



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



**Psicomotricidade na Promoção de Competências
Sociais e Emocionais de jovens e adultos com
comportamentos antissociais e delinquentes, em
cumprimento de medidas não institucionais e 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:

Doutor Rui Fernando Roque Martins, professor associado da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais:

Doutora Camélia Santana Murgo Mansão

Doutora Lúcia Maria Neto Canha

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

Maria Margarida Frade dos Santos

2019

O caos é uma ordem por decifrar.

José Saramago

Agradecimentos

Chegando ao final desta etapa, expresso um agradecimento especial a todos os que me acompanharam neste percurso...

Aos meus pais e irmão, pelo apoio incondicional, incentivo e escuta, nos bons e maus momentos.

À minha família, em especial à minha prima Raquel, pela preocupação, escuta e presença.

Aos meus amigos, em especial à Ana, à Inês Nalha, à Inês Santos, à Mara, à Maria Margarida, à Raquel, à Rita Cardoso, Rita Martins e Paula, por me ouvirem nos bons e maus momentos, pelas palavras de força e motivação e pela amizade.

À minha orientadora académica, Professora Doutora Celeste Simões, pelo apoio, pela disponibilidade e dedicação, pelas oportunidades diversas que me permitiram alargar os conhecimentos e obter novas experiências e por ter sido incansável durante todos os momentos.

À Dra. Irene Silva, minha Orientadora Local, pela disponibilidade, pelo profissionalismo, pela partilha de conhecimentos, pela confiança e experiências proporcionadas.

À Coordenadora da Equipa, Dra. Ana Lavado, pela disponibilidade e oportunidades proporcionadas, bem como aos restantes técnicos, a Dra. Virgínia Franco, o Dr. Marcos Marinheiro, a Dra. Isabel Dias; a Dra. Sandra Fonseca e Dra. Eduarda Marques, e à administrativa, Maria José Ribeiro, pela boa disposição e acolhimento na equipa.

À minha colega, co-dinamizadora e amiga, Sara Marques, pela disponibilidade, por todos os momentos no decorrer do estágio, que sem dúvida ficarão na nossa memória, pela partilha e por fazer parte de uma fase importante.

À DGRSP, em especial à Dra. Ana Ilhéu e Dra. Cristina Neves pelas oportunidades ao longo do estágio.

Às instituições, Centro Social e Paroquial São Romão de Carnaxide e ao Centro Social e Paroquial de Oeiras, pela cedência dos espaços para a realização das sessões.

Aos participantes do programa, por me darem a conhecer um pouco de si, por me permitirem ajudá-los e por me ajudarem a crescer quer a nível individual, quer a nível profissional.

À Mestranda Carlota Gomes, por ter desenvolvido o Programa Endireita, e às Mestrandas Bárbara Paiva e Alice Sousa por terem dado continuidade ao mesmo.

Agradeço também,

Ao Johnson Semedo, por ter dispensado um pouco do seu tempo para estar presente na sessão de encerramento do Programa, e partilhado a sua história de resiliência.

À Faculdade de Motricidade Humana, pela disponibilidade em receber os participantes nas suas instalações, e à Associação de Estudantes por ter disponibilizado dois elementos para mostrar as instalações aos participantes.

À Fundação Sport Lisboa e Benfica, pela cedência de 15 mochilas e cachecóis aos participantes.

Ao Oceanário de Lisboa pela cedência de 15 bilhetes aos participantes, para visitarem a exposição do mesmo.

Ao *BouncePortugal* pela cedência de 15 bilhetes aos participantes, para visitarem as instalações.

À Federação Portuguesa de Futebol, pela cedência aos participantes de 15 cartões assinados pela Seleção Nacional.

À Câmara Municipal de Oeiras, pela cedência de 15 mochilas com brindes para os participantes.

Resumo

O presente relatório é referente às atividades de estágio desenvolvidas no Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais, do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana, realizado na Equipa Lisboa 1, integrada na Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP). O trabalho desenvolvido teve como base a implementação e avaliação do impacto de um Programa de Competências Sociais e Emocionais, designado de “Endireita”, em jovens e jovens adultos com comportamentos delinquentes inseridos no sistema tutelar educativo e em cumprimento de medidas penais de execução na comunidade. O Programa é composto por 22 sessões, onde são trabalhados três domínios, a Comunicação Interpessoal; a Autorregulação; e a Resolução de Problemas. A implementação realizou-se em três grupos, sendo os locais de intervenção, Carnaxide (n=12), Oeiras (n=10) e Caxias (n=5), com idades compreendidas entre os 13 e os 53 anos de idade. A avaliação realizada foi quantitativa e qualitativa, com recurso a diversos instrumentos de avaliação. Os resultados da intervenção, vão ao encontro dos objetivos da mesma, apontando para uma melhoria das competências sociais e emocionais e comportamentais dos participantes. No presente relatório é também apresentada a caracterização do local de estágio, atividades desenvolvidas, dificuldades, limitações e sugestões para intervenções futuras.

Palavras-chave: Delinquência; Psicomotricidade; Aprendizagem Socioemocional; Programa de Competências Socioemocionais; Treino de Competências Sociais; Comunicação Interpessoal; Autorregulação; Resolução de Problemas; Resiliência; DGRSP.

Abstract

The present report refers to the internship activities developed in the Professional Skills Development Branch, of the Master's Degree in Psychomotor Rehabilitation of the Faculty of Human Kinetics, carried out in the Lisboa 1 Team, integrated in the General Directorate of Reinsertion and Prison Services (GDRPS). The work developed was based on the implementation and evaluation of a Social and Emotional Skills Program, called "Endireita" in teens and young adults with delinquent behaviours in the educational tutelary system and in compliance with criminal enforcement measures in the community (probation). The Program is composed by 22 sessions where three domains are worked, the Interpersonal Communication; the Self-regulation; and Problem Solving. The implementation was carried out in three groups, being the locals of intervention, Carnaxide (n=12), Oeiras (n=10) e Caxias (n=5), with ages between 13 and 53 years old. The evaluation was quantitative and qualitative, with the use of several evaluation instruments. The results of the intervention meet its purposes, pointing to an improvement of the participants' social, emotional and behavioural skills. In the present report it is also presented the characterization of the internship location, developed activities, challenges, limitations and suggestions for future interventions.

Key-words: Delinquency; Psychomotricity; Socioemotional Learning; Socioemotional Skills Program; Social Skills Program Interpersonal Communication; Self-regulation; Problem Solving; Resiliency; DGRSP.

Abreviaturas

CRI – Centro de Respostas Integradas

CSPO – Centro Social Paroquial de Oeiras

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

EP – Estabelecimento Prisional

ERS – Equipa de Reinserção Social

ALC – Adaptação à Liberdade Condicional

LC – Liberdade Condicional

NAT – Núcleo de Apoio Técnico

PC – Plano de Conduta

PM – Psicomotricidade

PPH – Pena de Prisão na Habitação

PTFC – Prestação de Trabalho a Favor da Comunidade

SEP – Suspensão da Execução da Pena sem Regime de Prova

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

SMT – Substituição de Multa por Trabalho

SPP – Suspensão Provisória do Processo

TCS – Treino de Competências Sociais

TGC – Técnico Gestor de Caso

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Abreviaturas	vi
Índice Geral	vii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Figuras	x
Introdução	1
I Enquadramento da Prática Profissional	2
I.1 Revisão da Literatura	2
I.1.1 Comportamentos antissociais na adolescência	2
I.1.2 Fatores de Risco, Proteção e Resiliência	9
I.1.3 Intervenção na Delinquência Juvenil: Aprendizagem Socioemocional e Promoção de Competências Sociais e Emocionais	13
I.1.4 A Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e emocionais em jovens e adultos com comportamentos delinquentes	19
I.2 Enquadramento Institucional	23
I.2.1 Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais - DGRSP	23
I.2.2 Outros contextos de intervenção	32
II Realização da Prática Profissional	33
II.1.1 Grupos de intervenção	33
II.1.2 Planeamento dos objetivos e estrutura da intervenção	38
II.1.3 Calendarização	42
II.1.4 Contexto de intervenção	46
II.1.5 Instrumentos de Avaliação	47
II.1.6 Condições de Avaliação	51
II.1.7 Resultados da Intervenção	53

II.1.8	Análise e Discussão dos Resultados	77
II.1.9	Atividades complementares	82
II.1.10	Atividades de inovação	82
	Dificuldades e Limitações	83
	Sugestões para Trabalho Futuro	84
	Conclusão e Reflexão Final	86
	Bibliografia	87
	Anexos	I
	Anexo A – Programas Nacionais e Internacionais Realizados	II
	Anexo B – Execução de penas e medidas jurídicas na comunidade, Âmbito Penal	IV
	Anexo C – Execução de medidas não institucionais, Âmbito Tutelar Educativo	VI
	Anexo D – Outros contextos de intervenção, respostas sociais	VIII
	Anexo E – Escalas e Subescalas Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal	XI
	Anexo F – Resultados Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal – Grupos 1 e 2	XII
	Anexo G – Descrição completa das atividades complementares realizadas	XVII
	Anexo H – Grupo 3, Caxias (Caso BM)	XXIV
	Anexo I – Exemplo de Planeamento de sessão Grupos	XXXIV
	Anexo J – Exemplo de Relatório de Sessão Grupo 1 – Carnaxide	XLIV
	Anexo L – Exemplo de Relatório de Sessão Grupo 2 – Oeiras	L
	Anexo M – Relatórios de Sessão Grupo 3, Caxias	LVI
	Anexo N – Acompanhamento individual (GR)	LXII
	Anexo O – Entrevistas aos TGC	LXX
	Anexo P - Guião entrevista a fontes próximas dos Participantes	LXXIV
	Anexo P – Guião de Entrevista Final Participantes (Sousa, 2018)	LXXV

Índice de Tabelas

Tabela 1– Grupos de Intervenção: Caracterização Grupo 1 – Carnaxide (n= 12)	36
Tabela 2 - Grupos de Intervenção: Caracterização Grupo 2 – Oeiras (n=6)	37
Tabela 3 - Grupos de Intervenção: Caracterização Grupo 3, Caxias (n=5)	38
Tabela 4 - Estrutura da Intervenção e Planeamento dos Objetivos Gerais e Específicos do Programa "Endireita"	40
Tabela 5 - Horário semanal de Estágio.....	43
Tabela 6 - Calendarização Grupo 1 – Carnaxide e Grupo 2 - Oeiras	45
Tabela 7 - Dados Sociodemográficos dos participantes entrevistados.....	72
Tabela 8 - Condições da entrevista.....	72
Tabela 9 - Síntese dados recolhidos na entrevista.....	73
Tabela 10 - Síntese dados recolhidos na entrevista (continuação)	74
Tabela 11 - Síntese dados recolhidos na entrevista (continuação)	75
Tabela A12 - Programas aplicados a nível Nacional.....	II
Tabela A13 - Programas aplicados a nível Internacional	III
Tabela E14 - Escalas e Subescalas do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal	XI
Tabela F15 - Grupo Carnaxide (n=8) - Cotação IPEPC	XII
Tabela F16 - Grupo 1 Carnaxide (n=8) - Resultados escalas do IPEPC	XIII
Tabela F17 - Grupo 1 Carnaxide (n=8) - Resultados subescalas do IPEPC	XIII
Tabela F18 - Grupo 2 Oeiras (n=5) - Cotação IPEPC	XV
Tabela F19 - Grupo 2 Oeiras (n=6) - Resultados escalas do IPEPC.....	XV
Tabela F20 - Grupo 2 Oeiras (n=5) - Resultados subescalas do IPEPC	XVI
Tabela H21 - Planeamento das sessões Grupo 3 - Caxias (Caso BM)	XXVI
Tabela H22 - Calendarização Grupo 3 - Caxias (Caso BM)	XXVII
Tabela H23 - Grupo 3, Caxias (Caso BM) - Cotação Escalas IPEPC	XXXII
Tabela H24 - Grupo 3, Caxias (Caso BM) - Cotação Subescalas IPEPC.....	XXXII
Tabela N25 - Acompanhamento Individual (GR) – Plano de Reinserção Social/ de Intervenção.....	LXIII
Tabela N26 - Acompanhamento individual (GR) - Calendário de acompanhamento....	LXIV
Tabela N27 - Acompanhamento Individual (GR): Cotação Escalas IPEPC.....	LXVIII
Tabela N28 - Acompanhamento Individual (GR): Cotação Subescalas IPEPC.....	LXVIII

Índice de Figuras

Figura 1 - Fluxograma com processo de seleção de participantes.....	34
Figura 2 - Número de participantes por sessão, Grupo 1 - Carnaxide.....	43
Figura 3 - Número de participantes por sessão, Grupo 2 - Oeiras	43
Figura 4 - Número de participantes por sessão, Grupo 3 - Caxias	46
Figura 5 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Gráfico Resultados iniciais e finais <i>Checklist</i> de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais.....	54
Figura 6 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Gráfico Resultados iniciais e finais Inventário de Resolução de Problemas Sociais.....	55
Figura 7 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Gráfico Resultados iniciais e finais Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social.....	56
Figura 8 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Gráfico Resultados iniciais e finais <i>Beck Youth Inventories</i>	57
Figura 9 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Gráfico Resultados iniciais e finais <i>Cantril Ladder</i> ..	58
Figura 10 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Valor médio da avaliação das sessões, por questão. "Gostei da sessão".....	59
Figura 11 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Valor médio da avaliação das sessões, por questão "Foi interessante"	60
Figura 12 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Valor médio da avaliação das sessões por questão "Acho que os conteúdos que aprendi nesta sessão me vão ajudar no dia-a-dia".....	60
Figura 13 - Grupo 1, Carnaxide (n=8) - Avaliação do Impacto do Programa. Achou as sessões úteis e interessantes.	61
Figura 14 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Avaliação do Impacto do Programa. Gostou das sessões?	61
Figura 15 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Avaliação do Impacto do Programa. Atividades. ...	61
Figura 16 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Avaliação do Impacto do Programa. Revisão e Introdução do Tema.....	61
Figura 17 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Avaliação do Impacto do Programa. Relaxação ..	61
Figura 18 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Gráfico Resultados iniciais e finais <i>Checklist</i> de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais.....	63
Figura 19 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Gráfico Resultados iniciais e finais Inventário de Resolução de Problemas Sociais.....	64
Figura 20 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Gráfico Resultados iniciais e finais Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social	65

Figura 21 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Gráfico Resultados iniciais e finais <i>Beck Youth Inventories</i>	66
Figura 22 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Gráfico Resultados iniciais e finais <i>Cantril Ladder</i>	67
Figura 23 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Valor médio da avaliação das sessões, por questão. "Gostei da sessão".....	69
Figura 24 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Valor médio da avaliação das sessões, por questão "Foi interessante".....	69
Figura 25 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Valor médio da avaliação das sessões por questão "Acho que os conteúdos que aprendi nesta sessão me vão ajudar no dia-a-dia".....	69
Figura 26 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Avaliação do Impacto do Programa. Gostou das sessões?	70
Figura 27 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Avaliação do Impacto do Programa. Achou as sessões úteis e interessantes.....	70
Figura 28 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Avaliação do Impacto do Programa. Atividades.....	70
Figura 29 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Avaliação do Impacto do Programa. Revisão e Introdução do Tema.....	70
Figura 30 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Avaliação do Impacto do Programa. Relaxação.	70
Figura H31 - Grupo 3, Caxias (Caso BM): Gráfico Resultados iniciais e finais <i>Checklist</i> de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais.....	XXVIII
Figura H32 - Grupo 3, Caxias (Caso BM): Gráfico Resultados iniciais e finais Inventário de Resolução de Problemas Sociais.....	XXIX
Figura H33 - Grupo 2, Caxias (Caso BM): Gráfico Resultados iniciais e finais do Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social.....	XXX
Figura H34 - Grupo 3, Caxias (Caso BM): Gráfico Resultados iniciais e finais <i>Beck Youth Inventories</i>	XXX
Figura H35 - Grupo 3, Caxias (Caso BM): Gráfico Resultados iniciais e finais <i>Cantril Ladder</i>	XXXI
Figura N36 - Acompanhamento Individual (GR): Gráfico Resultados iniciais e finais <i>Checklist</i> de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais	LXV
Figura N37 - Acompanhamento Individual (GR): Gráfico Resultados iniciais e finais Inventário de Resolução de Problemas Sociais	LXV
Figura N38 - Acompanhamento Individual (GR): Gráfico Resultados iniciais e finais Sistema de Avaliação Comportamental e Habilidade Social.....	LXVI
Figura N39 - Acompanhamento Individual (GR): Gráfico Resultados iniciais e finais <i>Beck Youth Inventories</i>	LXVII

Figura N40 - Acompanhamento Individual (GR): Gráfico Resultados iniciais e finais *Cantril Ladder*LXVII

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do estágio profissionalizante do Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais (RACP) do 2º ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana. Considerando o Manual de Normas Regulamentares, o estágio tem como objetivos gerais: estimular o domínio do conhecimento aprofundado na área da Reabilitação Psicomotora, nas suas vertentes diversas (científica e metodológica), promovendo a competência reflexiva multidisciplinar; desenvolver a competência de planeamento, gestão e coordenação de serviços e/ou programas de Reabilitação Psicomotora, dos diversos contextos e domínios de intervenção; e desenvolver a capacidade para prestar um contributo inovador na conceção e implementação de novos conhecimentos e práticas, e também o desenvolvimento de novas perspetivas profissionais e políticas, com vista ao desenvolvimento do enquadramento científico e profissional da área.

O estágio foi realizado na Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, numa das equipas que a constitui, a Equipa Lisboa 1, em Caxias. A intervenção incidiu na implementação e avaliação do Programa “Endireita”, um Programa de Promoção de Competências Sociais e Emocionais, aplicado a jovens e adultos em acompanhamento de medidas não institucionais e de execução na comunidade, com idades entre os 13 e os 53 anos de idade. O Programa tem a Psicomotricidade na base da sua intervenção, recorrendo a atividades lúdicas e a técnicas de relaxação, mas também o Treino de Competências Sociais. Este foi aplicado a três grupos em: Carnaxide, com sessões no Centro Social e Paroquial São Romão de Carnaxide; Oeiras, com sessões no Centro Social e Paroquial de Oeiras; e Caxias, na Equipa Lisboa 1.

O relatório está dividido em cinco partes: enquadramento da prática profissional; realização da prática profissional; dificuldades e limitações; sugestões para trabalho futuro; e conclusão. No enquadramento da prática profissional é apresentada uma revisão da literatura e uma descrição do local de estágio. A realização da prática profissional inclui a caracterização dos grupos, a estrutura, calendarização e contextos da intervenção, os instrumentos de avaliação utilizados, as condições de avaliação, o resultados e discussão dos mesmos e as atividades complementares e de inovação. Posteriormente são apresentadas as dificuldades e limitações sentidas no decorrer do estágio, focadas, na sua maioria, na implementação do Programa “Endireita”, seguida de sugestões futuras. Por fim é apresentada a conclusão que reflete todo o estágio. Em anexo encontram-se os materiais que completam o relatório pertinentes para a compreensão de todo o trabalho realizado.

I Enquadramento da Prática Profissional

I.1 Revisão da Literatura

I.1.1 Comportamentos antissociais na adolescência

A adolescência caracteriza-se por um período de grandes mudanças ao nível biopsicossocial, sendo uma fase de transição onde surgem grandes momentos de inquietação, incertezas e tentativas de desafio da autoridade, desafiando e quebrando as regras, sendo a terminologia mais corrente a de comportamentos antissociais (Evans, Simons, & Simons, 2016; Guimarães, 2012; Simões, 2007). Os comportamentos antissociais adotados pelos adolescentes vão contra as normas (e.g. consumo de estupefacientes) e consideram-se inadequados, com impacto negativo nos outros e na sociedade (Cook, Pflieger, Connell, & Connell, 2015; Curtis, 2015; Dishion & Patterson, 2015; Driessen et al., 2018; Guimarães, 2012). No entanto, vários autores consideram ser normativa a sua adoção, no sentido da definição da identidade aquando da transição para a vida adulta (Conde & Teixeira, 2018; Frick & Viding, 2009; Leaw, Ang, Huan, Chan, & Cheong, 2015), uma crise de identidade intitulada por Erikson (1956).

Uma das formas mais consistentes de avaliar esta trajetória de comportamentos é através de uma relação idade-comportamento (Bekbolatkyzy, Yerenatovna, Maratuly, Makhatovna, & Beaver, 2018), integrada em vários modelos para melhor compreender a trajetória antissocial. Um dos modelos mais referidos e investigados é o de Moffitt, criado em 1993, que identifica duas trajetórias de comportamentos antissociais, o comportamento antissocial persistente ao longo da vida e o comportamento antissocial limitado à adolescência (Assink et al., 2015; Moffitt, 1993, 2018; Roisman, Monahan, Campbell, Steinberg, & Cauffman, 2010). O comportamento antissocial persistente ao longo da vida, surge na infância e tem na sua origem processos neurodesenvolvimentais, i.e., desde uma idade baixa, a criança apresenta um comportamento disruptivo, temperamento difícil e hiperatividade, que associada a fatores envolvimento negativos (e.g. vinculação desadequada, pares antissociais) leva a que não seja aprendida uma conduta pró-social, adotando comportamentos delinquentes na adolescência que se perpetuam até à idade adulta, desenvolvendo uma carreira delinvente e criminógena (Bekbolatkyzy et al., 2018; Leaw et al., 2015; Moffitt, 1993, 2015, 2018; Roisman et al., 2010; Young, 2014). Importa referir que a percentagem de indivíduos nesta trajetória é menor (Assink et al., 2015), estando associada a um maior número de fatores de risco que levam à perpetuação deste comportamento (Bacon, Corr, & Satchell, 2018; Jolliffe, Farrington, Piquero, Loeber, & Hill,

2017; Moffitt, 2018). Já o comportamento antissocial limitado à adolescência, tem um carácter temporal limitado e surge no seu início, na designada *maturity gap*, uma lacuna entre a maturidade biológica e social, i.e., o jovem revela uma maior necessidade de independência, porém a sociedade ainda o considera menor, não lhe possibilitando satisfazer as necessidades emergentes (Moffitt, 1993, 2015, 2018; Roisman et al., 2010; Simões, 2007). É nesta fase que os comportamentos antissociais (e.g. vadiagem, consumo de estupefacientes), considerados como característicos da adolescência, são adotados por imitação de pares, procurando a sua aceitação, bem como forma de afirmação perante os adultos, na tentativa de revelar autonomia (Bekbolatkyzy et al., 2018; Leaw et al., 2015; Moffitt, 2015). Os comportamentos antissociais nesta trajetória atingem o seu pico a meio da adolescência, entre os quinze e os dezanove anos (Moffitt, 2018), com tendência a diminuir quando atingem a idade adulta (Cook et al., 2015; Moffitt, 2015), tornando-se adultos pró-sociais. Os comportamentos antissociais deixam de ser considerados convenientes, uma vez que surge uma maior consciencialização sobre os riscos associados a esta conduta, ao mesmo tempo que estabelecem compromissos que precedem uma alteração dos seus comportamentos (Leaw et al., 2015).

As características dos comportamentos antissociais estão presentes no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, porque a expressão destes comportamentos em situações mais graves e contínuas pode estar associada a quadros psicopatológicos das Perturbações do Comportamento e da Personalidade Antissocial (American Psychiatric Association [APA], 2013; Murray & Farrington, 2010). A Perturbação do Comportamento caracteriza-se pelas dificuldades a nível do autocontrolo emocional e comportamental, manifestando-se por um padrão de comportamento repetitivo e persistente que viola os direitos básicos e/ou as normas sociais pertinentes e apropriadas à idade do sujeito (Calkins & Perry, 2016). Indivíduos com esta perturbação tendem a interpretar de forma errada as intenções dos outros, considerando-as hostis e ameaçadoras, levando-os a ter um comportamento agressivo que julgam ser o acertado e justificativo (APA, 2013). Esta perceção errada é influenciada pelas características de personalidade, como a baixa tolerância à frustração, irritabilidade, desconfiança, raiva, insensibilidade a castigos, *sensation seeking* e imprudência (APA, 2013). De uma forma geral estes indivíduos apresentam afetividade negativa e baixo autocontrolo (APA, 2013). Relativamente à Perturbação da Personalidade Antissocial, esta também se caracteriza por um padrão difuso de indiferença, desconsideração e violação dos direitos dos outros, assim como dos seus desejos e sentimentos, em prol do seu bem-estar (APA, 2013). São indivíduos que carecem de empatia e tendem a apresentar um autoconceito exagerado,

arrogante e com elevada autoconfiança, assim como uma tendência à falsidade, impulsividade, agressividade e fracasso na planificação (APA, 2013). Pela dificuldade em cumprir as leis e normas sociais tendem a ser detidos pela repetição de atos considerados pela lei como crime. Característico desta perturbação é a dificuldade em assumir a culpa, com tendência a culpabilizar os outros pelos seus atos, uma vez que desvaloriza as consequências dos mesmos (APA, 2013).

Baixos níveis de competências socioemocionais têm sido associados aos comportamentos antissociais e conseqüentemente ao agravamento dos mesmos (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010; Calkins & Perry, 2016). Dificuldades ao nível da autorregulação, marcada por um défice na regulação das emoções e na inibição do comportamento, desencadeia dificuldades na expressão e interpretação de mensagens e conseqüentemente a experiências sociais negativas (Beaver, Delisi, Vaughn, Wright, & Boutwell, 2008; Calkins & Perry, 2016; Perry, Calkins, Dollar, Keane, & Shanahan, 2017). Gardner, Dishion e Connell (2008), ao avaliarem a possibilidade de a autorregulação contribuir para a resiliência, colmatando assim as influências negativas presentes na adolescência, verificaram que a relação preditiva entre comportamentos desviantes e a posterior perpetuação dos comportamentos antissociais é moderada pela capacidade de autorregulação.

O fraco repertório lexical, o discurso monossilábico e a dificuldade em interpretar não só a comunicação verbal, como também a não-verbal, acompanhada por reduzido contacto visual, são algumas das características evidenciadas por adolescentes com comportamentos antissociais com uma trajetória delinvente (Beaver et al., 2008; Gregory & Bryan, 2010; Snow & Powell, 2008, 2012). Ao nível da resolução de problemas, também se verificam défices, uma vez que estes jovens definem poucos objetivos, detendo dificuldades em manter um nível de comprometimento satisfatório (Carroll, Gordon, Haynes, & Houghton, 2013). O consumo de estupefacientes é apresentado como regular nestes jovens (Jones, Woodman, Barlow, & Roberts; Jolliffe et al., 2017; Pardini, 2016). A rejeição por parte dos pares pró-sociais pode também levar ao surgimento ou reforço da conduta antissocial uma vez que, pelo seu nível de autoestima baixo (Lo & Cheng, 2018; Rean, 2018) e fraco repertório de competências socioemocionais, despoleta uma tendência à adesão a grupos de pares com características semelhantes, que motivam, aceitam, normalizam os comportamentos antissociais, mas que aumentam a autoestima (Calkins & Perry, 2016; Curtis, 2015; Frick & Viding, 2009; Hemphill, Heerde, Herrenkohl, & Farrington, 2015; Lo & Cheng, 2018; Rean, 2018; Trentacosta & Shaw, 2009). Vários autores apontam para a presença de uma autoestima baixa recorrente nestes jovens, sendo a violência e a

agressão referidas como uma forma de exteriorizar os seus sentimentos, culpabilizando os outros, aumentando assim a sensação de poder (Braga, Pechorro, Jesus, & Gonçalves, 2018; Lo & Cheng, 2018). Também as características narcisísticas têm sido associadas aos comportamentos antissociais (Jones, Woodman, Barlow, & Roberts, 2017), tendo o estudo de Braga et al. (2018) identificado que jovens com elevados traços narcisísticos iniciam mais cedo uma trajetória desviante, estando diversas características do narcisismo relacionadas com o comportamento antissocial e delinvente, nomeadamente a grandiosidade, exibicionismo (e.g. arrogância, autoestima sobrelevada) e a exploração/titularidade (Ackerman et al., 2011; Braga et al., 2018; Lau & Marsee, 2013). O autoconceito é apontado como elevado, com evidência de sobrevalorização das capacidades (Rean, 2018), porém também os baixos níveis de autoconceito e elevado neuroticismo (e.g. raiva, tristeza) aumentam a probabilidade de adoção de comportamentos antissociais (Kõiv, 2016; Sirohi, 2014; Wan, 2012) consequentes da atribuição de “rótulo” ou por feedback negativo por parte de pares pró-sociais (e.g. colegas ou professores), levando à procura de pares antissociais, para valorização das suas competências (Lo & Cheng, 2018; Siegel & Welsh, 2010).

A Perspetiva Desenvolvimental do Comportamento Antissocial, desenvolvido por Patterson, DeBaryshe, and Ramsey (1989) menciona a existência de uma sequência de situações de ação-reação, cujo comportamento da criança (ação), associado a fatores envolvimentoais, levam a reações esperadas nos restantes contextos onde esta se insere (Patterson et al., 1989), tendo a sua emergência na infância, atingindo o seu apogeu na adolescência. Neste sentido, se uma criança em casa apresenta comportamentos disruptivos e as competências parentais se revelam ineficazes na colmatação dos mesmos, prevê-se que a criança no início de novas interações com outros (e.g. contexto escolar) poderá manter os comportamentos disruptivos que levando possivelmente a uma rejeição pelos pares pró-sociais e a baixo rendimento académico. Por sua vez aumenta o envolvimento com pares desviantes no início da adolescência, e consequentemente o risco de adoção de comportamentos antissociais persistentes (Patterson et al., 1989; Simões, 2007).

Verifica-se uma prevalência mais elevada dos comportamentos antissociais, segundo várias investigações realizadas, no género masculino (Braga & Gonçalves, 2014; Gardner et al., 2008; Krastins, Francis, Field, & Carr, 2014; Rijo et al., 2016), em relação ao feminino (Moffitt, 2015), que apresenta uma tendência para uma menor adoção de comportamentos antissociais (Azad & Ginner Hau, 2018; Bekbolatkyzy et al., 2018; Loeber, Jennings, Ahonen, Piquero, & Farrington, 2017). Porém, na presença destes

comportamentos, o género feminino apresenta comportamentos considerados de menos graves (Nilsson, Shannon, Estrada, & Bäckman, 2014). À luz do modelo de Loeber et al. (1993), que defende a existência de três trajetórias de comportamentos (aberta, coberta e de desafio da autoridade), o género feminino apresenta comportamentos abertos, como agressões e *bullying*; e cobertos, como furtos (Tremblay, 2010). O género masculino, pelos elevados níveis de agressividade, irritabilidade e baixo autocontrolo, assim como a maior propensão para o consumo de estupefacientes apresentam maior risco de trajetória antissocial persistente (Bongers, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2007; Rijo et al., 2016).

1.1.1.1 Delinquência Juvenil

Porque razão nem todos os comportamentos antissociais são classificados como delinquentes, mas todos os comportamentos delinquentes são antissociais?

De acordo com Shoemaker (2017), a delinquência inclui crimes, mas ao mesmo tempo inclui diversos comportamentos que não são conotados como criminosos, sendo apenas comportamentos antissociais, referidos no tópico antecedente.

Quando se define delinquência juvenil, verifica-se que não existe uma definição absoluta que caracterize este conceito de forma universal, sendo que este está sujeito a diversas interpretações tendo em conta as dinâmicas sociais dos diversos contextos, características individuais e fatores (Carvalho, 2010, 2016; Hewitt & DeLisi, 2016; Simões, 2007; Welsh & Farrington, 2014). Por esse facto, verifica-se uma dificuldade na identificação dos comportamentos qualificados como delinquentes e quem realmente é designado de “delinquente” (Hewitt & DeLisi, 2016). No entanto, a definição mais recorrente de delinquência juvenil é a jurídica e considera a prática de comportamentos antissociais ou delituosos por parte de um indivíduo menor de idade, que pela Lei são classificados como crime (Burfeind & Bartusch, 2005; Hewitt & DeLisi, 2016; Hirschi, 2017; Shoemaker, 2017, 2018; Young, Greer, & Church, 2018). Este conceito, em termos legais engloba diversas práticas criminais, como ofensa à integridade física, tráfico de estupefacientes, furto, roubo, posse ilegal de armas, recetação, homicídio, entre outros (Farrington & Ttofi, 2015).

Segundo Hirschi (2017) a delinquência enquanto “papel”, é uma das formas mais recorrentes para a sua definição. O mesmo autor refere que a atribuição do papel de delinquente aplica-se ao indivíduo que mantém a conduta desviante recorrente, tornando-a o seu modo de vida, em que a sua identidade se define em torno da mesma, e não atribui significado relevante deste papel ao indivíduo que apenas manifesta este comportamento uma única vez. A designação de delinquente juvenil surge pela recorrente intervenção do

sistema judicial e não apenas pelos comportamentos antissociais, apesar de na maioria das vezes se verificar a existência de um padrão de perturbação da conduta nestes jovens (Sirohi, 2014).

Na génese da delinquência, estão diversos fatores individuais, familiares e envolvimentoais, com impacto no desenvolvimento do indivíduo, no seu funcionamento social e no incremento da gravidade dos comportamentos antissociais, inseridas na trajetória antissocial persistente ao longo da vida (Morgado & Dias, 2017; Murray & Farrington, 2010; Spruit, Hoffenaar, Put, van Vugt, & Jan Stams, 2018). Estes fatores são também designados de necessidades criminógenas, onde estão inseridos os fatores de maior risco e com maior associação à conduta delinvente (e.g. conduta antissocial, baixo autocontrolo, disciplina inapropriada) que, quando modificados, levam à redução da reincidência (Andrews & Bonta, 2010). Já as necessidades não criminógenas (e.g. baixa autoestima, fraca ambição, pouca atividade física) são modificáveis, pese embora o impacto na reincidência não seja tão visível (Andrews & Bonta, 2010). Farrington (2018) refere também que a delinquência é um comportamento antissocial extremo com tendência para a persistência e estabilidade.

À luz da sociedade, a delinquência é vista como um ato ou conduta não aceite, pela transgressão das normas aceites e esperadas pela mesma (Sirohi, 2014). Walgrave (1994, cit in Simões, 2007) e Vettcnburg (1998) defendem que associada à delinquência juvenil estão um conjunto de experiências sociais negativas, especialmente na família e na escola, que causam o desenvolvimento de um fraco reportório de competências sociais e emocionais, levando posteriormente a uma estigmatização, autoconceito negativo e adoção de um padrão delinvente. Para Young (1999), as vivências negativas destes indivíduos levam ao desenvolvimento de esquemas maladaptativos precoces (EMP), definidos como “esquemas ou padrões alargados e pervasivos compostos por emoções, cognições, memórias e sensações relacionadas com o próprio ou pelas as relações interpessoais que se desenvolvem na infância e na adolescência, sendo disfuncionais até um determinado nível” (Young, Klosko, & Weishaar, 2003, p. 7). Segundo os mesmos autores os esquemas desenvolvem-se na infância apresentando-se inicialmente como estáveis, adaptados e representativos do meio onde a criança cresce, tornam-se porém maladaptativos, pelas experiências negativas que sucedem, desenvolvendo um carácter autodestrutivo dos padrões cognitivos e emocionais. De acordo com Young et al. (2003) existem 18 esquemas, divididos em cinco domínios e associados aos comportamentos delinquentes estão os esquemas abandono/instabilidade (a sensação da descontinuidade de suporte emocional e instabilidade nas relações interpessoais); desconfiança/abuso

(crença de que os outros irão humilhar, enganar, manipular, entre outros); inibição emocional (inibição excessiva de ação espontânea, sentimentos e comunicação); direito/grandiosidade (crença de supremacia em relação aos outros, de direitos especiais e foco em atingir o topo da superioridade); insuficiente autocontrolo/autodisciplina (dificuldade ao nível do autocontrolo e tolerância à frustração para atingir os objetivos e expressão exagerada de emoções ou impulsos, bem como evitamento da sensação de desconforto); e fracasso (crença de fracassar constantemente, comparativamente aos outros) (Chakhssi, Bernstein, & de Ruiter, 2014; Pellerone, Craparo, & Tornabuoni, 2016; Young et al., 2003).

Em suma, verifica-se uma maior investigação envolta do tema da delinquência juvenil, uma vez que o nível de preocupação, quer na sociedade, quer a nível mundial, tem aumentando (Barrett, Katsiyannis, Zhang, & Zhang, 2013; Braga & Gonçalves, 2014; Chowdhury, Khan, & Uddin, 2012).

Os dados de 2014, das Nações Unidas, de mais de quarenta países apontam para uma redução do número de delinquentes entre os anos de 2005 e 2012 (United Nations Economic and Social Council, 2014). Em Portugal, as estatísticas oficiais do Relatório Anual de Segurança Interna (Sistema de Segurança Interna, 2017) apontam para um aumento do número de casos de criminalidade participados, registando mais 11078 casos em relação ao ano de 2016 que registou 341950 casos, sendo o furto o crime mais participado. Relativamente ao âmbito penal, em junho de 2018 encontravam-se em execução 31645 Penas e Medidas não Privativas da Liberdade/na Comunidade e cerca de 13167 Penas Privativas de Liberdade. Os dados de 2017 contabilizaram cerca de 62912 penas e medidas em execução na comunidade, sendo a medida mais aplicada a Suspensão da Execução da Pena de Prisão (SEPP) que será abordada mais à frente (Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais [DGRSP], 2017). A tipologia de crime é maioritariamente contra as pessoas (e.g. ofensa à integridade física, violência doméstica) com cerca de 19953 casos, seguido de legislação avulsa (e.g. crimes estradais), com 17580 casos (DGRSP, 2017). Em relação à criminalidade juvenil verificou-se uma redução da delinquência nos últimos anos, com o ano de 2010 a registar o maior número de casos (3880), sendo que do ano de 2016 para o de 2017 houve uma redução no número de casos de criminalidade grupal (i.e., ocorrência de um facto delituoso por três ou mais suspeitos) e de delinquência juvenil, menos 452 (8,8%) e 12 (0,7%) casos, respetivamente (Sistema de Segurança Interna, 2017). Também o número de ocorrências de foro criminal nas escolas reduziu, com menos 296 ocorrências em relação ao ano de 2016 (-6,2%) (Sistema de Segurança Interna, 2017). No final do ano de 2018 o número de jovens internados foi

inferior à lotação dos Centros Educativos, numa taxa de ocupação de 93,90%, equivalente a 154 jovens. Comparativamente ao ano anterior, verificou-se um aumento do número de jovens, encontrando-se 147 jovens internados (Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais [DGRSP], 2018a). A delinquência juvenil bem como a criminalidade adulta surgem com uma prevalência a nível litoral, evidente nas áreas urbanas e suburbanas mais carenciadas das cidades de Lisboa e do Porto (Braga & Gonçalves, 2014; Carvalho, 2016; Sistema de Segurança Interna, 2017).

I.1.2 Fatores de Risco, Proteção e Resiliência

Como já mencionado nos tópicos anteriores, na génese dos comportamentos antissociais e posterior perpetuação e agravamento dos mesmos, estão vários fatores que podem levar ou não a uma trajetória delinvente, os designados fatores de risco. Estes são considerados como variáveis que precedem e aumentam a probabilidade, neste caso a delinquência (Defoe, Farrington, & Loeber, 2013; Murray, Farrington, & Eisner, 2009; van der Put, Creemers, & Hoeve, 2014). Porém não é plausível referir que um fator de risco causará a trajetória delinvente, mas sim o conjunto e interação entre diferentes fatores (Casey, 2011; Farrington, 2015).

Os fatores de risco têm sido já muito estudados pela comunidade científica, tendo-se verificado que a emergência e a persistência de comportamentos antissociais despoletam pelas características individuais que interagem com os riscos ambientais presentes nos diferentes contextos (Farrington, Gaffney, & Ttofi, 2017; Jevtić, 2014). Neste contexto, já foram identificados diferentes fatores explicativos, que aumentam o risco da delinquência (Farrington, et al. 2017; Morizot, 2015; Pardini, 2016; Shaykhi, Ghayour-Minaie, & Toumbourou, 2018; Stansfield, 2016), podendo ser apresentados como riscos individuais, familiares e sociais (Farrington, 2015). Jevtić (2014) refere que os fatores individuais abrangem stressores com os quais o indivíduo lida e é confrontado ao longo do seu desenvolvimento. Segundo o mesmo autor, estes podem ser causados por diversas circunstâncias (e.g. rejeição, abuso) que, pela interação com as características individuais, desencadearão respostas, podendo estas ser antissociais em indivíduos emocional e cognitivamente instáveis.

A nível individual, a baixa empatia, a elevada impulsividade e agressividade, a baixa autoestima, o consumo de estupefacientes e o temperamento intempestivo destes jovens são apontados pela comunidade científica como alguns dos fatores de risco (Duran-Bonavila, Vigil-Colet, Cosi, & Morales-Vives, 2017; Morizot, 2015). Várias características têm sido associadas à delinquência, como o ritmo cardíaco baixo, a condutibilidade da

pele, desregulação hormonal, “traços insensíveis sem emoção”, associados a questões temperamentais, falta de empatia e remorso (Frick, Ray, Thornton, & Kahn, 2014), entre outros (Assink et al., 2015; Hyde, Shaw, & Hariri, 2013; Schick & Cierpka, 2016). Também determinadas perturbações, perturbação da conduta e perturbações do desenvolvimento (e.g. PHDA) têm sido evidenciadas em vários estudos como um fator de risco (Abram et al., 2015; Clements-Nolle & Waddington, 2019; Kim et al., 2017; Morizot, 2015; Rijo et al., 2016; Thompson & Morris, 2016). Em Portugal, Rijo et al. (2016) verificaram que, da sua amostra de 217 jovens do género masculino, inseridos em centros educativos e a cumprir uma medida na comunidade, nove em cada dez preencheria os critérios de pelo menos uma perturbação, sendo as perturbações da conduta e antissocial as mais prevalentes. Indivíduos com PHDA também demonstram deter um maior risco de comportamentos delinquentes, considerando a PHDA como um possível preditor da delinquência (Margari et al., 2015). Défices ao nível das funções executivas levam a uma redução e perda de inibição das estruturas de controlo subcortical que desencadeia uma tendência mais agressiva, assim como défices ao nível da resolução de problemas (Adjorlolo, 2017; Komatsu, Costa, & Bazon, 2018). Vários estudos apontam para o maior risco de delinquência em casos onde o QI é inferior, levando posteriormente a um baixo rendimento académico, também identificado como fator de risco. O consumo de estupefacientes também é apontado como um fator que aumenta o risco da conduta delinvente (Schick & Cierpka, 2016; Simões, Matos, & Batista-Foguet, 2008). O género masculino é considerado como um fator de risco, dada a prevalência de número de casos, relativamente ao género feminino (Alcázar-Córcoles, Verdejo-García, Bouso-Sáiz, Revuelta-Menéndez, & Ramírez-Lira, 2017; Vidal et al., 2017).

A nível familiar, verifica-se que são várias as situações que podem contribuir para a delinquência. A ausência da figura parental (Simmons, Steinberg, Frick, & Cauffman, 2018), os conflitos familiares, a família monoparental, a antissociabilidade de uma das figuras parentais, as famílias nucleares numerosas, as baixas habilitações académicas dos pais, as fracas competências parentais, a presença de uma psicopatologia, são alguns dos fatores de risco identificados (Farrington, 2015; Jin, Cheng, Liu, Zhou, & Wang, 2016; Morizot, 2015; Schick & Cierpka, 2016). A negligência, maus tratos e abusos contribuem para a trajetória delinvente, uma vez que as experiências negativas vividas nos primeiros anos de vida têm um impacto negativo no desenvolvimento da criança. Estas experiências provocam alterações cerebrais, dada a plasticidade do cérebro nos primeiros anos de vida, levando posteriormente a défices emocionais, sociais, cognitivos e comportamentais (Barra, Bessler, Landolt, & Aebi, 2017; Braga, Gonçalves, Basto-Pereira, & Maia, 2017;

Braquehais, Oquendo, Baca-García, & Sher, 2010; Kim, Park & Kim 2016; Pardini, 2016; Vidal et al., 2017). A inconsistência na disciplina, nomeadamente nas consequências perante a quebra de regras (Pardini, Waller, & Samuel, 2015), o estilo autoritário, pela rigidez, excesso de controlo e pouca relação de qualidade, que se torna impactante no desenvolvimento socioemocional e comportamental (Jin et al., 2016; Schick & Cierpka, 2016; Simmons et al., 2018) e a permissividade, pela ausência de disciplina e maior responsividade (Duran-Bonavila et al., 2017), são apontados como possíveis preditores da delinquência. A existência de histórico criminal na família, mais especificamente dos progenitores, contribui também para a predisposição dos jovens a uma futura trajetória delinvente (Connolly, Schwartz, Jackson, & Beaver, 2018; Farrington, Ttofi, & Crago, 2017). Murray, Farrington e Sekol (2012), através de uma meta-análise que pretendia compreender a relação entre reclusão parental e impacto comportamental nos seus descendentes, concluíram que a mesma prevê um risco elevado de comportamentos antissociais dos seus descendentes, referindo como possíveis causas a presença de antissociabilidade parental antecedente à reclusão, sugerindo ainda que a criminalidade poderia ter uma transmissão entre gerações e que o estigma inerente à reclusão, pode levar à redução do autoconceito do jovem.

Em termos sociais, o reduzido estatuto socioeconómico, a residência em bairros problemáticos com elevado índice de criminalidade, em habitações precárias e com elevados número de elementos na família, são riscos que contribuem para a delinquência (Criss, Smith, Morris, Liu, & Hubbard, 2017; Duran-Bonavila et al., 2017; Farrington, 2015; Vidal et al., 2017). O baixo rendimento académico, o insucesso, o abandono escolar, a expulsão (Robertson & Walker, 2018; Sanders, Munford, & Boden, 2018), as suspensões (Reingle Gonzalez, G Jennings, & Komro, 2013), a associação a pares delinquentes (Hofmann & Müller, 2018), a referenciação no sistema social (e.g. CPCJ) por negligência parental, contribuem também para o risco de delinquência juvenil (Robertson & Walker, 2018). Importa também referir que eventos no decorrer do desenvolvimento do jovem podem contribuir para o aumento do risco e/ou despoletar a conduta delinvente (e.g. perda de um ente querido, o divórcio dos pais, o término de uma relação) (Jevtić, 2014; Vancu, 2018).

Contrariamente aos fatores de risco, os fatores de proteção, pese embora a ausência de uma definição universal, associam-se a resultados positivos e antecipam um nível baixo de desfechos negativos, como a delinquência (Jolliffe, Farrington, Loeber, & Pardini, 2016). Para além disso, os fatores de proteção podem também contribuir para uma

diminuição das necessidades criminógenas (de Vries Robbé, Mann, Maruna, & Thornton, 2015), e para o decréscimo da atividade criminal (Farrington, 2007).

A nível individual tem sido apontado que o QI elevado é um fator protetor pela maior capacidade de lidar com as adversidades, assim como as boas competências de autorregulação, a ausência de características psicopatológicas (e.g. baixa empatia), o bom rendimento académico, as boas competências socioemocionais e a perceção do risco associado às condutas antissociais mais gravosas (Adjorlolo, 2017; Criss et al., 2017; Jolliffe et al., 2016; Simões et al., 2008).

No que respeita à família, a proteção e monitorização parental, a vinculação segura, as relações interpessoais positivas e as competências parentais promovem o desenvolvimento de condutas pró-sociais (Camacho, Matos, Simões, & Alves, 2012; Criss et al., 2017; Shaykhi et al., 2018).

Em termos sociais, a interação com pares pró-sociais, dentro e fora do contexto escolar, as boas práticas escolares, rendimento e interesse académicos e a relação positiva com os professores, são promotoras de comportamentos pró-sociais e reduzem a tendência de adoção de comportamentos antissociais e/ou delinquentes (Clements-Nolle & Waddington, 2019; Hofmann & Müller, 2018; Jolliffe et al., 2016; Simões et al., 2008). O bom ambiente da comunidade, o envolvimento na mesma e as condições de habitação de qualidade são também fatores de proteção (Jolliffe et al., 2016; Stansfield, 2016).

Quando os fatores de proteção são superiores (quantitativa e/ou qualitativamente) em relação aos fatores de risco, o risco de criminalidade é negativo uma vez que o peso dos fatores de proteção é maior (Adjorlolo, 2017; Criss et al., 2017). Contrariamente, aquando de um maior peso dos fatores de risco e menor dos fatores de proteção, o risco de criminalidade é positivo, existindo uma maior probabilidade de cometer crimes e maior necessidade de intervenção (Adjorlolo, 2017; Andershed, Gibson, & Andershed, 2016). A presença de fatores de proteção permite a alteração do comportamento desviante ou atenua o desenvolvimento do mesmo, promovendo a resiliência do indivíduo (Glowacz & Born, 2015; Luthar, 2006).

A resiliência, um conceito dinâmico e multifatorial diz respeito ao processo mental pelo qual o indivíduo ultrapassa, adapta-se e desenvolve competências perante as circunstâncias adversas, sem desenvolver problemáticas físicas e/ou emocionais, mantendo uma postura positiva ou regressando rapidamente à mesma (Bryan, O'Shea, & MacIntyre, 2017; Estrada, Severt, & Jiménez-Rodríguez, 2016). Esta desenvolve-se pelas características internas (e.g. empatia, competências interpessoais, regulação emocional,

capacidade de resolução de problemas, maturidade cognitiva) e externas (qualidade do envolvimento familiar, social e comunitário), consideradas mitigadoras dos efeitos dos fatores de risco aquando do desenvolvimento dos jovens, podendo em muitas vezes impedir a trajetória delinvente, mesmo na presença de adversidades (Bryan et al., 2017; Fritz, de Graaff, Caisley, van Harmelen, & Wilkinson, 2018; Wang et al., 2018). Indivíduos resilientes mantêm um comportamento positivo perante as adversidades, contrariamente a indivíduos vulneráveis sujeitos a contextos adversos e com fatores de risco com grande carga, que promovem a trajetória delinvente (Glowacz & Born, 2015). Clements-Nolle e Waddington (2019) no seu estudo, que pretendia investigar a resiliência interna e os recursos externos como fatores protetores às problemáticas psicopatológicas em jovens delinquentes com infâncias adversas, verificaram que a maioria dos jovens cresceram num meio de adversidades relacionadas com a família (e.g. disfunção familiar e abuso), apresentando níveis elevados de stress psicológico. Os mesmos autores identificaram a resiliência interna como um fator protetor forte, pois níveis elevados desta, moderavam a relação entre a exposição a adversidades na infância e o stress psicológico, uma vez que na sua presença o impacto era inferior. O mesmo se verificou na presença de recursos externos (e.g. boa comunicação familiar, pares pró-sociais), que não só reduzem significativamente o stress psicológico, como os efeitos das experiências adversas anteriores (Clements-Nolle & Waddington, 2019).

Desta forma, conhecer os fatores de risco e proteção surge como uma mais valia, para avaliar o risco de reincidência ou de uma possível tendência para a delinquência, bem como na criação de programas que visam uma intervenção focada na redução dos riscos, promovendo competências e aumento da incidência e impacto dos fatores de proteção.

I.1.3 Intervenção na Delinquência Juvenil: Aprendizagem Socioemocional e Promoção de Competências Sociais e Emocionais

A intervenção na Delinquência incide essencialmente por respostas punitivas pela Lei, de maior controlo e por programas direcionados para a justiça juvenil sem uma base terapêutica (Artello, Hayes, Muschert, & Spencer, 2015; Lipsey, 2009; Wilson & Hoge, 2012). Muitas vezes acabam por não ter o impacto pretendido na redução da reincidência (MacKenzie & Farrington, 2015). Considerando que os jovens com conduta antissocial e delinvente apresentam múltiplos fatores de risco, torna-se importante aplicar programas que promovam a alteração comportamental, nomeadamente a frequência em programas com carácter terapêutico, direcionados para o trabalho de diversas competências em défice

(de Vries, Hoeve, Assink, Stams, & Asscher, 2015; Lo & Cheng, 2018; Wilson & Hoge, 2012), sem elementos punitivos e repressivos e com relações sociais positivas, considerando as necessidades criminógenas e não criminógenas (Gill, 2016; Wilson & Hoge, 2012). Lemos (2014), defende que a criação de programas direcionados para a delinquência deve considerar os fatores de proteção e de resiliência e não apenas os fatores de risco, pois assim permitirá reforçar e sustentar a aquisição e desenvolvimento de competências. Segundo Lab (2016), a prevenção da conduta criminal está dividida em três partes: a prevenção primária, que diz respeito a ações realizadas como forma de evitar o desenrolar de condutas ou problemas (e.g. vigilância); a prevenção secundária, em situações onde já se verifica a evidência de sinais (e.g. intervenção da escola); e a prevenção terciária, aquando da manifestação de condutas delinquentes (e.g. através da aplicação de programas com vista à redução da conduta e da reincidência).

A literatura aponta para um maior efeito na redução da reincidência, dos comportamentos delinquentes e reforço dos fatores de proteção e resiliência através de intervenções familiares ou comunitárias, de carácter terapêutico para promoção de competências (e.g. competências sociais e emocionais) (de Vries, Hoeve, Asscher, & Stams, 2018; de Vries et al., 2015; MacKenzie & Farrington, 2015; Modecki, Zimmer-Gembeck, & Guerra, 2017; Schwalbe, Gearing, MacKenzie, Brewer, & Ibrahim, 2012). Modecki et al. (2017) consideram que os programas que têm na base a intervenção sobre a regulação emocional, a resolução de problemas e o *coping* produzem melhorias comportamentais significativas. Os mesmos autores advertem para a reduzida aplicação de programas em adolescentes com condutas antissociais e delinquentes, considerando que uma intervenção nesta faixa etária é pertinente, dada a dificuldade na autorregulação e resolução de problemas que estes apresentam, assim como pelo contínuo desenvolvimento destas competências (MacKenzie & Farrington, 2015).

A eficácia da intervenção pela aplicação de programas verifica-se, principalmente, nas que se regem por três princípios basilares do Modelo Risco-Necessidade-Responsividade (Andrews & Bonta, 2010; Prendergast, Pearson, Podus, Hamilton, & Greenwell, 2013): o Princípio do Risco – quem se encontra em maior risco, recorrendo a uma avaliação com instrumentos que avaliem o mesmo; o Princípio de Necessidade - quais as áreas que necessitam de maior intervenção, i.e. que necessidades dinâmicas devem estar no foco da intervenção; e o Princípio da Responsividade - como intervir de forma eficaz, considerando as necessidades e características.

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), a terapia familiar e o treino de competências sociais são algumas das terapias mais estudadas e utilizadas em programas, na intervenção nas condutas antissociais e delinquentes (Lipsey, Howell, Kelly, Chapman, & Carver, 2010; MacKenzie & Farrington, 2015; Pardini, 2016). A TCC surge na tentativa de corrigir condutas e emoções antecedentes que se encontram distorcidas, levando a uma aprendizagem das mesmas, através de estratégias de reconhecimento, métodos de resolução de problemas, modelagem, entre outras (Andrews & Bonta, 2010; Sukhodolsky, Smith, McCauley, Ibrahim, & Piasecka, 2016). Na TCC verifica-se uma redução significativa da reincidência, mediante uma intervenção direcionada para os défices comportamentais, sociais e emocionais e capacidade de *coping*, (Jones & Nonas-Barnes, 2017) que inclua o controlo da agressividade e resolução de problemas (MacKenzie & Farrington, 2015). A Terapia Familiar tem como propósito modificar o padrão de interação familiar, incitando à interajuda entre os elementos da família, modelando, reforçando e incentivando a comunicação ajustada (MacKenzie & Farrington, 2015).

As competências sociais e emocionais são comportamentos manifestados pelo indivíduo, regulando os seus pensamentos e emoções, por forma a realizar uma tarefa social de forma adequada (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning - CASEL, 2015; Cook et al., 2008; OECD, s.d.). De acordo com a Rede Europeia para a Competência Social e Emocional (www.enseceurope.org) a competência socioemocional integra os processos intrapessoais e interpessoais e o conjunto de conhecimentos, atitudes e competências relacionadas com o comportamento pró-social. Esta pressupõem o desenvolvimento do autoconceito e autoestima, a autorregulação, demonstração de empatia, gestão de stress, comportamentos assertivos, competências de comunicação, cooperação, de resolução de problemas e de tomada de decisão (CASEL, 2015; Freitas, Simões, & Martins, 2011). A sua aprendizagem é fulcral, pois determinam a forma como o indivíduo se vê, como se autorregula e como lida com os outros, tendo a sua globalidade um impacto a nível cognitivo e no desenvolvimento ajustado do próprio, contribuindo também para o bem-estar da sociedade e da comunidade (CASEL, 2015; OECD, s.d.). Para além disso, previne e minimiza os riscos a que o indivíduo está exposto, reduzindo o efeito dos mesmos (CASEL, 2015; Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). Segundo o Modelo de Aprendizagem Sistémica Socioemocional, os programas de aprendizagem socioemocional, como o TCS, devem integrar (CASEL, 2015): a autoconsciência (capacidade de avaliar adequadamente os sentimentos, interesses, valores e forças e de manter uma boa autoconfiança); a autogestão (capacidade de regular as suas emoções perante o stress, de controlar os impulsos, de expressar as suas

emoções de forma adequada e de definir e controlar o seu progresso em relação aos objetivos); a consciência social (capacidade de criar empatia e de compreender a perspectiva do outro, de reconhecer as suas capacidades, semelhanças e diferenças e de utilizar os recursos disponibilizados da melhor forma); a competência relacional (capacidade de estabelecer e manter relações interpessoais saudáveis, de não ser influenciado pela pressão social, de resolver e gerir conflitos e de procurar ajuda quando necessário); e a tomada de decisão (capacidade de tomar decisões considerando as normas, os valores, os outros e as consequências dos seus atos e de aplicar as suas competências de resolução de problemas nos diversos contextos, contribuindo para o bem-estar).

O Treino de Competências Sociais (TCS), desenvolvido por vários investigadores, nomeadamente Salter, Wolpe e Lazarus, tem por base teorias comportamentais e sociocognitivas (Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; Del Prette & Del Prette, 2006, 2010), nomeadamente o Condicionamento Operante de Skinner, onde se destaca o reforço positivo (Cook et al., 2008; Del Prette & Del Prette, 2006) e a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura, caracterizada pela orientação e modelagem comportamental (Cook et al., 2008; de Vries et al., 2015; Del Prette & Del Prette, 2006), considerada com uma das mais eficazes (Lipsey, 2012). A TCS é considerada uma intervenção com efeitos positivos a nível social, pela redução de comportamentos antissociais e agressivos, sendo a intervenção em grupo a mais privilegiada, apesar de nos primórdios da sua aplicação ser realizada individualmente (Cook et al., 2008; Farmer & Chapman, 2016).

No caso da delinquência juvenil, o objetivo passa também por reduzir os riscos de reincidência (van der Stouwe, Asscher, Hoeve, van der Laan, & Stams, 2016). A intervenção deve incidir e na modificação dos comportamentos e na melhoria da relação com os outros, incitando à reflexão e experiência de condutas mais adequadas e ajustadas às situações do quotidiano (Matos, 2012). Neste âmbito são trabalhados domínios de autorregulação, resolução de problemas, comunicação interpessoal e a gestão de conflitos (Dell Prette & Dell Prette, 2006 cit in., Bolsoni-Silva & Carrara, 2010; CASEL, 2019), tendo o TCS sido já apontado como eficaz em jovens com comportamentos delinquentes menos agressivos e com menores dificuldades cognitivas (Lipsey, 2009; van der Stouwe et al., 2016). Segundo Loureiro (2013) aquando da aplicação de um programa de TCS devem considerar-se alguns aspetos como a estrutura e dinâmica das sessões, seguindo um formato grupal (com número de participantes entre os quatro e quinze elementos) pela abordagem e simulação de situações de carácter real, o apoio e motivação entre os participantes. O autor supracitado refere a importância de as sessões serem de carácter

semanal ou bissemanal, nunca com uma duração inferior a trinta minutos e superior a duas horas, sendo pertinente que estas se desenrolem num espaço amplo, utilizando apenas material simples e suficiente para a dinâmica das atividades. As sessões devem estar divididas por três momentos, o primeiro para resumo da sessão anterior, diálogo sobre as tarefas de casa, introdução da nova temática, ativação e atividades de quebra-gelo; o segundo abrange as atividades centrais com o intenção de cumprir os objetivos definidos; e o terceiro para reflexão de grupo, retorno à calma, avaliação da sessão e apresentação de tarefas para casa (Kingsep & Nathan, s.d.; Loureiro, 2013). O clima social das sessões também é importante ter em conta, pois as relações positivas no contexto da mesma (terapeuta-participante e participante-participante) poderão influenciar os resultados no programa, ao aumentar a motivação durante o mesmo (Mathys, 2017). Para o mesmo autor a constância das regras, atividades e metodologias permite uma maior estruturação dos indivíduos relativamente a princípios e condutas.

As atividades no âmbito dos programas competências sociais e emocionais, deve considerar as áreas fracas dos indivíduos, bem como as áreas fortes (Schlager, 2013 cit in. Berghuis, 2018; Del Prette & Del Prette, 2017), utilizando como metodologias (CASEL, 2013; Del Prette & Del Prette, 2017; Loureiro, 2013; van der Stouwe et al., 2016): a Modelagem, pela aprendizagem por observação comportamental; o Ensaio Comportamental, mediante simulação de situações que ocorreram ou irão ocorrer; o *Role-play*, pelo desempenho de papéis de situações o mais próximas da realidade, para praticar e treinar competências e trabalhar as suas dificuldades, sendo esta uma das técnicas mais utilizadas; a Cooperação/Competição, promovendo o trabalho de equipa; no Feedback direto, positivo e preciso, como o elogio; o Reforço positivo pela observação de progressos, sucessos e conquistas dos participantes; nas Técnicas de Relaxação; as Tarefas para casa; as Técnicas de Resolução de Problemas, utilizando uma abordagem cognitivo-comportamental, dividida por cinco etapas para encontrar uma solução para uma situação problemática; e a Técnica de Reestruturação Cognitiva, com o intuito de corrigir e/ou substituir elementos cognitivos (e.g. crenças ou pensamentos) que influenciam e limitam as interações sociais. As instruções devem ser claras e objetivas (Del Prette & Del Prette, 2017), recorrendo ao feedback corretivo acerca da prestação do indivíduo, para o incremento do seu sucesso (Loureiro, 2013). A avaliação deve consistir na aplicação de vários instrumentos, dada a reduzida informação obtida pela aplicação de um instrumento de avaliação acerca das competências sociais e eficácia do programa aplicado, devendo ser realizada em dois momentos (Del Prette & Del Prette, 2017): no momento inicial, pois permite que sejam identificados os défices ao nível das competências; e no momento final

da implementação, aferindo as alterações comportamentais e das competências face à avaliação inicial. A aplicação de vários instrumentos permite obter mais informação sobre as competências nas diferentes dimensões, permitindo uma avaliação completa e com maior rigor (Loureiro, 2013). Testes de autopreenchimento têm sido aplicados aquando da avaliação das competências, no entanto, a pobre consciência das reais competências poderá condicionar os resultados, por não coincidir com o real desempenho (Bolsoni-Silva, Leme, de Lima, da Costa-Júnior, & Correia, 2009; Whitcomb, 2017).

Os programas no âmbito das competências sociais e emocionais estão associados a vários ganhos, nomeadamente, a modificação dos esquemas mal adaptativos presentes na delinquência, face às experiências e aprendizagens negativas nos contextos familiar e social (Teixeira, 2017), desenvolvendo estratégias para lidar com situações hostis, adotando comportamentos pró-sociais; melhor comunicação e relação interpessoal; autoconceito positivo; e melhor capacidade de resolução de problemas, identificando-os e procurando alternativas para solucionar os conflitos (Loureiro, 2013; Matos, 2012; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012). Desta forma, o impacto dos fatores de risco a que estão expostos será menor, dada as competências aprendidas que ajudam na gestão das adversidades que possam surgir, pela promoção da resiliência (Domitrovich et al., 2017; Simões, Matos, & Morgan, 2015). Estes programas de cariz terapêutico cuja intervenção é realizada fora do contexto judicial (e.g. na escola ou na comunidade), detêm maior impacto, pela menor reincidência (de Vries et al., 2015; Farrington, Ttofi, & Lösel, 2016; Gill, 2016; Wilson & Hoge, 2012). São já vários os programas de intervenção direcionados para esta população, a nível Nacional e Internacional. A nível Nacional, a aplicação do Programa de Competências de Relacionamento Interpessoal da Aventura Social e Risco, teve como resultados a diminuição da conduta agressiva e impulsiva, maior capacidade de resolução de problemas, modificação das crenças relacionadas com a agressão, melhoria ao nível do autocontrolo e menor reincidência (Matos, Simões, Canha, & Equipa Aventura Social, 2012); o Programa de Pensamento Pró-Social (PPS), apresenta níveis de sucesso na capacidade de resolução de problemas, menor reincidência e maior capacidade de adaptação social (Piñana & Genovés, 1996); o Gerar Percursos Sociais (GPS), apresenta resultados positivos ao nível da reestruturação dos esquemas maladaptativos, bem como as competências cognitivas de indivíduos com comportamentos antissociais (Brazão et al., 2015), controlo da raiva, diminuição dos níveis de ansiedade e depressão (DGRSP, 2018c). A nível Internacional, a aplicação do *Reasoning and Rehabilitation* (R&R), levou a uma redução dos traços antissociais e apoia na aprendizagem de conduta pró-social (Zachariah, Vaya, & Zachariah, 2018), com uma

redução da reincidência de 14% (Tong & Farrington, 2008); o *Skill-streaming the Adolescent – A Structured Learning Approach to teaching prosocial skills* revelou impacto pela redução do conflito e das características agressivas, bem como à melhoria das relações interpessoais (Goldstein, Sprafkin, Gershaw e Klein, 1980 cit. in Del Prette & Del Prette, 2018); por fim o *Thinking for a Change* (T4C) teve efeitos positivos na redução da reincidência em 33% e melhorias nas competências de resolução de problemas sociais e interpessoais (Action, 2012). No Anexo A são apresentados de forma mais detalhada os programas referidos acima.

I.1.4 A Psicomotricidade na Promoção de Competências Sociais e Emocionais em jovens e adultos com comportamentos delinquentes

Contextualizando a Psicomotricidade (PM) no âmbito do presente estudo, importa fazer uma breve referência aos primórdios da mesma. O termo Psicomotricidade emerge a partir dos primeiros estudos realizados por Dupré (1909) no campo das debilidades motoras, em débeis mentais (Fonseca, 2010a). Foi no início do século XIX que o corpo começou a ser estudado, pois até então existia uma crença de que este se encontrava dissociado da cognição e das emoções (Fonseca, 2010a). Wallon, pelo o seu trabalho científico publicado – *L’Enfant Turbulent e Les Origines du Caractère Chez L’Enfant* - sobre o desenvolvimento psicológico da criança, no qual se relaciona o movimento com as emoções, é considerado por Fonseca (2010a) como o pioneiro da PM. O trabalho de Wallon incitou à investigação futura por outros autores, nomeadamente Ajuriaguerra, reconhecido pelo seu trabalho nos transtornos psicomotores e aplicação da reeducação psicomotora, introduzida por Wallon e também aplicada por Soubiran (Fonseca, 2010a). Autores como Bernard Aucouturier, André Lapierre, Jean Le Boulch, Pierre Vayer Aleksander Luria, Vitor da Fonseca, deram continuidade e contributos no estudo da PM (Fonseca, 2010a; Machado & Tavares, 2010).

Enquanto ciência, Fonseca (2010b) considera a Psicomotricidade “como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e o corpo e entre o psiquismo e a motricidade” (p.42).

Na PM, o movimento e a atividade sensorial são cruciais para a integração e compreensão das dimensões cognitivas, sociais e afetivas (Lauzon, 2011), alcançando o psiquismo expressão pela motricidade (Fonseca, 2010b), estando os processos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos integrados no psiquismo, que pela motricidade se expressam pela comunicação verbal e não verbal, praxias, tonicidade, postura e somatognosias (Fonseca, 2008, 2010b; Lauzon, 2011). Esta é uma terapia de mediação

corporal, que pela observação do comportamento, postura, atitudes e movimentos, avalia e analisa as manifestações do corpo (Maximiano, 2004), pois este é seu objeto de estudo, o corpo em movimento (Machado & Tavares, 2010; Probst, 2017). O corpo é uma organização detentora de memórias, cujas informações que por ele transpõem, são silenciosas (Sivadon, 1986, cit in Martins, 2001a), sendo que os contextos a que o indivíduo é exposto podem despoletar perturbações do corpo, a nível comportamental, cognitivo, somático e afetivo que afeta o indivíduo no seu todo (Martins, 2001a). Os contextos biopsicossocial, cultural, ecológico e sócio histórico são considerados na PM, pela visão holística do ser humano, nas interações cognitivas, emocionais e motoras (European Forum of Psychomotricity, 2019; Probst, Knapen, Poot, & Vancampfort, 2010) e pela sua influência na relação com os diferentes ecossistemas (Fonseca, 2010b).

Considerando a visão do indivíduo como um todo e a relação entre o psiquismo e a motricidade, o comportamento (dis)funcional manifestado é resultante de uma “relação inteligível e dialética, entre a situação externa envolvental e a ação interna mentalmente elaborada” (Fonseca, 2010b, p. 44). Assim, a intervenção permite que o indivíduo reduza a intensidade das problemáticas e se adapte ao contexto, permitindo o ajuste ao nível de desenvolvimento, considerando sempre a personalidade do mesmo (Maximiano, 2004; Thurin, 2010). Para Probst (2017) o objetivo da intervenção psicomotora é promover efeitos positivos a nível afetivo, cognitivo, perceptual e comportamental mediante uma abordagem dinâmica. Segundo o mesmo autor, os movimentos representativos da realidade permitem a tomada de consciência das capacidades e limites do indivíduo, pela oportunidade de ação, aumentando o bem-estar em relações interpessoais estáveis e a autoimagem positiva. Desenvolve também uma maior consciencialização corporal, tornando mais consciente os sinais internos do corpo, melhorando a capacidade de resposta às situações, pelas atividades que incitam à percepção das emoções, pensamentos e sinais corporais (Didden, Visser, Schaafsma, Totsika, & van Busschbach, 2018; Hornsveld, Muris, Kanters, Langstraat, & van Marle, 2016), através de uma abordagem psicodinâmica e cognitivo-comportamental (Boerhout, van Busschbach, Wiersma, & Hoek, 2013). A PM intervém sobre os recursos já existentes do indivíduo, desenvolvendo-os no sentido da adequabilidade da interação com o meio, considerando sempre as necessidades e propensões apresentadas no momento (Carvalho, 2003).

Os psicomotricistas, i.e., técnicos com formação em Psicomotricidade, estão dotados de competências para intervir nos âmbitos preventivo, reabilitativo, reeducativo e/ou terapêutico, em problemáticas do comportamento, do desenvolvimento, maturação psicomotora, de aprendizagem e do foro psicoafectivo, numa abrangência que chega a

todas as faixas etárias (Associação Portuguesa de Psicomotricidade - APP, 2017b). A nível preventivo, a PM intervém sobre problemas tónicos, comportamentais e emocionais visando a promoção da autorregulação comportamental; das competências socioemocionais; do potencial de aprendizagem; e do desenvolvimento psicomotor (APP, 2017a). A nível reeducativo e terapêutico a PM intervém maioritariamente ao nível das dificuldades de aprendizagem dos processos simbólicos, da gestão dos processos de atenção, dos problemas de memória, de perceção, das funções executivas e de problemas emocionais, quando se verifica que o desenvolvimento ou o potencial de aprendizagem está comprometido (APP, 2017a). As terapias expressivas, as técnicas de relaxação e consciencialização corporal, as atividades lúdicas ou de recreação terapêutica, as atividades de consciencialização motora e a atividade motora adaptada, são algumas das técnicas utilizadas nas sessões de PM (APP, 2017b). Os contextos de intervenção são diversos, nomeadamente hospitalar, educativo, desportivo, institucional, ação social, comunitário e no contexto prisional e de reinserção social (APP, 2017b), podendo a PM ser utilizada como uma terapia complementar inserida em diferentes abordagens psicoterapêuticas (Probst et al., 2010; van den Broek, Keulen-de Vos, & Bernstein, 2011). Na base da intervenção Psicomotora estão sete fatores psicomotores, distribuídos pelas três unidades funcionais de Luria (1973, cit in Fonseca, 2010a), que no seu todo integram a organização global do indivíduo, numa “constelação psicomotora” (Fonseca, 2010a, p. 101) que interage de forma harmoniosa e integrada (Fonseca, 2010a).

Considerando os níveis de atuação da PM, segundo a APP (2017b) a intervenção com a população do presente trabalho incide sobre a autorregulação comportamental (e.g. agressividade, impulsividade) e os problemas emocionais (e.g. instabilidade emocional, baixa tolerância à frustração) da mesma. Tendo em conta as suas características, as técnicas de relaxação e as atividades lúdicas, tomam destaque como as mais utilizadas.

Em PM o tónus apresenta-se como o primeiro canal de comunicação (Martins, 2015; Maximiano, 2004), que se encontra sempre presente no funcionamento do indivíduo. A relaxação permite a descontração muscular e a emergência de emoções, possibilitando a sua expressão e o conhecimento das mesmas e de sensações até então omissas pela ausência de experiências tónicas (Boscaini, 2000). Desta forma, é proporcionada a oportunidade de modelar as emoções, aumentando-as, reduzindo-as, cessando-as ou ativando as desejadas, que vão levar a uma maior capacidade de ajustar e modelar o comportamento em situações adversas (Martins, 2001b). A relaxação permite a libertação da tensão e agitação eminentes, derivadas de situações de maior ansiedade, stress e agressividade (Kim, Kim, Ko, Kim, & Yeo, 2016). No caso dos problemas de

comportamento esta técnica leva a uma redução da agitação motora, da tensão tónico-emocional, por possibilitar ao indivíduo um estado de descontração, uma tomada de consciência do estado de tensão corporal (Korea Psychomotorik Association, 2001 cit in, Kim et al., 2016) e das emoções, importantes para a modificação comportamental (Martins, 2001b).

O método de Relaxação Progressiva de Jacobson (1974) e o Treino Autógeno de Schultz (19) são alguns métodos mais estudados e utilizados no presente estudo. O método de Relaxação Progressiva visa, primordialmente, o plano fisiológico da relaxação, através de uma educação e consciencialização do funcionamento muscular pelo mecanismo de contração-descontração (Bousingen, 1967; Jacobson, 1974). Este consiste numa redução voluntária e contínua da contração do tónus e das atividades de diversos grupos musculares, pela alternância entre contração e descontração, deitado ou sentado, seguindo uma ordem, primeiramente nos membros superiores, seguindo para os membros inferiores, tronco e por fim cabeça (Bousingen, 1967; Jacobson, 1974). A aplicação deste método na população reclusa do género feminino, permitiu a redução do stress, ansiedade e depressão (Hall & Long, 2009). Já o Treino Autógeno de Schultz surge pela simbiose do conceito de auto-hipnose com técnicas que envolvem as funções mentais e físicas, com o objetivo de aceder a um estado de relaxação mental e psicofisiológico (Endredy, 2016), pela autossugestão que leva à tentativa de modificação para uma autorregulação do sistema nervoso autónomo (e.g. sensações de peso e de calor), ao controlo cardíaco e respiratório, à regulação abdominal e à regulação cefálica, inicialmente com mediação por um terapeuta, mas quando dominado pode ser autoadministrado (Gunter, 1996 cit in, Endredy, 2016; Mohammadi Ziabari & Treur, 2018). As técnicas com base no *Mindfulness*, (e.g. incide na consciência respiratória e/ou consciência corporal) aplicadas a jovens com comportamentos delinquentes têm apresentado resultados positivos nos níveis de autorregulação, comportamento antissocial, consumo de estupefacientes e saúde mental (Simpson, Mercer, Simpson, Lawrence, & Wyke, 2018). Os mesmos autores verificaram na sua revisão sistemática, que vários estudos apontam para uma redução do stress, melhoria das competências sociais, melhor autorregulação comportamental e emocional e maior capacidade de concentração evidenciada pelos praticantes. A atividade lúdica, pela ação sobre o meio através do corpo, permite ao indivíduo desenvolver competências psicomotoras (Cró, Andreucci, Pereira, & Rocha, s.d.) e, através das relações sociais que se estabelecem, leva à aprendizagem e interiorização de valores, regras, bem como a capacidade de lidar com conflitos (Marinho, Matos Junios, Salles Filho, & Fink, 2007). Desta forma, o jogo e as atividades lúdicas promovem a capacidade de resolução de

problemas, as competências sociais, cognitivas e emocionais (Alves & Bianchin, 2010; Cró et al., s.d.; Marinho et al., 2007).

A PM tem sido considerada como eficaz na intervenção no campo da delinquência (Kim et al., 2016) pelos seus resultados positivos ao nível da redução da agressividade e maior controlo da raiva (Boerhout, Swart, Van Busschbach, & Hoek, 2016; Boerhout et al., 2013; Zwets et al., 2016) e pelo desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções e sentimentos (Boerhout et al., 2013; van den Broek et al., 2011). As terapias que têm o corpo e o movimento como foco da sua intervenção, como a PM, cada vez mais estão a ser incluídas nos programas de intervenção com indivíduos em reclusão, tendo Chyle, Ostermann e Boehm (2018) verificado que estas levam a uma melhoria das competências sociais e emocionais dos mesmos, redução dos comportamentos impulsivos, maior capacidade de lidar com o stress, e consciência dos seus limites. Tendo em conta o impacto destas terapias e as características da população com comportamentos delinquentes, verifica-se a pertinência da intervenção psicomotora na mesma, pela utilização das técnicas de relaxação e das atividades lúdicas, agregadas à ASE e ao TCS, com evidências do seu impacto positivo.

I.2 Enquadramento Institucional

Nesta seção será apresentada a instituição onde se desenrolou o estágio, fazendo referência à sua missão, valores, áreas de intervenção, estruturas e parcerias. Também serão apresentados o local onde se realizou parte do estágio, bem como outros contextos de intervenção.

I.2.1 Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais - DGRSP

A aprovação da Lei Orgânica do Ministério da Justiça, no Decreto-Lei n.º 123/2011, de 29 de dezembro, ditou a fusão da Direção Geral dos Serviços Prisionais (DGSP) e da Direção Geral de Reinserção Social (DGRS), resultando assim a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP). A DGRSP surgiu pela necessidade de reforma, modernização e otimização da Administração Pública, utilizando os recursos públicos de forma mais eficiente, reduzindo assim o custo da despesa pública, pela simplificação da estrutura do serviço¹. A integração dos serviços de reinserção social e de execução de políticas de prevenção criminal num único serviço, possibilita uma atuação mais coerente

¹ Estabelecido pelo Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC), por Decreto-Lei nº 215/2012 de 28 de setembro, alterado pela Declaração de Retificação nº63/2012, de 9 de novembro

e integrada com base na partilha de informação, experiências e potencialização dos conhecimentos dos serviços prisional e de reinserção social, com reforço das equipas técnicas, racionalizando os serviços descentrados (Diário da República Eletrónico [DRE], 2019). Proporciona também uma intervenção centrada no indivíduo desde a fase pré-sentencial até à extinção da medida, diminuindo desta forma os efeitos negativos da privação de liberdade, considerando os riscos e necessidades do agente, com vista à redução dos riscos de reincidência criminal, como também da vítima e da comunidade (DRE, 2019).

1.2.1.1 Missão, valores e atribuições da DGRSP

Conforme apresentado no Artigo 2º do Decreto-Lei 215/2012, a missão da DGRSP visa a garantia da dignidade humana e a defesa da ordem e paz social, a partir do desenvolvimento de políticas de prevenção criminal, da execução das penas e medidas de reinserção social e da gestão articulada e complementária dos sistemas educativo e prisional. A prevenção da reincidência criminal, a promoção e defesa dos direitos humanos e da segurança da sociedade, a crença na capacidade de mudança do Homem, o serviço à comunidade e a apreciação da reinserção social, são os valores adotados pela DGRSP (Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais [DGRSP], 2015). As atribuições respeitantes à DGRSP inserem-se nos seguintes domínios (DGRSP, 2015): (1) prestação de assessoria técnica aos tribunais no âmbito do apoio à tomada de decisão, nos processos penais e tutelares educativos; (2) execução de penas e medidas privativas da liberdade e na comunidade, objetivando a intervenção para a reinserção do agente do crime, através de uma preparação para uma vida pró-social e prevenção da reincidência, assim como a promoção do restabelecimento das sociedades e das vítimas; (3) promoção da educação para o direito e inserção responsável e digna na comunidade, em jovens ofensores a cumprir medidas tutelares educativas na comunidade ou de internamento; (4) gestão do sistema nacional prisional, garantindo a organização, manutenção da segurança e ordem nos estabelecimentos prisionais, assim como proteção e defesa dos domínios jurídicos e da sociedade; (5) gestão do sistema de vigilância eletrónica, que promove uma aproximação do indivíduo ao contexto e que se traduz numa contenção de custos; (6) e gestão da rede nacional de centros educativos, desenvolvendo a educação para o cumprimento das normas, ao mesmo tempo que possibilita o desenvolvimento e integração adequada na sociedade².

² Cf. Art.º 12 do Decreto-Lei nº 123/2011, de 29 de dezembro e o art.º 3 do Decreto-Lei nº 215/2012, de 28 de setembro, determinante da estrutura orgânica da DGRSP.

Áreas de intervenção

A atividade da DGRSP insere-se no âmbito da execução de penas e medidas na jurisdição penal e na área tutelar educativa, cada uma constituída por processos-chave (DGRSP, 2015). Relativamente à Área Penal, esta subdivide-se em (DGRSP, 2015):

- Execução de penas e medidas privativas de liberdade – aplicação de medidas de prisão efetiva ou preventiva (e.g. internamentos preventivos), com condições de segurança e vigilância presentes, numa intervenção direcionada para a avaliação das necessidades e riscos do recluso, programação e monitorização, assegurando a participação do recluso em atividades no meio prisional (e.g. área de ensino e formação prisional, atividades desportivas, trabalho);
- Execução de penas e medidas com recurso a meios de vigilância eletrónica – monitorização à distância dos termos definidos na decisão judicial, através da fiscalização por meios de controlo. São exemplos de medidas, a obrigação de permanência na habitação com vigilância eletrónica (OPHVE), pena de prisão na habitação (PPH), adaptação à liberdade condicional e proibição de contactos com vítima de violência doméstica;
- Execução de penas e medidas na comunidade – no âmbito de suspensão provisória do processo (SPP), suspensão de execução da pena de prisão (SEP), prestação de trabalho a favor da comunidade (PTFC), substituição de multa por trabalho comunitário (SMT) e liberdade condicional (LC), são avaliados os riscos e necessidades do condenado a nível da sua reinserção e posteriormente é definido um plano supervisionado ao longo da pena, podendo também aplicar programas para determinadas necessidades (e.g. competências socioemocionais, violência doméstica), com vista à sua promoção;
- Assessoria técnica aos tribunais no apoio à tomada de decisão na fase pré-sentencial – é solicitado às equipas a elaboração de relatórios sociais, informações (e.g. estudo de caracterização, revisão das medidas de coação) ou perícias de personalidade que suportam a tomada de decisão judicial, com vista à adequabilidade da pena a ser aplicada.

Quanto aos processos-chave na área tutelar educativa (DGRSP, 2015):

- Assessoria técnica aos tribunais no apoio à tomada de decisão na fase de inquérito – realização uma avaliação das necessidades de intervenção dos jovens acusados de factos qualificados pela lei como crime (dos 12 anos a menores de 16 anos à data dos

factos), determinando a medida adequada com o intuito de auxiliar a decisão judicial. O apoio dado aos tribunais efetiva-se com a elaboração de relatórios sociais, informações ou avaliações psicológicas e perícias de personalidade;

- Execução de medidas tutelares educativas – educação dos jovens para o **Direito** e a sua inserção de forma adequada e responsável, na comunidade, promovendo uma atitude pró-social. A intervenção técnica é direcionada para avaliação dos riscos e necessidades dos jovens (e.g. aplicação do YLS/CMI) articulando com a comunidade para que a integração seja promovida. Constituem medidas tutelares educativas a admoestação, a reparação ao ofendido, a imposição de regras de conduta ou de obrigações, a realização de prestações económicas ou tarefas a favor da comunidade a frequência de programas formativos, o acompanhamento educativo e o internamento em centro educativo. As medidas aplicadas estão definidas na Lei Tutelar Educativa (LTE), aprovadas no Decreto-Lei n.º 166/99, de 14 de setembro³.

1.2.1.2 Parcerias e ligação à comunidade

O grande objetivo da DGRSP é o de diminuir a reincidência, valorizando o envolvimento da comunidade, considerando-se fulcral, neste processo de reinserção social as parcerias e protocolos em áreas diversas.

Os agentes do sistema de justiça, tais como, os Tribunais, órgãos de polícia e segurança pública e Ministério Público são parceiros da DGRSP, dado o seu papel de elevada importância face às atribuições da mesma (DGRSP, 2015). Considerados como parceiros são também organismos públicos e/ou privados com competências na área da violência doméstica, toxicodependência, exclusão social, proteção de menores ou outros exemplos, na medida em que as suas finalidades vão de encontro às prosseguidas pela DGRSP, cuja articulação permite que seja possível o encaminhamento para as entidades pertinentes no sentido de dar a melhor resposta às necessidades dos casos em acompanhamento promovendo, também, a sua reinserção social (DGRSP, 2015). A articulação com estabelecimentos de ensino, como é o caso da Faculdade de Motricidade Humana, tem também um papel importante, na medida em que pelo seu contributo na investigação ao nível do comportamento delinvente e trajetória desviante e criação de programas para aplicação na área, bem como de um módulo de gestão de caso para os técnicos, que possibilitam uma intervenção mais direcionada para as necessidades

³ Revista e alterada no Decreto-Lei nº 4/2015, de 15 de janeiro.

criminógenas, no sentido da motivação para a mudança e reinserção social. Outros exemplos de estabelecimentos de ensino são as Universidade de Coimbra e Lusófona.

No caso de medidas privativas de liberdade os protocolos tornam-se fulcrais, pois possibilitam uma intervenção direcionada para a reinserção do agente do crime, ao trazerem a comunidade para o interior do Estabelecimento Prisional (EP), através da formação escolar e profissional, atividade social ou laboral (DGRSP, 2015). Os indivíduos a cumprir medidas e penas não privativas de liberdade, no âmbito do trabalho comunitário, são integrados em Entidades Beneficiárias de Trabalho (EBT's), como instituições públicas, ou privadas, que disponibilizam algumas funções dentro dos seus estabelecimentos para que possam cumprir a medida aplicada.

O facto de se verificar uma ligação e interação entre o indivíduo a cumprir uma pena ou medida, permite que este repare os danos causados à comunidade pela prática dos seus crimes, ao mesmo tempo que possibilita o desenvolvimento do trabalho ao nível da eliminação de alguns preconceitos que existem na integração e reinserção destes indivíduos na comunidade, modificando-se ideologias e promovendo-se a aceitação do trabalho de reinserção social.

1.2.1.3 Estrutura Orgânica

Aprovada e definida no Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro, a estrutura orgânica da DGRSP, completada pela Portaria n.º 118/2013, de 25 de março, estabeleceu, em função das áreas de intervenção, a estrutura nuclear e as competências das unidades orgânicas que a constituem organizando-as em Serviços Centrais e em Serviços Desconcentrados. Os Serviços Centrais, de acordo com o art.º.1 da Portaria n.º 118/2013, de 25 de março 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). Já os Serviços Desconcentrados⁴ são constituídos pelas unidades orgânicas: Estabelecimentos Prisionais (EP); Centros Educativos; e Delegações Regionais de Reinserção (do Norte, do Centro e do Sul e Ilhas)

⁴ Cf. Art.º.9 do Decreto-Lei 215/2012, de 28 de setembro.

Os EP, garantem a execução das medidas privativas da liberdade, proporcionando condições com vista à reinserção social dos reclusos, contribuindo desta forma para a ordem e paz social. Os EP são classificados em função do nível de segurança, (especial, alta e média) e consoante o grau de complexidade de gestão (médio e elevado)⁵. Em Portugal existem 49 EP distribuídos por quatro distritos: Porto (14); Coimbra (9); Évora (11); e Lisboa (15). O Corpo da Guarda Prisional, constituído pelos trabalhadores da DGRSP, tem como missão garantir a ordem do sistema prisional, a proteção da vida e integridade dos cidadãos em cumprimento de penas e medidas privativas de liberdade, considerando sempre os direitos dos cidadãos e o respeito pela lei⁶. Relativamente aos Centros Educativos, contabiliza-se um total de seis, três distribuídos pelos distritos Porto, Guarda e Coimbra e três em Lisboa. É nestes estabelecimentos que se cumpre a medida tutelar educativa de internamento, podendo esta ser cumprida em regime aberto, semiaberto e fechado. O objetivo dos Centros Educativos passa pela educação do jovem para o direito e pela sua reinserção consciente e digna na comunidade⁷. Por fim, as Delegações Regionais de Reinserção⁸ (três), garantindo o acompanhamento de toda a atividade operativa das ERS, bem como o controlo e monitorização. Integram Núcleos de Apoio Técnico (NAT's), que similarmente apoiam e supervisionam a atividade desenvolvida pelas ERS e verificam se as orientações dos serviços centrais estão a ser cumpridas. Assegurar a assessoria técnica aos tribunais na fase de apoio à tomada de decisão judicial e na execução de penas e medidas da comunidade, em processos penais e tutelares educativos, são as funções das ERS, correspondendo a cada equipa uma área territorial. As ERS podem ter uma competência específica e especializada na área penal ou na área tutelar educativa, ou ter uma competência genérica, especializadas em ambas as áreas. Considerando o Organograma atualizado da DGRSP (2018b), existem em Portugal quarenta e oito ERS, distribuídas por Portugal Continental, promovendo uma relação proximidade com o cidadão. A Delegação Regional de Reinserção Norte (DRRN) é constituída por quatorze ERS e um NAT, cuja área territorial de intervenção compreende os distritos de Bragança, Braga, Porto, Viana do Castelo e Vila Real. Os distritos de Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria, Santarém e Viseu, são áreas de intervenção da Delegação Regional de Reinserção do Centro (DRRC), composta por doze ERS e um NAT. Por último, a Delegação Regional de Reinserção do Sul e Ilhas (DRRSI), tem como áreas territoriais de intervenção Beja, Évora, Faro, Lisboa, Portalegre, Setúbal, Região Autónoma

⁵ Cf. Portaria nº13/2013, de 11 de janeiro e art.º 14 do Decreto-Lei 215/2012, de 28 de setembro

⁶ Cf. Art.º 3 do Decreto-Lei 3/2014, de 9 de janeiro

⁷ Cf. Art.º 13 do Decreto-Lei 215/2012, de 28 de setembro

⁸ Cf. Art.º.15 do Decreto-Lei 215/2012, de 28 de setembro.

dos Açores e Região Autónoma da Madeira, perfazendo um total de vinte e duas ERS e quatro NAT'S. Na DRRSI está sediada a Equipa Lisboa 1, onde decorreu o estágio profissionalizante.

1.2.1.4 Delegação Regional de Reinserção de Sul e Ilhas – Equipa Lisboa1

A DRRSI é uma unidade orgânica desconcentrada da DGRSP⁹. Às ERS que integram as delegações, compete assegurar a assessoria técnica aos tribunais na fase pré-sentencial e na execução de penas e medidas na comunidade, em processos penais e tutelares educativos, consoante a sua área territorial. Como já referido, existem vinte e duas ERS nesta delegação, ramificadas em duas equipas de competência específica na área tutelar educativa, uma equipa específica no trabalho comunitário, oito equipas de competência específica na área penal e onze equipas de competência genérica.

A Equipa Lisboa 1, local onde decorreu o estágio, integra o NAT de Lisboa da DRRSI e localiza-se na Estrada da Cartuxa n.º 5, em Caxias. É uma equipa de competência genérica, composta por uma coordenadora, seis técnicos superiores de reinserção social e uma administrativa. Tem como área de atuação o concelho de Oeiras, realizando também assessoria técnica ao EP de Caxias e ao Hospital Prisional São João de Deus. A atuação da equipa vai de encontro aos objetivos da DGRSP, direcionando-se de forma a promover a diminuição da reincidência e prevenção da criminalidade. A sua intervenção focada nas necessidades do sujeito agente do crime, tende a promover uma modificação comportamental, trabalhando a conduta pró-social, por forma a que a reinserção seja feita de forma eficaz e adequada. Esta intervenção é realizada pelos TGC que assumem um papel fulcral na reinserção do sujeito.

1.2.1.5 Técnico Gestor de Caso (TGC)

O Técnico Gestor de Caso, é o principal motor na intervenção da ERS, pois é o elemento que intervém diretamente com os condenados na execução das medidas na comunidade, prestando também assessoria técnica aos tribunais em processos penais ou tutelares educativos. A formação base dos TGC é variada, sendo dentro da área das ciências sociais e humanas, nomeadamente serviço social, filosofia, sociologia, psicologia e educação especial e reabilitação.

⁹ Implementada no art.º 15 do Decreto-Lei 215/2012, de 28 de setembro, cuja área territorial foi definida por Despacho 331/2013, de 8 de janeiro.

A intervenção e acompanhamento, pressupõe a elaboração de um plano de reinserção social, onde, em casos onde tal se sucede, são referidos os objetivos, os riscos e as necessidades de intervenção do condenado, com base na informação obtida a partir do próprio e/ou familiares, podendo o mesmo recorrer à aplicação de instrumentos de avaliação. Para além do acompanhamento dentro das instalações da ERS, o TGC, sempre que necessário, desloca-se ao domicílio do condenado e/ou efetua contactos telefónicos a familiares. Também presta assessoria técnica ao EP, elabora relatórios, planos, informações e perícias de personalidade solicitadas pelo Tribunal. As perícias de personalidade são apenas elaboradas por TGC que tenham na sua formação de base Psicologia. A intervenção do TGC é considerada de elevada importância, pois é através do acompanhamento que se torna possível a condução do indivíduo para uma trajetória pró-social, na tentativa de atenuar a reincidência criminal, pela aplicação de técnicas e métodos de intervenção, que permitam ao condenado desenvolver competências que favoreçam a reinserção e permitam a tomada de consciência das consequências dos seus crimes, responsabilizando-se pelos mesmos.

Recorrente da experiência de anos anteriores na orientação de estágios e pelo conhecimento sobre as diretrizes para a implementação do Programa, foi designada a Dra. Irene Silva, para orientar a estagiária. Sendo a Equipa Lisboa 1 uma ERS de intervenção genérica, o foco do trabalho e intervenção em estágio recaiu sobre a área penal e tutelar educativa, que será abordado de seguida.

1.2.1.6 Execução de penas e medidas na comunidade – Área Penal

Na área penal, as ERS efetua um trabalho de assessoria técnica aos tribunais por solicitação dos mesmos, prestando a ERS apoio no decorrer da pena e nas fases pré e pós-sentencial através da elaboração de relatórios sociais, tendo como base alguns instrumentos técnicos; entrevistas ao agente do crime, familiares, ou outros considerados relevantes para o processo; pedidos de informação aos órgãos de polícia criminal; e consulta da informação já existente no processo. A informação transcrita para o relatório dá a conhecer o indivíduo a que se refere o processo, de forma digna e refletida, servindo de suporte à tomada de decisão do juiz, seguindo modelos e diretrizes específicas para a sua elaboração. A relação existente entre a DGRSP e os Tribunais, no âmbito da execução de penas e medidas penais, através da assessoria permite que as mesmas sejam diferenciadas em função dos riscos e necessidades individuais e dos diferentes contextos, possibilitando uma intervenção qualificada e eficiente (Governo da República Portuguesa, 2017).

A justiça penal subdivide-se em três áreas de intervenção, a execução de penas e medidas privativas da liberdade; a execução de penas e medidas não privativas da liberdade; e as penas e medidas executadas com recurso à vigilância eletrónica (Governo da República Portuguesa, 2017). A intervenção no âmbito do estágio incidu na execução de penas e medidas não privativas da liberdade, no âmbito penal. As penas e medidas não privativas da liberdade são aplicadas a cidadãos maiores de 16 anos, imputáveis ou inimputáveis e subdividem-se em penas e medidas probatórias e trabalho a favor da comunidade ou do Estado (DGRSP, 2017). Estão são apresentadas de forma detalhada no Anexo B. Neste tipo de medidas o TGC tem especial relevo uma vez que intervém com o intuito de acompanhar e controlar o cumprimento da medida aplicada, inclusive prestar apoio psicossocial, considerando sempre as necessidades de intervenção, não descurando o objetivo principal de reinserção do sujeito na comunidade.

Apesar de parte do estágio incidir na Área Penal, uma vez que o Programa de Competências Socioemocionais foi aplicado também a jovens no âmbito tutelar educativo, considera-se pertinente explicar as medidas tutelares educativas.

1.2.1.7 Execução de medidas não institucionais – Área Tutelar Educativa

No âmbito tutelar educativo, a ERS presta assessoria técnica ao Tribunal, podendo atuar na fase pré-sentencial, elaborando relatórios para recolha de informação; na fase jurisdicional, elaborando diversos relatórios que servem de suporte à tomada de decisão judicial; e na fase pós-sentencial, assegurando a execução e acompanhamento das medidas tutelares educativas. Na fase pré-sentencial (fase de inquérito) as ERS prestam apoio, com recurso à elaboração de relatórios sociais, que transcrevem informações recolhidas nas entrevistas realizadas ao jovem, familiares e outros contactos pertinentes. Estes relatórios têm como objetivo transmitir ao Tribunal a personalidade, a conduta do jovem e a sua inserção educativa, familiar e socioeconómica. A fase jurisdicional, é a que antecede a tomada de decisão e poderá requerer a atuação da ERS, caso o Juiz considere necessário, procede-se à elaboração de relatórios sociais efetuados na fase pré-sentencial. Pode ser também solicitado um relatório com avaliação psicológica, perícia de personalidade, recolha de informações para alteração ou cessação de medida cautelar em centro educativo, recolha de informação de possíveis instituições para cumprimento de medida e também sobre as condições e meios para a execução da medida na comunidade. Por fim, na fase pós-sentencial, o Tribunal pode designar as ERS a acompanhar o jovem no âmbito do cumprimento da medida aplicada.

A intervenção da DGRSP, na execução de medidas tutelares educativas, deve ser considerada como um potencial de mudança de conduta dos jovens. Estas medidas visam promover a tomada de consciência e impacto de condutas do jovem, levando-o, posteriormente, à alteração comportamental, e adequação numa perspetiva de educação para o direito (Governo da República Portuguesa, 2017). Deve pressupor uma intervenção individualizada e planeada, considerando os fatores de proteção e nível de risco de reincidência do jovem, reforçando a relação com os contextos socializadores pelo incentivo à participação da família e da comunidade neste processo de mudança de comportamento e redução da reincidência (Governo da República Portuguesa, 2017).

A Lei Tutelar Educativa é aplicada a jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade, que pratiquem atos qualificados pela lei como crime e apresentem necessidades de educação para o direito¹⁰. Está dividida nas áreas de execução de medidas tutelares de internamento em Centro Educativo e de medidas tutelares educativas executadas na comunidade, expressas na Lei 166/99 de 14 de setembro e alterada pela Lei 4/2015 de 15 de janeiro, apresentadas no Anexo C.

I.2.2 Outros contextos de intervenção

Para além da componente de estágio realizada nas instalações da Equipa Lisboa1, a aplicação do Programa envolve a necessidade de realização das sessões em outros espaços cedidos por parcerias com a DGRSP. Os espaços onde foram realizadas as sessões devem estar localizados próximo das zonas de residência da maioria dos participantes. Desta forma e atendendo à especificidade das características do programa e, tal como nos anos transatos a aplicação do Programa decorreu no Centro Social e Paroquial São Romão de Carnaxide, que tal como o nome indica se localiza em Carnaxide, e o Centro Social e Paroquial de Oeiras, onde foi aplicado o Programa a jovens que residissem próximo de Oeiras. De seguida apresentam-se de forma breve ambos os locais de intervenção, pelo que as suas respostas sociais são descritas no Anexo D.

I.2.2.1 Centro Social e Paroquial São Romão de Carnaxide (CSPSRC)

O CSPSRC é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que se situa na região central do Centro Cívico de Carnaxide, cuja missão é prestar apoio aos indivíduos da sua comunidade, privilegiando a população carenciada, a fim de dar resposta a essas necessidades e carências, privilegiando o objetivo de promover a equidade e o

¹⁰ Cf. Art.º 2 da Lei 166/99 de 14 de setembro.

desenvolvimento social (CSPSRC, 2018). Os princípios da ação sócio caritativa regem-se pela Doutrina Social da Igreja, sendo eles a promoção da generosidade cristã, da cultura, educação e integração sociocomunitária, cuja perspetiva segue os valores do Evangelho (CSPSRC, 2018). Toda a ação do Centro Social e Paroquial visa o reconhecimento enquanto instituição de referência, tendo em conta o número de respostas sociais dadas e adaptação das mesmas em função das características da comunidade e utentes (CSPSRC, 2018).

1.2.2 Centro Social Paroquial de Oeiras (CSPO)

O Centro Social Paroquial de Oeiras é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), cuja missão é auxiliar no apoio a crianças e gerontes nas diversas valências, atuando de forma adequada, considerando sempre as necessidades dos indivíduos e famílias (CSPO, 2010).

De seguida será descrita a realização da prática profissional realizada no estágio.

II Realização da Prática Profissional

A realização da prática profissional sucedeu pela aplicação de um Programa de Competências Sociais e Emocionais e a sua avaliação, em ofensores adultos em cumprimento de penas e medidas de execução na comunidade, desenvolvido no ano letivo 2014/2015 (Gomes, 2016) e aplicado nos anos letivos 2015/2016 (Paiva, 2017) e 2016/2017 (Sousa, 2018), tendo sido dada continuidade no presente ano face às dificuldades apresentadas ao nível destas competências, com o intuito de as promover e desenvolver. Neste capítulo será apresentada toda a intervenção realizada, procedendo-se à descrição da implementação realizada em três grupos, em Carnaxide, em Oeiras e Caxias, referindo-se o planeamento de objetivos e estrutura de intervenção, calendarização, caracterização dos grupos, contexto de intervenção, condições de avaliação, resultados e sua análise e discussão. No final deste capítulo são também apresentadas as dificuldades e limitações, sugestões para trabalho futuro, atividades complementares realizadas e de inovação.

II.1.1 Grupos de intervenção

O Programa implementado, a abordar no ponto II.1.2, tem como população-alvo, jovens adultos a cumprir medidas não institucionais e de execução na comunidade. Com o intuito de uniformizar a amostra, foram considerados os vários critérios de inclusão e exclusão referidos no Manual do Programa (Gomes, 2016) listados abaixo. Estes critérios permitiram

orientar todo o processo de seleção, havendo possibilidade de os ajustar sempre que necessário e justificável, sendo eles:

- Ter idade entre os 18 e os 25 anos;
- Estar a cumprir uma das seguintes medidas: Liberdade Condicional (LC); Suspensão da Execução da Pena (SEP); Suspensão Provisória do Processo (SPP) sem ou com Regime de Prova (SPPRP);
- Não ter sido condenado por crimes estradais, de cariz sexual, de homicídio, económicos e de violência doméstica;
- Não se encontrar a cumprir uma pena de prisão efetiva;
- Termo da pena não ser antes do término do programa, i.e., a pena não terminar antes de junho do presente ano da aplicação;
- Apresentar dificuldades ao nível das competências sociais e emocionais, nomeadamente na comunicação não verbal, resolução de problemas e autorregulação, assim como apresentar condutas pró-criminais.

No presente ano foi feita uma adaptação introduzindo a integração de jovens menores de idade a cumprir medidas tutelares educativas, não institucionais (e.g. AE). Esta alteração surgiu pela existência de um programa semelhante no âmbito tutelar educativo, tendo a equipa considerado pertinente a implementação do “Endireita” pela dinâmica da intervenção e pertinência dos temas. No momento de seleção dos participantes é importante considerar outros aspetos: competências cognitivas e

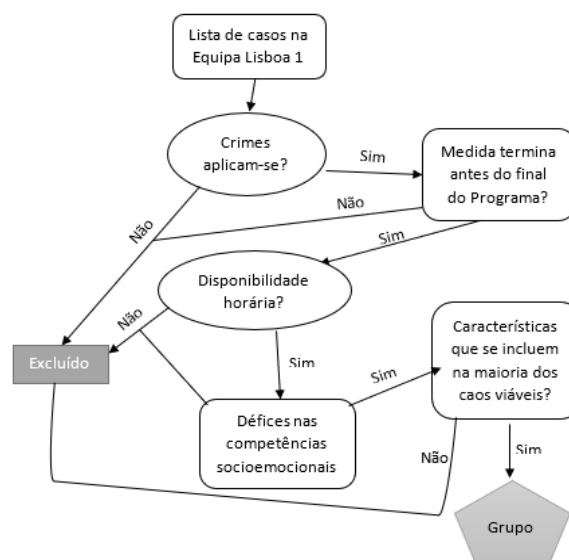


Figura 1 - Fluxograma com processo de seleção de participantes

académicas semelhantes entre os elementos do grupo, por forma a otimizar os resultados e o impacto do programa; o número de elementos do grupo situar-se entre os seis e os doze; a ocupação laboral e/ou académica de cada elemento, sendo dada preferência a indivíduos que se encontrem inativos. Precedente à aplicação dos critérios acima referidos, foi facultado por parte da Equipa Lisboa 1 um ficheiro que listava os nomes de todas as pessoas com penas e medidas atribuídas e em execução à data de 26 de outubro de 2017, considerando-se a faixa etária dos 12 aos 53 anos. O presente ficheiro apresentava a data de receção do pedido de acompanhamento judicial do Tribunal, o número de identificação

na DGRSP, a identificação e o respetivo nome da pessoa, a idade, o nome do TGC e o crime/facto cometido, perfazendo um total de 253 casos. Primeiramente eliminaram-se todos os casos cujos crimes/factos não se aplicavam e consultaram-se os processos para verificar qual a data do termo da medida, reduzindo-se a amostra para 100 casos. Numa fase seguinte, com a colaboração dos TGC, foram aplicados os restantes critérios, sendo que os principais critérios de exclusão foram a existência de uma atividade laboral que impedia a participação no Programa e a ausência de problemáticas ao nível das competências sociais e emocionais, reduzindo-se novamente a amostra para 35 casos. Posteriormente, foi novamente analisado com os TGC cada caso que até à data se revelava viável para integrar o grupo, com o objetivo de rever todos os selecionados e qual a melhor forma de organizar os grupos tendo em conta fatores como a idade, características, local de residência, ocupação laboral e impacto do programa. Desta forma, para além da consulta do processo, foram realizadas em conjunto com o TGC, entrevistas com alguns dos potenciais participantes para obter informação atualizada sobre a sua situação de vida quanto a ocupações, disponibilidade horária e também para fazer um ponto de situação. Assim resultou a lista dos potenciais participantes do Programa, composta por um total de 23 participantes. Tendo em conta as zonas de residência dos mesmos verificou-se que as mais prevalentes eram Carnaxide e Oeiras. Aquando da organização, verificou-se que não seria pertinente colocar indivíduos de idades significativamente superiores e medidas diferentes, com jovens/jovens adultos. Uma vez que alguns elementos mais velhos residiam em ambas as zonas de residência mais prevalentes, considerou-se que seria pertinente juntar os elementos mais velhos e/ou com características semelhantes num grupo mais reduzido, fazendo também uma adaptação ao Programa (que será apresentado mais à frente, na calendarização) por não terem condições socioeconómicas para se deslocarem semanalmente às instalações da equipa. A maioria dos participantes foi submetido a entrevistas individuais para a sensibilização à participação no Programa, porém a maioria dos elementos do tutelar educativo já tinha informação de que iria participar no mesmo, tendo esta sido transmitida pela TGC que colocara no plano de intervenção dos jovens a participação no mesmo, determinando assim uma obrigatoriedade à sua participação, sendo que a sensibilização foi mais direcionada para os possíveis participantes inseridos no âmbito penal. Subdividiu-se assim a lista em três grupos com zona de intervenção em Carnaxide (n=12), Oeiras (n=6) e Caxias (n=5). Em baixo são apresentadas as listagens, com o nome dos participantes em abreviaturas para ser mantido o anonimato dos mesmos e a confidencialidade do tratamento de dados.

II.1.1.1 Grupo 1 – Carnaxide

Tabela 1– Grupos de Intervenção: Caracterização Grupo 1 – Carnaxide (n= 12)

Nome	Idade	Género	Nacionalidade	Pena	Crime(s)/Facto(s)	Termo	Primeira presença
DM	15	M	Portuguesa	PC	Crime contra a integridade física	02.07.2018	19.01.2018
JA	16	M	Portuguesa	AE	Ofensa à integridade física, qualificada e condução ilegal	14.01.2019	19.01.2018
TP	18	F	Portuguesa	AE	Crimes contra à integridade física e roubo	5/9/2018	19.01.2018
NR	18	M	Portuguesa	AE	Crimes contra a integridade física e propriedade	02.08.2018	19.01.2018
BP	18	M	Portuguesa	AE	Roubo, extorsão e furto	04.03.2019	19.01.2018
RR	20	M	Portuguesa	SMT	Roubo	240h	19.01.2018
FT	22	M	Portuguesa	SEPEP	Roubo	28.6.2018	19.01.2018
FS	23	M	Portuguesa	SEPRP	Condução sob o efeito de álcool	5.11.2018	19.01.2018
DA	23	M	Portuguesa	SEPRP	Roubo	2.08.2018	26/01/2018
JT	20	M	Portuguesa	SEPRP	Roubo	26/7/2018	-
AS	18	M	Portuguesa	SEPRP	Roubo	6/9/2018	-
LA	23	F	Portuguesa	SEPRP	Roubo	2019	-

Legenda: PC – Plano de Conduta; AE – Acompanhamento Educativo; SMT – Substituição de Multa por Trabalho; SEPRP – Suspensão da Execução da Pena, com Regime de Prova

Foram selecionados doze elementos para o grupo de intervenção em Carnaxide conforme apresentado na tabela 1. Verificou-se uma presença significativa de indivíduos do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 23 anos de idade, sendo a média de 17,5 anos. As medidas com maior prevalência eram o acompanhamento educativo (AE), e a Suspensão da Execução da Pena com Regime de Prova (SEPRP), com uma tipologia de crime heterogénea, com crimes como ofensa à integridade física, extorsão, furto e condução sob o efeito de álcool, embora evidente uma prevalência do roubo. Apesar dos critérios acima referidos excluírem os indivíduos que cometem crimes estradais e participação anterior no programa, os elementos FS e FT foram incluídos no grupo por não terem terminado o programa anterior e por se verificar da ainda existente necessidade de promoção das suas competências. Também a medida de Substituição de Multa por Trabalho (SMT) é considerado um elemento de exclusão à participação no Programa, porém por se considerar que a participação do RR no mesmo seria benéfica, este foi integrado no grupo, realizando o programa como parte da medida, cotando tempo do Programa para o cumprimento de parte das horas aplicadas. Três dos participantes (JT, AS, LA) não compareceram a nenhuma sessão e TP foi transferida para o grupo de Oeiras.

II.1.1.2 Grupo 2 - Oeiras

Tabela 2 - Grupos de Intervenção: Caracterização Grupo 2 – Oeiras (n=6)

Nome	Idade	Género	Nacionalidade	Pena	Crime(s)/Factos	Termo	Primeira presença
MC	14	M	Portuguesa	AE	Crime de recetação, importunação sexual	09.09.2019	14/02/2018
AC	13	M	Portuguesa	AE	Injúrias e furto	09.09.2019	02/05/2018
TP	18	F	Portuguesa	AE	Crimes contra a integridade física e roubo	05.09.2018	21/02/2018
JP	15	M	Portuguesa	AE	Furto	23.10.2018	17/01/2018
EM	13	M	Portuguesa	AE	Crimes contra à integridade física e roubo	06.10.2018	17/01/2018
GP	15	M	Portuguesa	AE	Crimes contra à integridade física e roubo	10.06.2018	17/01/2018
KS	18	M	Portuguesa	SPP	Crimes contra a integridade física e roubo	18/02/2019	21/02/2018
AM	16	M	Portuguesa	AE	Roubo	07/2018	-
DO	16	M	Portuguesa	AE	Não tem crime	06/2018	-
RL	17	M	Portuguesa	AE	Crimes contra à integridade física e roubo	Centro Educativo	-

Legenda: AE – Acompanhamento Educativo; SPP – Suspensão Provisória do Processo.

Para o grupo de Oeiras (Tabela 2) foram selecionados inicialmente seis participantes, porém no decorrer das primeiras sessões foram integrados mais três participantes (KS, MC, TP) e a cerca de dois meses do término, um novo elemento integrou o grupo (AC) a pedido da TGC que o acompanhava, que considerou importante a participação do jovem neste programa. Importa referir que TP terá integrado inicialmente o grupo de Carnaxide como apresentado anteriormente, no entanto, verificou-se que o horário do programa não era compatível com o escolar, tendo sido proposto a sua integração no grupo de Oeiras. TP aceitou a proposta, pois considerou a sua participação uma mais valia para o desenvolvimento de competências que considerava importantes. Neste grupo verificou-se uma prevalência de indivíduos do género masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, perfazendo uma média de 15,5 anos. A sua maioria em Acompanhamento Educativo (AE), com uma tipologia de crimes mais homogénea por crimes contra a integridade física e roubo. Pese embora a existência de exclusão dos casos de cariz sexual, o MC terá integrado o programa por também apresentar factos de recetação e por se considerar que este iria beneficiar da intervenção. Três dos participantes (AM, DO, RL) não compareceram a nenhuma sessão.

II.1.1.3 Grupo 3 - Caxias

Tabela 3 - Grupos de Intervenção: Caracterização Grupo 3, Caxias (n=5)

Nome	Idade	Género	Nacionalidade	Pena	Crime(s)	Termo
BM	26	M	Cabo Verdiano	SEPRP	Roubo em transportes públicos	8/8/2018
CB	29	M	Cabo Verdiano	SEPRP	Tráfico de estupefacientes	29/04/2019
BMt	31	M	Cabo Verdiano	SEPRP	Roubo na via pública	25/11/2021
HS	24	M	Portuguesa	SEPRP	Roubo	30/08/2019
FM	53	M	Portuguesa	LC	Roubo	2019

Legenda: SEPRP - Suspensão da Execução da Pena com Regime de Prova; LC – Liberdade Condicional

O terceiro grupo, conforme apresentado na Tabela 3, integrou cinco participantes, todos do género masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 53 anos, numa média de 32,6 anos de idade. Com uma prevalência da pena de Suspensão da Execução da Pena com Regime de Prova (SEPRP) e uma heterogeneidade menor, onde o crime de roubo era o mais presente. Por apresentarem idades muito distintas dos elementos dos grupos e por se verificar a existência de algumas dificuldades em termos cognitivos, apesar de a inexistência de diagnóstico, o grupo de Caxias foi criado por se encontrarem dentro dos critérios de inclusão e por se considerar que iriam beneficiar das sessões.

II.1.2 Planeamento dos objetivos e estrutura da intervenção

A intervenção visa a implementação e avaliação do impacto de um programa de competências sociais e emocionais em jovens e adultos a cumprir medidas judiciais na comunidade no âmbito penal e, no presente ano, também no âmbito tutelar educativo.

II.1.2.1 O Programa de Competências Sociais e Emocionais - “Endireita”

Tendo como base a intervenção psicomotora, os principais objetivos deste Programa visam a promoção de competências sociais e emocionais, da Qualidade de Vida dos participantes e a redução de comportamentos delinquentes e conseqüente, reincidência (Gomes, 2016). Este Programa foi desenvolvido e aplicado pela primeira vez no ano letivo de 2014/2015, pela Mestranda Carlota Gomes, que realizou o seu estágio na DGRSP. Nos anos seguintes foi aplicado pelas estagiárias, as Mestrandas Bárbara Paiva e Alice de Sousa. Precedentemente à criação do programa, foi necessária uma pesquisa referida pela autora como exaustiva, das características da população e de programas de intervenção semelhantes, da qual se destacaram como referência os seguintes programas de intervenção (Gomes, 2016): *Thinking for a Change* (Bush et al., 2011); *Reasoning and Rehabilitation* (Ross & Fabiano, 1985); e *Structured Learning Skills for Adolescents*

(Goldstein et al., 1980). Considerando toda a pesquisa realizada, o programa criado divide-se em três principais domínios, subdivididos em subtemas interligados, num total de 18 sessões. Os três principais domínios de intervenção são:

- **Comunicação interpessoal:** pela manifestação de dificuldades na interpretação de mensagens, no reconhecimento dos sentimentos do próprio e dos outros e também pela expressão negativa, verbal e não-verbal, observada pela entoação, timbre, postura, entre outros. Este domínio pretende que se desenvolvam competências relacionais saudáveis, empatia e atitudes pró-sociais e para isso, os subtemas abordados são a comunicação não-verbal, escuta ativa, fazer perguntas, dar feedback, dar e receber elogios e exprimir desacordo.
- **Autorregulação:** pela evidência de dificuldades no autocontrolo (mais especificamente no controlo da ira, frustração, impulsividade), pela dificuldade em lidar com o stress e gestão emocional. Os subtemas, nomeadamente, autoconceito, reconhecer e expressar sentimentos, lidar com o stress lidar com acusações e críticas, lidar com o fracasso e o controlo da raiva, têm como objetivo a promoção da autorregulação emocional e comportamental.
- **Resolução de Problemas:** considerando a impulsividade manifestada pelos indivíduos com condutas antissociais e a dificuldade em lidar com situações desafiadoras no seu quotidiano, este domínio pretende que seja desenvolvido o pensamento sequencial, a recolha e análise da informação e consideração das alternativas e respetivas vantagens e desvantagens. Desta forma, a resolução de problemas será praticada de forma racional e ponderada, uma vez que foram tidos em conta os vários passos para a resolução de problemas. Os tópicos das sessões incidem na identificação do problema, na definição de objetivos e recolha de informação, na procura de alternativas, nas vantagens e desvantagens das alternativas e na elaboração, execução e avaliação de um plano.

Às 18 sessões, foram acrescentadas quatro sessões correspondentes aos momentos de avaliação inicial, intermédia e final, perfazendo um total de 22 sessões, com a seguinte organização: **Sessão 1 – Avaliação Inicial; Sessão 2 a 7 – Módulo de Comunicação Interpessoal; Sessão 8 – Avaliação Intermédia 1; Sessão 9 a 15 – Módulo de Autorregulação; Sessão 16 – Avaliação Intermédia 2; Sessão 17 a 21 – Módulo de Resolução de Problemas; e Sessão 22 – Avaliação Final.** As sessões têm duração de noventa minutos, com frequência semanal e obedecem a uma estrutura pré-definida e organizada em quatro momentos: **(1) Diálogo inicial**, onde se realiza a revisão

dos conteúdos anteriores, no sentido de relembrar e verificar se houve retenção da informação ao que se segue a introdução de um novo subtema; **(2) Atividades centrais**, relacionadas com o tema da sessão, que visam alcançar os objetivos específicos, sendo que, no final de cada atividade, há um momento de reflexão em grupo; **(3) Retorno à calma**, onde decorrem as atividades de relaxação e controlo respiratório, promovendo a noção do corpo e consciencialização corporal; **(4) Diálogo final**, um momento de reflexão em grupo sobre todos os momentos da sessão, as possibilidades da sua transferência para o quotidiano, finalizando-se a sessão com o preenchimento da ficha de avaliação.

No Anexo I, são apresentados os Planeamentos de Sessão do Programa.

II.1.2.2 Objetivos e Estratégias de Intervenção

Tabela 4 - Estrutura da Intervenção e Planeamento dos Objetivos Gerais e Específicos do 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 autorregulação ao nível emocional e comportamental	Promover a empatia
	Promover o controlo da agressividade e da impulsividade
	Promover a gestão de emoções
	Aumentar a capacidade de resistência à frustração
Desenvolver as competências de resolução de problemas	Promover a gestão de conflitos
	Promover um posicionamento positivo face aos problemas
	Desenvolvimento da capacidade de planeamento e execução na resolução de problemas
Promover o bem-estar psicológico	Potencializar a gestão de alternativas
	Promover o pensamento consequencial
	Promover uma maior satisfação com a vida
Promover a noção do corpo	Diminuir os níveis de ansiedade, ira e sintomas depressivos
	Melhorar a autoestima e autoconceito
	Promover a consciencialização corporal
	Estimular a relaxação dos segmentos corporais e o controlo respiratório

Como já referido anteriormente, o principal objetivo do Programa “Endireita”¹¹ é a promoção das competências sociais e emocionais nos indivíduos com comportamentos antissociais/delinquentes, por forma a que adquiram competências pró-sociais, reduzindo desta forma a reincidência de comportamentos que levem ao incumprimento da Lei. Tendo em consideração toda a análise da literatura para melhor compreender as características e comportamentos destes indivíduos foram estabelecidos objetivos gerais e específicos conforme apresentados na tabela 4.

O Programa tem por base um conjunto de atividades, nomeadamente dinâmicas de quebra-gelo; atividades de cooperação, expressão e resolução de problemas; atividades de descodificação, interpretação e expressão da comunicação verbal e não-verbal; recurso a duas técnicas de relaxação, o Treino Autógeno de *Schultz* (1987) e a Relaxação Progressiva de *Jacobson* (1974). Importa referir que há uma tendência para a utilização de atividades que representem situações do quotidiano, de maneira a facilitar a transferência das mesmas. Nas atividades que não obedecem à tipologia referida anteriormente, procede-se a uma reflexão conjunta para interpretar e consciencializar para as situações reais.

No decorrer das sessões, foi necessário recorrer a algumas estratégias no sentido de reforçar e aumentar a eficiência das sessões, como: **Feedback**; **Pistas verbais**; **Reforço positivo** (para reconhecimento e valorização de comportamentos que demonstraram reflexão prévia); **Momentos de discussão e reflexão em grupo**; **Promoção de um ambiente seguro e protegido** (para incentivar à partilha); **Questionamento direto** (na tentativa de reduzir os momentos de maior silêncio e garantir que todos os participantes intervenham); **Reforçar o posicionamento no lugar do outro** (para promover a empatia e a alteração dos comportamentos); **Modelagem** (com recurso a vídeos); **Música** (utilizada nas atividades de relaxação, como facilitadora da descontração muscular e promoção do bem-estar); **Role-play**; **Recurso a temas do interesse dos participantes** (para cativar a sua atenção e incentivar à participação); **Atividades que representem situações do quotidiano** (para facilitar a transferência dos indivíduos); **Promover experiências lúdicas e promotoras da relação do grupo** (através da adaptação ou criação de atividades que envolvam uma componente mais lúdica); e **Disponibilidade das dinamizadoras** (para os apoiar em situações nos quais consideram estar a ter dificuldade em resolver e/ou superar).

¹¹ Nome atribuído pelos participantes na primeira edição do programa, em 2015.

II.1.3 Calendarização

O primeiro contacto da Estagiária com os órgãos da DGRSP foi a 9 de outubro de 2017, nas instalações da Equipa Lisboa 1, em Caxias, na presença da Dra. Ana Ilhéu, Diretora do NAT da DRSI, da Dra. Irene Silva, Orientadora Local e da Professora Doutora Celeste Simões, Orientadora Académica. Procedeu-se à apresentação do trabalho desenvolvido pela Equipa, as suas principais funções, bem como a proposta de alargamento do Programa a outras equipas. Optou-se por um horário flexível a definir semanalmente, dada a disponibilidade da estagiária e da agenda da orientadora local. No entanto, com o decorrer do estágio estipulou-se, que semanalmente, a estagiária cumpriria dois dias completos (9:00/9.30h às 17.30h) e um dia de manhã (9.30 às 12.30) ou de tarde (14.00 às 17.30) (tabela 5). Caso se verificasse necessário ou pertinente (e.g. deslocações ao EP) a estagiária alargaria o horário estipulado.

No dia 11 de outubro de 2017 a estagiária teve o seu primeiro dia de estágio, tendo sido apresentados os restantes elementos da equipa, nomeadamente a coordenadora da equipa, técnicos e administrativa. Neste dia foi também referido que numa fase inicial a estagiária iria acompanhar a orientadora local nas entrevistas individuais, do âmbito penal e consultar documentos legais e literatura (e.g. Lei Orgânica), pertinentes para a intervenção e conhecimento dos métodos utilizados pela equipa. Posteriormente à observação de entrevistas realizadas pela Orientadora Local, a 20 de novembro a estagiária deu início à realização de entrevistas individuais de forma autónoma, seguido de contactos telefónicos para os arguidos/condenados, familiares dos mesmos e Tribunal, caso fosse necessário recolher informações para documentar os processos; inserção de verbetes; contagem de processos (nº e zona de residência) para órgãos superiores; realização de entrevistas para elaboração de Planos de Reinserção Social (PRS) no âmbito penal e Relatórios Sociais no âmbito Tutelar educativo; observação e realização de entrevistas no EP de Caxias e Hospital Prisional São João de Deus; preenchimento de folhas de presença nos processos acompanhados pela Orientadora Local; e aplicação do instrumento de avaliação *Youth Level of Service/Case Management Inventory* (YLS/CMI).

O processo de seleção de participantes para o programa iniciou-se a 27 de outubro de 2017. A dezembro de 2017 realizaram-se entrevistas de sensibilização, introduzidas pelo TGC e posteriormente dada a palavra à estagiária, e estabelecidos contactos telefónicos com os encarregados de educação dos menores. A 12 e 15 de janeiro de 2018 foram realizadas as visitas ao Centro Social e Paroquial São Romão de Carnaxide, com a técnica Joana Figueiredo e ao Centro Social e Paroquial de Oeiras, coma técnic a Carla

Gomes, respetivamente, por forma a apresentar o programa às técnicas e conhecer as instalações onde as sessões iriam decorrer. Desde o início do estágio ficou definido que a Estagiária de Psicologia, Sara Marques, iria dinamizar o programa em conjunto com a Estagiária, em ambos os grupos. Já o grupo de Caxias seria dinamizado apenas pela Estagiária. Aquando do início das sessões, a 17 de janeiro de 2018, o horário sofreu ajustes fixando-se as horas. Os dois dias e uma manhã ou uma tarde mantiveram-se, apesar de, sempre que necessário, poder ser alterado, com a exceção do horário das sessões.

Tabela 5 - Horário semanal de Estágio

	segunda	terça	quarta	quinta	sexta
Manhã (9:30 – 12:30)	Equipa Lisboa 1 ¹²		Equipa Lisboa 1 ¹³		Equipa Lisboa 1
Tarde (14:00 – 17:30)	Equipa Lisboa 1		Programa Oeiras (15h – 16:30)		Programa Carnaxide (15h – 16:30h)

II.1.3.1 Grupo 1 – Carnaxide

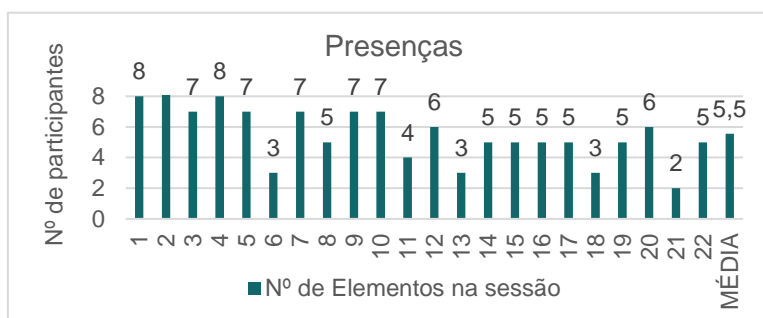


Figura 2 - Número de participantes por sessão, Grupo 1 - Carnaxide

Em Carnaxide o programa iniciou a 19 de janeiro de 2018, com sessões à sexta-feira das 15h às 16.30h, atribuídos quinze minutos de tolerância para o início da sessão. Ao longo do

programa surgiram interrupções, nomeadamente a 30 de março (feriado Religioso) e 6 de abril (interrupção da Páscoa). Como é possível observar na Fig. 1, no decorrer do Programa, as presenças sofreram flutuações, mas na maioria das vezes o número de presenças foi superior a cinco elementos, salvo algumas exceções, numa média de 5,5 participantes, que corresponde a mais de metade do número total de participantes.

II.1.3.2 Grupo 2 – Oeiras

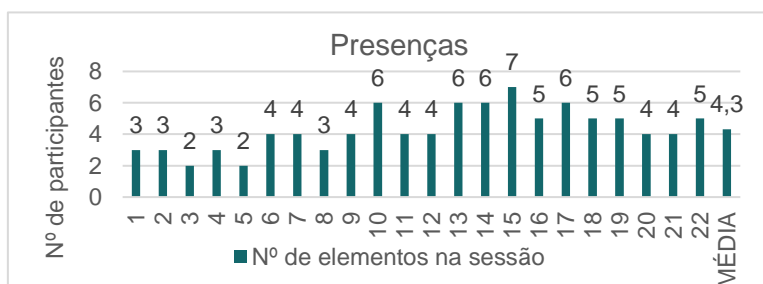


Figura 3 - Número de participantes por sessão, Grupo 2 - Oeiras

Em Oeiras o programa iniciou a 17 de janeiro de 2018, com todas as sessões à quarta-feira das 15h às 16.30h, atribuindo-se quinze minutos

¹² Neste dia da semana realizava-se também o Programa do Grupo de Caxias.

¹³ Caso a Estagiária estivesse presente na quarta-feira de manhã, não iria na manhã de sexta-feira e vice-versa.

de tolerância aos participantes. Durante a aplicação do programa, realizaram-se interrupções nos dias 4 (interrupção da Páscoa) e 25 de abril (feriado Nacional). Observando a Fig. 2 é possível observar que o grupo numa fase inicial teve um valor de presenças mais baixo, pese embora no início do mesmo, o número de participantes era apenas de três participantes. Aquando da adesão dos novos participantes, verificou-se uma presença relativamente assídua destes, salvo exceções, posteriormente justificadas. A média geral de presenças é de 4,3 participantes, o que equivale a mais de metade do número de elementos do grupo.

Em ambos os grupos, estabeleceu-se a realização de vinte e duas sessões, duas para avaliações inicial e final, duas para avaliação intercalar, seis de comunicação interpessoal, seis de autorregulação e cinco de resolução de problemas. Durante o processo fizeram-se pequenos ajustes, sem descurar as sessões programadas, mantendo sempre os objetivos das mesmas (Tabela 6 p. 45). As alterações incidiram na: (1) **junção de duas sessões com temas relacionados**, mais especificamente a junção das sessões de definição de objetivos e recolha de informação e procura de alternativas, uma vez que nas atividades programadas, era possível atingir os objetivos definidos. Assim, libertou-se uma sessão do módulo de resolução de problemas, utilizada para rememoração e consolidação de todos os temas do módulo; (2) **divisão da avaliação final pelas duas últimas sessões do Programa**; (3) **penúltima semana do programa realizaram-se duas sessões** fazendo com que o mesmo terminasse uma semana antes do planeado. Esta alteração surgiu decorrente do término do ano letivo escolar de alguns participantes, que à presente data se encontravam já de férias. Ao invés de se realizar a sessão dia 27 de junho em Oeiras e dia 29 de junho em Carnaxide, foi proposto aos participantes a realização de duas sessões na semana de 18 a 22 de junho. Após a aprovação dos mesmos e confirmação da disponibilidade por parte das instituições, definiu-se realizar as sessões nos dias 18 e 20 de junho em Oeiras e 19 e 22 de junho em Carnaxide, no mesmo horário; (4) **realização da sessão final de encerramento do programa para ambos os grupos, a 5 de julho, nas instalações da Faculdade de Motricidade Humana**. Esta sessão teve a duração de três horas e meia e decorreu no dia do encerramento do Projeto ENRETE, que visou a criação de um Mestrado Europeu sobre a Resiliência Educacional. A integração do Programa surgiu através do convite da Orientadora Académica, uma vez que a Estagiária questionara sobre a possibilidade de realização da sessão final nas instalações da Faculdade. A sessão final iniciou com a visita às instalações da Faculdade de Motricidade Humana, por dois alunos da Associação de Estudantes. Posteriormente deu-se início à cerimónia final com a apresentação por parte da Professora Doutora

Celeste Simões, seguida de três programas, o Endireita, o *Rescur* e o ENRETE. A cerimónia contou também com a presença de Johnson Semedo, que aceitou o convite para estar presente e contar um pouco sobre a sua história de vida, uma história de Resiliência. Juntamente com as Estagiárias, Johnson Semedo aceitou entregar o certificado de participação do Programa, bem como uma mochila que continha um caderno, canetas, lápis, t-shirt da Câmara Municipal de Oeiras, um saco e cachecol da Fundação do Benfica, um bilhete para o Oceanário de Lisboa e para o *BouncePortugal* e um cartão da Seleção Portuguesa de Futebol com uma fotografia e assinatura dos jogadores da Seleção Principal, obtidos mediante contacto telefónico e via e-mail para as instituições e deslocação aos locais para recolher as ofertas.

Tabela 6 - Calendarização Grupo 1 – Carnaxide e Grupo 2 - Oeiras

Calendarização			
Sessão	Data	Tema	Data
1	19/01/2018	Avaliação inicial	17/01/2018
2	26/01/2018	Comunicação não-verbal	24/01/2018
3	02/02/2018	Escuta ativa	31/01/2018
4	09/02/2018	Fazer perguntas	07/02/2018
5	16/02/2018	Dar Feedback	14/02/2018
6	23/02/2018	Dar e receber elogios	21/02/2018
7	02/03/2018	Expressar desacordo	28/02/2018
8	09/03/2018	Avaliação intervalar	07/03/2018
9	16/03/2018	Autoconceito	14/03/2018
10	23/03/2018	Reconhecer sentimentos	21/03/2018
11	13/04/2018	Expressar sentimentos	28/03/2018
12	20/04/2018	Lidar com o Stress	11/04/2018
13	27/04/2018	Lidar com acusações e críticas	18/04/2018
14	04/05/2018	Lidar com o fracasso	02/05/2018
15	11/05/2018	Controlo da raiva	09/05/2018
16	18/05/2018	Avaliação intercalar	16/05/2018
17	25/05/2018	Identificação do problema	23/05/2018
18	01/06/2018	Definir objetivos e recolher informação ¹⁴ e Procurar alternativas ¹⁴	30/05/2018
19	08/06/2018	Vantagens e desvantagens de escolher alternativas	06/06/2018
20	15/06/2018	Fazer um plano e executá-lo	13/06/2018
21	19/06/2018	Avaliação e revisão do módulo ¹⁴	18/06/2018
22	22/06/2018	Avaliação final	20/06/2018
23	05/07/2018	Sessão Final Programa ¹⁵	05/07/2018

¹⁴ Junção das sessões

¹⁵ Adicionada

II.1.3.3 Grupo 3 – Caxias

O grupo Caxias iniciou as sessões a 29 de janeiro de 2018 sendo realizadas sessões quinzenalmente nas instalações da Equipa, das 11h às 12h30. Foi definido que este grupo iria ter menos sessões por terem menor disponibilidade económica para se deslocarem e por residirem em zonas diferentes, tendo sido feita uma adaptação ao Programa Endireita, realizando apenas as sessões consideradas mais relevantes tendo em conta os resultados da avaliação inicial, ao seleccionar as áreas mais fracas dentro da média do grupo. Com base na avaliação foi definido que iria ser aplicado algumas sessões do Módulo de



Autorregulação e o Módulo da Resolução de Problemas. As sessões ocorreram até 23 de abril de 2018, devido à pouca adesão dos elementos do grupo, com exceção do BM que compareceu à maioria das sessões realizadas até à data do

Figura 4 - Número de participantes por sessão, Grupo 3 - Caxias cancelamento.

No sentido de manter a intervenção com o BM foi dada continuidade na intervenção com o mesmo, iniciando em maio de 2018, realizando as restantes sessões já estabelecidas, com junção de alguns temas de forma mais individualizada e direcionada para as dificuldades e interesses do próprio. Desta forma, toda a informação referente ao Grupo 3, nomeadamente calendarização, contexto de intervenção, condições de avaliação e resultados descritivos é apresentada no Anexo H. No ponto II.1.7.4 é apresentada uma breve descrição dos resultados do Grupo 3 – Caso BM.

II.1.4 Contexto de intervenção

II.1.4.1 Grupo 1 – Centro Social e Paroquial São Romão de Carnaxide

As duas primeiras sessões do Grupo 1 decorreram numa das salas de catequese, também utilizada para aulas de formação musical. A sala estava equipada com vários objetos de cariz religioso, mesas no centro da mesma, cadeiras ao redor das mesas, um móvel onde se encontrava material de escrita e leitura, utilizados nas aulas de catequese. No início e final das sessões com a colaboração dos participantes as mesas no início da sessão eram distribuídas pela sala por forma a que ficassem o mais próximo das paredes, permitindo que o espaço central da sala ficasse livre e se dispusessem as cadeiras em forma de círculo, para uma maior proximidade do grupo. No final das sessões os materiais mobilizados eram colocados no lugar onde se encontravam, com a colaboração de todos. Devido às dimensões reduzidas da sala, que limitavam a realização das atividades que

exigiam um espaço mais amplo, a instituição disponibilizou a sala do ginásio onde se realizavam aulas de artes marciais. O ginásio encontrava-se no espaço do salão de festas e, comparativamente à primeira sala, era um espaço mais amplo, com menos materiais, apenas um banco sueco e tapetes, um espelho ao longo de uma das paredes e uma mesa com algumas cadeiras ao seu redor. Uma vez que na sala não se encontravam cadeiras suficientes, era pedido aos participantes para retirarem uma cadeira do salão, antes de entrar na sala, e no fim colocariam a mesma no lugar. Tal como na primeira sala, as cadeiras eram colocadas em círculo por forma a criar ambiente mais próximo e seguro. Para a apresentação das atividades a Estagiária utilizou o seu computador e foi disponibilizado um projetor por parte da instituição, sendo este levantado antes do início das sessões na receção, onde também era disponibilizada a chave de acesso ao ginásio.

II.1.4.2 Grupo 2 – Centro Social e Paroquial de Oeiras

As sessões do Grupo 2 realizaram-se também numa sala de catequese e para chegar à mesma era necessário aceder pela rampa de entrada, entrar no salão onde era dada a missa e descer as escadas que se encontravam na zona mais distante do palco. A sala estava equipada com cadeiras, uma mesa, uma televisão ao qual o computador era ligado para a realização de atividades, um quadro branco com canetas e apagador, objetos e cartazes de cariz religioso, um móvel de grandes dimensões onde se encontravam vários manuais e material de arquivo. Tal como no grupo 1 a Estagiária utilizou o seu computador para a apresentação das sessões. Uma vez que as cadeiras estavam voltadas para o quadro e televisão, era pedida a colaboração dos participantes para as mover, criando um espaço central livre, criando um círculo, proporcionando assim um ambiente de proximidade e segurança. Nesta sala havia também um acesso a outra sala semelhante nas suas dimensões e constituição.

II.1.5 Instrumentos de Avaliação

II.1.5.1 Checklist de Aprendizagem Estruturada de Competências

Sociais (Goldstein et al., 1980, 1997). Traduzido por Simões e Matos (1999). Adaptado por Pais (2009) e Frazão (2014)

A *Checklist* de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais foi criada com o intuito de avaliar as competências sociais da população em geral. É constituída por 47 itens divididos por seis principais categorias: competências sociais básicas (8 itens); competências sociais avançadas (8 itens); competências para lidar com os sentimentos (8 itens); competências alternativas à agressividade (8 itens); competências para lidar com o stress (8 itens); competências de planeamento (8 itens). Com uma cotação, numa escala

de *likert* de 1 a 5 (1 – nunca; 2 – quase nunca; 3 – algumas vezes; 4 – muitas vezes; 5 – sempre) o participante atribui o valor a que corresponde a frequência com que utiliza a competência apresentada na afirmação. O preenchimento é realizado pelo participante, no momento inicial e final da intervenção, com o intuito de verificar a existência ou não de uma melhoria ao nível das competências sociais.

II.1.5.2 Inventário de Resolução de Problemas Sociais (Dugas, Ladouceur & Freeston, 1996. Traduzido e adaptado por Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 1999)

O Inventário de Resolução de Problemas Sociais tem como objetivo avaliar a forma como o sujeito reage às diferentes fases do processo de resolução de problemas. Composto por catorze afirmações relacionadas com o pensamento, sentimento e ação/comportamento do sujeito em situações do quotidiano. É um instrumento de autopreenchimento apresentado numa escala de *likert* de 1 a 5 (1 – nunca; 2 – quase nunca; 3 – algumas vezes; 4 – muitas vezes; 5 – sempre), na qual o indivíduo assinala com um “X” a resposta a que corresponde a frequência dos comportamentos apresentados nas afirmações.

II.1.5.3 Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007)

Desenvolvido para avaliar as componentes comportamentais dos sujeitos durante uma interação social, através de 21 itens divididos em três principais componentes: não-verbais, expressão facial, olhar, sorrisos, postura, orientação, distância, contacto físico, gestos, aparência pessoal e utilização de reforços (nove itens); paralinguísticos, volume da voz, entoação, timbre, fluidez, velocidade, clareza e tempo de fala (sete itens); verbais, nomeadamente o conteúdo, humor, atenção pessoal, perguntas e respostas às mesmas (cinco itens). Este instrumento é preenchido pelo técnico no momento inicial e final da intervenção, tendo por base toda a observação comportamental ao sujeito aquando da interação social com o avaliador ou os pares, cotando numa escala de *likert* de 1 a 5 (pontuação inferior a 3 revela um comportamento desadequado, com necessidade de intervenção, já a pontuação igual ou superior a 3 é indicadora de um comportamento adequado – em maior ou menor grau - sem necessidade de intervenção).

II.1.5.4 Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal (Walter, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011)

O IPEPC é uma medida de autorrelato, cujo objetivo é medir os estilos de pensamento criminal, através da avaliação das competências cognitivas do indivíduo com processo judicial. É constituído por 80 itens, que integram quatro escalas e oito subescalas (Anexo

E). A cotação é feita numa escala de *likert* de 1 a 4 (1-Discordo, 2-Tenho dúvidas/Talvez, 3 – Concordo, 4 – Concordo Totalmente). Os itens da escala 6, 10, 16, 20, 32, 58, 59 e 72 são cotados de forma invertida. O IPEPC é aplicado no momento inicial e final, sendo o resultado a comparação entre as cotações totais inicial e final, considerando-se que quanto mais elevada for a cotação, maior é o pensamento criminal.

II.1.5.5 Beck Youth Inventories (Beck et. Al, 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos & Lebre, 2005)

O *Beck Youth Inventories* é um instrumento cujo objetivo é avaliar as seguintes áreas: depressão; ansiedade; ira; comportamento disruptivo; e autoconceito. Aplicado a jovens entre os 7 e os 18 anos, aferindo o stress que estes experienciam, associado a problemas de saúde mental. Este é constituído por 100 itens, vinte itens para cada dimensão avaliada: Autoconceito – item 1 a 20; Ansiedade – item 21 a 40; Depressão – item 41 a 60; Ira – item 61 a 80; Comportamento disruptivo – item 81 a 100. É autoadministrado ao qual o jovem responde tendo em conta a frequência com que se revê no comportamento apresentado, atribuindo um valor de 1 a 4: 1 - Nunca; 2 – Algumas vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre.

II.1.5.6 Cantril Ladder (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015)

A *Cantril Ladder*, é considerada um instrumento eficaz na forma de avaliar o bem-estar geral, saúde mental e felicidade (Mazur et al., 2015). Este instrumento permite avaliar o grau de satisfação do avaliado ao nível da satisfação com a vida, mas foi adaptado pela autora do Programa para ir de encontro ao contexto de intervenção (Gomes, 2015). Tendo em conta a alteração, as áreas avaliadas são: Satisfação com a vida; Satisfação com o próprio; Satisfação com a família; Satisfação com os amigos; Satisfação com a vida profissional; Satisfação com a vida amorosa; Expetativa de satisfação no final do Programa (Gomes, 2015). É um instrumento de autopreenchimento, direcionado para todas as idades. Numa escala de 0 (pior possível) a 10 (melhor possível), o avaliado assinala com “X” no “degrau da escada” a que corresponde a sua satisfação no momento presente (Gomes, 2015).

II.1.5.7 Avaliação do Impacto do Programa (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017)

Este instrumento é aplicado no momento final do Programa e tem como objetivo avaliar a satisfação dos participantes quanto às sessões, sua utilidade e importância. É constituída por três questões principais: a primeira de escolha múltipla, subdividida em cinco alíneas, cujo objetivo é compreender o mais apreciado nas sessões, as suas aprendizagens e qual

o impacto emocional sobre os participantes; duas questões semiabertas relacionadas com o retorno ao programa e a divulgação do mesmo a terceiros. A cotação da primeira questão é atribuída consoante a preferência do participante assinalando a sua opção com um “X”. Às duas últimas questões é atribuída a opção de “sim” ou “não”, sendo necessário justificação.

II.1.5.8 Avaliação das sessões (Gomes, 2016)

A avaliação das sessões realizou-se semanalmente, no final de cada sessão, onde se distribuiu uma pequena folha com quatro itens para os participantes responderem. Esta avaliação tinha como objetivo aferir a satisfação dos participantes em cada sessão, assim como o interesse e compreensão da mesma. Os quatro itens, (1) “Gostei da sessão”; (2) “Achei interessante”; (3) “Acho que os conteúdos me vão ajudar no dia-a-dia”; (4) “Nesta sessão aprendi...”, são cotados numa escala de *likert* de 1 a 5 (1 – Nada, 5 – Muito), com exceção da quarta questão, onde são apresentadas várias opções de resposta ao qual o participante deve assinalar com um “X” qual a sua escolha. Para além da avaliação foram realizados relatórios de sessão elaborados pela Estagiária, para cada uma das sessões, sendo possível observar exemplos dos mesmos nos Anexos J, L e M.

II.1.5.9 Entrevistas finais com participantes (Sousa, 2018), **TGC** (Sousa, 2018 adaptado no presente ano) **e outras fontes próximas dos participantes**

As três tipologias de entrevistas foram desenvolvidas com o objetivo de realizar uma avaliação mais qualitativa e também para enriquecer a análise e interpretação de dados: As entrevistas finais com os participantes tiveram como base dois questionários já existentes, o LS/CMI – *Level of Service/ Case Management Inventory* e o YLS/CMI – *Youth Level of Service/ Case Management Inventory*, utilizados regularmente pela ERS, aquando da avaliação e elaboração de relatórios no âmbito penal e tutelar educativo. A adaptação dos questionários originou um guião de entrevista, constituído por 83 questões divididas em dez capítulos: I – Personalidade/ Comportamento – Padrão Antissocial (Questão 1-17); II – Contexto Habitacional e Económico (Questão 18-25); III – Relações Familiares ou Equivalentes (Questão 26-31); IV – Educação/Emprego (Questão 32-38); V – Tempos Livres (Questão 39-41); VI – Relacionamento com Pares (Questão 42-48); VII – Consumo de Substâncias (Questão 49-54); VIII – História Criminal e Atitudes Face aos Delitos (Questão 55-64); IX – Atitude/Orientação Pró- Criminal, Valores e Crenças (Questão 65-71); e X – Impacto do Programa (Questão 72-83). No Anexo Q é apresentado o Guião; As entrevistas aos TGC e a outras fontes próximas dos participantes são semelhantes,

constituídas por três questões de resposta aberta. As duas primeiras questões são iguais em ambas as entrevistas, primeiramente questionando as alterações observadas nos participantes após a aplicação do Programa, seguida da pertinência do mesmo. A terceira questão da entrevista aos TGC, foi adaptada no presente ano, sendo de resposta aberta, pretendia avaliar a pertinência da continuidade da aplicação do Programa, não só no âmbito Penal, mas também no Tutelar Educativo. Para as fontes próximas dos participantes, a terceira questão direcionava-se para o feedback dado pelos mesmos quando questionados acerca do Programa.

II.1.6 Condições de Avaliação

Os instrumentos de avaliação foram preenchidos pelos próprios participantes, com exceção do Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (SECHS) (Caballo, 1987), traduzido e adaptado por Dinis e Mateus (2007), preenchido pela Estagiária, com apoio da Estagiária de Psicologia, com base na observação realizada nas sessões. A aplicação dos instrumentos realizou-se na primeira e na última sessão do Programa, no entanto a aplicação final foi dividida em dois momentos, para o grupo 1 e 2, i.e., os instrumentos foram aplicados em duas sessões, por se considerar exaustivo o preenchimento de todos em apenas uma sessão. Para além dos instrumentos quantitativos, foi também realizada uma avaliação qualitativa, utilizando-se fichas de avaliação das sessões, ficha de avaliação do impacto do Programa, relatórios e entrevistas finais. A avaliação qualitativa surgiu no sentido de acrescentar e enriquecer a análise e discussão dos resultados. A evolução ao nível das competências sociais e emocionais foi avaliada através dos resultados comparativos obtidos no início e no final do Programa. Todos os participantes foram informados acerca da finalidade da utilização de todos os dados recolhidos, garantindo-se o anonimato. Decorrente desta informação nenhum participante se mostrou indisponível para consentir na sua utilização. Uma vez que a aplicação da avaliação não pôde ser uniformizada apresenta-se de seguida como se procedeu em cada grupo.

II.1.6.1 Grupo 1 - Carnaxide

Neste grupo foram apenas avaliados oito participantes, uma vez que TP foi transferida para o grupo de Oeiras e os restantes não compareceram ao Programa. Na avaliação inicial, realizada nas instalações de acolhimento do programa, todos os participantes presentes (inclusive TP) preencheram os instrumentos, com exceção de um deles (DA) que não compareceu na primeira sessão e, desta forma, na segunda sessão do Programa comprometeu-se a ficar no final da mesma para preencher os instrumentos. Relativamente

à avaliação final, esta foi dividida em duas sessões, tendo sido aplicada nos dias 19 e 22 de junho, mas apenas dois participantes (FS e RR) responderam nos dias definidos, pois os restantes não compareceram à penúltima sessão. Na sessão final, com a exceção do DM (a encarregada de educação informou que este não iria comparecer na última semana por se encontrar em provas desportivas no estrangeiro) e do DA, que faltaram, foram aplicados os instrumentos de avaliação final, tal como o planeado. Aos participantes que não efetuaram a avaliação final nos dias estipulados, foi estabelecido que o fariam na sessão de encerramento do Programa, nas instalações da FMH. As entrevistas individuais aos participantes, nas instalações da equipa, foram realizadas a apenas quatro dos participantes. Na tentativa de realizar as entrevistas a todos, foi marcada uma nova data, porém não compareceram por indisponibilidade horária. Importa referir que um dos participantes (BP) compareceu, mas por não ter muito tempo disponível devido a um compromisso não foi possível realizar a entrevista. Já as entrevistas às fontes próximas dos participantes foram realizadas presencialmente, via e-mail ou através da TGC. Foram ainda realizados contactos telefónicos com os pais, encarregados de educação e pessoas próximas, questionando-os sobre o impacto do Programa nos participantes.

II.1.6.2 Grupo 2 – Oeiras

Foram obtidas as avaliações inicial e final de 6 dos 7 participantes do grupo que permaneceram no Programa. A avaliação inicial não foi uniforme, uma vez que apenas três participantes (EM, GP, JP) efetuaram o preenchimento dos instrumentos na primeira sessão e nas instalações onde decorreu o Programa. Um dos participantes efetuou-a no grupo de Carnaxide (TP), outro (MC) realizou-a nas instalações da equipa, por ter iniciado o Programa mais tarde e dois (KS, AC) foi-lhes dada a possibilidade de levar os instrumentos para as suas residências, preenchendo-os calma e atentamente, sendo recolhidos pela Estagiária na sessão seguinte.

Tal como no grupo de Carnaxide a avaliação final foi dividida em duas sessões, tendo sido aplicada nos dias 18 e 20 de junho. Com exceção de três participantes, por motivos familiares (GP), de estágio profissional (TP) e alteração de residência (KS), foram preenchidos os instrumentos de avaliação nas duas sessões, no entanto o GP compareceu na última sessão tendo assim preenchido todos os instrumentos no decorrer da mesma. Para a avaliação final da TP, foi definido com a TGC que os instrumentos iriam ser colocados no seu processo para posterior preenchimento numa entrevista de acompanhamento com a TGC. Porém pelo facto de esta não ter estado presente na entrevista, terá sido enviado para o seu e-mail para que esta preenchesse os instrumentos

de avaliação final. Já a avaliação do KP esta não foi obtida, embora efetuadas diversas diligências para este realizar a mesma, nomeadamente envio para o e-mail, contacto telefónico para o próprio e para o pai e envio dos instrumentos para a residência atual, após concordância do pai. As entrevistas individuais aos participantes foram efetuadas nas instalações da equipa, a cinco participantes, não tendo sido possível realizar aos restantes por constrangimentos horários e logísticos. Também as entrevistas às fontes, foram realizadas presencialmente, via e-mail ou através da TGC.

II.1.7 Resultados da Intervenção

Os resultados de intervenção quantitativos serão apresentados separadamente em cada um dos grupos, já os qualitativos serão apresentados por grupo (avaliação das sessões e relatórios de sessão) e de forma conjunta (entrevistas finais, TGC e indivíduos próximos dos participantes). Relativamente aos dados quantitativos, serão apresentados os resultados obtidos no momento inicial e final da aplicação dos instrumentos de avaliação, e posterior comparação da sua evolução. A avaliação foi realizada com recurso ao software estatístico IBM SPSS *Statistics* (versão 23). Dada a amostra reduzida do número de elementos ($n < 30$), recorreu-se ao Teste Não-Paramétrico, mais especificamente o Teste de *Wilcoxon* para a Mediana, que permite compreender a possível existência de diferenças significativas nos scores médios das duas variáveis dependentes (avaliação inicial e avaliação final). Para a interpretação dos resultados considerou-se o nível de significância de 5% ($\alpha = 0.05$), com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas e positivas nos scores dos resultados. Foi determinado o Alfa de *Cronbach*, por forma a analisar a consistência interna dos itens de cada uma das escalas aplicadas na avaliação. Os valores aceitáveis de consistência apresentam valores acima de 0,70, sendo preferível valores acima de 0,80 (Pallant, 2007). Porém em instrumentos cujo número de itens é reduzido é comum encontrar valores inferiores (e.g. 0,50, Pallant, 2007). Os valores $> 0,5$ são considerados pobres; $> 0,6$ são questionáveis; $> 0,7$ aceitáveis; $> 0,8$ são bons; e $> 0,9$ são excelentes (George & Mallery, 2016). No entanto, segundo Streinar (2003) os valores superiores a 0,90 podem indicar redundância dos itens.

II.1.7.1 Grupo 1 – Carnaxide

Oito dos doze indivíduos incluídos no grupo inicial deram continuidade à frequência do Programa em Carnaxide, que constituem a amostra final. De seguida serão apresentados os resultados obtidos no Grupo 1, por instrumento de avaliação.

Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais

A Figura 5 representa os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, inicial e final, para as seis categorias de competências do instrumento aplicado, sendo elas as competências: sociais básicas; sociais avançadas; para lidar com os sentimentos; alternativas à agressividade; para lidar com o stress; e de planeamento. A nível estatístico consideram-se os valores médios entre 1,00 e 2,50, para as áreas com maior necessidade de intervenção; entre 2,51 e 3,50, para áreas com alguma necessidade de intervenção; e entre 3,51 a 5,00, para áreas com menor necessidade de intervenção. Pela sua observação é possível verificar que as competências para lidar com os sentimentos e com o stress são as áreas que, comparativamente às restantes, apresentavam uma maior necessidade de intervenção na avaliação inicial, $x_i = 3,43$ e $x_i = 3,42$, respetivamente.

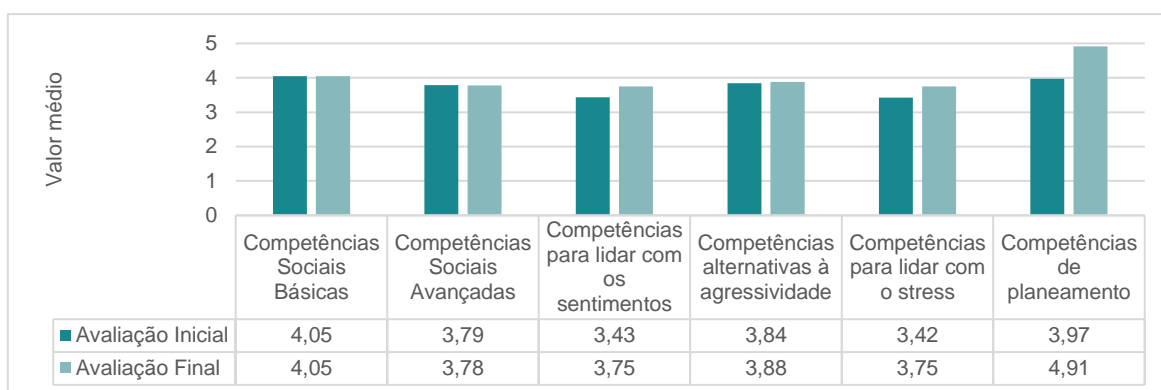


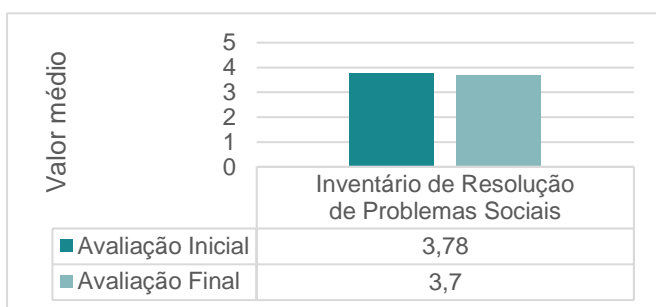
Figura 5 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Gráfico Resultados iniciais e finais *Checklist* de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais

Com base na avaliação do gráfico verificou-se uma ligeira subida das competências: para lidar com os sentimentos ($x_i = 3,43$; $x_f = 3,75$); alternativas à agressividade ($x_i = 3,84$; $x_f = 3,88$); para lidar com o stress ($x_i = 3,42$; $x_f = 3,75$); e de planeamento ($x_i = 3,97$; $x_f = 4,91$). O valor médio das competências sociais básicas ($x_i = 4,05$; $x_f = 4,05$) manteve-se igual nos dois momentos de avaliação. Já o valor médio das competências sociais avançadas ($x_i = 3,79$; $x_f = 3,78$), sofreu uma ligeira diminuição. Com exceção das competências para lidar com os sentimentos e para lidar com o stress, que passaram de áreas com alguma necessidade de intervenção, para áreas de menor necessidade de intervenção, todas se mantiveram no nível de menor necessidade de intervenção em ambos os momentos de avaliação. É de enfatizar o impacto positivo que a intervenção teve na melhoria das competências que inicialmente apresentavam maior necessidade de intervenção em relação às restantes. O Teste de *Wilcoxon* não evidenciou diferenças significativas entre os valores médios dos dois momentos de avaliação, com o $p > 0,05$: competências sociais básicas ($z = -0,085$; $p = 0,984$); competências sociais

avanzadas ($z = -0,000$; $\rho = 1,000$); competências para lidar com os sentimentos ($z = -1,479$; $\rho = 0,164$); competências alternativas à agressividade ($z = -0,141$; $\rho = 0,945$); e competências para lidar com o stress ($z = -1,261$; $\rho = 0,125$). Em destaque encontram-se as competências de planeamento ($z = -0,632$; $\rho = 0,528$), tendo-se verificado uma subida mais significativa, em relação aos restantes domínios.

Inventário de Resolução de Problemas Sociais

Iniciando pela análise da consistência interna, pelo alfa de *Cronbach*, verificou-se que na avaliação inicial o $\alpha_i = 0,667$ e na avaliação final o $\alpha_f = 0,853$. Como é possível observar, o valor de alfa inicial encontra-se no nível de valor “questionável” ($>0,60$) e o alfa final dentro dos valores preferenciais, apresentando uma consistência “boa” ($>0,80$). Dada a existência de uma boa consistência na avaliação final, não se procedeu à eliminação de itens.



Na Figura 6 estão apresentados os resultados dos momentos de avaliação inicial e final, relativos ao instrumento de avaliação da capacidade de resolução de problemas sociais. Com base no valor médio de cada uma das afirmações,

definiu-se os níveis de intervenção, com base nos valores estatísticos, que consideram áreas de maior necessidade de intervenção aquando de uma média de respostas entre 1,00 e 2,50; áreas com alguma necessidade de intervenção para valores entre 2,51 e 3,50; e menor necessidade de intervenção para valores entre 3,51 e 5,00.

Com base na análise do gráfico verificou-se uma diminuição, pese embora não significativa, dos valores médios entre os dois momentos de avaliação ($x_i = 3,78$; $x_f = 3,70$), mantendo-se os valores dentro das áreas de menor intervenção. Uma análise mais detalhada dos itens permitiu apurar uma melhoria da perceção das competências, com base na média dos valores de cada item, tomando como exemplos: o item 4 (capacidade de resolver os problemas) com $x_i = 3,88$ e $x_f = 4,25$; item 5 (avaliar e comparar as alternativas no momento de tomada de decisão) com $x_i = 3,25$ e $x_f = 3,50$; item 8 (divisão do problema em pequenos problemas) com $x_i = 2,25$ e $x_f = 3,25$; e item 9 (resolução rápida de problemas) com $x_i = 4,00$ e $x_f = 4,13$. Pelo Teste de *Wilcoxon*, não se verificaram diferenças significativas entre os valores médios dos momentos de avaliação inicial e final com o $\rho > 0,05$ ($z = -0,352$; $\rho = 0,725$).

Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social

Na Figura 7 são apresentados os resultados relativos à avaliação inicial e final de três componentes: Não-verbais; Paralinguísticos; e Verbais. Foram definidas as áreas com maior ou menor necessidade de intervenção, a partir dos valores médios obtidos nos dois momentos de avaliação. A nível estatístico consideram-se os valores médios entre 1,00 e 2,50, para as áreas com maior necessidade de intervenção; entre 2,51 e 3,50, para áreas com alguma necessidade de intervenção; e entre 3,51 a 5,00, para áreas com menor necessidade de intervenção.

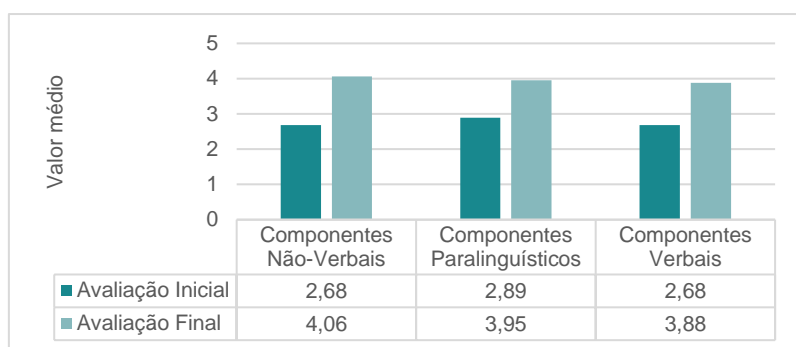


Figura 7 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Gráfico Resultados iniciais e finais Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social

Observando o gráfico verificou-se um aumento da cotação entre os momentos de avaliação, atribuída pelas técnicas que realizaram a observação, nas três componentes:

Não-verbais ($x_i = 2,68$; $x_f = 4,06$); Paralinguísticos ($x_i = 2,89$; $x_f = 3,95$); e Verbais ($x_i = 2,68$; $x_f = 3,88$). Nas três componentes verificou-se uma alteração do nível de necessidade de intervenção, inicialmente com alguma necessidade de intervenção, e no fim com menor necessidade de intervenção. Observou-se deste modo, pelas técnicas, uma melhoria das competências dos participantes nos diferentes parâmetros de avaliação, destacando-se as componentes não-verbais pela maior evolução, seguida das componentes verbais e paralinguísticos. O Teste de *Wilcoxon* não evidenciou a existência diferenças significativas entre os valores médios nos dois momentos de avaliação dos componentes Não-verbais ($z = -2,521$; $p = 0,08$) e Paralinguísticos ($z = -2,524$; $p = 0,08$). Já as componentes Verbais ($z = -2,410$; $p = 0,016$) apresentaram uma diferença estatisticamente significativa. Desta forma é possível verificar que a aplicação do Programa teve um impacto positivo ao nível das competências dos participantes ao nível comportamental e da comunicação interpessoal, na medida em que após a sua aplicação os resultados sofreram aumentos significativos nas três componentes.

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

Face à extensão dos resultados e ao número de instrumentos aplicados, a apresentação e análise do IPEPC encontra-se no Anexo F.

Beck Youth Inventories

Iniciando pela análise da consistência interna dos itens avaliados por escala, recorreu-se ao Alfa de Cronbach, por ser uma medida de confiabilidade, e verificou-se que nas escalas o alfa inicial (α_i) e alfa final (α_f) assumiram valores os seguintes valores: Autoconceito – $\alpha_i = 0,790$, $\alpha_f = 0,824$; Ansiedade – $\alpha_i = 0,646$; $\alpha_f = 0,938$; Depressão – $\alpha_i = 0,599$; $\alpha_f = 0,909$; Ira – $\alpha_i = 0,871$; $\alpha_f = 0,915$; Comportamento Disruptivo – $\alpha_i = 0,860$; $\alpha_f = 0,892$. Como é possível observar, dois dos valores do alfa no momento inicial encontram-se abaixo do valor aceitável (0,70), porém optou-se por não se proceder à eliminação de itens face à consistência observada no momento final dos domínios de Ansiedade e Depressão. Os restantes valores encontram-se dentro dos valores bons ($>0,80$) e excelentes ($>0,90$), pese embora os valores “excelente” apontarem também para uma possível redundância.

Na Figura 8 estão expressos os resultados obtidos da avaliação inicial e final das cinco dimensões avaliadas pelo instrumento, o autoconceito, a ansiedade, a depressão, a ira e o comportamento disruptivo. A análise de dados consistiu também na identificação das áreas com maior e menor necessidade de intervenção, tendo como referência os valores estatísticos, considerando-se que nas áreas de maior necessidade de intervenção, os valores médios estariam entre os valores 1 e 2,09; áreas com alguma necessidade de intervenção entre os valores 2,10 e 3,09; e áreas com menor necessidade de intervenção entre os 3,10 e os 4 valores. Considerando a cotação, apenas o primeiro domínio é cotado de forma positiva. Os restantes domínios são cotados de forma inversa dado representarem áreas problemáticas. Com base na figura é possível observar que todos os domínios apresentam uma necessidade de intervenção mais reduzida.

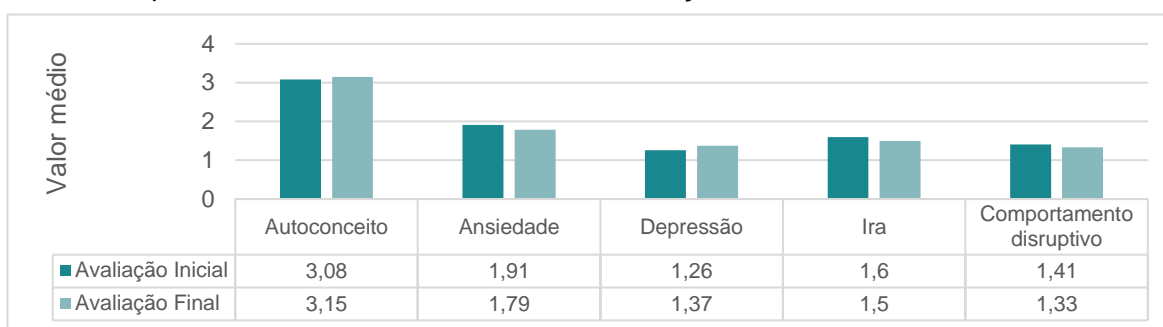


Figura 8 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Gráfico Resultados iniciais e finais *Beck Youth Inventories*

Analisando o gráfico acima, verificou-se um ligeiro aumento dos valores médios finais do domínio Autoconceito, ($x_i = 3,08$; $x_f = 3,15$), identificando-o inicialmente como um domínio com alguma necessidade de alguma intervenção, evoluindo para menor necessidade de intervenção. Nos domínios Ansiedade ($x_i = 1,91$; $x_f = 1,79$), Ira ($x_i = 1,6$; $x_f = 1,5$) e Comportamento Disruptivo ($x_i = 1,41$; $x_f = 1,33$), observou-se uma ligeira diminuição

dos valores médios finais, em relação aos valores médios iniciais, porém os domínios mantêm-se nas áreas de menor necessidade de intervenção. Esta diminuição considera-se positiva, face à cotação negativa efetuada para estes domínios. Por outro lado, no domínio Depressão ($x_i = 1,26$; $x_f = 1,37$) verificou-se um ligeiro aumento dos valores médios finais, face aos iniciais e, considerando a cotação negativa deste domínio, o resultado não é considerado como positivo, mantendo-se este na área com menor necessidade de intervenção. O Teste de *Wilcoxon*, não revelou a presença de diferenças estatisticamente significativas dos domínios avaliados, entre a avaliação inicial e a avaliação final, com $p > 0,05$: Autoconceito ($z = -0,841$; $p = 0,469$); Ansiedade ($z = -0,912$; $p = 0,362$); Depressão ($z = -0,916$; $p = 0,360$); Ira ($z = -0,847$; $p = 0,438$); Comportamento Disruptivo ($z = -1,192$; $p = 0,281$).

Cantril Ladder

Na Figura 9 são apresentados os resultados obtidos na avaliação inicial e final, das sete áreas avaliadas pelo instrumento, relativas à satisfação com a vida; o próprio; a família; os amigos; a vida profissional; a vida amorosa; e no final do Programa. Pela identificação dos níveis de satisfação dos participantes, procedeu-se à avaliação do valor médio obtido em cada uma das áreas. A nível estatístico os valores médios entre 0,00 e 2,00 apontam para um indivíduo “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”.

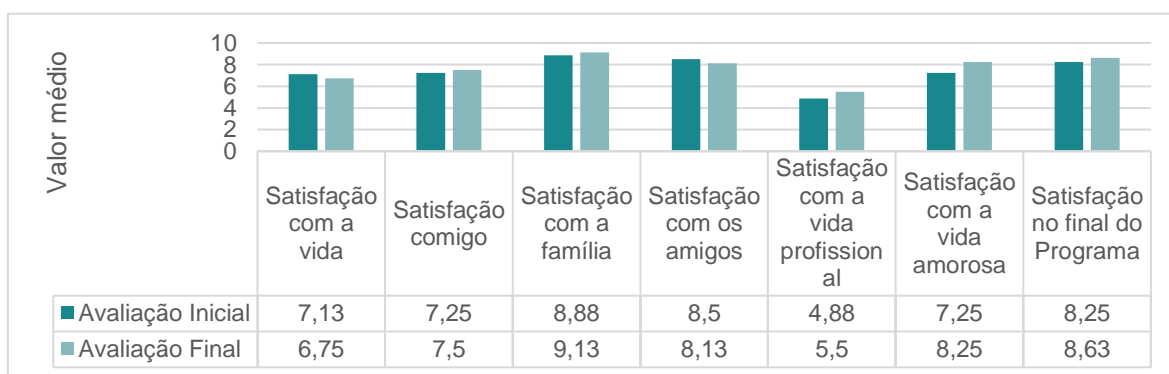


Figura 9 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Gráfico Resultados iniciais e finais *Cantril Ladder*

Pela análise do gráfico verificou-se, pela comparação dos momentos de avaliação inicial e final, uma ligeira diminuição nos valores médios das áreas Satisfação com a vida ($x_i = 7,13$; $x_f = 6,75$) e Satisfação com os amigos ($x_i = 8,5$; $x_f = 8,13$). As restantes áreas sofreram um aumento nos valores médios, nomeadamente, Satisfação comigo ($x_i = 7,25$; $x_f = 7,50$); Satisfação com a família ($x_i = 8,88$; $x_f = 9,13$); com a vida profissional ($x_i = 4,88$; $x_f = 5,5$); com a vida amorosa ($x_i = 7,25$; $x_f = 8,25$); e no final do Programa ($x_i = 8,25$; $x_f = 8,63$). Considerando os valores médios é possível verificar que as áreas satisfação com a

vida e satisfação com os amigos, apesar de sofrerem ligeiras diminuições mantiveram o mesmo nível de satisfação, “muito satisfeito” e “satisfeito”, respetivamente. As restantes áreas, pese embora o ligeiro aumento dos valores médios, não sofreram alterações quanto ao nível de satisfação, com exceção da satisfação com a vida amorosa, inicialmente no nível “muito satisfeito”, evoluindo para “extremamente satisfeito”. O Teste de *Wilcoxon* não apresentou valores com diferenças estatisticamente significativas, entre os dois momentos de avaliação com o $p > 0,05$: Satisfação com a vida ($z = -1,000$; $p = 0,531$); com o próprio ($z = -0,184$; $p = 1,000$); com a família ($z = -1,414$; $p = 0,500$); com os amigos ($z = -0,412$; $p = 0,813$); com a vida profissional ($z = -0,962$; $p = 0,500$); com a vida amorosa ($z = -1,089$; $p = 0,375$); final do Programa ($z = -0,744$; $p = 0,531$).

Fichas de Avaliação da Sessão

Os gráficos 10, 11 e 12 apresentam os valores médios obtidos pelo preenchimento das fichas de avaliação das sessões preenchidas pelos participantes, estando divididos pelas questões que constituem as fichas: “Gostei da sessão”; “Foi interessante”; “Acho que os conteúdos que aprendi nesta sessão me vão ajudar no dia-a-dia”. Com base no valor médio foi possível aferir o grau de satisfação dos participantes face às sessões. A nível estatístico considerou-se que as respostas com valores médios entre 1 e 2,5 consideram o grau de “Pouca Satisfação”; entre 2,51 e 3,50 o grau de “Satisfação”; e entre 3,51 e 5,00 o grau de “Muita Satisfação”. Os gráficos apresentam os valores médios por módulos do Programa, nomeadamente a Comunicação Interpessoal (Sessão 2 a 8); a Autorregulação (Sessão 9 a 16); e Resolução de Problemas (Sessão 17 a 21). Os valores médios das sessões 1 e 22 não são apresentados por serem relativos à sessão de apresentação/avaliação inicial e avaliação final, respetivamente, não tendo sido aplicadas as fichas de avaliação. Relativamente à sessão 8 a questão da utilidade não é apresentada, uma vez que a questão não está presente na ficha de avaliação, por dizer respeito à avaliação intermédia.

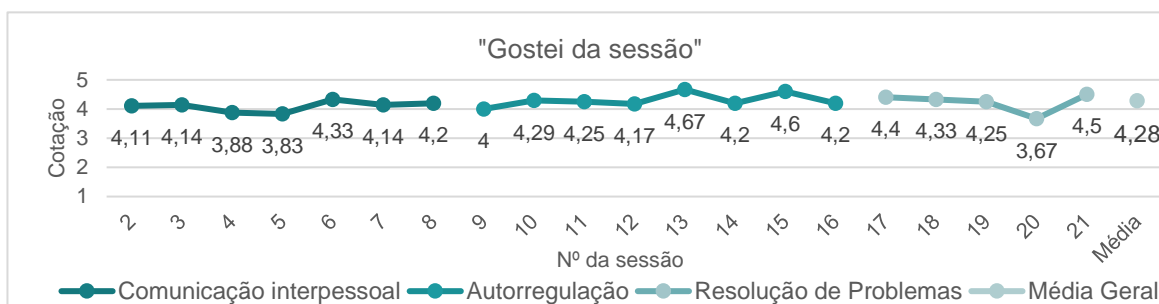


Figura 10 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Valor médio da avaliação das sessões, por questão. "Gostei da sessão"

A análise da figura 10 permitiu verificar que o valor médio das sessões foi superior a 3,51, revelando um grau de “Muito Satisfeito” por parte dos participantes na totalidade

das sessões. A média geral da resposta às sessões foi de 4,28, que revela que todos gostaram muito das sessões.

No que concerne à figura 11, novamente é possível observar um valor médio superior a 3,51 em todas as sessões, que indicam um grau de interesse elevado, tendo os participantes considerado todas as sessões como interessantes. A média geral da resposta às sessões foi de 4,21, tendo todos considerado as sessões muito interessantes.

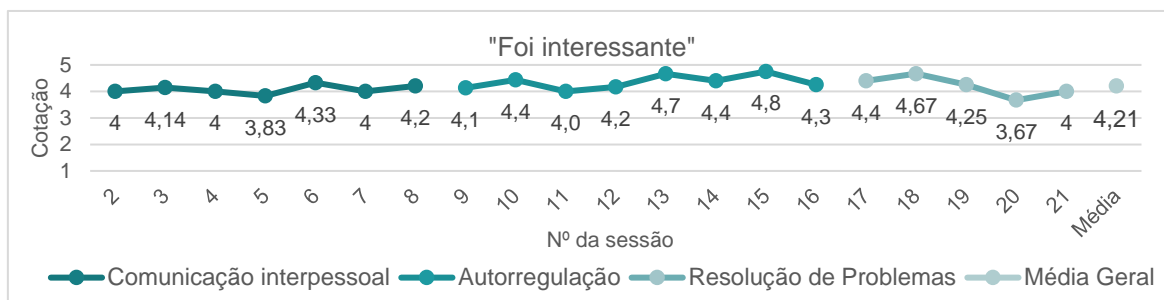


Figura 11 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Valor médio da avaliação das sessões, por questão "Foi interessante"

Na figura 12 é apresentado o grau de utilidade dos conteúdos das sessões, onde mais uma vez os valores médios das sessões foram superiores a 3,51, tendo os participantes considerado os conteúdos como úteis para o seu quotidiano, numa média de 4,16.

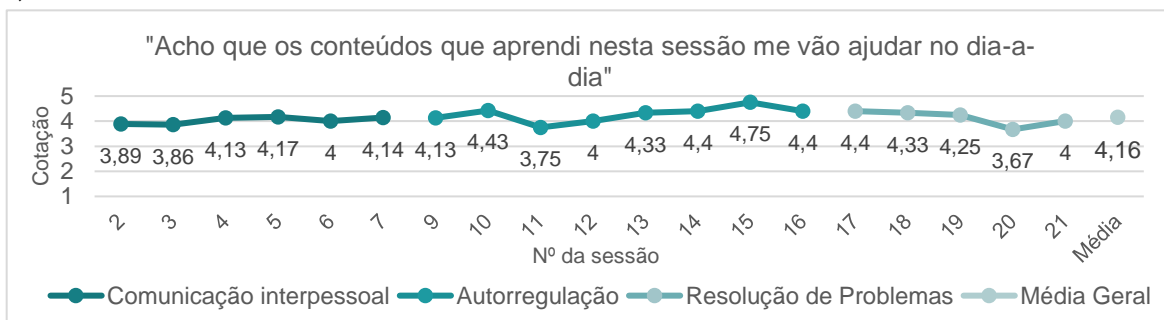


Figura 12 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Valor médio da avaliação das sessões por questão "Acho que os conteúdos que aprendi nesta sessão me vão ajudar no dia-a-dia"

Avaliação do Impacto do Programa

Os gráficos 13 a 17 apresentados de seguida, correspondem aos resultados da Ficha de Avaliação do Impacto do Programa, preenchida pelos participantes no momento de avaliação final. Estes são relativos à utilidade e interesse das sessões, ao gosto pelas sessões; gosto pelos diferentes momentos da sessão; e mudanças emocionais/comportamentais.

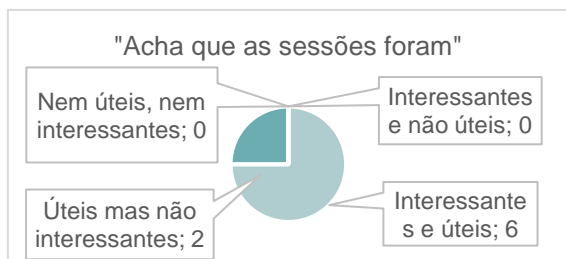


Figura 13 - Grupo 1, Carnaxide (n=8) - Avaliação do Impacto do Programa. Acha que as sessões úteis e interessantes.

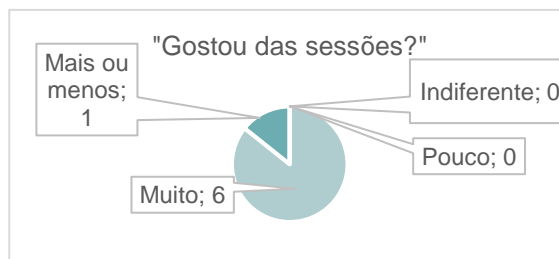


Figura 14 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Avaliação do Impacto do Programa. Gostou das sessões?

Verificou-se pela análise do gráfico que seis dos oito participantes (80%) consideraram as sessões úteis e interessantes, com os restantes dois (20%) a perceberem as sessões como úteis, mas não interessantes. A maioria dos participantes (n= 6 – 86%) revelou ter gostado muito das sessões, com apenas um participante (14%) a referir ter gostado “Mais ou Menos”.

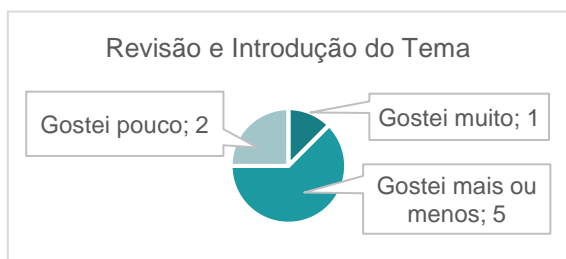


Figura 16 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Avaliação do Impacto do Programa. Revisão e Introdução do Tema

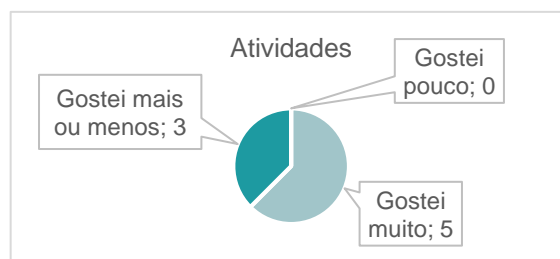


Figura 15 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Avaliação do Impacto do Programa. Atividades.

No primeiro momento da sessão (gráfico 15) - “Revisão e Introdução do Tema” – cinco participantes (62,5%) referiram ter gostado “Mais ou Menos”, dois elementos (25%) referiram ter gostado “Pouco” e um elemento (12,5%) gostou “Muito”. No segundo momento da sessão (gráfico 16), destinado às “Atividades”, a maioria dos participantes (n=5 – 62,5%) referiu ter gostado “Muito” das sessões, tendo os restantes (n=3 – 37,5%) gostado “Mais ou Menos”.

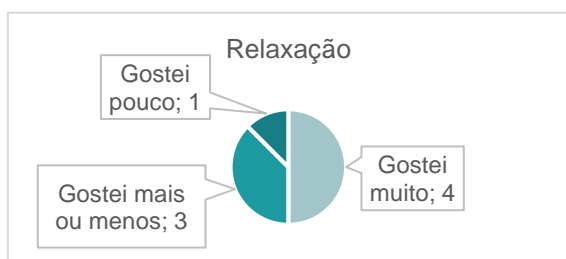


Figura 17 - Grupo 1, Carnaxide (n=8): Avaliação do Impacto do Programa. Relaxação

No terceiro e último momento da sessão, a “Relaxação”, a quatro dos participantes (50%) referiu ter gostado “Muito”, três referiram ter gostado “Mais ou Menos” (37,5%) e um referiu ter gostado “Pouco” (12,5%).

Relativamente ao impacto das sessões a nível emocional/comportamental foi revelada pelos participantes tendo referido estar mais: alegres (n=6); calmos (n=5); motivados (n=5); e capazes de escutar os outros (n=6). Por outro lado, referiram estar

menos: tristes (n=6); nervosos (n=6); confiantes (n=6); conflituosos (n=7); e baralhados (n=5). Os níveis de cooperação e confiança nos outros ficaram divididos pelo aumento (n=4) e manutenção (n=4). Os níveis de responsabilidade mantiveram-se para metade dos participantes (n=4), tendo os restantes referido estar mais (n=3) e menos (n=1) responsáveis. O mesmo aconteceu para os níveis de cansaço, tendo parte referido ter mantido os níveis de cansaço (n=4), seguido de menos (n=3) e mais (n=1) cansados.

Quando questionados sobre a possível repetição do Programa, três participantes referiram que sim, por ajudar a pensar e ser interessante, pelo convívio que existiu e por ajudar a resolver os problemas. Os restantes participantes referiram não repetir pela ocupação do tempo que pretendem disponibilizar para outras atividades, como a laboral. Um dos participantes respondeu não participar, porém a justificação referiu que repetia se fosse necessário, mas que significaria que teria feito algo de errado novamente. Relativamente à recomendação a terceiros, todos referiram recomendar por ajudar a “endireitar” e a concentrar, pela pertinência dos temas, sendo as aprendizagens úteis para o dia-a-dia.

Relatórios de Sessão

Numa fase inicial da intervenção pela recorrente falta de pontualidade, foi instaurada a regra de quinze minutos de tolerância, porém os atrasos mantiveram-se constantes, para a maioria dos participantes. A nível de assiduidade destacam-se alguns participantes pela ausência recorrente, sem justificação plausível (e.g. FT, FS e JA). As restantes faltas que surgiram durante o Programa foram justificadas por motivos como Desporto Escolar (BP), horário laboral (DA e NR) e competições desportivas (DM). Destaca-se a assiduidade de RR, tendo comparecido à totalidade das sessões, com reforço positivo em relação à evolução individual, reconhecida por todos. Durante o Programa surgiram alterações ao número de elementos, nomeadamente a transferência para outro grupo (TP) e início de atividade laboral (NR), no entanto, pela cessação da atividade laboral de NR este terá regressado ao Programa. Foram realizados ajustes às sessões substituindo, adicionando, removendo ou modificando as atividades em prol das necessidades, dificuldades e interesses dos participantes, por forma a motivar e incentivar à participação. Foi necessário recorrer a feedback corretivo e advertências face às condutas e ações desapropriadas (e.g. uso de telemóvel, usar chapéu), porém após a definição das regras em grupo e assinatura da declaração de cumprimento, estas condutas reduziram tendo surgido apenas esporadicamente. O relacionamento entre os elementos do grupo, sofreu uma evolução positiva, com melhoria da dinâmica de grupo nas atividades e comunicação, inclusive com

as dinamizadoras. Face a esta melhoria, os participantes durante as atividades e na discussão das mesmas prontamente intervinham, expondo as suas opiniões e partilhando experiências próprias, como exemplo ou na procura de apoio para interpretar a situação e procurar ações diferentes. Inicialmente a participação era mais recorrente em alguns participantes (e.g. NR), tendo sido necessárias estratégias, nomeadamente, todos participarem/partilharem as suas ideias ou pela nomeação de um participante. Para além destas estratégias, foram utilizadas outras no decorrer do Programa, como é o caso do feedback. Aquando das entrevistas na equipa com os técnicos que acompanham os participantes, os técnicos revelaram sentir melhorias nos participantes (e.g. melhor comunicação e postura), que serão apresentadas mais à frente, no ponto da entrevista aos TGC. No Anexo J é possível observar exemplos de Relatórios de Sessão do Grupo 1.

II.1.7.2 Grupo 2 – Oeiras

Seis dos dez indivíduos incluídos no grupo inicial deram continuidade à frequência do Programa em Carnaxide, que constituem a amostra final. De seguida serão apresentados os resultados obtidos no Grupo 2, por instrumento de avaliação.

Checklist de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais

A Figura 18 representa os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, inicial e final, para as seis categorias de competências do instrumento aplicado, sendo elas as competências: sociais básicas; sociais avançadas; para lidar com os sentimentos; alternativas à agressividade; para lidar com o stress; e de planeamento. A nível estatístico consideram-se os valores médios entre 1,00 e 2,50, para as áreas com maior necessidade de intervenção; entre 2,51 e 3,50, para áreas com alguma necessidade de intervenção; e entre 3,51 a 5,00, para áreas com menor necessidade de intervenção.

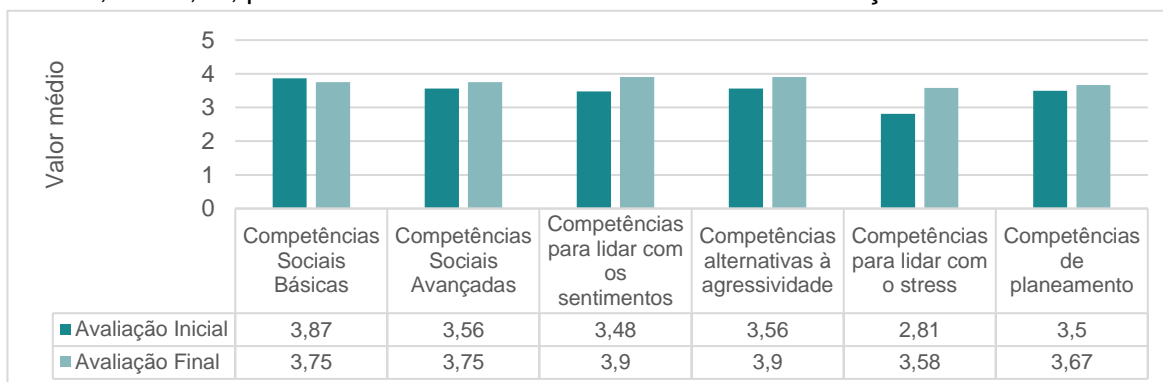


Figura 18 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Gráfico Resultados iniciais e finais Checklist de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais

Com base na avaliação do gráfico verificou-se uma subida das competências: sociais avançadas ($\bar{x}_i = 3,56$; $\bar{x}_f = 3,75$); para lidar com os sentimentos ($\bar{x}_i = 3,48$; $\bar{x}_f = 3,9$);

alternativas à agressividade ($x_i = 3,56$; $x_f = 3,90$); para lidar com o stress ($x_i = 2,81$; $x_f = 3,58$); e de planeamento ($x_i = 3,50$; $x_f = 3,67$). O valor médio das competências sociais básicas ($x_i = 3,87$; $x_f = 3,75$) sofreu uma ligeira diminuição. Considerando os níveis de necessidade de intervenção, verificou-se que as competências para lidar com os sentimentos; para lidar com o stress; e de planeamento, face ao aumento dos valores médios, passaram de áreas com alguma necessidade de intervenção, para áreas de menor necessidade de intervenção. As categorias competências sociais básicas, sociais avançadas e alternativas à agressividade mantiveram-se no nível de menor necessidade de intervenção em ambos os momentos de avaliação. O Teste de *Wilcoxon* não evidenciou diferenças significativas entre os valores médios dos dois momentos de avaliação, com o $p > 0,05$: competências sociais básicas ($z = -0,632$; $p = 0,656$); competências sociais avançadas ($z = -1,105$; $p = 1,000$); competências para lidar com os sentimentos ($z = -0,944$; $p = 0,438$); competências alternativas à agressividade ($z = -0,949$; $p = 0,469$); competências para lidar com o stress ($z = -1,782$; $p = 0,094$); e competências de planeamento ($z = -0,105$; $p = 1,000$).

Inventário de Resolução de Problemas Sociais

Na Figura 19 estão apresentados os resultados dos momentos de avaliação inicial e final, relativos ao instrumento de avaliação da capacidade de resolução de problemas sociais. Com base no valor médio de cada uma das afirmações, definiu-se os níveis de intervenção, com base nos valores estatísticos, que consideram áreas de maior necessidade de intervenção aquando de uma média de respostas entre 1,00 e 2,50; áreas com alguma necessidade de intervenção para valores entre 2,51 e 3,50; e menor necessidade de intervenção para valores entre 3,51 e 5,00.

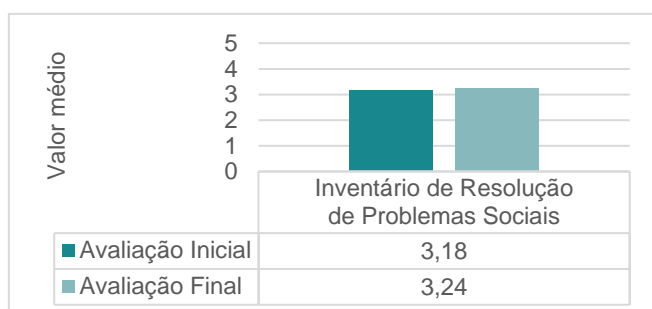


Figura 19 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Gráfico Resultados iniciais e finais Inventário de Resolução de Problemas Sociais

Iniciando pela análise da consistência interna, pelo alfa de *Cronbach*, verificou-se que na avaliação inicial o $\alpha = 0,961$ e na avaliação final o $\alpha = 0,919$, encontrando-se ambos os valores acima de 0,90, indicador de uma consistência “excelente” e/ou de redundância dos itens. Com base na

análise do gráfico verificou-se um ligeiro aumento dos valores médios entre os dois momentos de avaliação ($x_i = 3,18$; $x_f = 3,24$), mantendo-se os valores dentro das áreas com alguma necessidade de intervenção. Pelo Teste de *Wilcoxon*, não se verificaram

diferenças significativas entre os valores médios dos momentos de avaliação inicial e final com $p > 0,05$ ($z = -0,542$; $p = 0,688$).

Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social

Na Figura 20 são apresentados os resultados relativos à avaliação inicial e final de três componentes: Não-verbais; Paralinguísticos; e Verbais. Foram definidas as áreas com maior ou menor necessidade de intervenção, a partir dos valores médios obtidos nos dois momentos de avaliação. A nível estatístico consideram-se os valores médios entre 1,00 e 2,50, para as áreas com maior necessidade de intervenção; entre 2,51 e 3,50, para áreas com alguma necessidade de intervenção; e entre 3,51 a 5,00, para áreas com menor necessidade de intervenção.

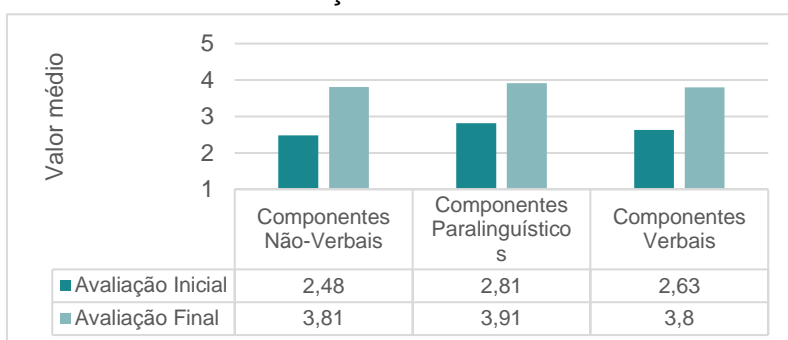


Figura 20 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Gráfico Resultados iniciais e finais Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social

Observando o gráfico verificou-se um aumento da cotação entre os momentos de avaliação, atribuída pelas técnicas que realizaram a observação, nas três componentes: Não-verbais ($x_i = 2,48$; $x_f =$

$3,81$); Paralinguísticos ($x_i = 2,81$; $x_f = 3,91$); e Verbais ($x_i = 2,63$; $x_f = 3,80$). Nas três componentes verificou-se uma alteração do nível de necessidade de intervenção, inicialmente com alguma necessidade de intervenção e no fim com menor necessidade de intervenção. Observou-se deste modo, pelas técnicas, uma melhoria das competências dos participantes nos diferentes parâmetros de avaliação, destacando-se as componentes não-verbais pela maior evolução, seguida das componentes verbais e paralinguísticos. O Teste de *Wilcoxon* evidenciou a existência diferenças significativas entre os valores médios, nos dois momentos de avaliação das componentess Não-verbais ($z = -2,207$; $p = 0,031$); e Paralinguísticos ($z = -2,201$; $p = 0,031$). Não foram verificadas diferenças significativas nas componentes Verbais ($z = -1,997$; $p = 0,063$). Desta forma é possível verificar que a aplicação do Programa teve um impacto positivo ao nível das competências dos participantes ao nível comportamental e da comunicação interpessoal, na medida em que após a sua aplicação os resultados sofreram aumentos significativos em duas componentes.

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

Tal como no Grupo 1, dada a extensão dos resultados, a apresentação e análise do IPEPC encontra-se no Anexo F

Beck Youth Inventories

Iniciando pela análise da consistência interna dos itens avaliados por escala, recorreu-se ao Alfa de *Cronbach*, por ser uma medida de confiabilidade, e verificou-se que nas escalas o alfa inicial (α_i) e alfa final (α_f) assumiram valores os seguintes valores: Autoconceito – $\alpha_i = 0,790$, $\alpha_f = 0,683$; Ansiedade – $\alpha_i = 0,777$; $\alpha_f = 0,764$; Depressão – $\alpha_i = 0,865$; $\alpha_f = 0,889$; Ira – $\alpha_i = 0,936$; $\alpha_f = 0,956$; Comportamento Disruptivo – $\alpha_i = 0,959$; $\alpha_f = 0,964$. Como é possível observar, apenas o domínio do Autoconceito no momento final apresenta um valor alfa inferior, com consistência “questionável” ($>0,60$), e face à consistência inicial neste domínio não se retiraram itens. Os restantes valores dos domínios encontram-se acima do valor aceitável ($>0,70$), alguns inseridos nos valores preferenciais, superiores a 0,80 e desta forma uma consistência “boa”, mas também acima de 0,90, indicador de uma consistência “excelente” e/ou redundância.

Na Figura 21 estão expressos os resultados obtidos da avaliação inicial e final das cinco dimensões avaliadas pelo instrumento, o autoconceito; a ansiedade; a depressão; a ira; e o comportamento disruptivo. A análise de dados consistiu também na identificação das áreas com maior e menor necessidade de intervenção, tendo como referência os valores estatísticos, considerando-se que nas áreas de maior necessidade de intervenção, os valores médios estariam entre os valores 1 e 2,09; áreas com alguma necessidade de intervenção entre os valores 2,10 e 3,09; e áreas com menor necessidade de intervenção entre os 3,10 e os 4 valores. Considerando a cotação, apenas o primeiro domínio é cotado de forma positiva. Os restantes domínios são cotados de forma inversa dado representarem áreas problemáticas. Com base na figura é possível observar que todos os domínios apresentam menor necessidade de intervenção.

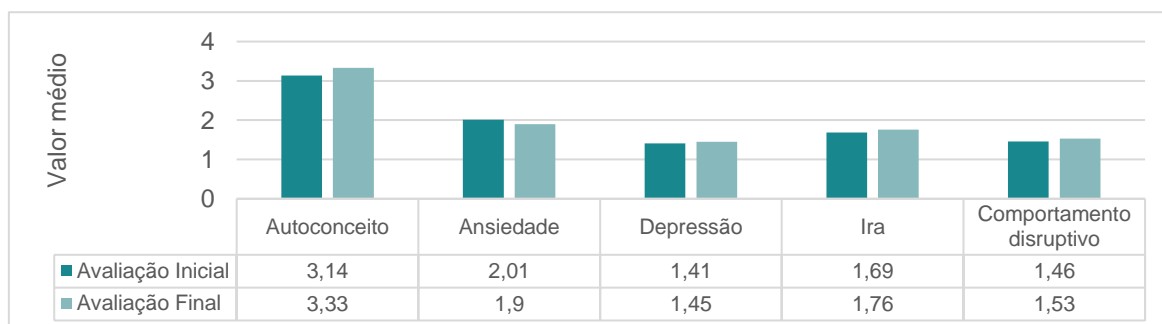


Figura 21 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Gráfico Resultados iniciais e finais *Beck Youth Inventories*

Analisando o gráfico acima, verificou-se um ligeiro aumento dos valores médios finais do domínio Autoconceito, ($x_i = 3,08$; $x_f = 3,15$), identificando-o inicialmente como um domínio com alguma necessidade de alguma intervenção, evoluindo para menor necessidade de intervenção. Nos domínios Ansiedade ($x_i = 2,01$; $x_f = 1,9$), observou-se uma ligeira diminuição dos valores médios finais, em relação aos valores médios iniciais, porém o domínio manteve-se como área de menor necessidade de intervenção. Esta diminuição considera-se positiva, face à cotação negativa efetuada para estes domínios. Por outro lado, nos domínios da Depressão ($x_i = 1,41$; $x_f = 1,45$), Ira ($x_i = 1,69$; $x_f = 1,76$) e Comportamento Disruptivo ($x_i = 1,46$; $x_f = 1,53$) verificou-se um ligeiro aumento dos valores médios finais, face aos iniciais e, considerando a cotação negativa realizada para estes domínios. Os resultados não são considerados como positivos, apesar de se manterem nas áreas de menor necessidade de intervenção. O Teste de *Wilcoxon*, não revelou a presença de diferenças estatisticamente significativas dos domínios avaliados, entre a avaliação inicial e a avaliação final, com $p > 0,05$: Autoconceito ($z = -0,841$; $p = 0,469$); Ansiedade ($z = -0,734$; $p = 0,563$); Depressão ($z = -0,105$; $p = 0,938$); Ira ($z = -0,105$; $p = 0,938$); Comportamento Disruptivo ($z = -0,752$; $p = 0,813$).

Cantril Ladder

Na Figura 22 são apresentados os resultados obtidos na avaliação inicial e final, das sete áreas avaliadas pelo instrumento, relativas à satisfação com a vida; o próprio; a família; os amigos; a vida profissional; a vida amorosa; e no final do Programa. Pela identificação dos níveis de satisfação dos participantes, procedeu-se à avaliação do valor médio obtido em cada uma das áreas. A nível estatístico os valores médios entre 0,00 e 2,00 apontam para um indivíduo “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”.

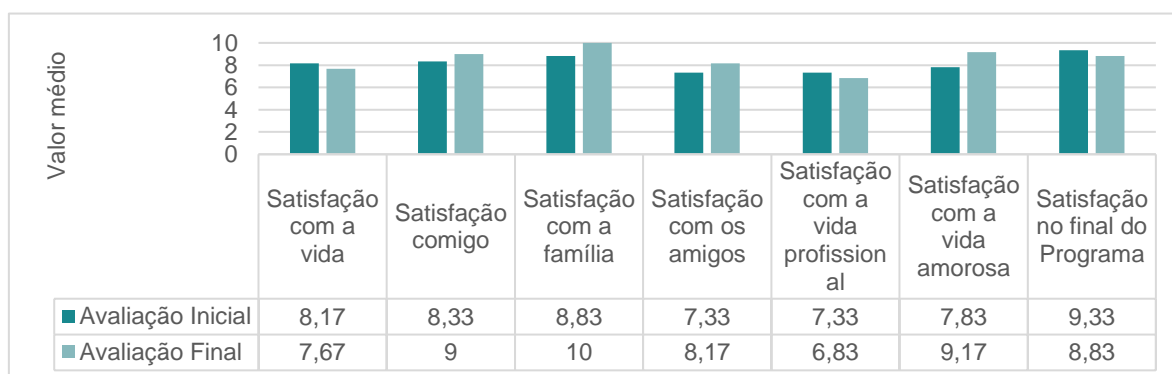


Figura 22 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Gráfico Resultados iniciais e finais *Cantril Ladder*

Pela análise do gráfico verificou-se, pela comparação dos momentos de avaliação inicial e final, uma ligeira diminuição nos valores médios das áreas Satisfação com a vida

($x_i = 8,17$; $x_f = 7,67$) e Satisfação com a vida profissional ($x_i = 7,33$; $x_f = 6,83$) e Satisfação no final do Programa ($x_i = 9,33$; $x_f = 8,83$). As restantes áreas sofreram um aumento nos valores médios, nomeadamente, Satisfação comigo ($x_i = 8,33$; $x_f = 9,00$); satisfação com a família ($x_i = 8,83$; $x_f = 10$); com os amigos ($x_i = 7,33$; $x_f = 8,17$); e com a vida amorosa ($x_i = 7,83$; $x_f = 9,17$). Considerando os valores médios é possível verificar que a área satisfação com a vida, face à diminuição dos valores, alterou o nível de satisfação de “muito satisfeito” para “satisfeito”. Já as áreas da satisfação com os amigos e com a vida amorosa, pelo aumento dos valores médios, alteraram o nível de “satisfeito” para “muito satisfeito”. As restantes áreas, pese embora o aumento ou diminuição dos valores médios, não sofreram alterações quanto ao nível de satisfação. Importa destacar a diferença dos valores relativos à satisfação com a família, tendo na avaliação final atingindo o valor máximo de satisfação “10”. O Teste de *Wilcoxon* não apresentou valores com diferenças estatisticamente significativas, entre os dois momentos de avaliação com o $p > 0,05$: Satisfação com a vida ($z = -0,136$; $p = 1,000$); com o próprio ($z = -0,74$; $p = 0,500$); com a família ($z = -1,342$; $p = 0,500$); com os amigos ($z = -1,512$; $p = 0,250$); com a vida profissional ($z = -0,556$; $p = 0,688$); com a vida amorosa ($z = -1,511$; $p = 0,250$); final do Programa ($z = -0,966$; $p = 0,43$).

Fichas de Avaliação da Sessão

Os gráficos 23, 24 e 25 apresentam os valores médios obtidos pelo preenchimento das fichas de avaliação das sessões preenchidas pelos participantes, estando divididos pelas questões que constituem as fichas: “Gostei da sessão”; “Foi interessante”; “Acho que os conteúdos que aprendi nesta sessão me vão ajudar no dia-a-dia”. Com base no valor médio foi possível aferir o grau de satisfação dos participantes face às sessões. A nível estatístico considerou-se que as respostas com valores médios entre 1 e 2,5 consideram o grau de “Pouca Satisfeito”; entre 2,51 e 3,50 o grau de “Satisfeito”; e entre 3,51 e 5,00 o grau de “Muita Satisfeito”. Os gráficos apresentam os valores médios por módulos do Programa, nomeadamente a Comunicação Interpessoal (Sessão 2 a 8); a Autorregulação (Sessão 9 a 16); e Resolução de Problemas (Sessão 17 a 21). Os valores médios das sessões 1 e 22 não são apresentados por serem relativos à sessão de apresentação/avaliação inicial e avaliação final, respetivamente, não tendo sido aplicadas as fichas de avaliação. Relativamente à sessão 8 a questão da utilidade não é apresentada, uma vez que a questão não está presente na ficha de avaliação, por dizer respeito à avaliação intermédia.

A análise do gráfico 23 permitiu verificar que na maioria das sessões o valor médio foi superior a 3,51, revelando um grau de “Muito Satisfeito”, com exceção das sessões três e onze, ambas com valor de 3,25, equivalente a “Satisfeito”. O valor médio da satisfação face às sessões foi de 4,03, revelador de uma satisfação elevada no decorrer do Programa.

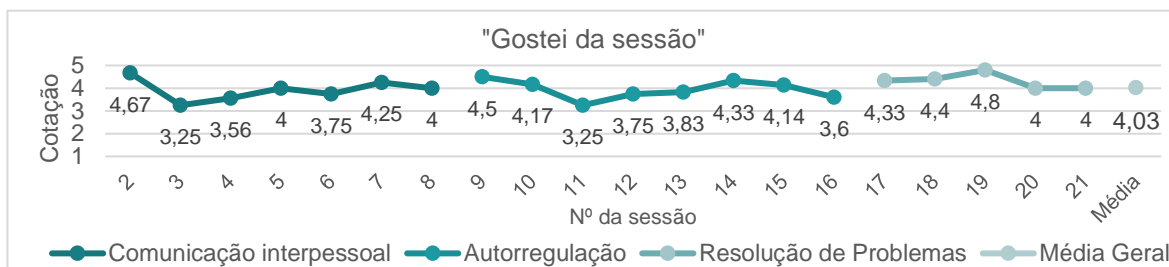


Figura 23 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Valor médio da avaliação das sessões, por questão. "Gostei da sessão"

No que concerne ao gráfico 24, é possível observar um valor médio superior a 3,51 na maioria as sessões, que indicam um grau de interesse elevado. Como observado anteriormente as sessões três e onze apresentam um valor inferior, de 3,51, equivalente ao grau de “Satisfeito”. No total das sessões, a média de avaliação foi de 4,04 o que representa um grau de interesse elevado face às sessões do Programa.

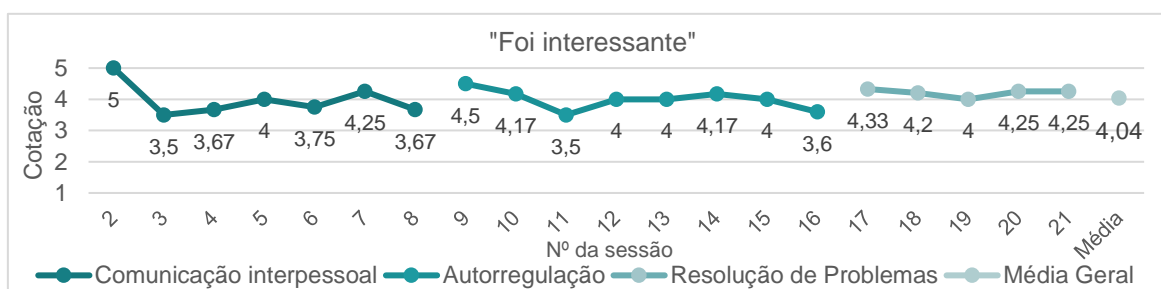


Figura 24 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Valor médio da avaliação das sessões, por questão "Foi interessante"

No gráfico 25 é apresentado o grau de utilidade dos conteúdos das sessões, onde é possível observar que as sessões quatro e onze obtiveram valores médios entre 2,51 e 3,50, equivalentes ao grau médio de utilidade. Nas restantes sessões os valores foram superiores a 3,51, tendo os participantes considerado os conteúdos como úteis para o seu dia-a-dia. A média geral das sessões apresenta um valor de 3,95 que representa um grau de utilidade e aplicabilidade elevado no quotidiano dos participantes.

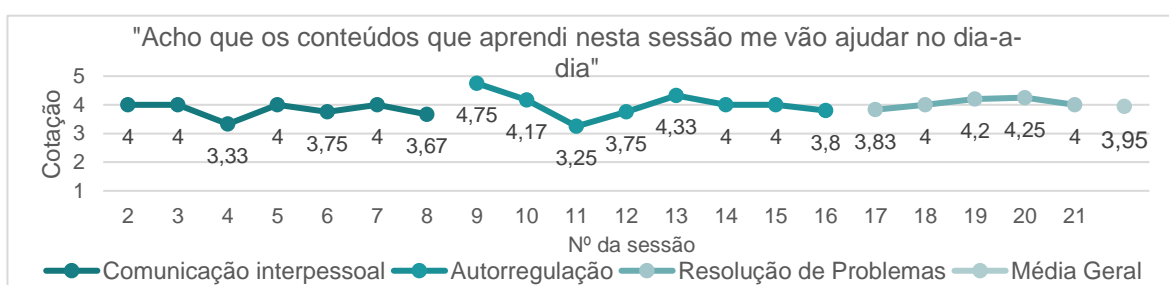


Figura 25 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Valor médio da avaliação das sessões por questão "Acho que os conteúdos que aprendi nesta sessão me vão ajudar no dia-a-dia"

Avaliação do Impacto do Programa

Os gráficos 26-30, apresentados de seguida, correspondem aos resultados da Ficha de Avaliação do Impacto do Programa, preenchida pelos participantes no momento de avaliação final. Estes são relativos à utilidade e interesse das sessões, satisfação com as sessões; satisfação pelos diferentes momentos da sessão; e mudanças emocionais/comportamentais.

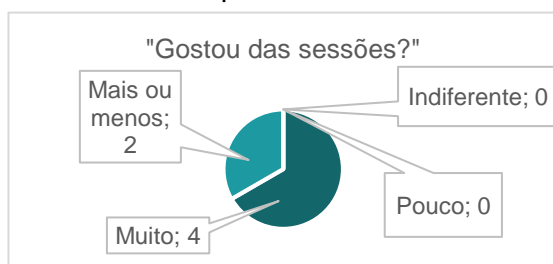


Figura 26 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Avaliação do Impacto do Programa. Gostou das sessões?

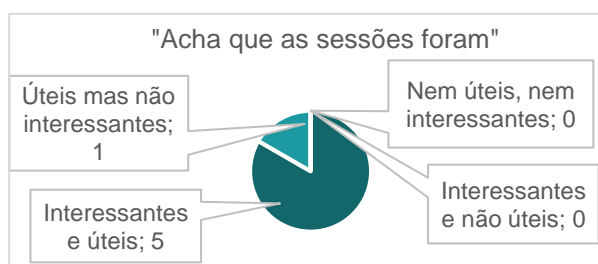


Figura 27 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Avaliação do Impacto do Programa. Acha que as sessões foram úteis e interessantes.

Verificou-se pela análise do gráfico 26, que cinco participantes (86%) consideraram as sessões úteis e interessantes e apenas um (33%) percecionou as sessões como úteis, mas não interessantes. De todos os participantes, quatro (67%), revelaram ter gostado muito das sessões, com apenas dois participantes (33%) a referirem ter gostado “Mais ou Menos”, conforme apresentado no gráfico 27.

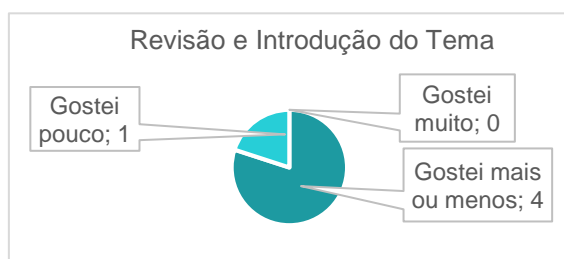


Figura 29 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Avaliação do Impacto do Programa. Revisão e Introdução do

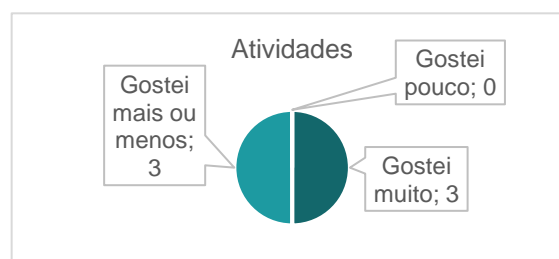


Figura 28 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Avaliação do Impacto do Programa. Atividades.

No primeiro momento da sessão (gráfico 28) - “Revisão e Introdução do Tema” – quatro participantes (80%) referiram ter gostado “Mais ou Menos” e um participante (20%) referiu ter gostado “Pouco. No segundo momento da sessão - “Atividades” (gráfico 29) - verificou-se uma divisão: três (50%) referiram ter gostado “Muito” e três (50%), “Mais ou Menos”.

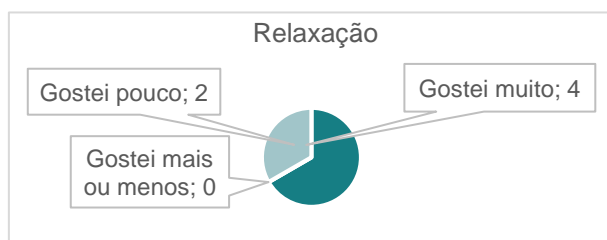


Figura 30 - Grupo 2, Oeiras (n=6): Avaliação do Impacto do Programa. Relaxação.

No terceiro e último momento da sessão, a “Relaxação”, quatro dos participantes (67%) referiram ter gostado “Muito” e dois referiram ter gostado “Pouco” (33%).

Relativamente ao impacto das sessões a nível emocional/comportamental os participantes referiram estar mais: alegres (n=4) e calmos (n=4). Por outro lado, referiram estar menos: tristes (n=4) e nervosos (n=5); confiantes (n=6); conflituosos (n=7); e baralhados (n=5). Os níveis de confiança ficaram divididos pelo aumento (n=3) e manutenção (n=3). Os níveis de calma mantiveram-se para a maioria dos participantes (n=4), tendo os restantes referido estar mais calmos (n=2). Também os níveis de cansaço (n=5), motivação (n=4), capacidade de escuta (n=3), confiança (n=5), conflito (n=4) e de sensação de confusão (n=4) mantiveram-se iguais para a maioria dos participantes. Quando questionados sobre a possível repetição do Programa, seis dos participantes referiram não voltar a repetir o mesmo, sendo as justificações: ocupação do tempo livre; o horário; ou por tal repetição significar que o participante estaria novamente a cumprir uma medida judicial. Já o participante que referiu repetir o Programa, considerou que este o ajudou na sua vida. Apesar de a maioria não repetir o Programa, todos o recomendariam por ser interessante, divertido e por trabalhar aspetos importantes que ajudam a orientar o Futuro. A atitude e apoio das técnicas que dinamizaram foram também referidas por dois dos participantes como importantes na motivação e dinâmica das sessões.

Relatórios de Sessão

No decorrer do Programa o grupo sofreu algumas alterações ao nível do número de participantes, iniciando com três participantes ativos e terminando com sete participantes. Esta adição surge pela transferência do grupo de Carnaxide; pelo surgimento de novos casos, numa fase ainda inicial da intervenção (e.g. MC e KS); e por pedido de um dos técnicos, por considerar pertinente (AC). A assiduidade e pontualidade dos participantes foi contínua, salvo breves exceções, sempre com justificação ou aviso prévio, prendendo-se por visitas de estudo, doença, aula de recuperação e explicações. No entanto, na fase final do Programa dois dos elementos ausentaram-se por se encontrar a realizar um estágio profissional (TP) e por ter alterado a residência (KS). O grupo de uma forma geral, apresentou-se pouco comunicativo e interativo, tendo sido recorrente o uso de reforço e apoio verbal para a realização das atividades. Porém, no início da segunda metade do Programa, verificou-se uma melhoria geral, o que terá sido positivo e significativo para todos os participantes, bem como para as técnicas, uma vez que para além das melhorias na comunicação e interação, observou-se uma melhor relação entre os participantes e com as técnicas. Perante esta melhoria os participantes sentiram maior à vontade para partilhar experiências como forma de exemplo para as atividades e/ou para as reflexões finais. No decorrer do Programa foi necessário ajustar as sessões substituindo, adicionando, removendo ou modificando as atividades em prol das necessidades, dificuldades e

interesses dos participantes, bem como para motivar e incentivar à participação. Após reflexão com o grupo todos revelaram que o Programa superou as suas expectativas, pelo facto de ser uma intervenção dinâmica e divertida. No Anexo L encontra-se exemplos de Relatórios de Sessão do Grupo 2.

Avaliação Qualitativa conjunta

Entrevistas Finais aos Participantes

As entrevistas aos participantes decorreram nos dias 26 e 27 de junho de 2018, com exceção de TP que terá preenchido o guião a 3 de fevereiro de 2019, pelo facto de os seus instrumentos apenas terem sido recolhidos na mesma data. As restantes entrevistas decorreram nas instalações da Equipa Lisboa 1, sendo realizadas por ambas as técnicas que aplicaram o Programa. No decorrer das entrevistas todos apresentaram uma postura adequada e colaborante. Porém algumas questões levaram à recusa e/ou resistência à resposta, o que, em conjunto com o extenso guião, pelo que os participantes ficaram um pouco impacientes. Nas tabelas 11 e 12 os são apresentadas as condições de entrevista e os dados sociodemográficos, respetivamente.

- Dados Sociodemográficos

Tabela 7 - Dados Sociodemográficos dos participantes entrevistados

Nome	MC	AC	RR	JP	FS	GP	EM	NR	TP
Idade	14	13	20	14	23	15	14	18	18
Género	M	M	M	M	M	M	M	M	F
Estado Civil	Solteiro(a)								
Habilitações	5º	5º	9º	7º	7º	8º	7º	7º	9º
Profissão	Estudante			Empreiteiro		Estudante		Desempregado(a)	
Residência	Oeiras	Carnaxide		Valejas	Portela Carnaxide	Bairro dos Navegadores		Alto dos Barronhos	Linda-a-Velha
Habitação	Instituição		Apartamento			Social		Apartamento	
Agregado	- ¹⁶		4	2	5	4	7	2	3
Rendimento	-	-	Médio	Alto	Médio Baixo		Médio		

- Condições da entrevista

Tabela 8 - Condições da entrevista

Nome	MC	AC	RR	JP	FS	GP	EM	NR	TP
Data	26-06-2018				27-06-2018			3-02-2019	
Duração (min)	22:00	22:13	46:20	29:53	26:58	27:46	26:00	21:29	-
Tipo de Entrevista	Presencial						Preenchimento		

¹⁶ Na altura da entrevista encontravam-se na instituição cerca de 19 crianças.

- Recolha de dados - Síntese

Tabela 9 - Síntese dados recolhidos na entrevista.

Contexto Habitacional e Económico
<p>Com exceção do EM, todos os participantes referiram gostar do local onde vivem, residindo num apartamento com condições. O EM referiu gostar <i>mais ou menos</i> por referir que <i>é muito barulho no prédio</i>, embora considere que tem as condições necessárias. Os dois participantes institucionalizados consideram que inicialmente gostavam pouco, porém AC diz que agora <i>estou a gostar mais</i>: Já MC refere que o local tem <i>algumas</i> condições, face número de indivíduos por quarto (MC) e por apenas por ter um bom relacionamento com alguns dos indivíduos com quem reside (AC). Quando questionados sobre a sua zona de residência, todos referiram ser uma zona <i>boa</i> (FS, JP), <i>calma</i> (GP, JA) e <i>simples</i> (RR), tendo a maioria referido uma deslocação frequente da Polícia, realizando rondas ou <i>só às vezes quando é já festa depois da meia noite, vão lá para baixar a música</i> (JA). Relativamente à associação da zona a situações de tráfico, algumas das respostas foram <i>isso já não sei</i> (EM), <i>não posso responder, mas não</i> (NR), <i>haver há, mas é mais lá para cima na Portela</i> (JA) e <i>há sempre em todas as zonas</i> (RR).</p>
Relação Familiares ou Equivalentes
<p>A relação com os familiares é apontada como boa para a maioria dos participantes. Mais especificamente o NR refere ter apenas uma boa relação com o pai, referindo que não podia ser melhor, já com a mãe <i>dou-me com ela, mas agora não falo muito com ela (...)</i> Por muitas razões em especial: O EM não se dá com o pai, apesar de o conhecer, considerando a avó e a mãe como as pessoas mais importantes para si; o AC e MC, referem o avô (intitulam de avô) como a pessoa com quem se dão melhor. O GP tem uma boa relação com os pais e irmãos porém a avó é uma apontada como importante para o mesmo <i>Sempre gostei dela, desde criança. Sempre que olhava para ela</i>. O JP não tem relação com os pais, residindo com a madrinha que, juntamente com a sua avó são as pessoas que considera mais importantes para si. TP tem uma boa relação com a mãe <i>porque sempre esteve presente e teve a postura de mãe e pai na minha educação. Com o pai apesar de não estar presente quando se lembra de mim sou incapaz de recusar um convite dele</i>. O RR refere uma relação estável, com melhorias face a anos anteriores - <i>olha vá agora comunico, não era como antes. Antes eu comunicava mais, mas, como é que eu te vou explicar. Era mais agressivo antes – tendo ocorrido diversos conflitos que o levaram a sair de casa - a situação já não estava a dar em casa, aquilo já me estava...era mais psicológico do que físico estás a ver? – tendo ficado vários dias a viver na rua – “Pá, uns dias eu estive. Outros dias eu lá conseguia safar, abria carros” – e a furtar para comer – Como é que eu saí...sei onde está a comida. Aquilo também tem muitas frutarias perto. Roubava, pego fruta, umas maçãs, umas laranjas</i>. Com exceção do JA, todos os participantes têm irmãos, com relações apontadas pelos próprios como boas, pese embora alguns conflitos considerados normais. TP refere que a irmã <i>é pessoa que mais amo no mundo e eu sou o ídolo dela apesar de não ter aceite com facilidade o nascimento dela foi o maior tesouro que me podia dar, é tudo para mim</i>. A maioria dos participantes tem mais dos que dois irmãos, de outros relacionamentos dos progenitores. NR que com a irmã a relação <i>também não podia ser melhor, mas é um caso muito à parte porque a minha irmã fez muita porcaria</i>. A nível de relacionamentos, apenas três dos participantes apresentam relações, sendo que o FS já é pai de três crianças, fruto de duas relações, pese embora não resida com a atual namorada, mãe de um dos seus filhos.</p>
Tempos Livres
<p>De todos os entrevistados, apenas o AC se encontra numa associação onde pratica futebol. Os restantes distribuem-se pela prática de atividades já realizadas anteriormente (e.g. kickboxing, karaté, futebol) ou pela ausência total de prática. Os tempos livres da maioria dos participantes insere-se muito nos espaços exteriores, como andar de bicicleta, ir para o café, estar com os amigos, jogar futebol recreativo, e nos espaços interiores, (e.g. ver televisão).</p>
Educação/Emprego
<p>A nível escolar todos os participantes ficaram retidos pelo menos uma vez, sendo que apenas um (TP) tem o 3º Ciclo concluído, embora a maioria ainda se encontre a estudar. A maioria refere estudar ou ter estudado pouco (EM), ser pouco aplicado (FS) e preguiçoso (NR e GP). O RR estuda em horário pós-laboral no sentido de terminar os estudos, referindo que atualmente se encontrar em melhores condições para estudar, pois <i>antigamente lá está eu era mais desconcentrado, era mais hiperativo também</i>. O NR terá desistido de estudar pois pretendia trabalhar, embora <i>As minhas notas eram sempre de 90 para cima</i>. Dos indivíduos que não se encontram a estudar, dois encontram-se desempregados (NR e TP) e um (FS) encontra-se a trabalhar na área da construção civil. Os empregos dos participantes, que já iniciaram atividade laboral, são na sua maioria na área da Restauração. Apenas a TP terá referido intenção de voltar a estudar no futuro, <i>Pretendo concluir o 12º ano num curso de auxiliar educativa, pois acho-me bastante comunicativa e dócil e amo crianças. Mesmo que para isso tenha de pagar o curso e ter um estágio direto para poder prosseguir nessa área</i>.</p>

Tabela 10 - Síntese dados recolhidos na entrevista (continuação)

Relacionamento com Pares
Os amigos dos participantes são na sua maioria da escola e/ou do mesmo local de residência (mais novos, mais velhos ou da mesma idade. Alguns participantes consideram ter facilidade em criar amizades, já outros referem <i>sou tímido</i> (EM), <i>se for o meu género de pessoa</i> (JA), <i>o estilo das outras pessoas percebes. Eu posso estar a falar bem contigo, mas depois não seres bem aquele tipo de pessoa que eu falo melhor estás a ver</i> (RR) e <i>em pequena não era muito de falar nem dar confianças hoje em dia sou a primeira a passar e dizer boa tarde pergunto se está tudo bem e faz de mim uma pessoa sociável</i> (TP). Relativamente à relação com os amigos, referem ter uma boa relação valorizando aspetos como respeito, confiança e lealdade, discutindo apenas algumas vezes, embora considerem ser o <i>habitual da nossa idade nada grave nem que cause transtorno para o dia seguinte, é falado e resolvido no momento sem ressentimentos</i> (TP). A maioria dos amigos dos participantes já teve problemas com a Polícia, inclusive processos judiciais.
Tempos Livres
De todos os entrevistados, apenas AC se encontra numa associação onde pratica futebol. Os restantes distribuem-se pela prática de atividades já realizadas anteriormente (e.g. kickboxing, karaté, futebol) ou pela ausência total de prática. Os tempos livres da maioria dos participantes insere-se muito nos espaços exteriores, como andar de bicicleta, ir para o café, estar com os amigos, jogar futebol recreativo, e nos espaços interiores, (e.g. ver televisão).
História Criminal
Os participantes entrevistados, com exceção de TP e MC, desvalorizaram em parte os atos cometidos, maioritariamente de roubo, furto e agressão. FS é reincidente, tendo sido a acusação anterior de sequestro. Em relação ao início de problemas com a justiça, a idade varia estando inserida num intervalo entre os 12 e os 18 anos. Nenhum participante referiu a existência de história criminal na família.
Consumo de substâncias
Relativamente aos consumos, NR referiu <i>Eu fumo ganzas todos os dias</i> , ressaltando que o pai tem conhecimento, tendo iniciado aos 15 anos o seu consumo; o FS referiu que teve problemas com álcool, pois contribuiu para o seu atual processo, e que <i>bebo quando quiser, se quiser</i> , sendo mais frequente fim de semana; o JA refere consumir drogas <i>mais ao fim de semana (...)</i> com os amigos e o mesmo acontece com RR; JP refere por vezes consumir álcool, tendo iniciado o consumo pelos 11/12 anos de idade, já drogas refere já ter experimentado, mas não consumir; MC e AC referem já ter experimentado álcool, mas não consumir. EM, GP e TP referem nunca ter consumido estupefacientes. Em relação às consequências alguns participantes referem ter noção das repercussões negativas, como dependência. Já outros participantes desvalorizam o impacto de alguns estupefacientes: <i>droga acaba com o corpo e o álcool é para te divertires</i> (JP) e <i>o álcool faz mal aos intestinos, ao estômago mesmo. A ganza depende do que seja, se for haxixe vai-te queimar os neurónios, se for erva, erva até há erva medicinal</i> . RR refere que os problemas levam uma pessoa a consumir, sendo preciso criar ou apresentar apoios para prevenir os consumos. Outras formas de prevenção referidas, foram ações de sensibilização, ou o maior controlo dos pais e da segurança, nomeadamente em discotecas, pois NR refere que <i>Miúdos de 15 anos entram em discotecas, como é que eles vão prevenir o álcool?</i> . JP considera difícil uma prevenção eficaz, sendo necessário prevenir nos vários contextos, pois quando dado o exemplo da escola este referiu <i>mas depois na rua há mais, há muita coisa</i> , considerando os participantes que a <i>influência de outras pessoas</i> é um risco (JP, MC, AC).
Atitude/ Orientação Pró-Criminal; Valores; Crenças
Quando questionados sobre os factos e a medida aplicada dizem: <i>eu acho que não merecia estar aqui agora</i> (EM); <i>eu não devia estar nisso</i> (GP); <i>estou arrependido, não quero beber mais e conduzir (...) foi errado</i> (FS); <i>devia ter escolhido melhor as amizades na altura (...) eu não tenho arrependimentos de nada, mas não voltava atrás (...) de certa forma foi (a medida), porque eu estava lá, ya; sim eu acho que sim (foi justa)</i> (JA); <i>não, a polícia pôs lá coisas que não aconteceram</i> (JP); <i>se fosse hoje não fazia, não estava com aquelas pessoas (...)</i> (sente-se) <i>mal, porque roubaram os telefones e gastaram o dinheiro dos pais</i> (MC); <i>eu não sinto nada (...) sinto que tenho de melhorar (...)</i> não devia ter feito aquilo (AC); <i>acho que são horas a mais</i> (RR); <i>arrependo-me claro, mas não tenho uma justificação já possível para isso, porque não sou a mesma pessoa que era há 3 anos atrás</i> (TP). Quanto à Polícia, alguns participantes conotam como negativa a sua intervenção referindo <i>vão desmentir sempre</i> (RR), <i>são um bocado racistas e abusam muito do poder que têm</i> (NR). Os motivos, pese embora respostas curtas, incidem sobre a impulsividade, pares e como referido por TP <i>imaturidade, mania que era má e fazia o que queria até entrar na linha e abrir os olhos com os erros que cometi e ver a minha mãe sofrer como sofreu</i> . A intenção de viver uma vida sem crimes é referida por todos, considerando que a lei deve ser respeitada. Quanto aos técnicos, todos referiram a sua importância e adequabilidade, bem como do apoio prestado. TP terá referido: <i>tive uma equipa maravilhosa de assistentes sociais (TGC e dinamizadoras) de Caxias que não trocava por nada e que lhes tenho muito agradecer porque se não fosse com ajuda delas não teria chegado onde cheguei e com o sucesso que foi</i> .

Tabela 11 - Síntese dados recolhidos na entrevista (continuação)

Impacto do Programa
<p>Relativamente ao programa, os participantes referiam como razão para comparecer: a obrigatoriedade do mesmo (EM, FS, GP, JA, MC); o grupo (NR, JA, JP, RR); as atividades (JP, RR); <i>porque era fixe (...)conheci pessoas novas (...) e tem coisas que me podem ajudar a pôr no lugar (AC); e as que nos apresentaram o programa foram impecáveis connosco sempre pacientes e com bom ambiente (...)</i> Não me esqueço delas e adorei o programa Endireita devido a facilidade que tiveram em adaptar-me num grupo só de rapazes e ter confiança na mesma, ser participativa, aprender, cair na realidade ver com outros olhos as situações da vida que me rodeiam (TP). Já no geral o que levava a faltar eram os horários escolar e laboral, <i>preguiça e falta de paciência (JA)</i>, doença e atrasos. Os participantes referiram ter gostado das atividades, referindo uma superação das expetativas. Todos os participantes consideraram como módulo mais importante, a resolução de problemas, pois consideraram que antes não sabiam resolver os problemas de forma adequada e o módulo ajudou-os a perceber qual a melhor forma de lidar com os problemas, <i>assim foi mais específico (NR)</i>. Quando questionados sobre o <u>módulo da comunicação interpessoal</u>, os temas considerados de mais importantes foram: a comunicação não-verbal (TP, RR) - <i>acho que dá jeito, em saber o que a outra pessoa está a sentir ou ver mais ou menos o que é que a pessoa pode estar a pensar a partir da expressão facial, acho que dá jeito (RR)</i>; o dar feedback (EM, FS, NR, FS), por ser algo novo e importante de saber dar de forma adequada, <i>porque antes não parava para pensar (MC)</i>; escuta ativa e fazer perguntas - <i>Porque se estás a falar comigo, se não perceber tenho de fazer perguntas, tenho de mostrar que te estou a ouvir (FS)</i>; dar e receber elogios (JP). No <u>módulo da autorregulação</u>, o controlo da raiva (EM, JP) - <i>empurrar e eu não dizer nada, ter de ficar calado, gostei porque eu não consigo ser assim também, na realidade (JA)</i>; o lidar com as acusações e críticas (FS, JA) – <i>às vezes não tenho paciência quando me estão a acusar ou assim, ou a criticar (JA)</i>; lidar com o stress (MC, RR, TP) – <i>Porque com o stress ninguém pensa direito (RR)</i>. Por fim no último <u>módulo da resolução de problemas</u>, todos os temas foram considerados importantes, tendo cada um referido uma das sessões. As atividades mais dinâmicas foram consideradas as mais em destaque pelos participantes, usando como exemplo a resposta da TP <i>era divertido mas percebíamos o que nos estavam a querer dizer e do RR eu pensava era que eu vou fazer para perceber o que ela nos está a tentar mostrar</i>. Em relação às diferenças sentidas pelos participantes após o Programa, as respostas são: <i>sim estou muito mais calma e penso antes de dizer ou fazer sempre e há palavras que não me saem da cabeça daquilo que aprendi (TP)</i>; <i>acho que não (EM)</i>; <i>não (NR)</i>; <i>Depois de saíres do programa, saís com mais coisas na cabeça e evitas aquelas coisas também (FS)</i>; <i>(a forma) de pensar (...) (de olhar para ti) ya (GP)</i>; <i>mais motivado (JA)</i>; <i>controlar melhor (JP)</i>; <i>deu para desanuviar, deu para ficar melhor (RR)</i>. A aplicabilidade no quotidiano é referida pela maioria como regular, mesmo que por vezes inconsciente como referido por GP, ou por já aplicar as aprendizagens antes de iniciar o programa como refere NR. As alterações ao programa não são referidas por nenhum dos participantes, considerando que não deve ser alterado</p>

Entrevistas aos TGC

Aquando da entrevista, os quatro técnicos da Equipa Lisboa 1, referiram que o Programa teve impacto positivo nos participantes, considerando-o uma mais valia, face a melhorias ao nível da capacidade de expressão das suas ideias, autocrítica e reflexão, bem como na comunicação não-verbal pela adequação da postura e maior contacto visual. Para além disso verificaram que os participantes se tornaram mais disponíveis e capazes de diligenciar no sentido da resolução dos seus problemas. Não obstante, um dos técnicos, referiu que é importante ressaltar a diversidade de fatores estão na base dos resultados, porém verificou que os participantes que acompanha conseguiram integrar e refletir acerca da importância dos temas das sessões. Quanto à aplicabilidade do Programa no âmbito tutelar educativo, todos mencionaram que este é plausível de ser implementado, por ser mais completo, comparativamente ao já aplicado no AE, considerando sempre a necessidade de ajustar face à idade e características dos jovens. No Anexo O são apresentadas as respostas dos TGC entrevistados.

Entrevistas a outras fontes próximas dos participantes

As entrevistas realizaram-se por contacto telefónico e pela aplicação de um questionário, sendo o modelo do último apresentado no Anexo P. De uma forma geral, todos os entrevistados consideraram que o Programa terá tido um impacto bastante positivo. Melhorias de comportamento, da comunicação, aceitação das regras e maior capacidade de autorregulação foram referidas. Um dos encarregados de educação, na entrevista, referiu que o seu filho (NR) se encontrava “*mais calmo, mais ponderado nas suas ações e atitudes*”, já outro referiu que se encontrava “*mais responsável e preparado para uma nova vida*” (BP); mais estável e calmo, era bastante agressivo (JP); *tornou-se mais responsável e ajudou bastante em termos de estudo* (EM). Também uma técnica que acompanhava um participante (GP) na escola, referiu que este se encontrava com melhores aptidões sociais, melhorado a sua relação com os adultos e com os pares. Relativamente ao Programa, os questionados referiram que os participantes gostaram das sessões, das dinâmicas e do grupo e partilhavam o que era realizado nas sessões.

II.1.7.3 Grupo 3 – Caxias – Caso BM

Como referido anteriormente do Grupo da Caxias, apenas um participante, o BM, deu continuidade ao Programa, tornando-se uma intervenção mais individual, pese embora o planeamento ser o mesmo, porém adaptado. Face à extensibilidade dos dados recolhidos, todo o processo de intervenção com o BM, bem como a sua caracterização amnésica, perfil intraindividual e resultados tabelados e mais descritivos encontram-se como já referido no Anexo H, sendo de seguida apresentados de forma mais simplificada os resultados obtidos. Relativamente à *Checklist* de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais, após as sessões, os valores médios aumentaram, o que aponta para uma melhoria na totalidade das categorias das competências avaliadas (competências sociais básicas; sociais avançadas; para lidar com os sentimentos; alternativas à agressividade; para lidar com o stress; e de planeamento) (ver Anexo, Fig.H31). No Inventário de Resolução de Problemas Sociais verificou-se uma melhoria da capacidade de resolução de problemas, face ao aumento do valor médio (ver Anexo, Fig. H32). A aplicação do Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social, pelo aumento dos valores médios na avaliação final, revelou uma melhoria ao nível dos componentes Paralinguísticos, Não-Verbais e Verbais do BM (ver Anexo, Fig. H33). A *Beck Youth Inventories*, o BM apresentou melhorias nos domínios “Autoconceito”, “Depressão” e “Comportamento Disruptivo”. Os domínios “Ansiedade e “Ira” apresentaram um aumento face aos valores iniciais (ver Anexo, Fig. H34). Na *Cantril Ladder* o BM demonstrou uma subida da satisfação com a família e a vida

profissional, uma descida na satisfação com a vida, com o próprio e com os amigos. Já a satisfação com a vida amorosa não apontou qualquer alteração (ver Anexo, Fig. H35). Por fim o Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal revelou uma redução do pensamento criminal do BM, inicialmente com uma cotação de 202 e no fim com uma cotação de 178. A avaliação qualitativa foi realizada pela aplicação do instrumento de Avaliação do Impacto do Programa, onde o BM referiu ter gostado das sessões, considerando-as úteis e interessantes, por promoverem uma adequação do pensamento do mesmo, bem como a melhoria das suas capacidades sociais, emocionais e cognitivas.

II.1.8 Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo serão discutidos os resultados apresentados no capítulo antecedente, fazendo referência às melhorias dos participantes, bem como a sua evolução, considerando a avaliação qualitativa e quantitativa realizada, por forma a refletir sobre a eficácia e pertinência da aplicação do Programa. Para a discussão será realizada uma análise conjunta dos resultados dos Grupos de Carnaxide e Oeiras e do participante BM.

Os resultados da *Checklist* de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais apontam para uma melhoria das competências do BM. No grupo de Carnaxide e Oeiras o aumento observou-se nas competências alternativas à agressividade, para lidar com os sentimentos, em lidar com o stress e de planeamento. No grupo de Oeiras, as competências sociais avançadas também sofreram um aumento dos valores e no grupo de Carnaxide as competências sociais básicas não sofreram alterações. Mais uma vez, os resultados não são estatisticamente significativos. O *Inventário de Resolução de Problemas Sociais* revelou um aumento das competências de resolução de problemas do Grupo de Oeiras e do participante BM, embora os valores não sejam estatisticamente significativos. Apesar de as evoluções não serem expressivas, é de referir a importância de aprendizagem destas competências, na medida em que estas possibilitam uma adequação ao nível das relações interpessoais, gestão emocional e comportamental e capacidade de lidar com problemas. Como referido pela CASEL (2015), a aprendizagem socioemocional é fulcral por determinar a forma como o indivíduo se vê, se autorregula e como lida com os outros, tendo a sua globalidade um impacto a nível cognitivo e no desenvolvimento ajustado do próprio, bem como na sociedade. Também Domitrovich et al. (2017) mencionam a importância desta aprendizagem na minimização dos riscos a que os indivíduos estão expostos. No *Sistema de Avaliação Comportamental e Habilidade Social*, todos apresentaram melhorias nas componentes não-verbais, verbais e paralinguísticos, apresentando diferenças estatisticamente significativas nas componentes verbais do grupo

de Carnaxide e nas componentes não-verbais e paralinguísticos do grupo de Oeiras. O *Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal*, revelou uma diminuição dos níveis de pensamento criminal do grupo de Carnaxide e do participante BM. A diminuição do pensamento criminal pode ser indicadora de uma possibilidade de modificar as atitudes face ao crime e, segundo McMurrin e Ward (2010), esta diminuição permite uma intervenção mais impactante e modifica o comportamento dos indivíduos que se tornam mais recetivos a outras mudanças importantes. Relativamente ao *Beck Youth Inventories*, observaram-se alterações, embora não significativas, como a melhoria geral do Autoconceito. A Depressão sofreu uma diminuição no participante BM. Os valores da ansiedade sofreram uma diminuição em ambos os grupos e os de ira e comportamento disruptivo diminuíram no grupo de Carnaxide. O aumento dos níveis de Autoconceito são considerados como positivos ao nível da redução de comportamentos delinquentes uma vez que segundo Kõiv (2016), níveis baixos de autoconceito estão associados a uma trajetória delinvente. Na *Cantrill Ladder*, pese embora sem resultados com nível significativo, houve um aumento geral na satisfação com a família. A satisfação profissional aumentou no grupo de Carnaxide e no participante BM. Já a satisfação com os amigos aumentou no grupo de Oeiras. Um aumento dos valores da satisfação com a vida amorosa observou-se em ambos os grupos, já no participante BM esta manteve-se sem alterações. Com base nos resultados, a família apresenta um papel significativo nestes indivíduos, e conseqüentemente uma grande influência nos mesmos. Assim sendo é de considerar o impacto das experiências familiares negativas na diminuição do autoconceito e adoção de uma conduta antissocial (Walgrave 1994, cit in Simões, 2007; Vettcnburg, 1998) e da importância em assumir boas práticas parentais e de um bom ambiente familiar (Camacho et al., 2012; Criss et al., 2017; Shaykhi et al., 2018). A satisfação com a vida profissional e o interesse em permanecer na escola e completar os estudos tem uma conotação positiva nos comportamentos antissociais, uma vez que de acordo com a literatura a escola, o interesse e rendimento académicos são fatores de proteção à adoção de uma conduta antissocial (Clements-Nolle & Waddington, 2019; Hofmann & Müller, 2018; Jolliffe et al., 2016; Simões et al., 2008). No caso do BM o aumento da satisfação laboral poderá ter surgido por se encontrar a trabalhar recentemente. Para além dos resultados anteriores, surgiram alguns resultados onde não se verificaram alterações ou os valores sofreram alterações não conotadas de positivas. A aplicação da *Checklist* de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais revelou uma redução ao nível das competências sociais avançadas do grupo de Carnaxide e das competências sociais básicas do grupo de Oeiras, embora os valores sejam muito reduzidos. O grupo de Carnaxide apresentou uma

diminuição dos valores do Inventário de Resolução de Problemas Sociais, na avaliação final, porém não significativos. Contrariamente nas competências de planeamento do instrumento referido anteriormente, o grupo deteve um aumento do valor médio final. No Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal, o somatório do grupo de Oeiras, evidenciou um aumento do valor final, face ao inicial, o que implica um aumento do pensamento criminal, embora alguns participantes tenham apresentado uma diminuição dos valores. No *Beck Youth Inventories*, o domínio da depressão sofreu um aumento nos valores em ambos os grupos, e a ansiedade aumentou no participante BM, podendo este aumento ser relacionado com a medida tutelar educativa e penal aplicada uma vez que, segundo Jolliffe et al. (2018) a ansiedade e depressão são uma consequência da prática delituosa e não um fator de risco. Os domínios de ira e comportamento disruptivo aumentaram no grupo de Oeiras e no participante BM, o que se conota como uma alteração negativa. No caso do BM os valores de ira e comportamento disruptivo poderão ter sofrido diminuição, pelo facto de em sessão não terem sido trabalhadas todas as competências de autorregulação. Na *Cantril Ladder* a satisfação com a vida sofreu uma diminuição geral. A satisfação profissional e com o Programa diminuíram no grupo de Oeiras e a satisfação com os amigos diminuiu no grupo de Carnaxide e no participante BM. A redução dos valores poderá ter surgido pela maior consciencialização dos indivíduos face à sua trajetória de vida e da influência negativa dos seus pares, bem como pela situação atual da sua vida. Porém a classificação do nível de satisfação é considerado dúbio uma vez que é uma avaliação subjetiva face à interpretação das experiências e circunstâncias de vida (Lucas, 2018). Considerando que a maioria dos instrumentos utilizados foi de autoquestionário é importante lembrar que esta avaliação é subjetiva, influenciada por pensamentos, sentimentos e discernimento cognitivo, que podem ter impacto na avaliação do peso das diferentes competências (Lucas, 2018). Relativamente às sessões dinamizadas, em ambos os grupos foi reconhecida a importância e utilidade das mesmas para o dia-a-dia e que gostaram das sessões, considerando-as interessantes. Com base nas entrevistas, os participantes referem ter aplicado as competências aprendidas no dia-a-dia, bem como a recordação de alguns momentos que mais marcaram as sessões, como as atividades que envolveram uma maior dinâmica, mais lúdicas e com temas novos, desconhecidos até então. Referem estar mais calmos, pensar mais antes de agir e com intenção de progredir com os estudos, com melhor rendimento, ou encontrar uma ocupação laboral, o que revela um maior autocontrolo, capacidade de autorregulação e motivação para a mudança. Estas mudanças também foram observadas pelas fontes próximas dos participantes, para além de que referiram melhorias ao nível da comunicação,

relação interpessoal, aceitação das normas e responsabilidade. Os TGC também consideraram pertinente a aplicação do Programa, pelo impacto positivo que terá tido nos participantes, pelas melhorias ao nível da comunicação, verbal e não-verbal, adequabilidade do discurso, postura e motivação para a mudança, no sentido de diligenciar para a resolução de problemas e cumprimento dos seus objetivos. Esta alteração e melhoria apontada pelos TGC é bastante positiva uma vez que estes indivíduos apresentam um discurso monossilábico caracterizado por um fraco reportório lexical, e défices ao nível das comunicações verbal e não-verbal (Beaver et al., 2008; Gregory & Bryan, 2010; Snow & Powell, 2008, 2012), bem como na resolução de problemas, caracterizando-se por indivíduos que definem poucos objetivos e com dificuldades em manter um nível de comprometimento satisfatório (Carroll et al., 2013). Pela aplicação do instrumento de Avaliação do Impacto do Programa, foi possível observar que os participantes consideraram as atividades como as mais privilegiadas e preferidas, seguida da relaxação e da introdução do tema. Relativamente à relaxação esta pode não ter sido tão apreciada pelo facto de implicar uma descontração total e redução dos níveis de vigília, bem como pela contaminação que surgia por alguns participantes, pela demonstração de sincinesias, risos e conversas. De uma forma geral, o instrumento revelou que os sentimentos e emoções negativos reduziram, e os positivos aumentaram. Todos os participantes recomendariam o Programa, pela utilidade e apoio ao nível de aquisição de competências a ser aplicadas no futuro, por permitir refletir sobre diversas situações relacionadas com os temas e por ser interessante e prazeroso. Embora recomendem o mesmo, a maioria refere não voltar a participar no Programa por perspetivarem ocupar o tempo com outras atividades; e por associarem o mesmo à medida que se encontravam a cumprir, o que implicaria que estes estivessem a cumprir uma nova medida por novos delitos. A aplicação das entrevistas finais aos participantes possibilitou conhecer em parte a trajetória de vida dos mesmos, tendo sido identificados alguns fatores que poderão ter impacto e influenciado a trajetória dos mesmos, nomeadamente a ausência de uma das figuras parentais; a negligência parental; os conflitos familiares; a família nuclear numerosa; os pares antissociais; o consumo de estupefacientes; a impulsividade; a residência num bairro social; o baixo rendimento académico; e o abandono escolar. Segundo vários autores, estes fatores são apontados como fatores de risco com impacto negativo e significativo no envolvimento em trajetórias antissociais (Criss et al., 2017; Duran-Bonavila et al., 2017; Farrington, 2015; Hofmann & Müller, 2018; Jin et al., 2016; Morizot, 2015; Schick & Cierpka, 2016; Simões et al., 2008; Vidal et al., 2017). No entanto, também foi possível identificar alguns fatores, apontados como de proteção, como a boa

relação com alguns dos elementos da família, a melhoria do rendimento e interesse académicos, as condições da habitação onde residem, e a perceção do risco associado às suas condutas (Clements-Nolle & Waddington, 2019; Criss et al., 2017; Jolliffe et al., 2016; Shaykhi et al., 2018).

Embora os resultados sejam na sua maioria positivos, é importante mencionar alguns aspetos que podem ter repercussões nos resultados. Primeiramente, o facto de os participantes não serem assíduos, poderá ter implicações na eficácia do programa. A falta de assiduidade e não conclusão de um programa, segundo McMurrin e Ward (2010) é recorrente nesta população e tem um impacto significativo ao nível da eficácia da intervenção e minimiza as oportunidades de viverem com melhor qualidade de vida, e menos experiências negativas. Para além disso o facto de apresentarem dificuldades em manter um nível de comprometimento satisfatório, i.e., de serem assíduos e participativos, (Carroll et al., 2013) poderá ter influenciado no nível de assiduidade dos participantes. O número de instrumentos aplicado também poderá ter comprometido os resultados, uma vez que o preenchimento de um grande número de instrumentos em apenas uma sessão poderá levar a uma grande exaustão e conseqüentemente a um preenchimento menos atento e preciso. Os resultados onde se observaram alterações negativas poderá ter surgido pelo facto de os participantes terem desenvolvido uma maior capacidade de autorreflexão e consciência das suas reais capacidades (por vezes sobreavaliadas no momento da avaliação inicial), pois a pobre consciência das reais competências pode condicionar os resultados, por não coincidir com o real desempenho, tal como referido por Whitcomb (2017). Desta forma, considerou-se pertinente utilizar outros métodos de avaliação, nomeadamente as entrevistas e heteroavaliação, uma vez que segundo Bolsoni-Silva et al. (2009) deve-se considerar a variável desejabilidade social, i.e., o participante poderá preencher o instrumento em função do que é esperado, aceite e positivo, e não segundo as suas reais competências. Por fim, é importante referir que a intervenção por duas técnicas, neste caso, duas estagiárias de diferentes áreas, se considerou importante na medida em que possibilitou uma melhor gestão das sessões, pois na presença de um participante com maior necessidade de atenção, foi possível manter a intervenção com os restantes participantes e a observação dos mesmos. O facto de uma das dinamizadoras ser da área da Psicologia, enriqueceu a intervenção, nomeadamente no momento de observação em que o “olhar” da Psicologia complementava toda a interpretação efetuada. Para além disso, a boa dinâmica das dinamizadoras terá contribuído para o estabelecimento de uma boa relação entre todos, referida por alguns dos participantes, e que à luz de Mathys (2017), o clima social das

sessões é importante ter em conta, pois as relações positivas estabelecidas poderão influenciar os resultados no programa, ao aumentar a motivação durante o mesmo. Por fim, é de reforçar o impacto e pertinência do Programa e da Intervenção Psicomotora, tendo-se verificado melhorias ao nível das dificuldades e características da população-alvo, mencionadas por todos os entrevistados, corroborando com a literatura que menciona o impacto desta intervenção ao nível da redução da agressividade, controlo da raiva (Boerhout et al., 2016; Boerhout et al., 2013; Zwets et al., 2016), desenvolvimento da capacidade de expressão das emoções e sentimentos (Boerhout et al., 2013; van den Broek et al., 2011), melhoria das competências sociais e emocionais, redução dos comportamentos impulsivos, maior capacidade de lidar com o stress e consciência dos seus limites (Chyle et al., 2018).

II.1.9 Atividades complementares

Ao longo do estágio a estagiária teve também a oportunidade de realizar diversas atividades, nomeadamente: (a) **Observação e Realização de Entrevistas**; (b) **Elaboração de Planos de Reinserção Social e Relatórios Sociais, com aplicação do YLS/CMI e LS/CMI**; (c) **Acompanhamento individual – GR** (ver Anexo L); (d) **Atividades variadas**; (e) **Reuniões com a Equipa do Centro de Respostas Integradas (CRI) de Oeiras**; (f) **Serviços externos - Deslocações a Tribunal, Domicílios, Estabelecimento e Hospital Prisional**; (g) **Comparência no Programa para Agressores de Violência Doméstica (PAVD)**; (h) **Apresentação do Programa Endireita a Magistrados Turcos – Sede da DGRSP**; e (i) **Apresentação na unidade de curricular de Temas Aprofundados do Desenvolvimento Humano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora**. No entanto dada a extensibilidade da informação, a descrição das atividades complementares, com exceção do acompanhamento individual, é apresentada no Anexo G.

II.1.10 Atividades de inovação

Ao longo do estágio foram também realizadas atividades conotadas como de inovação, nomeadamente: (1) a **elaboração de um Poster informativo e reflexivo** sobre o Estágio na DGRSP exposto na Semana de Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana; (2) a **participação na elaboração do Módulo Avaliar e Desenvolver Competências Socioemocionais**, presente no Manual de Gestão de Caso – *Penas e Medidas de Execução na Comunidade* da DGRSP e posterior apresentação do Módulo no Workshop desenvolvido pela mesma instituição. Este módulo tem como objetivo a intervenção por parte dos TGC, ao nível das competências socioemocionais, em contexto de sessão individual nas ERS; (3) **elaboração de um artigo: COMPETÊNCIAS**

SOCIOEMOCIONAIS E OS ESTILOS DE PENSAMENTO CRIMINAL: que relação?, que tem como objetivo verificar a existência de associações significativas entre diversos domínios das competências socioemocionais e do pensamento criminal e compreender a influência dos níveis de ansiedade sobre este pensamento, em jovens e jovens adultos a cumprir medidas de execução na comunidade.

Dificuldades e Limitações

Ao longo do estágio sucederam algumas dificuldades e limitações, na generalidade do estágio e na aplicação do Programa Endireita. Relativamente às atividades realizadas no estágio, foram sentidas algumas dificuldades ao nível da adaptação e enquadramento no meio judicial, tendo sido necessário consultar e adquirir conhecimentos mediante a leitura de diversos documentos pertinentes na área, para melhor integrar na equipa. Numa fase inicial, as entrevistas de acompanhamento no âmbito penal, revelaram ser um desafio a vários níveis, particularmente: no estabelecimento da relação com o indivíduo; pela necessidade de desenvolver e adotar uma postura adequada e um modelo de comunicação; e pela gestão entre a entrevista, a seleção das informações pertinentes e anotação no processo.

Considerando as dificuldades apresentadas nos anos anteriores (Gomes, 2016; Paiva, 2017; Sousa, 2018) no presente ano verificaram-se superações em algumas delas, nomeadamente: (1) tal como no ano anterior, a intervenção foi realizada pelas duas estagiárias na Equipa Lisboa 1 e não por técnicas da comunidade; (2) o número de ERS, desde o ano anterior terá passado para apenas uma por forma a facilitar toda a intervenção e articulação com os técnicos; (3) a intervenção realizou-se perto das zonas de residência dos participantes, por forma a colmatar problemas na deslocação dos mesmos (embora apenas no Grupo 1 e 2); (4) o número de participantes e a adesão ao programa foi maior, face ao alargamento da implementação do Programa ao Tutelar Educativo; (5) os grupos apresentaram uma maior homogeneidade, relativamente aos crimes, habilitações literárias e nível cognitivo; (6) a articulação com os TGC para analisar a eventual frequência de outros indivíduos no Programa, foi superada por terem demonstrado maior disponibilidade para discutir sobre os casos no momento de seleção dos participantes; (7) as entrevistas finais para além de aplicadas aos participantes, foram também realizadas a indivíduos próximos dos mesmos, para aferir o impacto do Programa. Embora o número de participantes ter sido superior, no Grupo de Caxias a adesão ao Programa e o número insuficiente de participantes, persistiu como dificuldade, tendo posteriormente apenas um

participante dado continuidade. Os problemas de assiduidade e pontualidade, referenciados nos três anos de implementação, mantiveram-se, sendo mais notórios no Grupo de Carnaxide. Face a estes problemas, os TGC eram informados e numa primeira fase a Estagiária realizou contactos telefónicos e, caso os problemas persistissem o próprio TGC telefonava e/ou agendava uma entrevista por forma a advertir o participante. As faltas injustificadas, os problemas de compromisso e a indisponibilidade horária foram uma limitação significativa à adesão ao programa. No caso dos participantes inseridos no âmbito penal, para quem a frequência ao Programa é de carácter facultativo, verificaram-se maiores problemas de assiduidade e pontualidade. Aquando da existência de uma oportunidade de deslocação do grupo à comunidade verificaram-se diversas limitações colocadas pela instituição, face às diversas burocracias que, tendo em conta o tempo disponível, tornaram impossível realizar esta deslocação. A pouca adesão e concentração nas atividades de relaxação mencionadas no ano anterior persistiram, mais evidenciada no Grupo de Carnaxide. A fadiga e desconcentração face ao elevado número de instrumentos de avaliação persistiu no presente ano, considerando-se mais uma vez que poderá ter tido implicações nos resultados finais dos participantes. Numa fase inicial da implementação o espaço de intervenção do Grupo de Carnaxide era bastante reduzido que impedia a realização de atividades mais dinâmicas, o que demonstrou ser uma grande limitação, que terá sido superada face à alteração do espaço disponibilizado e, desta forma em ambos os grupos a intervenção realizou-se num espaço amplo. Numa fase inicial, a postura a adotar nas sessões, a gestão dos conflitos e de comportamentos disruptivos, bem como o nível de disponibilidade dado pela Estagiária e o ganho de confiança do grupo revelaram-se como dificuldades, porém superadas no decorrer na intervenção.

Sugestões para Trabalho Futuro

No sentido de colmatar algumas das dificuldades e limitações apresentadas, sugere-se em intervenções futuras: (1) a manutenção de um grupo mais homogéneo; (2) a manutenção das entrevistas aos TGC e a indivíduos próximos dos participantes, para complementar a avaliação e aferir o impacto do Programa pelo “olhar” de terceiros; (3) manutenção de uma espaço amplo e com dimensões suficientes para a realização de atividades dinâmicas e de relaxação; (4) aquando do preenchimento dos instrumentos de avaliação, realizar em duas fases no momento inicial (e.g. primeira entrevista e primeira sessão ou primeira e segunda sessão) e momento final (e.g. penúltima e última sessão), para reduzir a fadiga e desconcentração sentidas nos anos anteriores; (5) revisão dos instrumentos de avaliação, removendo ou ajustando os instrumentos, nomeadamente ajustar o IPEPC aos crimes e

factos dos participantes ou remover o mesmo; (6) manutenção da sessão final de encerramento, com entrega de prémios e certificado de participação, convidados e possível deslocação à comunidade no sentido de os participantes colocarem em prática algumas das competências aprendidas; (7) realização de entrevistas no início, a meio e no fim da intervenção, dividindo o guião de entrevista final e assim obter informação mais vasta sobre o indivíduo, sendo que a entrevista a meio da intervenção poderá ser pertinente para aferir as competências do indivíduo até à data; (8) manutenção da intervenção dos TGC, com possível aumento da sua intervenção, para colmatar os problemas de assiduidade e pontualidade dos participantes; (9) e a revisão do manual, mais concretamente ao nível das atividades propostas, como nas atividades cuja dinâmica é mais reduzida, com o intuito de aumentar o movimento e expressão nas atividades, não incidindo apenas no *roleplay* e também na redução das atividades que envolvam uma componente escrita, uma vez que os participantes demonstram alguma reticência nestas atividades, por timidez e por terem dificuldades na expressão escrita.

Conclusão e Reflexão Final

O estigma criado à volta do “delinquente”, transparece a ideia de que o indivíduo não detém capacidade, nem motivação para a mudança e que estes têm comportamentos delinquentes por se apresentar como a forma mais acessível ou por serem de índole pérfida. A sociedade adota uma atitude de desistência e incompreensão julgando negativamente a sua capacidade de mudança e resiliência.

Compreender estes indivíduos torna-se fulcral para identificar quais os fatores de risco que podem explicar a sua trajetória. A frase, *O caos é uma ordem por decifrar*, do livro *O Homem Duplicado*, de José Saramago, apresentada no início do relatório, pode ser utilizada como analogia no que toca à intervenção com estes indivíduos, pois aos nossos olhos, a trajetória de vida destes indivíduos é um caos, porém uma ordem para os mesmos. Desta forma é necessário recorrer “aos olhos” destes indivíduos para compreender esta ordem e assim decifrá-la, o que permite perceber a razão pela qual os comportamentos delinquentes surgiram, intervindo posteriormente sobre os mesmos, no sentido da promoção das competências sociais e emocionais, pela intervenção, neste caso, do Programa “Endireita”.

Ao longo da intervenção foi possível verificar a necessidade de apoio aos indivíduos, pois o mesmo na sua maioria é reduzido, inconstante e inadequado às situações a que são expostos. Os indivíduos intervencionados procuraram obter outras perspetivas de ação por terem reduzidas competências sociais e emocionais. Quando estas são consciencializadas e desenvolvidas, é possível verificar que os indivíduos têm de facto uma motivação para a mudança, desenvolvem maior resiliência, bem como se tornam mais conscientes de si e da importância de ter uma conduta pró-social, para a promoção da melhoria do seu bem-estar e qualidade de vida. Assim, a Intervenção Psicomotora e o Programa “Endireita” tiveram uma importância elevada como forma de modificar os comportamentos e crenças dos participantes. A intencionalidade das atividades e das experiências vividas através das mesmas possibilitaram a aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais, emocionais e comportamentais.

Em jeito de conclusão, foi para mim uma experiência enriquecedora, emotiva e repleta de experiências que muito contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional e indivíduo interveniente nesta sociedade, pois o contacto com esta população permitiu que tomasse consciência de realidades que não me eram próximas, embora conhecidas.

Bibliografia

- Abram, K. M., Zwecker, N. A., Welty, L. J., Hershfield, J. A., Dulcan, M. K., & Teplin, L. A. (2015). Comorbidity and continuity of psychiatric disorders in youth after detention: a prospective longitudinal study. *JAMA Psychiatry*, 72(1), 84-93. doi:10.1001/jamapsychiatry.2014.1375
- Ackerman, R. A., Witt, E. A., Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., & Kashy, D. A. (2011). What Does the Narcissistic Personality Inventory Really Measure? *Assessment*, 18(1), 67-87. doi:10.1177/1073191110382845
- Action, J. (2012). Cognitive Behavioural Therapy- THINKING FOR CHANGE AGAINST CRIME
- Adjorlolo, S. (2017). Biological protective factors of criminal offending: implications for risk assessment research and practice. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 28(1), 108-132. doi:10.1080/14789949.2016.1261175
- Alcázar-Córcoles, M. A., Verdejo-García, A., Bouso-Sáiz, J. C., Revuelta-Menéndez, J., & Ramírez-Lira, E. (2017). Los patrones de personalidad predicen el riesgo de la conducta antisocial en adolescentes hispanohablantes. *Actas Espanolas de Psiquiatria*, 45(3), 89-89-97.
- Alves, L., & Bianchin, M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27, 282-287.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). 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
- Andrews, D., & Bonta, J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct*. New York: Routledge.
- Artello, K., Hayes, H., Muschert, G., & Spencer, J. (2015). What do we do with those kids? A critical review of current responses to juvenile delinquency and an alternative. *Aggression and violent behavior*, 24, 1-8. doi:https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.014
- Assink, M., van der Put, C. E., Hoeve, M., de Vries, S. L. A., Stams, G. J. J. M., & Oort, F. J. (2015). Risk factors for persistent delinquent behavior among juveniles: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 42, 47-61. doi:https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.08.002
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade. (2017a). Boletim de Práticas Profissionais. Retirado de: <https://appsicomotricidade.pt/wp-content/uploads/2017/07/Brochura-Total.pdf>
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade. (2017b). Psicomotricidade. Retirado de: <https://appsicomotricidade.pt/psicomotricidade/>
- Azad, A., & Ginner Hau, H. (2018). Adolescent females with limited delinquency – At risk of school failure. *Children and Youth Services Review*, 95, 384-396. doi:https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.015
- Bacon, A. M., Corr, P. J., & Satchell, L. P. (2018). A reinforcement sensitivity theory explanation of antisocial behaviour. *Personality and Individual Differences*, 123, 87-93. doi:https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.008
- Barra, S., Bessler, C., Landolt, M., & Aebi, M. (2017). *Type and Timing of Maltreatment Influence Criminal Persistence in Sexually Abusive Adolescents* (Vol. 41).
- Barrett, D. E., Katsiyannis, A., Zhang, D., & Zhang, D. (2013). Delinquency and Recidivism: A Multicohort, Matched-Control Study of the Role of Early Adverse Experiences,

- Mental Health Problems, and Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(1), 3-15. doi:10.1177/1063426612470514
- Beaver, K. M., Delisi, M., Vaughn, M. G., Wright, J. P., & Boutwell, B. B. (2008). THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-CONTROL AND LANGUAGE: EVIDENCE OF A SHARED ETIOLOGICAL PATHWAY*. *Criminology*, 46(4), 939-970. doi:doi:10.1111/j.1745-9125.2008.00128.x
- Bekbolatkyzy, D. S., Yerenatovna, D. R., Maratuly, Y. A., Makhatovna, A. G., & Beaver, K. M. (2018). Aging out of adolescent delinquency: Results from a longitudinal sample of youth and young adults. *Journal of Criminal Justice*. doi:https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2018.09.001
- Berghuis, M. (2018). Reentry Programs for Adult Male Offender Recidivism and Reintegration: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(14), 4655-4676. doi:10.1177/0306624X18778448
- Boerhout, C., Swart, M., Van Busschbach, J. T., & Hoek, H. W. (2016). Effect of Aggression Regulation on Eating Disorder Pathology: RCT of a Brief Body and Movement Oriented Intervention. *European Eating Disorders Review*, 24(2), 114-121. doi:10.1002/erv.2429
- Boerhout, C., van Busschbach, J. T., Wiersma, D., & Hoek, H. W. (2013). Psychomotor therapy and aggression regulation in eating disorders. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 8(4), 241-253. doi:10.1080/17432979.2013.833134
- Bolsoni-Silva, A. T., & Carrara, K. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas *Psicologia em Revista*, 16, 330-350.
- Bolsoni-Silva, A. T., Leme, V. B. R., de Lima, A. M. A., da Costa-Júnior, F. M., & Correia, M. R. G. (2009). Avaliação de um treinamento de habilidades sociais (THS) com universitários e recém-formados. *Interação em Psicologia*, 13(2).
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2007). Predicting young adult social functioning from developmental trajectories of externalizing behaviour. *Psychological Medicine*, 38(7), 989-999. doi:10.1017/S0033291707002309
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. doi:10.1017/S0954579410000416
- Boscaini, F. (2000). Relaciones tónico-emocionales, imagen corporal y aprendizajes en relajación. *Psicomotricidad: Revista de estudios y experiencias*(64), 15-30.
- Bousingen, R. D. d. (1967). *A relaxação*. Lisboa: Europa-América.
- 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:https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.006
- Braga, T., & Gonçalves, R. A. (2014). Delinquência juvenil: da caracterização à intervenção. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4(1), 95-116.
- Braga, T., Pechorro, P., Jesus, S. N., & Gonçalves, R. A. (2018). Autoestima, narcisismo e dimensões de delinquência juvenil: Que relação? *Análise Psicológica*, 36, 145-157.
- Braquehais, M. D., Oquendo, M. A., Baca-García, E., & Sher, L. (2010). Is impulsivity a link between childhood abuse and suicide? *Comprehensive Psychiatry*, 51(2), 121-129. doi:10.1016/j.comppsy.2009.05.003
- Brazão, N., da Motta, C., Rijo, D., Salvador, M. d. C., Pinto-Gouveia, J., & Ramos, J. (2015). Clinical Change in Cognitive Distortions and Core Schemas After a Cognitive-Behavioral Group Intervention: Preliminary Findings from a Randomized Trial with Male Prison Inmates. *Cognitive Therapy and Research*, 39(5), 578-589. doi:10.1007/s10608-015-9693-5

- Bryan, C., O'Shea, D., & MacIntyre, T. (2017). Stressing the relevance of resilience: a systematic review of resilience across the domains of sport and work. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1-41. doi:10.1080/1750984X.2017.1381140
- Burfeind, J. W., & Bartusch, D. J. (2005). *Juvenile Delinquency: An Integrated Approach*. Jones and Bartlett.
- Calkins, S. D., & Perry, N. B. (2016). The Development of Emotion Regulation: Implications for Child Adjustment. In *Developmental Psychopathology*.
- Camacho, I., Matos, M., Simões, C., & Alves, J. (2012). *A influência da monitorização parental e da comunicação com os pais nos comportamentos de risco dos adolescentes* (Vol. 3).
- Carroll, A., Gordon, K., Haynes, M., & Houghton, S. (2013). Goal Setting and Self-Efficacy Among Delinquent, At-Risk and Not At-Risk Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 431-443. doi:10.1007/s10964-012-9799-y
- Carvalho, E. M. R. d. (2003). Tendências da educação psicomotora sob o enfoque walloniano. *Psicologia: ciência e profissão*, 23, 84-89.
- Carvalho, M. (2010). *DO OUTRO LADO DA CIDADE. CRIANÇAS, SOCIALIZAÇÃO E DELINQUÊNCIA EM BAIROS DE REALOJAMENTO* (PhD), Universidade Nova de Lisboa,
- Carvalho, M. (2016). Delinquência juvenil: Conhecer os jovens e os territórios para situar as intervenções. *Revista do Ministério Público*, 148, 65-69.
- Casey, S. (2011). Understanding young offenders: Developmental criminology. *The Open Criminology Journal*, 4(Suppl 1-M1), 13-22.
- Chakhssi, F., Bernstein, D., & de Ruiter, C. (2014). Early maladaptive schemas in relation to facets of psychopathy and institutional violence in offenders with personality disorders. *Legal and Criminological Psychology*, 19(2), 356-372. doi:10.1111/lcrp.12002
- Chowdhury, I. A., Khan, M. M., & Uddin, I. (2012). Causes and Consequences of Juvenile Delinquency in Bangladesh: A Sociological Analysis. *International Journal of Social Science Tomorrow*, 1(4), 1-11.
- Chyle, F., Ostermann, T., & Boehm, K. (2018). Body- and movement-based interventions with male offenders – a narrative review *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 42(4), 359-375. doi:10.1080/01924036.2017.1364278
- Clements-Nolle, K., & Waddington, R. (2019). Adverse Childhood Experiences and Psychological Distress in Juvenile Offenders: The Protective Influence of Resilience and Youth Assets. *Journal of Adolescent Health*, 64(1), 49-55. doi:10.1016/j.jadohealth.2018.09.025
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2015). *CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs*.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2019). *Social Skills Improvement System (SSIS)*. Retirado de: <https://casel.org/guideprogramssocial-skills/>
- Conde, R., & Teixeira, S. (2018). Delinquência juvenil em Portugal: estudo qualitativo das histórias de vida de jovens reclusos *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(1), 78-90. doi:doi: 10.17267/2317-3394rps.v7i1.1844
- Connolly, E. J., Schwartz, J. A., Jackson, D. B., & Beaver, K. M. (2018). How far does the apple fall from the tree? Maternal delinquency and sex-specific patterns of offspring delinquent behavior. *Journal of Criminal Justice*, 54, 50-61. doi:https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2017.12.004
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). *Social Skills Training for Secondary Students With Emotional and/or Behavioral*

- Disorders: A Review and Analysis of the Meta-Analytic Literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144. doi:10.1177/1063426608314541
- Cook, E. C., Pflieger, J. C., Connell, A. M., & Connell, C. M. (2015). Do specific transitional patterns of antisocial behavior during adolescence increase risk for problems in young adulthood? *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 95-106. doi:10.1007/s10802-014-9880-y
- Criss, M. M., Smith, A. M., Morris, A. S., Liu, C., & Hubbard, R. L. (2017). Parents and peers as protective factors among adolescents exposed to neighborhood risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 127-138. doi:https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.10.004
- Cró, L., Andreucci, L. C., Pereira, A., & Rocha, A. (s.d.). *Psicomotricidade e resiliência em crianças brasileiras e portuguesas: um estudo comparativo para a melhoria no ensino-aprendizagem.*
- Curtis, C. (2015). *Anti-Social Behaviour: A multi-national perspective of the everyday to the extreme*: SAGE Publications.
- de Vries Robbé, M., Mann, R. E., Maruna, S., & Thornton, D. (2015). An Exploration of Protective Factors Supporting Desistance From Sexual Offending. *Sexual Abuse*, 27(1), 16-33. doi:10.1177/1079063214547582
- de Vries, S. L. A., Hoeve, M., Asscher, J. J., & Stams, G. J. J. M. (2018). The Long-Term Effects of the Youth Crime Prevention Program “New Perspectives” on Delinquency and Recidivism. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(12), 3639-3661. doi:10.1177/0306624X17751161
- de Vries, S. L. A., Hoeve, M., Assink, M., Stams, G. J. J. M., & Asscher, J. J. (2015). Practitioner Review: Effective ingredients of prevention programs for youth at risk of persistent juvenile delinquency – recommendations for clinical practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(2), 108-121. doi:10.1111/jcpp.12320
- Declaração de Retificação n.º 63/2012. Presidência do Conselho de Ministros - Secretaria-Geral. Diário da República n.º 217/2012, Série I de 2012-11-09.
- Decreto-Lei n.º123/2011. Ministério da Justiça. Diário da República n.º 249/2011, Série I de 2011-12-29
- Decreto-Lei n.º 3/2014. Ministério da Justiça. Diário da República n.º 6/2014, Série I de 2014-01-09. 71 - 86.
- Decreto-Lei n.º 215/2012. Ministério da Justiça. Diário da República n.º 189/2012, Série I de 2012-09-28.
- 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:https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2012.12.002
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). *Habilidades Sociais: Conceitos e campo teórico-prático*. Retrieved from: <http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/03/habilidades-sociais-conceitos-e-campo-teorico-pratico.pdf>
- 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.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática* (Digital ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Diário da República Eletrónico [DRE]. (2019). Lei Orgânica do Ministério da Justiça. [Texto Web]. Retirado de: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/107981220/201902080701/diploma?p_p_state=maximized&did=75309392&rp=indice

- Didden, R., Visser, R., Schaafsma, D., Totsika, V., & van Busschbach, J. T. (2018). Psychomotor therapy for anger and aggression in mild intellectual disability or borderline intellectual functioning: an Intervention Mapping approach AU - Bellemans, Tina. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 13(4), 234-250. doi:10.1080/17432979.2018.1471006
- Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais [DGRSP]. (2017). Relatório de Atividades e Autoavaliação. from Divisão de Planeamento e Organização e Direção de Serviços de Organização, Planeamento e Relações Externas
- Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais [DGRSP]. (2018a). Estatística Mensal - Centros Educativos. Retirado de: https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Est%C3%A1tisticas/Centros%20Educativos/CE_12-2018.pdf?ver=2019-01-11-170904-460
- Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais [DGRSP]. (2018b). Organograma. Retirado de: <https://dgrsp.justica.gov.pt/Sobre-a-DGRSP/Organograma>
- Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais [DGRSP]. (2018c). Programas específicos de reabilitação. Retirado de: <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-privativas-de-liberdade/Programas-e-projetos/Programas-espec%C3%ADficos-de-reabilita%C3%A7%C3%A3o>
- Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais [DGRSP]. (2015). Plano de Atividades 2015
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2015). The Development and Ecology of Antisocial Behavior in Children and Adolescents. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology*.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. doi:10.1111/cdev.12739
- Driessen, J. M. A., Fanti, K. A., Glennon, J. C., Neumann, C. S., Baskin-Sommers, A. R., & Brazil, I. A. (2018). A comparison of latent profiles in antisocial male offenders. *Journal of Criminal Justice*, 57, 47-55. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2018.04.001>
- Duran-Bonavila, S., Vigil-Colet, A., Cosi, S., & Morales-Vives, F. (2017). How Individual and Contextual Factors Affects Antisocial and Delinquent Behaviors: A Comparison between Young Offenders, Adolescents at Risk of Social Exclusion, and a Community Sample. 8(1825). doi:10.3389/fpsyg.2017.01825
- Endredy, J. (2016). *Advanced Autogenic Training and Primal Awareness: Techniques for Wellness, Deeper Connection to Nature, and Higher Consciousness*. Vermont, USA: Inner Traditions/Bear.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121. doi:10.1177/000306515600400104
- Estrada, A. X., Severt, J. B., & Jiménez-Rodríguez, M. (2016). Elaborating on the Conceptual Underpinnings of Resilience. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2), 497-502. doi:10.1017/iop.2016.46
- European Forum of Psychomotricity. (2019). Psychomotricity. Retirado de: <https://psychomot.org>
- Evans, S. Z., Simons, L. G., & Simons, R. L. (2016). Factors that Influence Trajectories of Delinquency Throughout Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(1), 156-171. doi:10.1007/s10964-014-0197-5
- Farmer, R. F., & Chapman, A. L. (2016). *Behavioral interventions in cognitive behavior therapy: Practical guidance for putting theory into action, 2nd ed.* Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Farrington, D. P. (2015). The developmental evidence base: Psychosocial research. In D. A. Crighton & G. J. Towl (Eds.), *Forensic psychology* (2nd ed., pp. 161-181). Chichester, UK: Wiley.
- Farrington, D. P. (2018). Origins of Violent Behavior over the Life Span. In A. Vazsonyi, D. Flannery, & M. Delisi (Eds.), *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (pp. 3-30): Cambridge University Press.
- 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:https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.004
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2015). Developmental and Life-Course Theories of Offending In J. Morizot & L. Kazemian (Eds.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior Theory, Research and Practical Applications*. Switzerland: Springer International Publishing
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M., & Crago, R. V. (2017). Intergenerational Transmission of Convictions for Different Types of Offenses. *Victims & Offenders*, 12(1), 1-20. doi:10.1080/15564886.2016.1187693
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M., & Lösel, F. A. (2016). Developmental and Social Prevention. In D. Weisburd, D. P. Farrington, & C. Gill (Eds.), *What Works in Crime Prevention and Rehabilitation: Lessons from Systematic Reviews* (pp. 15-75). New York, NY: Springer New York.
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Paper presented at the Congreso Internacional "EDUCACIÓN INFANTIL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS", Madrid.
- Fonseca, V. (2010a). *Manual de Observação Psicomotora* (3 ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2010b). Psicomotricidade: uma visão pessoal *Construção Psicopedagógica*, 18(17), 42-52.
- Freitas, E., Simões, M. C., & Martins, A. P. L. (2011). *Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco*. Paper presented at the XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C., & Kahn, R. E. (2014). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. *Psychological Bulletin*, 140(1), 1-57. doi:10.1037/a0033076
- Frick, P. J., & Viding, E. (2009). Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1111-1131. doi:10.1017/S0954579409990071
- Fritz, J., de Graaff, A. M., Caisley, H., van Harmelen, A.-L., & Wilkinson, P. O. (2018). A Systematic Review of Amenable Resilience Factors That Moderate and/or Mediate the Relationship Between Childhood Adversity and Mental Health in Young People. 9(230). doi:10.3389/fpsy.2018.00230
- Gardner, T. W., Dishion, T. J., & Connell, A. M. (2008). Adolescent Self-Regulation as Resilience: Resistance to Antisocial Behavior within the Deviant Peer Context. *Journal of abnormal child psychology*, 36(2), 273-284. doi:10.1007/s10802-007-9176-6
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. NY: Taylor & Francis.
- Gill, C. (2016). Community Interventions. In D. Weisburd, D. P. Farrington, & C. Gill (Eds.), *What Works in Crime Prevention and Rehabilitation: Lessons from Systematic Reviews* (pp. 77-109). New York, NY: Springer New York.
- Glowacz, F., & Born, M. (2015). Away from Delinquency and Crime: Resilience and Protective Factors In J. Morizot & L. Kazemian (Eds.), *The development of criminal and antisocial behavior* (pp. 283-294). Switzerland: Springer International Publishing

- 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*. (Tese de Mestrado), Faculdade de Motricidade/Universidade de Lisboa, Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.5/11655>
- Governo da República Portuguesa. (2017). Olhar para o futuro para guiar a ação presente - Uma estratégia plurianual de requalificação e modernização do sistema de execução de penas e medidas tutelares educativas 2017/2027.
- Gregory, J., & Bryan, K. (2010). Speech and language therapy intervention with a group of persistent and prolific young offenders in a non-custodial setting with previously undiagnosed speech, language and communication difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1-14. doi:10.3109/13682822.2010.490573
- Guimarães, J. (2012). *AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA E COMPORTAMENTOS DESVIANTES EM ADOLESCENTES* (Tese de Mestrado), ISPA,
- Hall, L., & Long, C. G. (2009). Back to basics: progressive muscle relaxation (PMR) training for women detained in conditions of medium security *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 20(3), 481-492. doi:10.1080/14789940802638374
- Hemphill, S. A., Heerde, J. A., Herrenkohl, T. I., & Farrington, D. P. (2015). Within-individual versus between-individual predictors of antisocial behaviour: A longitudinal study of young people in Victoria, Australia. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 48(3), 429-445. doi:10.1177/0004865815589829
- Hewitt, J. D., & DeLisi, M. (2016). *Delinquency in Society*. Jones & Bartlett Learning.
- Hirschi, T. (2017). *Causes of Delinquency*. Taylor & Francis.
- Hofmann, V., & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 68, 136-145. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013>
- Hornsveld, R. H. J., Muris, P., Kanters, T., Langstraat, E., & van Marle, H. J. C. (2016). Psychomotor Therapy as an Additive Intervention for Violent Forensic Psychiatric Inpatients: A Pilot Study AU - Zwets, Almar J. *International Journal of Forensic Mental Health*, 15(3), 222-234. doi:10.1080/14999013.2016.1152613
- Hyde, L. W., Shaw, D. S., & Hariri, A. R. (2013). Understanding Youth Antisocial Behavior Using Neuroscience through a Developmental Psychopathology Lens: Review, Integration, and Directions for Research. *Developmental review : DR*, 33(3), 10.1016/j.dr.2013.1006.1001. doi:10.1016/j.dr.2013.06.001
- Jacobson, E. (1974). *Progressive relaxation* London: The University of Chicago Press.
- Jevtić, B. (2014). Moral Judgement of Delinquents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 449-455. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.286>
- Jin, F., Cheng, Z., Liu, X., Zhou, X., & Wang, G. (2016). The roles of family environment, parental rearing styles and personality traits in the development of delinquency in Chinese youth. *Med One*, 1, 1-5.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Brunton-Smith, I., Loeber, R., Ahonen, L., & Palacios, A. P. (2018). Depression, anxiety and delinquency: Results from the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Criminal Justice*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2018.08.004>
- 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:<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

- Jones, B. D., Woodman, T., Barlow, M., & Roberts, R. (2017). The darker side of personality: Narcissism predicts moral disengagement and antisocial behavior in sport. *The Sport Psychologist*, 31(2), 109-116. doi:10.1123/tsp.2016-0007
- Jones, C., & Nonas-Barnes, L. (2017). Effectiveness of Skills Groups for Adolescents in Correctional Settings: A Scientific Systematic Review. *Columbia Social Work Review*, 8, 1-5. doi:https://doi.org/10.7916/D8QF95FB
- Kim, E. Y., Park, J., & Kim, B. (2016). Type of childhood maltreatment and the risk of criminal recidivism in adult probationers: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 16(1), 294. doi:10.1186/s12888-016-1001-8
- Kim, H., Kim, S. D., Ko, D. K., Kim, I. M., & Yeo, S. S. (2016). Effect of Psychomotricity by the Adolescent on the Anger Management of Convergence. *Indian Journal of Science Technology*, 9(26).
- Kim, J. I., Kim, B., Kim, B.-N., Hong, S.-B., Lee, D. W., Chung, J.-Y., . . . Youn, M. (2017). Prevalence of psychiatric disorders, comorbidity patterns, and repeat offending among male juvenile detainees in South Korea: a cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1), 6. doi:10.1186/s13034-017-0143-x
- Kingsep, P., & Nathan, P. (s.d.). *Social Skills Training for Severe Mental Disorders*. Western Australia.
- Köiv, K. (2016). Perceived multiple emotional self-concepts in groups of juvenile delinquents and nondelinquents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 49-56.
- Komatsu, A. V., Costa, R. C., & Bazon, M. R. (2018). DELINQUÊNCIA JUVENIL: RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO, FUNÇÕES EXECUTIVAS E COMPORTAMENTO SOCIAL NA ADOLESCÊNCIA. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 8(2).
- Krastins, A., Francis, A. J. P., Field, A. M., & Carr, S. N. (2014). Childhood Predictors of Adulthood Antisocial Personality Disorder Symptomatology. *Australian Psychologist*, 49(3), 142-150. doi:doi:10.1111/ap.12048
- Lab, S. P. (2016). *Crime prevention: Approaches, practices, and evaluations*.
- Lau, K. S. L., & Marsee, M. A. (2013). Exploring Narcissism, Psychopathy, and Machiavellianism in Youth: Examination of Associations with Antisocial Behavior and Aggression. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 355-367. doi:10.1007/s10826-012-9586-0
- Lauzon, F. (2011). *L'éducation psychomotrice: Source d'autonomie et de dynamisme*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leaw, J. N., Ang, R. P., Huan, V. S., Chan, W. T., & Cheong, S. A. (2015). Re-Examining of Moffitt's Theory of Delinquency through Agent Based Modeling. *PLOS ONE*, 10(6), e0126752. doi:10.1371/journal.pone.0126752
- Lei 166/99. Assembleia da República. Diário da República n.º 215/1999, Série I-A de 1999-09-14. 6320 - 6351.
- Lei n.º 4/2015. Assembleia da República. Diário da República n.º 10/2015, Série I de 2015-01-15. 396 - 436.
- Lemos, I. (2014). CONTEXTUALIZAR A DELINQUÊNCIA JUVENIL Para uma intervenção centrada nos recursos de resiliência. *Omnia*, 1, 31-37.
- Lipsey, M. W. (2009). The Primary Factors that Characterize Effective Interventions with Juvenile Offenders: A Meta-Analytic Overview. *Victims & Offenders*, 4(2), 124-147. doi:10.1080/15564880802612573
- Lipsey, M. W. (2012). Effective interventions for juvenile offenders: Using meta-analysis to bridge from research to practice. In T. Bliesener, A. Beelmann, & M. Stemmler (Eds.), *Antisocial Behavior and Crime: Contributions of Developmental and Evaluation Research to Prevention and Intervention* (pp. 181-198). Cambridge, UK: Hogrefe Publishing.

- Lipsey, M. W., Howell, J. C., Kelly, M. R., Chapman, G., & Carver, D. (2010). *Improving the effectiveness of juvenile justice programs*. Washington DC: Center for Juvenile Justice Reform at Georgetown University.
- Lo, W. T., & Cheng, H. C. (2018). Predicting Effects of the Self and Contextual Factors on Violence: A Comparison between School Students and Youth Offenders in Macau. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2). doi:10.3390/ijerph15020258
- Loeber, R., Jennings, W. G., Ahonen, L., Piquero, A. R., & Farrington, D. P. (2017). Gender Differences: Comparisons with Males in the Pittsburgh Youth Study. In R. Loeber, W. G. Jennings, L. Ahonen, A. R. Piquero, & D. P. Farrington (Eds.), *Female Delinquency From Childhood To Young Adulthood: Recent Results from the Pittsburgh Girls Study* (pp. 29-35). Cham: Springer International Publishing.
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K., Giroux, B., Stouthamer-Loeber, M., B. Van Kammen, W., & Maugham, B. (1993). *Developmental pathways in disruptive child behavior. Development and Psychopathology* 5, 103-133 (Vol. 5).
- Loureiro, C. (2013). Treino de Competências Sociais - Uma Estratégia em Saúde Mental: Técnicas e Procedimentos para a Intervenção. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 41-47.
- Lucas, R. E. (2018). Reevaluating the strengths and weaknesses of self-report measures of subjective well-being. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation, Vol. 3, 2nd ed.* (pp. 739-795). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Machado, F. S., & Tavares, H. M. (2010). Psicomotricidade: da prática funcional à vivenciada. *Em extensão*, 9(1).
- MacKenzie, D. L., & Farrington, D. P. (2015). Preventing future offending of delinquents and offenders: what have we learned from experiments and meta-analyses? *Journal of Experimental Criminology*, 11(4), 565-595. doi:10.1007/s11292-015-9244-9
- Margari, F., Craig, F., Margari, L., Matera, E., Lamanna, A. L., Lecce, P. A., . . . Carabellese, F. (2015). Psychopathology, symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder, and risk factors in juvenile offenders. *Neuropsychiatric disease treatment*, 11, 343.
- Marinho, H. R. B., Matos Junios, M. A., Salles Filho, N. A., & Fink, S. C. M. (2007). *Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade* (Vol. 2). Curitiba: Ibpex.
- Martins, R. F. R. (2001a). Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade – As Práticas entre o Instrumental e o Relacional. In V. Fonseca & R. F. R. Martins (Eds.), *Progressos em psicomotricidade*. Lisboa: Edições FMH.
- Martins, R. F. R. (2001b). A relaxação psicoterapêutica no contexto da saúde mental : o corpo como ponte entre a emoção e a razão. In V. Fonseca & R. F. R. Martins (Eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 95-108). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Martins, R. F. R. (2015). O corpo como primeiro espaço de comunicação: o diálogo tónico-emocional no nascimento da vida psíquica. *PsiLogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*, 13(1), 34-43.
- Mathys, C. (2017). Effective components of interventions in juvenile justice facilities: How to take care of delinquent youths? *Children and Youth Services Review*, 73, 319-327. doi:https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.01.007
- Matos, M. G. (2012). Comunicação e gestão de conflitos na escola. In M. G. Matos & G. Tomé (Eds.), *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade* (1 ed., Vol. 2 -

- Intervenções com jovens e na comunidade pp. 99-251). Lisboa: Placebo, Editora LDA.
- Matos, M. G., Simões, C., Canha, L., & Equipa Aventura Social. (2012). Competência social em adolescentes com problemas de comportamento. In M. G. Matos & G. Tomé (Eds.), *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade* (1 ed., Vol. 2 - Intervenções com jovens e na comunidade pp. 17-59). Lisboa: Placebo, Editora LDA.
- Maximiano, J. (2004). Psicomotricidade e relaxação em psiquiatria. *PsiLogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*, 1(1), 85-95.
- McMurrin, M., & Ward, T. (2010). Treatment readiness, treatment engagement and behaviour change. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 20(2), 75-85. doi:10.1002/cbm.762
- Modecki, K. L., Zimmer-Gembeck, M. J., & Guerra, N. (2017). Emotion Regulation, Coping, and Decision Making: Three Linked Skills for Preventing Externalizing Problems in Adolescence. *Child Development*, 88(2), 417-426. doi:10.1111/cdev.12734
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. doi:10.1037/0033-295X.100.4.674
- Moffitt, T. E. (2015). Life-Course-Persistent versus Adolescence-Limited Antisocial Behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (2 ed., Vol. 3): John Wiley & Sons, Inc.
- Moffitt, T. E. (2018). Male antisocial behaviour in adolescence and beyond. *Nature human behaviour*, 2, 177-186.
- Mohammadi Ziabari, S. S., & Treur, J. (2018). *Cognitive Modeling of Mindfulness Therapy by Autogenic Training*.
- Morgado, A. M., & Dias, M. d. L. V. (2017). Portuguese juvenile delinquents: An exploratory study from a sample of institutionalized young offenders. *Análise Psicológica*, 35, 157-170.
- Morizot, J. (2015). The Contribution of Temperament and Personality Traits to Criminal and Antisocial Behavior Development and Desistance. In J. Morizot & L. Kazemian (Eds.), *The development of criminal and antisocial behavior*. Switzerland: Springer International Publishing
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk Factors for Conduct Disorder and Delinquency: Key Findings from Longitudinal Studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642. doi:10.1177/070674371005501003
- Murray, J., Farrington, D. P., & Eisner, M. P. (2009). Drawing conclusions about causes from systematic reviews of risk factors: The Cambridge Quality Checklists. *Journal of Experimental Criminology*, 5(1), 1-23. doi:10.1007/s11292-008-9066-0
- Murray, J., Farrington, D. P., & Sekol, I. (2012). Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 175-210. doi:10.1037/a0026407
- Nilsson, A., Shannon, D., Estrada, F., & Bäckman, O. (2014). The Life Course of Young Male and Female Offenders: Stability or Change between Different Birth Cohorts? *The British Journal of Criminology*, 54(3), 393-410. doi:10.1093/bjc/azu007
- OECD. (s.d.). *Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success*. Paris: OECD Publishing.
- 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*. (Tese de Mestrado), Faculdade de Motricidade Humana/Universidade de Lisboa, Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.5/14091>

- Pallant, J. (2007). *SPSS – Survival Manual* (3rd ed.). Glasgow: McGraw-Hill.
- Pardini, D. (2016). Empirically Based Strategies for Preventing Juvenile Delinquency. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(2), 257-268. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.11.009>
- Pardini, D., Waller, R., & Samuel, H. W. (2015). Familial Influences on the Development of Serious Conduct Problems and Delinquency. In J. Morizot & L. Kazemian (Eds.), *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335. doi:10.1037/0003-066X.44.2.329
- Pellerone, M., Craparo, G., & Tornabuoni, Y. (2016). Relationship between Parenting and Cognitive Schemas in a Group of Male Adult Offenders. 7(302). doi:10.3389/fpsyg.2016.00302
- Perry, N. B., Calkins, S. D., Dollar, J. M., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2017). Self-regulation as a predictor of patterns of change in externalizing behaviors from infancy to adolescence. *Development and Psychopathology*, 30(2), 497-510. doi:10.1017/S0954579417000992
- Piñana, A. M. G., & Genovés, V. J. G. (1996). El modelo cognitivo aplicado a delincuentes institucionales: El pensamiento prosocial. *Revista Complutense de Educación*(2).
- Portaria n.º 13/2013. Ministério da Justiça. Diário da República n.º 8/2013, Série I de 2013-01-11. 164 - 166.
- Portaria n.º 118/2013. Ministérios das Finanças e da Justiça. Diário da República n.º 59/2013, Série I de 2013-03-25. 1848 - 1854.
- Prendergast, M. L., Pearson, F. S., Podus, D., Hamilton, Z. K., & Greenwell, L. (2013). The Andrews' Principles of Risk, Need, and Responsivity as Applied in Drug Abuse Treatment Programs: Meta-Analysis of Crime and Drug Use Outcomes. *Journal of Experimental Criminology*, 9(3), 275-300. doi:10.1007/s11292-013-9178-z
- Probst, M. (2017). Psychomotor therapy for patients with severe mental health disorders.
- Probst, M., Knapen, J., Poot, G., & Vancampfort, D. (2010). Psychomotor Therapy and Psychiatry: What's in a Name? *The Open Complementary Medicine Journal*, 2, 105-113. doi:10.2174/1876391X010020010105
- Rean, A. A. (2018). Deformation of the Personality in Delinquent Behavior. *Russian Education & Society*, 60(1), 14-23. doi:10.1080/10609393.2018.1436291
- Reingle Gonzalez, J., G Jennings, W., & Komro, K. (2013). *A Case-Control Study of Risk and Protective Factors for Incarceration Among Urban Youth* (Vol. 53).
- Rijo, D., Brazão, N., Barroso, R., da Silva, D. R., Vagos, P., Vieira, A., . . . Macedo, A. M. (2016). Mental health problems in male young offenders in custodial versus community based-programs: implications for juvenile justice interventions. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10(1), 40. doi:10.1186/s13034-016-0131-6
- Robertson, A. A., & Walker, C. S. (2018). Predictors of justice system involvement: Maltreatment and education. *Child Abuse & Neglect*, 76, 408-415. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.12.002>
- Roisman, G. I., Monahan, K. C., Campbell, S. B., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2010). Is adolescence-onset antisocial behavior developmentally normative? *Development and Psychopathology*, 22(2), 295-311. doi:10.1017/S0954579410000076
- Sanders, J., Munford, R., & Boden, J. (2018). The impact of the social context on externalizing risks – Implications for the delivery of programs to vulnerable youth. *Children and Youth Services Review*, 85, 107-116. doi:<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.022>

- Schick, A., & Cierpka, M. (2016). Risk factors and prevention of aggressive behavior in children and adolescents. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 8(1), 90-109.
- Schwalbe, C. S., Gearing, R. E., MacKenzie, M. J., Brewer, K. B., & Ibrahim, R. (2012). A meta-analysis of experimental studies of diversion programs for juvenile offenders. *Clinical Psychology Review*, 32(1), 26-33. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.10.002>
- Shaykhi, F., Ghayour-Minaie, M., & Toumbourou, J. W. (2018). Impact of the Resilient Families intervention on adolescent antisocial behavior: 14-month follow-up within a randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 93, 484-491. doi:<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.021>
- Shoemaker, D. J. (2017). *Juvenile Delinquency*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Shoemaker, D. J. (2018). *Theories of delinquency: An examination of explanations of delinquent behavior*. Oxford University Press.
- Siegel, L. J., & Welsh, B. C. (2010). *Juvenile Delinquency: The Core* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.
- Simmons, C., Steinberg, L., Frick, P. J., & Cauffman, E. (2018). The differential influence of absent and harsh fathers on juvenile delinquency. *Journal of Adolescence*, 62, 9-17. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.10.010>
- Simões, C. (2007). *Comportamentos de Risco na Adolescência* (F. C. Gulbenkian Ed. ed.).
- Simões, C., Matos, M. G., & Batista-Foguet, J. M. (2008). JUVENILE DELINQUENCY: ANALYSIS OF RISK AND PROTECTIVE FACTORS USING QUANTITATIVE AND QUALITATIVE METHODS. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 12(4), 389-408.
- Simões, C., Matos, M. G., & Morgan, A. (2015). Facing the Adversity: the Role of Internal Assets on Well-Being in Adolescents with Special Needs. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, E56. doi:10.1017/sjp.2015.41
- Simpson, S., Mercer, S., Simpson, R., Lawrence, M., & Wyke, S. (2018). Mindfulness-Based Interventions for Young Offenders: a Scoping Review. *Mindfulness*, 9(5), 1330-1343. doi:10.1007/s12671-018-0892-5
- Sirohi, J. P. S. (2014). *Criminology and Penology*. Allahabad Law Agency.
- Sistema de Segurança Interna. (2017). *Relatório Anual de Segurança Interna*.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. doi:10.1002/pits.21641
- Snow, P., & Powell, M. (2008). *Oral Language Competence, Social Skills and High-risk Boys: What are Juvenile Offenders Trying to Tell us?* (Vol. 22).
- Snow, P., & Powell, M. (2012). Youth (in) justice: Oral language competence in early life and risk for engagement in antisocial behaviour in adolescence. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 435, 1-6.
- Sousa, A. N. (2018). *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* (Tese de Mestrado), Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade de Lisboa, Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.5/15632>
- Spruit, A., Hoffenaar, P. J., Put, C., van Vugt, E., & Jan Stams, G. (2018). *The effect of a sport-based intervention to prevent juvenile delinquency in at-risk adolescents*.
- Stansfield, R. (2016). Juvenile Desistance and Community Disadvantage: The Role of Appropriate Accommodations and Engagements. *Justice Quarterly*, 33(4), 708-728. doi:10.1080/07418825.2014.958189

- Streinar, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency AU - Streiner, David L. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. doi:10.1207/S15327752JPA8001_18
- Sukhodolsky, D. G., Smith, S. D., McCauley, S. A., Ibrahim, K., & Piasecka, J. B. (2016). Behavioral Interventions for Anger, Irritability, and Aggression in Children and Adolescents. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 26(1), 58-64. doi:10.1089/cap.2015.0120
- Teixeira, F. M. A. (2017). *Impacto do programa GPS no desenvolvimento de competências socio-emocionais nos indivíduos em situação de reclusão: o caso do estabelecimento prisional do Funchal*. (Tese de Mestrado), Universidade da Madeira, Madeira.
- Thompson, K. C., & Morris, R. J. (2016). Juvenile Delinquency and Disability. In (pp. 31-39).
- Thurin, J. (2010). Évaluation de l'efficacité des thérapeutiques en psychomotricité. *Entretiens de Psychomotricité*, 1-8.
- Tong, L. S. J., & Farrington, D. P. (2008). Effectiveness of "Reasoning and rehabilitation" in reducing reoffending. *Psicothema*, 20(1), 20-28.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365. doi:https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016
- United Nations Economic and Social Council. (2014). World crime trends and emerging issues and responses in the field of crime prevention and criminal justice *Commission on Crime Prevention and Criminal Justice*
- van den Broek, E., Keulen-de Vos, M., & Bernstein, D. P. (2011). Arts therapies and schema focused therapy: A pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 38(5), 325-332. doi:10.1016/j.aip.2011.09.005
- van der Put, C. E., Creemers, H. E., & Hoeve, M. (2014). Differences between juvenile offenders with and without substance use problems in the prevalence and impact of risk and protective factors for criminal recidivism. *Journal of Drug and Alcohol Dependence*, 134, 267-274. doi:https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2013.10.012
- van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., van der Laan, P. H., & Stams, G. J. J. M. (2016). Social skills training for juvenile delinquents: post-treatment changes. *Journal of Experimental Criminology*, 12(4), 515-536. doi:10.1007/s11292-016-9262-2
- Vancu, G. (2018). METHODS OF PSYCHOLOGICAL INTERVENTION IN JUVENILE DELINQUENCY. *Agora Psycho-Pragmatica*, 12(1), 57-68.
- Vettcnburg, N. (1998). JUVENILE DELINQUENCY AND THE CULTURAL CHARACTERISTICS OF THE FAMILY. In *International Journal of Adolescent Medicine and Health* (Vol. 10, pp. 193).
- Vidal, S., Prince, D., Connell, C. M., Caron, C. M., Kaufman, J. S., & Tebes, J. K. (2017). Maltreatment, family environment, and social risk factors: Determinants of the child welfare to juvenile justice transition among maltreated children and adolescents. *Journal of Child Abuse & Neglect*, 63, 7-18. doi:https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.013
- Wan, Y. T. Y. (2012). Cognitive and emotional determinants of delinquent behaviour. *Discovery – SS Student E-Journal*, 1, 42-59.

- Wang, Y.-C., Moya Guerola, M., Lin, Y.-C., Hsieh, Y.-P., Strong, C., Tsai, M.-C., & Lin, C.-Y. (2018). Effects of childhood adversity and resilience on Taiwanese youth health behaviors. *Pediatrics & Neonatology*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.pedneo.2018.08.004>
- Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2014). *The Oxford Handbook of Crime Prevention*: Oxford University Press.
- Whitcomb, S. A. (2017). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents*. New York: Taylor & Francis.
- Wilson, H. A., & Hoge, R. D. (2012). The Effect of Youth Diversion Programs on Recidivism: A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice and Behavior*, 40(5), 497-518. doi:10.1177/0093854812451089
- Young, J. E. (1999). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema-focused Approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Young, J. T. N. (2014). "Role Magnets"? An Empirical Investigation of Popularity Trajectories for Life-Course Persistent Individuals During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 104-115. doi:10.1007/s10964-013-9946-0
- Young, S., Greer, B., & Church, R. (2018). Juvenile delinquency, welfare, justice and therapeutic interventions: a global perspective. *BJPsych Bulletin*, 41(1), 21-29. doi:10.1192/pb.bp.115.052274
- Zachariah, B. T., Vaya, S., & Zachariah, B. A. (2018). THE EFFICACY OF R&R MODULE OF NEUROCRIMINOLOGY MODEL ON PRISON POPULATION WITH FOCUS ON JUVENILE DELINQUENTS: A PILOT STUDY. *GLOBAL JOURNAL FOR RESEARCH ANALYSIS*, 6(12).
- Zwets, A. J., Hornsveld, R. H. J., Muris, P., Kanters, T., Langstraat, E., & van Marle, H. J. C. (2016). Psychomotor Therapy as an Additive Intervention for Violent Forensic Psychiatric Inpatients: A Pilot Study *International Journal of Forensic Mental Health*, 15(3), 222-234. doi:10.1080/14999013.2016.1152613

Anexos

Dada a extensão do relatório, apenas serão apresentados alguns Anexos nomeadamente: A – Programas Nacionais e Internacionais Realizados; B - Execução de penas e medidas jurídicas na comunidade, Âmbito Penal; C - Execução de medidas não institucionais, Âmbito Tutelar Educativo; D - Outros contextos de intervenção, respostas sociais; E - Escalas e Subescalas Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal; F - Resultados Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal – Grupos 1 e 2; G - Descrição completa das atividades complementares realizadas; H - Grupo 3, Caxias (Caso BM); I - Exemplo de Planeamento de sessão Grupos; J - Exemplo de Relatório de Sessão Grupo 1 – Carnaxide; L - Exemplo de Relatório de Sessão Grupo 2 – Oeiras; M - Relatórios de Sessão Grupo 3, Caxias; N - Acompanhamento individual (GR); O - Guião entrevista a fontes próximas dos Participantes; e P - Guião de Entrevista Final Participantes.

No suporte digital são apresentados os anexos referentes aos Instrumentos de Avaliação; Planeamentos de Sessão dos Grupos; Relatórios de Sessão do Grupo 1, Carnaxide; Relatórios de Sessão do Grupo 2, Oeiras; Planos e Relatórios do Acompanhamento Individual, GR; Poster da Semana de Reabilitação Psicomotora; PowerPoint de Apresentação na unidade de curricular de Temas Aprofundados do Desenvolvimento Humano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora e na Sede da DGRSP; e Artigo – “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E OS ESTILOS DE PENSAMENTO CRIMINAL: que relação?

Anexo A – Programas Nacionais e Internacionais Realizados

Tabela A12 - Programas aplicados a nível Nacional

PROGRAMAS NACIONAIS			
	Aventura Social e Risco - Programa de Competências de Relacionamento Interpessoal Matos, Simões, Carvalhosa e Canha (2000)	Programa Pensamento Pró-Social (PPS) Criado por Fabiano e Ross em 1993, adaptado em 2001 em Portugal por Pinto, Matos, Rijo, Castilho, Galhardo, Navalho e Perdiz	Gerar Percursos Sociais (GPS) Criado por Rijo e Colaboradores, em 2007
Objetivo	Promover a inserção social e/ou profissional de jovens em risco.	Desenvolver competências cognitivas de adolescentes em risco de desajustamento social e profissional e modificar o pensamento intervindo na conduta delinquente, no consumo de substâncias e no insucesso e abandono escolar	Prevenção e reabilitação psicossocial para jovens com comportamentos antissociais ou em risco. Promover mudanças cognitivas, emocionais, sociais e comportamentais Reestruturar as crenças disfuncionais subjacentes ao comportamento antissocial e delinquente
Domínios	Competências sociais e assertividade Competências de comunicação interpessoal Gestão de conflitos Resolução de problemas	Treino de aptidões cognitivas Treino de competências sociais Treino de resolução de problemas Competências de negociação Raciocínio e pensamento crítico Controlo emocional Desenvolvimento de valores	Agrupado em 5 módulos sequenciais: 1 – Comunicação 2 – Relacionamento interpessoal 3 – Distorções cognitivas 4 – Significado das emoções 5 – Armadilhas do passado (crenças disfuncionais)
Estrutura	23 sessões	48 sessões	40 sessões, semanais de 90 minutos
Âmbito de Intervenção	Comunitário Prevenção Secundária	Comunitário Institucional (e.g. Centros Educativos)	Institucional (e.g. Centros Educativos, EP) Prevenção secundária e terciária

Tabela A13 - Programas aplicados a nível Internacional

PROGRAMAS INTERNACIONAIS			
	<i>Reasoning and Rehabilitation (R&R)</i> Criado por Ross e Fabiano, em 1985	<i>Skill-streaming the Adolescent – A Structured Learning Approach to teaching prosocial skills</i> Criado por Goldstein, Sprafkin, Gershaw e Klein, em 1980	<i>Thinking for a Change (T4C)</i> Criado por Bush, Glick e Taymans, em 1998. Através do National Institute of Corrections.
Objetivo	Promover atitudes, comportamentos e valores pró-sociais em jovens com comportamentos delinquentes, através de uma abordagem lúdica	Promover competências sociais em jovens imaturos, com comportamentos antissociais e agressivos.	Modificar os pensamentos criminais e antissociais de jovens com comportamentos delinquentes e reduzir a reincidência.
Dominios	Autorregulação Metacognição Raciocínio crítico Competências sociais Resolução de problemas Pensamento criativo Promoção de valores	Competências sociais básicas Competências sociais avançadas Competências para lidar com sentimentos Competências alternativas à agressividade Competências para lidar com o stress Competências de planeamento	Auto-mudança/ Reestruturação cognitiva – processo de autorreflexão e autorreconhecimento de atitudes, crenças, sentimentos e pensamentos antissociais. Competências sociais – autoconhecimento e autoavaliação do impacto das atitudes nos outros, permitindo aprendizagem pró-social. Resolução de problemas – aprendizagem de estratégias para conseguir lidar com situações stressantes e adversas que possam surgir.
Abordagem	Cognitivo-comportamental, com recurso a role-play, modelagem, puzzles, jogos de raciocínio, exercícios diversos.	Psicoeducacional, com recurso a role-play, feedback corretivo, modelagem, reforço, tarefas e transferência.	Cognitivo-comportamental
Estrutura	35 sessões, altamente estruturadas de 90 minutos cada, de carácter bissemanal. Grupos devem idealmente ter entre 6-8 elementos, porém pode ser realizada com 4-10 elementos.	50 sessões onde são abordados os diferentes domínios.	25 sessões, de 2 horas cada (2 a 3 vezes por semana). Grupos de 10-14 elementos
Âmbito de Intervenção	Comunitário Institucional	Comunitário Institucional	Comunitário Institucional

Anexo B – Execução de penas e medidas jurídicas na comunidade, Âmbito Penal

As penas e medidas na comunidade são (DGRSP, 2015):

- **Suspensão Provisória do Processo (SPP)** (art.º 281 do CPP) – o instituto da SPP é pré-sentencial aplicada para evitar a prossecução do processo penal até ao julgamento. É aplicada em situação de crime punível com pena de prisão inferior a cinco anos, com sanção distinta da prisão, ou caso não se verifique condenação antecedente. Injunções e regras de conduta são impostas ao arguido aquando da aplicação desta medida, havendo consentimento prévio da vítima;
- **Suspensão da Execução da Pena de Prisão (SEPP)** (artigos 50º e 57º do CP) – é uma medida aplicada pelo Tribunal que suspende a execução da pena de prisão, até um máximo de cinco anos caso se verifique que a ameaça de prisão efetiva e a censura do crime sejam suficientes, pertinentes e previnam a reincidência. A pena é suspensa por igual período à pena de prisão definida na sentença, porém nunca poderá ser inferior a um ano e superior a cinco anos, podendo ser aplicada de três formas: suspensão simples; suspensão submetida ao cumprimento de obrigações e regras de conduta; e suspensão com regime de prova. As ERS intervêm nas duas últimas formas, com o intuito de vigiar e apoiar o condenado.
- **Liberdade Condicional (LC)** (artigos 61º a 64º do CP e artigos 173º a 187º do CEP) –, uma transição entre o período de prisão efetiva e a liberdade, período o qual o recluso possa novamente adaptar-se à comunidade sem sofrer um impacto significativo do efeito da reclusão. A LC é aplicada num máximo de até cinco anos e tal como na SEPP é aplicada em três modalidades, simples, submetida ao cumprimento de regras de conduta, e com regime de prova. A LC pode ser atribuída a meio da pena (1/2), a dois terços da pena (2/3) ou a cinco sextos da pena (5/6), sendo sempre considerados os crimes, conduta do recluso e impacto da sua libertação na comunidade. Antecedente a esta medida pode ser aplicada uma Adaptação à Liberdade Condicional (ALC) por um período máximo de um ano, ficando o indivíduo obrigado a um regime de permanência na habitação, com controlo à distância.
- **Medidas de segurança de inimputáveis** (artigos 94º e 95º do CP) – surge aquando do cumprimento de uma medida de segurança de internamento de inimputáveis em que o tribunal considera a cessação do estado de perigosidade do inimputável, atribuindo um período de reintegração na comunidade, com controlo no exterior, na impossibilidade de determinar a liberdade do inimputável.

- **Suspensão da Execução do Internamento** (art.º 98 do CP) – consiste na suspensão do internamento do inimputável, com substituição parcial ou total da privação da liberdade por um regime probante efetuado na comunidade. Pode ser aplicada numa fase antecedente ao internamento ou após cumprir um período mínimo de 3 anos de internamento.
- **Prestação de Trabalho a Favor da Comunidade (PTFC)** (art.º 58 do CP e art.º 496 do CPP) – é uma alternativa à pena de prisão, consistindo na substituição da mesma pela prestação de serviços ao Estado, a entidades públicas ou privadas, de forma gratuita. Os serviços prestados devem ser considerados pelo Tribunal de interesse para a comunidade, sendo possível efetuar a substituição até ao máximo de 480 horas.
- **Substituição de Multa por Trabalho (SMT)** (art.º 48 do CP) – uma sanção pecuniária, consistindo na relação dia-multa, i.e., a cada dia de multa corresponde a um valor entre os 5 e os 500 euros, estabelecido pelo tribunal. Neste tipo de medida o tribunal pode fixar a obrigatoriedade do pagamento da multa a instituições, ou permitir a substituição total ou parcial por dias de trabalho em instituições particulares de solidariedade social, estabelecimentos públicos ou privados.

Anexo C – Execução de medidas não institucionais, Âmbito Tutelar Educativo

As medidas não institucionais aplicadas aos ofensores juvenis são (Lei 166/99):

- **Admoestação** (art.º 9 Lei Tutelar Educativa – LTE) – consiste numa “chamada de atenção” por parte do juiz ao jovem, advertindo-o para a ilicitude do seu comportamento e as consequências que advêm do mesmo, incitando à adequação da conduta às normas e valores.
- **Privação do direito de conduzir** (art.º 10 LTE) – consiste na cassação da licença ou proibição da obtenção da mesma, aquando de uma medida de privação de condução de ciclomotores ou de permissão para a mesma, por um período de um mês a um ano.
- **Reparação ao ofendido** (art.º 11 LTE) – dentro desta medida surgem três componentes: pedido de desculpas ao ofendido, na presença do juiz e do ofendido ou através de um ato simbólico que exprima arrependimento; compensação económica total ou parcial ao ofendido pelos danos causados, cujo montante é definido pelo juiz considerando o poder económico do menor; praticar uma atividade que se relacione com o dano, considerando sempre o benefício ao ofendido, num limite máximo de doze horas, não podendo ocupar a totalidade do horário disponível do menor, tendo sempre em consideração a frequência escolar e outras atividades consideradas importantes pelo tribunal.
- **Prestações económicas ou tarefas a favor da comunidade** (art.º 12 LTE) – medida com um máximo de sessenta horas, concluída num período não superior a três meses, consiste no pagamento de uma quantia ou realização de uma atividade que beneficie uma instituição de fim não lucrativo, pública ou privada.
- **Imposição de regras de conduta** (art.º 13 LTE) – são aplicadas regras de conduta com o intuito de criar e adequar o comportamento do menor às normas e valores da sociedade. A proibição de consumo de álcool, o impedimento de interação com certos indivíduos e frequência em certos locais e estabelecimentos, são exemplos de algumas proibições impostas, no entanto não podem ser limitativas e pôr em causa a autonomia do menor. Esta medida tem a duração máxima de dois anos.
- **Imposição de obrigações** (art.º 14 LTE) – aplicada com o objetivo de promover o aproveitamento escolar e formação do menor, assim como para a promoção e desenvolvimento das competências psicológicas. As obrigações impostas podem ser: frequentar um estabelecimento de ensino ou centro de formação profissional, com controlo de aproveitamento e assiduidade; acompanhamento em sessões de orientação psicopedagógica; integrar clubes ou associações com participação nas

atividades; submeter-se a programas de tratamento (e.g. médico-psiquiátrico, psicológico) em regime de internamento ou ambulatório. Importa referir que a última obrigação necessita de consentimento do jovem quando este tiver idade superior a 16 anos e é aplicada quando se verifica alguma problemática relacionada com consumo de estupefacientes, doenças infetocontagiosas ou de saúde mental.

- **Frequência de programas formativos** (art.º 15 LTE) – tem a duração máxima de seis meses, podendo exceder até ao ano, caso a duração do programa seja superior. Os programas podem ser de cariz de ocupação de tempos livres; educação sexual ou rodoviária; orientação psicopedagógica; despiste e orientação profissional; desenvolvimento e promoção de competências socioemocionais; ou desportivos. Aquando da aplicação desta medida, o juiz pode decidir que o menor resida com pessoa apta, ou seja inserido numa instituição de regime aberto para garantir a execução e cumprimento da medida.
- **Acompanhamento educativo** (art.º 16 LTE) – nesta medida o tribunal define as áreas de intervenção a serem inseridas no projeto educativo pessoal do menor, podendo integrar no mesmo, regras de conduta, imposição de obrigações ou frequência de programas formativos. Cabe ao TGC elaborar o projeto educativo do menor, assim como acompanhar, orientar, apoiar e monitorizar toda a execução do projeto. Esta medida tem a duração mínima de três meses não excedendo os dois anos.

Anexo D – Outros contextos de intervenção, respostas sociais

Centro Social e Paroquial São Romão de Carnaxide (CSPSRC)

O CSPSRC apresenta várias respostas sociais que se inserem na denominada, “Divisão de Ação Social e Saúde” que oferece vários serviços de apoio aos indivíduos da comunidade e famílias com foco principal nos grupos mais vulneráveis, nomeadamente, crianças, jovens, gerentes e indivíduos com deficiência, sendo elas (CSPSRC, 2018):

- **Apoio ao Domicílio** – serviço de cuidados individualizados ao domicílio adaptados em função das características do indivíduo e famílias, em situações que causam transtorno, ou por doença, havendo necessidade de assegurar as necessidades básicas, prestando apoio ao nível das atividades de vida diária (AVD's);
- **Centro de Dia** – serviço direcionado para gerentes, tem como objetivo promover a qualidade de vida dos mesmos, mediante a promoção da autonomia e a sua integração e participação na comunidade;
- **Estrutura Residencial para Pessoas Idosas (ERPI)** – este serviço localiza-se no Lar de Nossa Senhora do Amparo e visa a promoção de um envelhecimento ativo e são do gerente, sendo prestados todos os cuidados necessários, assegurando sempre que seja mantida a autonomia e independência, preservando as relações familiares e integração social. A ERPI é um alojamento coletivo e pode ser de utilização permanente ou temporária;
- **Rendimento Social de Inserção (RSI)** – é um serviço que tem como objetivo o desenvolvimento de estratégias de intervenção moldadas em função dos perfis dos beneficiários, por forma a que indivíduos e as suas famílias se tornem mais autónomos, adquiram competências e facilitem o processo de integração na comunidade. Este serviço é prestado juntamente com o Instituto de Segurança Social;
- **Centro de Apoio a Dependentes** – oferta de diversos serviços pluridisciplinares nas áreas de saúde e bem-estar, prestando cuidados médicos de cariz temporário, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida de indivíduos de diferentes grupos etários, prevenir a doença e contribuir para retardar ou evitar o afastamento do domicílio;

A “Divisão de Educação, Cultura e Desporto” direciona-se para crianças e jovens e nela integram-se (CSPSRC, 2018):

- **ATL e Centro de Estudos** – um complemento ao processo educativo e formativo das crianças e jovens, tem como objetivo o apoio ao estudo e trabalhos de casa,

preparação para exames finais de avaliação, prestado por profissionais competentes e especializados. Para além disso há uma oferta de outro tipo de atividades ocupacionais nomeadamente, Inglês, Música, Educação Física e Expressão Motora, e atividades de tempos livres. Em períodos de interrupção letiva, são também realizadas Colónias de Férias;

- **Musicentro – Escola de Música** - disponibiliza um ensino artístico e personalizado nas áreas da dança, desporto, expressão plástica, música e pintura, através de uma aprendizagem teórica e prática lecionada por uma equipa de profissionais especializados.

A CSPSRC conta ainda com a “Liga de Amigos”, focado no reconhecimento e valorização do trabalho voluntário. A instituição desenvolveu esta iniciativa para incentivar e dar resposta às benevolências da comunidade, ao mesmo tempo que possibilita uma resposta mais adequada às necessidades de quem mais carece (CSPSRC, 2018).

Centro Social Paroquial de Oeiras (CSPO)

O Centro Social Paroquial de Oeiras é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), cuja missão é auxiliar no apoio a crianças e gerontes nas diversas valências, atuando de forma adequada, considerando sempre as necessidades dos indivíduos e famílias (CSPO, 2010).

No apoio a crianças, o CSPO presta apoio nas valências de creche, jardim infantil e Atividades de Tempos Livres (ATL), nas seguintes instituições (CSPO, 2010):

- **Infantário de Santo Amaro** – localizado em Santo Amaro de Oeiras, recebe crianças dos 3 aos 5 anos no Jardim de Infância, e dos 6 aos 9 anos em regime de ATL. No primeiro, é disponibilizado um espaço para aprendizagem para as crianças, possibilitando o desenvolvimento de competências num ambiente seguro e estimulante, incentivando ao lado expressivo e criativo das crianças. O desenvolvimento da autoestima e autonomia, a educação moral e religiosa, a criatividade, o conhecimento e pensamento crítico, a educação para a cidadania, os afetos, a tolerância, são alguns dos critérios e valores educativos privilegiados. O ATL destina-se às crianças do primeiro ciclo, recebendo-as nos períodos em que não têm ocupação letiva. Este espaço visa a ocupação da criança, realizando atividades de cariz lúdico que promovam a criatividade, autonomia, competências sociais, descoberta e espírito crítico, num ambiente seguro e acolhedor, estimulante e desafiante;

- **Infantário “O Pombal”** – localiza-se no Bairro do Pombal em Oeiras, sendo disponibilizados os serviços de Creche e de Jardim de Infância. A Creche integra bebés dos 4 aos 35 meses e proporciona um espaço estimulador do desenvolvimento do bebé, nas diferentes etapas de desenvolvimento. O Jardim de Infância integra crianças dos 3 aos 5 anos, cujos princípios educativos são iguais aos aplicados no Infantário de Santo Amaro, uma vez que ambos integram o CSPO.

No apoio a gerontes, o CSPO presta apoio nas valências de (CSPO, 2010):

- **Apoio Domiciliário** – este serviço destina-se ao auxílio de indivíduos que por vários constrangimentos não conseguem realizar as atividades de vida diária, sendo necessário assegurar as necessidades básicas, nomeadamente as refeições, a higiene pessoal e habitacional. É realizado com o intuito de auxiliar, mas ao mesmo tempo de manter a autonomia do indivíduo na sua residência, devendo ser considerado como um complemento ao apoio familiar;
- **Centro de Dia** – tem como objetivo reduzir o isolamento e as carências dos gerontes, evitando a privação da autonomia, segurança e redução da qualidade de vida em situações de doença, envelhecimento e deficiência do geronte. Para além disso, a promoção das relações sociais através do convívio é fundamental, na medida em que incentiva à participação ativa dos gerontes nas atividades de animação sociocultural realizadas no Centro. Também é proporcionado um serviço de refeições, que inclui pequeno-almoço, almoço e lanche;
- **Lar de Idosos** – um serviço de prestação de cuidados 24 horas por dia, visa assegurar as necessidades dos utentes nas atividades de vida diária, cuidados de saúde e bem-estar, promovendo a qualidade de vida dos mesmos de forma adaptada e organizada. Neste espaço são também realizadas atividades de animação sociocultural nas áreas desportivas, formativas, recreativas e religiosas. A assistência médica e serviço de enfermagem são assegurados sendo também prestado um serviço de acompanhamento ao exterior quando necessário.

Anexo E – Escalas e Subescalas Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

O IPEPC encontra-se dividido por escalas e subescalas, tal como apresentado na tabela E15.

Tabela E14 - Escalas e Subescalas do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

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 <i>Coping</i> (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

Anexo F – Resultados Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal – Grupos 1 e 2

Os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação são apresentados de forma mais detalhada nas Tabelas F16 e F17 onde se encontram representadas as escalas (Escala de Estilos de Pensamento Criminal [EPEC]; Escala de Conteúdo [EC]; Escala Especial Medo de Mudança [EEMM]; Escala de Fatores [EF]), constituídas pelas subescalas (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]; Baixa Autodeterminação/Vulnerabilidade Psicopatológica [BADVP]) do instrumento. Neste instrumento, procedeu-se à apresentação dos resultados para cada participante, por forma a verificar as mudanças individuais e enriquecer a discussão de resultados. A cotação do instrumento como referido nos critérios definidos por *Walters* (1995), consiste no somatório dos resultados dos itens, considerando-se que quanto mais elevado for o *score*, maior é o pensamento criminal do indivíduo. Os valores mais altos e mais baixos encontram-se destacados pela cor, sendo que os primeiros estão sombreados pela cor laranja e salmão, respetivamente. Importa referir que alguns dos participantes não preencheram a totalidade dos itens, por não se enquadrarem no crime/facto cometido, desta forma recorreu-se à técnica de imputação de dados faltantes.

Carnaxide

Tabela F15 - Grupo Carnaxide (n=8) - Cotação IPEPC

<i>Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal</i>						
	<i>x</i>	σ	Min.	Máx.	SOMA	α
Avaliação Inicial	148,38	48,86	108,00	263,00	1187,00	0,98
Avaliação Final	147,38	37,96	112,00	198,00	1179,00	0,96

Analisando os resultados apresentados na Tabela F16 verificou-se uma redução dos valores médios entre o momento de avaliação inicial ($x_i = 148,38$; $\sigma = 48,86$) e o momento de avaliação final ($x = 147,38$; $\sigma = 37,96$), atingindo a primeira um valor máximo de 263,00 e mínimo de 108,00 e a segunda um valor máximo de 198,00 e mínimo de 112,00. O alfa de *Cronbach*, na avaliação inicial assumiu um valor de 0,98 e a avaliação final um valor de 0,96, valor que se insere no nível de consistência interna superior a 0,90 considerada de “excelente” ou de existência de redundância. Importa referir que para este instrumento houve necessidade de utilizar a imputação de

resultados, face a itens que se encontravam sem resposta, o que poderá ter condicionado os resultados.

Tabela F16 - Grupo 1 Carnaxide (n=8) - Resultados escalas do IPEPC

Escalas	SOMA	GRUPO								
		BP	FT	FS	DA	RR	JA	NR	DM	GRUPO
EEPC	Inicial	209	106	127	101	84	77	111	96	908
	Final	106	157	144	84	82	100	93	155	910
EC	Inicial	89	40	48	37	31	31	47	34	357
	Final	40	69	59	30	30	30	31	63	352
EMM	Inicial	26	13	15	12	13	14	12	16	121
	Final	14	24	19	8	10	12	9	18	114
EF	Inicial	129	63	69	59	49	43	66	57	535
	Final	67	92	82	47	46	57	51	91	533
IPEPC	Inicial	263	136	159	131	115	108	141	134	1187
	Final	133	198	182	113	112	129	116	196	1179
Total		396	334	341	244	227	237	257	330	
Legenda	EEPC – Escala de Estilos de Pensamento Criminal; EC – Escala de Conteúdo; EEMM – Escala Especial Medo de Mudança; EF – Escala de Fatores.									

Tabela F17 - Grupo 1 Carnaxide (n=8) - Resultados subescalas do IPEPC

Subescalas	SOMA	GRUPO								
		BP	FT	FS	DA	RR	JA	NR	DM	GRUPO
ACTA	Inicial	84	44	49	41	33	31	51	38	371
	Final	41	54	57	37	38	42	40	74	386
CPIEC	Inicial	64	30	38	29	27	25	37	30	280
	Final	35	56	49	24	24	25	25	40	278
ILC	Inicial	61	32	40	31	24	21	23	28	260
	Final	30	47	38	23	20	33	28	43	262
HPC	Inicial	43	16	18	13	11	11	20	14	146
	Final	12	27	24	12	11	11	12	33	142
PCC	Inicial	46	24	30	24	20	20	27	20	211
	Final	28	42	35	18	19	19	19	30	210
EEMM	Inicial	26	13	15	12	13	14	12	16	121
	Final	14	24	19	8	10	12	9	18	114
LCEACG	Inicial	79	40	42	39	29	25	45	34	333
	Final	43	54	48	32	29	39	35	61	341
BADVP	Inicial	50	23	27	20	20	18	21	23	202
	Final	24	38	34	15	17	18	16	30	192
Legenda:		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.								

Pela análise das Tabelas F17 e F18 é possível observar que BP foi o participante que apresentou na avaliação inicial o *score* final mais elevado, bem como em todas as escalas e subescalas desse mesmo momento. Contudo é de destacar a redução do *score* de BP para praticamente metade, na avaliação final, o que demonstra uma redução do pensamento criminal, pese embora uma cotação total elevada. No momento de avaliação final destaca-se FT pela evidência de um *score* mais elevado nas escalas e subescalas, com exceção das Subescala ACTA e LCEACG sendo DM quem detém os valores mais elevados. Para além disso é possível verificar um aumento do *score* final de RR, DA, JA, NR e DM face à avaliação inicial. Os valores mais baixos das escalas e subescalas encontram-se distribuídos por vários elementos do grupo, no entanto, considerando o total dos valores obtidos nos dois momentos de avaliação, o *score* mais baixo e indicador de menor pensamento criminal é apresentado por RR (227). O *score* mais elevado, indicador de maior pensamento criminal é de BP (396), seguido de FS (341), FT (334) e DM (330). Observa-se também uma redução do *score* total do grupo, na maioria das escalas e subescalas.

Oeiras

Tabela F18 - Grupo 2 Oeiras (n=5) - Cotação IPEPC

	χ	σ	Min.	Máx.	SOMA	α
Avaliação Inicial	143,20	34,30	100,00	195,00	716,00	0,95
Avaliação Final	175,20	62,78	90,00	264,00	876,00	0,98

Analisando os resultados apresentados na Tabela F19 verificou-se uma redução dos valores médios entre o momento de avaliação inicial ($x_i = 143,20$; $\sigma = 34,30$) e o momento de avaliação final ($x = 175,20$; $\sigma = 62,78$), atingindo a primeira um valor máximo de 195,00 e mínimo de 105,00 e a segunda um valor mínimo de 264,00 e máximo de 876,00. O alfa de *Cronbach*, na avaliação inicial assumiu um valor de 0,95 e a avaliação final um valor de 0,98, valor que se insere no nível de consistência interna superior a 0,90, cotada de “excelente”, ao mesmo tempo que poderá indicar uma redundância dos resultados. Importa referir que neste grupo não foi possível obter os resultados de TP.

Tabela F19 - Grupo 2 Oeiras (n=6) - Resultados escalas do IPEPC

Escalas	SOMA						GRUPO
		MC	WC	EM	GP	JP	
EEPC	Inicial	151	115	115	73	100	
	Final	120	213	151	69	126	
EC	Inicial	49	43	51	27	33	
	Final	49	83	58	25	54	
EMM	Inicial	20	13	14	10	11	
	Final	17	25	17	9	15	
EF	Inicial	86	69	63	41	59	
	Final	72	127	91	42	74	
IPEPC	Inicial	195	144	145	100	90	674
	Final	161	264	194	90	167	876
Total		356	408	339	190	257	

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

Tabela F20 - Grupo 2 Oeiras (n=5) - Resultados subescalas do IPEPC

Subescalas	SOMA	GRUPO					GRUPO
		MC	WC	EM	GP	JP	
ACTA	Inicial	66	45	48	29	32	
	Final	50	86	62	28	50	
CPIEC	Inicial	36	34	38	24	33	
	Final	34	66	44	19	36	
ILC	Inicial	49	36	29	20	35	
	Final	36	61	45	22	40	
HPC	Inicial	25	19	19	12	11	
	Final	22	32	26	11	21	
PCC	Inicial	24	24	32	15	22	
	Final	27	51	32	14	33	
EEMM	Inicial	20	13	14	10	11	
	Final	17	25	17	9	15	
LCEACG	Inicial	68	44	41	26	41	
	Final	47	78	54	24	41	
BADVP	Inicial	21	28	25	18	21	
	Final	25	49	37	18	33	

Legenda: 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.

Pela análise das Tabelas F20 e F21 é possível observar que MC foi o participante que apresentou na avaliação inicial o *score* mais elevado, bem como na maioria das escalas e subescalas desse mesmo momento, com exceção na Escala de Conteúdo e nas subescalas CPIEP e PCC, tendo EM apresentado os valores mais altos e na Subescala BADVP, valor mais elevado em WC. Contudo é de destacar a redução do *score* de MC nas escalas e subescalas, na avaliação final, sendo WC quem se destaca pelos valores mais elevados nas mesmas, mas também no *score* final. É possível verificar um aumento do *score* final de WC e JP face à avaliação inicial. Os valores mais baixos das escalas e subescalas são destacados na sua maioria no GP, em ambos os momentos de avaliação, com exceção de na avaliação inicial o valor mínimo do IPEPC e da subescala HPC ser de JP. O *score* mais baixo é de GP (190), já o *score* mais elevado, indicador de maior pensamento criminal é de WC (480), seguido de MC (356) e EM (339).

Anexo G – Descrição completa das atividades complementares realizadas

As atividades complementares realizadas ao longo do estágio foram diversas, sendo elas apresentadas de forma detalhada de seguida:

- **Observação e realização de entrevistas**

Parte das funções dos TGC é a realização de entrevistas de monitorização dos indivíduos em acompanhamento pela Equipa de Reinserção. Estas entrevistas têm uma frequência que varia consoante o nível de risco do condenado, determinado aquando da avaliação pelo LS/CMI, e têm como objetivo monitorizar o indivíduo para verificar se os objetivos definidos no PRS estão a ser cumpridos. Para além das entrevistas de acompanhamento, foram realizadas entrevistas para elaboração de relatórios sociais numa fase pré-sentencial e Planos de Reinserção Social. Numa primeira fase a Estagiária observou entrevistas de acompanhamento no âmbito penal, da Orientadora Local, assim como entrevistas para elaboração de relatórios para julgamento. Todos os indivíduos eram questionados sobre a possibilidade de a Estagiária assistir à entrevista e tirar anotações e durante as mesmas a Orientadora Local questionava os indivíduos sobre a sua situação atual nos diferentes contextos, anotando nos processos respetivos por forma a completar o mesmo para posteriormente utilizar a informação obtida nos relatórios que elaborasse (e.g. relatórios periódicos de acompanhamento). Posteriormente, após um período de observação de entrevistas, a Estagiária iniciou a realização de entrevistas de acompanhamento de forma autónoma no âmbito penal, quer ao condenado, quer a familiares, caso fosse necessário a presença do mesmo para obter informações pertinentes para o processo do condenado. A Estagiária teve também a oportunidade de observar entrevistas a reclusos, realizadas no Estabelecimento Prisional de Caxias no Hospital Prisional São João de Deus. As entrevistas realizadas nestes locais tinham como objetivo a recolha de informação: (1) para elaborar relatórios para Saídas Jurisdicionais, onde a TGC tendo em conta a informação obtida e após contacto com elementos próximos do recluso dando o seu parecer sobre a possível Saída Jurisdicional; (2) elaborar relatórios para Liberdade Condicional; (3) elaborar Planos de Reinserção Social, uma vez que atualmente há a possibilidade de um recluso cumprir uma medida que tenha ficado suspensa enquanto se encontra em prisão efetiva, sendo os objetivos adaptados ao contexto onde se encontra; (4) para relatório sobre a Modificação da Execução da Pena.

A possibilidade de observar e realizar entrevistas de acompanhamento permitiu que a Estagiária conhecesse histórias diferentes e tomasse consciência de como a

história de um indivíduo pode ajudar a compreender e explicar a trajetória delinvente. Este tipo de intervenção permitiu à Estagiária desenvolver novas competências, como a capacidade de lidar com situações adversas, muitas vezes expostas no decorrer das entrevistas, mantendo sempre uma postura neutra e calma.

- **Elaboração de Planos de Reinserção Social e Relatórios Sociais, com aplicação do YLS e LS/CMI**

Como referido previamente os TGC necessitam de recolher informação para elaborar relatórios sociais e planos de reinserção social, como parte da função de assessoria técnica aos tribunais. No decorrer do estágio, a Estagiária teve a oportunidade de: (1) realizar entrevistas individuais a arguido e familiar, apenas para recolha de informação, por forma a auxiliar a Orientadora Local na elaboração do Relatório Social para Determinação da Sanção, no âmbito penal; (2) elaborar um plano de reinserção social, no âmbito penal, a um recluso, detido no Reduto Norte do EP de Caxias. Para este PRS a Estagiária aplicou na entrevista o guião para aplicação do LS/CMI e contactou familiares e a Educadora do recluso para completar a informação obtida e posteriormente inserir informaticamente os dados obtidos tendo em conta os critérios do LS/CMI obtendo assim, o nível de risco e áreas com maior necessidade de intervenção a considerar no momento de elaboração do PRS; (3) no âmbito tutelar educativo, realizar três relatórios sociais. Para tal a Estagiária aplicou o guião de entrevista do YLS, entrevistou o Encarregado de Educação e realizou contactos telefónicos para o estabelecimento de ensino (e.g. diretora de turma), detendo uma informação mais completa aquando do preenchimento dos dados a nível informático e consideração dos critérios do YLS/CMI. Com a informação do YLS, que refere o nível de risco e as áreas com maior risco, a Estagiária elaborou o Relatório Social; (4) realizar no âmbito penal, dois Planos de Reinserção Social. Para a sua elaboração a Estagiária realizou entrevistas individuais com os condenados e com um dos familiares, assim como contactos telefónicos para outros familiares e articulação com uma das TGC que acompanhou um dos condenados no âmbito tutelar educativo. Com base nas informações obtidas, foi elaborado o PRS, sendo que em um dos casos foi dada continuidade do acompanhamento e intervenção pela Estagiária. Importa referir que todas estas atividades foram realizadas de forma autónoma, sendo posteriormente revistas e caso necessário retificadas pela Orientadora Local ou Coordenadora da Equipa.

- **Atividades variadas**

No decorrer do estágio, a Estagiária realizou atividades diversas, nomeadamente: (1) contactos telefónicos para o Tribunal para obter informação relativa a processos (e.g. ausência de informação no escritório), para familiares (e.g. ponto de situação) e outras instituições (e.g. Hospital, para obter informação sobre o estado de saúde de um condenado); (2) inserção de verbetes relativos aos processos de Substituição de Multa por Trabalho (SMT) e Prestação de Trabalho a Favor da Comunidade (PTFC); (3) preenchimento das folhas iniciais dos processos, com informação relativa ao condenado, processo(s) e assiduidade; (4) elaboração de ofícios para o Tribunal; (5) pedido de informação aos Órgãos de Polícia Criminal (OPC) sobre o(s) condenado(s) para verificar se existem registos de outras participações policiais, ou se a conduta foi alvo de pedido de intervenção por parte das unidades policiais; (5) elaboração de tabelas com informações sobre os novos casos atribuídos à Orientadora Local; (6) em conjunto com a Estagiária de Psicologia, contagem por tipologia, do número de jovens sujeitos a Medidas Tutelares Educativas no Bairro dos Navegadores e Portela de Carnaxide/Outurela e do número de residentes com Penas e Medidas de Segurança nos bairros referidos; (7) elaboração e preenchimento de convocatórias a arguidos ou condenados, para comparecer na Equipa.

- **Reuniões com a Equipa do Centro de Respostas Integradas (CRI) de Oeiras**

O Centro de Respostas de Integradas são unidades funcionais prestadoras de cuidados de saúde no âmbito da intervenção nos comportamentos aditivos e dependências (Despacho nº 2976/2014). O CRI tem como função aplicar programas de intervenção para a prevenção de comportamentos aditivos e dependências de substâncias psicoativas, em regime ambulatorio através de modalidades terapêuticas que visem o tratamento, redução dos danos e riscos e reinserção. A Equipa Lisboa 1 efetua atualmente uma articulação com a Equipa do CRI de Oeiras (constituída por assistente social, psicólogos e psiquiatras), com vista ao encaminhamento de indivíduos em acompanhamento às instalações do CRI, aquando da necessidade de uma intervenção sob comportamentos aditivos (e.g. álcool). Em adição ao encaminhamento são também realizadas periodicamente reuniões conjuntas entre ambas as equipas para discutir os casos encaminhados pela ERS e em acompanhamento pelo CRI, partilhando informação sobre o caso (e.g. diagnóstico, terapêutica, informação dos familiares).

A Estagiária teve a oportunidade de estar presente numa reunião, considerando-a muito importante para conhecer o trabalho realizado pelo CRI, assim como para aprender através da discussão dos casos como as manifestações comportamentais e emocionais são observadas e analisadas.

- **Serviços externos - Deslocações a Tribunal, Domicílios, Estabelecimento e Hospital Prisional**

Para além das funções dentro da ERS, os TGC por vezes têm a necessidade de efetuar outras atividades dentro das suas funções, fazendo deslocações externas, fora do contexto da Equipa. Dentro dos vários serviços externos a Estagiária pode acompanhar uma visita ao domicílio, uma ida ao Tribunal e diversas deslocações ao Estabelecimento Prisional de Caxias e Hospital Prisional São João de Deus. As deslocações por parte dos TGC ao Tribunal surgem quando há uma convocatória por parte do Tribunal, no sentido de o Técnico transmitir informação relativa a todo o cumprimento da medida, i.e., se o condenado tem sido responsável e cumpridor da medida definida pelo Tribunal, ou se não tem cumprido com as suas responsabilidades para com a ERS e o Tribunal. Durante o estágio, a Estagiária teve a oportunidade de se deslocar uma vez ao Tribunal de Oeiras para assistir a uma audiência, audiência esta que terá solicitado a presença da Orientadora Local para transmitir informação acerca de um condenado, em acompanhamento pela Orientadora, que se encontrava em incumprimento. Nesse mesmo dia pode observar uma leitura de sentença de outro condenado. As deslocações aos domicílios sucedem-se por diferentes motivos, como a ausência contínua às entrevistas agendadas na equipa, ausência de contacto por parte do condenado, alertar para o incumprimento, quando a carta da convocatória é devolvida ao remetente ou quando é necessário verificar a elegibilidade para cumprir uma Pena de Prisão na Habitação (PPH), com recurso à vigilância eletrónica. Durante o tempo de estágio, a Estagiária pode acompanhar duas deslocações ao domicílio: (1) pelo facto de uma convocatória ter sido devolvida ao remetente com informação de que o lote não existia, a Estagiária, juntamente com a outra Estagiária de Psicologia, a Coordenadora de Equipa e uma TGC deslocaram-se a Algés, à morada referida no processo, por forma a averiguar qual seria o lote, recorrendo aos moradores de residências próximas para obter informação, tendo sido possível entregar novamente uma convocatória na residência que terá sido referida pelo morador; (2) para verificar elegibilidade para cumprir uma PPH com recurso à vigilância eletrónica de um condenado que se encontrava a cumprir uma Pena de Prisão por Dias Livres. Nesta visita a Estagiária deslocou-se com a Orientadora Local à residência de um condenado, na zona de Oeiras, para recolher dados relativos às circunstâncias familiares, habitacionais e socioeconómicas para verificar se estão reunidos os parâmetros para que a medida seja cumprida. Aquando da visita para aplicação de uma PPH é importante obter informação das dimensões e planta da residência para transmitir à Equipa da Vigilância Eletrónica qual o melhor local para colocar todos os aparelhos utilizados para a medida. Toda a

informação recolhida é posteriormente colocada no relatório social solicitado pelo Tribunal. Uma das funções dos TGC da Equipa Lisboa 1 consistia na deslocação ao Estabelecimento Prisional de Caxias e Hospital Prisional São João de Deus para realizar entrevistas individuais, tendo a Estagiária tido a possibilidade de se deslocar diversas vezes a ambos os locais, como já referido anteriormente (ver Entrevistas de Acompanhamento). A Estagiária teve também a oportunidade de estar presente numa das reuniões de Conselho Técnico no EP de Caxias onde estão presentes um Juiz, um Magistrado, o Diretor do EP, os Educadores, TGC do EP, Chefe dos Guardas, a Coordenadora de Equipa Lisboa 1 e pelo menos um TGC da Equipa. Estas reuniões têm como objetivo discutir casos de reclusos que tenham efetuado pedidos de saídas jurisdicionais ou liberdade condicional, onde após toda avaliação realizada precedentemente por todas as partes e discutido o caso é dado o parecer por todas as partes.

- **Comparência no Programa para Agressores de Violência Doméstica (PAVD)**

O Programa para Agressores de Violência Doméstica (PAVD) foi desenvolvido pela DGRSP com o objetivo de promover a tomada de consciência de uma conduta violenta por parte dos agressores, direcionando-os para a adequação da mesma, com recurso a estratégias, visando a diminuição da reincidência. Este programa destina-se a indivíduos do género masculino, a cumprir uma medida judicial por crime de violência doméstica, e não apresentem patologias psiquiátricas graves ou défices cognitivos acentuados.

O PAVD pressupõe duas componentes obrigatórias, uma intervenção mais individualizada com recurso a técnicas motivacionais postas em prática pelo TGC que acompanhe o condenado e uma intervenção Psicoeducacional, realizada em grupo num total de vinte sessões de duas horas cada, com frequência semanal. A Estagiária teve a possibilidade de estar presente numa sessão do programa a 8 de novembro de 2017 na Junta de Freguesia de Caxias, local onde decorria o Programa, dinamizado pela Coordenadora da Equipa, Dra. Ana Lavado e a Orientadora Local, Dra. Irene Silva.

- **Apresentação do Programa Endireita – Sede da DGRSP**

A 6 de março de 2018 a Estagiária, em conjunto com a Dra. Ana Lavado, Coordenadora de Equipa, realizaram uma apresentação do Programa Endireita a um grupo de 4 Magistrados da Turquia e uma psicóloga do Ministério da Justiça Turca (que realizava a tradução inglês-turco e vice-versa), que se encontravam em Portugal a visitar as instalações e a conhecer todo o trabalho realizado pela DGRSP. O convite à Estagiária

surgiu pela Dra. Ana Ilhéu a Diretora da Equipa do Núcleo de Apoio Técnico, que posteriormente terá transmitido a informação à Dra. Ana Lavado sobre o interesse dos Magistrados em conhecer o Programa, após uma primeira reunião com a Equipa Lisboa 1, nas suas instalações onde terão feito referência ao Programa. A apresentação foi realizada em Inglês, e consistiu na apresentação da razão pelo qual terá sido importante a criação do Programa. A Dra. Ana Lavado apresentou a componente inicial, realizando uma contextualização, referindo algumas das características dos indivíduos em acompanhamento nas ERS – Esquemas Mal Adaptativos de Young (1999) - e qual o trabalho efetuado pelos TGC, no sentido de incentivar a interações positivas, relações pró-sociais, desenvolver a capacidade de lidar com os problemas, tendo o programa sido criado por se considerar importante e eficiente uma intervenção em grupo onde indivíduos com características semelhantes podem partilhar as suas experiências, trabalhando-se desta forma as competências sociais e emocionais. Posteriormente a Estagiária apresentou o Programa Endireita (objetivos, população-alvo, módulos, métodos de intervenção, estrutura, sessão-tipo e resultados), realizando primeiramente uma apresentação das características individuais, familiares e sociais, i.e., fatores de risco e proteção dos indivíduos com trajetórias delinquentes.

- **Apresentação na unidade de curricular de Temas Aprofundados do Desenvolvimento Humano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora**

A convite da Orientadora Académica, a Estagiária realizou uma preleção a 8 de março de 2018 na aula da unidade curricular “Temas Aprofundados do Desenvolvimento Humano” do segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora. Foi definido com a mesma que a Estagiária iria primeiramente apresentar uma componente teórica abordando a Delinquência Juvenil, os fatores de risco e proteção associados e alguns dos modelos explicativos (e.g. Modelo desenvolvimental de Patterson, DeBaryshe & Ramsey (1989) e Perspetiva de Moffitt (1993). Posteriormente seria feita a apresentação do estágio, com uma breve referência à DGRSP e à Equipa Lisboa 1, passando para a contextualização do Programa, com a justificação e pertinência da sua criação e de seguida a apresentação do Programa em si. Para além do Programa foi considerado pertinente a referência de alguns dos casos que a Estagiária acompanhou até à data na Equipa para permitir uma melhor compreensão dos modelos apresentados, assim como reforçar o impacto dos contextos numa trajetória delincente.

A oportunidade de realizar a apresentação foi muito apreciada pela Estagiária pois possibilitou que se debruçasse mais no tema da Delinquência, desenvolvendo e aumentando os seus conhecimentos dentro desta área, e permitiu partilhar com outros

colegas e futuros estagiários todo o trabalho desenvolvido até à data da apresentação, assim como desenvolver competências de exposição em público.

Anexo H – Grupo 3, Caxias (Caso BM)

Numa primeira parte serão apresentados o contexto de intervenção e as condições de avaliação do Grupo 3 e posteriormente será apresentado o acompanhamento do caso BM, que como referido no relatório, terá dado continuidade ao Programa, sendo descrita uma breve caracterização amnésica do indivíduo, o perfil intraindividual, calendarização e resultados.

- **Contexto de Intervenção – Equipa Lisboa 1**

As sessões do grupo 3 decorreram numa das salas de atendimento da equipa, também utilizada para reuniões, por ser a de maior dimensão. O acesso era através do corredor e das escadas das instalações, correspondendo a sala à segunda porta do lado direito. Uma sala que apesar de ser a maior do espaço, não permitia uma grande alteração, na tentativa de o tornar mais amplo, por se encontrar na zona central uma mesa de grande dimensão, com cadeiras à volta, mesmo sendo deslocada para junto da parede não criava uma área liberta significativa. Desta forma as sessões eram dadas ao redor da mesa, sendo que o computador da estagiária era colocado numa das zonas livres. onde nenhum participante se encontrava, por forma a que estes conseguissem observar sem qualquer constrangimento, e as atividades eram realizadas na zona central.

- **Condições de Avaliação**

No grupo de Caxias, dos cinco participantes, apenas um (BM) foi assíduo às sessões, tendo sido dada continuidade às mesmas de forma individual e num horário adaptado. A avaliação do BM foi realizada nas instalações da equipa não sofrendo alterações ao nível da avaliação final, i.e., não foi dividida em duas sessões, porque surgiram constrangimentos ao nível da disponibilidade por questões laborais que o limitavam. Apesar das dificuldades visíveis na compreensão dos instrumentos apresentados, o BM conseguiu fazer a avaliação com recurso ao apoio dado pela Estagiária, na explicação das frases. A entrevista final não foi aplicada ao BM, pela demora no preenchimento dos instrumentos finais de avaliação que se revelaram demasiado complexos para o indivíduo. Inicialmente não se obteve informação acerca da ausência dos restantes elementos, mas após contacto da Estagiária e dos TGC, a ausência deveu-se a motivos de saúde no caso do HS e pessoais e profissionais no caso do BMt. Nos casos do FM e do CB não houve justificação aparente para a sua ausência.

Caso BM

- **Caracterização amnésica**

BM é um indivíduo de 27 anos, do género masculino, condenado pela prática de um crime de roubo na pena de 2 anos e 6 meses de prisão, suspensa por igual período, sujeito a regime de prova, terminando a mesma a 8 de agosto de 2018.

BM, reside com um dos seus oito irmãos, sendo que apenas dois se encontram em Portugal, no Bairro dos Navegadores, em Talaíde, um bairro social fortemente caracterizado pelas problemáticas ao nível da droga, delinquência e marginalização, numa habitação atribuída à sua progenitora que faleceu há 8 anos. Importa referir que foi acompanhado em jovem pela CPCJ de Oeiras tendo por algum tempo sido internado num Centro de Acolhimento de crianças e jovens em risco. Ao retomar ao agregado, com 18 anos, a sua mãe falece.

A atual residência com o irmão (outrora preso e acompanhado em liberdade condicional pela ERS) tem sido caracterizada por conflitos devido às características de ambos, que colocam o BM numa situação desconfortável evidenciada pelo mesmo aquando das entrevistas de acompanhamento na equipa.

Apesar de nascido em Portugal, encontra-se numa situação de residência não regularizada, o que o incapacita de procurar trabalho com carácter regular, conseguindo apenas trabalhos esporádicos na área da construção civil, como servente de pedreiro. Para além disso, perante uma situação profissional indefinida o seu quotidiano é caracterizado na sua maioria pela ociosidade, sem participação em atividades estruturadas. Perante uma situação económica bastante precária, subsiste-se de apoios de terceiros. Em termos académicos, frequentou um curso de secretariado em 2013, que foi suspenso por falta de financiamento.

- **Perfil Intraindividual**

Tendo em conta a consulta do processo e a informação transmitida pelo Técnico que o acompanha, o BM não tinha nenhuma ocupação laboral e era um indivíduo com elevada carência ao nível das competências sociais e emocionais assim como a nível cognitivo, sendo visível, porém sem nenhum diagnóstico que o comprove. O falecimento da mãe e a dificuldade em estar com a filha interferiam com a sua estabilidade emocional, revelando que sentimentos de abandono, solidão e tristeza o acompanham.

A evidência de um elevado grau de imaturidade, bem como as lacunas que apresenta ao nível da impulsividade, do raciocínio crítico e pensamento consequencial, gestão das suas emoções, da frustração, pouca capacidade ao nível da resolução de problemas, são fatores de risco que dificultam todo o seu processo de integração social,

sendo estas consideradas as necessidades de intervenção do indivíduo referidas pelo Técnico.

- **Plano de Intervenção**

A intervenção com o BM foi realizada em grupo até ao início do módulo de resolução de problemas, tendo sido posteriormente iniciada a intervenção individual, tendo-se considerado intervir com maior incidência nas necessidades de intervenção referidas acima. Uma vez iniciado o módulo de resolução de problemas, aquando da intervenção em grupo, foi definido que seria pertinente dar continuidade ao mesmo, tendo sido realizado um planeamento para o acompanhamento conforme observado na tabela, onde também estão presentes as sessões antecedentes ao início da intervenção individual.

Tabela H21 - Planeamento das sessões Grupo 3 - Caxias (Caso BM)

Sessão	Tema	Objetivos
1	Avaliação Inicial	Avaliar as competências numa fase anterior às sessões, utilizando instrumentos de avaliação.
2	Apresentação	
3	Autoconceito	Consciencializar para as qualidades e competências do participante. Tornar consciente que a construção do conceito do Eu é um processo contínuo e que poderão ter um papel ativo nesta tarefa.
4	Reconhecer e expressar sentimentos	Consciencializar para a importância de reconhecer sentimentos e o que estes provocam no participante, bem como para importância de libertar e expressar sentimentos para o seu bem-estar. Demonstrar e consciencializar sobre a importância de perceber o que o outro está a sentir, para uma resposta mais adequada. Promover a capacidade de expressar sentimentos de forma adequada.
5	Identificar o Problema	Capacitar para o reconhecimento os sentimentos, sensações e pensamentos que ajudam a tomar consciência do problema. Consciencializar para a necessidade de parar e pensar para conseguir ultrapassar os problemas, sejam estes imediatos, a curto, médio ou longo prazo.
1	Definir objetivos, recolher informação e procurar alternativas	Consciencializar para a necessidade de estabelecer objetivos e recolher dados acerca do problema, de maneira a esquematizar e organizar as informações, por forma a encontrar a solução mais eficaz para o problema. Consciencializar para a existência de mais de uma forma de resposta a um problema.
2	Vantagens e desvantagens de escolher alternativas	Consciencializar para o facto de que todas as alternativas têm consequências e que essas devem ser ponderadas e avaliadas, tanto ao nível quantitativo com qualitativo.
3	Fazer plano e executá-lo	Relembrar os passos para uma eficaz resolução de problemas. Estimular o pensamento sequencial, utilizando uma tabela para aplicarem os conhecimentos e estratégias adquiridas para a resolução de problemas.
4	Avaliação final	Avaliar as competências após as sessões, utilizando instrumentos de avaliação.

As sessões iriam manter o seu carácter quinzenal, no entanto perante uma possível ausência era realizado um contacto no próprio dia ou durante a semana para

reagendar uma nova sessão para a semana seguinte, o que alterava toda a organização em termos de agendamentos.

Como se pode observar na tabela, o BM não compareceu na maioria das sessões agendadas, tendo sido apenas possível realizar a primeira sessão planeada conforme apresentado na tabela supracitada e a sessão de avaliação que foi necessário fazer uma quinta marcação para a realizar. As ausências foram sempre justificadas por o BM se encontrar a realizar um trabalho temporário na área da construção civil sendo sempre o seu horário incógnito, dependendo sempre da necessidade do patrão e até das condições meteorológicas.

Tabela H22 - Calendarização Grupo 3 - Caxias (Caso BM)

Sessão	Data	Presença	Tema
1	29/01/2018	Presente	Avaliação inicial
2	12/02/2018	Presente	Atividades de apresentação
3	26/02/2018	Presente	Autoconceito
4	12/03/2018	Presente	Reconhecer e expressar sentimentos
5	23/04/2018	Presente	Identificação do Problema
6	21/05/2018	Ausente	-
7	28/05/2018	Presente	-
8	06/06/2018	Presente	Definir objetivos, recolher informação e procurar alternativas
9	20/06/2018	Presente	-
10	05/07/2018	Presente	Avaliação final

- **Instrumentos de Avaliação**

Os instrumentos de avaliação aplicados ao BM foram os mesmos do grupo de Carnaxide e Oeiras (ver ponto II.1.5), com exceção das fichas de avaliação da sessão e impacto de programa. A entrevista final não foi aplicada pela indisponibilidade de tempo na última sessão que foi ocupada pelo preenchimento dos instrumentos de avaliação final.

- **Resultados**

Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais

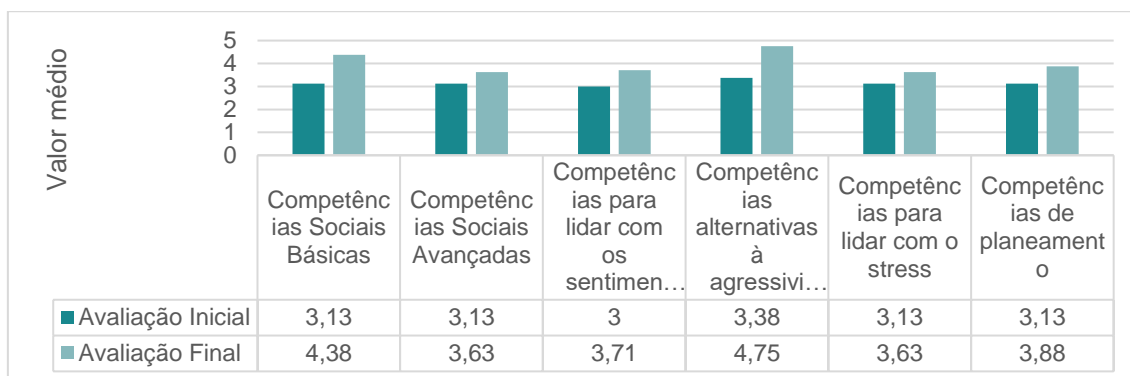


Figura H31 - Grupo 3, Caxias (Caso BM): Gráfico Resultados iniciais e finais *Checklist* de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais

A Figura H31 representa os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, inicial e final, para as seis categorias de competências do instrumento aplicado, sendo elas as competências: sociais básicas; sociais avançadas; para lidar com os sentimentos; alternativas à agressividade; para lidar com o stress; e de planeamento. A nível estatístico consideram-se os valores médios entre 1,00 e 2,50, para as áreas com maior necessidade de intervenção; entre 2,51 e 3,50, para áreas com alguma necessidade de intervenção; e entre 3,51 a 5,00, para áreas com menor necessidade de intervenção.

Com base na avaliação do gráfico verificou-se uma ligeira subida em todas as competências: sociais básicas ($x_i = 3,13$; $x_f = 4,38$); sociais avançadas ($x_i = 3,13$; $x_f = 3,63$); para lidar com os sentimentos ($x_i = 3,00$; $x_f = 3,71$); alternativas à agressividade ($x_i = 3,38$; $x_f = 4,75$); para lidar com o stress ($x_i = 3,13$; $x_f = 3,63$); e de planeamento ($x_i = 3,17$; $x_f = 3,88$). Relativamente ao nível de intervenção, todas as competências encontravam-se no nível de alguma necessidade de intervenção, evoluindo na avaliação final, para um nível de menor necessidade de intervenção.

Inventário de Resolução de Problemas Sociais

Na Figura H32 estão apresentados os resultados dos momentos de avaliação inicial e final, relativos ao instrumento de avaliação da capacidade de resolução de problemas sociais.

A cotação do questionário é através de uma escala de *likert* de 1 a 5, em que o 1 corresponde a “Nunca”, o 2 a “Poucas vezes”, o 3 a “Algumas vezes”, o 4 a “Muitas vezes” e o 5 a “Sempre”

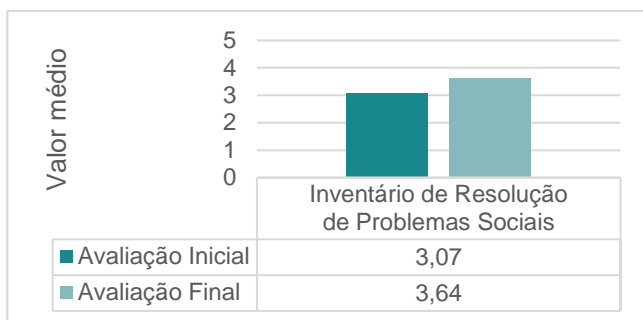


Figura H32 - Grupo 3, Caxias (Caso BM): Gráfico Resultados iniciais e finais Inventário de Resolução de Problemas Sociais

Com base no valor médio, definiram-se os níveis de intervenção, com base nos valores estatísticos, que consideram áreas de maior necessidade de intervenção quando de uma média de respostas entre 1,00 e 2,50; áreas com alguma necessidade de

intervenção para valores entre 2,51 e 3,50; e menor necessidade de intervenção para valores entre 3,51 e 5,00.

Pela análise do gráfico observou-se um aumento dos valores médios entre os dois momentos de avaliação ($x_i = 3,07$; $x_f = 3,64$), que levou a uma alteração do nível de necessidade de intervenção, inicialmente com alguma necessidade de intervenção e após o programa, com menor necessidade. Uma análise mais detalhada dos itens permitiu apurar uma melhoria da percepção das competências, com base nos valores de cada item, tomando como exemplos: os item 7 (acreditar na existência de uma solução), 11 (pensar nas vantagens e desvantagens) e 13 (avaliação da situação após a resolução do problema) com cotação inicial “Algumas vezes” e final de “Sempre”; e o item 9 (resolução rápida de problemas) a cotação “Algumas vezes” na avaliação inicial e na final a cotação “Sempre”; o item 10 (esforço para a resolução do problema) com cotação inicial de “Poucas vezes” e final de “Sempre”.

Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social

Na Figura H33 são apresentados os resultados relativos à avaliação inicial e final de três componentes: Não-verbais; Paralinguísticos; e Verbais. Definiram-se as áreas com maior ou menor necessidade de intervenção, a partir dos valores médios obtidos nos dois momentos de avaliação. A nível estatístico consideraram-se os valores médios entre 1,00 e 2,50, para as áreas com maior necessidade de intervenção; entre 2,51 e 3,50, para áreas com alguma necessidade de intervenção; e entre 3,51 a 5,00, para áreas com menor necessidade de intervenção.

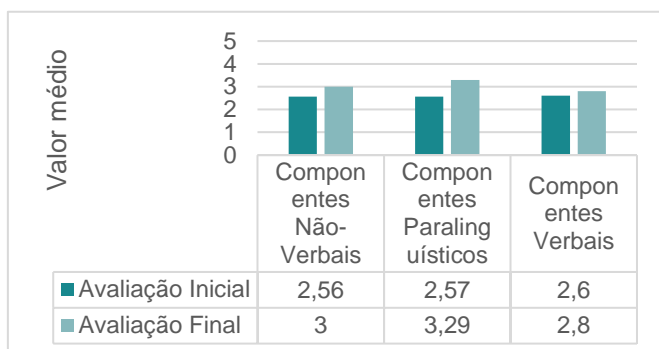


Figura H33 - Grupo 2, Caxias (Caso BM): Gráfico Resultados iniciais e finais do Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social

Observando o gráfico verificou-se um aumento da cotação entre os momentos de avaliação, atribuída pelas técnicas que realizaram a observação, nas três componentes: Não-verbais ($x_i = 2,67$; $x_f = 3,56$); Paralinguísticos, ($x_i = 2,71$; $x_f = 3,14$); e Verbais ($x_i = 2,60$; $x_f = 2,80$). Nas três

componentes, pese embora a melhoria das mesmas, não se verificou uma alteração do nível de necessidade de intervenção, mantendo-se com alguma necessidade de intervenção. Observou-se deste modo, pela técnica, uma melhoria das competências do BM nos diferentes parâmetros de avaliação, destacando-se as componentes paralinguísticos pela maior evolução, seguida das componentes não-verbais e verbais.

Beck Youth Inventories

Na Figura H34 estão expressos os resultados obtidos da avaliação inicial e final das cinco dimensões avaliadas pelo instrumento, o autoconceito; a ansiedade; a depressão; a ira; e o comportamento disruptivo. A análise de dados consistiu também na identificação das áreas com maior e menor necessidade de intervenção, tendo como referência os valores estatísticos, considerando-se que nas áreas de maior necessidade de intervenção, os valores médios estariam entre os valores 1 e 2,09; áreas com alguma necessidade de intervenção entre os valores 2,10 e 3,09; e áreas com menor necessidade de intervenção entre os 3,10 e os 4 valores. Considerando a cotação, apenas o primeiro domínio é cotado de forma positiva. Os restantes domínios são cotados de forma inversa dado representarem áreas problemáticas. Com base na figura é possível observar que apenas o domínio do autoconceito apresenta menor necessidade de intervenção.

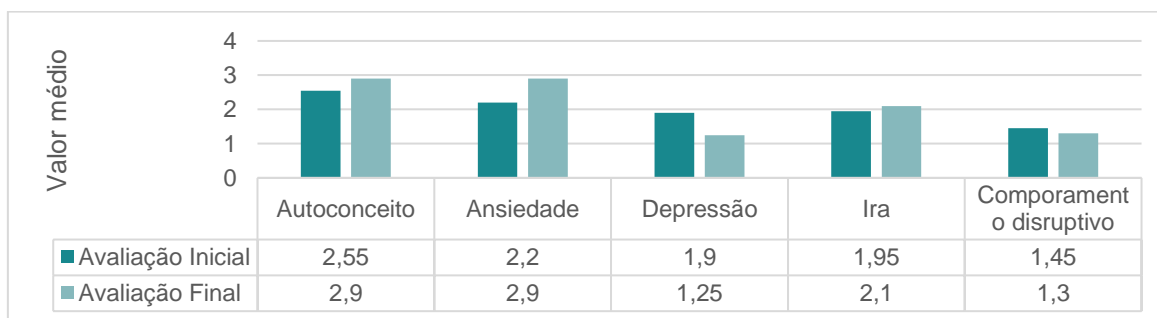


Figura H34 - Grupo 3, Caxias (Caso BM): Gráfico Resultados iniciais e finais *Beck Youth Inventories*

Analisando o gráfico acima, verificou-se um ligeiro aumento dos valores médios finais do domínio Autoconceito, ($x_i = 2,55$; $x_f = 2,90$) e tendo em conta a cotação, este aumento é positivo, mantendo-se o domínio no mesmo nível de intervenção. Nos domínios Depressão ($x_i = 1,26$; $x_f = 1,37$) e Comportamento Disruptivo ($x_i = 1,45$; $x_f = 1,30$), observou-se uma ligeira diminuição dos valores médios finais, em relação aos valores médios iniciais, porém os domínios também não sofreram alterações, mantendo-se nas áreas de menor necessidade intervenção, face à cotação inversa. Esta diminuição considera-se positiva, face à cotação negativa efetuada para estes domínios. Por outro lado, nos domínios Ansiedade ($x_i = 2,20$; $x_f = 2,90$) e Ira ($x_i = 1,95$; $x_f = 2,10$) verificou-se um ligeiro aumento dos valores médios finais face aos iniciais e, considerando a cotação negativa deste domínio, o resultado não é considerado como positivo. O nível de Ansiedade manteve o mesmo nível de intervenção, já o de Ira passou de nível de menor para alguma necessidade de intervenção.

Cantril Ladder

Na Figura H35 são apresentados os resultados obtidos na avaliação inicial e final, das sete áreas avaliadas pelo instrumento, relativas à satisfação com a vida; o próprio; a família; os amigos; a vida profissional; a vida amorosa; e no final do Programa. Pela identificação dos níveis de satisfação dos participantes, procedeu-se à análise do valor obtido em cada uma das áreas. A nível estatístico os valores entre 0,00 e 2,00 apontam para um indivíduo “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”.

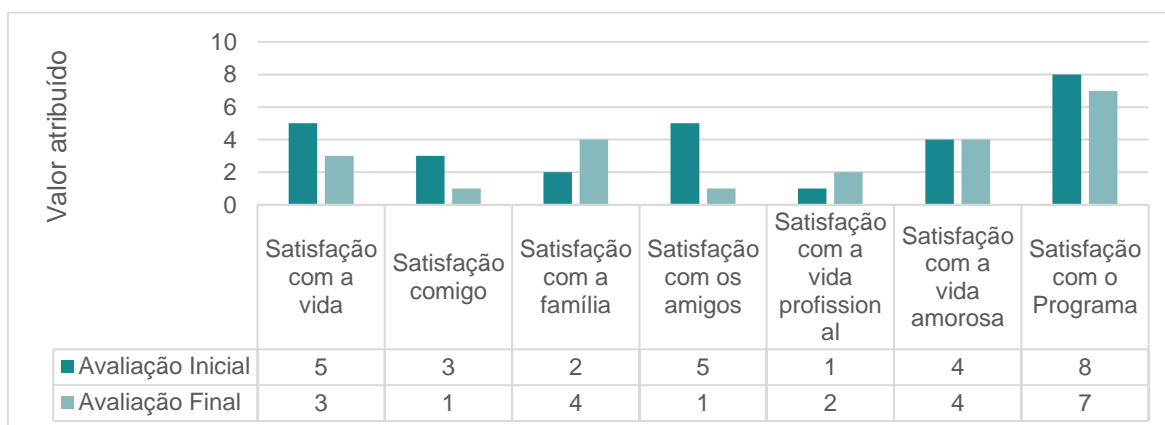


Figura H35 - Grupo 3, Caxias (Caso BM): Gráfico Resultados iniciais e finais *Cantril Ladder*

Pela análise do gráfico verificou-se, pela comparação dos momentos de avaliação inicial e final, uma ligeira diminuição nos valores das áreas Satisfação com a vida ($a_i = 5$; $a_f = 3$); comigo ($a_i = 3$; $a_f = 1$); com os amigos ($a_i = 5$; $a_f = 1$); e Satisfação no final do Programa ($a_i = 8$; $a_f = 7$). As restantes áreas sofreram um aumento nos

valores médios, nomeadamente Satisfação com a família (ai = 2; af = 4); e com a vida profissional (ai = 1; af = 2). Os níveis de satisfação com a vida amorosa (ai = 4; af = 4), mantiveram-se iguais nos momentos de avaliação. Considerando os valores é possível verificar que as áreas estavam distribuídas maioritariamente pelos níveis baixos de satisfação, encontrando-se de “pouco satisfeito”, seguida de “insatisfeito”, com apenas um nível de “satisfeito”

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

Como é possível observar nas H24 e H25 o valor do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal, sofreu uma redução aquando da avaliação final, inicialmente com uma cotação inicial de 202 e no final de 178, o que aponta para uma redução do pensamento criminal do BM. Porém pese embora a redução do valor total, verificou-se que algumas das subescalas, nomeadamente a HPC e a BADVP sofreram um aumento do valor e a subescala PPC manteve-se constante nos dois momentos de avaliação.

Tabela H23 - Grupo 3, Caxias (Caso BM) - Cotação Escalas IPEPC

Escalas					
	EEPC	EC	EEMM	EF	IPEPC
Avaliação Inicial	158	64	22	96	202
Avaliação Final	140	55	20	86	178
TOTAL					380

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

Tabela H24 - Grupo 3, Caxias (Caso BM) - Cotação Subescalas IPEPC

Subescalas								
	ACTA	CPIEP	ILC	HPC	PPC	EEMM	LCEACG	BADVP
Avaliação Inicial	67	46	45	21	34	22	59	37
Avaliação Final	55	45	40	34	34	20	46	40

Legenda: 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.

Avaliação do Impacto do Programa

Relativamente às sessões, o BM considerou as sessões úteis e interessantes, tendo gostado muito das sessões, especialmente das atividades, onde referiu ter gostado “Muito”, já a introdução da temática referiu ter gostado “Mais ou Menos”. Após a aplicação do Programa, embora adaptado, o BM referiu estar menos triste, nervoso, calmo, cooperante, cansado, motivado e baralhado, mas igual ao nível da alegria, capacidade de falar e escutar os outros, responsabilidade, confiança e conflito. Quando

questionado sobre a participação no Programa referiu estar interessado em realizar novamente o mesmo, por considerar que este melhorou o seu pensamento.

Anexo I – Exemplo de Planeamento de sessão Grupos

EXEMPLO DE PLANEAMENTO DAS SESSÕES

GRUPO 1 CARNAXIDE E GRUPO 2 OEIRAS

MÓDULO COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL¹⁷

SESSÃO 6 – DAR E RECEBER ELOGIOS (90MIN)

OBJETIVOS DA SESSÃO

Consciencializar os participantes da importância de dar elogios ao outro no processo de comunicação, facilitando o estabelecimento de empatia

MATERIAIS

- *Powerpoint*
- Fichas informativas
- Canetas
- Folhas de papel cortadas com cores diferentes
- Caixas para colocar papéis com as cores respetivas

REVISÃO DA SESSÃO ANTERIOR E DO TRABALHO DE CASA (10 MIN)

Cada participante lê o seu trabalho de casa para o grupo todo

Foi fácil dar feedback? Se não tivessem tido esta tarefa como trabalho de casa, acham que tê-lo-iam dado na mesma? Foi fácil escolher a pessoa e a situação? Sentem que depois da outra sessão têm prestado mais atenção ao dar feedback e têm-no dado mais vezes?

INTRODUÇÃO DA TEMÁTICA (15 MIN)

O que é dar um elogio?

Dizer algo bom acerca da outra pessoa, do seu comportamento ou dos seus feitos; exprimir o agrado relativamente a alguém ou a alguma coisa,

- **Identificar os passos para dar um elogio:**

Questionar acerca dos passos

1. Decide o que queres elogiar na outra pessoa
2. Decide como é que queres fazer esse elogio
3. Escolhe a melhor altura e lugar para fazê-lo
4. Elogia a outra pessoa

¹⁷ Não foi aplicado ao Grupo 3

Entregar as fichas com os passos identificados – a ficha deve ser utilizada em situações do dia-a-dia.

ATIVIDADE 1 – OS MEUS (15MIN)

O dinamizador inicialmente entrega uma folha para cada um – terão de escrever no papel 10 pessoas que conheçam. Pode ser o pai, a mãe, um amigo, a namorada, um ex-namorado, o patrão, o colega, o padeiro, a pessoa que quiserem. Após terem todos acabado de escrever, o dinamizador pede que agora escrevam um elogio para cada pessoa: Tentem não repetir os elogios. Pode não ser um adjetivo, pode ser algo que a pessoa faça bem ou tenha feito bem, alguma coisa que tenha, um aspeto da aparência da pessoa, o que quiserem e o que acharem que há de bom na pessoa.

No final, quando todos os participantes terminarem a tarefa, o dinamizador pede para cada um ler em voz alta para o grupo. Em seguida, é pedido que se sentem em círculo para discutir a atividade.

Discussão: Gostaram da atividade? Foi fácil encontrar um elogio para dar a cada um? A quem é que foi mais difícil? E porquê? Houve pessoas em que queriam colocar mais que um elogio?

Atividade 2- ELOGIA-ME E EU ELOGIO-TE (15MIN)

Nesta atividade o objetivo é que os participantes deem e recebam elogios uns dos outros. É colocado um cordão a uma determinada altura (ao nível da cabeça dos participantes) e os participantes ficam divididos entre os dois lados. É pedido que com um balão passem ao elemento que está à sua frente e quando realizam o passe o elemento deve dar um elogio. O elemento que recebe deve agradecer e retribuir o elogio. Depois um dos lados troca para alteraram os pares.

- COMPLEXIFICAÇÃO: nivelar o cordão à altura da anca e pedir que passem a bola por cima da linha e deem um elogio ao elemento da frente e de seguida o outro retribui.
- EM CASO DE NÚMERO ÍMPAR: é pedido que o número maior de elementos deve passar a bola/balão para o lado e o elemento que passar deve depois trocar de lado e passar para o lado de menos elementos (e.g. de um lado estão 3 e do outro 2. O elemento do lado em que estão 3 e que passa a bola deve passar para o lado de elementos que tem 2). Isto permite que todos terão a oportunidade de se elogiarem uns aos outros ao mesmo tempo que têm de tomar atenção e pensar em várias regras ao mesmo tempo e gerir tudo isso.

Discussão: Esta atividade foi muito difícil? Foi fácil elogiar? Porquê? Não se sentiram bem em elogiar o outro? E ainda mais, em receberem um elogio? Não sabe bem saber que a outra pessoa vê algo de bom em nós? É muito bom sentirmos isso e fazerem os outros sentirem isso também, para além de que ajuda a criar uma empatia com a outra

pessoa. Não acham? Não é necessário estar sempre a elogiar o outro, mas de vez em quando é necessário.

Atividade 3 – ELOGIA O OUTRO E RECONHECE QUEM TE ELOGIA (10MIN)

Nesta atividade o objetivo é que todos os elementos se elogiem. Para tal, as dinamizadoras colocam com fita cola uma folha branca nas costas de cada um dos elementos e de seguida pede que se desloquem pela sala e quando quiserem podem elogiar-se uns aos outros escrevendo na folha que se encontra nas costas.

Após terem escrito nas folhas, as dinamizadoras recolhem cada uma delas e pede aos participantes que se coloquem em círculo. Por fim as dinamizadoras leem em voz alta cada folha e é pedido que cada um tente adivinhar qual é a folha a que corresponde ao próprio.

Discussão: Gostaram da atividade? O que foi mais fácil? Escrever os elogios ou adivinhar qual era a vossa folha? Já alguma vez tinham vos dado elogios? Já tinham elogiado alguém? É muito bom sentirmos isso e fazerem os outros sentirem isso também, para além de que ajuda a criar uma empatia com a outra pessoa. Não acham? Não é necessário estar sempre a elogiar o outro, mas de vez em quando é necessário.

RELAXAÇÃO (10MIN)

O dinamizador explica que será realizada uma atividade de retorno à calma, novamente relacionada com a consciência e o controlo da respiração. Pede que se sentem confortavelmente, com as mãos pousadas nas pernas. Instruções para os participantes:

Estão confortáveis? Podem fechar os olhos, se quiserem. Respirem tranquilamente. Sintam a calma, a serenidade. Vamo-nos concentrar na nossa respiração. Tanto na inspiração... Como na expiração. Vamos inspirar.... Lentamente.... Enchendo os pulmões de ar. Segurem o ar. Agora deixem o ar sair...muito lentamente.... Até já não haver ar nos pulmões. Aí voltem a inspirar. Façam-no 10 vezes. Notem a sensação dos vossos pulmões a encher-se de ar e a esvaziar. Os movimentos do vosso abdómen. Inspirem.... Expirem.... Façam-no lentamente. Agora, quando estiverem prontos, vamos voltar à sessão.

DISCUSSÃO FINAL (10MIN)

Deverão sentar-se novamente em círculo para partilharem algumas ideias acerca da sessão: O que aprenderam com esta sessão? Acham que fazer elogios ao outro é importante? Para nós ou para o outro? Ou para os dois? Dar elogios aos outros não só nos faz bem a nós, pois sentimos que os estamos a deixar mais felizes, como também à pessoa que foi elogiada, por se sentir melhor e por termos ajudado na sua autoestima.

Para além disso, ajuda também na relação com essa pessoa, fortalecendo-a. E relativamente às nossas atividades e ao nosso grupo? Gostaram de saber o que os outros acham de vocês? Sabe bem saber que temos algo de bom ou somos bons em algo e que os outros vêm isso, não sabe? E desejar bem aos outros, como fizemos na última atividade? Também é bom, não é? Lembrem-se de fazê-lo mais vezes.

PREENCHIMENTO DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO (2MIN)

TRABALHO DE CASA (3MIN)

O dinamizador passa então a explicar a tarefa que terão de realizar para a semana seguinte. Explica que terão de aplicar o que aprenderam durante esta sessão numa situação da vida real, que aconteça no decorrer da semana seguinte. Salienta também que todos terão de ler em voz alta e que poderá ser qualquer situação, com qualquer pessoa, desde que sejam preenchidos os tópicos da ficha e, principalmente, que sintam que elogiaram e fizeram a outra pessoa sentir melhor nessa situação:

- A quem elogiou?
- Que elogio escolheu?
- Como é que elogiou? (Olhando para a pessoa? Rindo? Sorrindo?)
- Onde e quando?

MÓDULO AUTORREGULAÇÃO

SESSÃO 9 – AUTOCONCEITO (90MIN)

OBJETIVOS DA SESSÃO

- Consciencializar os participantes das suas qualidades e competências
- Tornar consciente que a construção do conceito do Eu é um processo contínuo e que poderão ter um papel ativo nesta tarefa

MATERIAIS

- *Powerpoint*
- Fichas informativas
- Canetas
- Folhas de papel cortadas com cores diferentes
- Caixas para colocar os papéis com as cores respetiva

INTRODUÇÃO DA TEMÁTICA (10MIN)

O que é o autoconceito?

Perceção que o sujeito tem de si próprio. Cria-se a partir da ideia que temos de nós e das nossas competências e da ideia que os outros têm de nós.

- **Identificar os passos para o autoconceito**

Questionar acerca dos passos

1. Concentrar-me em mim
2. Pensar no que sou
3. Pensar no que os outros acham que sou
4. Comparar a ideia que tenho de mim com a ideia que os outros têm
5. Saber como sou

Em seguida, entrega uma ficha informativa com estes passos e referir aos participantes que podem utilizá-la para ajudar na tomada de consciência de si.

ATIVIDADE 1 – QUALIDADES PESSOAIS ÚNICAS (20MIN)

O dinamizador explica que nesta atividade terão de pensar em si mesmos. Conforme a perceção que têm de si mesmos, de acordo com as suas aspirações e os seus sentimentos, terão de preencher a ficha informativa que lhe será dada. O dinamizador relembra que terão de preencher cada parâmetro de acordo com as suas competências, as suas características, com o que desejam para as suas vidas, tudo relativamente a si próprio. O dinamizador dá um intervalo de tempo para que os participantes preencham a ficha, deixando claro que se tiverem alguma dúvida relativamente a algum tópico, ela encontra-se disponível. No final do preenchimento, o dinamizador pede que se sentem em círculo e que partilhem o que preencheram com o grupo, sendo que esta também participa da atividade, começando a atividade pela leitura da sua ficha. De tópico em tópico: Primeiro partilham o que escreveram no primeiro tópico. No final desse tópico então iniciar a leitura do seguinte:

Eu sou _____

Eu tenho _____

Eu vou _____

Eu não _____

Eu consigo _____

Eu desejo _____

Eu sinto _____

Eu devo _____

Eu penso _____

Eu posso _____

Eu sei _____

Eu quero _____

Eu era _____

Discussão: Gostaram da atividade? Acharam difícil preencher esses tópicos? Se acharam difícil, qual foi a razão dessa dificuldade? Tiveram algum tópico onde sentiram mais dificuldade? Se sim, qual foi? E porquê que acham que sentiram que era difícil? É importante de vez em quando fazermos esta introspeção, ou seja, olhar para nós e pensarmos nas nossas qualidades, no que queremos para nós, para o nosso futuro, no que sentimos. É importante para nos conhecermos, nos reavaliarmos e pensar no que podemos melhorar ou podemos fazer para atingir as nossas aspirações.

ATIVIDADE 2 – AS MINHAS CORES (40MIN)

A segunda atividade consiste em: 11 recipientes, com papéis de 11 cores diferentes – cada recipiente terá uma cor. Cada cor corresponderá a uma característica. O dinamizador explica que, um a um, irão deslocar-se até aos recipientes e escolherão 10 características que os definem, ou seja, retirar 10 papéis. Apresenta cada característica e deverá certificar-se que os participantes não têm dúvidas acerca do seu significado. Assim sendo, os sujeitos irão caracterizar-se através destes papéis, podendo retirar mais que um papel de uma cor, se achar que essa característica está muito saliente na sua personalidade.

- | | |
|---------------------------|--------------------------------|
| a. Manipulação – Castanho | g. Sociabilidade – Laranja |
| b. Teimosia – roxo | h. Agressividade – preto |
| c. Medo – Cinzento | i. Empenho – Azul claro |
| d. Simpatia – Amarelo | j. Timidez – Rosa claro |
| e. Controlo – Verde claro | k. Impulsividade – Azul escuro |
| f. Coragem – Vermelho | l. Outro – Branco |

Entre cada escolha de papéis, é realizada uma pequena discussão para falarem acerca da atividade e das escolhas que fizeram.

Discussão 1: Gostaram da atividade? De pensarem em como são e nas vossas características, nas vossas personalidades? Foi difícil reconhecerem-se naquelas características? Acham que precisavam de mais papéis, ou seja, os 10 papéis não chegaram para vos descrever? Queriam acrescentar mais algum, seja novo, seja para salientar uma característica? E sugerir mais alguma, gostavam? Se sim, qual?

No final, apontam numa folha quantos papéis têm de cada cor e em seguida, é oferecida a oportunidade de alterar os papéis, para que possam escolher características que achem que deveriam ter, substituindo aquelas que não deviam.

Discussão 2: Fizeram muitas mudanças? Porquê que acham que deviam alterar alguma característica? Porque não estão bem assim? Precisavam de ser mais calmos? Menos teimosos? Falem-me das vossas escolhas. É importante olharmos para nós e vermos o que poderíamos ou devíamos mudar, não é? Ou até mesmo para nos valorizarmos, e lembrar-nos das nossas qualidades.

RELAXAÇÃO – VIAGEM PELO CORPO (10MIN)

O dinamizador introduz a atividade de retorno à calma, pedindo que se sentem confortavelmente nas cadeiras, com as mãos em cima das pernas. Coloca uma música.

Instruções para os participantes:

Nesta atividade quero que concentrem a vossa atenção no vosso corpo. Se quiserem e para que seja mais fácil, podem fechar os olhos. Como é que se sentem? Estão confortáveis? Foquem a vossa atenção nos vossos pés. Agora concentrem-se nas vossas pernas. Estão confortáveis? Agora na vossa barriga. Foquem agora a vossa atenção no vosso peito. Concentrem-se agora nos vossos ombros. Estão relaxados? Estão tensos? Foquem agora a vossa atenção nos vossos braços e nas vossas mãos. Concentrem-se agora no vosso pescoço e na vossa cabeça. Está a pesar? Está leve? Agora, voltem a focar a vossa atenção na sala, para voltarmos à sessão.

DISCUSSÃO FINAL (5MIN)

Depois de se encontrarem todos disponíveis, o dinamizador dá início à discussão acerca da sessão: Então, ficaram a perceber o que é o autoconceito? O que é? Acham que é importante estarmos conscientes do que somos, das nossas capacidades? Do que queremos? Já tinham refletido acerca das vossas qualidades ou características antes desta sessão? Foi fácil para vocês se caracterizarem e pensarem nestes aspetos? É importante pensar neles e estar consciente deles, porque só assim podemos alterar alguma coisa em nós, que não esteja a ser benéfico para nós nem para os outros. Pensem diversas vezes, durante o vosso dia-a-dia acerca disto e não se esqueçam que o autoconceito é um processo contínuo, que vai mudando ao longo do tempo.

PREENCHIMENTO DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO (2MIN)

TRABALHO DE CASA (3MIN)

O dinamizador passa então a explicar a tarefa de terão de realizar para a próxima semana. Explica que terão de aplicar o que aprenderam durante a sessão numa situação da vida real, que aconteça no decorrer da semana seguinte. Salienta também que todos terão de ler em voz alta e que poderá ser qualquer altura, desde que pensem em si mesmos, nas suas capacidades e no que são.

1. Em que situação tomou consciência?
2. Quando e onde?
3. Houve alguma razão que despertasse essa necessidade?
4. O que fez para respeitar cada passo?
 - a. 1º passo: Concentrar-me em mim
 - b. 2º passo: Pensar no que sou
 - c. 3º passo: Pensar no que os outros acham que sou
 - d. 4º passo: Comparar a ideia que tenho de mim com a ideia que os outros têm
 - e. 5º passo: Saber como sou

MÓDULO 3 - RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

SESSÃO 18 – DEFINIR OBJETIVOS, RECOLHER INFORMAÇÃO E PROCURAR ALTERNATIVAS (90MIN)

OBJETIVOS DA SESSÃO

- Consciencializar os participantes 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 não só em situações reais como também em situações de atividades lúdicas.
- Consciencializar os participantes de que, para uma determinada situação, existem diversas alternativas de resposta.
- Promover a criatividade e imaginação dos participantes

MATERIAL

- Folhas com os textos para as alternativas
- Caneta
- Cadeiras
- Novelos
- Papéis com palavras
- Música

REVISÃO DA SESSÃO ANTERIOR (5MIN)

INTRODUÇÃO DA NOVA TEMÁTICA (10MIN)

Na sessão anterior aprendemos a identificar um problema e que podemos observá-lo através de uma visão positiva ou negativa. Após identificar o problema, o que farão? Recolher informações acerca do problema e estabelecer objetivos: Porquê que este problema surgiu? Quem é que está envolvido no problema? Até quando o posso resolver? Quais são as minhas competências para resolver o problema? Também. Procuramos alternativas para resolver o problema, correto? Para esta competência precisam de utilizar a vossa imaginação, pensar no maior número de alternativas possível, para que tenham um grande leque de escolha.

ATIVIDADE 1 – ULTRAPASSA A TEIA (50MIN)

O dinamizador refere que, em todos os problemas existem barreiras e existem facilitadores – aponta estas palavras no quadro, fazendo duas colunas. As barreiras são fatores que dificultam a resolução do problema. Pelo contrário, facilitadores são fatores que, como o próprio nome indica, facilitam a realização da tarefa.

Nesta atividade, realiza-se um percurso para os participantes percorrerem e recolherem pequenos papéis com palavras diferentes. O percurso consiste na travessia

de um género de teia de aranha/ cofre com lasers criado através da utilização de novelos sendo as linhas foram distribuídas por materiais com diferentes alturas (e.g. sobreposição de cadeiras). Os participantes devem realizar o percurso individualmente, um de cada vez, até que todos os papéis sejam recolhidos. Desta forma, a repetição da atividade permite que os participantes tentem procurar novas alternativas.

Posteriormente o dinamizador questiona os participantes um, a um, sobre quais os papéis que recolheram e se consideram que é um facilitador, barreira ou ambos. Poderá pedir que dê um o exemplo: “Eu tenho uma entrevista de trabalho. Gostava de pesquisar sobre a empresa e preparar-me melhor, mas a entrevista é já amanhã”.

Discussão: o que acharam do percurso? Perceberam o porquê de se ter realizado? Qual era o problema no percurso? E o objetivo? Como é que vocês procuraram solucionar o problema da deslocação? A “teia” foi uma barreira ou facilitador? Foi fácil perceber quando é que cada um destes fatores pode ser um facilitador, uma barreira ou ambas? Quantos de vocês já experienciaram um problema em que tinham estes fatores como barreiras ou facilitadores? Qual é o fator que normalmente constitui uma maior barreira para vocês, nos vossos problemas? E facilitador? É importante retirarmos este tipo de informações para conseguirmos resolver o problema: saber o que nos poderá ajudar ou dificultar o ultrapassar do problema.

ATIVIDADE 2 – QUAIS AS ALTERNATIVAS?

O dinamizador coloca 6 folhas distribuídas pelas paredes da sala. Em cada folha está apresentado um problema e um ou mais objetivos e explica que estes terão de escrever uma alternativa para alcançar o(s) objetivo(s) de cada folha. Salienta que terão 3 minutos para pensar e escrever uma alternativa para alcançar o objetivo, seguindo para a próxima folha. Explica também que terão de ter o cuidado de não devem existir alternativas repetidas. No final da atividade, após todos terem preenchido todas as folhas, o dinamizador lê em voz alta, fazendo uma breve discussão após a leitura de cada uma, questionando qual o problema em cada texto, objetivos pertinentes e depois lê as alternativas respondidas, assim como questiona em grupo sobre outras possíveis alternativas.

Discussão: O que acharam destas alternativas? Foram mais ou menos ao encontro umas das outras? Surgiu-vos mal viram o problema ou ainda tiveram de pensar bem? Quantos de vocês queriam escrever a alternativa que já tinha sido escolhida?

Gostaram da atividade? Qual foi o problema que acharam mais fácil encontrar uma alternativa? Ou diversas alternativas? O que é que perceberam com esta

atividade? Que para alcançar um objetivo, podem existir diversas e diferentes alternativas. É só preciso pensarmos e darmos asas à nova imaginação.

DISCUSSÃO FINAL (8MIN)

O dinamizador pede que se sentem em círculo e inicia uma breve discussão acerca da sessão: Gostaram da sessão? Volto a relembrar que estamos a trabalhar a resolução de problemas. Na primeira sessão, treinámos a identificação do problema. Nesta sessão, trabalhamos a recolha de informação acerca do problema, a definição de objetivos para ultrapassá-lo e a procura de alternativas. Acham que o que fizemos hoje, vocês já o fazem no vosso dia a dia, ao lidar com problemas? Talvez não pormenorizadamente, mas todos nós recolhemos informação acerca de um problema quando somos deparados com ele, como também estabelecemos objetivos. Talvez não tão ponderados ou bem pensados, mas estabelecemo-los. Foi fácil arranjar diferentes alternativas? Acham que é importante procurarem alternativas quando estão a tentar resolver um problema? Se não procurassem alternativas, o que acham que iria acontecer? Iriam simplesmente ceder às emoções e fazer aquilo que vos surgiu primeiramente, correto? Pode não ser a melhor escolha. Assim, é importante procurarem por diferentes alternativas para posteriormente poderem escolher qual a melhor.

PREENCHIMENTO DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO DA SESSÃO (2MIN).

Anexo J – Exemplo de Relatório de Sessão Grupo 1 – Carnaxide

MÓDULO 1 - COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

Sessão nº 6 – Dar e receber elogios

Dinâmicas	Cumprida	Adaptadas – em que aspetos	Motivo
Atividade 1	Sim	Elogiar pessoas específicas (e.g. mãe)	Facilitar a resolução da atividade
Atividade 2	Sim	Utilização da bola de futebol, realizando a atividade em forma de futvoley	Ideia proposta por um participante. Reforçar a partilha e criatividade
Atividade 3	Sim	Colocar uma folhas nas costas de cada participante. Cada elemento escreve nas costas um do outro, elogios. No final são lidos os elogios em voz alta e cada participante tenta identificar qual é o seu papel.	Número reduzido de participantes. Dinâmica da atividade.
Relaxação	Sim		

Presenças: DM; JA; RR.

Nesta sessão compareceram apenas o DM, o JA e o RR. O FT e o FS chegaram com um atraso de cerca de trinta minutos e como tal não lhes foi permitida a entrada uma vez que foi combinado previamente a existência de um período de dez minutos de tolerância. O NR faltou, sendo os motivos desconhecidos. O BP faltou com aviso prévio do pai sobre a ausência devido há participação do jovem numa atividade escolar. A TP faltou por ter sido transferida para o grupo de Oeiras. O DA faltou tendo o próprio justificado que pela carga horário do trabalho e alguma dificuldade em interagir com o grupo o levou a não estar presente, no entanto referiu reintegrar o grupo na próxima sessão.

Dos elementos que participaram, apenas o DM preencherá o papel, no entanto foi dada a oportunidade aos outros participantes de também expor uma situação em que tenham dado Feedback. Os participantes conseguiram perceber o objetivo do TPC, tendo referido boas formas de Feedback.

Aquando da apresentação do novo tema, todos tiveram dificuldade em mencionar e perceber quais os passos que constituíam o “dar e receber elogios”, mas após reforço e exemplos por parte das dinamizadoras conseguiram chegar ao pretendido.

Na atividade1, de dar elogios a dez pessoas, todos tiveram dificuldades em dar elogios às características das pessoas que escolheram, assim como na escolha das pessoas a elogiar e também a utilização de sinónimos. Os elogios referidos estavam sempre direcionados para feitos. Desta forma, foi-lhes pedido que dessem características mais pessoais em relação a algumas das pessoas, nomeadamente a mãe ao qual o JA

referiu que “mãe é mãe” (sic.) detendo assim alguma dificuldade em referir algo. Porém, após pedido das dinamizadoras, conseguiram referir elogios mais pessoais, à exceção do RR que, tendo em conta a relação com a mãe, não conseguiu e não quis mencionar nada.

A atividade2 foi bem-recebida, no que toca à tipologia da mesma (mais dinâmica, com mais movimento). No que toca ao dar elogios uns aos outros foi mais difícil, uma vez que não estabeleceram uma relação significativa entre todos e também com as dinamizadoras que realizaram a atividade o que fez com que se contivessem um pouco aquando dos elogios às mesmas. Com a complexificação da atividade e iniciativa do DM em utilizar uma bola de futebol na atividade, mostraram maior entusiasmo e conseguiram realizar com sucesso e no fim referiram ter sido bastante agradável e positiva.

A atividade 3 foi também realizada com entusiasmo, surgindo na fase de reconhecimento alguma dificuldade em reconhecer as características do próprio entre o JA e o RR, mas que terá sido abordada e percebida adequadamente. No entanto na fase final de discussão e mais especificamente em relação às palavras escolhidas para elogiar foi necessária uma reflexão maior uma vez que o DM utilizara uma palavra que aos olhos de outro poderá não ser considerada como elogio - “Maluco” -, tendo uma conotação algo negativa. Foi necessário abordar a forma como as palavras poderão levar, por exemplo, a um reforço do comportamento dos outros e da necessidade do cuidado na utilização das palavras. O DM mostrou uma postura algo de desprezo quanto a esta abordagem, referindo que não é a palavra do mesmo que irá reforçar o comportamento, mas como não conseguiu justificar a sua ideia acabou por se contradizer na sua explicação.

Importa referir que nesta sessão o JA esteve muito mais participativo e disponível, assim como o RR que partilhou algumas vivências que, de certa forma, afetaram o seu desenvolvimento e de que forma o programa está a ser positivo para ele.

Avaliação Geral

De uma forma geral, a sessão foi bem-sucedida. Os participantes tiveram uma postura adequada, com uma participação ativa no decorrer da sessão. O JA referiu ter sido uma sessão muito agradável e divertida. Foi uma sessão importante no sentido em que permitiu aos participantes com menor participação até à data, partilhar as suas experiências e vivências uma vez que nas sessões anteriores têm demonstrado alguma indisponibilidade e pouco à vontade em abordar determinados assuntos e também participar. Assim, considera-se que o pouco número de elementos na sessão de hoje teve uma conotação positiva, dando oportunidade a outros participantes de expor as suas ideias e pensamentos.

MÓDULO 2 - AUTORREGULAÇÃO

Sessão 9 – Autoconceito

Dinâmicas	Cumprida	Adaptadas – em que aspetos	Motivo
Atividade 0	Sim	Adicionada	Promover a relação do grupo
Atividade 1	Sim		
Atividade 2	Sim	Participantes divididos em pares. As dinamizadoras escondiam as caixas e um dos elementos do par tinha que guiar o outro que se encontra vendado por forma a encontrar a caixa.	Dinâmica da atividade. Promover a confiança e relação.
Relaxação	Não		Tempo

Presenças: FT; FS; RR; NR; DM; JA; DA.

Na sessão estiveram presentes, o FT, o FS, o RR, o NR, o DM, o JA e o DA. A TP esteve presente nesta sessão por não conseguir estar presente na sessão do grupo de Oeiras.

Quando confrontados a cerca do respetivo tema da sessão, todos referiram nunca ter ouvido falar em autoconceito, nem saberem o que é. Fornecemos algumas pistas sobre o tema e desta forma conseguiram responder. Os passos desta sessão também foram bastante difíceis para tanto para o grupo de Oeiras, como para o grupo de Carnaxide, pelo que tivemos mesmo que ajudar e fornecer pistas e exemplos para conseguirem chegar aos passos do autoconceito.

A atividade 0 foi adicionada após o planeamento. Esta consistia em realizar a queda, i.e., o grupo dividia-se em pares em que um iria cair para trás e o outro iria agarrá-lo. Todos os participantes realizaram-na, mesmo que inicialmente demonstrassem alguma relutância, mas após incentivo das dinamizadoras todos realizaram sem dificuldade.

A atividade 1 decorreu de forma adequada, no entanto notámos uma dificuldade por parte do DM em responder à ficha. É sempre um pouco preguiçoso para responder por escrito às atividades que incluam a escrita. Alguns elementos responderam de forma “básica” e com exemplos algo repetitivos e pouco investidos.

No final da atividade, realizámos uma discussão sobre a atividade, todos acharam que a ficha foi de difícil preenchimento e que nunca pensaram em certos aspectos da personalidade. No entanto, notaram também que tinham muito em comum pois no geral, todos falaram em pretender ter muito dinheiro, querer viajar etc.

A atividade 2 decorreu bastante bem. A fase de procura das caixas, as dinamizadoras tentaram dificultá-la, escondendo as caixas em locais difíceis por forma a

que o elemento do par que guie consiga encontrar estratégias e pensar de forma ponderada na forma como guia o outro que se encontra vendado. Para tal, foram colocados obstáculos no espaço da sala, no momento inicial e durante a deslocação do par. Cada par realizava duas vezes por forma a que todos tivessem ambas as experiências. Quando se verificava alguma dificuldade em guiar, as dinamizadoras davam estratégias (e.g. guiar pelo tamanho dos passos/membros). Notámos que no geral, todos os participantes foram sinceros relativamente a certas características e aspetos que definam a própria personalidade e que identificaram também muito bem aspetos que pretendiam melhorar e aperfeiçoar em si, podendo afirmar que se autoavaliaram bem e que sabem tanto os aspetos bons como os aspetos maus da própria personalidade. Nesta atividade o DA retirou alguns papéis da agressividade, o que levou ao questionamento da dinamizadora aos outros participantes se consideravam que este era agressivo, ao qual todos referiram que não. Assim, foi possível refletir em grupo sobre a diferença que por vezes existe sobre como nós nos vemos e os outros nos vêem.

Nesta sessão não foi possível realizar relaxação pela falta de tempo, uma vez que os tempos de diálogo pertinente durante as atividades é significativo e desta forma é mantido.

Avaliação Geral

Foi notório o desconhecimento do autoconceito, tendo os participantes posteriormente manifestado interessar-se pelo tema e adquirir conhecimentos sobre o mesmo. Este desconhecimento não só sobre o tema, mas a consciência dos mesmos sobre si foi algo significativo de ser trabalhado, pois foram incentivados a pensar nas suas características atuais e nas que gostariam de alterar, reduzindo-as ou aumentando a sua existência.

De uma forma geral a sessão correu bem, o grupo tem demonstrado melhorias significativas ao nível da relação e interação entre todos os participantes e dinamizadoras. Maior disponibilidade, flexibilidade, iniciativa e criatividade são observadas, o que demonstra que sentem agrado e consideram que as sessões estão a ser importantes para eles.

MÓDULO 3 – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

SESSÃO 18 – Definir Objetivos/Recolher Informações e Procura de Alternativas

Dinâmicas	Cumprida	Adaptadas – em que aspetos	Motivo
Atividade 1 (atividade 2 -sessão 18)	Sim	Teia com novelos de lã, tendo de a atravessar para recolher os papéis	Atividade mais dinâmica, sendo a teia um exemplo de um problema
Atividade 2 (atividade 2 -sessão 19)	Sim	Deslocar-se ao longo da teia para cada folha - estações	Dinâmica da atividade
Relaxação	Não		Tempo

Presenças: BP; DA; RR.

Na sessão estiveram presentes o BP, o DA e o RR. O DM avisou previamente que não podia estar presente na sessão. O FT, o FS e o JA não compareceram, nem apresentaram qualquer justificação.

Nesta sessão foram abordados dois temas, a definição de objetivos e recolha de informações e a procura de alternativas. Na sessão **(definir objetivos e recolher informações)**, o nosso objetivo passou por consciencializar os participantes de que é necessário estabelecer objetivos e recolher informações acerca do problema, de maneira a organizar os dados para que se encontre a solução mais eficaz para o problema em questão. Promovemos ao máximo a partilha de opiniões entre os jovens. As atividades decorreram de forma ajustada, dando especial enfoque ao máximo empenho e dedicação que o grupo apresentou ao longo da sessão. Na sessão **(procura de alternativas)**, consciencializou-se os participantes de que, para uma determinada situação, existem diversas alternativas de resposta.

Nestas sessões realizaram-se duas atividades: na primeira atividade, criou-se uma teia com novelos de lã, que os participantes tiveram de atravessar para recolher os papéis que continham palavras. Após a recolha dos papéis, foi questionado a cada um dos participantes se a palavra que o papel continha dizia respeito a uma barreira ou a um facilitador. Ao longo da atividade, os participantes foram questionados sobre qual o problema que tinham de enfrentar, o que estava a dificultar o sucesso da atividade e quais as alternativas que tinham para conseguir atingir com sucesso a tarefa. No decorrer da atividade, foram também bastante encorajados pelas dinamizadoras do grupo, de forma a estimular a motivação dos mesmos ao longo do desafio. Todos os participantes se

revelaram bastante empenhados, motivados e dedicados. Identificou-se uma enorme união entre os jovens no decorrer desta atividade, uma vez que todos tinham de cooperar para conseguir atingir o objetivo da atividade.

Na segunda atividade, os jovens tinham 5 folhas espalhadas pela teia. O objetivo passava por cada um dos jovens entrar na teia e deslocar-se para cada uma das folhas, de forma a cada um preencher todas as folhas e definir uma alternativa para cada objetivo. Em geral, os participantes não tiveram dificuldade em encontrar alternativas para os objetivos apresentados, no entanto, houve alternativas mais adequadas do que outras.

Não se realizou a atividade de relaxação por escassez de tempo.

Avaliação Geral

Nenhum dos elementos revelou resistência em realizar as atividades. Todos os participantes se demonstraram empenhados e dedicados, bem como, entusiasmados com os desafios propostos. A disponibilidade e relação entre os elementos é um aspeto positivo do grupo. Ao longo da sessão as dinamizadoras faziam referência ao porquê de as atividades serem desta forma, referindo que outro tipo de atividades, “mais abstratas”, podem integrar os objetivos pretendidos, questionando os participantes sobre qual era o problema apresentado, qual era o objetivo, e que informação é que eles recolheriam. Esta forma contribuiu para a disponibilidade dos participantes, assim como tornar uma atividade mais dinâmica fugindo um pouco às atividades de sessões anteriores, em que os participantes ficavam sentados nas cadeiras.

Anexo L – Exemplo de Relatório de Sessão Grupo 2 – Oeiras

MÓDULO 1 – COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

Sessão nº 6 – Dar e receber elogios

Dinâmicas	Cumprida	Adaptadas – em que aspetos	Motivo
Atividade 1	Sim	Caso não conseguissem terminar no tempo definido, podiam referir oralmente	Dificuldade em escrever e falta de gosto pela escrita.
Atividade 2	Sim	Participação das dinamizadoras	Melhoria da dinâmica de grupo e relação participantes - dinamizadoras
Atividade 3	Sim		
Dinâmica de apresentação	Sim - adicionada		Integração de novo participante
Relaxação	Não		Tempo

Presenças: EM; GP; JP; MC.

Nesta sessão compareceram o E.M., o G.P. e o J.P. O M.C. faltou por confusão das assistentes em relação ao horário do programa e o K.S. chegou a vinte minutos do fim da sessão por não ter encontrado o local da sessão.

Dos elementos presentes, nenhum preencheu o papel do TPC, no entanto foi dada a oportunidade aos outros participantes de também expor uma situação em que tenham dado Feedback. Os participantes conseguiram perceber o objetivo do TPC, tendo referido boas formas de Feedback.

Aquando da apresentação do novo tema, todos tiveram dificuldade em mencionar e perceber quais os passos que constituíam o “dar e receber elogios”, mas após reforço, explicação da resposta às questões para melhor perceber os passos (O que/O quê; Como; Quando; Onde) e exemplos, por parte das dinamizadoras, conseguiram chegar ao pretendido.

Na atividade 1, de dar elogios a dez pessoas, todos tiveram dificuldades em dar elogios, assim como na escolha das pessoas a elogiar e também a utilização de sinónimos. Foi-lhes pedido que dessem características mais pessoais em relação a algumas das pessoas, tendo as dinamizadoras referido alguns exemplos de forma a incentivar os participantes.

A atividade 2 foi bem-recebida, no que toca à tipologia da mesma (mais dinâmica, com mais movimento). No que toca ao dar elogios uns aos outros foi difícil, uma vez que

não estabeleceram uma relação significativa entre todos, porém verificou-se um esforço para a realização da atividade e mesmo com as dinamizadoras a realizar a atividade, apesar de existir alguma inibição foi possível observar a tentativa de concretizar a tarefa.

A última atividade foi também realizada com entusiasmo e disponibilidade, mas verificou-se alguma dificuldade em dar elogios, sendo muito simplistas em relação aos elogios escolhidos, não refletindo sobre o outro e o elogio que pudesse dar. Porém é aceitável esta dificuldade uma vez que não se conhecem há muito tempo nem ainda estabeleceram uma relação mais próxima.

Durante a atividade, o K.S. chegou tendo observado o resto da mesma e no final foi feito o reconhecimento das características, identificadas com facilidade por todos.

No final foi feita uma breve apresentação do grupo e do K.S. assim como dos temas já trabalhados.

Por falta de tempo, devido à demora das atividades anteriores não foi possível realizar a atividade de relaxação.

Avaliação Geral

De uma forma geral, todos os participantes tiveram uma postura adequada, participativos e disponíveis. Porém denota-se alguma redução da participação do E.M. e aumento da participação dos restantes participantes presentes na sessão.

As atividades mais dinâmicas definem-se como motivacionais para os participantes uma vez que se encontram mais disponíveis, flexíveis e abertos para os temas tendo em conta a forma dinâmica como são abordados.

MÓDULO 2 – AUTORREGULAÇÃO

Sessão 9 – Autoconceito

Dinâmicas	Cumprida	Adaptadas – em que aspetos	Motivo
Atividade 0	Sim	Adicionada	Promover a relação do grupo
Atividade 1	Sim		
Atividade 2	Sim	Participantes divididos em pares. As dinamizadoras escondiam as caixas e um dos elementos do par tinha que guiar o outro que se encontra vendado por forma a encontrar a caixa.	Dinâmica da atividade. Promover a confiança e relação.
Relaxação	Sim		

Presenças: MC; EM e o KS;

Na sessão estiveram presentes o MC, o EM e o KS. A TP pediu para estar presente na sessão de sexta feira no grupo de Carnaxide, por não poder estar presente na sessão do presente grupo e por querer estar presente na sessão da semana.

Quando confrontados a cerca do respetivo tema da sessão, todos referiram nunca ter ouvido falar em autoconceito, nem saberem o que é. Fornecemos algumas pistas sobre o tema e desta forma conseguiram responder.

Os passos desta sessão também foram bastante difíceis para o grupo, pelo que tivemos mesmo de ajudar e por vezes dar exemplos para conseguirem chegar ao passo correto. Denota-se uma dificuldade em pensar nos passos, havendo necessidade de fazer pistas verbais.

A atividade 0 foi adicionada após o planeamento. Esta consistia em realizar a queda, i.e., o grupo dividia-se em pares em que um iria cair para trás e o outro iria agarrá-lo. Todos os participantes realizaram-na, mesmo que inicialmente demonstrassem alguma relutância, mas após incentivo das dinamizadoras todos realizaram sem dificuldade.

A atividade 1 decorreu de forma adequada, no entanto foi observada uma dificuldade por parte do EM, em responder à ficha. Refere sempre “não sei mais”. É possível verificar que se esforça pouco para terminar todas as atividades que necessitem de uma maior exposição, pelo que é de notar ainda alguma vergonha e receio de errar em frente aos outros, seguindo muito o que é socialmente aceite. Já o MC e o KS não apresentaram tantas dificuldades, manifestando esforço em refletir sobre a atividade e o que era pedido na mesma, pensando sobre si e as suas características e desejos.

No final da atividade, realizámos uma discussão sobre a atividade, todos acharam que a ficha foi de difícil preenchimento e que nunca pensaram em certos aspetos da personalidade.

A atividade 2 decorreu bastante bem. A atividade 2 decorreu bastante bem. A fase de procura das caixas, as dinamizadoras tentaram dificultá-la, escondendo as caixas em locais difíceis por forma a que o elemento do par que guie consiga encontrar estratégias e pensar de forma ponderada na forma como guia o outro que se encontra vendado. Para tal, foram colocados obstáculos no espaço da sala, no momento inicial e durante a deslocação do par. Cada par realizava duas vezes por forma a que todos tivessem ambas as experiências. Quando se verificava alguma dificuldade em guiar, as dinamizadoras davam estratégias (e.g. guiar pelo tamanho dos passos/membros).

Notámos que no geral, todos os participantes foram sinceros relativamente a certas características e aspetos que definiam a própria personalidade e que identificaram também muito bem aspetos que pretendiam melhorar e aperfeiçoar em si. Para além disso foi possível verificar que certas características referidas por eles não eram regularmente manifestadas pelos mesmos, como considerarem ser agressivos.

Para a relaxação os participantes colocaram as cadeiras em formato de triângulo, por forma a ficarem de costas uns para os outros. Esta estratégia é utilizada para evitar interação entre os participantes mediante contacto visual que pode levar a maior número de sincinesias e risos pondo em causa o objetivo da relaxação. O KS e o MC revelam maior disponibilidade em aderir à atividade, já o EM manifesta alguma indisponibilidade, não conseguindo manter durante um grande período, a imobilidade. Porém após a mesma revelam ter conseguido aceder à descontração, encontrando-se mais relaxados.

Avaliação Geral

De uma forma geral a sessão correu bem, apesar de o grupo ainda mostrar alguma inibição no que concerne à interação, sendo necessário trabalhar e incentivar a relação do grupo e a sua interação.

Foi notório o desconhecimento do autoconceito, tendo os participantes posteriormente manifestado interessar-se pelo tema e adquirir conhecimentos sobre o mesmo. Este desconhecimento não só sobre o tema, mas a consciência dos mesmos sobre si foi algo significativo de ser trabalhado, pois foram incentivados a pensar nas suas características atuais e nas que gostariam de alterar, reduzindo-as ou aumentando a sua existência. O grupo ainda necessita de melhorar a sua coesão e relação, sendo um dos objetivos futuros a ser desenvolvidos no decorrer do Programa.

MÓDULO 3 – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Sessão nº 18 – Definir objetivos/Recolha de informação e Procura de Alternativas

Dinâmicas	Cumprida	Adaptadas – em que aspetos	Motivo
Atividade 1 (atividade 2 -sessão 18)	Sim	Teia comovelos de lã, tendo de a atravessar para recolher os papéis	Atividade mais dinâmica, sendo a teia um exemplo de um problema
Atividade 2 (atividade 2 -sessão 19)	Sim	Deslocar-se ao longo da teia para cada folha - estações	Dinâmica da atividade
Relaxação	Não		Tempo

Presenças: GP; MC; KS; WC; JP

Nesta sessão faltou o E.M. e a T.P. que atualmente se encontra a realizar o estágio final do seu curso.

As sessões 18 e 19 foram realizadas numa só, pois todas as atividades apresentadas em cada sessão incidiam nestes temas. Desta forma, foram selecionadas várias atividades de cada uma das sessões e também modificadas na sua realização, para uma maior dinâmica e dificuldade, que permitiu trabalhar outros temas já abordados ao longo do Programa.

As atividades realizadas foram: a 2 da sessão número dezoito, tendo sido feita uma modificação. Foi criada uma teia com novelos de lã que os participantes tinham de atravessar para recolher os papéis que tinham palavras, para posterior questionamento sobre barreiras e facilitadores. No decorrer desta primeira atividade foi feito o questionamento sobre qual o problema que eles tinham, qual o objetivo, o que estava a dificultar o sucesso e qual as opções que eles tinham para atravessar a teia. Aquando do questionamento todos responderam com rapidez e corretamente. A motivação e competência durante a atividade foi verificada, não só no momento de travessia para recolha dos papéis, no questionamento sobre o ser barreira e/ou facilitador e também nos exemplos de situações em que se verificasse a existência da barreira ou facilitador;

Os momentos de silêncio nesta sessão foram menores, existindo uma grande dinâmica de comunicação e partilha entre os participantes no decorrer da sessão;

A segunda atividade foi a atividade 2 da sessão 19. Nesta atividade foram colocadas cinco folhas em cinco cadeiras dentro da teia criada. Foi pedido aos participantes para entrarem na teia e se deslocarem para uma das cadeiras e definir uma alternativa para cada objetivo definido. Quando terminassem teriam de se deslocar, dentro da teia, para outra cadeira até preencherem as cinco folhas.

A maioria dos participantes não teve dificuldade em procurar alternativas, porém alguns participantes conseguiram refletir mais sobre as possibilidades de ação, comparativamente a outros que se mantiveram pelo mais imediato na resposta.

O G.P. no início da sessão apresentou alguma relutância em fazer a primeira atividade, porém esta cessou, realizando-a com disponibilidade e competência. Apesar desta relutância foi possível observar o contentamento do GP e também dos restantes grupos nesta sessão, o que levou a uma maior interação entre todos, inclusive com as dinamizadoras.

Nesta sessão, por falta de tempo não foi possível realizar a atividade final de Relaxação.

Avaliação Geral

Todos os participantes têm demonstrado maior disponibilidade e motivação no decorrer da sessão, assim como se verifica uma melhoria e aumento da interação entre todos os elementos do grupo, inclusive com as dinamizadoras.

De uma forma geral, a sessão correu bastante bem, tendo os participantes demonstrado maior disponibilidade e participação durante a sessão, não havendo necessidade de incentivo e reforço à participação dos elementos, uma vez que estes o fizeram espontaneamente. Esta atividade revelou pertinência pelo facto de se ter trabalhado não só o tema da sessão como também a dinâmica de grupo.

Anexo M – Relatórios de Sessão Grupo 3, Caxias

Aqui serão apresentados os relatórios das sessões do Grupo 3, desde o seu início, onde ainda era aplicada em grupo, sendo apenas o último relatório referente à intervenção individual.

Sessão de apresentação

Atividade	Efetuada	Adicionada ou adaptada?	Qual o motivo?
Atividade Quebra-gelo 1	Sim	Utilização de uma bola que terá sido passada sobre a mesa por entre os participantes e dinamizadora	Dificuldade de movimentação no espaço.
Atividade Quebra-gelo 2	Sim		
Atividade Quebra-gelo 3	Sim	Adicionada	Número reduzido de atividades de quebra-gelo no Programa.
Atividade Quebra-gelo 4	Sim	Adicionada	Nº reduzido de atividades e também pelo facto de esta atividade permitir o estabelecimento de algum contacto entre os participantes através do questionamento.
Atividade 5	Sim	Retirada da sessão de comunicação não verbal	

A primeira sessão teve início dia 12 de fevereiro de 2018 e nela estiveram presentes o B.M. e o F.M. Devido aos atrasos foram apenas feitas algumas atividades de quebra-gelo onde ambos apresentaram dificuldades na realização da atividade 4 uma vez que não conseguiram compreender a mesma, tendo sido necessária a repetição da instrução e consecutiva realização da atividade para que estes a compreendessem.

Mostraram disponibilidade, interesse e alegria no decorrer das atividades, talvez por ser algo novo que estes nunca terão experimentado.

O F.M. revelou maior inibição e dificuldades em termos de memória e atenção no decorrer da sessão.

Avaliação Geral

De uma forma geral a sessão decorreu de forma adequada e positiva, porém teria sido importante que todos tivessem comparecido. Foi uma sessão de apresentação com o objetivo dos participantes se conhecerem através de atividades dinâmicas.

Sessão de Autoconceito

Dinâmicas	Efetuada	Adicionada ou adaptada?	Qual o motivo?
Revisão da sessão anterior	Sim		
Atividade de quebra-gelo	Sim	Adicionada	Pois um dos participantes não tinha comparecido na sessão anterior.
Apresentação da temática	Sim		
Atividade 1	Sim		
Atividade 2	Sim		
Relaxação	Não		Falta de tempo

Compareceram apenas o B.M. e o H.S. tendo ambos chegado com um atraso de 20 minutos.

Nesta sessão verificou-se na atividade 1 que o B.M. apresenta algumas dificuldades em termos de compreensão não só das instruções como também da componente cognitiva associada à capacidade de resolução da atividade. Já o H.S. apresentou maior capacidade de introspeção e reflexão sobre o Eu e as suas características.

A atividade 2 foi realizada com sucesso tendo os participantes compreendido a mesma, demonstrando consciência das suas características, porém denota-se que o B.M. necessitou de maior reforço e apoio verbal para a realização da segunda componente da atividade relativa à alteração das características que gostaria de melhorar.

De uma forma geral, são indivíduos que apresentam algumas dificuldades de competências, porém isto verifica-se mais no B.M. Os participantes apresentam uma postura adequada e disponibilidade para a participação no Programa.

Sessão de reconhecimento e expressão de sentimentos

Componente de reconhecimento

Dinâmicas	Efetuada	Adicionada ou adaptada?	Qual o motivo?
Revisão da sessão anterior	Sim		
Atividade de quebra-gelo	Sim	Adicionada	Pois um dos participantes não tinha comparecido na sessão anterior.
Apresentação da temática	Sim		
Atividade 1	Sim	Adaptada – Realizada verbalmente	Um dos participantes não tem competências de escrita.
Atividade 2	Não	Retirada do plano	Necessidade de disponibilizar tempo para a outra temática
Atividade 3	Não	Retirada do plano	Necessidade de disponibilizar tempo para a outra temática
Relaxação	Não		Necessidade de disponibilizar tempo para a outra temática

Componente de expressar sentimentos

Dinâmicas	Efetuada	Adicionada ou adaptada?	Qual o motivo?
Atividade 1	Não – retirada do plano		Não foi selecionada visto que o espaço é reduzido e constituído por material de dimensões elevadas.
Atividade 2	Sim	Adicionada	Atividade mais dinâmica para trabalhar quer o reconhecer, quer o expressar sentimentos
Atividade 3	Não – retirada do plano		Atividade não selecionada tendo em conta o tempo.
Relaxação	Não		Falta de tempo

Nesta sessão estiveram ausentes o H.S. e o Br.M. A participação foi mais visível no B.M. e no C.B. e menor no F.M. que terá necessitado de maior incentivo para participar e expor as suas ideias.

O C.B. foi quem apresentou maior capacidade de compreensão das atividades, tendo-as realizado com maior sucesso.

Na atividade 1 o B.M. apresentou dificuldade na atribuição de um sentimento aquando da visualização dos vídeos, uma vez que atribuía na maioria das vezes os mesmos sentimentos, não desenvolvendo a sua capacidade de introspeção sobre as sensações que os vídeos provocaram.

O F.M. apresentou algum distanciamento no que toca à participação e mesmo quando incentivado não desenvolvia muito a sua exposição, mantendo-se por um discurso simples e de tentativa de acelerar o processo de atenção que lhe era posto.

Na atividade do dado e dos sentimentos, demonstraram maior incentivo e maior gosto pela mesma conseguindo relacionar os sentimentos com situações do seu cotidiano e também na relação intra e interpessoal.

Avaliação Geral:

De uma forma geral, a sessão correu adequadamente, sendo ainda necessário reforçar a importância da participação nas atividades assim como no estímulo dado as participantes para que estes desenvolvam as suas competências socioemocionais e também cognitivas.

Sessão identificação do Problema

Dinâmicas	Cumprida	Adaptadas ou Adicionada – em que aspetos	Motivo da adaptação
Apresentação da temática	Sim		
Atividade 1	Não	Adaptada - Atividade cortada do planeamento	Dimensões reduzidas do espaço e material a ocupar a maioria.
Atividade 2	Sim	Adaptada - Realizada verbalmente e realizada individualmente com posterior partilha	Relutância de um dos participantes e aumentar a interação assim como por ser um nº reduzido de participantes
Atividade 3	Sim	Adaptada – realizada verbalmente	Relutância de um dos participantes e dificuldade na escrita por parte de um participante
Atividade 4	Não		Resistência de um dos participantes no decorrer da sessão levou a que as atividades anteriores tivessem uma maior duração
Relaxação	Não		Falta de tempo

Nesta sessão apenas compareceram dois participantes, o C.B. e o B.M.

No diálogo inicial apenas o B.M. evidenciava disponibilidade pois o C.B. encontrava-se com uma postura fechada e distante que terá persistido durante toda a sessão.

Na atividade 2 apesar da resistência do C.B. foi possível realizar a mesma, tendo até o B.M. incentivado o C.B. a participar. Tendo em conta as dificuldades do B.M. na componente escrita, e a resistência do C.B. a atividade foi realizada verbalmente por forma a facilitar a participação de todos. O B.M. conseguiu realizar a atividade, porém teve algumas dificuldades em referir alguns exemplos onde poderiam surgir problemas, pela dificuldade inicial na compreensão da atividade. Após diversas tentativas de explicação e também de exemplos referidos pela dinamizadora o B.M. conseguiu realizar a atividade corretamente. O C.B. permaneceu com a resistência, mas após incentivo por parte da dinamizadora realizou a atividade com sucesso.

Na atividade 3 ambos tiveram facilidade em identificar qual o tipo de problema que era representado em cada vídeo. Aquando do questionamento sobre exemplos de problemas de cada tipo (curto-prazo e longo-prazo), tiveram facilidade na resposta, nomeadamente tendo referido o processo com a justiça e a dificuldade em obter residência nos serviços do SEF como problemas a longo-prazo e como problemas de curto-prazo referido situações como discussões e reações impulsivas.

Avaliação Geral:

Apesar da sessão ter sido dificultada pela resistência do C.B. não será necessário referir que esta terá decorrido de forma totalmente negativa, uma vez que pelo facto de ter sido possível realizar duas atividades verificou-se que os participantes conseguiram compreender a temática da sessão. No entanto, teria sido importante trabalhar as questões relacionadas com a forma de agir perante uma situação-problema.

Sessão Definir Objetivos, Recolha de informação e Procurar Alternativas

O BM apresentou uma postura adequada e bastante disponível para a realização das atividades. Esteve atento e respeitou todos os momentos de sessão e quando era pedida a sua participação não se recusou nenhuma vez.

Por vezes revelou dificuldades a nível da compreensão das atividades, tendo uma tendência para um pensamento bastante concreto e persistente. Este pensamento persistente estava na maioria das vezes direcionado para as questões da sua vida pessoal e verificou-se várias vezes no decorrer das sessões.

Verificou-se que há medida que a exigência cognitiva aumentava as atividades tornavam-se mais difíceis a nível da resolução e compreensão. Na atividade que consistia em definir se uma palavra, – tempo, competências, outros, dinheiro, etc. – seria uma barreira, facilitador ou ambos na realização de tarefas e/ou problemas, e posteriormente tinha de dar um exemplo de uma situação, verificou-se que o Belino revelou bastante dificuldade em compreender a atividade tendo sido necessário explicar várias vezes, de formas diferentes e recorrendo a exemplos por forma a que este conseguisse atingir o sucesso.

A maior dificuldade do BM foi não corromper a atividade e objetivo com as situações do seu quotidiano, pois para as primeiras palavras eram sempre dados exemplos relacionados com os seus problemas atuais, mas que não cumpriam o objetivo.

Uma vez que este comportamento persistia, foi necessário questionar o Belino sobre a sua situação atual ao qual o próprio referiu que lhe teriam retirado a guarda da filha

e que não poderia estar com ela por não ter condições para tal. Ao explicar esta situação foi possível compreender o pensamento persistente aquando do pedido de exemplo para a palavra Competências, ao qual o Belino referia sempre exemplos relacionados com cuidadores.

Após o diálogo sobre a situação atual, o Belino mostrou maior capacidade e facilidade na atividade acima referida.

Posteriormente, na atividade de procura de alternativas em função de problemas e objetivos apresentados em textos, o Belino apresentou uma grande eficácia na realização da atividade, referindo várias alternativas para cada objetivo apresentado.

Anexo N – Acompanhamento individual (GR)

Em março de 2018 surgiu a possibilidade, apresentada pela Orientadora Local, de a Estagiária realizar o acompanhamento total de um novo caso que chegou à equipa, i.e., fazer desde a entrevista inicial até ao acompanhamento em entrevistas individuais do condenado. Para além deste acompanhamento, foi proposto que fossem também realizadas sessões que incidissem mais nas áreas a trabalhar no âmbito das competências sociais e emocionais utilizando para isso a Psicomotricidade.

- **Caracterização anamnésica**

GR é um indivíduo de 18 anos de idade, do género masculino, condenado, em coautoria, na prática de um crime de ofensa à integridade física qualificada, na pena de um ano de prisão, suspensa na sua execução por igual período, subordinada a regime de prova.

GR integra agregado de origem junto da progenitora e de dois irmãos, de doze e dez anos, num clima intrafamiliar estável e funcional. Apesar de os pais do condenado estarem separados, mantém igualmente proximidade com a figura paterna, que reside no mesmo meio sociocomunitário, na Portela de Carnaxide, um bairro social, caracterizado por índices de criminalidade, tráfico e delinquência. Importa referir que o pai fora outrora condenado, cumprindo uma pena de prisão efetiva. A situação financeira da família regista dificuldades, sendo assegurada unicamente pelos rendimentos auferidos pela mãe.

O percurso escolar de GR decorreu com regularidade até à conclusão do ensino secundário. Posteriormente e, de modo a habilitar-se com o 12º ano, o condenado frequentou desde 2017 três cursos profissionais nas áreas de Desporto, Multimédia e Soldadura, os quais abandonou por desinteresse. Fora do sistema de ensino desde fevereiro/2018, Gerson Reis verbaliza intencionalidade em concluir a escolaridade obrigatória. Apresentando um quotidiano caracterizado pela ociosidade, tentou procurar uma ocupação temporária exercendo funções de empregado de restauração, num café próximo da sua residência, em horário parcial, no entanto esta ocupação durou apenas uns meses.

- **Perfil Intraindividual**

As características individuais revelam um jovem afável e cordato na interação, com recursos cognitivos que lhe permitem avaliar as consequências dos seus atos delituosos. Por outro lado, GR apresenta dificuldades ao nível da autorregulação, do autocontrolo e resolução de problemas que o levam a desvalorizar e desculpabilizar os seus atos. Assume

também consumo de estupefacientes (haxixe) no convívio com os pares, situação que não considera problemática e refere não interferir no seu quotidiano.

- **Objetivos e planeamento da intervenção**

Com base no Plano de Reinserção Social realizado, as entrevistas realizadas e os resultados da avaliação inicial (aquando da aplicação dos mesmos e sua análise) foram definidos como necessidades de intervenção a necessidade de ocupação em termos laborais ou formativos, as competências sociais e emocionais, o consumo de haxixe e os pares com condutas pró-criminais, conforme apresentado na tabela N26.

Tabela N25 - Acompanhamento Individual (GR) – Plano de Reinserção Social/ de Intervenção

Necessidades de intervenção	O quê? (Objetivo)	Como?	Calendarização
Ausência de atividade formativo-escolar	Valorizar-se em termos formativos pela frequência de um curso de formação profissional	Diligenciar no sentido da sua integração num curso de formação profissional direcionado para os seus interesses e aptidões. <hr/> Quando integrado em termos formativos, deverá manter mostrar-se assíduo e pontual, manter uma postura adequada no contexto assim e obter bom aproveitamento escolar.	Ao longo da execução da medida
	Pares com condutas criminais	Afastar-se de contextos de risco e de relações com pares pró-criminais	
Consumo de haxixe	Reduzir ou abster-se do consumo de estupefacientes	Sensibilizar para as consequências do consumo de estupefacientes e, em caso de necessidade, encaminhá-lo para os serviços de saúde competentes.	Ao longo da execução da medida
Défices ao nível das competências socioemocionais	Promover a capacidade empática	Através de uma intervenção que promova a tomada de consciência e a melhoria da comunicação interpessoal.	Durante a intervenção da Estagiária e posteriormente pelo TRS
	Promover a capacidade de autorregulação	Realização de atividades ou sensibilização que visem a tomada de consciência do Eu no quotidiano e perante situações que desencadeiam comportamentos impulsivos.	
	Desenvolver a capacidade de resolução de problemas	Realização de atividades que permitam a redução da impulsividade e promovam o pensamento sequencial.	

O planeamento da intervenção era realizado semanalmente, no entanto definiu-se que o trabalho iria primeiramente focar-se ao nível da autorregulação e posteriormente na resolução de problemas, por se considerar que eram as necessidades de intervenção mais pertinentes. As sessões definiram-se com uma frequência quinzenal, no entanto perante as ausências frequentes do GR às sessões era necessário fazer uma adaptação à

calendarização. Na tentativa de realizar o máximo de sessões possíveis, após a ausência a uma sessão era feito no próprio dia um contacto a realizar nova marcação, para a semana seguinte, conforme é observado na tabela N27. Como se pode observar as ausências foram frequentes, o que apenas permitiu a realização de duas sessões e uma sessão para a avaliação e entrevista final.

Tabela N26 - Acompanhamento individual (GR) - Calendário de acompanhamento

Data sessão/entrevista	Comparência	Situação
15/03/2018	Presente	Entrevista inicial para elaboração do PRS
21/03/2018	Presente	Entrevista com o utente e a mãe
7/04/2018	Ausente	Contacto telefónico para mãe a reagendar
18/4/2018	Presente	Preenchimento dos questionários e assinatura do PRS
7/5/2018	Ausente	Contacto telefónico para mãe a reagendar (sms)
14/5/2018	Presente	Sessão
28/5/2018	Ausente	Contacto telefónico para mãe e namorada a reagendar (sms)
4/6/2018	Ausente	Contacto para namorada a reagendar
11/6/2018	Ausente	Contacto para namorada a reagendar
18/6/2018	Presente	Sessão
5/7/2018	Presente	Entrevista final, aplicação questionários

- **Instrumentos**

Os instrumentos aplicados foram os mesmos aplicados nos restantes grupos (ponto II.1.5), com exceção da Avaliação do Impacto do Programa, uma vez que a presente intervenção não pressupôs a aplicação do Programa.

- **Análise dos resultados**

De seguida serão apresentados os resultados da intervenção com o GR, pela comparação dos valores da avaliação inicial e final. Importa referir que os resultados podem não apresentar diferenças de grande dimensão face ao número de sessões realizadas, tendo sido apenas duas de carácter terapêutico.

Checklist Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais

A Figura N36 representa os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação, inicial e final, para as seis categorias de competências do instrumento aplicado, sendo elas as competências: sociais básicas; sociais avançadas; para lidar com os sentimentos; alternativas à agressividade; para lidar com o stress; e de planeamento. A nível estatístico consideram-se os valores médios entre 1,00 e 2,50, para as áreas com maior necessidade de intervenção; entre 2,51 e 3,50, para áreas com alguma necessidade de intervenção; e entre 3,51 a 5,00, para áreas com menor necessidade de intervenção.

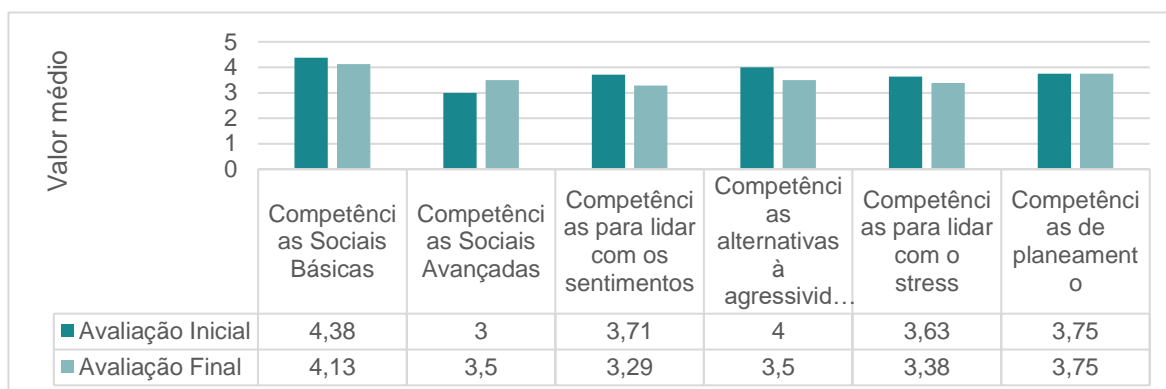


Figura N36 - Acompanhamento Individual (GR): Gráfico Resultados iniciais e finais *Checklist* de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais

Com base na avaliação do gráfico verificou-se uma ligeira subida apenas nas competências sociais avançadas ($x_i = 3,00$; $x_f = 3,50$) e igualdade nas competências de planeamento ($x_i = 3,75$; $x_f = 3,75$). As restantes competências: sociais básicas ($x_i = 4,38$; $x_f = 4,13$); para lidar com os sentimentos ($x_i = 3,71$; $x_f = 3,29$); alternativas à agressividade ($x_i = 4,00$; $x_f = 3,50$); e para lidar com o stress ($x_i = 3,63$; $x_f = 3,38$) sofreram aumento dos valores médios finais, sendo este resultado negativo uma vez que se pretendia uma redução dos mesmos. Relativamente ao nível de intervenção, as competências sociais básicas e de planeamento mantiveram o nível de menor necessidade de intervenção, bem como as sociais avançadas, no nível de alguma necessidade de intervenção. As restantes passaram de menor, para alguma necessidade de intervenção.

Inventário de Resolução de Problemas Sociais

Na Figura N37 estão apresentados os resultados dos momentos de avaliação inicial e final, relativos ao instrumento de avaliação da capacidade de resolução de problemas sociais. A cotação do questionário é através de uma escala de *likert* de 1 a 5, em que o 1 corresponde a “Nunca”, o 2 a “Poucas vezes”, o 3 a “Algumas vezes”, o 4 a “Muitas vezes” e o 5 a “Sempre” Com base no valor médio, definiram-se os níveis de intervenção, com base nos

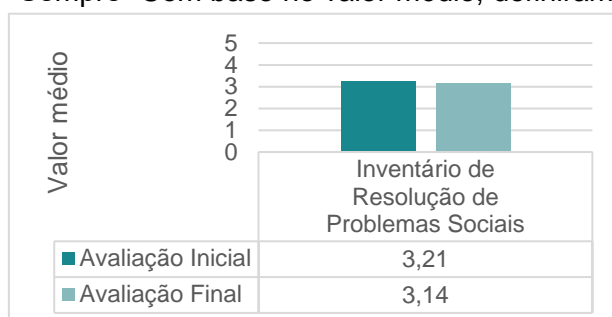


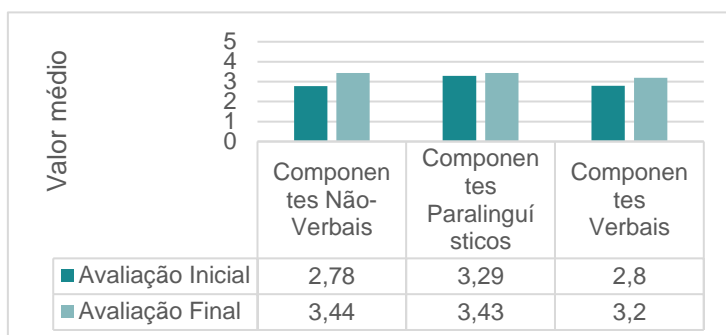
Figura N37 - Acompanhamento Individual (GR): Gráfico Resultados iniciais e finais Inventário de Resolução de Problemas Sociais

valores estatísticos, que consideram áreas de maior necessidade de intervenção aquando de uma média de respostas entre 1,00 e 2,50; áreas com alguma necessidade de intervenção para valores entre 2,51 e 3,50; e menor necessidade de intervenção para valores entre 3,51 e 5,00.

Com base na análise do gráfico verificou-se uma diminuição dos valores médios entre os dois momentos de avaliação ($x_i = 3,21$; $x_f = 3,14$), pelo que não houve alteração do nível de necessidade de intervenção.

Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social

Na Figura N38 são apresentados os resultados relativos à avaliação inicial e final de três componentes: Não-verbais; Paralinguísticos; e Verbais. Definiram-se as áreas com maior ou menor necessidade de intervenção, a partir dos valores médios obtidos nos dois momentos de avaliação. A nível estatístico consideraram-se os valores médios entre 1,00 e 2,50, para as áreas com maior necessidade de intervenção; entre 2,51 e 3,50, para áreas com alguma necessidade de intervenção; e entre 3,51 a 5,00, para áreas com menor necessidade de intervenção.



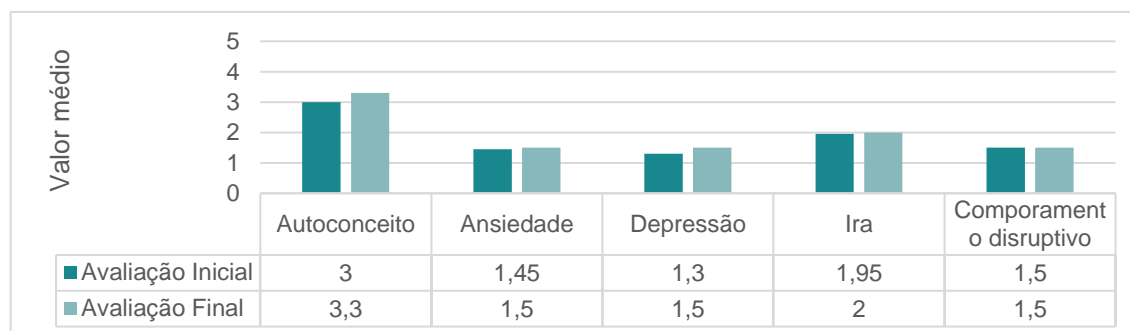
Observando o gráfico verificou-se um aumento da cotação entre os momentos de avaliação, atribuída pelas técnicas que realizaram a observação, nas três componentes: Não-verbais ($x_i = 2,78$; $x_f = 3,44$); Paralinguísticos, ($x_i = 3,29$; $x_f = 3,43$); e Verbais

Figura N38 - Acompanhamento Individual (GR): Gráfico Resultados iniciais e finais Sistema de Avaliação Comportamental e Habilidade Social

($x_i = 2,80$; $x_f = 3,20$). Nas três componentes, pese embora a melhoria das mesmas, não se verificou uma alteração do nível de necessidade de intervenção, mantendo-se com alguma necessidade de intervenção. Observou-se deste modo, pela técnica, uma melhoria das competências do GR nos diferentes parâmetros de avaliação.

Beck Youth Inventories

Na Figura N39 estão expressos os resultados obtidos da avaliação inicial e final das cinco dimensões avaliadas pelo instrumento, o autoconceito; a ansiedade; a depressão; a ira; e



o comportamento disruptivo. A análise de dados consistiu também na identificação das áreas com maior e menor necessidade de intervenção, tendo como referência os valores estatísticos, considerando-se que nas áreas de maior necessidade de intervenção, os valores médios estariam entre os valores 1 e 2,09; áreas com alguma necessidade de intervenção entre os valores 2,10 e 3,09; e áreas com menor necessidade de intervenção entre os 3,10 e os 4 valores. Considerando a cotação, apenas o primeiro domínio é cotado de forma positiva. Os restantes domínios são cotados de forma inversa dado representarem áreas problemáticas. Com base na figura é possível observar que apenas o domínio do autoconceito apresenta menor necessidade de intervenção.

Analisando o gráfico acima, verificou-se um ligeiro aumento dos valores médios finais do domínio Autoconceito, ($x_i = 3,00$; $x_f = 3,30$) e tendo em conta a cotação, este aumento é positivo, alterando-se o nível de necessidade de intervenção, de alguma para de menor necessidade. No domínio do Comportamento Disruptivo ($x_i = 1,50$; $x_f = 1,50$), não se observou-se alteração dos valores médios, mantendo-se na área de menor necessidade intervenção, face à cotação inversa. Por outro lado, nos domínios Ansiedade

Figura N39 - Acompanhamento Individual (GR): Gráfico Resultados iniciais e finais *Beck Youth Inventories* ($x_i = 1,45$; $x_f = 1,50$) Depressão ($x_i = 1,30$; $x_f = 1,50$) e Ira ($x_i = 1,95$; $x_f = 2,00$) verificou-se um ligeiro aumento dos valores médios finais face aos iniciais e, considerando a cotação negativa deste domínio, o resultado não é considerado como positivo, porém os níveis de necessidade de intervenção mantiveram-se iguais. Considerando que as sessões se focaram maioritariamente no Autoconceito é de destacar este aumento, revelador de uma intervenção que causou melhorias neste domínio.

Cantril Ladder

Na Figura N40 são apresentados os resultados obtidos na avaliação inicial e final, das sete áreas avaliadas pelo instrumento, relativas à satisfação com a vida; o próprio; a família; os amigos; a vida profissional; a vida amorosa; e no final do Programa. Pela identificação dos

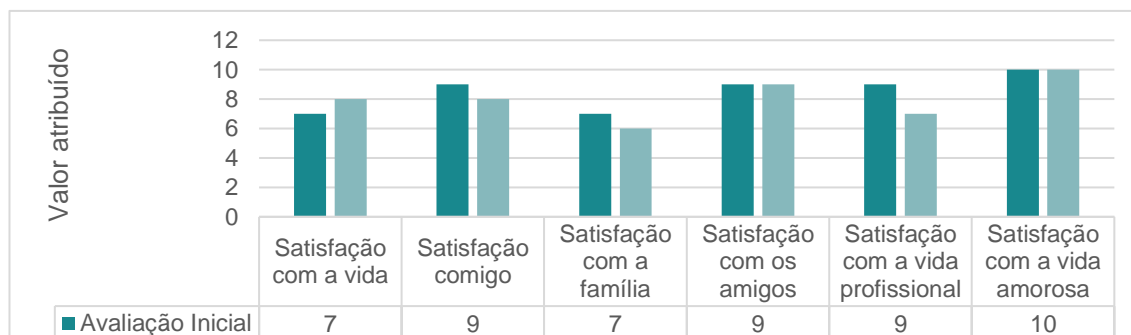


Figura N40 - Acompanhamento Individual (GR): Gráfico Resultados iniciais e finais *Cantril Ladder*

níveis de satisfação dos participantes, procedeu-se à análise do valor obtido em cada uma das áreas. A nível estatístico os valores entre 0,00 e 2,00 apontam para um indivíduo “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 verificou-se, pela comparação dos momentos de avaliação inicial e final, uma ligeira diminuição nos valores das áreas: Satisfação com a família (ai = 7; af = 6); com o próprio (ai = 9; af = 8); e com a vida profissional (ai = 9; af = 7). A área da satisfação com a vida (ai = 7; af = 8) obteve um aumento no valor final. Os níveis de satisfação com os amigos (ai = 9; af = 9) e com a vida amorosa (ai = 10; af = 10), mantiveram-se iguais nos momentos de avaliação, encontrando-se no nível de satisfação máximo, o de “extremamente satisfeito”, com destaque para a vida amorosa com a pontuação máxima de 10. A área de satisfação com a vida não sofreu alterações mantendo-se o grau de “muito satisfeito”. Nas restantes áreas pode observar-se uma alteração do nível de satisfação de “extremamente satisfeito” para “muito satisfeito” (com o próprio); de “extremamente satisfeito” para “satisfeito” (vida profissional); e de “muito satisfeito” para “satisfeito” (com a família).

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal

Tabela N27 - Acompanhamento Individual (GR): Cotação Escalas IPEPC

Escalas					
	EEPC	EC	EEMM	EF	IPEPC
Avaliação Inicial	105	40	8	55	124
Avaliação Final	96	34	8	52	120
TOTAL					380

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

Tabela N28 - Acompanhamento Individual (GR): Cotação Subescalas IPEPC

Subescalas								
	ACTA	CPIEP	ILC	HPC	PPC	EEMM	LCEACG	BADVP
Avaliação Inicial	47	30	28	17	23	8	37	18
Avaliação Final	44	26	26	14	20	8	36	16

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

Como é possível observar nas tabelas N28 e N29, o valor do Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal, sofreu uma ligeira redução aquando da avaliação final, de 124 para 178 o que aponta para uma redução do pensamento criminal do GR. Avaliando de forma mais detalhada as escalas e subescalas verifica-se uma diminuição dos valores, aquando da avaliação final, excetuando a escala e subescala EEMM que manteve o valor em ambos os momentos de avaliação.

Anexo O – Entrevistas aos TGC

Guião de Entrevista Final Técnicos

Programa Endireita “2018” – Promoção de competências sociais e emocionais

Técnico(a): ID

Participante(s) em acompanhamento: BP, JP, CC, WC, TP, GP, NR, DM, EM e JA

Data de preenchimento: 15.10.2018

Questão 1. Notou alguma diferença nos condenados/jovens, após a intervenção? Em que aspetos?

Maior capacidade reflexiva e de autocrítica. Passado algum tempo, ainda se reportavam ao aprendido e testado nas sessões

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

Sim, enquanto espaço de reflexão e de treino de estratégias de ajustamento

Questão 3. Acha que se deveria repetir o Programa no futuro? Acha que é pertinente a aplicação do Programa quer no Tutelar Educativo, quer no Penal? Porquê?

Sim, visto o programa de AE ser menos aprofundado

Obrigada



Guião de Entrevista Final Técnicos

Programa Endireita “2018” – Promoção de competências sociais e emocionais

Técnico(a): VF

Participante(s) em acompanhamento: RR

Data de preenchimento: 15-10-2018

Questão 1. Notou alguma diferença nos condenados/jovens, após a intervenção? Em que aspetos?

No período em que decorreu o programa o RR melhorou a sua capacidade de iniciativa. Estabeleceu vários contatos telefónicos para resolver assuntos relacionados com o cumprimento da medida prestação de trabalho a favor da comunidade (realça-se que anteriormente era o pai que nos ligava).

Mostrou capacidade de resolução de problemas e melhorou a forma de comunicação – apresentou-se, explicou o que pretendia/identificou o problema e interagiu com maior segurança e cordialidade.

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

De acordo com o que acima está referido, não hesitamos em considerar que a frequência do programa foi muito significativa para a aquisição/melhoria de competências pessoais e sociais, salientando-se a evolução ao nível da autoestima do RR.

Questão 3. Acha que se deveria repetir o Programa no futuro? Acha que é pertinente a aplicação do Programa quer no Tutelar Educativo, quer no Penal? Porquê?

Sem dúvida. É um Programa cujo modelo deveria integrar os acompanhamentos das medidas tutelares e penais, para se trabalharem lacunas ao nível das competências pessoais e sociais.

Obrigada



Guião de Entrevista Final Técnicos
Programa Endireita “2018” – Promoção de competências sociais e emocionais

Técnico(a): IS

Participante(s) em acompanhamento: FT, KS.

Data de preenchimento: 15.10.2018

Questão 1. Notou alguma diferença nos condenados/jovens, após a intervenção? Em que aspetos?

Sim. Menor retraimento na interação, maior capacidade de olhar nos olhos durante a conversação, postura corporal menos tensa e adequada ao contexto, maior capacidade em verbalizar o que sente/pensa, maior capacidade em diligenciar no sentido da resolução dos seus problemas/dificuldades. |

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

Sim, sem dúvida

Questão 3. Acha que se deveria repetir o Programa no futuro? Acha que é pertinente a aplicação do Programa quer no Tutelar Educativo, quer no Penal? Porquê?

Sim. A aplicação no TE foi uma experiência que se revelou muito positiva - apesar dos receios iniciais em misturar estes jovens com os de Penal -. Julgo que terá sido a primeira vez que foi feita no âmbito do acompanhamento das medidas na DGRSP. A escolha dos jovens também é um fator determinante.

Obrigada



Guião de Entrevista Final Técnicos

Programa Endireita “2018” – Promoção de competências sociais e emocionais

Técnico(a): MM

Participante(s) em acompanhamento: FS, DA

Data de preenchimento: 06.11.2018

Questão 1. Notou alguma diferença nos condenados/jovens, após a intervenção? Em que aspetos?

As diferenças que ocorrem nas pessoas que acompanhamos são o resultado de uma diversidade de fatores. Nesse sentido, não devemos avaliar os ganhos e/ou perdas exclusivamente a partir do que foi a nossa intervenção, neste caso o programa.

Posta esta ressalva, que me parece fundamental para não cair em visões/ avaliações | simplistas, penso que os “meus” dois jovens que integraram o programa conseguiram refletir sobre a importância de determinadas áreas (controle da impulsividade, auto regulação emocional, aprender a reconhecer os sinais em situações de tensão, etc.), pelo que foi importante e positiva a participação dos mesmos.

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

Sim.

Questão 3. Acha que se deveria repetir o Programa no futuro? Acha que é pertinente a aplicação do Programa quer no Tutelar Educativo, quer no Penal? Porquê?

Sim, com as devidas adaptações, no sentido de serem adequados os conteúdos a uma população tendencialmente mais adulta e com uma situação judicial mais grave.

Obrigada



Anexo P - Guião entrevista a fontes próximas dos Participantes

Guião de Entrevista Final Fontes Próximas dos Participantes

Programa Endireita “2018” – Promoção de competências sociais e emocionais

Responsável/Enc. De Educ. do jovem: _____

Data de preenchimento: _____

Questão 1. Notou alguma diferença no jovem após a participação no Programa? Em que aspetos?

Questão 2. Considera que o Programa foi importante? Porquê?

Questão 3. Quando questionava ao jovem acerca do Programa o que é que este lhe dizia?

Obrigada



Anexo P – Guião de Entrevista Final Participantes (Sousa, 2018)

GUIÃO DE ENTREVISTA FINAL PARTICIPANTES

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

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: ____/____/_____

I – PERSONALIDADE/COMPORTAMENTO – 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 costumas 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 costumas 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).