ombros até às orelhas, contraindo os músculos durante um período de tempo e depois relaxá-los. Vamos repetir. Elevar os ombros até às orelhas. Permanecer assim, sempre contraído. E depois soltar. Voltem a fazer mais uma vez. Agora soltem. Sacudam os ombros, relaxem-nos. Rodem a cabeça para aliviar a tensão que ficou. Quando se sentirem preparados, vamos então voltar à sessão.

Discussão Final (5min)

- ⇒ O dinamizador pede que se sentem em círculo para discutir a sessão: Gostaram da sessão? Qual foi a atividade que gostaram mais? Porquê? É difícil aceitar uma crítica? E lidar com uma acusação? O que é importante fazer quando nos acusam de algo, antes de agir? É importante não só para nós, para não nos prejudicarmos, mas também para os outros e para as nossas relações com eles.
- ⇒ Perguntar se todos assinaram a folha de presenças e preenchimento das fichas de avaliação da sessão.
- ⇒ Recapitular etapas de “Lidar com acusações e críticas”.
- ⇒ Lembrar que na próxima sessão serão selecionados alguns participantes aleatoriamente para ver em que situações usaram os passos para lidar com acusações e críticas.

SESSÃO 18: IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Data: 01-06-2017 (90min)

Preparação da Sala e Registo de presenças (10min)

- ⇒ Arrumar sala de forma a que estejam sentados em círculo para o diálogo inicial.
- ⇒ Registo de presenças. Colocar folha com caneta na mesa para assinarem.
- ⇒ **Tolerância: 10min**

Diálogo Inicial (10min)

- ⇒ Apresentação do módulo “Resolução de problemas”.

Nesta sessão será introduzido um novo tema: a resolução de problemas. O dinamizador começa por apresentar o tema e questionar quem na sala é que nunca teve nenhum problema? Se sempre ultrapassaram todos os seus problemas ou se houve algum que tivessem desistido. O porquê de terem desistido e se sempre foi fácil ultrapassar esses problemas. Questiona também se alguém tem algum método em particular que o ajude a resolver os seus problemas e se quer partilhar.

Em seguida, explica que as próximas sessões serão acerca deste tema e pretendem ajudá-los a resolver os problemas que lhes surgirem no dia-a-dia, ao longo da vida. Assim, irão aprender a identificar um problema, a definir objetivos e a recolher informações sobre esse problema, a procurar alternativas – diferentes maneiras de atingir o objetivo, a procurar as vantagens e desvantagens de cada alternativa e a escolher a melhor e a realizar um plano e executá-lo.

O dinamizador explica que irão começar por reconhecer que existe um problema e identificá-lo.

- ⇒ Resumo das atividades a serem realizadas na sessão.

Preparação da sala para estarem sentados virados para o projetor, ligar projetor e computador.

Apresentação e passos do tema “Identificação do problema” (10min)

- ⇒ Introdução da nova temática e identificação dos passos para: **“Identificação do problema”**.
 - Questionar e projetar passos para “Identificação do problema” (6 passos):
 - ✓ **1ª etapa.** Parar e pensar.
 - ✓ **2ª etapa.** Que sinais está o seu corpo a dar para o ajudar a perceber que está perante um problema? – Coração a bater mais rápido, dores no estômago, músculos tensos.
 - ✓ **3ª etapa.** O que está a pensar? – “Porquê que isto me está a acontecer?”; “Ele não pode fazer isto comigo”; “Eu quero aquilo. Porquê que não posso ter?”
 - ✓ **4ª etapa.** O que está a sentir? – Frustração, raiva, tristeza
 - ✓ **5ª etapa.** Trata-se um problema?
 - ✓ **6ª etapa.** Identificar o problema.

Atividade 1 – “Identificar o problema” (15min)

- ⇒ Descrição: O dinamizador pede que os participantes desenhem uma bicicleta, numa folha. No final, terão de trocar de desenhos e cada um deverá indicar um problema/defeito na bicicleta desenhada pelo colega.
- ⇒ Discussão: Gostaram da atividade? Foi difícil encontrarem defeitos nos desenhos dos vossos colegas? Tinham-se apercebido antes que a vossa bicicleta tinha um problema? Esta atividade permite-nos aperceber que o que é um problema para nós, pode não ser um problema para o outro.
- ⇒ Material: folhas de papel brancas e canetas.

Atividade 2 – “Pensar num problema” (10min)

- ⇒ Descrição: O dinamizador apresenta diferentes imagens em PowerPoint e.g.: polícia, avião, dinheiro, hospital, fogo, escola, relógio, tabaco, presente. E para cada imagem pede a cada um dos participantes que pense num problema relacionado com a imagem.
- ⇒ Discussão: Gostaram da atividade? Foi difícil pensarem em problemas? Basearam-se em problemas do dia-a-dia ou foram problemas fictícios?
- ⇒ Material: imagens com situações.

Atividade 3 – “Tipos de problema” (15min)

- ⇒ Descrição: O dinamizador apresenta dois tipos de problema – o problema imediato e o problema com tempo para pensar. Antes de explicar de que se trata cada um, questiona o participante. Em seguida, mostra um vídeo para dar um exemplo: problema imediato – um empurrão; problema a médio prazo – estar preso por um crime que não cometeu (*shawshank redemption* trailer). Em seguida, questiona o participante qual era o problema, em cada um dos vídeos, que sensações, pensamentos e sentimentos acham que surgiram nas duas situações. Se as personagens pararam e pensaram, ou cederam às emoções. Seguidamente, entrega uma folha ao participante e pede que pense em pelo menos um problema imediato e um problema com tempo para pensar, que já se tenha deparado. Em cada um deles, escreve o que pensou e o que sentiu.
- ⇒ Discussão: foi fácil identificar o problema? E as sensações, pensamentos e sentimentos associados? E foi fácil pensar num problema de cada tipo que já tenha ocorrido? Soube lidar com ele? Ou desistiu? Com certeza depois destas sessões vão ser capazes de lidar mais facilmente com esse ou com outro problema que vos possa surgir.
- ⇒ Material: folhas de papel brancas e caneta.

Atividade 4 – “Como encarar o problema” (15min)

Descrição: O dinamizador apresenta um outro aspeto acerca do problema: A forma como o encara. Existem duas formas de ver o problema: por um lado positivo e por um lado negativo. O dinamizador mostra estes dois polos e questiona o participante de que modo é que normalmente encara o problema, pedindo que exemplifique estas situações.

- ⇒ Positiva:
 - Avaliá-lo como uma oportunidade para ganhar algo – um desafio.
 - Acreditar que os problemas têm solução – otimismo
 - Acreditar que tem competências e consegue resolver (autoeficácia)
 - Ter noção que é preciso tempo e esforço (compromisso)
 - Pensar em resolver o problema em vez de evitá-lo (eficácia)
- ⇒ Negativa:
 - Avaliar o problema como sendo um risco para o seu bem-estar (ameaça)
 - Duvidar das suas capacidades de resolver o problema (baixa autoeficácia)
 - Ficar irritado e frustrado com o confronto com os problemas.

Discussão: Qual das perspectivas é que acha que seria mais provável resolver o problema? Em qual deles se sentiu menos mal e menos stressado durante o problema? Qual das perspectivas é que acha mais provável que desista, às vezes mesmo antes de tentar? Usualmente, que tipo de pessoas são? Pessoas positivas ou pessoas negativas? Olhar para o problema como algo que pode trazer algo de bom é apenas uma questão de treino. Podemos achar que não conseguimos, que não temos capacidades para isso, que temos pouco tempo, mas cabe-nos a nós contrariar essas ideias: mas porquê que eu não seria capaz? Pode-me trazer tantas coisas boas. Se os outros conseguem, porquê que eu não consigo? Só tenho de trabalhar. Se calhar menos umas horas de sono. Se calhar vou ter de esperar mais uma semana para sair com os amigos. Vou ter de fazer um esforço. Mas depois a recompensa será grande e vou-me sentir muito melhor. É importante observarmos o problema não como um aspeto negativo, mas como algo que nos desafia, que nos faz tentar atingir o melhor e dar o melhor de nós. Ao pensarmos assim, maior é a probabilidade de resolver esse problema.

Discussão Final (5min)

- ⇒ O dinamizador pede que se sentem em círculo para discutirem acerca da sessão: Gostaram da sessão? Gostaram das atividades? Qual foi a atividade que mais gostaram? Porquê? Perceberam a importância de parar e pensar? Não só para reconhecer e identificar o problema, mas para dar oportunidade para resolvê-lo? Já tinham reparado no vosso corpo, nos vossos sentimentos e pensamentos quando se deparavam com um problema? Todos temos problemas e, para os resolvermos, é preciso primeiro conseguirmos parar e pensar para os identificarmos e conseguirmos realizar os próximos passos para resolvê-lo. O modo como observamos o problema também é muito importante. Quanto mais desafiante, mais capaz de nos trazer algo de bom o acharmos, mais facilmente arranjaríamos soluções e estratégias para o ultrapassar e menos será a probabilidade de desistir. E daí poderá surgir uma grande recompensa.
- ⇒ Confirmar se todos assinaram a folha de presenças e preenchimento das fichas de avaliação da sessão. E lembrar que na próxima sessão serão selecionados alguns participantes aleatoriamente para dar exemplos de situações em se aperceberam que estavam perante um problema.

Anexo F – Exemplo Relatório de Sessão, por domínio, Grupo 1 – Carnaxide

Sessão 6: Dar Feedback

Sessão nº 6

Data: 02-03-2017

Tema: Dar Feedback

Presenças: IM, FT, DR, RW, ET, HC, IS (7)

Dinâmicas	Cumpridas	Adaptadas – em que aspetos	Porquê a adaptação?
Diálogo Inicial	Sim	-	-
Atividade 1	Sim	-	-
Atividade 2	Sim	Dar possibilidade aos participantes de escrever a sua situação em papel, ou de apenas pensarem sem terem de escrever.	Dar diferentes alternativas de participação na atividade. Resistência dos participantes ao terem de escrever.
		Dar um tempo fixo para pensar na atividade e para representá-la.	Garantir que todos os elementos apresentassem as suas histórias e tivessem o mesmo tempo.
Relaxação	Sim	Dar possibilidade aos participantes que não se sentissem confortáveis, de em vez de fechar os olhos manter o olhar num ponto fixo.	Dar alternativas aos participantes que não se sentissem à vontade, de forma a que mantenham à mesma o foco na tarefa.
Discussão Final	Sim	-	-

Observações Comportamentais:

A maioria dos participantes compareceu a horas à sessão, sendo que o IM foi o único que chegou antes da hora prevista. O HC e o IS chegaram atrasados, este último justificou-se dizendo que se atrasou porque houve um acidente com o autocarro ao chegar a Linda-a-Velha. Durante a sessão o ET pediu para sair para atender um telefonema após o qual informou que teria de ausentar-se da sessão por motivos pessoais. Antes do início da sessão o FT também se apresentou taciturno, e pouco responsivo, ao ponto de a dinamizadora o ter questionado se estava tudo bem e este não ter respondido, tendo só o feito após um longo período de silêncio em que a questão foi novamente colocada. Durante a sessão foi ainda necessário dar feedbacks sobre o uso de gorros e chapéus (e.g: DR;

IM), e a utilização de telemóveis (IM). Nesta sessão o HC também se apresentou cansado, tendo referido que iria falar com o técnico da equipa para deixar de vir ao programa.

No Diálogo Inicial, foi feita uma revisão do tema anterior, o ET, visto ser o único dos presentes que compareceu à sessão anterior, foi questionado diretamente sobre o tema abordado, ao que após dadas algumas pistas, foi capaz de se recordar que foi falado de “Fazer Perguntas” e com a ajuda dos colegas conseguiu sintetizar o que entendia por fazer perguntas, enunciando um momento do dia-a-dia que o fez, usando para tal o exemplo da pergunta que fez ao IM, do porquê de ter faltado à sessão anterior.

Dentro já do tema de “Dar Feedback”, na apresentação dos passos, a dinamizadora questionou os participantes sobre quais é que achavam que deveriam ser esses passos, nesta fase, todos os elementos participaram de forma satisfatória tendo sido capazes de chegar aos passos inerentes ao processo de “Dar Feedback”, pese embora tenha sido necessário, por vezes, o uso do questionamento direto para que estes participassem.

No decorrer da Atividade 1, as dinamizadoras representaram uma situação referente ao tema da sessão. Nessa situação, um dos elementos do grupo estava sempre a interromper os colegas e a dinamizadora queria que esse parasse de o fazer. De notar que devido a essa situação ser muito semelhante ao comportamento do IM durante a sessão, os colegas fizeram um comentário a esse respeito, e o próprio IM ficou a pensar que a atividade era sobre ele, ao que foi explicado ao grupo que era apenas um exemplo e não ilustrava nenhum elemento do grupo em particular. Nesta fase a dinamizadora explicou passo a passo o raciocínio para chegar ao dar o feedback corretamente. No terceiro passo, foram ainda representadas três situações de feedback: uma em que era dado de forma agressiva à frente dos colegas, e a resposta face ao feedback era agressiva; outra em que era comentado para o lado em tom de aborrecimento e o que recebia o feedback ficava triste; e outra em que o feedback era dito corretamente em que o elemento em causa era questionado à parte no final da sessão e no final desculpava-se pelo seu comportamento. Os participantes foram questionados um a um, sobre o que observaram, e todos foram capazes de identificar corretamente o que estava errado nos feedbacks apresentados, e o porquê de não serem mais adequados e.g.: o tom de voz, o ser à frente dos colegas, o ser comentado para o lado. Já no feedback dado corretamente estes conseguiram identificar o porquê de ser o correto, nomeadamente, o ser falado à parte, num tom calmo e assertivo, e como resultado foram também capazes de detetar que a pessoa em causa após o feedback desculpou-se do seu comportamento. No final os participantes foram questionados sobre o que teria acontecido se o feedback nunca tivesse sido dado, ao que

os mesmos responderam que a pessoa ia continuar o comportamento. Nessa fase foi feita uma discussão sobre o papel do feedback na melhoria do comportamento e das atitudes das pessoas, e conseqüentemente no relacionamento interpessoal.

Durante a Atividade 2, foi solicitado aos participantes que individualmente, pensassem numa situação que tivessem de dar um feedback, respondendo às questões “Qual a situação? Com quem? Quando? Onde?”. Foi-lhes entregue também folhas e canetas para que fizessem um rascunho daquilo que queriam representar. Estes tiveram mais ou menos cinco minutos para pensar na atividade, e cada um deles dois minutos para representá-la. Na realização da atividade estes apresentaram dúvidas em perceber que tinham de ser eles a dar o feedback e a dinamizadora a ouvir (e.g.: HC, IM), alguns deles também apresentaram relutância ao descrever a situação através do role-play, tendo utilizado maioritariamente o discurso indireto (HC, DR). Por outro lado, o FT destacou-se com um desempenho positivo, na atividade, tendo até sugerido que a outra dinamizadora também relatasse um episódio, e acabou por representar o episódio com ela tendo sido capaz de provocar um momento descontraído e de riso por parte dos participantes. Nesta altura, foi necessário chamar a atenção ao IM, dado que este estava a tentar filmar a sessão, ao que foi repreendido pelo seu comportamento. Igualmente enquanto os colegas estavam a apresentar as tarefas, este estava a escrever no papel não estando a prestar atenção ao que estava a ser realizado na atividade. Quanto às histórias de feedback, a maioria representou situações em que estavam com a mãe ou outro familiar.

Por fim, na Atividade de retorno à calma os participantes permaneceram sentados enquanto a dinamizadora mediava a atividade. Foi possível verificar que apenas HC permaneceu a atividade toda de olhos fechados, e visivelmente descontraído. Os restantes colegas alternaram períodos de estarem descontraídos com estarem distraídos e.g.: DR, IS, IM. O RW foi o elemento que apresentou maiores dificuldades, tendo estado de olhos abertos o tempo todo e a ver os outros colegas, não seguindo as instruções dadas pela dinamizadora. De notar ainda que o FT, prejudicou o decorrer da atividade e a concentração dos colegas ao estar a rir-se consecutivamente.

Reflexão Pessoal:

No geral os participantes compreenderam a importância de “Dar Feedback”, tendo interiorizado satisfatoriamente as etapas do processo. No decorrer da sessão o IM apresentou um comportamento disruptivo, e negativo, quando comparado com o seu anterior desempenho, tendo estado bastante tempo a escrever no papel e a desenhar cruzes, sendo que a Atividade 1 em que este pensou que a atividade era uma forma de lhe

chamar a atenção, poderá ter contribuído para este comportamento, e as cruzeiros poderão simbolizar o falecimento recente da progenitora. Face às estratégias para a sessão poderá ponderar-se o evitamento do uso de papéis, de modo a que não se distraiam, e ainda do uso de voz na música de relaxação, para o mesmo efeito.

Sessão 13: Lidar com acusações e críticas

Sessão nº13

Data: 27-04-2017

Tema: Lidar com acusações e críticas

Presenças: DR, HC, VS, IS, ET (5)

Dinâmicas	Cumpridas	Adaptadas – em que aspetos	Porquê a adaptação?
Diálogo Inicial	Sim	Em substituição a dizerem em que situações aplicaram as técnicas de relaxação da sessão anterior, foi pedido que dessem um exemplo de uma situação que o podiam ter feito e que técnica teriam utilizado.	Participantes não realizaram a tarefa dada na sessão anterior. Permitir aos mesmos refletir sobre as situações que lhes causam stress, e de pensarem nas técnicas que poderiam ser mais eficazes para si.
Atividade 1	Sim	Em substituição a preencherem a primeira linha, fazer a discussão e só depois preencher a segunda linha, os participantes preencheram as duas linhas de uma vez e foi feita uma discussão final.	Rentabilizar o tempo da atividade. Permitir aos participantes fazer uma comparação imediata entre a primeira e segunda tarefa e apontar as diferenças.
		Participantes com dificuldades no preenchimento, foi permitido que completassem a tabela durante a discussão.	Permitir aos participantes ouvir exemplos dos outros participantes, de modo a basearem-se nestes e aplicarem autonomamente à sua situação.
		Dinamizadora preencheu a tabela junto com uma das participantes.	Participante com problemas visuais. Facilitar o envolvimento desta na tarefa.
Atividade 2	Sim	Dinamizadora realizou o desenho junto com uma das participantes mediante o que está lhe pedia para desenhar.	Participante com problemas visuais. Facilitar o envolvimento desta na tarefa.
Relaxação	Sim	-	-
Discussão Final	Sim	-	-

Observações Comportamentais:

Na sessão compareceram cinco dos oito atuais participantes, tendo o IM e o FT sido os elementos ausentes. Os restantes elementos chegaram à sessão dentro do tempo de tolerância, pese embora, o DR e o HC tenham tido de sair trinta minutos mais cedo por razões pessoais relacionadas com terem de cuidar do filho e compromissos. Antes do início da sessão o DR justificou que faltou à sessão anterior porque teve de ficar a cuidar do filho, ao que as dinamizadoras deram a possibilidade de caso esteja nessa situação, pontualmente poderá trazer o filho à sessão. Nesta altura o HC partilhou com o grupo também que faltou à sessão anterior porque teve de assistir a ecografia do filho, este solicitou que lhe fosse fornecido o número da equipa em Caxias para falar com o técnico responsável, não tendo entrado em detalhes do motivo da necessidade do contacto. De notar que o DR não chegou a entregar a justificação do FT, tal como combinado, e após conversa com técnicos da equipa a técnica responsável pediu que fosse prestado especial atenção a este aspeto, dado que no contacto telefónico feito à mãe esta deu a entender que o filho FT poderia não regressar a Portugal pondo em risco o processo na equipa visto que este não comunicou sequer que iria sair do país.

No Diálogo inicial, foi feita a revisão dos temas da sessão anterior “Lidar com o stress” bem como dos passos para fazê-lo de uma forma eficaz. Nesta altura o DR e a VS destacaram-se com um desempenho positivo, visto que foram capazes de rechamar o conceito aprendido e defini-lo sem precisarem de ajuda. Porém, nenhum dos participantes realizou a tarefa dada na sessão anterior, em que tinham de aplicar alguns dos exemplos de técnicas de relaxação dadas (visualização, relaxação progressiva e respiração). Deste modo, a dinamizadora, em substituição pediu aos participantes que nomeassem uma situação que considerassem stressante e de seguida dissessem qual das técnicas seria para si mais fácil de aplicar. Nas situações de stress alguns dos exemplos dados pelos participantes foram: ir ao tribunal, trânsito, filas de espera, e ir ao aeroporto. Já quanto às técnicas de relaxação, a mais escolhida pelo grupo foi a de respiração, por dizerem ser a mais fácil de aplicar nas suas situações, tomando o exemplo do IS que deu o exemplo de aplicar as técnicas de relaxação durante o tempo em que está no tribunal, visto dizer ser uma situação que lhe causa bastante stress, exemplo que os restantes elementos concordaram.

Numa primeira instância os participantes foram introduzidos ao primeiro tema da sessão “Lidar com acusações”, estes foram questionados sobre o que entendiam por lidar com acusações e quais os passos para fazê-lo corretamente. Nesta altura estes responderam

de forma satisfatória, participando na sua maioria espontaneamente sem ter sido necessário recorrer ao questionamento direto (e.g.: VS). Para além da definição dita pelos colegas e.g.: dizer que fizemos algo, ou dissemos algo, o DR completou acrescentando que as acusações poderiam ser verdadeiras ou falsas. Durante o questionamento dos passos, de modo a incentivar a participação, e facilitar os participantes a chegar às diferentes etapas, foi-lhes dado o exemplo de que estavam a ser acusados de terem traído alguém.

Durante a Atividade 1 “Lidar com acusações”, foi entregue a cada um dos participantes uma tabela para preencherem com os tópicos “Situação”, “Pensamento” e “Comportamento”, tendo sido igualmente solicitado que tirassem aleatoriamente um papel com uma situação. As situações que calharam a cada elemento foram: “Foste tu quem comeu o almoço que ia levar para o trabalho” (exemplo dado pela dinamizadora) “Foste tu que disseste ao patrão que eu tinha chegado tarde ao trabalho” (ET), “Foste tu que estragaste a play-station” (DR), “Foste tu que constaste a toda a gente aquele segredo que te pedi para guardar” (VS), “Roubaste e por isso é que tens esse dinheiro (HC e dinamizadora)”, “Fizeste batota por isso é que ganhaste no jogo” (IS). De seguida, foi dada a instrução de que na primeira linha teriam de para a situação primeiro escrever o comportamento e depois o pensamento, e contrariamente, na segunda linha primeiro escrever o pensamento e o comportamento. Apesar de alguma relutância inicial por parte do HC, todos os participantes realizaram a atividade, embora a VS tenha necessitado de apoio da dinamizadora para preencher a tabela. Na discussão final os participantes aperceberam-se de como é importante primeiro pensar e depois agir, visto que quando o fizeram nos exemplos as respostas/comportamentos revelaram-se mais positivos. Recorrendo à situação do DR “Foste tu que estragaste a play-station”, este o seu comportamento na primeira parte foi responder “não fui eu” associado de seguida ao pensamento, “Mas porquê que ele está a dizer que fui eu?”. Já na segunda etapa, em que primeiro escreveu o pensamento e só depois o comportamento, este escreveu que teria pensado “Não fui eu, mas foi o meu filho” e teria tido como comportamento “Pagar-lhe uma play-station nova”. No que respeita às duas situações que foram iguais para dois dos intervenientes “Roubaste por isso é que tens esse dinheiro”, as respostas foram similares e consensuais tendo convergido no sentido de tentar averiguar o porquê da acusação. Ainda na discussão, a VS também referiu que apesar de saber o que é mais certo fazer acaba por fazer à mesma a opção que não é a mais correta. De referir ainda que no decorrer da tarefa alguns participantes apresentaram dificuldades em preencher a tabela

(DR e ET) e foi dada a possibilidade de preencherem durante a discussão enquanto ouviam os exemplos dos colegas.

Numa segunda instância da sessão, antes de serem introduzidos ao outro tema, foi pedido aos participantes na Atividade 2 “Lidar com críticas – O artista e o crítico” que fizessem um desenho anónimo sobre a natureza para depois também de forma anónima um colega dizer um elogio e uma crítica ao respetivo desenho. Dados aos problemas de saúde de uma das participantes, e conseqüentemente a reduzida visão que apresenta a dinamizadora realizou o desenho por esta mediante as suas instruções. Na discussão, estes referiram não ter sentido diferenças entre dizer uma crítica ou um elogio ao desenho do colega, e que também as críticas feitas poderiam ser usadas de forma construtiva (e.g.: IS). Os elogios dados foram: diversidade na natureza, muito bonita a árvore faladora, eu gosto do sol (desenho do sol). Por outro lado, as críticas foram: um pouco disperso, muito murcha (referente ao desenho da árvore), tens de desenhar mais vezes. O HC e o DR não realizaram a atividade, tendo nesta altura já se ausentado pelos motivos acima descritos.

De seguida foi apresentado o segundo e último tema da sessão “Lidar com críticas”, estes foram questionados sobre o que entendiam por lidar com críticas e quais os passos para fazê-lo corretamente. Nesta altura, os participantes no geral foram capazes de responder de forma satisfatória às questões, pese embora, tenha sido necessário recorrer ao questionamento direto.

Por fim, na atividade de Relaxação “Contração e Descontração” os três elementos permaneceram sentados nas cadeiras enquanto lhes eram dadas instruções para contraírem e descontraírem diferentes partes do corpo. O ET foi o elemento que apresentou maiores dificuldades em permanecer concentrado e relaxado durante a realização da tarefa, e não realizou a maioria das instruções fornecidas. Ainda assim, o IS e a VS destacaram-se com um desempenho positivo, tendo-se apresentado relaxados e focados na tarefa realizando o que lhes era solicitado.

Reflexão Pessoal:

Durante a sessão os participantes apresentaram-se bem-dispostos e recetivos, tendo participado na sessão de forma positiva, com a redução da necessidade de serem feitos reparos sobre as posturas, uso de telemóveis, bonés ou mesmo outros comportamentos disruptivos. Sendo que o IS referiu mesmo para as dinamizadoras, antes de serem entregues as folhas de avaliação da sessão, que tinha gostado da sessão. Tal pode dever-se ao fato de ter sido incorporada uma atividade de desenho, e este gostar de desenhar. De notar que com a ausência do amigo FT o DR revelou-se mais concentrado na sessão.

xliv

Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Aplicação de Programa de intervenção a jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade

Também o HC tem vindo a notar uma melhoria significativa na sua postura na sessão e já intervém quando são solicitados voluntários, contrastante com a postura defensiva e fechada que apresentava no início. Já a VS, por vezes refugia-se na sua condição para evitar fazer tarefas, situação a ter em conta em futuras sessões. Face ao tema apresentado, de um modo geral, o grupo compreendeu a importância de lidar com acusações e críticas da forma mais correta.

Módulo de Resolução de Problemas: Identificação do problema

Sessão 18: Identificação do problema

Sessão nº 18

Data: 01-06-2017

Tema: Identificação do problema

Presenças: VS, DR, RW, HC (4)

Dinâmicas	Cumpridas	Adaptadas – em que aspetos	Porquê a adaptação?
Diálogo Inicial	Sim	-	-
Atividade 1	Não	Atividade cortada do planeamento.	Elemento do grupo com mobilidade reduzida.
Atividade 2	Sim	-	-
Atividade 3	Sim	Atividade foi realizada em grupo em vez de fazerem grupos de 4. Foi feita uma montagem com várias imagens e dado a possibilidade a cada um de escolher uma para que cada elemento do grupo pensasse num problema diferente para a mesma imagem.	Reduzido número de participantes. Promover a criatividade e o pensamento divergente. Permitir ter um leque mais diverso de exemplos de situações.
Atividade 4	Sim	Em vez de terem de escrever em papel os participantes foram questionados oralmente.	Facilidade da comunicação oral em detrimento da comunicação escrita.
Atividade 5	Sim	Em vez de realizarem o role-play com as perspetivas positiva e negativa de encarar o problema, a dinamizadora enunciou as mesmas fornecendo exemplos ilustrativos.	Insuficiência de participantes para a realização de grupo. Cumprir o tempo estipulado para a sessão.
Discussão Final	Sim	-	-

Observações Comportamentais:

Na sessão compareceram quatro dos oito atuais participantes, nomeadamente VS, DR, RW e HC. Sendo que o HC informou que faltou à sessão passada porque a namorada que está grávida, sentiu-se mal, e avisou também que precisava de sair mais cedo porque

xlvi

Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Aplicação de Programa de intervenção a jovens adultos em acompanhamento no âmbito de medidas penais de execução na comunidade

recebeu um telefonema para que fosse buscar a sobrinha à creche. Nesta altura da sessão o DR também justificou a sua ausência na semana passada, alegando que teve de tomar conta do filho, este também informou que trocou de número, e que teria de sair mais cedo, tendo assumido na altura de saída uma atitude hostil e perturbadora da sessão, visto que interrompeu a mesma de uma forma brusca para pedir a folha de avaliação de sessão. De referir ainda que antes do início da sessão o IS compareceu presencialmente para informar às dinamizadoras que devido a uma nova acusação em que este surge associado a um roubo, teria de deslocar-se a Lisboa para falar com a advogada. Tendo comparecido presencialmente porque está sem telemóvel para avisar.

No Diálogo inicial, foi feita a apresentação do novo módulo “Resolução de Problemas”. A dinamizadora começou por questionar o grupo se alguma vez tiveram um problema, pelo que todos responderam afirmativamente. Relativamente à forma como lidam com o problema, i.e., se costumam desistir ou enfrentar o problema, o grupo na sua maioria disse que depende da situação (e.g.: VS), ou que costuma tentar resolver o problema (e.g.: HC) mas que por vezes acabam por desistir se virem que não vale a pena.

Na apresentação do tema “Identificação do problema”, estes foram questionados sobre quais os passos para fazê-lo corretamente. Nesta altura estes apresentaram-se pouco participativos, embora alguns destes tenham respondido acertadamente e.g.: DR e VS, foi necessário recorrer várias vezes a pistas verbais, e ao questionamento direto, bem como a exemplos ilustrativos para cada um dos passos.

No decorrer da Atividade 2 – “Identificar o problema”, foi solicitado a cada um dos presentes que desenhasse uma bicicleta e após o fazerem trocaram de desenho com os colegas. Tendo os pares finais sido, dinamizadora1-dinamizadora2, RW-DR, VS-HC. Após terem feito o desenho foi pedido aos participantes que tentassem no desenho do colega identificar um problema, ou seja, um defeito na bicicleta desenhada pelos colegas. Alguns exemplos de problemas/defeitos identificados foram: sem pedais, sem assento, banco no sítio errado, sem buzina. Na discussão da atividade, os participantes referiram ter sido fácil identificar os defeitos na bicicleta do colega (e.g.: RW), e que confessaram que não se tinham apercebido de alguns dos defeitos dos seus desenhos (e.g.: VS). O DR referiu também que a sua bicicleta não tinha defeitos, apesar do colega RW ter referido um. A dinamizadora fez então um balanço da atividade, referindo que o que é considerado um problema para um, para outro pode não ser considerado um problema. Tomando o exemplo da pessoa que não desenhou uma buzina, se calhar pode ir na bicicleta e gritar para os peões de desviarem, ou ainda da pessoa que não desenhou o banco, possivelmente prefere andar

de bicicleta de pé. Sendo que apesar de termos todos feito desenhos de bicicletas, a nossa visão de vê-la é diferente, sucedendo o mesmo para os casos em que temos um problema.

Durante a Atividade 3 – “Pensar num problema”, o dinamizador apresentou em PowerPoint uma montagem com várias imagens, nomeadamente: polícia, hospital, relógio, avião, bombeiro a apagar um fogo, senhor a acender um cigarro, dinheiro, sala de uma escola, prenda fechada. Após ter apresentado as imagens, a dinamizadora pediu a cada um dos participantes que seleccionassem uma das imagens, para que cada elemento do grupo pensasse num problema relacionado com a imagem. Nas respostas dadas pelos participantes foi possível verificar uma grande variedade de respostas para o mesmo problema, como o exemplo da imagem do relógio em que uma das respostas dadas foi “chegar atrasado” ou “relógio estragou-se”. Bem como uma boa capacidade de imaginação, e.g.: a imagem do bombeiro a apagar o fogo em que uma das associações feitas foi que “estava uma panela no lume”. Do resto da atividade, foi ainda possível verificar que a maioria das situações se basearam em problemas do quotidiano tendo o RW sido o único elemento que referiu uma situação fictícia.

Já na Atividade 4 – “Tipos de problema”, a dinamizadora começou por apresentar ao grupo dois tipos diferentes de problemas: problemas imediatos e problemas com tempo para pensar. De seguida mostrou aos participantes dois vídeos, onde tiveram de identificar qual o tipo de problema presente (imediato ou de médio prazo), bem como das sensações, pensamentos e sentimentos experienciados pelas personagens. Estes foram capazes de identificar com facilidade qual dos vídeos correspondia a um problema imediato (situação em que um rapaz confronta outra e acaba por agredi-lo) e a um problema de médio-prazo (trailer de um filme em que um senhor está condenado por um crime que não cometeu e pretende provar a sua inocência). Os participantes foram igualmente capazes de identificar os sentimentos vivenciados pelas personagens do vídeo, tendo enunciado como sentimento comum para ambos os vídeos, o sentimento de raiva. Quanto aos pensamentos das personagens, estes referiram “Vou dar-lhe um soco” no caso do vídeo em que está evidenciada uma situação de agressão, e “Porquê eu?” no vídeo referente a estar preso por um crime que não cometeu. Após a atividade foi pedido aos participantes que dissessem oralmente um problema que já se tenham deparado (imediato ou de médio-prazo) e foi-lhes ainda solicitado que identificassem o que pensou ou sentiu na situação. Os participantes foram capazes de enunciar de forma satisfatória exemplos de situações pessoais, bem como referir os sentimentos subjacentes às mesmas.

Por fim, na Atividade 5 – “Como encarar o problema”, a dinamizadora projetou diferentes formas de encarar o problema, de forma positiva e negativa, enunciando as consequências e desvantagens em adotar uma atitude negativa perante os problemas; e reforçando a importância de assumir uma atitude positiva de modo a serem capazes de ultrapassar o problema com maior facilidade e estarem menos suscetíveis a desistir de solucioná-lo.

Reflexão Pessoal:

No geral os participantes compreenderam a importância de conseguir identificar o problema, tendo assimilado satisfatoriamente os tipos de problema existentes, e ainda compreendido a importância de assumir uma atitude positiva perante os problemas.

Também o feedback da sessão com o convidado foi bastante positivo, visto que contrariamente às outras sessões a VS, levando em consideração o incentivo dado pelo artista para que esta seguisse e investisse no seu sonho de desenhar, a participante realizou espontaneamente o desenho da bicicleta da Atividade 2, não tendo necessitado de apoio da dinamizadora. Esta referiu ainda que a vinda do convidado foi importante porque colocou-a a pensar, e o RW referiu que gostou por ter sido uma sessão diferente.

Anexo G – Guião Entrevista Final TGC e Participantes

GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL TÉCNICOS

Programa “Endireita” 2017 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Técnico(a):

Participante(s) em acompanhamento:

•

Data de preenchimento: ____/____/____

Questão 1. Notou alguma diferença, após a intervenção, no(s) arguido(s)? Em que aspetos?

Questão 2. Acha que este Programa foi uma mais valia para os participantes?

Questão 3. Acha que se deveria repetir o Programa, com outros arguidos?

GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL PARTICIPANTES

Programa “Endireita” 2017 – Promoção de Competências Sociais e Emocionais

Nome: _____
Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/_____
Género: Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>
Estado Civil: Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/>
Nacionalidade: _____ Zona de residência: _____
Data da entrevista: ____/____/_____
Entrevistadora: Alice Neto de Sousa

I – PERSONALIDADE/COMPORTEAMENTO – PADRÃO ANTISSOCIAL

Para começarmos gostaria agora que me falasses sobre ti.

1. Como descreves a tua infância? Quais as tuas primeiras memórias? Quais as tuas memórias mais marcantes? Quem estava presente nessas memórias?
2. De tudo o que já viveste até agora, conta-me quais foram os acontecimentos mais marcantes na tua vida? [onde estavas, com quem estavas, o que aconteceu]
3. Agora, fala-me de ti. Diz-me três características tuas que consideras positivas e três que consideres negativas.
4. O que é que achas de ti próprio/a? Sentes-te satisfeito/a contigo próprio/a? O que achas que podes fazer para melhorar a satisfação com a tua vida?
5. Acontece às vezes sentires-te desiludido/a contigo? Em que situações?
6. Como te sentes, e como lidas quando te sentes injustiçado?

7. Zangas-te com facilidade? Que tipo de coisas é que te fazem ficar mesmo zangado/a? Como é que costumavas reagir quando estás zangado/a? Costumas envolver-te em lutas?
8. Tens necessidade de explodir de vez em quando?
9. Alguma vez agrediste fisicamente alguém? Ou abusaste sexualmente alguém?
10. Alguma vez utilizaste uma arma para cometer um crime ou ameaçar alguém?
11. Consideras-te uma pessoa calma que lida bem com os problemas? Que estratégias utilizas?
12. Achas que és bom/boa a planear as coisas ou costumavas fazer as coisas sem pensar?
13. Fazes planos? Estabeleces objetivos para ti? Verificas se estás a seguir os teus planos?
14. Tens problemas em estar concentrado/a? Alguma vez te disseram que tinhas problemas de atenção e concentração ou que eras hiperativo/a?
15. Como é que costumavas sentir-te quando fazes alguma coisa errada? Sentes-te mal quando prejudicas ou magoas alguém?
16. Alguma vez te sentiste muito nervoso ou deprimido/a ou com muita tristeza? Costumas ter esses sentimentos muitas vezes? [perda de apetite, chorar com facilidade, por pequenas coisas, dificuldades no padrão de sono, perda de interesse por atividades de que gostava, pensar no suicídio]
17. Alguma vez foste avaliado/a por um psiquiatra ou um psicólogo? [se sim, porquê que te avaliaram? sabes qual foi o diagnóstico/resultados?]

II – CONTEXTO HABITACIONAL E ECONÓMICO

Vou fazer-te algumas perguntas sobre o lugar onde vives, sobre o teu agregado e a tua situação económica.

18. Tens um lugar para viver? Qual o teu tipo de habitação? [moradia, apartamento, quinta; comprada, alugada, emprestada, habitação social]
19. Em que zona/localidade vives? Há quanto tempo vives aí?
20. Gostas do lugar onde vives? Achas que a tua casa tem condições?
21. Como descreves a zona onde moras? A polícia desloca-se muito à zona onde moras? Existem pessoas na zona onde moras associadas ao tráfico de drogas, roubos/furtos?
22. Com quem vives atualmente? Como é o teu relacionamento com as pessoas com quem habitas? [fazem atividades juntos, etc.]
23. Quem do teu agregado familiar está empregado? O que faz? O dinheiro que ganham é suficiente?
24. Como classificarias o teu rendimento familiar? [elevado, médio, baixo]
25. Tens problemas financeiros? Tens dívidas? [rendimento, serviços bancários, uso de crédito]

III – RELAÇÕES FAMILIARES OU EQUIVALENTES

Agora vou perguntar-te algumas coisas acerca dos teus familiares ou equivalentes.

26. Como descreverias a relação com os teus pais? [costumas visitá-los? Eles ajudam-te com problemas que possas ter? Discutes com eles?]
27. Tens irmãos ou irmãs? Quantas? Como é o vosso relacionamento?
28. Como descreverias a tua relação com o teu/a cônjuge? Há quanto tempo estão juntos? Há quanto tempo vivem juntos? [No caso de viver com o companheiro]
29. E com os outros familiares, como é a vossa relação? Com quem te dás melhor na tua família?

30. Já sofreste algum tipo de abuso por parte dos teus familiares? Em que situação?
[físico, psicológico, sexual]
31. Alguém na tua família, incluindo o teu cônjuge e familiares próximos, tem prática criminal? Quem?

IV – EDUCAÇÃO/EMPREGO

Agora vou fazer-te algumas questões relativamente ao tempo em que estiveste na escola, os empregos que já tiveste, e sobre a tua atual situação escolar e profissional.

32. Qual foi o último ano escolar que concluíste com êxito?
33. Como era o teu desempenho na escola? [já chumbaste alguma vez? Já foste suspenso/expulso? Relacionamento com colegas ou professores. Principais dificuldades]
34. Estás a frequentar a escola ou algum curso de formação profissional? Em que ano/área de formação? Em caso negativo, planeias voltar? Estás à procura de algum curso/trabalho? O que é que já fizeste para arranjares esse curso/trabalho?
35. Alguma tiveste um emprego? Em quê?
36. Atualmente, tens algum emprego? Tempo inteiro/parcial? Fazes aquilo que gostas?
37. Qual foi o período mais longo de tempo em que estiveste empregado?
38. Que objetivos futuros tens a nível educativo e profissional? O que te vês a fazer daqui há 5 anos?

V – TEMPOS LIVRES

Gostaria também de questionar-te sobre os teus interesses e atividades de tempos livres.

39. Fazes parte de algum clube ou associação? Divertes-te com essas atividades? Gostarias de ter mais dessas atividades de tempos livres? Quais?
40. Fazes ou já fizeste voluntariado? Em quê?

41. Que tipo de coisas é que te interessam? Existem coisas novas que gostarias de aprender nos teus tempos livres? [desporto; passatempos; atividades de tempos livres; jogos, etc....]

VI – RELACIONAMENTO COM PARES

Agora, gostaria de saber/perguntar-te algumas coisas acerca dos teus amigos/as; das pessoas com quem costumavas relacionar-te.

42. Como conheceste os teus amigos? Como descreverias a tua capacidade para conhecer pessoas novas? Sentes dificuldade em fazer amigos? Porquê?
43. Quem são atualmente os teus melhores amigos/as? Há mais pessoas que tu consideras como amigos/as? Como descreverias os teus amigos? São da tua faixa etária?
44. Costumas ter discussões com amigos? Sobre o quê que discutem? Já tiveste discussões com estranhos?
45. Algum(a) ou alguns(as) dos teus amigos/as já teve problemas com a polícia? Já foi ou foram detidos? [internados em centro educativo ou presos]
46. Os teus (as)amigos (as) ou conhecidos/as utilizam drogas? [que drogas; com que frequência]
47. Neste momento estás em alguma relação amorosa? Estás satisfeito (a) com a tua relação, como a descreverias? Ou, estás satisfeito por estar sem parceiro/a?
48. O que mais valorizas numa amizade? E numa relação amorosa?

VII – CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS

Gostaria agora de saber algumas coisas sobre o teu consumo de álcool (e/ou drogas).

49. Tens ou alguma vez tiveste problemas com álcool? [quando foi a primeira vez que bebeste? quanto é que bebias? Com que frequência bebias? Os teus amigos ou familiares alguma vez te disseram que tens um problema com álcool?]

50. Tens ou alguma vez tiveste problemas com droga? [já consumiste? Quando foi a primeira vez? os teus amigos ou familiares alguma vez te disseram que tens um problema com droga? Que tipo de drogas já consumiste?]
51. Tiveste problemas na escola ou no trabalho devido ao consumo de álcool/drogas?
52. Tiveste algum problema médico devido ao consumo de álcool/drogas?
53. Achas que o teu consumo de álcool/drogas contribuiu ou pode contribuir para a violação da lei?
54. O que pensas sobre o consumo de álcool e drogas? Na tua opinião, o que leva os jovens a consumir? Quais as consequências desses consumos? O que achas que poderia ser feito para prevenir?

VIII – HISTÓRIA CRIMINAL, E ATITUDE FACE AOS DELITOS

Vou perguntar-te algumas coisas sobre as razões pelas quais tens este processo em Tribunal.

55. De que crimes estás a ser/foste acusado neste processo?
56. Conta-me como aconteceu essa(s) situação(ões). Com quem estavas? Tinhas planeado fazer isso?
57. Como é que te sentes agora em relação a esse(es) atos(s)? E o que sentes/pensas em relação às pessoas a quem prejudicaste (as vítimas)?

Gostaria também de te perguntar algumas questões acerca de coisas que já tenhas feito no passado.

58. Que idade tinhas quando começaste a meter-te em problemas? O que fizeste?
59. Já tinhas tido problemas com a polícia antes disso?
60. Já estiveste internado em centro educativo?
61. Já tiveste alguma condenação anterior, no sistema penal?
62. Alguma vez cumpriste alguma medida privativa de liberdade?

63. Alguma vez tiveste revisão por incumprimento ou revogação de uma medida de execução na comunidade? Alguma vez foste constituído arguido durante a execução de medida na comunidade? Descreve o evento.

64. Há quaisquer outros processos pendentes a aguardar decisão?

IX – ATITUDE/ORIENTAÇÃO PRÓ-CRIMINAL; VALORES; CRENÇAS

65. O que achas dos crimes que cometeste? [Arrependes-te dos crimes? Achas que foi errado? O que pensas acerca das vítimas, dos teus crimes?]

66. O que é que te levou a cometer esse crime?

67. Achas que foste tratado/a de forma justa pela polícia e pelo Tribunal? Achas que normalmente as pessoas são tratadas com justiça pela polícia e pelos tribunais?

68. Gostavas de viver uma vida sem crimes? [O que achas sobre viver uma vida convencional? Acreditas no respeito da lei? A lei é justa?]

69. O que é que achas da medida que te foi aplicada? Achas que a tua pena/medida foi apropriada e justa? [A tua pena/medida foi muito severa ou muito branda? Achas que tiveste escolha quando cometeste o crime? Como é que achas que foste tratado pelos tribunais?]

70. Achas que a supervisão a que estás a ser sujeito é apropriada e justa? [tencionas colaborar e procurar ajuda se tiveres problemas significativos? O teu técnico é justo e razoável?]

71. No teu ponto de vista, quais foram os principais fatores de risco que te conduziram ao crime/adoção de comportamentos desviantes? Quais os fatores de proteção que diminuíram o teu envolvimento e inclinação para estes atos? Que fatores achas que deveriam ter estado presentes, que fariam diferença na tua vida, para evitar que este ou outro comportamento fora da norma, tivesse acontecido? [Fatores individuais, familiares, no contexto da relação com os amigos, escolares e comunitários]

X – IMPACTO DO PROGRAMA

Para terminar vou fazer algumas questões sobre o programa que frequentaste.

72. O que é que te motivava a comparecer no programa? E o que fazia com que faltasses?
73. Dos módulos abordados no programa: “Comunicação Interpessoal”, “Autorregulação”, e “Resolução de Problemas”, qual deles consideras ter sido mais relevante para ti? Porquê?
74. Dentro do módulo “Comunicação Interpessoal”, qual dos temas consideraste mais interessante/útil? Porquê? [comunicação não-verbal; escuta ativa; fazer perguntas; dar feedback; dar e receber elogios; exprimir desacordo]
75. Dentro do módulo “Autorregulação”, qual dos temas consideraste ser mais interessante/útil? Porquê? [autoconceito; reconhecer e expressar sentimentos; lidar com o stress; lidar com acusações e críticas; lidar com o fracasso; controlo da raiva]
76. Dentro do módulo “Resolução de Problemas”, qual dos temas consideraste ser mais interessante/útil? Porquê? [identificação do problema; definir objetivos/recolher informações; procurar alternativas; vantagens e desvantagens de escolher alternativas; fazer um plano, executá-lo e avaliá-lo]
77. Consideraste relevante a vinda dos convidados? Porquê?
78. De todas as sessões que tiveste no programa qual a que retiveste mais na memória/foi mais importante para ti? Porquê?
79. Colocaste em prática no dia-a-dia algum dos conhecimentos adquiridos durante o programa? Em que situação?
80. Notaste alguma diferença em ti durante e após o tempo em que estiveste a frequentar o programa? Dá-me alguns exemplos. [mudanças comportamentais, pensamento, relacionamento interpessoal]
81. Quais os aspetos do programa que deveriam manter? Que aspetos achas que poderiam ser melhorados?

82. Se para o ano houvesse oportunidade de voltar a participar num Programa do género voltarias?

83. Recomendarias o programa? Se tivesses de contar a um amigo sobre o programa, ou convencê-lo a vir, o que dirias?

Há mais alguma coisa que gostarias de me dizer ou falar comigo? Há alguma pergunta que gostarias de fazer?

Obrigada pela tua colaboração.

Bibliografia:

Andrews, D. A., Bonta, J., & Wormith, S. J. (2000). *Level of service/case management inventory: LS/CMI*. Versão portuguesa, tradução de Francisco Navalho, Celina Simões, Cristina Neves, Cristina Silva, Florbela Paulo e Rita Melo – 2012 (versão para uso interno da DGRS).

Hoge, R. D., & Andrews, D. A. (2002). *YLS/CMI Youth Level Of Service/Case Management Inventory*. Versão portuguesa, tradução e adaptação de Daniel Mendonça – 2009 (versão para uso interno da DGRS).