

A Casa Pia de Lisboa apresenta

CSI Lisboa

Competências Sociais Integradas

TEMPORADA 2

28 e 29 de Outubro de 2015

UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

RESUMO DAS COMUNICAÇÕES

PARCEIRO



CasaPia
Lisboa

Índice

Breve nota introdutória	3
Painel: Os principais Suspeitos	4
- Bem Estar e Competências Pessoais e Sociais Margarida Gaspar de Matos - Projeto Aventura Social	
- O CSI...Uma série? Um Programa? Lucinda Correia - Casa Pia de Lisboa, I.P.	
Painel: Colher Depoimentos - Programa CSI nas Respostas Educativas e Formativas da Casa Pia de Lisboa	9
- Era uma vez ...O CSI Helena Sabino	
- O CSI...Uma série? Um Programa? Lucinda Correia - Casa Pia de Lisboa, I.P.	
- Em Vigia Isabel Faria	
- QI Fenomenal Ester Ferreira	
- O RAP das REF Testemunhas ao Vivo	
Painel: Colher Depoimentos - Programa CSI na Educação não Formal da Casa Pia de Lisboa	14
- Coolaborar. Competências e Consequências Rui Eira	
Painel: Impressões Digitais	18
- Avaliação do Programa CSI Sónia Esteves - Casa Pia de Lisboa, I.P.	
Painel: Colher Depoimentos - Programa CSI em Acolhimento Residencial da Casa Pia de Lisboa	19
- CSI: Grande Júri Testemunhas ao vivo	
- CSI à Lupa Rita Costa	
Painel: Os Cúmplices	21
- Intervenção com jovens delinquentes: O Programa Gerar Percursos Nélcio Brazão - Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais	
- Comportamentos Aditivos e Dependências (CAD) - Da investigação à intervenção preventiva Paula Frango - Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos (SICAD)	

Em Laboratório: Workshops

- Aprender com Histórias, primeiros passos para a interculturalidade Cristina Milagre e Barbara Duque - Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural do Alto Comissariado para as Migrações, I.P.	24
- Crianças e Jovens: do real ao digital Pedro Marques - Fundação para a Ciência e a Tecnologia - Centro da Internet Segura	24
- Grupo de Teatro do Oprimido - Lisboa GTO LX	25
- O papel do Educador Social no desenvolvimento das Competências Pessoais e Sociais Pedro Ventura - Casa Pia de Lisboa	27
- Dream Teens Teresa Santos - Projeto Aventura Social	29
- Escutar o Corpo na Dança Movimento Terapia Joana Leal	30
- Práticas de Felicidade Pública: uma forma possível de integração de competências? Helena Marujo - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	31
- Plano Bullying Luis Fernandes e Sónia Seixas - Autores do Livro Plano Bullying	32
- “Acredita... Eu também sou capaz! - Competências Pessoais e Sociais com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (surdocegueira) Paula Liques e Brigada CSI Alvalade - Casa Pia de Lisboa	33
- Musicoterapia com crianças institucionalizadas: Competência, vínculo, identidade Teresa Leite Universidade Lusíada de Lisboa	33
- Uma análise química sobre os comportamentos aditivos e dependências (CAD) Carla Frazão e Célia dos Santos - Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo	35
- Mindfulness em crianças e jovens, contributos para a saúde e equilíbrio emocional Ana Galhardo - Instituto Superior Miguel Torga	37
	39
Avaliação do Encontro	
Anexos	
- Programa do Encontro	40

Breve Nota Introdutória

Um Encontro ou um Laboratório Forense

Realizou-se nos dias 28 e 29 de outubro de 2015, o Encontro CSI Lisboa - Competências Sociais Integradas: Temporada 2, com o alto patrocínio da Universidade Lusíada.

Pretendeu-se com este encontro, à semelhança do que já havia acontecido em 2013, partilhar boas práticas no âmbito da implementação de programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, enriquecendo assim o Programa CSI. Em 2015, com o apoio da Universidade Lusíada pudemos finalizar a primeira fase da avaliação de resultados da aplicação do Programa CSI, pelo que quisemos partilhá-lo não só com todos os colaboradores da Casa Pia de Lisboa, I.P. (CPL), mas também com todas as entidades com interesse nesta matéria.

A investigação de cada um, dos outros e do mundo, foi o mote para todo o cenário do encontro, tal como havia acontecido na 1ª temporada. Tivemos o prazer de contar com suspeitos e cúmplices, investigadores internos e externos à CPL, ou seja oradores diretamente ligados ao CSI e oradores de outras entidades com os quais muito aprendemos. Aos workshops chamámos laboratórios e aos educandos chamámos testemunhas, pelo que recolhemos os seus depoimentos. Ambicionámos também que estes dois dias de encontro se assemelhassem a uma verdadeira sessão de CSI, em que se joga, se ri, se brinca e depois se reflete. Por isso, ao longo destes dois dias tivemos o prazer de contar com a participação de alguns aplicadores do CSI, que reencarnaram personagens vindas diretamente da “Vila do Porto”. A “Vila do Porto” é um dos materiais que utilizamos para trabalhar o domínio de educação sexual e que está incluído num programa transversal chamado PIPAS. Pudemos conhecer o Capitão-Mor, figura carismática do PIPAS e que comanda as hostes por aqueles lados. Pôs toda a gente em sentido a pensar no peso de diferentes problemas. Fomos também visitados pela mulher do Sr. Troca Tudo, pela esposa do Sr. Vigia e até a mulher do Manuel Gancho apareceu a resmungar com o mariola do Zeferino. Todas estas personagens traziam desafios e problemas para os participantes, tal como se de uma sessão de CSI se tratasse.



O Capitão-Mor - Personagem do material utilizado para trabalhar o domínio de Educação Sexual: PIPAS.

Não poderíamos pois deixar de juntar neste documento os resumos de todas as participações com que tivemos a honra de contar neste encontro, deixando assim na memória impressa os rasto destes dois dias.

A todos o nosso muito obrigada e fica a promessa de uma 3ª Temporada, lá para 2017.

O Capitão-mor

PAINEL: Os Principais Suspeitos

Este painel teve como objetivo, dar início ao encontro enquadrando os participantes, por um lado no que se refere aos constructos teóricos que estão na base da intervenção da CPL no âmbito das competências pessoais e sociais e por outro, mostrar o que é o Programa de Competências Sociais Integradas - CSI.

Bem-estar e competências pessoais e sociais

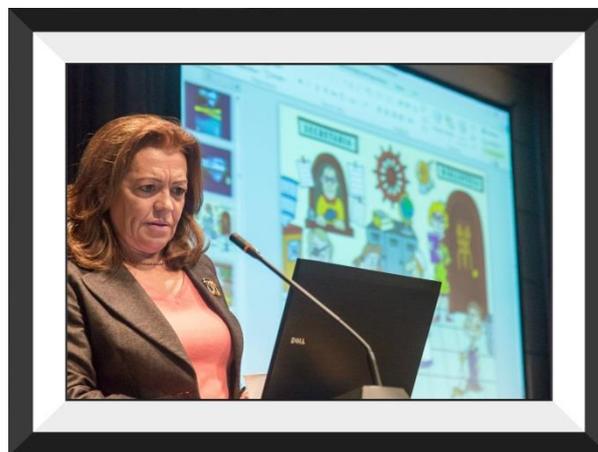
Margarida Gaspar Matos
Projeto Aventura Social

O objetivo deste trabalho é fazer uma breve história do percurso educativo, clínico e promocional, desde uma assunção de competências sociais atomista e relativa apenas a comportamentos-problema (abertos), que urgia então “corrigir”, até um envolvimento ativo, competente e responsável das populações-alvo, com foco na promoção de competências pessoais e sociais, das pessoas e nas comunidades, incluindo, para além dos comportamentos abertos, as cognições, as emoções, a motivação, a cultura e a cidadania. O trabalho da equipa Aventura Social (www.aventurasocial.com) evoluiu em paralelo com o conhecimento científico e a compreensão dos fatores que alteram o comportamento das pessoas e as levam a adotar comportamentos comprometedores da sua saúde e do seu bem-estar pessoal e social ou que, pelo contrário, as levam a adotar comportamentos que ajudam o seu desenvolvimento pessoal e social, aumentam a sua perceção de bem-estar, de qualidade de vida e de saúde.

No âmbito específico da promoção de competências pessoais e sociais, considerou-se inicialmente que a aprendizagem de um número “finito” de comportamentos “simples” e descontextualizados garantiria “competência social”. Posteriormente, a competência social passou a ser considerada um constructo multifacetado e complexo que incluía, para além de conjuntos de comportamentos simples, a competência de compreensão de situações sociais, o processamento adequado da informação, a seleção da melhor resposta e sua concretização, bem como fatores relacionados com as expectativas e a motivação. Autores como Spence (1980), McFall (1982), Felner, Lease e Philips (1990), e Matos (1997) ajudaram a construir e entender este processo.

Mais tarde, houve uma mudança para uma abordagem positiva das pessoas e suas características pessoais e relacionais que levou ao foco numa promoção de

recursos e pontos fortes individuais (assets). Esta ideia de focar o positivo é refletida no “Modelo dos Trunfos na Saúde” descrito por Morgan, Davies e Ziglio (2010). Nesta fase mais recente, o papel das competências sociais, autorregulação e resiliência tornam-se ainda mais prementes. Autores como Rutter (1979, 1987, 2012, 2013), Lerner, Phelps, Forman e Bowers (2009), Matos (2005), West (2007), Simões, Matos, Tomé e Ferreira (2008), Matos e Sampaio (2009), Kia-Keating, Dowdy, Morgan e Noam (2011), e Mitchie, Spring e West (2013) ajudaram a desenvolver avanços nesta área traduzindo-se em alterações em termos do conteúdo e dinâmicas de programas preventivos (Spence & Matos, 2000). Mais recentemente surgiu a ideia da importância do envolvimento ativo das populações e da adoção de uma perspetiva “ao longo da vida” e transgeracional (Matos, 2015; Staines et al, 2014).



Na última década tem-se ainda posto ênfase na necessidade de complementar intervenções preventivas de carácter universal, com outras de tendência mais seletiva, destinadas a “nichos escondidos” de populações com mais dificuldades, de modo a se ajustarem mais perfeitamente às suas características e necessidades específicas e desse modo quebrar o ciclo de iniquidade (Matos, 2015; Matos & Equipa do Projeto Aventura Social, 2003). Propõem-se agora intervenções não exclusivamente focadas em comportamentos-problema específicos, mas na pessoa como um todo, e considerando tanto os riscos como os pontos fortes de cada pessoa ou situação. Bandura (2007) afirmou, por exemplo, que quando se fala de abuso de substâncias, a perceção de

autoeficácia não deve ser definida como a capacidade (instrumental) para realizar ações simples (pedir um sumo de laranja em vez de álcool no caso da prevenção do consumo de álcool ou, no caso da prevenção do VIH, saber comprar preservativos ou mesmo saber como usá-los). Deve-se incluir a capacidade de gerir estados emocionais negativos (stresse, depressão, solidão, tédio e ansiedade), resistência à pressão social, e gestão interpessoal de conflitos (Marlatt & Gordon, 1985). Bandura (2007) critica fortemente a ideia de que o consumo de álcool, tabaco ou drogas, a prática de exercício físico, a perda de peso ou o uso de preservativo sejam fruto de meras capacidades simples de realização de comportamentos simples (do mesmo modo que o sucesso de um aluno num exame oral não aumenta automaticamente com o número de fonemas que domina). A percepção de autoeficácia tem a ver com a confiança individual de que as competências próprias podem ajudar a lidar com várias circunstâncias e é esta confiança na "possibilidade de sucesso" que permite uma mudança no pensamento, um aumento na motivação, um aumento no desempenho, uma autorregulação dos estados emocionais, ou mesmo uma mudança permanente na comunidade e nas condições ambientais físicas e sociais.

Por outro lado o desenvolvimento do conhecimento em neurociências, aponta para uma não-sincronia entre o crescimento emocional e o cognitivo no cérebro adolescente, mostrando que, em situações que não envolvem altos níveis de emoção, os adolescentes podem apresentar raciocínio adulto estando no entanto expostos ao dobro do risco dos adultos, quando em situações de níveis elevados de emoção, especialmente os rapazes e muito especialmente na presença de pares (Steinberg, 2008), sendo esta situação ainda mais agravada na ausência de um controlo parental. A consequência destes factos é controversa, especialmente devido às suas implicações na intervenção e nas políticas públicas da saúde, educação e justiça, dividindo os investigadores em duas perspetivas diferentes: "proteção e legislação restritiva" (Stenberg, 2008) ou "promoção de competências, apoio social e participação social" (Matos, 2015; Matos et al., 2012b; Matos & Sampaio, 2009; Payne, 2012; Staines et al., 2014).

Um recente projeto da equipa Aventura Social, o Dream Teens, visa justamente aumentar a competência e a motivação dos jovens para a participação e mudança social [1], ao mesmo tempo que se promove a oportunidade da sua intervenção nas suas comunidades (família, escola, autarquia).

Já num programa nacional anterior desenvolvido pela equipa Aventura Social, que foi desenvolvido e avaliado em 1999 (Matos et al., 2000), os jovens participantes integraram ao longo de um ano um programa de promoção de competências pessoais e sociais que incidiu sobre a comunicação interpessoal, resolução de problemas, gestão emocional, desenvolvimento de competências e expectativas futuras e incluiu a formação de técnicos. Foram reportados resultados positivos (Matos, 2005) embora este programa não se tenha mostrado sustentável por razões externas e sistémicas. Com a mesma estrutura, um programa mais recente, "Encontra o teu estilo pessoal" foi implementado e avaliado em ambiente

escolar (Matos et al., 2012a). Este programa incluiu a promoção de competências em áreas como a comunicação interpessoal, a identificação e a gestão de cognições e emoções, o desenvolvimento de capacidades de relacionamento interpessoal, a capacidade de autorregulação, o aumento de capital social e as expectativas futuras. Incluiu ainda uma componente de promoção cultural. Os resultados reportados também foram positivos e o programa foi incorporado com sucesso na cultura da escola tornando-se sustentável (Matos et al., 2013). Ambos os programas já contemplavam a preocupação com o desenvolvimento pessoal positivo e com o comportamento integrado, com inclusão de aspetos cognitivos, emocionais, motivacionais e relacionados com as expectativas, embora não houvesse ainda o foco no envolvimento ativo dos jovens na definição de objetivos e metodologias, como veio a acontecer no Dream Teens.



Para falar sobre programas de intervenção com propriedade é necessário identificar um quadro teórico e promover uma avaliação empírica, quer do processo, quer dos resultados e impacto dos programas. Além da eficácia do programa, também é importante avaliar como, e em que condições, o programa tem efeitos, ou mesmo que componentes do programa são eficazes (incluindo os contextos e o formato da implementação, e a experiência e formação dos técnicos, por exemplo) e entender as mudanças à luz de um quadro teórico explícito. A pergunta não pode ser apenas "o programa é ou não eficaz?", mas antes, que tipo de aplicação e de população-alvo, que tipo de técnicos, com que formação e com que experiência, e qual acesso a uma supervisão produz este ou aquele efeito (Jané-Llopis & Barry, 2005; Matos, 2005; Matos et al., 2008; Matos, Sampaio, Baptista, & Aventura Social, 2012c)

A "escola inteira" é uma abordagem "a toda a comunidade" numa perspetiva de saúde pública, que privilegia o desenvolvimento de traços positivos: descobrir o que as pessoas valorizam, promover alterações que correspondam ao que as pessoas valorizam, implementar e avaliar intervenções adequadas para alcançar estes objetivos (Jané-Llopis, Barry, Hosman, & Patel, 2005; Matos, 2015).

Além de uma estrutura teórica, e da sua validação empírica, deve ainda dar-se atenção à qualidade dos

objetivos definidos, à formação profissional e à qualidade da supervisão, à qualidade do protocolo de avaliação, ao apoio logístico e ao apoio de infraestruturas. Relatórios de avaliação também mencionam a importância de uma forte relação entre a estabilidade e a inovação, bem como a adequação e a adaptação a outras culturas (Jane-Llopis & Barry, 2005; Matos et al., 2008; Matos et al., 2012).

Num modelo recente (COM-B), Susan Mitchie e os seus colegas deixaram claro, depois de uma revisão sistemática de literatura, que, para alcançar uma mudança duradoura, há uma necessidade de Competência, Motivação e Oportunidade. Estes autores salientam que esta hipótese deve ser considerada em todos os programas e políticas públicas que visem a mudança em saúde. Nesta “Roda de mudança de comportamento” (Behaviour Change Wheel) (Mitchie, van Stralen, & West, 2011), os autores identificam as questões relevantes no processo de mudança e todas as questões se integram num dos seguintes três grupos: competência, oportunidades e motivação (o sistema COM-B). Para além desta análise individual os autores propõem também uma análise das condições institucionais na sua concretização e das questões políticas de nível macro. Na última década (ver Matos & Sampaio, 2009; Staines et al., 2014; e Matos, 2015 para uma revisão) os estudos têm sugerido a necessidade de “dar voz aos jovens”, incluindo as populações como participantes ativos em todas as fases das intervenções: a identificação dos problemas, o planeamento a implementação e a avaliação.

Referências

- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty Conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658.
- Felner, R., Lease, A., & Philips, R. (1990). Social competence and the language adequacy as a subject for psychology: a quadripartite tri-level framework. In R. Monte-Mayor (ed.), *Developing Social Competency in Adolescence* (pp. 245-264). London: Sage.
- Geldorf, G., Bowers, E., Gestsdottir, S., Napolitano, C., & Lerner, R. (2015). Self-regulation across adolescence: exploring the structure of selection, optimization and compensation. *Journal of Research on Adolescence*, 25(2), 214-228.
- Jané-Llopis, E., & Barry, M. (2005). What makes mental health promotion effective? *IUHPE, Promotion and Education*, supplement, 2, 47-54.
- Jané-Llopis, E., Barry, M., Hosman, C., & Patel, V. (2005). What makes mental health promotion effective? *IUHPE, Promotion and Education*, supplement, 2, 9-25.
- Kia-Keating, M., Dowdy, E., Morgan, M.L., & Noam, GG (2011). Protecting and promoting: An integrative conceptual model for healthy development of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 48(3), 220-228.
- Lerner, J.V., Phelps, E., Forman, Y.E., & Bowers, E.P. (2009). *Positive Youth Development*: Wiley Online Library.
- Marlatt, A., & Gordon, J.R. (1985). *Relapse prevention: maintenance strategies in the treatment of addictive behavior*. New York: Guilford press.
- Matos, M.G. (1997). *Comunicação, gestão de conflitos na escola [Communication and conflict management in schools]*. Lisboa: CDI/FMH.
- Matos, M.G. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola [Communication, conflict management and health in schools]*. Lisboa: CDI/FMH.
- Matos, M.G. (2015). *Adolescents in safe navigation through unknown waters*. Lisbon: Coisas de Ler.
- Matos, M.G., Baptista, M.I., Simões, C., Gaspar, T., Sampaio, D., Diniz, J.A., ... Sardinha, L. (2008). *Portugal: from research to practice - promoting positive health for adolescents in schools*. In *Social cohesion for mental well-being among adolescents*. WHO/HBSC FORUM 2007.
- Matos, M.G., & Equipa Aventura Social (Org.) (2000). *Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social*. [Life skills development as a preventive tool to social maladjustment]. Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana/ Instituto de Reinserção Social - Ministério da Justiça
- Matos, M.G., & Equipa do Projecto Aventura Social (2003). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses (Quatro anos depois) [Portuguese adolescents' health: 4 years later]*. Lisboa: Edições FMH. Accessed at www.aventurasocial.com.
- Matos, M.G., & Equipa do Projeto Aventura Social e Saúde (2015). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses em tempos de recessão [Portuguese adolescents' health during recession]*. Accessed at www.aventurasocial.com.
- Matos, M.G., Gaspar, T., Ferreira, M., & Equipa Aventura Social (2013). *Aventura Social no CED: Intervenção numa Comunidade Educativa*. [Social adventure at CED: Intervention at an educative community]. Lisboa: Aventura Social. Web site: www.aventurasocial.com. ISBN: 978-989-95849-9-0.
- Matos, M.G., Gaspar, T., Ferreira, M., Tomé, G., Camacho, I., Reis, M., ... Equipa Aventura Social (2012a). Keeping a focus on self-regulation and competence: “find your own style”, A school based program targeting at risk adolescents. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 12(1), 39-48.
- Matos, M.G., Morgan, A., & Aventura Social (2012b). Roads to whatever? Or roads to a self-fulfilled future?: health assets and well-being in children and adolescents. In *Fundação Calouste Gulbenkian, Roads to Whatever* (pp. 61-85). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matos, M.G., & Sampaio, D. (2009). *Jovens com saúde: Diálogos com uma geração [Healthy young people: dialogue with a generation]*. Lisboa: Texto Editores.
- Matos, M.G., Sampaio, D., Baptista, I., & Equipa Aventura Social (2012c). *Adolescent's health education and promotion in Portugal: a case study of planning for sustainable practice*. In Samdal, O., & Rowling, L. (Eds.), *The Implementation of health promoting schools, exploring the theories oh what, why and how* (pp. 123-126). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Mitchie, S., Stralen, M., & West, R. (2011). *The Behaviour Change Wheel: A new method for*

characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science*, 23, 6-42.

Mitchie, S., Spring, B., & West, R. (2013) Moving from theory to practice and back in social and health psychology. *Health Psychology*, 32, 581-585.

Morgan, A., Davies, M., & Ziglio, E. (2010). *Health Assets in a Global Context: Theory, Methods, Action*. New York: Springer.

Payne, M. (2012). "All gas and no brakes": helpful metaphor or harmful stereotype? *Journal of Adolescent Research*, 27(1), 3-17.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In MW Kent & JE Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children* (Vol. 3, pp. 49-74). Hanover: University Press of New England.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344.

Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience - clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474-487.

Simões, C., Matos, M.G., Tomé, G., & Ferreira, M. (2008). Impact of Negative Life Events on Positive Health in a population of adolescents with special needs, and protective factors. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 8(1), 53-65.

Spence, S.H. (1980). *Social skills training with children and adolescents: A counsellor's manual*. Windsor, UK: NFER.

Spence, S.H., & Matos, M.G. (2000) *Prevenção universal, seletiva e precoce, [Universal, selective and indicative prevention]*. in M.G. Matos, & Equipa Aventura Social (Org.) (2000). *Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social, [Life skills development as a preventive tool to social maladjustment]* (pp. 17-34). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana/ Instituto de Reinserção Social - Ministério da Justiça.

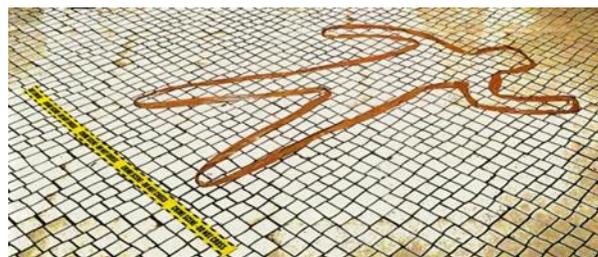
Staines, A., Rigby, M., Leonardi, M., Ravens-Sieberer, U., Bourek, A., Blair, M., ... Köhler, L. (2014). RICHE - Research Inventory, Indicators, Gaps and Roadmaps for Child Health in Europe - an EU FP7 Project. *Peer J PrePrints*, 2, e295v1.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk taking. *Development Review*, 28, 78-106.

Troy, A., & Mauss, I. (2011). Resilience in the face of stress: emotion regulation as a protective factor. In S.M. Southwick, B.T. Litz, D. Charney, & M.J. Friedman (Eds.), *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan* (pp. 30-44). Cambridge: Cambridge University Press.

Updegraff, J.A., & Taylor, S.E. (2000). From vulnerability to growth: The positive and negative effects of stressful life events. In J. Harvey & E. Miller (Eds.), *Loss and trauma* (pp.3-28). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

[1] www.dreamteensaventurasocial.blogs.sapo.pt;
www.dreamteens.aventurasocial.com
<http://dreamteens2014-2015.blogspot.pt/>



O CSI...Uma série? Um Programa?

Lucinda Correia
Casa Pia de Lisboa

O Programa de Competências Sociais Integradas - CSI tem por base a articulação de vários projetos já desenvolvidos na Casa Pia de Lisboa com o objetivo de promover nos educandos, um conjunto de competências sociais e pessoais necessárias ao seu desenvolvimento.

O Programa inclui três domínios de intervenção: Educação Sexual, Desenvolvimento Vocacional e Outros Temas de Cidadania, tais como, Substâncias Psicoativas, Violência, Educação para os Media, entre outros selecionados tendo em conta as características comportamental, cognitiva e afetiva do grupo alvo de educandos.

As temáticas desenvolvidas no Programa CSI têm como conteúdos estruturais de base, a comunicação interpessoal, a resolução de problemas, a gestão de conflitos e a capacidade social de assertividade, transversais a todos os Programas de Competências Pessoais e Sociais.



O Programa é dirigido a todos os educandos a partir dos 4 anos de idade das Respostas Educativas e Formativas e das Respostas Sociais da CPL.

A aplicação deste programa é da responsabilidade de professores, psicólogos, técnicos de serviço social, educadores, entre outros técnicos superiores da CPL, os quais, na fase de planeamento do mesmo, procedem a uma caracterização dos grupos-alvo tendo em conta as áreas chave já apresentadas. Este é o momento em que a intervenção é estruturada numa perspetiva de conteúdo, selecionando-se as temáticas a desenvolver nas sessões; e numa perspetiva temporal, distribuindo-se as sessões tendo em conta o intervalo de tempo disponível para a implementação do respetivo Programa. Para a seleção das temáticas a trabalhar nas sessões CSI, existe uma Listagem de Temas distribuídos pelos diferentes Domínios do Programa CSI (Educação Sexual, Desenvolvimento Vocacional e Outros Temas de Cidadania). Para cada um dos temas existe um conjunto específico de objetivos e sugestões de tarefas que conduzem assim à promoção das competências pessoais e sociais pretendidas.

O número de sessões a dinamizar por cada grupo de educandos corresponde a uma média de vinte, distribuídas assim pelas temáticas referidas anteriormente.



PAINEL: Colher Depoimentos:

Programa CSI nas Respostas Educativas e Formativas da Casa Pia de Lisboa

Este painel teve por objetivo apresentar algumas boas práticas, no âmbito na aplicação do Programa CSI em diversos níveis de ensino, demonstrando assim diferentes experiências de intervenção na CPL.

Era Uma Vez...O CSI

Helena Sabino

A presente comunicação reflete a aplicação do Programa CSI no domínio da Educação Sexual com as crianças da educação pré-escolar e a sua transição para o 1º ciclo.

A Quinta do Queria Ser é um material destinado à educação pré-escolar, que faz parte do Programa PIPAS (desenvolvido em parceria com a Entidade Novos Alvos) e é constituído por 8 livros de histórias. Em cada nova história, iniciamos a leitura com: “era uma vez”, que nos remete de imediato para um mundo mágico e imaginário.

As histórias passam-se sempre com animais e a presença do elemento humano é quase neutro, desta forma é possível que as crianças se possam distanciar do que se passa e se consigam projetar e identificar na história, sem que isso se torne demasiado intrusivo.

Algo muito importante que o CSI permite através das histórias, é promover a literacia. Esta competência é iniciada no pré-escolar, mas toma forma no 1º ciclo aquando da iniciação à leitura e escrita.

Assim, com o objetivo de dar continuidade ao CSI que as crianças já conheciam através das histórias passadas na “Quinta do Queria Ser”, criámos uma nova personagem de modo a integrar o programa CSI nas atividades desenvolvidas na componente curricular, nomeadamente na disciplina de português para promover a literacia (iniciação da leitura e da escrita).

O Papu é um pato e tem este nome porque as primeiras letras introduzidas no processo de leitura/escrita são as vogais e as primeiras consoantes são o "p" e o "t". Facilmente as crianças conseguem ler e escrever o nome do novo amigo, que lhes irá contar novas histórias da Quinta e ensinar novas letras.



Em Vigia

Isabel Faria

O trabalho apresentado nesta comunicação foi desenvolvido pelo Grupo de Referência do CSI do Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Nossa Senhora da Conceição.

Mais do que uma boa prática de um CED, esta apresentação pretendeu ser um conjunto de sugestões de dinamização de situações de jogo, que possam levar à ação/reflexão necessária para que sejam adquiridas as competências pessoais e sociais básicas. Quando pensámos em demonstrar como podem ser trabalhados Outros Temas de Cidadania (OTC), um dos temas que tinha sido mais relevante nas nossas sessões tinha sido a segurança, nomeadamente desenvolver Competências nos Educandos para a Prevenção dos Acidentes. Foram os nossos objetivos a discussão das regras mais ajustadas a cada situação de forma a:

- Promover a reflexão sobre a resolução de problemas relacionados com a segurança.
- Ensinar os Educandos a identificar os riscos que correm no dia-a-dia.

A nossa tarefa é ajudar as crianças a compreenderem a importância da sua segurança e a interiorizar esta perceção de uma forma natural, evitando as situações de risco e de perigo. Para isso, adultos e crianças têm de estar sempre atentos, ou seja – EM VIGIA.

Cabe às famílias uma grande responsabilidade pela vigia das suas crianças:

- Em vigia para... UM LAR SEGURO: É então através das ações realizadas com as famílias que pretendemos chegar às crianças. No caso do Jardim de Infância, foram feitas ações com pais, com a colaboração do ACT, onde vários aspetos foram trabalhados:
- Como promover um espaço seguro nas habitações
- Saber ensinar as informações básicas no caso de se perderem
- Conhecer e identificar uma situação de perigo com estranhos
- Conhecer regras de segurança rodoviária
- Em vigia para cuidar de si e dos outros ...

Em vigia para... CUIDAR DE SI E DOS OUTROS é ENSINAR, CONHECER E BRINCAR: a prevenção de comportamentos de risco por parte das crianças.

O que fazer para o conseguir? Estar em vigia! Isso significa:

- Orientar a criança de modo a não dar informações a qualquer estranho
- Ensinar-lhe o que fazer em caso de urgência (1º Socorros)
- Saber dizer não ou gritar “Socorro”

- Saber o fazer no caso de se perderem
- Denunciar condutas inapropriadas
- Evitar Bullying e Stalking
- Prevenir que cada um seja o agredido ou o agressor ou testemunha passiva de violência.

No capítulo dos 1º socorros foram dinamizadas sessões na turma 6º A e concorreram com esse tema a um concurso organizado pelo ESMEAR, com um powerpoint e uma caixa de 1º socorros, tendo ganho o 1º prémio (ida à Kidzzania).

Foram dinamizadas ainda sessões com vista ao que fazer em caso de sismo, incêndios, etc

Em vigia... para bem viver em grupo: É aqui que se introduz de forma mais acentuada as relações interpessoais, que também podem ser treinadas com base em materiais do PIPAS, o respeito, a falta dele, o Bullying....

Em vigia... para estar seguro no trabalho: Aqui contamos com a colaboração valiosa do ACT, na dinamização de sessões alusivas ao tema.

Crescer em Segurança – Educação para a Prevenção na área de Segurança e Saúde no Trabalho
Prevenir acidentes deu ótimas sessões práticas em que alguns lemas foram registados: Com segurança, trabalhamos contentes, sem acidentes e Funcionário inteligente.

Em vigia para... “NAVEG@R”

Um dos temas que ultimamente tem sido cada mais abordado e para o qual contamos com a colaboração da Polícia Segura. O que se pretende é:

- Ensinar a criança a denunciar alguma chamada/contacto que os tenha incomodado.
- Assegurar-se de que a criança não partilha informações em redes sociais (fotos, informações pessoais).
- Assegurar-se que o Bluetooth do telemóvel está desligado.
- Vigiar para que não entre em sites de conteúdo não fidedigno.
- Ensinar a não utilizar a internet para fazer compras não autorizadas.
- Ter ferramentas que filtrem (antivírus com controlo) e bloqueiem o acesso a determinados conteúdos

No CSI trabalhamos a autoestima e o respeito pelas diferenças, através das dinâmicas de grupo. Assim seremos mais seguros!

Deixo-vos com uma frase do filósofo Friedrich Schiller “Não temos nas nossas mãos as soluções para todos os problemas do mundo, mas diante de todos os problemas do mundo temos as nossas mãos”



QI Fenomenal

Ester Ferreira

De acordo com a Professora Maria do Céu Taveira (Universidade do Minho), o desenvolvimento vocacional apresenta-se como um processo longitudinal que inclui diversas e importantes etapas de vida dos educandos. Tem como objetivo promover nos educandos, desde idades precoces, o desenvolvimento de competências que lhes permitam fazer escolhas mais consistentes, com maior maturidade, tendo em conta as seguintes áreas de desenvolvimento vocacional, nomeadamente:

- a exploração orientada para si próprio
- a exploração orientada para o mundo de trabalho
- o planeamento vocacional.

A EXPLORAÇÃO ORIENTADA PARA SI PRÓPRIO:

- quais são as minhas aptidões;
- que tipo de trabalho me satisfaz realizar ;
- quais os meus valores;
- que tipo de pessoa sou eu;
- quais são os meus interesses;
- quais são os meus objetivos a curto, médio e longo prazo;
- quais são as minhas competências ou áreas fortes;
- como efetuo escolhas;

EXPLORAÇÃO ORIENTADA PARA O MUNDO DO TRABALHO:

- Consciência da importância do crescimento e da mudança;
- Consciência da relação entre o mundo dos estudos e o mundo profissional;

- Consciência da importância da responsabilidade e de hábitos de trabalho positivos;
- Competência para compreender e usar a informação vocacional;
- Consciência dos benefícios da realização escolar.

PLANEAMENTO VOCACIONAL:

- consciência da existência de diferentes profissões e da influência das questões de género nas escolhas de carreira;
- desenvolvimento de competências;
- compreensões do modo como as pessoas tomam as suas decisões;
- consciência da relação entre os diferentes papéis de vida;

INFLUENCIAS NO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL:

- grupo étnico e cultural;
- influencia dos outros contextos relacionais;
- variáveis familiares;
- género.

DESTINATÁRIOS E METODOLOGIA:

Os destinatários deste programa de desenvolvimento vocacional são os educandos da Casa Pia de Lisboa, desde os 4 anos da educação Pré-escolar até ao secundário, passe esse caminho pelas respostas educativas ou formativas.

Não nos esquecendo do papel fundamental das famílias, neste caminhar de decisões vocacionais.

A metodologia passa pela narrativa, onde é lida uma história aos educandos, passando depois pela dinamização de uma atividade e sequente reflexão, que permite o desenvolvimento de competências vocacionais.

Relativamente às personagens, temos o nosso amigo Florêncio Batista, POUPAS para os amigos e os seus estimados amigos, Dino e Tó.

Não me posso esquecer da Rita, por quem o coração do Poupas bate e o seu amigo das horas de preocupação e partilha – o seu caracol de estimação – o Eugénio.

Durante os diversos anos de escolaridade, vamos crescendo com estes amigos, vendo as suas alterações, quer a nível físico, emocional, relacional – um pouco à semelhança dos nossos educandos, que crescem a acompanhar estas aventuras.

MATERIAIS:

Educação pré-escolar

Um fantocheiro, dois fantoches e um conjunto de histórias. Nesta fase, o Poupas ainda muito centrado na sua relação com o seu amigo caracol

1.º Ciclo

No 1.º ano, o Poupas e os seus amigos vão à “Jogolândia”, vão descobrir como é bom jogar aos jogos tradicionais, o lencinho, a macaca, o anel, o caracol... e como ficam a se conhecer melhor a si e aos outros.

No 2.º ano vão brincar para o sótão da casa dos pais do Poupas e eis que de repente encontram uma caixa de música, de onde surge uma menina muito bonita, com cor de chocolate (Clave de Sol), que os leva a conhecer diversas notas musicais. Estas têm diferentes tarefas e todas elas importantes para a sua comunidade.

No 3.º ano o Poupas, no quintal dos seus avós sobe a uma árvore genealógica e conhece a história dos seus antepassados e alguns objetos que utilizavam nas suas profissões: a tesoura de barbeiro do avô, um xaile, uma toalha bordada, entre outros objetos

No 4.º ano os “Reis a rimar, rimas de falar” e vai-se contando a história de alguns reis de Portugal! Não só sobre as suas conquistas mas também sobre outros interesses: poesia, pintura, entre outros.

2.º ciclo

No 5.º Ano temos o nosso amigo Poupas a enfrentar esta nova etapa, cheio de expectativas e com um olhar diferente para a interação com os outros, para as diferentes profissões e para os diversos papéis da vida. No 6.º ano, o Poupas envolve-se num jogo, que envolve a escola toda e em conjunto com os seus amigos, vai jogando a “Peça a carta ou uma carta para a peça”.

3.º Ciclo

7.º Ano - outras responsabilidades e outras preocupações – O corar quando vê a Rita, o “eu” aos olhos dos outros e as mudanças – físicas, emocionais – mas que grande confusão.

8.º Ano e consciencialização dos diversos papéis da vida e futuro: “Missão possível”.

9.º Ano “Missão sucesso” e a necessidade de decidir o futuro. Decidir, quando a cabeça está com muitas dúvidas e angústias. O receio de perder os amigos e o receio de não ser bem-sucedido. Tomar decisões ponderadas. Como chegar lá?

Os cursos de educação e formação

“Um raper sonhador”, o antes, agora e depois e as inseguranças de quem não passa sem elogios, bem como as suas preferências e como chega lá. O contexto grupo e a importância de ser diferente e único.

Cursos profissionais, de aprendizagem e Ensino Secundário

Mais decididos, mas ainda inseguros com o mundo e a necessidade de escrever um diário, o “Alter Ego”, onde são colocadas todas as certezas e todas as dúvidas No 2.º ano a criação de um blogg – o partilhar com os outros, o conhecer o mundo através da relação com o exterior e por fim a criação de um jornal, já numa perspectiva mais ponderada, com mais certezas.

É esta a história do Poupas e dos seus amigos, que vimos crescer, refletir, tomar decisões sobre as suas escolhas vocacionais, tendo como ponto de partida o QI Fenomenal, porque envolve dúvidas, e angústias, decisões ponderadas e muitos afetos.

O RAP das REF

Testemunhas ao vivo

Apresentado por Ana Bessa Monteiro

Esta intervenção consistiu na apresentação de dois testemunhos que pretendem mostrar outras formas de exprimir o sentir e pensar. A Poesia, Música e Dança despertam emoções e sentimentos que facilitam a aprendizagem e promovem a reflexão e socialização, sendo veículos para o autoconhecimento e hétero conhecimento.

Contámos com a presença de Jack Wilson do CED Jacob Rodrigues Pereira, educando do Ensino Secundário Artístico Especializado do Curso de Imagem Interativa, com um RAP de sua autoria, acompanhado por educandos do Curso Profissional Técnico de Desporto e Condição Física: Joana, Bruno, Rafael, Tiago, Hugo, João, Pedro, Guilherme, Edmilson, David, Nico e Andreia.

Esteve também em palco Marcos Barros do CED Pina Manique educando do Curso de Empregado Comercial, que nos declamou um Poema de sua autoria.



Acorda Miúdo (Música RAP)

Refrão:

Pensa em ser fenomenal
Cresce e tudo fica normal...
Vais ver muita gente a julgar
Vais ver só vais sair a ganhar

Tu miúdo esqueces da família em casa
Meteste-te na droga levam-te à esquadra
Mãe preocupada
As lágrimas deixaram-na molhada
E tu sem vontade de te expressar
A polícia responde com ajuda
Deixas a escola porque tens amigos de outra cor
A cor é diferente mas tem a mesma dor
Por isso deixa de ser quem não és
E mostra o que vales
E tu vês a cor da pele diferente
Achas-te diferente
Mas és igual com os mesmos direitos
E os mesmos deveres
Volta à escola para aprenderes
E te prevenires
Sobre as doenças sexualmente transmissíveis
Olha puto nada dessas coisas são impossíveis de se evitar
Acredita em mim a psicóloga na escola vai-te ajudar
Podes voltar a sorrir, podes voltar à liberdade
Mas não te iludas com a amizade
Miúdo a vida não é como pensas
Deixa as desavenças
Pesquisa mais sobre as doenças
A tua família quer ajuda
Por isso és a única ajuda
Não dês desgostos
Tenta fazer bons gestos
Esquece o resto
Que só te faz mal
Pensa em ser fenomenal
Cresce e tudo fica normal

Refrão:

Pensa em ser fenomenal
Cresce e tudo fica normal...
Vais ver muita gente a julgar
Vais ver só vais sair a ganhar

Jack Wilson Mendonça



Reflexo da Alma (Poema)

O Reflexo da Alma são as lágrimas
Que por muito pouco que elas sejam
Nos dizem muito mais daquilo
Que a nossa boca consegue dizer

Reflexo da Alma são os meus atos
Que por mais tolos que eles sejam
Tentam sempre demonstrar algo

Reflexo da Alma são os meus poemas
Que por mais simples que eles sejam
Estarão sempre a retratar a minha vida....

Parti o espelho que me mostrava a solidão...

Se a minha alma fosse visível
Toda a gente que a visse e depois me visse a sorrir
Derramaria por mim as lágrimas
Que não fui capaz de derramar

Marcos Barro



PAINEL: Colher Depoimentos:

Programa CSI nas Educação não Formal da Casa Pia de Lisboa

O Programa CSI é também aplicado no âmbito da educação não formal, pelo que neste painel, pretendeu-se apresentar um dos principais trabalhos no âmbito do desenvolvimento de competências sociais neste contexto, na CPL.

Coolaborar, Competências e Consequências.

Rui Eira

Rui Cordeiro da Eira , rui.eira@casapia.pt
M. Cristina Rodrigues , cristina.cordeiro@casapia.pt
M. de Lourdes Miranda , lourdes.miranda@casapia.pt

“Na minha opinião só houve pontos fortes, trabalhamos todos em equipa”; “Com o decorrer das atividades foi-se demonstrando mais interesse e empenho”; “Devemos colaborar mais na escola pois é um local onde passamos grande parte do nosso dia”; “Passamos longas horas entre colegas, aprendendo uns com os outros. Ao colaborar, esta passagem torna-se mais fácil, divertida e enriquecedora”.

(Educandos do nível secundário – CED Pina Manique)
O projeto que apresentamos é desenvolvido no Centro de Educação e Desenvolvimento Francisco Margiochi (CED FM), no espaço da Quinta do Arrife. Integra-se no programa “CSI – Competências Sociais Integradas”, promovido pela Casa Pia de Lisboa, no domínio de “outros temas de cidadania” e na temática de “relacionamento interpessoal e de interajuda”. Tem como população-alvo educandos de outros espaços da instituição, nos níveis do 3.º ciclo do ensino básico, ensino secundário, ensino vocacional e profissional,

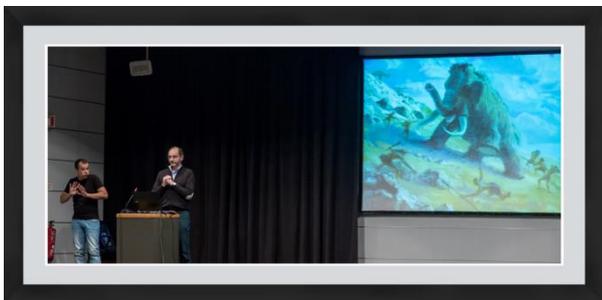
sendo operacionalizado em dinâmicas de visita de estudo.

Para se compreender o potencial produtivo encerrado no conceito de “colaboração”, há que o contrastar com outros dois conceitos complementares – competição e cooperação. O conceito de “competição” traduz uma capacidade inata do ser humano (e de muitas outras espécies), de concorrer pela obtenção de recursos comuns, ou de um estatuto social. Sob a lógica da ação coletiva, enquanto a cooperação se centra nos produtos a obter, pela soma de ações parciais, a colaboração centra-se na operacionalização sinérgica e flexível dessas ações, privilegiando os processos face aos produtos (Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira, 2015). De acordo com Ted Panitz (2000), a cooperação traduz uma estrutura de interação desenvolvida para atingir um determinado objetivo, enquanto a colaboração implica uma filosofia de interação, visando alcançar um todo que seja maior do que a soma das partes!

Estando amplamente consensualizada a noção de que a espécie humana terá evoluído a partir de outras espécies aprendentes com organização comunitária, há, também, bastantes evidências que suportam a tese de que as práticas colaborativas se fundem com o próprio processo de humanização. Contudo, se a cultura colaborativa terá sido uma condição essencial para a consecução da nossa sustentabilidade ecológica enquanto espécie nómada, tornar-se-ia menos relevante a partir da nossa sedentarização, que experimentámos com o advento da agricultura, na medida em que aprendemos a explorar e a transformar o mundo, para nos garantir, não só as necessidades vitais, mas também as aspirações de posse, de poder social e de bem-estar compulsivo. Tornou-se, assim, mais aliciante, competir por

recursos comuns e mais produtivo, cooperar pela especialização em tarefas diferenciadas.

A evolução económica e social vertiginosa a que assistimos nos séculos XIX e XX foi assente na industrialização e na massificação do consumo, resultando, em boa medida, das práticas cooperativas, em modelos produtivos planeados, estruturados e previsíveis. E importará recordar que foi neste cenário de industrialização da sociedade que surgiu a escola tal como a reconhecemos, sobretudo, para dar resposta socioeducativa a famílias e comunidades muito ocupadas, visando a integração social de crianças e jovens. No entanto, os princípios estruturantes do mundo moderno começaram a ser desconstruídos no final do século XX, reforçando-se o senso comum de que o mundo do século XXI será progressivamente mais complexo, imprevisível e competitivo; efeito acelerado pela globalização do conhecimento e dos problemas a resolver. Porém, a cooperação tradicional lida mal com ambientes instáveis, com a falta de planificação e com a multiplicidade de funções e de competências que se exigem nas organizações. A colaboração – “como um estádio mais sublime da cooperação” (Gaspar et al, 2015: 236) – parece adequar-se melhor à interação em ambientes voláteis, pelo que começa a assumir-se como base de uma visão estratégica aprendente, em diferentes domínios do desenvolvimento sustentável.



Na verdade, a escola tradicional assenta num modelo fabril. Ensinar matérias, de uma forma relativamente descontextualizada, a todos como se fossem um e “medir” a aprendizagem das mesmas com recurso a um modelo avaliativo formal de verificação “cirúrgica” dos saberes exteriorizados por cada educando. Será por essa conceção produtiva individualista que a educação formal está mais preparada para desenvolver a competição do que a colaboração. Neste sentido, educar para competir, ou apenas para cooperar em sociedade, constitui um verdadeiro paradoxo, dado que o papel atribuído à escola é o de formar cidadãos, elementos ativos de uma sociedade, que valoriza as práticas colaborativas.

Em resposta à educação massificada, encontramos, nas escolas, diferentes reações dos educandos; desde os que competem consigo próprios pelas melhores classificações, aos que competem com os colegas pelo mesmo fim, até aos que, simplesmente desistem do

seu papel de aprendentes, por se considerarem marginalizados, por falta de pré-requisitos, por falta de capacidades de aprendizagem, ou por baixa predisposição para enfrentarem as exigências da vida escolar. O insucesso escolar que hoje enfrentamos, com consequências sociais gravosas, deve-se, na maioria dos casos, à combinação de alguns destes fatores. Cardoso e Veríssimo (2010) demonstraram, empiricamente, a correlação positiva entre competências sociais e académicas, verificando que a falta das primeiras foi, significativamente, acompanhada por fenómenos de insucesso escolar.

Neste contexto, importa assumir a nossa convicção de que as práticas colaborativas aplicadas ao ensino e à aprendizagem poderão configurar-se uma solução adequada para melhorar o desempenho escolar, pelas razões que sumariamente expomos: (i) por se adequarem melhor à descoberta do conhecimento, em construção permanente; (ii) por facilitarem a partilha de diferentes experiências e visões do mundo; (iii) por permitirem a entreajuda entre aprendentes, nos seus processos de aprendizagem; (iv) pela eficácia da regulação comportamental entre pares; (v) pelo interesse e motivação que proporcionam aos educandos na fase da adolescência e, finalmente, (vi) por poderem traduzir-se numa aprendizagem mais significativa, prática, competenciadora e socialmente reconhecida.

É fácil encontrar equipas que se assumem como referência produtiva, alcançando resultados que muitos julgariam impossíveis. Costuma-se dizer que essas equipas “fazem escola”, reforçando a noção de que existem, hoje, na área da colaboração, muitas escolas para além da Escola. O projeto “Coolaboração” partiu desta premissa, nascendo num espaço não escolar, para dar resposta a uma população escolar. Para tal, considerámos que a educação não formal, pela sua vertente prática, poderia proporcionar os ambientes e contextos de aprendizagem mais adequados à emergência e aperfeiçoamento das experiências colaborativas, permitindo a sua integração no desenvolvimento do currículo formal, através das visitas de estudo (Eira & Gaspar, 2015).

O modelo pedagógico que adotámos nas atividades formativas desenvolvidas propõe contextos de jogo, estruturando-se em quatro etapas: (i) o formador apresenta um problema prático desafiante, na forma de jogo, bem como as regras a cumprir, focando os valores e competências necessárias para uma atuação bem-sucedida; (ii) a equipa define uma estratégia coletiva e partilha tarefas; (iii) operacionaliza essas tarefas, corrigindo, sempre que necessário, a estratégia definida e (iv) reflete, no final do jogo, sobre o seu desempenho colaborativo, tomando como referência o cumprimento de objetivos propostos. O formador, para além de partilhar as suas observações,

estimula a reflexão, em equipa, sobre as consequências desse desempenho para a vida coletiva dos educandos.

Sendo uma competência disseminada em inúmeros contextos, a colaboração implica também a substancialização de outros valores, capacidades e competências, de natureza pessoal e interpessoal, que podemos apelidar, numa visão metafórica, de “ingredientes colaborativos”. No desenvolvimento do nosso ambiente colaborativo de aprendizagem, reconhecemos como fundamentais dez “ingredientes”, que se estruturam em cinco pares: (i) a responsabilidade e a confiança, valores que motivam a ação colaborativa; (ii) a inovação e a liderança, capacidades que orientam a colaboração; (iii) a observação e a comunicação, ferramentas sensoriais e intelectivas necessárias ao diálogo entre colaboradores; (iv) a competição e a cooperação, como ações de natureza pessoal e interpessoal percursoras da colaboração e (v) a coordenação e a organização, como elementos estruturantes de uma estratégia colaborativa. Em cada atividade formativa, propõe-se o aprofundamento de um de dois destes “ingredientes”, visando compreenderem a sua implicação nas relações colaborativas.

O pressuposto de base deste desenho pedagógico foi o de que colaborar é uma competência complexa, de natureza prática e, como tal, altamente dependente dos contextos colaborativos (Gaspar & Roldão, 2007). Não havendo colaboradores perfeitos em todos os domínios, haverá sempre possibilidade de melhorar o seu desempenho em qualquer contexto colaborativo, processo que passa por aprender com a experiência nova, transpondo-a para outros contextos, mas também, convocando para a ação, outras experiências anteriores.

O resultado mais sólido das visitas de estudo “Coolaboração” realizadas traduziu-se na elevada satisfação expressa e demonstrada por quase todos os participantes. Fazendo jus ao nome do projeto, acreditamos que nas experiências desenvolvidas terá sido “cool” laborar em equipa, sendo relevante o efeito motivador para a prossecução dessas experiências na escola.

Sendo a reflexão do desempenho colaborativo um elemento marcante do desenho pedagógico, importa referir que não sentimos, nos educandos, aversão à sua realização, contudo, em educandos do 3.º CEB, observámos que essa reflexão foi, frequentemente, marcada por estereótipos e pré-conceitos e que, por essa razão, nem sempre se projetou, com a qualidade desejada, do contexto de jogo até outros contextos escolares ou vivenciais. Reconhecemos, então, que o processo reflexivo foi mais completo no nível secundário, traduzindo maturidade e uma capacidade superior de abordagem das competências adquiridas

ou a adquirir, numa dinâmica de tipo “zoom”, com alternância entre a contextualização prática das competências colaborativas observadas e a sua generalização, quer a outros contextos de aplicação, quer aos pressupostos teóricos de base (figura 1).



Figura 1 – Equipa em manobras na atividade “Confiar... tínhamos de confiar no outro e sobretudo em nós próprios o que é fundamental. O medo de não ver o caminho, ajudamos a controlar a ansiedade e a ouvir o outro, uma valência que devemos usar no dia-a-dia, na vida profissional e académica.”

(Educando do nível secundário)

Ainda que a reflexão seja um processo complexo e não plenamente explorado sob o ponto de vista pedagógico, recebemos feedback de vários professores e educadores que nos conduzem à noção de que as visitas de estudo se refletiram positivamente no ambiente escolar da turma, observando-se mais empatia e tolerância entre os educandos e entre estes e as suas equipas educativas. Neste sentido, consideramos, modestamente, ter conseguido contribuir para firmar uma nova cultura colaborativa nos espaços educativos da instituição.

Admitindo que o insucesso escolar também se relaciona com a carência de competências sociais, em contextos de educação de jovens em risco de exclusão social, parece-nos, essencial, o desenvolvimento de experiências educativas que contribuam para promoção e construção dessas competências. As práticas colaborativas afiguram-se, assim, como o melhor caminho para construir essas competências, sendo que, a aprendizagem social e o relacionamento interpessoal inerente, de acordo com Dobbs (2011), terão sido as principais fontes de motivação de educandos adolescentes, predispondo-os a correr riscos e a investir em soluções coletivas inovadoras, explicando, de certa forma, o interesse e a satisfação que observamos.

Em suma, para se aprender a colaborar será também essencial colaborar, ou pelo menos tentar; não bastarão discursos sobre colaboração. É preciso errar, obter sucesso, refletir e arriscar soluções que passem por laborar com outros. Consequentemente, será útil criar contextos eficazes à aprendizagem dos princípios colaborativos, papel que caberá à escola, mas também às famílias, à comunidade e a outras instituições integradas no campo educativo alargado. Nesse desiderato, consideramos vantajoso e urgente que as vertentes formal e não formal da educação possam, elas próprias, colaborar, para fazerem emergir essa nova cultura colaborativa, que ambicionamos mais construtiva e inclusiva, com consequências imediatas e a prazo, na vida escolar, familiar e profissional dos educandos.

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Dobbs, David (2011) Cérebros brilhantes. National Geographic Portugal (11) 127 outubro 2011. Lisboa: NGS.

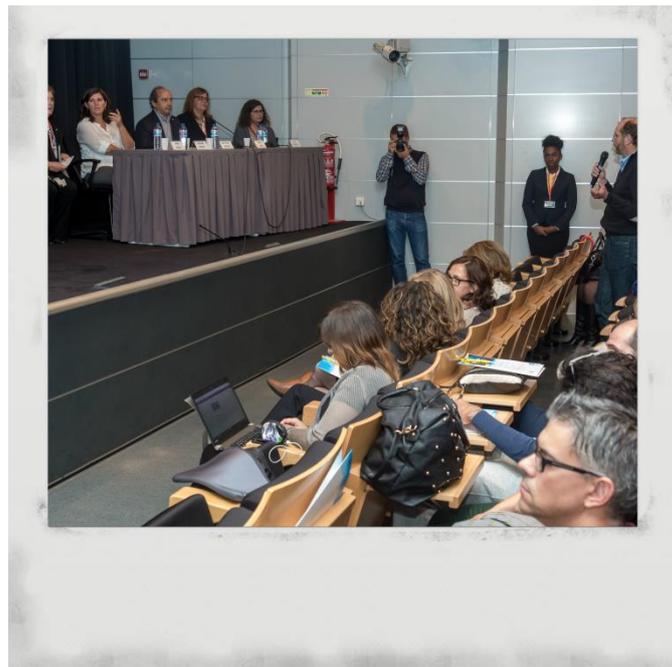
Dobbs, David (2013) Genes inquietos. National Geographic Portugal (12) 142 dezembro 2012. Lisboa: NGS.

Eira, Rui; Gaspar, M. Ivone (2015). A formalidade em educação. Na senda de uma visão curricular integrada. In Atas do I Seminário Internacional de Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano [comunicações livres] (2). Porto: Universidade Católica Portuguesa - FEP.

Gaspar, M. Ivone; Roldão, M. Céu (2007) Elementos do desenvolvimento curricular. Lisboa: Universidade Aberta.

Gaspar, M. Ivone (coord.); Pereira, Alda; Oliveira, Isolina; Teixeira, António (2015). Modelos para ensinar: Escolhas do professor. Lisboa: Chiado Editora
Cardoso, Catarina L.; Veríssimo, Lurdes (2010). Estudo da relação entre competência académica e competência social. Revista Portuguesa de Investigação Educacional (9). Porto: Universidade Católica Editora.

Panitz, Ted (2000). Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Acesso em 10-09-2015, em <http://tpanitz.jimdo.com/coop-learning-articles-by-ted-and-others/>.



PAINEL: Impressões Digitais

Avaliação do Programa CSI

Sónia Esteves - Casa Pia de Lisboa, I.P.

O presente estudo permite compreender e caracterizar o impacto do Programa CSI ao nível da Promoção de Competências Pessoais e Sociais dos alunos da Casa Pia de Lisboa. As competências pessoais e sociais dos alunos da CPL foram medidas nos momentos pré e pós a aplicação do Programa, a par foram constituídos grupos de controlo que foram sujeitos à mesma avaliação.

Os valores médios das Competências Pessoais e Sociais obtidos na avaliação inicial, são semelhantes no grupo experimental e no grupo de controlo, desta forma considera-se que as condições iniciais medidas no momento pré-teste foram muito similares nos dois grupos. Observa-se igualmente que as competências percecionadas se situam na globalidade num nível médio das escalas utilizadas.

A análise da perceção dos educandos quanto às suas competências sociais e pessoais e a perceção de profissionais com conhecimento privilegiado sobre os mesmos, permitiu comparar os dados recolhidos num primeiro momento (pré-teste) comparativamente com os dados recolhidos no segundo momento (pós-teste) num intervalo de tempo médio de seis meses.

Os resultados apontam para uma perceção de aumento de competências, tanto por parte dos jovens e adolescentes das Respostas Educativas e Formativas da CPL como por parte dos profissionais aplicadores do Programa CSI. O que não se verificou no Grupo de Controlo.

Todos os restantes grupos da CPL (Pré-escolar, Acolhimento Residencial e CATL) não demonstraram diferenças estatisticamente significativas entre os momentos pré e pós-teste, tal como o Grupo de Controlo que, da mesma forma, não apresenta diferenças significativas em nenhum grupo, com a exceção do grupo Pré-escolar, onde se observa a diminuição da Dimensão Competência do Comportamento Pró-social.

A avaliação de satisfação surge como complemento a este estudo, por forma a fundamentar a reflexão em

torno da motivação e relação de educandos e aplicadores com o Programa CSI.

Tendo em conta os objetivos deste estudo, relativos à caracterização e compreensão da satisfação de educandos e aplicadores nas diversas respostas (REF, AR, CATL), podemos dizer que a satisfação global com o Programa CSI é bastante positiva.

Também a análise dos dados relativos aos aplicadores, tanto nas REF como em AR, estão em consonância com a satisfação dos educandos, situando-se a satisfação global com o programa em níveis satisfatórios.

O estudo aqui apresentado constitui um passo essencial para a consistência do Programa CSI, para tal considera-se que a continuação desta avaliação/exploração possa ser alargada em diferentes momentos, abarcando por um lado, análises mais detalhadas (ciclos de ensino, idades, sexo, entre outras) e por outro lado, uma análise longitudinal utilizando-se os dados deste estudo relativos aos educandos mais jovens, comparando-os com os dados recolhidos no futuro (por exemplo um educando do 4º Ano do 1º Ciclo deste estudo poderá ser alvo desta mesma avaliação quatro anos mais tarde, pressupondo-se que nesta altura esteja a frequentar o 8º Ano do 3º Ciclo).

Considera-se da mesma forma pertinente uma análise qualitativa dos grupos mais reduzidos desta avaliação, nomeadamente o grupo do AR e do CATL, para que seja possível um estudo mais aprofundado da evolução das competências dos educandos nestas respostas.

Relativamente à avaliação de satisfação apresentada, propõe-se o aprofundamento deste estudo, utilizando um complemento às técnicas utilizadas nesta investigação, como por exemplo, a metodologia de grupos focais, promovendo a recolha de dados qualitativos. A participação de um maior número de aplicadores do Programa seria igualmente uma mais-valia para uma maior consistência dos dados obtidos neste estudo.

PAINEL: Colher Depoimentos:

Programa CSI em Acolhimento Residencial da Casa Pia de Lisboa

CSI: Grande Júri

Testemunhas ao vivo

A Comunicação do Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) de Santa Clara envolveu um grupo de crianças e jovens, das Casas de Acolhimento que integram este CED, através da apresentação de um vídeo. Mediante um prévio brainstorming com o grupo, foi perceptível constatar que gostariam que a sua apresentação recaísse sobre o que é estar numa Casa de Acolhimento, já que por vezes, sentem que a sociedade ainda tem algum preconceito acerca de crianças e jovens que se encontram em Instituições. Foi neste sentido que procuraram através desta comunicação partilhar os seus testemunhos como forma de apelo à reflexão e sensibilização. Na comunicação foi ainda possível explorar o que entendem por competências pessoais e sociais, revelando uma extraordinária capacidade de reflexão e análise.

Esta apresentação foi indicativo de que em ambientes protetores, seguros e afetivos existe uma predisposição natural para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que serão determinantes para uma participação ativa nos contextos onde se inserem e em termos mais gerais na sociedade.

Acabou por ser muito interessante, observar como se organizaram para estruturar as ideias tidas durante a preparação das gravações do vídeo e que se consubstanciou na construção de uma última frase que objetivava transmitir o que sentiam e que pretendiam deixar como apelo aos presentes, tendo resultado na mensagem: “Independentemente das nossas Histórias somos amados e sabemos amar” (sic). Dar voz à população alvo da intervenção técnica desta instituição esperamos ter sido um momento significativo para os técnicos presentes nesta

conferência no sentido de serem abraçados pelas palavras e capacidades desenvolvidas por algumas crianças e jovens institucionalizados.

Alexandra Dias, Joana Baceira, Susana Firmino e Zelia Barroso (Centro de Educação e Desenvolvimento Santa Clara



CSI à Lupa

Rita Costa

O Centro de Educação e Desenvolvimento de Santa Catarina da Casa Pia de Lisboa dispõe de quatro tipos de respostas sociais na área do acolhimento residencial: uma Casa de Acolhimento Temporário; quatro Casas de Acolhimento (CA), duas Casas de Acolhimento com Programa de Pré-Autonomia (CAPP) e 6 Apartamentos de Autonomização (AA). Apesar da especificidade de cada resposta ser sustentada em modelos de intervenção desenhados e adaptados aos objetivos a que cada uma se propõe, face às necessidades das crianças e/ou jovens que acolhem, verificaram-se aspetos transversais aquando de uma análise do impacto do programa CSI no

acolhimento residencial no CED. A par de uma intervenção grupal preconizada, primordialmente pelo programa CSI, surge intimamente ligada a intervenção individual tendo esta como foco a metodologia do Projeto de Desenvolvimento Pessoal (PDP) de cada educando acolhido. Verificou-se que ambas as intervenções assentam em dois grandes princípios, o da participação e o da responsabilização, que objetivam a criação de espaços de reflexão, diálogo, dúvida, discussão e partilha de sentimentos e opiniões. Neste sentido, caminha-se para a formação de cidadãos críticos, competitivos e capacitados para assumirem um papel ativo e de reestruturação da sua própria vida e da realidade que os rodeia. Assentando na premissa que, por um lado, através do próprio grupo se pode intervir em cada educando e que, por outro, toda a ação ou intento individual tem impacto no grupo, e que por isto implica que seja ajustado ao contexto que integra, constatámos que na nossa prática profissional otimizámos as ferramentas metodológicas de que dispomos no acompanhamento dos projetos de vida dos nossos educandos. Assim sendo, compôs-se uma amostra constituída por 65 PDP'S de educandos de três das respostas sociais do CED de Santa Catarina (CA, CAPPa e AA), procedendo-se à análise dos dados recolhidos por cada uma delas. Verificou-se que os PDP dos educandos das CA traduzem que a grande maioria dos projetos de vida perspetivam a reintegração familiar, seguindo-se de forma significativa a autonomização e, por ultimo, o acolhimento permanente. Constatou-se que as áreas de execução com maior expressão incidem sobre o educando, escola/formação e resposta de acolhimento. Analisou-se que ao nível das três áreas, foram delineados objetivos e projetos/ações que referenciam o programa CSI, sendo que na sua maioria foram considerados atingidos. Registou-se que neste contexto residencial os temas do desenvolvimento vocacional, bem como, os relativos à cidadania são os que mais se evidenciam nos PDP destes educandos. Nas CAPPa, dos PDP analisados, apurou-se que os projetos de vida são maioritariamente orientados para a autonomização apesar de existir um número significativo que perspetiva a reintegração familiar. Dos dados importados desta resposta a área de execução do educando é aquela que evidencia maior recurso ao programa do CSI sendo que os objetivos delineados neste sentido foram todos atingidos. Como temática predominante revela-se o investimento, uma vez mais, na promoção da cidadania. Por último, nos PDP referentes aos Apartamentos de Autonomização encontram-se objetivos e projetos/ações em diversas áreas de execução (educando, escola/profissional, resposta de acolhimento e comunidade). Os temas do programa CSI associados a estes PDP trabalham a Cidadania, seguindo-se o Desenvolvimento Vocacional

e ainda o tema da Educação Sexual. Os objetivos dos PDP que incluem ações da metodologia CSI foram todos atingidos. Neste breve estudo que cruzou os PDP dos educandos com o programa CSI constatou-se um caminho que está a ser percorrido tendo em primeira consideração que cada criança/jovem deve ser o ator da construção do seu trajeto de vida. Claramente, trata-se de um processo que necessita de se ir aprimorando, o que eventualmente só poderá ser possível com a consciência da nossa humildade humana e técnica de que a vida dos nossos educandos a eles lhes pertence e que a nossa ambição se sustente na crença de que todo e qualquer contributo da nossa parte reverta a favor do modo como cada um vá encontrando o seu lugar e o sentido da sua vivência.



PAINEL: Os Cúmplices

Intervenção com Jovens Delinquentes: O Programa Gerar Percursos

Nélio Brazão - Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

Gerar Percursos Sociais (GPS; Rijo et al., 2007) é um programa de prevenção e reabilitação psicossocial para indivíduos considerados em risco ou que apresentem comportamentos desviantes, tendo sido concebido de forma a ser utilizado em contextos de prevenção do comportamento antissocial, assim como em contextos de reabilitação para jovens e adultos com condutas desviantes.

O modelo teórico subjacente ao GPS propõe uma visão cognitivo-comportamental da génese e da manutenção do comportamento antissocial, que defende que para alcançar mudança no padrão comportamental desajustado deve haver mudança no funcionamento cognitivo do sujeito, isto é, na flexibilização das crenças nucleares disfuncionais (visão do Eu e dos outros) subjacentes ao processamento disfuncional de informação social, nomeadamente: o abandono e a privação emocional, a desconfiança e o abuso, o defeito/inferioridade, a indesejabilidade social, o fracasso, a grandiosidade e o auto-controlo insuficiente.

O programa deve ser aplicado em pequenos grupos, em média de 8 elementos (não menos de 6 nem mais de 12), de ambos os sexos, com 15 ou mais anos e que apresentem algum grau de comportamento anti-social (incluindo características da Perturbação de Oposição, Perturbação do Comportamento ou mesmo traços de patologia da personalidade anti-social). O GPS é constituído por cinco módulos precedidos de uma sessão inicial para apresentação do programa e finalizados com uma sessão que define o terminus do mesmo. A Tabela 1 apresenta, de forma breve, os conteúdos trabalhados em cada módulo

Tabela 1.

Módulos e Conteúdos do GPS

Módulo	Conteúdos
1. Comunicação	O processo de comunicação e os seus obstáculos, linguagem verbal e não-verbal, ambiguidades na comunicação e necessidade de congruência entre os dois tipos de linguagem.
2. Relacionamento interpessoal	Estilos de comportamento (assertivo, agressivo, passivo ou manipulador); contextos interpessoais específicos (não se sentir aceite, dizer não, criticar, pedir ajuda, pedir desculpa) e negociação.
3. Distorções cognitivas	Modelo cognitivo do processamento da informação e principais distorções cognitivas: “Abstracção Selectiva”, “Sobregeneralização”, “Leitura da Mente”, “Bola de Cristal”, “Minimização”, “Desqualificar Experiências Positivas”, “Pensamento Dicotómico”, “Rotular” e “Personalização”.
4. Significado e função das emoções	Natureza e função das emoções: tristeza, vergonha, medo, raiva, culpa e alegria Conceito de crença ou esquema. Esquemas mal-adaptativos
5. Esquemas Mal-Adaptativos Precoces	precoces de Fracasso, Indesejabilidade Social, Desconfiança/Abuso, Defeito/Vergonha, Privação Emocional, Abandono e Grandiosidade.

Nota. Adaptado de “From multimodal programs to a new cognitive-interpersonal approach in the rehabilitation of offenders” de N. Brazão, C. da Motta e D. Rijo, 2013, *Aggression and Violent Behavior*, 18, 640.

Os módulos encontram-se divididos em sessões, num total de 40, que, a serem realizadas uma vez por semana, resultam num tempo total de aplicação de cerca de doze meses. A duração proposta para cada sessão (exceto as de follow-up, cujo tempo deverá ser programado essencialmente em função das atividades propostas e do grupo) é de 90 minutos. Contudo, a aplicação das sessões não é rígida, devendo as dinâmicas estabelecidas ser encaradas como uma proposta a adaptar ao grupo a que se destinam, podendo ser modificadas desde que se respeite os conteúdos e respetivos objetivos a trabalhar. As sessões, com exceção da inicial, da final e das de follow-up, obedecem a uma estrutura pré-definida que se mantém constante ao longo de todo o programa.



Em síntese, o GPS foi construído de forma a poder ser utilizado em contextos de prevenção do comportamento desviante, antissocial ou agressivo, bem como em contextos de reabilitação para jovens e adultos delinquentes. Em contextos de prevenção, constitui uma oferta de intervenção grupal estruturada que pode sofrer adaptações de acordo com as necessidades de cada caso ou contexto particular de aplicação, desde que seja respeitada a sequência dos módulos que o constituem. Nestes casos, quer a natureza, quer a duração do GPS, permitem que seja utilizado de forma isolada quando outras medidas de intervenção não possam ser implementadas por limitações de qualquer ordem. Quando utilizado em contextos de reabilitação, não deve ser visto como única medida terapêutica, mas antes como uma intervenção em grupo que deverá estar integrada num leque de medidas que atuam a diferentes níveis no esforço pela reabilitação psicossocial do população-alvo. Neste sentido, partilha do pressuposto de que a reabilitação resulta de um conjunto de “forças” que interagem com vista a provocar a mudança e o ajustamento interpessoal, e não apenas de uma ação isolada.

Referências

Brazão, N., da Motta, C., & Rijo, D. (2013). From multimodal programs to a new cognitive-interpersonal approach in the rehabilitation of offenders. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 636-643.

Rijo, D., Sousa, M. N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M. C., ... Massa, S. (2007). *Gerar Percursos Sociais: Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento social desviante*. Ponta Delgada: EQUAL.

Comportamentos Aditivos e Dependências (CAD) - Da investigação à Intervenção Preventiva

Paula Frango - Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos (SICAD)

Em Portugal, foi desenvolvido nas últimas décadas um conjunto de políticas de intervenção no problema das drogas e toxicodependências, assente num enquadramento legislativo descriminalizador e dissuasor do consumo, assim como num modelo amplo de abordagem ao mesmo, que assentou na criação de uma rede de respostas que contempla uma intervenção integrada nas áreas da Prevenção, Tratamento, Reinserção e Redução de Riscos e Minimização de Danos.

Em 2012, foi concretizada uma reorganização ao nível das políticas públicas e intervenções assente na ampliação da resposta nacional às dependências sem substâncias, designadamente aos Comportamentos aditivos e dependências (CAD), tendo sido desenhada uma nova estratégia nacional de resposta ao problema, materializada no Plano Nacional de Resposta nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências - PNRCAD para o horizonte temporal de 2013-2020. Nesse sentido, foi conferido ao SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD), a missão de promover a operacionalização do PNRCAD, cujo objetivo é a redução dos comportamentos aditivos e a diminuição das dependências.

O CAD entendidos como “processos de adição”, são comportamentos com características impulsivas-compulsivas, que envolvem um potencial de prazer, em relação a diferentes atividades ou condutas, como por exemplo: substâncias psicoativas, jogo, internet, sexo, compras, etc.. A continuidade e a perseverança deste tipo de comportamento, coexistindo com outros fatores neurobiológicos, psicológicos, genéticos e ambientais, poderá evoluir para uma dependência. Os diversos CAD são semelhantes em muitas variáveis, nomeadamente nas funções, motivações e consequências e podem surgir em diferentes etapas do ciclo de vida. A complexidade do fenómeno é grande e no que se refere aos CAD sem

substância, o conhecimento existente é ainda pouco robusto, pelo que importa continuar a investir na compreensão aprofundada das problemáticas emergentes, designadamente o jogo e a internet, através do investimento em projetos de investigação de carácter epidemiológico e de caracterização destes fenómenos, que nos permitam desenhar intervenções com referenciais técnico-normativos baseados na evidência científica e em modelos de boas práticas ajustados às necessidades dos diferentes populações nas diferentes faixas etárias.

No que se refere à intervenção preventiva nos CAD, esta visa reduzir a sua incidência e prevalência; deter ou retardar o seu início e sua progressão; reduzir os problemas de saúde relacionados e aumentar os fatores protetores e reduzir os fatores de risco associados aos mesmos. Nesse sentido, e na continuidade da intervenção de carácter preventivo do consumo de substâncias psicoativas desenvolvida na Casa Pia de Lisboa (CPL) desde 2005, através da implementação do Programa de Prevenção do Consumo de Substâncias Psicoativas - entenderam as instituições envolvidas, numa perspetiva de aprofundamento de uma colaboração específica interinstitucional, dar continuidade ao trabalho realizado, alargando-o aos CAD. Com o novo Programa de Prevenção dos CAD, coordenado em conjunto pela CPL, pela Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo e pelo SICAD, pretende-se implementar um trabalho de investigação-ação no âmbito dos CAD, em contexto socioeducativo e formativo.

Estamos agora perante o desafio de dar continuidade e aprofundar o modelo anterior, adaptando-o à evolução do fenómeno CAD de modo a que, de uma forma integrada e articulada com todos os parceiros estratégicos, internos e externos à CPL se continuem a promover mecanismos preventivos e de resposta eficazes e eficientes na abordagem desta problemática na CPL.



Em Laboratório: Workshops

Workshop - Aprender com Histórias, primeiros passos para a interculturalidade.

Cristina Milagre e Barbara Duque - Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural do Alto Comissariado para as Migrações, I. P.

A sala estava organizada em círculo, havendo histórias/livros espalhados pela sala. A cada um dos presentes foi pedido que se apresentasse referindo uma história da nossa infância e das recordações que essa mesma história nos trazia e emoções.

De seguida foi abordada a diversidade cultural e como nos relacionamos com essa diversidade, se a rejeitamos, se a aceitamos.

A literatura para a infância pode ser uma ferramenta para a promoção da educação intercultural. E aprender com histórias uma estratégia para dar os primeiros passos para a interculturalidade. Os livros não são em si interculturais - têm que ser mobilizados pedagogicamente para desenvolver nas crianças a consciência da diversidade cultural e os valores da interculturalidade nas suas vivências.



O Alto Comissariado para as Migrações fala em interculturalidade, pois na interculturalidade partilhamos culturas, convivemos, vive-se a diversidade e respeitamos essa diversidade através de uma interação positiva e enriquecedora para todos/as. Na multiculturalidade existe um pluralismo de culturas, as quais aceitamos mas não vivemos essa diversidade em relação. Cada um vive a sua cultura.

Na multiculturalidade, vive-se em diversidade e convive-se nessa diversidade sem trocas e crescimento mútuo.

As escolas hoje em dia são microuniversos diversos, onde coexistem crianças com diferentes origens, crenças, culturas. A própria escola hoje é diferente, mudou. É um contexto onde as crianças aprendem a viver juntas e a respeitar a diversidade. E as histórias são um ótimo ponto de partida para trabalhar a diversidade e a interculturalidade.

Workshop - Crianças e Jovens: do real ao digital

Pedro Marques - Fundação para a Ciência e a Tecnologia - Centro da Internet Segura

O Facilitador começou por fazer uma apresentação do Projeto do Centro de Internet Segura que tem por objetivo sensibilizar para o uso mais informado, esclarecido e responsável da Internet e das Tecnologias de Informação e Comunicação. O Centro Internet Segura presta 4 serviços à população: 1) Centro de sensibilização genérico, para toda a população; 2) Centro de sensibilização dirigido à comunidade escolar; 3) Linha de Esclarecimento para toda a população (Linha Ajuda - 808 91 90 90); 4) Linha de Denúncia de Conteúdos Ilegais - Linha Alerta.

- Fez-se a apresentação dos presentes, cada um indicando o nome, a função e qual a instituição onde pertencem.

- Enquadramento

Quais as facilidades da internet e da evolução tecnológica? Vários exemplos: a comunicação; o automóvel assistido; o GPS; foi realizada a primeira consulta oftalmológica à distância.

Internet em Portugal - O retrato de Portugal: dados estatísticos sobre a segurança na internet, realizado através de um inquérito aos portugueses. Foram mostrados o retrato de três pessoas diferentes, em três gerações distintas.

- Um jovem de 14 anos - “Faz downloads ilegais porque é a única forma de ouvir musica”, utiliza a internet para trabalhos, youtube e redes sociais. O grupo comentou o facto de este jovem fazer downloads ilegais sendo que existem diversas formas de ouvir música de forma legal e gratuitamente.

- Uma mulher de 28 anos - “ Sei aquilo que devo fazer e não devo fazer”. Sabe distinguir um e-mail ou site malicioso de fidedigno.

- Um Homem de 44 anos - “Há muitas maneiras de eles acederem aos dados”. Diz desconhecer à primeira vista se está ou não perante um conteúdo malicioso.

Os jovens e a internet - As crianças acedem cada vez mais cedo à internet através do computador, telemóvel, tablet, televisão, consolas, etc.

- Crimes e vítimas - visualização de vídeos que demonstram várias situações e de como lidar com elas. Os vídeos visam sensibilizar as pessoas para uma utilização responsável da internet.

Revenge Porn: O que estás a partilhar? - Vídeo de jovens que enviam fotos de cariz erótico (ato designado por sexting) e que, ao “chatearem-se”, publicam as fotos nas redes sociais, como mecanismo de vingança (ato designado por Revenge Porn). Sexting - Fenómeno do Revenge Porn.

Quando os Jovens perdem a cabeça na Internet - Retrato de alguns jovens que se expõem na Internet, fazendo comentários e/ou demonstrando atitudes que condicionam a sua reputação online e que têm um impacto negativo nas suas vidas reais.

O grupo falou que esta exposição online cria uma reputação, normalmente negativa. Os jovens não pensam nas consequências nem no futuro tais como: serem alvo de críticas, não conseguir arranjar um emprego, entre outras.

Neknomination - Fenómeno de beber álcool (por exemplo uma garrafa de cerveja) no espaço de um minuto, gravando um vídeo e nomear mais duas pessoas para fazerem o mesmo. Este fenómeno deu origem a uma série de outras derivações de “partilha de desafios online”, uns com contornos negativos, como o incentivo para adoção de comportamentos negligentes e que colocam em risco o próprio e/ou terceiros. Este mesmo fenómeno, deu origem a uma proliferação de desafios de impacto social positivo, como o caso do Ice Bucket Challenge, utilizado para sensibilizar a comunidade para a condição dos doentes de esclerose lateral amiotrófica.

The Dangers of Social Media - Visualizou-se um vídeo a sensibilizar os jovens e os pais para o perigo das redes sociais. Com a autorização dos Pais, youtubers desenvolveram um cenário de risco: criaram um perfil

falso, nas redes sociais, correspondente a um jovem e adicionaram algumas jovens. Em pouco tempo, em alguns casos no próprio dia, os bloggers convenceram as jovens a ter um encontro. Os pais presenciavam todo o processo até ao desfecho em que as menores eram surpreendidas pelos verdadeiros responsáveis pelo contacto.

Este vídeo deu origem a uma discussão sobre os perigos que os jovens enfrentam levantando a questão sobre a eficiência das ferramentas de controlo parental na navegação da internet. Chegou-se à conclusão que é impossível afastar os jovens dos perigos da internet pois muitas das vezes estas ferramentas não são capazes de impedir diversas situações, como é o caso de contactos com anónimos em redes sociais, fóruns e outros serviços online. Existe também a questão que os jovens conseguem facilmente ter acesso à Internet fora de casa, seja na escola, em casa de amigos, etc.

Dependência - Visualizou-se um vídeo de humor, onde um casal, num restaurante era alvo de uma situação caricata: O marido estava “agarrado” ao telemóvel até que a bateria deste acabou. Assim, começa a falar com a mulher e percebe que não esteve verdadeiramente presente (esteve sempre fixado no telemóvel). O casal começa a comunicar e o marido apercebe-se que está tudo diferente. (ex.: Como está a tua amiga Cláudia? A mulher diz-lhe, morreu, tu foste ao funeral.)

Conversa - Visualizou-se um vídeo de humor onde uma Mãe conversa com a Filha sobre a sexualidade, explicando quais os passos que ela tem de dar, através das redes sociais, para conquistar um namorado e conseguir ter filhos.

Em ambos os vídeos houve espaço para discussão e para perceber o quanto a presença da Internet e dos dispositivos móveis veio alterar a nossa perceção e comportamentos, não só face ao uso da tecnologia, como também ao próprio contacto que temos com o outro.

Workshop - Grupo de Teatro do Oprimido - Lisboa GTO LX

Workshop dinamizado pela Anabela - responsável /Domingas/Eliaine/Ermelita- (atrizes)

Parte 1

Este momento de trabalho começou com a dinamização de um quebra-gelo que todos os participantes aderiram com agrado. Num primeiro momento (em roda) dizendo o nome próprio, para de seguida dizer o nome do parceiro do lado, isso sempre em sequência até chegar às últimas pessoas que

tinham que dizer o nome de todos os elementos da roda.

O segundo quebra-gelo foi dinamizado em pares, voltados um para o outro, onde o desafio era substituir gradualmente os números 1,2,3 por gestos.

À vez, cada um dizia um número, depois números com gestos e no fim só gestos e sons. Foi uma risada e uma dinâmica muito participada e divertida.



Parte 2

A dinamizadora fez um pequeno enquadramento da metodologia do “Teatro do Oprimido” (TO). Este surgiu nos tempos de ditadura no Brasil, em meados dos anos 60 pela mão do seu autor, Augusto Boal.

O grande objetivo é que o oprimido deixe de o ser. Escolhem-se as temáticas para a encenação a partir das próprias realidades das comunidades locais parceiras, para depois através do debate/reflexão e partilha se possam produzir mudanças.

Procuram-se ultrapassar alguns problemas eminentemente sociais através desta metodologia/ferramenta de empowerment dos participantes. Estes, dialogando entre si, revendo-se nas cenas apresentadas e tomando uma posição consciente, estão a contribuir para uma luta (de entre diferentes temáticas) e para a supressão do problema.

Estes pequenos grupos de teatro estão implantados em bairros sociais com o apoio das comunidades locais. Após a identificação dos problemas que queiram ver representados naquele bairro em concreto (que pode ser distinto de um outro bairro) é escolhido um grande tema para ser devidamente explorado. É estimulada a participação ativa e consciente de todos os envolvidos.

A Belinha faz parte do grupo GTO LX e trabalha em estreita articulação com outros grupos que entretanto se foram criando, após ter sido dada formação adequada nesta metodologia.

Graficamente mostrou a imagem de uma grande árvore com raízes e copa larga para explicar melhor as variantes que esta metodologia pode seguir, nomeadamente o Teatro Fórum, Teatro invisível, Teatro/trabalho legislativo (nível mais avançado de reflexão), entre outros.

A evolução do próprio grupo GTO LX, que completa agora 10 anos de existência, determinou o enfoque em determinadas estratégias ou temas alternativos, que antes não focava e assim possibilita uma abertura a novos temas e grupos etários que até agora não estavam abrangidos.

Ensaiam 1 vez por semana durante cerca de 2 horas. Depois disso têm as apresentações dos pequenos trechos com a duração aproximada de 10/15 minutos para depois se deixar mais 30/40 minutos para o debate e reflexão.

O estilo escolhido neste workshop para representar o enquadramento feito foi o do Teatro Fórum. Neste estilo o espectador é estimulado a entrar em cena e a improvisar (em conjunto com os verdadeiros atores) soluções alternativas ao problema que está a ver representado. Assim tenta arranjar uma solução ou uma alternativa de diálogo face ao que lhe é pedido.

Parte 3

Pequena representação de um grupo de 3 jovens do Bairro da Adroana/Alcabideche (Cascais)

“ Que tipo de mulher devo ser?”

Nesta pequena peça pretendeu-se colocar em evidência o estilo de vida das jovens africanas atuais, a par das tradições das suas famílias e dos seus pares. Fala do papel da mulher na sociedade e na forma como se deve vestir e comportar em público. Fala ainda do confronto de ideias e posturas com as mães, por natureza mais tradicionais e ligadas à tradição cultural, que veem as suas filhas querer sair e divertirem-se como qualquer outra jovem da sua idade.

Um dos elementos do grupo foi chamado a participar no trecho seguinte onde se tentava representar a postura do homem africano perante o apresentado anteriormente. Aí e de improviso, a interveniente tentou encontrar argumentos para contrariar as tradições culturais dos homens africanos, quase sem resultado!

Foi muito interessante o debate que se seguiu uma vez que nos pôs à prova, nos questionou acerca daquilo que consideramos ser o correto/incorreto, como faríamos com os nossos filhos, o que deve ser considerado apropriado ou não, o que poderíamos mudar. Concluiu-se que é na educação que se deve apostar tudo!

O que se pretende no final de uma peça do Teatro do Oprimido não é somente o prazer imediato que nos é transmitido pelo mesmo, mas antes o que podemos incorporar no nosso quotidiano, levando algumas

daquelas ideias para a nossa vida e para as nossas relações.

Deve suscitar ainda reflexões, partilhas e eventuais pesquisas.

No fim foram elencadas muito brevemente outras formas que o TO tem vindo a explorar e aprofundar mais recentemente, como seja o Teatro/trabalho legislativo (pessoas mais velhas que funcionam como teatro fórum seguido de sessão legislativa - ex: se pudéssemos mudar a lei, o que alteraríamos?).

Teatro invisível - é e não é um espetáculo, ou seja, quando acontece as pessoas não se apercebem que o mesmo está a acontecer. Um episódio é suscitado pelos próprios atores num espaço público, é previamente combinado e tem um objetivo mais curto/cirúrgico.

Workshop - O papel do Educador Social no desenvolvimento das Competências Pessoais e Sociais

Pedro Ventura - Casa Pia de Lisboa

Neste painel e no tema proposto, ofereceu-se um conjunto de perspetivas da educação e particularmente da educação social e do educador social na área da filosofia, da ciência e da arte, enquanto processo de crescimento de cada um em si mesmo e uns com os outros.

É comum, vulgar em demasia, todos pronunciarem-se na e sobre a educação. Estas opiniões tornam-se ainda mais estrondosas quando se declara na esfera da presunção de conhecimentos sem o apoio de qualquer método científico.

Logo, essas opiniões afirmam-se na esfera imediata ou empírica, importante no desenvolvimento linguístico e de verbo, mas em elevada carência com o rigor que se exige quando falamos e tratamos de um fenómeno processual que se inicia com o nascimento e termina na morte de cada indivíduo.

Durante esta viagem da vida, somos intervencionados e intervencionistas. Portanto, rececionamos e reproduzimos ensinamentos, conhecimentos vários.

Ninguém, repete-se, ninguém se julgue dono e senhor absoluto de um determinado conhecimento, com especial enfoque no campo educativo.

A educação, como já se referiu, é um processo inesgotável, daí ser tão apaixonante e, que se tornará mais sólido, verdadeiro e rico se aprendermos uns com os outros, partilhando os diversos e diversificados saberes.

Neste sentido exige-se repensar em alguns aspetos sociopolíticos e socioeducativos.

Assim, parece não restar grandes dúvidas que o programa institucional da educação, puramente formativa ou limitado a determinado currículo, está em declínio.

Persegue-se, por isso, inverter esta tendência na educação formal, nos desvios na comunidade e no seio da família. É sabido, que a família assume um papel importante, sobretudo, no campo socioafetivo.

Esta condição é imprescindível para estruturar socialmente o âmago da personalidade de cada sujeito. Em razão da vida moderna, parece que este papel tende a ser transferido para os meios escolares. Porém, a escola pode e deve desempenhar um papel relevante na integração e inserção dos indivíduos em cada momento histórico.

Mas e, infelizmente, o que se tem vindo a constatar é que a instituição escolar desempenha, ao abrigo de vários projetos legislativos e interesses políticos, uma “instrução” centrada no conhecimento disciplinar exclusivo dos diferentes currículos, relegando para patamares inferiores a nobre função formativa ou experiencial que visam no processo educativo a educação plena e integrada, enquanto crianças e jovens como Seres com experiências sociais, culturais e ecológicas diferenciadas.

Pela razão do que está afirmado urge repensar, seriamente, nas políticas educativas sociais à escala nacional, europeia e global.

Assim, segundo Gomes (2000), o tronco comum dos valores adotados pelos países que integram as Nações Unidas, referem a liberdade e a igualdade em direitos e dignidade para todos, sendo estes os valores de base, os alicerces, da educação.

É nesta perspetiva que a Educação Social deve, desde logo ter uma intervenção musculada coerente e rigorosa, pois a sua questão fundamental é a capacitação que esta área deve desenvolver com os indivíduos a viverem e a constituírem uma sociedade mais justa e igualitária, o que resulta reforçar as aprendizagens de uns com os outros e ao longo da vida.

A Educação Social não é um desígnio que deva ser absorvido pelas políticas da educação, geral e abstrata. Deve ser seguramente o seu próprio motor e impulso.

Deve antes observar, pela sua particularidade, o contexto social, as políticas presentes, as culturas dos indivíduos, a situação económica do país e dos agregados familiares, a realidade educativa, no intuito de promover uma adaptação à vida em sociedade, que não é mais que a socialização das crianças e jovens na sociedade.

Assim, promoveu-se uma reflexão e debate onde teve por base os objetivos da educação social e o trabalho do técnico superior de educação social.

Assim:

Alcançar a maturidade social - todos os cidadãos estão investidos de conhecimentos, de manifestarem os seus gostos e envolverências. A maturidade social dos sujeitos deve configurar a tríplice educativa: educação formal, educação não formal e educação informal.

Características desta dimensão:

Ter consciência do fim próprio e do comum;
Desenvolver harmoniosamente os aspetos individuais e sociais como a solidariedade e a cooperação com os outros;
Adaptação à sociedade, não ser amorfo nem apenas mero recetor, par participativo na construção do seu projeto pessoal e social;
Ter sentido crítico das questões sociais;
Compreender os outros;
Evoluir, crescer enquanto pessoa integral.
Promover as Relações Humanas - é nas diferenças que se promove o debate, que se procura alcançar e obter o respeito pelos outros. Respeitando os outros na dimensão ética obtém-se o respeito de cada um em si mesmo.

Características desta dimensão:

Procurar o lugar de cada um em sociedade;
Favorecer o desenvolvimento da personalidade para uma interação positiva com os outros;
Educar para o respeito;
Educar para os valores fundamentais;
Educar para o respeito e liberdade individual.
Preparar o indivíduo para a convivência em sociedade - seja ela na família, na comunidade, na escola, no grupo. O indivíduo deve estar, sempre, numa procura incessante de um convívio integral com os seus semelhantes.

Características desta dimensão:

Capacidade de comunicar com os outros;
Capacidade de construir uma atitude responsável. Ou seja:
Aprender a viver juntos;
Favorecer o seu código ético;
Ser responsável perante a sociedade.

A Educação Social está bem espelhada em múltiplos documentos legislativos nacionais e internacionais, enquanto filosofia das políticas sociais de cada Estado Nação. Esta, assenta numa primeira vaga na própria Constituição da República Portuguesa, alicerçada nas normativas internacionais sobre os direitos do Homem e dos Menores como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos das Crianças, a Convenção dos direitos da Infância, a Carta Social Europeia, o Tratado de Salamanca, o Tratado de Lisboa, entre muitos outros.

Daí se poder afirmar que o eixo propulsor da Educação Social ser a Pedagogia Social.

A Educação Social, na base dos ensinamentos de Petrus (1998), deve visar a cultura do bem estar nos seguintes pressupostos:

Como adaptação - é a aquisição por parte dos indivíduos de características intelectuais, sociais e culturais necessárias a uma adaptação social que

permita o jovem viver num ambiente social concreto. Esta adaptação concretiza-se ao longo da vida e não se esgota num único momento.

Como socialização - é um processo que pretende tornar possível a integração social dos indivíduos, adquirindo normas, valores e atitudes que lhes permitam uma convivência dita normal.

b.1. Socialização Primária - é a que se produz no núcleo familiar, é a aprendizagem de excelência afetiva;

b.2. Socialização Secundária - é a soma das diversas interações que se criam na dimensão exossistema, com grupos mais gerais mas, tendencialmente, menos afetivos, como a escola;

b.3. Socialização Terciária - é a reeducação social, que pretende que o jovem seja reintegrado na sociedade depois de ter revelado condutas anti sociais, associativas ou dissociais.

Como aquisição de competências - é uma das pretensões da Educação Social e do trabalho do técnico superior de educação social, através de ações educativas em que os indivíduos que pertencem a determinada sociedade adquiram habilidades e competências sociais, no intuito de virem a alcançar uma integração plena.

Como formação plena - é a cidadania plena dos jovens, para poderem fazer escolhas autónomas e poderem ter sentido crítico das situações com que se deparam.

A Educação Social intervém no contexto da educação não formal, isto porque este tipo de educação procura um equilíbrio entre a anarquia e a ordem. Acompanha ou deve acompanhar as trajetórias dos indivíduos ou dos grupos.

Temos por isso um verdadeiro património para o desenvolvimento da Educação Social no campo filosófico, sabemos as regras científicas e conhecemos os métodos científico, faltando-nos, por vezes, a arte de educar baseado na metodologia investigação ação.

Referências Bibliográficas:

Gomes, C. (2000). Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos. Série educação. Brasília: Cadernos UNESCO Brasil

Petrus, A. (1998). Pedagogia social. Barcelona: Ariel.

Workshop - Dream Teens

Teresa Santos - Projeto Aventura Social

Teresa Santos^{1,3}, Margarida Gaspar de Matos^{1,2,3} e Equipa Aventura Social/Dream Teens¹

1 Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

2 ISAMB/Universidade de Lisboa

3WJCR/ISPA, Lisboa

A Equipa AVENTURA SOCIAL (liderada pela Prof^a. Margarida Gaspar de Matos) tem como objetivos a investigação e monitorização e também o impacto ao nível da promoção e educação para a saúde. Uma das suas atividades corrente é a participação no estudo internacional HBSC/WHO (estudo colaborativo com a OMS realizado de 4 em 4 anos), que procura obter informações sobre os comportamentos de saúde dos adolescentes Portugueses. Este estudo envolve 44 países europeus, bem como América do Norte e Canadá e Portugal está incluído desde 1998. Habitualmente participam cerca de 5000/6000 adolescentes, sendo uma amostra representativa do país. Tem por base o Modelo Ecológico, uma vez que procura estudar os comportamentos de risco e fatores de proteção para a saúde, tendo em conta o ambiente onde o adolescente se encontra (ex. escola).

As conclusões apontam que os adolescentes portugueses mostram-se satisfeitos com a sua vida. Contudo, especialmente em contextos de adversidade económica, o acesso e promoção da saúde podem ser áreas em que os jovens estejam em risco de maior vulnerabilidade. Outra constatação é a necessidade de ouvir mais os jovens dentro destas áreas e nos contextos envolventes, inserindo as suas ideias, visões e autoperceções de saúde.

Projeto Dream Teens

As conclusões anteriores levaram a Equipa Aventura Social, inspirada em outros projetos existentes na Europa, a colocar o objetivo de estimular os jovens a falar sobre os seus problemas, as suas preocupações e formas de os resolver. E assim surgiu o projeto Dream Teens (em Março 2014) que teve como financiador a Fundação Calouste Gulbenkian e gestão financeira da Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde (SPPS).

O recrutamento de jovens para este projeto foi feito ao nível nacional, através dos meios de comunicação social e com embaixadores conhecidos (Sílvia Alberto, Boss AC, Jorge Serafim e Nuno Barreto). O projeto teve como objetivo a criação de uma rede nacional de consultores júnior em matéria de saúde, entre os 11 e os 18 anos de idade, privilegiando a responsabilidade social e o envolvimento dos mesmos num processo de cidadania ativa. Procurou ainda aproximar a

investigação às suas necessidades, procurando tornar a vida dos jovens mais visível e aumentar a força da sua "Voz" e participação social em matéria de saúde.

Numa primeira fase de seleção, os jovens foram questionados sobre as suas características para serem um Dream Teens e posteriormente foram realizadas entrevistas via Skype. Foram também obtidos os respetivos Acordos e Consentimentos Informados dos Encarregados de Educação dos jovens.

Os jovens foram integrados em grupos no Facebook, divididos por temas da sua preferência e usaram esta rede social para estabelecerem contacto entre si, bem como com a equipa sénior de investigadores. No Facebook eram lançados debates temáticos, onde os investigadores sénior moderavam e estimulavam o debate e troca de ideias.

O projeto teve um 1º Encontro Nacional em Novembro de 2014 no qual os jovens desenvolveram atividades e apresentações sobre o trabalho desenvolvido, nomeadamente dando resposta a alguns desafios colocados pelos investigadores sénior, como por exemplo: identificar dentro das suas zonas geográficas os programas existentes para jovens (programas, ATL, etc.), as áreas de maior necessidade de outros programas e apresentar sugestões e estratégias de intervenção. Neste encontro foi proposto aos jovens o desafio de comentarem os principais resultados do estudo HBSC/WHO 2014 e os mesmos foram incluídos no relatório nacional. Os jovens fizeram ainda avaliações sobre a participação no projeto e o mesmo contou com cobertura jornalística.

Posteriormente foi realizado um Encontro Intercalar (em Lisboa e no Porto) onde se focou a aprendizagem de construção de uma Grelha SWOT (Forças e Limitações), para que os jovens pudessem idealizar um projeto (no seu contexto envolvente: escola, autarquia, etc.) e dar os passos necessários para a sua implementação. Os investigadores sénior fizeram esforços no sentido de estabelecer contacto e serem mediadores desta comunicação entre os jovens e as autarquias, escolas, etc., procurando realizar reuniões entre os mesmos.

Neste encontro foi também proposto aos jovens o desafio de apresentarem os principais resultados do estudo HBSC/WHO 2014 nas suas escolas, como forma de divulgação do relatório nacional.

Está ainda calendarizado um 2º Encontro Nacional em Dezembro de 2015, que visa a apresentação desses mesmos projetos ao nível da comunidade, que os jovens tenham conseguido implementar (ou estejam em curso), em conjunto com os contextos comunitários (autarquias, escolas, etc.).

Ideias de reflexão para os participantes do Workshop:
Será que ouvimos suficientemente os jovens e tentamos ir ao encontro das suas necessidades?

Nos locais de trabalho/intervenção com os jovens será que a comunicação é bidirecional ou mais unidirecional?

Que mudanças (ainda que pequenas) é que podem ser feitas para os jovens serem mais inseridos nas decisões e que tenham mais “voz” nos seus contextos educativos e de saúde?

O Dream Teens na Web:

Equipa Aventura Social:

Site: www.aventurasocial.com

E-mail: aventurasocial@gmail.com

Facebook: <http://www.facebook.com/aventurasocial>

Dream Teens:

Site: www.dreamteens.aventurasocial.com

Facebook:

<https://www.facebook.com/redeDreamTeens>

Blogue:

<http://dreamteensaventurasocial.blogs.sapo.pt/>

Youtube:

<https://www.youtube.com/channel/UCvmeCsEDGgMd1971m2b5l8Q>

Kanal Meo: <http://kanal.pt/#1559838>

Publicações:

Artigos Científicos

Frasquilho, D., Ozer, E.J., Ozer, E.M., Branquinho, C., Camacho, I., Reis, M., Tomé, G., Santos, T., Gomes, P., Cruz, J., Ramiro, L., Gaspar, T., Simões, C., Piatt, A.A., Holsen, I., & Matos, M.G. (submitted, 2016). Dream Teens: Adolescents-led participatory project in Portugal in the Context of the Economic Recession. *Health Promotion Practice*.

Matos, M.G., Branquinho, C., Tomé, G., Camacho, I., Reis, M., Frasquilho, D., Santos, T., Gomes, P., Cruz, J., Ramiro, L., Gaspar, T., Simões, C., & Equipa Aventura Social (2016). Dream Teens - Adolescentes autónomos, responsáveis e participativos, enfreutando a recessão em Portugal. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente/Journal of Child and Adolescent Psychology*.

Branquinho, C., Matos, M.G., & Equipa Aventura Social (in preparation, 2016). Dream Teens: The Impact of Participatory Research on Youth.

Branquinho, C., Cruz, J., Matos, M.G., & Equipa Aventura Social (in preparation, 2016). Dream Teens: The voice of Youth - qualitative analysis.

Livros

Matos, M.G. (Coord.) (2015). *Adolescentes: navegação segura por águas desconhecidas*. Lisboa: Coisas de Ler.

Matos, M.G. (Coord.) (2015). *Adolescents: in safe navigation through unknown waters*. Lisboa: Coisas de Ler.

Matos, M.G. (Coord.) (2015). *Adolescents: Navigant en sûreté sur des eaux inconnues*. Lisboa: Coisas de Ler.

Capítulos

Matos, M.G. (2015). *Aventura Social: da intervenção à intervenção em grupos com jovens e no espaço intergeracional*. Neufeld, C.B. (Org.). *Terapia Cognitivo-Comportamental em Grupo para Crianças e Adolescentes. Tópicos Especiais com Crianças e Adolescentes em Grupo*, pp. 273-291. Porto Alegre: Artmed. ISBN - 978-85-8271-210-8. *Adolescentes autónomos, responsáveis e participativos: enquadramento teórico e reflexões empíricas*. Social Emotional Learning.

Workshop - Escutar o Corpo na Dança Movimento Terapia

Joana Leal

A convite da Instituição Casa Pia de Lisboa e no contexto do Encontro CSI Lisboa - Competências Sociais Integradas: Temporada 2, foi apresentado pela facilitadora Joana Ramos Leal o workshop “Escutar o corpo em Dança Movimento Psicoterapia (DMP)”. A viagem de 1h30 foi necessariamente pouco aprofundada, deixando apenas um leve aroma sobre os objetivos que se irão destacar desde já. Não é fácil dar a conhecer a DMP, alertar para o poder da relação não verbal ou para a importância da consciência corporal, e descobrir como esta pode ser uma ferramenta pessoal de grande utilidade para o nosso dia a dia, já que é um conhecimento que requer anos de trabalho, de estudo e investimento pessoal. Um Dança Movimento Psicoterapeuta entre muitos outros aspetos, passa por um processo rigoroso e moroso de terapia pessoal para atingir grande nível de auto-conhecimento; tem supervisão clínica durante os primeiros anos de intervenção profissional; e aprende a utilizar um dos mais importantes instrumentos desta psicoterapia expressiva, o Método de Análise de Movimento.

Durante o workshop fizeram-se pequenos apontamentos teóricos sobre as origens e alicerces da DMP, as suas características principais, a quem se dirige (crianças, adolescentes, adultos e idosos), com que objetivos gerais pode atuar (prevenção, desenvolvimento pessoal, tratamento de psicopatologias, cuidados paliativos, tratamento de problemas comportamentais e de atraso de desenvolvimento psicomotor, baixa auto-estima, etc), e evidenciaram-se ainda algumas das suas técnicas. Cada indivíduo vivencia o seu processo em DMP de forma única e esse caminho é possível, independentemente do seu estado físico e psíquico.

A Dança Movimento Psicoterapia (DMP), muitas vezes também denominada como Dança Movimento Terapia (DMT) ou Psicoterapia por Dança e Movimento (PDM), pertence ao grupo das psicoterapias expressivas (Musicoterapia, Arte Terapia, Psicodrama) e frequentemente é de orientação psicodinâmica. A DMP, promove a integração dos aspetos emocionais, cognitivos, físicos e sociais do indivíduo, através do uso criativo do corpo e das suas expressões não verbais. É baseando-se e aprofundando continuamente as relações entre o corpo e a mente, e entre o movimento e a emoção que estimula esta integração psicofísica. O uso do movimento corporal como expressão simbólica, acompanhado do uso de uma escuta corporal atenta, para aceder a estados internos, pode potenciar mudanças psicológicas que promovem a saúde, o bem-estar, o auto-conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal. O corpo é uma fonte de informação que sempre tem algo a dizer e saber sentir influi no saber pensar.

A DMP pode ser aplicada em sessões de grupos pequenos ou individuais. A sua prática exige um ambiente de confidencialidade e respeita uma estrutura rigorosa, apesar de ser bastante flexível e adaptável às exigências dos diferentes ambientes profissionais e institucionais e às próprias características e necessidades de cada indivíduo ou grupo.

Ao longo do workshop foram também desenvolvidas algumas dinâmicas, onde se procurou explicar, através da experimentação, como se desenrola uma sessão de DMP e paralelamente dar a oportunidade a cada participante de tomar consciência do seu estado corporal no momento presente. Por fim, exploraram-se algumas práticas que podem ajudar cada indivíduo a desenvolver uma consciência corporal e emocional no seu dia a dia profissional, o que pode oferecer ao mesmo e ao coletivo, respostas para melhorar o seu ambiente de trabalho, para ser mais criativo e ter mais controlo na resolução de problemas e tornar o seu papel mais produtivo, útil e eficaz.

Workshop - Práticas de Felicidade Pública: uma forma possível de integração de competências?

Helena Marujo - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

(Desenvolver os temas da psicologia positiva e da felicidade, assegurando uma sessão dinâmica, repleta de formas simultaneamente profundas e leves de aumentar e gerir as nossas consciências sobre a vida coletiva e de convites para aplicação futura. Aprender com Histórias, primeiros passos para a interculturalidade.)

Neste workshop promovido pela Prof. Helena Marujo (ISCSP da Universidade de Lisboa), abordou-se a psicologia positiva aplicada à felicidade pública.

Etimologia da palavra *felicita* - fertilidade, virtuosidade.

Lisboa, no tempo dos romanos foi chamada de *felicitas julia*.

A expressão aparecia nas moedas romanas, pois cada vez que nascia um filho alguns dos imperadores mandavam cunhar uma moeda com a inscrição *Publica Felicitas* em alusão à fertilidade e felicidade do povo pela descendência do imperador.

De acordo com um modelo preconizado por economistas no século XVIII, a felicidade pública está associada a:

1. Desenvolvimento económico
2. Organizações humanas
3. Felicidade como Bem-comum (promovida através dos Bens Relacionais).

Neste sentido, é necessário avaliar se os cidadãos estão felizes e não apenas se há desenvolvimento económico. E só existe felicidade coletiva quando acarinhámos o outro, investimos na qualidade das relações interpessoais, comunicando de forma positiva, digna e respeitosa, e promovendo a fraternidade (3º Pilar da Modernidade, a par da Liberdade e da Igualdade, e que foi negligenciado desde a Revolução Francesa).

Foi desenvolvida uma dinâmica, a pares, sendo a sua conclusão a seguinte:

Uma primeira conclusão é que quem tem mais recursos tem mais facilidade de mudar, mas quem tem menos recursos, tem igualmente essa possibilidade, mas tem que ser mais criativo, o que é, em si mesmo, positivo.

Uma segunda conclusão é a de que a ideia de mudança cria logo resistências, mas com mais mudanças há mais adaptação ao novo e diferente.

A felicidade individual, com efeitos potenciais na felicidade pública passa também por promover emoções positivas saudáveis no dia a dia, mas estas só são saudáveis e só promovem bem-estar se forem associadas a uma vida com sentido. Como uma vida com sentido é aquela que nos transcende individualmente, e é virada para o bem-comum, alguém que alimente emoções positivas (como por exemplo gratidão, humor, alegria, curiosidade, amor, otimismo esperança...) e viva uma vida com dedicação aos outros e ao bem comum ajuda a elevar a qualidade de vida da sociedade e, portanto, a sua felicidade coletiva.

Assim, um dos bens essenciais são os bens relacionais. No entanto, na promoção desses bens, temos que estar conscientes que eles são simultaneamente naufrágio e vocação, ou como nos diz Luigino Bruni, economista Italiano, ferida e bênção. O positivo e o negativo vivem em dialética, pelo que é nessa dinâmica constante que precisamos abordar as relações. Muitos

hoje preferem a solidão para não ter que passar pela dor inerente a qualquer relação, mas sem relações com os outros também não há felicidade.

Todos estes temas foram entrando muito devagar e com resistência nas academias universitárias e nas publicações científicas, por se considerar que a felicidade é demasiado subjetiva para poder ser estudada cientificamente. No entanto, hoje em dia podemos ler infindáveis artigos científicos sobre a felicidade, e há mesmo revistas científicas especializadas no tema. Estas menos de duas décadas de investigação na área, mostram que é possível tirar conclusões coletivas dessa subjetividade, e ir percebendo o que, no geral, faz a maior parte das pessoas felizes. Aí retoma-se o tema do sentido para a vida (eudaimonia), onde se incluem as relações interpessoais, e das emoções positivas (hedonismo), que têm provado ser as mais relevantes e dever ser harmonizadas para vidas felizes.

É por isso importante desenvolver cada vez mais investigação, e investigação de qualidade, investigando para o bem de todos e fazendo uma ciência útil e atraente, que nos ajude a saber como viver uma vida que valha a pena ser vivida!

Workshop 2 - Plano Bullying

Luis Fernandes e Sónia Seixas - Autores do Livro Plano Bullying

Os Facilitadores fizeram uma pequena apresentação do seu percurso e domínios de intervenção.

Fez-se uma breve abordagem relativamente às motivações para participar neste workshop e sobre os conceitos/percepções dos presentes sobre o bullying.

Foi questionado o porquê de se falar hoje tanto de bullying. O bullying tem sido objeto de estudo científico e, consequentemente, as pessoas começaram a ter uma maior consciência desta problemática. Constatou-se igualmente que os próprios jovens hoje, têm limites e vivências diferentes dos jovens de antigamente. As pessoas, de um modo geral, tornaram-se mais sensíveis e conscientes, tendo sido fundamental o papel dos Media enquanto divulgadores desta problemática (no entanto, muitas vezes sem o rigor que seria expectável).

Definição do conceito de bullying baseada em alguns critérios: desigualdade de poder entre os alunos envolvidos; ações com carácter repetido; ocorre em grupos sociais familiares (que se conheçam); implica o envolvimento de níveis de afeto desiguais (entre agressor e vítima) e trata-se de um comportamento

agressivo intencional (com manifesta intenção do agressor magoar a vítima).

Foram apresentados e caracterizados os diferentes tipos de bullying: verbal; físico; psicológico; sexual; relacional.

Quanto à sua natureza, existem comportamentos do bullying direto (que usualmente implicam um envolvimento face a face) ou indireto (que não envolve forçosamente um confronto direto, podendo ocorrer através das redes de amizade ou das novas tecnologias - este comportamento assume-se como mais violento porque pode ocorrer a qualquer hora e/ou contexto, não se conhecendo muitas vezes que é o próprio agressor).

Pode iniciar-se no final do pré-escolar ou 1º ciclo, aumentando progressivamente à medida que se vai avançando na escolaridade, atingindo o seu pico pelos 13 anos (8º ano). Verifica-se uma tendência para diminuir os comportamentos de bullying ao longo do secundário.

Pode ocorrer na escola, mas também fora desta, em casa (entre irmãos, etc), no ciberespaço, ou no local de trabalho (contexto onde se designa, mobbing).

O cyberbullying é efetivamente uma nova forma de bullying, pode ocorrer 24h por dia enquanto o bullying presencial na escola ocorre apenas durante os dias da semana, durante o período letivo, sensivelmente das 08h às 17h. Na realidade, existem períodos de interrupção letiva e de férias em que o bullying presencial, em contexto escolar, deixa de ocorrer, o mesmo não se verificando com o cyberbullying.

Sinais de alerta: no caso das vítimas - estragos nos materiais escolares, feridas ou cortes (os quais têm dificuldade em justificar), isolamento, mudanças drásticas de humor, entre outras. No que se refere aos agressores - podem aparecer com objetos que não são deles. São jovens tendencialmente mais impulsivos, com pouca tolerância à frustração, que assumem uma postura de relacionamento com os pares, conflituosa e pouco assertiva.

Relação entre agressor e vítima pode desenvolver-se num ciclo vicioso. O bullying é visto não como um produto de características individuais mas antes como consequência de uma “química” interativa única.

O papel dos pares. Existem várias personagens à volta da vítima: O agressor, o seguidor, o apoiante, o apoiante passivo, o observador externo, o possível defensor e o defensor.

Apresentação do livro dos facilitadores: Plano Bullying - Plano B. Este livro apresenta cerca de 100 materiais práticos, em formato editável, que ajuda a planificação e implementação de projetos de prevenção e combate ao bullying em idade escolar, através de dinâmicas interativas que procuram desenvolver nos jovens, atitudes proactivas de intervenção nesta problemática.

Workshop - “Acredita... Eu também sou capaz! - Competências Pessoais e Sociais com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (surdocegueira)

Paula Liques e Brigada CSI Alvalade - Casa Pia de Lisboa



O workshop iniciou com a atividade “Quem está cá hoje?” Todos os participantes estavam em círculo e retiravam de um saco, à vez, uma placa de identificação com o nome e um objeto que caracterizava a pessoa e verificavam se os mesmos estavam ou não na sala. Tratando-se de educandos, as mesmas placas seriam colocadas num quadro magnético.

Na segunda dinâmica, foram distribuídos óculos e vendas para fazer uma dinâmica do CSI, intitulada “A travessia”. A atividade consistiu em passar por cima de um obstáculo sem qualquer outra barreira de cima do mesmo. Foram dadas orientações claras sobre o que fazer e não sobre como fazer. De seguida, a travessia foi feita sem vendas mas com um obstáculo no meio da barreira e por último a travessia foi feita com os olhos vendados mas sem qualquer obstáculo para transpor. Finalizada a dinâmica, todos tiveram a oportunidade de refletir sobre a mesma, referindo os sentimentos e constrangimentos, mais precisamente a questão do

equilíbrio, a confiança, a invasão do espaço do outro e a insegurança.

Na terceira dinâmica, todos foram convidados a aproximarem-se de uma mesa colocada no centro da sala. Privados da visão, todos retiraram um objeto de dentro de um saco e tentaram identificar o mesmo a partir do tato e/ou olfato, mencionando se o mesmo era ou não perigoso e porquê.

Deu-se continuidade ao workshop com a visualização de um powerpoint que respondia a algumas questões importantes, nomeadamente: “CSI...Quem?”, “CSI...O quê?”, “CSI...Como?”, referindo também que é feita uma sessão de CSI criativa e adaptada, em cada sessão, havendo a necessidade de repetição para uma melhor interiorização do que se está a trabalhar.

Em jeito de conclusão, procedeu-se à visualização de um filme feito a partir de algumas dinâmicas realizadas com os educandos, teceram-se algumas considerações e colocaram-se algumas questões prontamente respondidas pelos professores que acompanham diariamente estes educandos.

Durante todo o workshop, paralelamente à comunicação verbal, houve interpretação em língua gestual.

Todos os intervenientes fizeram um balanço muito positivo sobre todas as atividades vivenciadas no workshop.

Workshop - Musicoterapia com crianças institucionalizadas: Competência, vínculo, identidade

Teresa Leite -Universidade Lusíada de Lisboa

Parte 1

Foi feita uma pequena introdução ao tema da musicoterapia e aos seus benefícios.

Habitualmente as sessões funcionam bem com jovens que não gostam de ir ao psicólogo convencional. A sua sala é ampla e cheia de instrumentos musicais, tendo num recanto 2 sofás para eventual utilização “mais formal”, caso se justifique.

Através da expressão musical pretende-se “fazer pontes” com vários aspetos da realidade quotidiana do jovem, conduzindo-o à reflexão e eventual compreensão do que se passa consigo e com os outros. Não permite um verdadeiro trabalho psicoterapêutico mas “abre portas a...” num espaço alternativo onde a expressão musical se destaca.

É a expressão musical e a relação que se cria com essa experiência, que é terapêutica. Trabalha-se musicalmente a relação terapêutica.

O jovem será mais indicado para esta terapia quanto mais gosto e aptidão para a música ele tiver, em sessões semanais.

São estipuladas algumas regras no início deste trabalho com o jovem:

- . Não destruir os instrumentos,
- . Não tocar nos colegas (quando em grupo),
- . Se se quebrar alguma regra, o trabalho é interrompido e conversa-se sobre o ocorrido.

O Musicoterapeuta não é um animador mas usa a música para estimular a espontaneidade e a criatividade de cada um. A música não serve também para distrair os jovens dos seus problemas mas para trazer “à superfície” esses mesmos problemas, criando espaço/abertura para que eles sejam trabalhados.



Parte 2

Caracterizou de seguida as crianças institucionalizadas e as suas vivências institucionais (powerpoint).

De uma maneira geral são jovens negligenciados, abandonados, com vivências familiares desestruturadas/carenciadas/violentas e hostis.

Há uma espiral negativa das relações, não confiam no adulto nem nos seus múltiplos substitutos/cuidadores (nas instituições), considerando que vão sair em breve daquele contexto e que nem vale a pena investir em mais um adulto.

A música enquanto proposta terapêutica tem 4 fases (descritas no powerpoint) que o jovem e o seu terapeuta vão descobrindo em conjunto e avançando nas mesmas.

Muitos jovens têm muitas dificuldades em seguir ou executar uma simples instrução do terapeuta, querem contrariar, “estragar” o trabalho que se está a desenvolver. Depois acertam o ritmo e avançam nas suas conquistas musicais e consequentemente emocionais.

A terapeuta tenta sempre mostrar imparcialidade, não mostrar zanga em momentos críticos e estabelecer uma boa relação apesar de por vezes ser muito difícil. A música desbloqueia muitos “nós” mas ainda assim é difícil chegar a alguns jovens.



Parte 3

A terapeuta passou excertos de som de um trabalho realizado com uma jovem com a qual trabalhou, em que nos foi possível constatar a evolução produzida pela mesma ao longo das sessões.

A evolução experienciada pelo grande grupo foi a de uma jovem que no início “descarregava” nos instrumentos a sua zanga e desafinava bastante. Outras vezes não se mostrava muito disponível para realizar aquela atividade, mostrando desinteresse. De uma forma bastante gradual foi-se envolvendo de forma mais consistente com a tarefa, descobrindo significados para os seus comportamentos e sentimentos.

Começou a evoluir de forma muito positiva, expressando mais coerentemente o que sentia em relação ao abandono dos pais, à sua condição de institucionalizada, entre outros.

Facilitando a livre expressão musical desta jovem procurou-se promover o seu desenvolvimento pessoal e social, a aceitação de si e dos outros.

No final deste workshop a Dr.^a Teresa Leite falou brevemente da formação que é neste momento ministrada na Universidade Lusíada de “Musicoterapia” (Mestrado) onde podem ser candidatas pessoas vindas da psicologia, serviço social, terapia da fala... desde que com domínio básico das técnicas musicais e de algum instrumento.

Workshop 5 - Uma análise química sobre os comportamentos aditivos e dependências (CAD)

Carla Frazão e Célia dos Santos - Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo

As formadoras começaram por efetuar uma breve apresentação de todos os presentes.

Em seguida passaram um PowerPoint (em anexo):

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

CONCEITO DE CAD

HISTÓRIA, OBJETIVOS E ESTRUTURA DO MANUAL DO PROGRAMA “SPA”

“SABER LIDAR COM AS SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS (SPA): INFORMAR, DESMISTIFICAR, PREVENIR E EDUCAR”;

EXPLORAR A TEMÁTICA DOS CAD COM SPA, ATRAVÉS DA SIMULAÇÃO DE UMA SESSÃO.

Relativamente ao conceito de CAD, este foi descrito como um comportamento aditivo ou processo de adição. São comportamentos com características impulsivas/compulsivas, em relação a diferentes atividades ou condutas, como por exemplo jogo, internet, substâncias psicoativas, envolvendo também um potencial de prazer.

A continuidade e persistência deste tipo de comportamento podem evoluir para um processo de dependência.

As adições comportamentais são semelhantes à adição às substâncias em muitas variáveis, nomeadamente nas motivações, nas consequências, que podem ser semelhantes às das dependências de substâncias psicoativas, que o indivíduo está dependente do comportamento ou do sentimento que este lhe proporciona.

Em relação à Casa Pia, foi explicado o convite dirigido ao então IDT para tentar trabalhar nesta área, tendo sido elaborado em 2012 por técnicos das entidades parceiras (IDT e CPL), um Manual SPA - “SABER LIDAR COM AS SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS (SPA): INFORMAR, DESMISTIFICAR, PREVENIR E EDUCAR”; a temática SPA/CAD passou a fazer parte do Programa de Competências Sociais Integradas - CSI no domínio “Outros Temas de Cidadania”.

O objetivo geral desta intervenção é o de adiar a idade de início da experimentação, bem como reduzir o uso e evitar a passagem ao abuso de SPA lícitas e ilícitas, junto de jovens que apresentam comportamentos de risco e/ou com maior vulnerabilidade para a experimentação e/ou uso de SPA.

A intervenção, a partir das sessões propostas no Manual, tem como objetivos específicos, promover o conhecimento sobre efeitos e riscos das SPA; aumentar a perceção de risco face ao uso de SPA; refletir sobre os comportamentos e atitudes face ao uso de SPA; refletir sobre as expectativas face às SPA, diminuindo

as expectativas positivas e aumentando as expectativas negativas; refletir e saber lidar com a pressão para o uso de SPA, identificando as várias fontes de pressão.

O grupo-alvo deste programa são os educandos das Respostas Educativas Formativas a partir do 2.º Ciclo até ao Ensino Secundário, bem como da Formação Inicial de Dupla Certificação (FIDC) e das respostas de Acolhimento Residencial.

Componentes do Manual SPA:

Componente 1 - Componente informativa e competências para lidar com as SPA: explorar as diferentes SPA conhecidas (focalizar nas SPA faladas por eles); explorar conhecimentos e mitos associados às SPA conhecidas; desmistificar mitos associados às SPA conhecidas; refletir sobre as expectativas positivas e negativas dos consumos; aumentar a perceção de risco associado ao consumo de SPA.

Componente 2 - Componente para lidar com a pressão e a tomada de decisão face às SPA: explorar o conceito de tomada de decisão versus agir por impulso; aplicar a tomada de decisão e/ou resolução de problemas face ao uso ou não uso de SPA; refletir e saber lidar com a pressão para o uso de SPA, identificando as fontes de pressão;

Quanto à sua estrutura, o programa está organizado por nível e anos de ensino, é constituído por 4 sessões em cada ano, sendo 2 sessões de cada uma das componentes, perfazendo o total de 32 sessões.

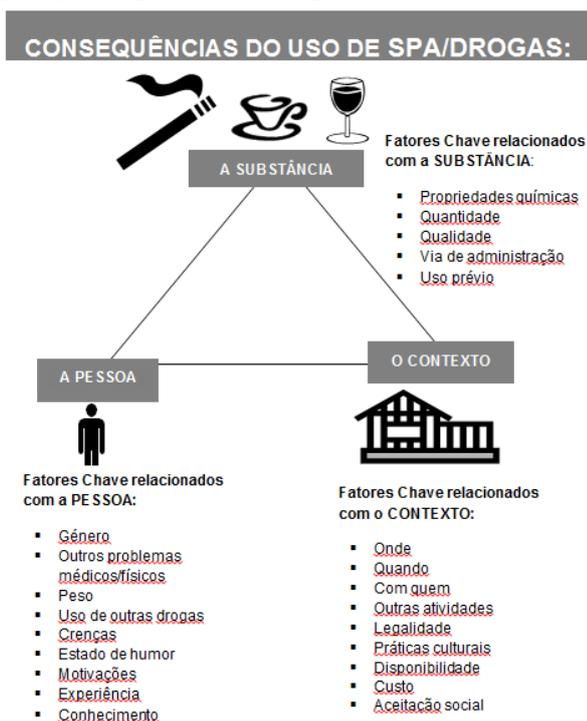
Nível de Ensino	Anos de Ensino	Componente 1	Componente 2	Total de Sessões
		N.º de sessões		
2.º CICLO	5.º Ano	2	2	4
	6.º Ano	2	2	4
	Subtotal	4	4	8
3.º CICLO / FIDC - CEF	1.º Ano	2	2	4
	2.º Ano	2	2	4
	3.º Ano	2	2	4
Subtotal	6	6	12	
ENSI. SEC./ FIDC - CP	1.º Ano	2	2	4
	2.º Ano	2	2	4
	3.º Ano	2	2	4
Subtotal	6	6	12	
TOTAL		16	16	32

A AVALIAÇÃO DO PROCESSO é feita através de uma Ficha de sessão do Programa do CSI.

A AVALIAÇÃO DE RESULTADOS é feita através da aplicação de um questionário aos educandos pré e pós intervenção, onde se avaliam as seguintes dimensões: conhecimento face às SPA; expectativas positivas e negativas face ao uso de SPA; perceção de consumo de SPA por parte dos amigos / pares; frequência de uso de SPA (Longo da vida, últimos 12 meses, nos últimos 30 dias); perceção do risco associado ao uso de diferentes SPA.

Foi explicado como se procede à simulação de uma sessão e simulou-se a Sessão “Ordena o risco”, da componente informativa, e que tem como objetivos: Identificar os riscos associados com o contexto (circunstâncias e/ou lugar) no qual ocorre o consumo de SPA; Identificar o risco no continuum do consumo de SPA; Explorar fatores sociais e pessoais que influenciam as perceções acerca do consumo de SPA. Esta sessão visa trabalhar e refletir sobre o facto da ação das substâncias psicoativas variar em função da pessoa, do contexto e da substância e da forma como estas se influenciam mutuamente. Na mesma pessoa, em alturas diferentes a mesma substância e quantidade ingerida pode ter efeitos diversos. Qualquer um de nós está vulnerável ao uso de substâncias psicoativas. Passar a mensagem que se se realizasse de novo a dinâmica, e fossem atribuídos os cartões situação a educandos diferentes, o continuum risco teria um resultado diferente, tendo a conta os fatores do triângulo: pessoa, SPA / droga e contexto.

O USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS/ DROGAS: A DROGA+ A PESSOA + O CONTEXTO



Após explicação dos objectivos da sessão, passou-se para uma simulação prática. Numa mesa colocou-se 4 “Cartões de Risco”, num continuum de risco: Sem Risco; Baixo Risco; Médio Risco; Alto risco. Noutra mesa colocou-se cerca de 30 “Cartões Situação”, com frases/situações relacionadas com situações de diferentes pessoas e/ou contextos de consumo de diferentes substâncias psicoativas: álcool, tabaco, bebidas energéticas, cannabis, entre outras. Pediu-se ao grupo que escolhesse uma destas frases e

a colocasse na mesa junto do nível de risco que considere que o seu “Cartão Situação” descreve, se fosse ele a estar naquela situação.

Cerca de 50% dos presentes considerou as suas frases/situações como sendo de alto risco. Não identificaram nenhuma situação sem risco, uma vez que consideraram que tudo comporta risco e que o mesmo depende da idade.

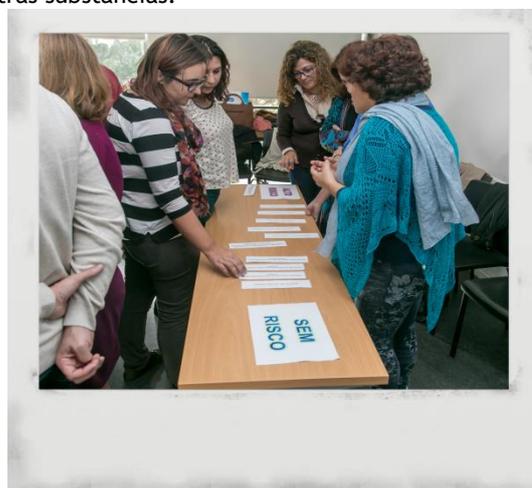
O risco foi identificado como qualquer coisa relacionado com o perigo, a falta de controlo, com prejuízo próprio ou de outro. Abordou-se igualmente o risco psicológico e o risco social.

No final, as formadoras questionaram os presentes sobre esta experiência e a discussão entre pares. Concluíram que definir estes níveis de risco é DIFÍCIL, uma vez que depende de cada um e das suas experiências, não havendo respostas certas nem erradas.

Foi lançado novo desafio aos presentes, os formandos deveriam ir para junto da sua frases e em cada nível de risco deviam comparar os “Cartões Situação” e colocá-los dentro do nível em que estão, num continuum também de risco, ou seja, se houver 3 frases no nível “baixo risco”, deverão situar esses 3 cartões também em continuum, por ordem de maior para menor risco, dentro desse nível. Objetivo refletir dentro de cada nível, ver as situações com novo olhar, mantendo ou mudando as frases para outros níveis de risco e ou dentro do próprio nível, argumentado o porquê da mudança.

Quando esta dinâmica é feita com jovens, e são eles que decidem, pretende-se transmitir conhecimentos, trabalhar capacidade de argumentação entre pares, dado que são os próprios pares a refletir entre si, de forma a aumentar perceção de risco e contribuir para uma tomada de decisões mais consciente.

É também importante realizar esta dinâmica com pais, uma vez que leva à desmistificação de muitas situações, como por exemplo o caso do tabaco, considerado “um mal menor”, comparativamente a outras substâncias.



"Workshop 6 - Mindfulness em crianças e jovens, contributos para a saúde e equilíbrio emocional"

Ana Galhardo - Instituto Superior Miguel Torga

Mindfulness - com a consciência, com a atenção; não se trata de uma prática religiosa nem esotérica, o objetivo não é alcançar um estado de consciência alterado, mas sim dirigir a atenção, tomar consciência da experiência.

Deriva da tradição budista, com cerca de 2500 anos de existência.

Sati - etimologia consciência, atenção

John Kabat-Zinn: a consciência que emerge quando dirigimos a atenção para a nossa experiência, de uma forma particular

Intencionalidade;

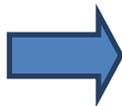
Temporal - no momento presente;

Sem julgamento (ao reconhecer a presença de julgamento, estamos a praticar).

Germer (2005): consciência da experiência presente com aceitação

Mark Williams (2007): dirigir a atenção para as coisas tal como elas se apresentam num dado momento, tal como elas são e não como queríamos que fossem; Simplicidade (elementos diários).

Respirar?
Cozinhar?



Órgãos dos sentidos

As pessoas tendem a funcionar em modo "Piloto-Automático":

Passamos muito tempo a planear ou a preocuparmos com o futuro (ansiedade);

Recordar e/ou arrependermos do passado (ruminação).

Mindfulness:
Permite aprender a apreciar o aqui e agora (presente/momento)



Exercício 1:

Não pensar naquilo que a facilitadora Ana Galhardo vai dizer: Grão-de-bico.

Conclusão: Todos tentamos pensar noutra coisa, mas o grão-de-bico estava sempre presente nas nossas

mentes, ou seja, quando tentamos exercer controlo (interno e pode ser ineficaz ou eficaz mas limitado), não o conseguimos fazer.

Quando estamos em sofrimento, não o podemos controlar. Então, tentamos arranjar alternativas ou estratégias para colmatar este sofrimento. No entanto, vamos crescer mais a dor.

Exercício 2:

Aproximar a folha da ponta do nariz.

Treino para a atenção plena (notar/observar; aceitar a realidade)

Conclusão: Não conseguimos ver o que está escrito.

O que fazer? Distanciar (reconhecer as coisas como elas são).

Filme: "The joy of stress" - retrata estas questões com humor.

Exercício 3:

Dizer "A Branca de Neve e os 7..."

Todos respondem: Anões -> condicionamento; observar os condicionamentos, observar o funcionamento da mente.

Lidar - relacionar com a experiência de forma diferente; observação; prestar atenção de forma diferente, com a mente e o coração (autocompaixão: tolerantes e calorosos em relação a nós próprios; contribuir para minimizar o sofrimento do outro).

Raízes: Qualidades de atenção

Aceitação (não oferecer resistência);

Desapego/ Letting go (impermanência);

Curiosidade ou mente de principiante (abertura a novidades; condicionamento);

Não julgar (reconhecimento do julgamento).

Mitos: o Mindfulness não é uma técnica de relaxamento.

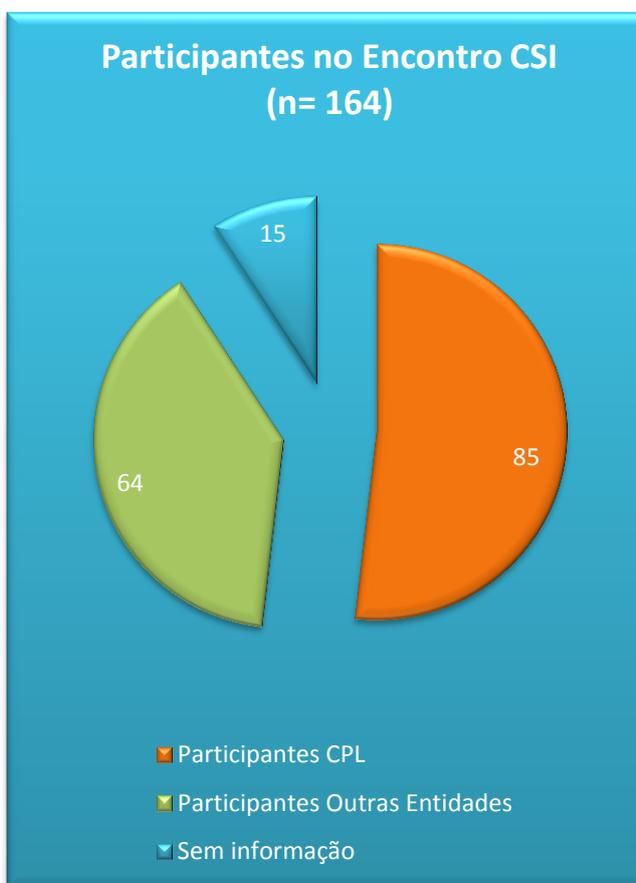
Notas: Relação saudável connosco; forma de nos tornarmos o nosso melhor amigo (conhecermos-nos melhor); cultivar a compreensão da mente de uma forma experiencial, conhecendo não só a nossa mente, mas aceitando o nosso mundo interno e as mentes dos outros com bondade e compaixão (acrescentar coisas à rotina).

Exemplo: a professora disse aos seus alunos para descreverem o que viram no caminho. Os alunos disseram que não tinham visto nada, que vinham distraídos. Então mandou para TPC o visionamento do percurso. Estava pleno Outono e as folhas das árvores estavam com imensas cores (observação do momento). Mindfulness - é uma construção teórica; um processo; uma prática de cultivar (meditação).

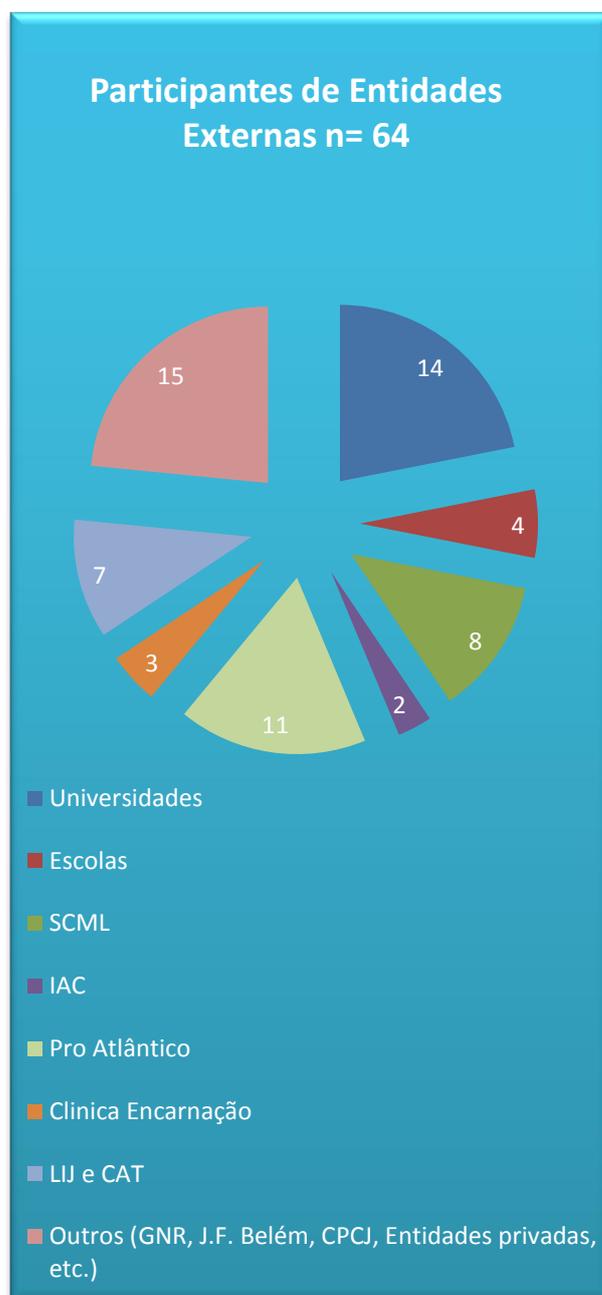
Avaliação do Encontro

Pedimos aos participantes para avaliarem este encontro, de forma podermos partir para a Temporada- 3 com a participação de todos e obtivemos os dados que se seguem.

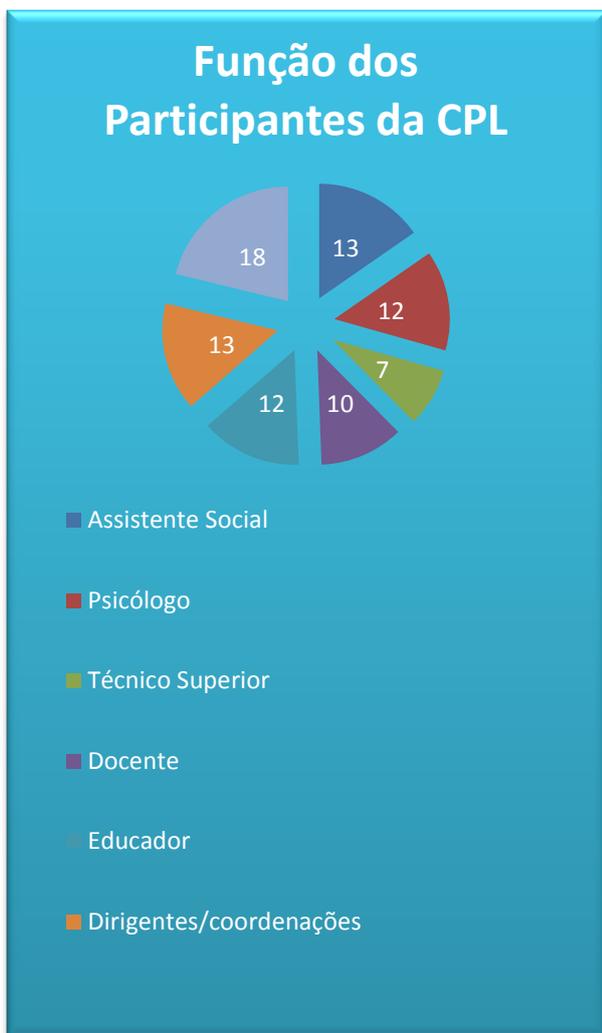
Número de Participantes no Encontro CSI Lisboa: Temporada 2



Participantes de Entidades Externas

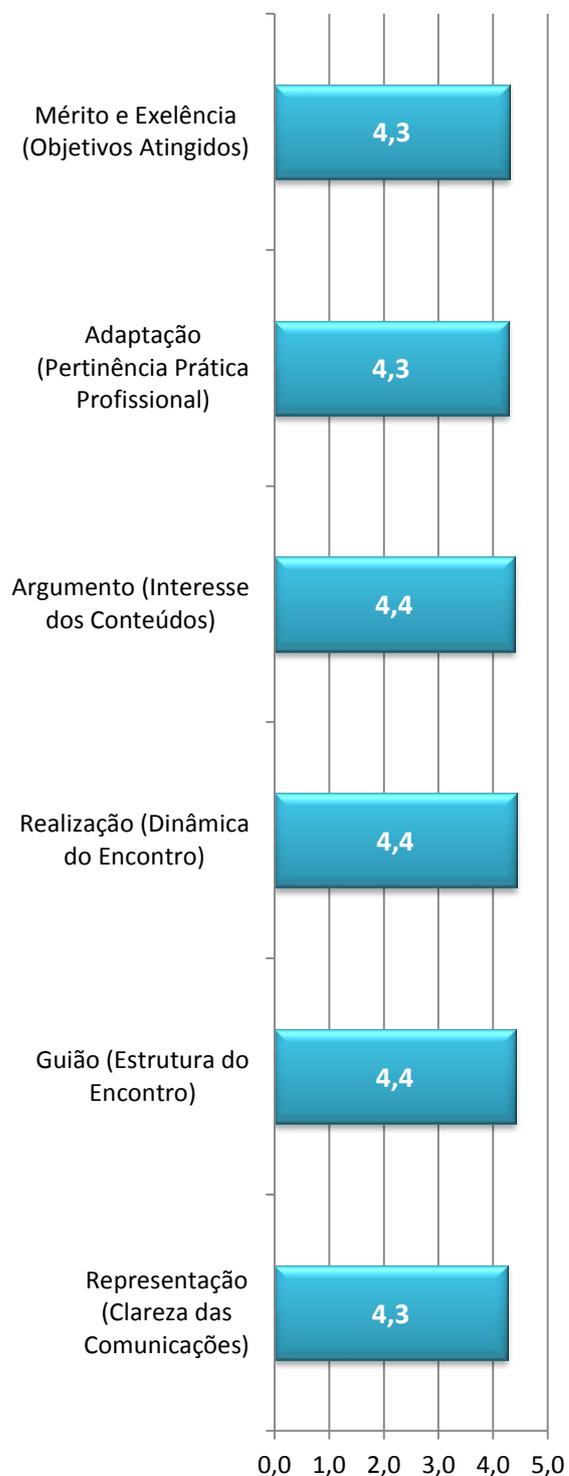


Função dos Participantes da Casa Pia de Lisboa, que participaram no Encontro



Avaliação Global do Encontro CSI

Avaliação do Encontro CSI (N=47)



28 e 29 de Outubro de 2015

UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

A Casa Pia de Lisboa apresenta

CSI Lisboa

Competências Sociais Integradas
TEMPORADA 2

Programa

28 de Outubro

9h15 – Identificação das Testemunhas: Acolhimento dos participantes

9h30 – A Perícia Criminal: Sessão de Abertura

Cristina Figueiro – Presidente do Conselho Diretivo da Casa Pia de Lisboa

Tânia Gaspar – Diretora do Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada de Lisboa

10h00 – Os Principais Suspeitos

Bem-Estar e Competências Pessoais e Sociais | Margarida Gaspar Matos – Projeto Aventura Social

O CSI... Uma série? Um programa? | Lucinda Correia – Casa Pia de Lisboa

CSI ao Vivo/3D: A Escola de Marear – Capitão-mor (Mostra dinâmica de materiais do CSI)

Inscrição Criminal: Leonor Balanço – Universidade Lusíada de Lisboa

11h30 – As Provas: Pausa para café

11h45 – Colher Depoimentos: Programa CSI nas Respostas Educativas e Formativas da Casa Pia de Lisboa

Era uma Vez... O CSI | Helena Sabino

Em Vigia | Isabel Faria

O Fenomenal | Ester Ferreira

O RAP das REF | Testemunhas ao Vivo

Inscrição Criminal: António Rebelo – Universidade Lusíada de Lisboa & Casa Pia de Lisboa

12h55 – CSI ao Vivo/3D: A Escola de Marear – Pontos de Experiência

13h00 – Liberdade Condicional: Pausa para almoço

14h30 – CSI ao Vivo/3D: Bazar do Tró Katudo | Sr. Tró Katudo

14h45 – Colher Depoimentos: Programa CSI na educação não formal da Casa Pia de Lisboa

Colaborar. Competências e Consequências | Rui Bra

Inscrição Criminal: Teresa Santos – Gabinete de Aconselhamento Psicológico e Promoção de Saúde da Universidade Lusíada de Lisboa

15h30 – Em Laboratório: Workshops (ver informação detalhada em anexo)

17h00 – As Provas: Café com Posters e Exposição

PARCEIRO



28 e 29 de Outubro de 2015

UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

A Casa Pia de Lisboa apresenta

CSI Lisboa

Competências Sociais Integradas

TEMPORADA 2

Programa

29 de Outubro

9h15 – Identificação das Testemunhas: Acolhimento dos participantes

9h30 – CSI ao Vivo/3D: A Taberna – Manuel Gancho

9h45 – Impressões Digitais

Avaliação do Programa CSI | Sónia Esteves – Casa Pia de Lisboa
Instrução Criminal: Tânia Gaspar

10h45 – As Provas: Pausa para café

11h00 – Colher Depoimentos: Programa CSI em Acolhimento Residencial da Casa Pia de Lisboa

CSI: Grande Jêri | Testemunhas ao Vivo
CSI à Lupe | Rita Costa – Casa Pia de Lisboa
Instrução Criminal: Tânia Cabrita – Universidade Lusíada de Lisboa

12h15 – CSI ao Vivo/3D: A Torre do Vigia

12h30 – Liberdade Condicional: Pausa para almoço

14h00 – Em Laboratório: Workshops (ver informação detalhada em anexo)

15h30 – As Provas: Pausa para café

15h45 – Os Cúmplices

Intervenção com jovens delinquentes: O Programa Gerar Percursos | Nélito Brazão
– Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais
Comportamentos Aditivos e Dependências (CAD) – Da Investigação à Intervenção Preventiva | Paula Frango
– Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos (SICAD)
Instrução Criminal: Teresa Leite – Universidade Lusíada de Lisboa

17h00 – Processo Arquivado: Sessão de Fecho apoiada pelo Capitão-mor

Cristina Figueiro – Presidente do Conselho Diretivo da Casa Pia de Lisboa
Tânia Gaspar – Diretora do Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada de Lisboa

PARCEIRO



Casa Pia
Lisboa

28 e 29 de Outubro de 2015

UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

A Casa Pia de Lisboa apresenta

CSI Lisboa

Competências Sociais Integradas

TEMPORADA 2

Workshops

28 de Outubro

Workshop 1 – Aprender com Histórias, primeiros passos para a interculturalidade

Cristina Milagre e Bárbara Duque – Gabinete de Educação, Formação e Mediação Intercultural do Alto Comissariado para as Migrações, I. P.

Abordar a utilização da literatura para a infância como um dispositivo pedagógico, uma estratégia e ferramenta para a educação intercultural.

Workshop 2 – Crianças e Jovens: do real ao digital

Pedro Marques – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Centro da Internet Segura

Disponibilizar informação sobre a utilização segura da internet, divulgar as ações e recursos disponibilizados pelo Centro Internet Segura e capacitar para a atuação em situações reais.

Workshop 3 – Grupo de Teatro do Oprimido – Lisboa

GTO LX

Os participantes terão a oportunidade de assistir a um pequeno espetáculo e tomar contacto com uma metodologia de empowerment individual e comunitário centrado nas técnicas do Teatro do Oprimido. O GTO LX trabalha diretamente com populações desfavorecidas, formando grupos comunitários de Teatro Fórum.

Workshop 4 – O papel do Educador Social no desenvolvimento das Competências Pessoais e Sociais

Pedro Ventura – Casa Pia de Lisboa

Refletir sobre a educação enquanto filosofia, enquanto ciência e enquanto arte, numa perspetiva integradora de crescimento conjunto num processo que todos aprendem com todos.

Workshop 5 – Dream Teens

Teresa Santos – Projeto Aventura Social

Descobrir o projeto Dream Teens e a sua metodologia. Propõe-se ainda uma reflexão crítica sobre a relevância de uma maior participação social dos jovens no contexto atual, bem como as principais utilidades e benefícios da sua implementação na prática profissional, sobretudo nas áreas da saúde e educação.

Workshop 6 – Escutar o Corpo na Dança Movimento Terapia

Joana Leal

A consciência corporal é um saber que se vai conquistando e acumulando ao longo da vida. O corpo é uma fonte de informação que sempre tem algo a dizer e saber sentir inclui no saber pensar. Neste workshop, através da consciencialização corporal, será iniciado um caminho para o conhecimento da Dança Movimento Terapia, explorando o que esta pode oferecer ao indivíduo e ao coletivo, em diferentes âmbitos profissionais.

28 e 29 de Outubro de 2015

UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

A Casa Pia de Lisboa apresenta

CSI Lisboa

Competências Sociais Integradas
TEMPORADA 2

Workshops

29 de Outubro

Workshop 1 – Práticas de Felicidade Pública: uma forma possível de integração de competências?

Helena Marujo – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

Desenvolver os temas da psicologia positiva e da felicidade, assegurando uma sessão dinâmica, repleta de formas simultaneamente profundas e leves de aumentar e gerir as nossas consciências sobre a vida coletiva e de convites para aplicação futura.

Workshop 2 – Plano Bullying

Luis Fernandes e Sónia Setas – Autores do Livro Plano Bullying

Caracterizar o fenómeno *bullying* em contexto escolar e, simultaneamente, proceder à apresentação de um conjunto de materiais pedagógicos, concebidos para dinamizar sessões com alunos do ensino básico, focalizadas no desenvolvimento de competências de prevenção e combate ao *bullying*.

Workshop 3 – “Acredita... Eu também sou capaz!” – Competências Pessoais e Sociais com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (surdocegueira)

Paula Liques e Brigada CSI Alvalade – Casa Pia de Lisboa

A vulnerabilidade das crianças e jovens privadas dos órgãos dos sentidos de distância (visão e audição), pela condição da surdocegueira, evidencia a urgência de as capacitar para as abordagens interpessoais. Pretende-se, numa dinâmica vivencial e refletida, abordar a adaptação do Programa CSI (Competências Sociais Integradas) para a realidade da deficiência sensorial, designadamente para a surdocegueira.

Workshop 4 – Musicoterapia com crianças institucionalizadas: Competência, vínculo, identidade

Teresa Leite – Universidade Lusitana de Lisboa

Dar a conhecer a aplicação da Musicoterapia com crianças e jovens institucionalizados, onde o foco do trabalho é a relação e a descoberta de competências que a experiência musical permite no seio da intervenção terapêutica. Serão apresentadas as características centrais da Musicoterapia enquanto disciplina aplicada, para depois serem debatidos casos clínicos demonstrativos das alternativas que a Musicoterapia tem para oferecer face à resistência e às dificuldades relacionais destes jovens.

Workshop 5 – Uma análise química sobre os comportamentos aditivos e dependências (CAD)

Carla Frazão e Célia dos Santos – Administração Regional de Saúde de Lisboa e Vale do Tejo

Dar a conhecer a história, os objetivos e estrutura do Manual do Programa SPA “SABER LIDAR COM AS SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS: INFORMAR, DESMISTIFICAR, PREVENIR E EDUCAR”; Explorar com os participantes a temática dos CAD com SPA, através da simulação de uma sessão.

Workshop 6 – Mindfulness em crianças e jovens, contributos para a saúde e equilíbrio emocional

Ana Galhardo – Instituto Superior Miguel Torga

Conceito e prática de *mindfulness* (formal e informal), o *mindfulness* enquanto processo de regulação emocional, campos de aplicação e suporte empírico, programas de intervenção dirigidos a crianças e jovens, e revisão de alguns estudos.