

Marta Filomena Monteiro Pereira

**Caminhar para a Inclusão com Inteligência:
Programa de Intervenção Juspsicológica de Formação
da Competência Emocional em Docentes**

Orientador: João Pedro Oliveira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2014

Marta Filomena Monteiro Pereira

**Caminhar para a Inclusão com Inteligência:
Programa de Intervenção Juspsicológica de formação
da Competência Emocional em docentes**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Forense e da Exclusão Social no curso de Psicologia Forense e da Exclusão Social conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador: Professor Doutor João Pedro Oliveira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2014

Epígrafe

***Ninguém caminha sem aprender a
caminhar, sem aprender a fazer o
caminho caminhando, refazendo e
retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar***

Paulo Freire

Dedicatória

Aos meus alunos PIEF. A cada um que eu acompanhei. A cada um que me ensinou a gostar do Serviço Social e que me motivou a escolher o Mestrado de Psicologia Forense e da Exclusão Social. A todos, sem exceção, por me terem moldado, por me fazerem lutar, por me fazerem acreditar que o mundo pode ser melhor. A todos os meus alunos, aos que já são pais, aos que ainda não são, aos que trabalham e aos que tentam construir um futuro. A todos os meus alunos, até aqueles cujo futuro ainda não está definido, a todos aqueles que tiveram acidentes de percurso. A todos, até os que eu não conheci, mas que passaram por mim. A todos aqueles que ainda hoje me olham como uma amiga e confiam em mim para pedir ajuda quando precisam. É por vocês, por todos, sem exceção.

Obrigada a todos!

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para a elaboração do presente estudo, especialmente:

Ao Professor Doutor João Pedro Oliveira pela atitude sempre motivadora para comigo e restantes alunos;

A toda a minha família e amigos, a todos os que estiveram presentes e, de algum modo, me apoiaram e incentivaram neste percurso académico, que agora termina.

À Professora Doutora Ana Correia, pelas horas de conversa sobre o tema que me guiaram na elaboração do estudo e, principalmente, pela amizade de anos caracterizada por partilhas e experiências profissionais, bem como pessoais.

Resumo

A Exclusão Social significa a rejeição de tudo aquilo que se encontra fora dos padrões e representações ditas normais da sociedade moderna (Xiberras, 1993) podendo, portanto, ter várias fontes e origens (Costa, 1998; Costa, A. B., Baptista, I., Perista, P. & Carrilho, P., 2008) destacando-se, neste estudo, o desvio, a delinquência e o Abandono Escolar, sobre as quais se desenvolve a intervenção juspsicológica (Poiães & Ramos, 2007) desenvolvida pelo Psicólogo Forense e da Exclusão Social.

A Intervenção Juspsicológica poderá dar-se a diferentes níveis de intervenção, mas, também, de prevenção. Existe, por isso, a necessidade de implementação de programas escolares alternativos (Genovés & Latorre, 1995) que requerem dos profissionais que aí exercem as suas funções – professores e técnicos - a devida preparação profissional e pessoal. Assim, e colmatando os programas direcionados para as crianças e jovens, o presente estudo apresenta-se como uma proposta de programa complementar a esses mesmos programas, incidindo sobre os profissionais e a necessidade de desenvolvimento da sua Competência Emocional, individual e de equipa.

O Programa de Intervenção Juspsicológica **Caminhar para a Inclusão com Inteligência**, composto por 6 módulos e 9 sessões, recorrendo ao estímulo da Inteligência Emocional, e utilizando a dramatização como técnica de «empowerment», agirá na tentativa da mudança social desejada.

Palavras-Chave: Exclusão Social; Intervenção Juspsicológica; Abandono Escolar; Inteligência Emocional;

Abstract

Social Exclusion is the rejection of everything that is outside of the patterns and normalizing representations of modern society (Xiberras, 1993) it may, therefore, have various sources and origins (Costa, 1998; Costa, A. B., Baptista, I., Perista, P. & Carrilho, P., 2008) highlighting, in this study, the deviation, delinquency and School Abandonment on which is developed this juspsychological intervention (Poiars & Ramos, 2007) developed by the Forensic and Social Exclusion Psychologist.

The Juspsychological Intervention can be done at different level of intervention, but also of prevention. There is, therefore, the need to implement alternative school programs that require the professionals who work there – teachers and technicians – proper professional and personal training. Thus, and complementing the programs aimed at children and young people, this study presents a proposal for a supplementary program to those programs, focusing on the professionals and the need to develop their individual and team Emotional Competence.

The Juspsychological Intervention Program **Caminhar para a Inclusão com Inteligência**, consists of 6 modules and 9 sessions, using the stimulation of emotional intelligence, and using dramatization as an empowerment technique, will act in trying the desired social change.

Key-words: Social Exclusion, School Abandonment, Emotional Intelligence

Abreviaturas

Abs. E. – Absentismo Escolar

AE – Abandono Escolar

An. – Analfabetismo

CD – Comportamento Desviante

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Cursos de Educação e Formação

COV – Cursos de Orientação Vocacional

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

CSE – Carências Socioeconómicas

DGRSP – Direção Geral de Reinserção Social e dos Serviços Prisionais

EE – Educação Emocional

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Assessoria ao Tribunal

EMM – Equipa Móvel Multidisciplinar

ES – Exclusão Social

ETP – Equipa Técnico Pedagógica

IE – Inteligência Emocional

Ins. E. – Insucesso Escolar

Int. S. – Integração Social

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

IS – Inclusão Social

LBSEP – Lei de Bases do Sistema Educativo Português

Men. - Mendicidade

PASP – Perturbação Antissocial da Personalidade

PC – Perturbação do Comportamento

PETI – Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PEETI – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

PFTI – Piores Formas de Trabalho Infantil

PHDA – Perturbação de Hiperatividade com Défice da Atenção

PIEC – Programa Para a Inclusão e Cidadania

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PNS – Plano Nacional de Saúde

PO – Perturbação de Oposição

PPB – Processos Psicológicos Básicos

TI – Trabalho Infantil

TIL – Técnico/a de Intervenção Local

QI – Quociente de Inteligência

WAIS – Weschler Adult Intelligence Scale

WISC – Weschler Intelligence Scale for Childrens

Índice

INTRODUÇÃO.....	17
A. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	22
CAPÍTULO 1: EXCLUSÃO SOCIAL – FENÓMENO BIOPSIKOSSOCIAL.....	23
1. A EXCLUSÃO SOCIAL – FENÓMENO BIOPSIKOSSOCIAL.....	24
1.1. AFINAL... QUANDO É QUE SE COMEÇA A FALAR DE EXCLUSÃO?	24
1.2. ENTÃO... O QUE VEM PRIMEIRO? A EXCLUSÃO OU O DESVIO?	27
1.2.1. Normal ou patológico? A norma é o que define	28
1.2.1.1. <i>Dispositivos de Controlo.....</i>	29
a) <i>Dispositivos de controlo informal.....</i>	29
b) <i>Dispositivos de controlo formal.....</i>	29
1.2.2. Assim sendo... O que distingue o Desvio do Crime?	30
1.3. O CRIME – O ATO EXCLUSOR	31
1.3.1. O olhar ecotemporal sobre o crime	31
1.3.1.1. <i>Dos suplícios à punição da alma</i>	32
1.3.1.2. <i>O Positivismo – pai da Criminologia</i>	33
1.3.1.3. <i>A decadência do Positivismo – O olhar atual sobre o fenómeno criminal</i>	34
1.3.2. Crime & Delinquência – distinção de conceitos	34
1.3.2.1. <i>Comportamento antissocial/desviante</i>	35
1.3.2.2. <i>Perturbação do Comportamento</i>	36
a) <i>Perturbação de Oposição</i>	36
b) <i>Perturbação do Comportamento:</i>	37
c) <i>Perturbação Antissocial da Personalidade</i>	38
1.3.2.3. <i>Delinquência</i>	38
1.4. A DELINQUÊNCIA – ABORDAGENS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS....	39
1.4.1. Idade: importante para perceber a delinquência?.....	39
1.4.1.1. <i>Da infância à adolescência – a importância da compreensão desenvolvimentalista do</i> <i>sujeito.....</i>	40
a) <i>Infância – desenvolvimento psicomotor.....</i>	40
b) <i>Adolescência</i>	43
1.4.2. O delinquente e as suas delinquências.....	46
1.4.3. A Vinculação – O processo chave	49

1.4.3.1. Família.....	51
1.4.3.2. Escola	53
1.4.3.3. Grupo de Pares.....	53
1.4.3.4. Meio	55
1.5. A ESCOLA – O PAPEL CONFUSO DE UMA INSTITUIÇÃO VINCULATIVA ..	58
1.5.1. Então, qual é afinal o papel da Escola?.....	59
1.5.2. A qualidade dos vínculos escolares.....	60
1.5.2.1. Insucesso Escolar	60
1.5.2.2. Absentismo Escolar.....	61
1.5.2.3. Abandono Escolar.....	61
1.5.3. Abandono Escolar & Delinquência – Será que há relação?.....	63
CAPÍTULO 2: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO - A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INCLUSÃO MAIS INTELIGENTE	65
2. CAMINHOS PARA A INCLUSÃO – A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INCLUSÃO MAIS INTELIGENTE.....	66
2.1. A INCLUSÃO SOCIAL – A DIFÍCIL DEFINIÇÃO CONCETUAL.....	66
2.1.1. A Inclusão Social e a Teoria das Necessidades de Maslow.....	67
2.2. A CONSCIENCIALIZAÇÃO E O EMPOWERMENT – O CAMINHO INCLUSIVO.	68
2.2.1. Compreendendo, conhece-se o caminho certo... Mas só participando é que ele é percorrido.....	69
2.2.1.1. Compreensão	70
2.2.1.2. Participação.....	70
2.2.1.3. Empowerment	70
a) O Psicodrama – uma proposta de empowerment.....	72
2.3. A EDUCAÇÃO – A TÉCNICA PARA A CONSCIENCIALIZAÇÃO.....	73
2.3.1. A Educação Inclusiva	75
2.3.1.1. Inclusão ou Integração? Há diferença!	75
2.3.1.2. A realidade portuguesa – A Escola integradora.....	76
a) Inclusão VS Integração – os exemplos portugueses	78
b) Programa Integrado de Educação e Formação – O fim da linha	80
2.3.2. Os pré-requisitos fundamentais a uma boa intervenção educacional inclusiva	83
2.3.3. A Educação Emocional.....	84

CAPÍTULO 3	86
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL – A INTELIGÊNCIA EDUCADA	86
3. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL – A INTELIGÊNCIA EDUCADA	87
3.1. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL – A EVOLUÇÃO DE UM CONSTRUTO	88
3.1.1. A Inteligência – A forma adaptativa do ser humano	89
3.1.1.1 <i>Paradigma Biológico</i>	89
3.1.1.2. <i>Paradigma Diferencial</i>	90
3.1.1.3. <i>Paradigma Construtivista</i>	90
3.1.1.4. <i>Paradigma Informacional</i>	91
3.1.2. A Emoção – O Processo Psicológico Básico da IE	92
3.1.3. Inteligência + Emoção = Inteligência Emocional	93
3.1.3.1. <i>A Competência Emocional</i>	95
3.2. A COMPETÊNCIA EMOCIONAL GOLEMANIANA (2006, 2012)	96
3.2.1. Competências Pessoais	97
3.2.1.1 <i>Autoconsciência</i>	98
3.2.1.2 <i>Autorregulação</i>	98
3.2.1.3. <i>Motivação</i>	98
3.2.2.1 <i>Empatia</i>	99
3.2.2.2 <i>Competências Sociais</i>	99
3.2.3. A Inteligência Emocional em equipas	104
B. PROGRAMA CAMINHAR PARA A INCLUSÃO COM INTELIGÊNCIA	110
PROGRAMA - CAMINHAR PARA A INCLUSÃO COM INTELIGÊNCIA	111
1. FUNDAMENTAÇÃO & METODOLOGIA	111
2. ENQUADRAMENTO JURÍDICO-INSTITUCIONAL	116
CAMINHAR PARA A INCLUSÃO COM INTELIGÊNCIA	118
1. CARTOGRAFIA	118
2. METODOLOGIA	118
2.1. Enquadramento geral da problemática	118

2.2. Objetivos do programa	119
2.2.1. Geral	119
2.2.2. Específicos	119
2.3. População-alvo/Destinatários	120
2.4. Área geográfica de aplicação	121
2.5. Parcerias	121
3. AÇÕES E PROCEDIMENTOS	121
3.1. Ações	121
3.1.1. Módulo 1 – Miúdos problemáticos. Porquê?	121
3.1.2. Módulo 2 – Inteligência Emocional: Eu, os outros e as emoções	121
3.1.3. Módulo 3 – Inteligência Emocional: Competência Pessoal	121
3.1.4. Módulo 4 – Inteligência Emocional – Competências Social	122
3.1.5. Módulo 5 – A Inteligência Emocional em equipas	122
3.1.6. Módulo 6 – Vamos lá dramatizar!	122
3.2. Métodos, técnicas e instrumentos	122
3.2.1. Pré-formação.....	122
3.2.2. Formação	123
3.2.2.1. Módulos e sessões	123
3.2.3. Pós-formação	123
3.2.3.1. 1º momento	123
3.2.3.2. 2º momento	123
3.3. Objetivos do programa	124
3.3.1. Módulo 1 – Miúdos problemáticos. Porquê?	124
3.3.2. Módulo 2 – Inteligência Emocional: Eu, os outros e as Emoções	124
3.3.3. Módulo 3 – Competência Pessoal	125
3.3.4. Módulo 4 – Competência Social.....	127
3.3.5. Módulo 5 – A Inteligência Emocional em equipas	128
3.3.6. Módulo 6 – Vamos lá dramatizar!.....	129
4. AVALIAÇÃO	129
4.1. Avaliação interna	129
4.1.1. Avaliação dos formandos.....	130
4.1.2. Avaliação das sessões, dos módulos e do programa formativo	130
4.1.2.1. Avaliação das sessões: irá aplicar-se a dois momentos da sessão – Inicial e final:	130
4.1.2.2. Avaliação dos módulos: irá aplicar-se a dois momentos do módulo – Inicial e final: ...	130
4.1.2.3. Avaliação do programa formativo:.....	130
4.2. Avaliação externa	130
5. EQUIPA	131
6. DURAÇÃO	131

BIBLIOGRAFIA	138
APÊNDICES	I
Apêndice I - Cartografia do Programa Caminhar para a Inclusão com Inteligência	II
Apêndice II - Listagens das principais problemáticas das turmas PIEF do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico	XLV
ANEXOS	XLVIII
Anexo I - Questionário Veiga Branco para aferição das capacidades da Inteligência Emocional em professores.....	XLIX
Anexo II - Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência	LVIII

Índice de tabelas

Tabela 1. Critérios de diagnóstico para Perturbação de Oposição - Adaptado do DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2006, p. 100-103).....	36
Tabela 2. Critérios de diagnóstico para Perturbação do Comportamento - Adaptado do DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2006, p. 93-99).....	37
Tabela 3. Critérios de diagnóstico para Perturbação Antissocial da Personalidade - Adaptado do DSM IV -TR (American Psychiatric Association, 2006, p. 701-706)	38
Tabela 4. Critérios de diagnóstico para Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção - Adaptado do DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2006, p. 85-93)	41
Tabela 5. Alterações individuais ao longo da adolescência (Fernandes da Fonseca, 2004; Michel & Puerper-Ouakil, s.d.)	43
Tabela 6. Resumo das características próprias aos delinquentes (Born, 2005, p. 45; Negreiros, 2008) com base em Moffit (1993) e Le Blanc e Fréchette (1987)	47
Tabela 7. Diferenças caracteriais entre mentes (Freire, 2007, p. 40-41).....	72
Tabela 8. Ofertas formativas e/ou profissionais no sistema de ensino português para o ensino básico.....	79
Tabela 9. Domínios de Inteligência Emocional (Salovey & Mayer, 2000; Goleman, 1995, 2012; Alzina, 2003, 2007)	96
Tabela 10. Tabela da Competência Emocional (Goleman, 2012).....	100
Tabela 11. Competências de Equipa (Hughes & Terrel, 2009).....	105

Índice de figuras

Figura 1. Relações causais entre o «desvio», o «crime» e a ES	30
Figura 2. Sistema explicativo do fenómeno criminal, delinquente e exclusor	35
Figura 3. Adolescência - Processo de desenvolvimento individual desajustado.....	44
Figura 4. Escalada do tipo, frequência e gravidade da delinquência.....	48
Figura 5. Relação entre «normal» e «patológico» e a importância da tipologia de delinquência para a entrada, ou não, em situações de Exclusão Social	49
Figura 6. Modelo de Vinculação - relação entre subsistemas	51
Figura 7. Laço Social de Hirshi (Born, 2005)	57
Figura 8. Evolução da vinculação insegura	57
Figura 9. Perspetiva ecológica dos subsistemas descritivos do AE (Canavaro, 2007)	62
Figura 10. Hierarquia das necessidades humanas de Maslow (Bueno, 2002; Hesketh, J. L. & Costa, M., 1980)	67
Figura 11. Movimentação circular do caminho a trilhar para alcançar a IS.....	74
Figura 12. Inclusão.....	74
Figura 13. Exclusão	74
Figura 14. Integração.....	74
Figura 15. Separação	74
Figura 10. Representação da Competência Emocional com base no construto de Daniel Goleman (2012).....	97

Índice de gráficos

Gráfico 1. Evolução das perturbações do comportamento	46
---	----

Introdução

A Exclusão Social é um fenómeno com uma abrangência pouco limitada e, tendo na sua génese vários fatores que a definem, acaba por ser um fenómeno multicausal e complexo. Poderá, também, ser entendida como causa ou o efeito de determinados problemas, o que exige aos intervenientes um esforço acrescido na sua resolução e/ou prevenção, na medida em que “*causa e efeito devem ser tratados ao mesmo nível, não existindo assimetrias entre ambos*” (Silva & Pinto, 2003, p.283).

Tendo subjacente a ideia anterior, desenvolveu-se o presente estudo. Elaborado no âmbito da Dissertação do Mestrado em Psicologia Forense e da Exclusão Social, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, está incluído na linha de investigação de **Transgressionalidades** e tem como principal objetivo a **compreensão do Abandono Escolar para a elaboração de um Programa de Intervenção que aja na atenuação deste problema e atue como forma de prevenção da Exclusão Social, promovendo a Inclusão Social**. Assim sendo, assenta no tipo de metodologia **investigação-ação**, estando organizado em duas partes: **Enquadramento teórico (A.)** – investigação - e o **Programa Caminhar para a Inclusão com Inteligência (B.)** – ação - (ibid.).

O **Enquadramento Teórico (A.)**, composto por três capítulos, pretende fazer a abordagem teórica essencial para a construção do Programa (B.). Deste modo, o Enquadramento Teórico (A) incide numa abordagem teórica à Exclusão Social, procurando-se a análise e explicação de alguns dos fatores que podem conduzir a este tipo de situações, nomeadamente do Abandono Escolar (AE) – **Capítulo 1- Exclusão Social – Fenómeno Biopsicossocial**. É de salientar os estudos desenvolvidos por Battin-Pearson *et al.*¹ (2000), que equacionam a correspondência de cinco teorias explicativas do AE, e que foram fundamentais para a definição da orientação do estudo, pela tentativa de compreensão das mesmas, mesmo sem que exista uma abordagem flagrante de cada uma delas. A **teoria da Mediação Académica** – relacionando o fraco desempenho escolar com a falta de vínculos com a Escola -, a **teoria do Desvio** – com base na compreensão dos comportamentos disruptivos como a delinquência -, a **teoria da Afiliação Desviante** – reforçando a importância que a influência dos grupos de pares desviantes e associiais podem ter nos fracos

¹ Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582

resultados académicos -, a **teoria da Fraca Socialização Familiar** – realçando a influência da família como primeiro agente de socialização, bem como as suas especificidades – e, por último a **teoria dos Condicionantes Estruturais** – referindo-se a fatores individuais como o nível socioeconómico, a etnia, o género – (Canavaro, 2007), serviram de mote à investigação, delineando o seu percurso, o qual esteve assente, essencialmente, em questões como o desvio e a delinquência.

Compreendendo-se as razões para a existência de determinados casos de ES, parte-se para uma pesquisa acerca da proposta de combate ao fenómeno, procurando-se formas de caminhar para processos de Inclusão Social (IS). A observação recai sobre a Educação e as suas formas, bem como no papel do Professor como agente facilitador de caminhos de inclusão de jovens em situação de desvio, compreendidos dentro da escolaridade obrigatória. Reforçar-se-á a pesquisa com a análise de duas turmas de um Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – **Capítulo 2 – Caminhos para a Inclusão – A Educação como forma de Inclusão mais Inteligente.**

No último capítulo, referente ao enquadramento teórico – **Capítulo 3 – Inteligência Emocional – A inteligência educada** -, abordar-se-á a Inteligência Emocional (Salovey & Mayer, 2000; Bisquerra, 2003, 2007; Veiga-Branco, 2005; Goleman, 2006; 2012) como ferramenta para a resolução de questões relacionadas com o desvio, a delinquência e o AE, mostrando as suas vantagens e potencialidades, pelo desenvolvimento da Competência Emocional em docentes, não só a um nível individual, mas também como equipa.

A parte que compõe o Programa **Caminhar para a Inclusão com Inteligência (B.)** consiste na elaboração de um programa de intervenção juspsicológica (Poiães & Ramos, 2007), também com intuits preventivos. Assenta na formação, baseando-se na necessidade de desenvolvimento das competências emocionais em professores (Alzina, 2003, 2007; Veiga-Branco, 2005; Goleman, 2006, 2012; Correia de Almeida, 2013). Deste modo, cumpre-se a intenção de, com a presente dissertação, atingir o objetivo da inovação pelas modificações que o programa elaborado poderá provocar junto da amostra utilizada como alvo de intervenção prioritária – docentes -, com o propósito de dar solução a problemas como é o do Abandono Escolar (Canavaro, 2007) e, conseqüentemente, da Exclusão Social (Xiberras, 1993; Clavel, 2007). Cumpre, ainda, o objetivo de criação e desenvolvimento de competências, potenciando a aprendizagem social e compreendendo todos os participantes

numa ação de mudança comportamental e social que atinja, como finalidade, os jovens envolvidos nos caminhos da ES (Silva & Pinto, 2003).

Quem abre uma escola, fecha uma prisão

Vitor Hugo

Em 2008, ano em que terminei a licenciatura em Serviço Social, dei início à minha atividade, enquanto profissional da área, como Técnica de Intervenção Local (TIL) numa turma PIEF da zona metropolitana de Lisboa. Sabia, através de testemunhos partilhados por colegas de licenciatura que realizaram estágio curricular em turmas PIEF, que os jovens nelas integrados se caracterizavam pelos seus comportamentos desviantes e de risco, sendo, por isso, importante *“a compreensão do fenómeno, sob o ponto de vista do jovem, para uma melhor definição de estratégias eficazes com vista à mudança de comportamentos e à intervenção em trajetórias descritas como desviantes”* (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009, p.36).

Se, na sua origem, o PIEF tinha como principal missão a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil e Abandono Escolar em Portugal, as necessidades alteraram-se, bem como os objetivos dos programas aos quais o PIEF estava vinculado. Sendo no nosso país, atualmente, o Trabalho Infantil um problema residual, as necessidades de intervenção focaram-se no Abandono e Absentismo Escolares, vendo nos professores e técnicos envolvidos na resolução destas problemáticas, os principais impulsionadores da luta pela inclusão escolar e social destes alunos.

Enquanto TIL, acompanhei e orientei algumas centenas de alunos, vinculando-me a um trabalho de parceria com entidades como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), a Direção Geral de Reinserção Social e dos Serviços Prisionais (DGRSP), a Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais (EMAT), Agrupamentos de Escolas, Autarquias, entre muitas outras entidades, públicas e privadas. Mas, tendo em conta que o AE é um problema que se dá em contexto escolar, na medida em que se caracteriza pela ausência do aluno desse contexto, são os professores/pedagogos os principais intervenientes na prevenção/resolução deste problema. É a eles que cabe o papel de ensinar, motivar, gerir, orientar, vocacionar, educar... São eles quem passa a maior parte do tempo com os «filhos do país», os futuros cidadãos, seguindo do pressuposto de que *“todo e qualquer professor está implicado na tarefa de sociabilização dos alunos, crianças e adolescentes”* (Paixão, 2000, p.16). Ser professor, é hoje em dia, um desafio exigente e que carece de responsabilidades

acrescidas (Correia de Almeida, 2013). Cabe aos professores conciliar as exigências dos programas nacionais de educação, com as reais necessidades de educação dos jovens. Assim, sendo o grau de exigência tão elevado, é necessário que se cuidem e estimem os professores, cada um deles, na sua individualidade e competências profissionais, devem ser também acompanhados e elucidados para que possam compreender-se a si mesmos, gerir sentimentos, emoções e evitar situações das quais possam não ser capazes de fazer uma gestão correta e eficaz. Devem ser derrubados quaisquer tipos de sensos comuns ou juízos de valor, percebendo todo o contexto dos alunos junto dos quais fazem a sua intervenção, contribuindo, para tal, a visão de Psicólogos, Assistentes Sociais e outros profissionais das áreas sociais e educativas (Silva & Pinto, 2003).

Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo

Paulo Freire

Esta é uma dissertação pensada e desenhada para o terreno, onde acontece a realidade. Esta é uma dissertação pensada nas pessoas, para as pessoas. Não apenas aquelas que se encontram envolvidas em situações que as possam conduzir a caminhos desviantes, mas também aquelas que têm como objetivo afastar essas mesmas pessoas desses caminhos, preparando-as para os constrangimentos próprios da vida. Pretende-se, acima de tudo, fazer parte da mudança social, que tão necessária é para a construção de uma sociedade que esteja preparada para aceitar e trabalhar a diversidade, entendendo-se que “*não é só na mudança das estruturas que se podem introduzir transformações; é na própria produção simbólica dos problemas e das soluções, assim como nos processos de «empowerment» de comunidades arredadas do poder»* (Guerra, 2006, p.48).

Sucintamente, no **Caminhar para a Inclusão com Inteligência**, trabalhar-se-á as competências daqueles que, supostamente, estão bem integrados ao nível societário; competentes para trabalhar ativamente as competências de outros que, tendo em conta o seu percurso de vida, não estão, ainda, preparados para agir e participar de forma ativa e consciente na sociedade, preferindo afastar-se daquilo que é definido como normativo para a manutenção da coesão social.

A Educação, inclusiva e emocional, é, aqui entendida, como o veículo que conduz ao destino desejado. Educando emocionalmente mentalidades, é possível mudar sociedades. Isto

porque, tal como entende Paulo Freire (2007), uma «consciência crítica» não se satisfaz com aparências, aprofundando a análise dos problemas e compreendendo-os para além daquilo que é visível – afastando-se de preconceitos -, conseguindo assim reconhecer que a realidade é passível de ser alterada e, não parando, vai mover todos os seus esforços na resolução das contrariedades, aceitando as responsabilidades enquanto membro de uma sociedade.

Acima de tudo, pretende-se a Educação de consciências críticas, ou seja, um tipo de educação que permita ao sujeito escolher o seu próprio caminho. Não podemos ter Educadores/Pedagogos/Professores que eduquem os nossos jovens sem eles próprios terem uma mente crítica ou reconhecerem os seus próprios sentimentos. É fundamental que quem educa tenha as competências que se pretende passar a quem é educado.

A. Enquadramento teórico

Capítulo 1: Exclusão Social – Fenómeno Biopsicossocial

***Capítulo 2: Caminhos para a Inclusão – A Educação como
forma de Inclusão mais inteligente***

Capítulo 3: Inteligência Emocional – A inteligência educada

Capítulo 1

Exclusão Social – Fenómeno Biopsicossocial

1. A Exclusão Social – Fenómeno Biopsicossocial

Diz Xiberras (1993, p.15): “antes de definir e delimitar a exclusão, é tentador observar a extensão do campo material e concetual que o fenómeno recobre”. Ou seja, é fundamental conhecer tudo aquilo que define a ES enquanto fenómeno, desde a sua génese histórica, até às implicações que, atualmente, a definem como um dos maiores problemas com que a humanidade se depara, na medida em que poderá ter diversas abordagens em que deveremos ter sempre em conta fatores como a organização económica e os níveis de rendimento (Costa, 1998; Costa, et. al., 2008), a adequação e respeito pelos direitos sociais instituídos ou o acesso a bens e à igualdade política – poder - e social - económica e de prestígio - de todos os indivíduos (Ferreira, Peixoto, Carvalho, Raposo, Graça & Marques, 1995).

1.1. Afinal... Quando é que se começa a falar de Exclusão?

Até ao século XVIII a população europeia viveu sob a escuridão da denominada «idade das trevas», altura em que os privilégios feudais, aristocráticos e religiosos predominavam, bem como os ideais tradicionalistas, católicos, hierárquicos e monárquicos. Os direitos sociais eram inexistentes e a pobreza imperava.

A revolução francesa, iniciada em 1789, definiu a transformação do sistema vigente, trazendo consigo: a abolição de todos os ideais dominantes até à época; a mudança social baseada nos princípios iluministas, democráticos e de cidadania; e, também, os Direitos Humanos e de Cidadania.

Em simultâneo, deu-se a revolução industrial que, acompanhando a evolução dos ideais sociais, esteve na origem de ideais económicos de carácter liberal. Estes ideais, preconizados por pensadores como Adam Smith (1723-1790) estiveram na base do capitalismo e do liberalismo económico, acreditando que estes promoveriam o progresso de forma harmoniosa. No entanto, este liberalismo económico exacerbado caracterizou-se por uma luta desenfreada pela concorrência e por um excesso da oferta sobre a procura dos produtos. Os operários foram sujeitos a um tipo de trabalho assalariado, em condições desumanas, - que incluíam adultos e crianças - vivendo, claramente, uma situação de desvantagem em relação aos proprietários burgueses (Braga da Cruz, 1989).

É “a relação de «exploração» baseada na propriedade dos meios de produção que define o essencial do antagonismo social” (Ferreira, et. al., 1995, p.157), entre as classes existentes – burguesia e proletariado. Esta relação de exploração conduz, não apenas a

conflitos sociais assentes na desigualdade relativa ao suprimimento das necessidades consideradas básicas, bem como à revolução proletária, de cariz comunista. Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), preconizam uma sociedade sem classes, sem estado, sem divisão social do trabalho. O trabalho, idealmente, seria uma fonte de realização dos indivíduos, pois, se assim não fosse, os homens sentir-se-iam alienados, na medida em que se perdiam a si e ao seu trabalho no capitalismo. Entendiam os autores que, sendo o trabalho um dos bens humanos mais importantes, no momento em que se perdia o controlo e a autonomia individual sobre ele, entrava-se num processo de desordem social marcada pela crescente desigualdade, pobreza, luta entre classes, e antagonismo social.

*“Todos os seres humanos nascem livres e
iguais em dignidade e em direitos”*

(Artº. 1 da Declaração Universal dos Direitos do Homem)

As desigualdades sociais sentidas durante os séculos XVIII e XIX, e início do século XX - encaradas como sendo as discrepâncias socialmente reguladas de acesso aos recursos e satisfação das necessidades (Ferreira, et. al., 1995) -, puseram em causa os direitos proclamados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, e levantaram outras questões que se tornaram objeto de estudo de vários cientistas sociais, sendo disso exemplo os já referidos Karl Marx e Friedrich Engels. Estes cientistas sociais começaram a observar todos acontecimentos ocorridos como sendo factos sociais, ou seja, *“todos os fenómenos que ocorrem na sociedade, por pouco que apresentem, com uma certa generalidade, algum interesse social”* (Durkheim, 2012, p.37). Começa, então, a estudar-se os efeitos dos comportamentos humanos em sociedade e as consequências que estes têm para o conjunto da mesma, bem como para o próprio indivíduo. A sua questão de partida para os estudos era a razão que levava os indivíduos a viverem em conjunto (Xiberras, 1993).

Durkheim² aborda questões como a natureza do «laço social»³, e a «consciência coletiva»⁴, as quais se encontram estreitamente relacionadas, na medida em que, *“a força e o*

² **Durkheim, É.** (1978). De la division du travail social. PUF. Paris

³ **Laço social** – a sua natureza explica a forma de organização social, isto é, as conexões e as formas como estas se processam nos sujeitos individualmente e, em simultâneo, na forma como estas ligam o individuo ao contexto coletivo onde se encontra. Assim, analisa as formas como os sujeitos se solidarizam entre si (solidariedade mecânica e solidariedade orgânica) pela morfologia e fisiologia, definindo-as como as principais formas de ligação social.

grau de intensidade que ligam os homens à consciência coletiva variam com a força e o grau de coesão que ligam os homens entre si (Xiberras, 1993, p.47). Ou seja, uma vez que à consciência coletiva se pressupõe uma consciência coesa, que se una em torno dos mesmos ideais, crenças, normas e valores, os indivíduos que a compõem acabam por criar laços e sistemas de solidariedade pela identificação, formando um sistema com vida própria (Rodrigues, 1990).

Este tema foi, também, bastante aprofundado por Simmel⁵ e Weber⁶, se bem que com pontos de vista mais incisivos naquilo que se referia ao próprio indivíduo em relação com a restante sociedade (Xiberras, 1993). Estes autores entenderam, portanto, que quanto maior for a identificação dos indivíduos entre si, maior será o grau de união entre eles, tornando mais coerente e coesa a consciência social e, logo, a solidariedade. É nesta identificação coesiva, ou seja, é no seio de determinada sociedade e das suas formas de interação e de união, que surge a «densidade moral»⁷ (Durkheim, 2012). Contudo, esta é posta em causa quando a consciência individual se sobrepõe; quando as necessidades materiais se tornam mais urgentes; e quando a população se aglomera de tal forma num determinado espaço que a consciência coletiva não consegue, através dos seus mecanismos de funcionamento, conter a desordem e “*logo que a densidade moral se desagrega, aparecem de maneira concomitante, as patologias sociais modernas: vícios, criminalidade, anomia, desvio, marginalidade*” (Xiberras, 1993, p.95), entrando-se, deste modo, numa situação de «anomia».

Foi Durkheim, na sua obra “O Suicídio” (1897) quem, pela primeira vez, introduziu o conceito de «**anomia**»⁸, pela associação do fenómeno do suicídio à sociedade patológica/doente. Segundo o autor, este tipo de suicídio – o suicídio anómico - estava relacionado à incapacidade individual dos sujeitos em conseguir adequar-se à sociedade que, com a diminuição da sua densidade moral, em detrimento do aumento da densidade material e social (Durkheim, 1996), se afastavam do restante grupo. Assim sendo, “*a anomia designa, no plano das representações, a desagregação de valores e a ausência de pontos de referência*

⁴ **Consciência coletiva** - Durkheim refere que a agregação dos indivíduos e das suas consciências geram a «consciência coletiva», a qual se caracteriza por ser mais do que a soma das consciências individuais, esta forma um sistema de pensamento coeso que difere daquilo que são as consciências individuais.

⁵ **Simmel, G. (1984).** *Digressions sur l'étranger*. 1908. *Métropoles et mentalities*. 1903. in L'Ecole de Chicago, Y. Grafmeyer e I. Joseph. Paris: Aubier Montaigne

⁶ **Weber, M. (1964).** *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris:Plon

⁷ **Densidade moral** - é a intensidade e a frequência com que os contactos e as trocas entre os indivíduos ocorrem.

⁸ **Anomia** - s. f. (do Gr. *Anomia*, ilegalidade). **1.** Ausência de organização legal ou natural. **2.** Violação da lei.

(...) *desagregação do tecido das relações sociais (...) falta de adesão aos valores*” (Born, 2005, p. 51) de determinada cultura.

Sucintamente: a ES sempre existiu. O que não existia, de uma forma concreta, até às revoluções francesa, industrial e proletária, era a consciência social do Homem. Só a partir do momento em que este, entenda-se o Homem, se sente como parte de algo, ou seja, tal como refere Tylor⁹, está apetrechado culturalmente daquele *“todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e aptidões adquiridos”* (Konvalina-Simas, 2012, p.41) é que pode escolher o seu caminho, adaptando-se, ou não, ao que lhe é apresentado. Quando não existe capacidade adaptativa à cultura ou sociedade, poderão dar-se comportamentos desviantes – de origem criminal ou apenas anormativa – que conduzem os sujeitos a situações marginais, estigmatizadoras e exclusoras. Mas, o nível de anomia de uma determinada sociedade ou grupo varia consoante a cultura, os hábitos, valores e interesses dos mesmos; por isso, o que é desviante para um grupo ou sociedade poderá não ser em outros, porque o desvio e o crime variam conforme os grupos sociais e a sociedade em que estes se inserem (Cusson, 2011).

1.2. Então... O que vem primeiro? A Exclusão ou o Desvio?

Sabendo que *“todas as sociedades e grupos humanos dotados de uma certa permanência criam as suas próprias normas: normas de conduta cuja transgressão é passível de sanção”* (Cusson, 2011, p.14), entende-se que cada sociedade defina, de modo formal ou informal, normas que devem ser cumpridas para a manutenção da coesão social, evitando situações anómicas.

É a partir do momento em que se dá a transgressão à norma, que se assiste a comportamentos marginais e/ou desviantes, os quais, quando prolongados, conduzem o sujeito à estigmatização, apesar de, *“em muitos casos, ser marginal não é mais do que tentar ser original”* (Gonçalves, 2008, p.20). Mas, para que possamos perceber o desvio e a exclusão, é fundamental perceber o que é a norma, na medida em que estes conceitos não existem independentes uns dos outros.

⁹ **Edward Burnett Taylor** (1832-1917) – Antropólogo britânico que deu origem ao conceito moderno de cultura.

1.2.1. Normal ou patológico? A norma é o que define

Não há desvio sem norma. Esta é a primeira assunção que se deve ter em conta. Assim sendo, considera-se «normal» todo o indivíduo que, *“quaisquer que sejam os seus problemas profundos (...) consegue lidar com eles e adaptar-se (...) sem se paralisar interiormente nos seus conflitos obrigatórios, nem fazer com que os outros o rejeitem”* (Bergeret, 2004, p.146). Se assim for, o sujeito conhece a norma, assimila-a e compreende-a, de forma a conhecer o caminho para a não transgressão.

Para que exista uma manutenção da coesão social e individual, evitando situações anómicas, é fundamental que se estabeleçam normas, regras de condutas, que definem a forma como cada um dos sujeitos se deve colocar na sociedade, pensando e agindo de acordo com aquilo que é estipulado e aceite pela maioria. Tal pressupõe *“um comportamento relacionado com o que se tem de, o que se deve, se pode e é permitido fazer numa dada cultura em relação a uma situação definida”* (Scharfetter, 2005, p.30) sem que tenha que ser válida para a generalidade da população, na medida em que cada grupo, cada estrato, dependendo da situação ou contexto, define normas distintas que são igualmente válidas (Scharfetter, 2005; Cusson, 2011).

Existem, portanto, dois tipos de normas: as normas descritivas – sendo aquelas que assimilamos por modelagem – e as normas prescritivas – relacionadas com a culturalidade, referindo-se ao que a maioria de uma determinada comunidade aprova ou desaprova num certo contexto. Poderão, este tipo de normas, encaixar-se nas normas sociais, sendo controladas pelos dispositivos de controlo. Mas, para além daquilo que é estipulado socialmente, existem as normas jurídicas, aquelas normas pelas quais toda a sociedade, comumente, deve estar adaptada, para que não existam sanções jurídicas que a estas normas se encontram associadas, também elas controladas e vigiadas pelos dispositivos de controlo.

“Conviria pois reforçar a ideia que um comportamento desviante não é necessariamente um comportamento patológico e só passa a sê-lo quando as instituições através dos seus atores/técnicos (juizes, médicos, psicólogos, etc.), após efetuarem um diagnóstico, começam a constituir um dossiê/processo, que passa a identificar esse comportamento como tal, em função de um conjunto de referentes de ordem jurídica, científica, ideológica ou política, que esses mesmos técnicos veiculam” (Gonçalves, 2008, p.21)

1.2.1.1. *Dispositivos de Controlo*

Os dispositivos de controlo foram evidenciados por diversos autores, nomeadamente, Montesquieu, 1748¹⁰; Beccaria¹¹, 1764; Bentham, 1802¹², e são fundamentais para a manutenção da coesão social, na medida em que agem como garante do respeito às normas instituídas, quer seja no interior de um pequeno grupo, quer seja na sociedade no geral. Formam-se em torno do objetivo específico de conter ou reduzir o número e a gravidade dos delitos (Foucault, 2013).

Existem, então:

a) *Dispositivos de controlo informal*

Referem-se aos dispositivos que exercem poder sobre os sujeitos de uma determinada comunidade, não recaindo sobre eles, no entanto, qualquer poder judicial. Contudo, poderão ser reconhecidos formalmente poderes, para que a coação possa ser exercida. São exemplo deste tipo de dispositivos os pequenos grupos como a família e os amigos, pelo tipo de relação estabelecida, a qual pressupõe continuidade, intimidade e intensidade, pois só assim a regra é interiorizada, desencadeando, no indivíduo, formas de evitamento da etiquetagem ou estigmatização, pelo cumprimento da norma.

b) *Dispositivos de controlo formal*

Mais complexos e concretos que os anteriormente enunciados, referem-se, essencialmente aos dispositivos que exercem poder judicial (Foucault, 2013). Assentam na formalidade, atuando ao longo do **processo de criminalização**¹³ (Poiares, 2000), tendo como principais objetivos a prevenção dos comportamentos, a ressocialização dos sujeitos após a aplicação da sanção e a neutralização dos comportamentos criminosos (Foucault, 2013).

Ora, pode, então, depreender-se que todo o espaço social determina aquilo que é normal ou patológico de um comportamento (Bergeret, 2004; Scharfetter, 2005; Gonçalves, 2008; Cusson, 2011), através da atuação dos dispositivos de controlo quando o comportamento não se adequa, de alguma forma, a nenhuma das normas instituídas formal ou

¹⁰ **Montesquieu** (1689-1755) Político, filósofo e escritor francês – L’*esprit des Loix* (1748)

¹¹ **Cesare Beccaria** (1738-1794) Jurista, filósofo, economista e literato italiano – *Dei delitti e delle pene* (1764)

¹² **Jeremy Bentham** (1748-1832) Filósofo e jurista

¹³ **Processo de Criminalização**: caminho feito para que se perceba o que é crime numa determinada sociedade, sendo composto por quatro fases: *fase anteprimária* – encontro e reflexão dos técnicos que atuam no terreno detentores do conhecimento da realidade; *fase primária* – fabricação da lei (legislador); *fase secundária* – aplicação da lei (juiz); e *fase terciária* – reinserção social do sujeito sobre o qual recaiu a aplicação da pena (Poiares, 2000).

informalmente. Portanto, “quanto mais incompreensível, imprevisível e indeterminado é um comportamento, mais intensa é a reação de exclusão” (Gonçalves, 2008, p.32) ou até mesmo de desvio por parte do próprio sujeito, pela não adequação às normas. Mas, nem sempre um comportamento anormal, entendido como desvio à norma, é criminoso - tendo como intenção pôr em causa o bem próprio do outro -, ou patológico.

1.2.2. Assim sendo... O que distingue o Desvio do Crime?

A verdade é que, sendo o Homem um ser social, quando a sua socialização não corresponde ao que seria expectável, acaba por ser colocado à margem. Deste modo entra num processo de «associalização», vincado pela exclusão dos sujeitos da sociedade onde se encontram, o que, por sua vez, resulta em associabilidade (Born, 2005) (figura 1).

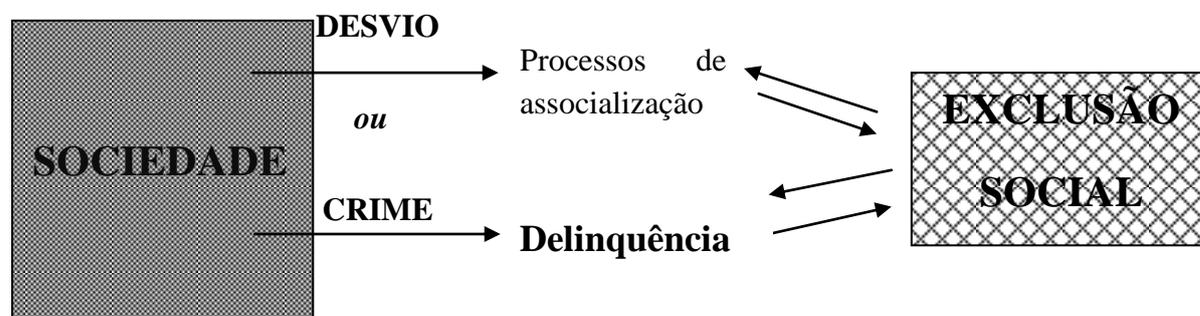


Figura 1. Relações causais entre o «desvio», o «crime» e a ES

Na leitura da figura 1, entende-se que todos os atos desviantes – condutas que transgridem normas formais e informais – partem de dentro da sociedade. Enquanto as condutas desviantes às normas informais - **desvio** - conduzem a processos de associalização que poderão culminar em processos de ES, e vice-versa, todas aquelas condutas que transgridem a lei do ponto de vista jurídico, resultando em condenações - **crime** - conduzem à delinquência e, conseqüentemente, à ES. Entende-se, portanto, que “um ato delinquente pode por exemplo explicar-se por um fenómeno de exclusão, o qual produzirá depois a delinquência” (Born, 2005, p.22).

Contudo, a anomia vivida em determinada sociedade ou grupo poderá, ou não, aumentar os índices de criminalidade e delinquência, na medida em que “a ligação não é causal: não é a anomia que causa diretamente a delinquência, nem o inverso” (ibid., p.52).

Poderá, de uma forma pragmática, entender-se que ES e desvio estão inerentes um ao outro, mas:

- a) O desvio não significa crime, sendo dois conceitos distintos. Pode haver desvio sem crime, ao existir uma não correspondência ou adequação à norma.
- b) O crime pressupõe sempre desvio (Born, 2005; Negreiros, 2008; Gonçalves, 2008; Cusson, 2011; Konvalina-Simas, 2012), na medida em que, tal como afirmou Durkheim (2012) crime é todo o ato punido por lei – remetendo, deste modo, para a penalidade -, sendo esse, essencialmente, o conceito de delinquência. Assim, “*a delinquência, nas suas diversas manifestações constitui uma forma de desviância porque faz parte dos atos que transgridem as normas e que são sancionados*” (Cusson, 2011, p.15).
- c) Para se compreender a delinquência e, conseqüentemente, a ES com origem no crime, é fundamental entender a distinção entre **comportamento desviante** e **crime**. Assim sendo, o estudo biopsicossocial de ambos os tipos de comportamentos é importante para a Criminologia, porque permite:

- “ *Compreender as causas do crime e a tipologia dos comportamentos que lhe estão subjacentes;*
- *Prevenir e combater o crime;*
- *Reintegrar as pessoas, através de penas adequadas (...);*
- *Adequar o castigo, se for o caso, em razão da idade, do contexto e de alguma anomalia psíquica.*” (Konvalina-Simas, 2012, p.46).

1.3. O crime – o ato exclutor

Segundo o dicionário da língua portuguesa, **crime** significa “*transgressão, infração grave de um preceito da lei ou da moral*” (Barbosa, 1994a, p.690).

Observando as condutas que conduzem à ES e, remetendo novamente para a figura 1, o crime é o comportamento que conduz a atos considerados delinquentes e, conseqüentemente, à ES. Deste modo, é fundamental que se compreenda e entenda a evolução do olhar sobre o crime pois, só assim se torna possível compreender a visão atual sobre o fenómeno e avançar para o entendimento da sua relação com a ES.

1.3.1. O olhar ecotemporal sobre o crime

Tal como tem vindo a ser referido, aquilo que é normativo ou, por outro lado, patológico, anormativo e criminoso, varia de contexto para contexto (Bergeret, 2004;

Scharfetter, 2005; Cusson, 2011; Konvalina-Simas, 2012), estando também dependente das movimentações que se dão no interior de cada contexto. O momento, o espaço, o ato e os atores são fundamentais para entender a articulação e a compensação da “*objetividade e a subjetividade (...) com a lógica correspondente ao cenário existente num espaço de ecotemporalidade próprio de cada época, onde surge a interpretação da lei*” (Louro, 2008, p.50-51) ou norma.

Nunca se poderá entender o fenómeno criminal sem que se entenda tudo aquilo que o rodeia.

1.3.1.1. Dos suplícios à punição da alma

Durante a idade média não se distinguia, de uma forma concreta, a questão criminal daquilo que era a religião, a moral e o direito, sendo esta questão encarada, não só como pecado, mas também como uma falta e como uma infração (Cusson, 2011; Foucault, 2013). A visão sobre o Homem era inteiramente pessimista. Considerava-se que era “*por não se ter cultivado a virtude que as paixões (...) levavam a melhor sobre a razão, conduzindo ao crime*” (Cusson, 2011, p.33), pelo que a pena aplicada, o suplício (Foucault, 2013), era proporcional ao crime, supostamente, cometido.

Só durante o Iluminismo a preocupação sobre a proporcionalidade das penas em relação ao delito cometido começou a ter enfoque. Montesquieu (1748) – que defendia já a prevenção dos comportamentos -, Cesare Beccaria (1764) – defensor da pena de prisão, da prevenção dos comportamentos como proteção da população e a reabilitação dos sujeitos - e Jeremy Bentham (1802) – impulsionador da **teoria da dissuasão**, através de mecanismos como o panóptico¹⁴, como forma de condicionar os comportamentos individuais - foram os principais impulsionadores desta mudança do ponto de vista punitivo, sendo que, até àquele momento o enfoque se centralizava apenas no ato. Assim sendo, tinha-se como intenção única a punição do corpo pelo mal feito à maioria (Cusson, 2011).

Com o aumento do interesse sobre as questões criminais, este ponto de vista veio a sofrer alterações radicais e, já na altura, propôs-se que as penas fossem moderadas e ajustadas, encontrando a proporcionalidade face aos delitos cometidos (Beccaria, 1764), e abolindo-se suplícios que punham em causa a veracidade das confissões. Pretende-se, assim, mais que punir o corpo, punir a alma (Foucault, 2013).

¹⁴ **Panóptico** - observador central de um estabelecimento prisional

1.3.1.2. O Positivismo – pai da Criminologia

O Positivismo veio dar lugar a um novo fator na situação criminal, baseando-se em pressupostos como o absolutismo – a situação é real -, o objetivismo – a situação é observável – e o determinismo – a situação está pré-determinada (Konvalina-Simas, 2012). Para além do ato e da punição, o Homem passou a ocupar um lugar de destaque na procura de novos saberes sobre estas questões (Cusson, 2011).

Levantam-se dúvidas quanto ao iniciador desta nova corrente sobre a criminalidade, no entanto, as referências feitas a Cesare Lombroso (1835-1909) são inegáveis para a sua afirmação enquanto instigador de outros estudos que o sucederam, inclusivamente seus (Alvaréz, 2005; Cusson, 2011). O autor criou a teoria, muito controversa, do «atavismo»¹⁵, a qual, baseada na definição de «criminoso-nato»¹⁶ - desenvolvida por Enrico Ferri (1856-1929), seu contemporâneo – incidia a explicação do crime, essencialmente, no indivíduo e em fatores evolucionistas e biológicos. Na sua obra *L'Uomo delinquente*, de 1876, e após a utilização do método da observação empírica - sem qualquer tipo de imparcialidade, conhecendo os antecedentes criminais das amostras (Cusson, 2011) -, concluiu que eram visíveis anatomicamente os traços que determinavam a entrada em situações criminais por parte dos indivíduos (Alvaréz, 2005; Cusson, 2011; Konvalina-Simas, 2012). Reduziu, deste modo, o criminoso a um sujeito determinado à nascença a ser delinquente – **determinismo**.

Ao longo da vida, Lombroso continuou a desenvolver o seu estudo, pelo que, na sua obra *Le Crime: causes et remedes* (1899-1906), bem como na última versão da obra *L'Uomo delinquente*, o autor passou a contemplar fatores socioeconómicos na explicação da delinquência (Alvaréz, 2005; Cusson, 2011).

No entanto, sempre subjacente à ideia determinista, os positivistas acreditavam que a eficácia dissuasora das penas era duvidosa, isto porque, logicamente para eles, “*o corpo e o espírito do criminoso, traem a natureza selvagem que o predispõe irresistivelmente ao crime*” (Cusson, 2011, p.61).

Para os positivistas o ato – o crime – era considerado abstrato, sendo, por seu lado, o indivíduo – o criminoso - uma realidade concreta. Contudo, “*o crime não é nem mais nem menos abstrato do que o criminoso. Há uma noção abstrata de crime e crimes concretos, tal como há uma noção abstrata de criminoso e criminosos de carne e osso*” (ibid., p.71).

¹⁵ **Atavismo** - Características físicas e orgânicas semelhantes às de seres ancestrais

¹⁶ **Criminoso-nato** - sujeito com características criminais inerentes à sua personalidade

1.3.1.3. *A decadência do Positivismo – O olhar atual sobre o fenómeno criminal*

Após a morte de Lombroso (1909), a sua tese atávica caiu completamente por terra. No entanto, não se pode deixar de louvar as contribuições que ele e os seus contemporâneos – Garofalo, Ferri, entre outros - deixaram para a criminologia atual, principalmente com a introdução do empirismo no estudo sobre o crime.

Durante o século XIX, e a primeira parte do século XX, a explicação sobre o crime, tendo também em conta o contexto social vigente, alicerçou-se essencialmente em explicações sociológicas, seguindo uma linha de pensamento em que o crime poderia ser encarado como “*um produto normal da sociedade, e que contribui para a sua coesão e evolução*” (Barata, 2004, p.12).

Várias escolas, nomeadamente a socialista – preconizada por Marx e Engels -, a sociológica – desenvolvida por Durkheim -, entre outras, desenvolveram-se seguindo caminhos diferentes. Se por um lado se tentou explicar “*a origem da criminalidade a partir de fatores económicos, ambientais e culturais* [por outro lado] (...) *rompendo as explicações causais, [procura-se] antes a compreensão dos processos inerente à constituição social do fenómeno criminal*” (Da Agra & Matos, 1997, p.22).

Durante a segunda metade do século XX, todas as tentativas explicativas culminaram no paradigma biopsicossocial, olhando para todas as vertentes daquilo que é o crime, não observando apenas o ato, ou somente o indivíduo. Tudo é considerado na compreensão do fenómeno criminal e dos seus atores.

Em suma, “*a criminologia desenvolveu-se pelo predomínio, ora das teorias sobre o homem delinvente (o crime e o criminoso), ora sobre a sociedade que produz a criminalidade, ora sobre os fatores individuais e sociais*” (ibid., p.13). Esta postura transdisciplinar é, atualmente, a postura adotada na tentativa de explicação da maior parte dos fenómenos, nomeadamente daqueles que se relacionam com o Homem e a Sociedade e os comportamentos desviantes (Da Agra, 1986), já que este “*congrega elementos biológicos, psicológicos e sociais do meio que o rodeia: tudo está interligado como um sistema*” (Konvalina-Simas, 2012, p.34).

1.3.2. **Crime & Delinquência – distinção de conceitos**

Como é possível entender pela figura 2, o **crime** é mais abrangente do que a **delinquência**, sendo o primeiro entendido como “*o conjunto mais geral de todos os delitos, tipificados na lei, qualquer que seja a sua gravidade*” (Konvalina-Simas, 2012, p.50). Já a

delinquência, tal como referem os especialistas é muito extensível (Le Blanc, Ouimet, Szabo et. al, 2008).

Crime e delinquência poderão ser conceitos fáceis de confundir, pelo que será fundamental fazer uma distinção de várias noções que a eles estão associados para, finalmente, conseguirmos entendê-los.

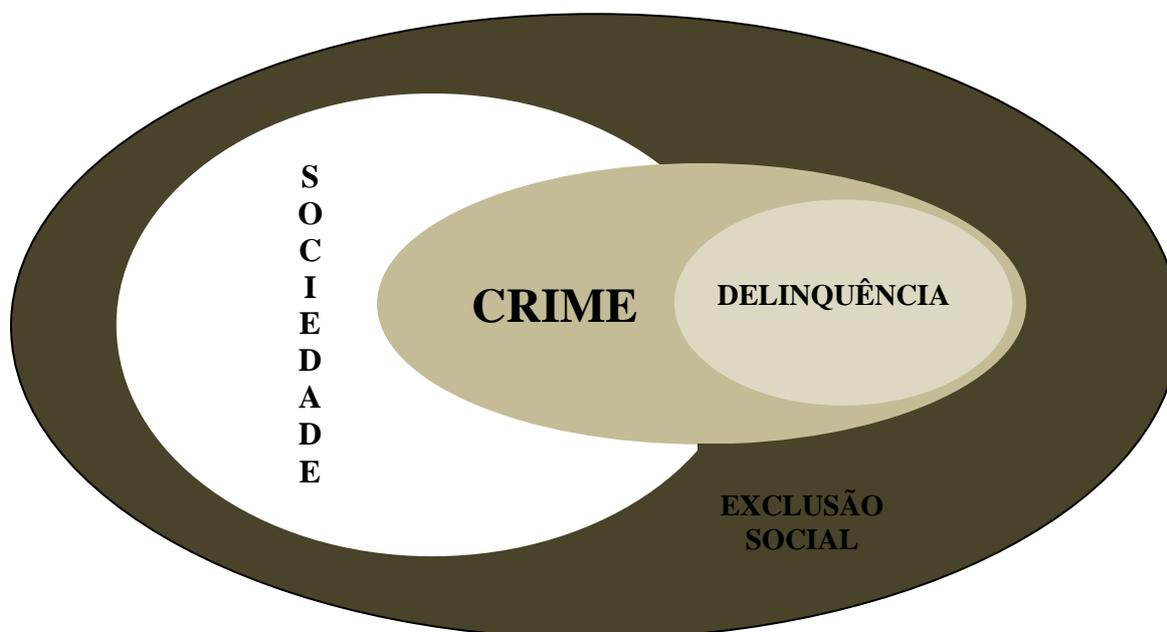


Figura 2. Sistema explicativo do fenómeno criminal, delinquente e excludor

1.3.2.1. *Comportamento antissocial/desviante*

Este é um tipo de comportamento que, não sendo necessariamente patológico (Bergeret, 2004; Scharfetter, 2005; Gonçalves, 2008; Negreiros, 2008; Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), deriva essencialmente da ausência de competências pessoais e sociais (Negreiros, 2008; Matos et. al. 2009).

Por existir um comportamento antissocial, não quer dizer que exista, necessariamente, crime ou delinquência - remetendo novamente para a figura 1. Com esta assunção poderá afirmar-se que um comportamento deste tipo, tanto poderá ser apenas desviante e assocializante, como poderá, em casos mais extremos, ter preceitos criminais e encaminhar o sujeito a um percurso delinquente e criminal. Este conceito é considerado pelo autor Jorge Negreiros (2008) como sendo estático, na medida em que minimiza a importância de prestar atenção às características das trajetórias de vida dos sujeitos, algo que é fundamental, já que *“atualmente sabe-se que os menores que se iniciam precocemente nas atividades antissociais têm um risco acrescido (...) relativamente a tornarem-se delinquentes persistentes que cometem crimes graves de forma continuada”* (Pechorro, 2011, p.2).

1.3.2.2. *Perturbação do Comportamento*

Esta é uma definição de caráter psiquiátrico, na medida em que se situa fora dos limites daquilo que é considerado normal, englobando um conjunto de comportamentos caracterizados, essencialmente, por relações conflituosas com terceiros (Negreiros, 2008; Matos et. al. 2009).

Tem os primeiros sinais no início da infância, sendo que, as formas mais precoces podem ser indiciadoras de outro tipo de perturbações ou comportamentos – como por exemplo, abuso de drogas, suicídio e Abandono Escolar (Negreiros, 2008; Matos et. al., 2009; Pechorro, 2011; Konvalina-Simas, 2012).

O DSM-IV. *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (2006), categoriza psicopatologicamente as perturbações associadas ao comportamento. Assim sendo, enumera as seguintes perturbações:

a) *Perturbação de Oposição*

Tabela 1. Critérios de diagnóstico para Perturbação de Oposição - Adaptado do DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2006, p. 100-103)

<i>Critérios</i>
A. Implica um padrão de comportamento negativista, hostil, desafiante, que dura pelo menos 6 meses, durante os quais estão presentes 4 (ou mais) dos seguintes comportamentos: 1) Com frequência encolariza-se; 2) Com frequência discute com os adultos; 3) Com frequência desafia ou recusa cumprir os pedidos ou regras dos adultos; 4) Com frequência aborrece deliberadamente as outras pessoas; 5) Com frequência culpa os outros dos seus erros ou mau comportamento; 6) Com frequência é suscetibilizado ou facilmente molestado pelos outros; 7) Com frequência sente raiva ou está ressentido; 8) Com frequência é rancoroso ou vingativo;
B. A Perturbação do comportamento causa um défice clinicamente significativo no funcionamento social, escolar ou laboral.
C. Os comportamentos não ocorrem exclusivamente durante a evolução de uma Perturbação Psicótica ou de uma Perturbação do Humor.
D. Não estão preenchidos os critérios de Perturbação do Comportamento e, se o sujeito tem 18 anos ou mais, mas não estão preenchidos os critérios de Perturbação Antissocial da Personalidade.

Esta perturbação torna-se mais evidente a partir dos oito anos de idade, sendo raras as exceções em que se verifica após o início da adolescência, aparecendo inicialmente em contexto familiar. Esta pode, ainda, ser preditora de situações de Perturbação do Comportamento.

b) *Perturbação do Comportamento:*

Este tipo de perturbação pode ser classificada com base em três subtipos, tendo em conta a idade do início da perturbação – Início na Segunda Infância, antes dos 10 anos; Início na Adolescência, após os 10 anos; e Início não especificado, desconhecendo-se a idade em que iniciam estes comportamentos – e deve sempre ser feito um diagnóstico diferencial com outros tipos de perturbação, como a Perturbação de Oposição, a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, a Perturbação do Humor e o Comportamento Antissocial da Criança ou do Adolescente (DSM IV-TR, APA, 2006).

Tabela 2. Critérios de diagnóstico para Perturbação do Comportamento - Adaptado do DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2006, p. 93-99)

<i>Critérios</i>
<p>A. Um padrão de comportamento repetitivo e persistente, em que são violados os direitos básicos dos outros ou importantes regras ou normas sociais próprias da idade, manifestando-se pela presença de três (ou mais) dos seguintes critérios, durante os últimos 12 meses, e pelo menos, de um critério durante os últimos 6 meses:</p> <p>Agressão a pessoas ou animais</p> <ol style="list-style-type: none">1) Com frequência insulta, ameaça ou intimida as outras pessoas;2) Com frequência inicia lutas físicas;3) Utilizou uma arma que pode causar graves prejuízos físicos aos outros (por exemplo: pau, tijolo, garrafa partida, faca, arma de fogo);4) Manifestou crueldade física para com as pessoas;5) Manifestou crueldade física para com os animais;6) Roubou confrontando-se com a vítima (por exemplo: roubo por esticção, extorsão, roubo à mão armada);7) Forçou alguém a ter uma atividade sexual; <p>Destruição da propriedade</p> <ol style="list-style-type: none">8) Lançou deliberadamente fogo com intenção de causar prejuízos graves;9) Destruiu deliberadamente a propriedade alheia (por meios diferentes do incêndio); <p>Falsificação ou roubo</p> <ol style="list-style-type: none">10) Arrombou a casa, a propriedade ou o automóvel de outra pessoa;11) Mentiu com frequência para obter ganhos ou favores ou para evitar obrigações (por exemplo: «vigariza» os outros);12) Rouba objetos de certo valor sem confrontação com a vítima (por exemplo: roubo em lojas mas sem arrombamentos, falsificações); <p>Violação grave das regras</p> <ol style="list-style-type: none">13) Com frequência permanece fora de casa de noite apesar da proibição dos pais, iniciando este comportamento antes dos 13 anos de idade;14) Fuga de casa durante a noite, pelo menos duas vezes, enquanto vive em casa dos pais ou seus substitutos (ou uma só vez, mas durante um período prolongado);15) Faltas frequentes à escola, com início antes dos 13 anos;
<p>B. A Perturbação do Comportamento causa um défice clinicamente significativo no funcionamento social, escolar ou laboral;</p>
<p>C. Se o sujeito tem 18 anos ou mais, mas não reúne os critérios de Perturbação da Personalidade.</p>

c) *Perturbação Antissocial da Personalidade*

Tabela 3. Critérios de diagnóstico para Perturbação Antissocial da Personalidade - Adaptado do DSM IV -TR (American Psychiatric Association, 2006, p. 701-706)

<i>Critérios</i>
A. Padrão global de desrespeito e violação dos direitos dos outros ocorrendo desde os 5 anos, indicado por três (ou mais) dos seguintes: 1) Incapacidade para se conformarem com as normas sociais no que diz respeito a comportamentos legais, como é demonstrado pelos atos repetidos que são motivo de detenção; 2) Falsidade, como é demonstrado por mentiras e nomes falsos, ou contrariar os outros para obter lucro ou prazer; 3) Impulsividade ou incapacidade para planejar antecipadamente; 4) Irritabilidade e agressividade, como é demonstrado pelos repetidos conflitos e lutas físicas; 5) Desrespeito temerário pela segurança de si próprio e dos outros; 6) Irresponsabilidade consistente, como é demonstrado pela incapacidade repetida para manter um emprego ou honrar obrigações financeiras; 7) Ausência de remorso, como é demonstrado pela racionalização e indiferença com que reagem após terem magoado, maltratado ou roubado alguém.
B. A pessoa ter uma idade mínima de 18 anos.
C. Existe evidência de Perturbação do Comportamento antes dos 15 anos.
D. O comportamento antissocial não ocorre exclusivamente durante a evolução de Esquizofrenia ou de um Episódio Maníaco.

Segundo o descrito no DSM IV-TR American Psychiatric Association (2006) esta perturbação é crónica, apesar de, a partir de certo momento da vida de alguns sujeitos, estes comportamentos associados, poderem remitir; não só os criminais, bem como os aditivos.

Continuando na base psicopatológica de análise do crime e da delinquência, existe ainda uma patologia que deve ser tida em conta nesta mesma análise: a **Psicopatia**. A definição desta anomalia tem causado algumas divergências (Gonçalves, 2008), sendo “*um dos pontos sensíveis da relação entre psicopatologias e a delinquência*” (Konvalina-Simas, 2012, p.235), tendo em conta que só poderá ser diagnosticada a partir do momento em que a personalidade do sujeito esteja formada, o que, defendem os autores, só acontece a partir dos 18 anos de idade.

1.3.2.3. *Delinquência*

São várias as abordagens que tentam decifrar as causas criminais e todas devem ser consideradas aquando da tentativa de intervenção e, mais importante ainda, de prevenção de comportamentos que são lesivos, não só para terceiros, como para o próprio indivíduo.

Esta definição – delinquência -, com base em explicações combinadas de fatores biológicos, psicológicos e socio ecológicos, estriba-se na legalidade, sendo uma questão jurídica, apesar de se poder confundir com a PC ou com o Comportamento Antissocial.

Caracteriza-se essencialmente por atos ilegais, dos quais resulta uma condenação pelos tribunais, verificando-se mudanças de nível quantitativo – aumento ou diminuição dos atos, bem como a gravidade dos mesmos – e de nível qualitativo – pela alteração no tipo de ofensas (Born, 2005; Negreiros, 2008; Matos et. al, 2009; Konvalina-Simas, 2012).

Não obstante das distinções entre conceitos, todos eles, desde os Comportamentos antissociais/desviantes, passando pela Perturbação do Comportamento, até à Delinquência, têm em comum serem comportamentos relacionados com a transgressão de normas sociais formais e/ou informais que se concretizam em ações negativas contra terceiros (Negreiros, 2008). Assim, podem estar relacionados uns com os outros, sendo o mais abrangente a **delinquência**, o qual, tendo em conta a natureza do presente estudo, deve ser abordado com maior pormenor.

1.4. A delinquência – Abordagens e principais características

No sentido lato do termo, **delinquência** “engloba o conjunto das condutas antissociais que tende a exprimir a inadaptação de um indivíduo à sociedade” (Konvalina-Simas, 2012, p.50), sendo essencialmente condutas que transgridem normas formais. Este é um termo mais restrito que os anteriores, pois está “associado ao enquadramento jurídico-penal (...) focando-se nos atos que podem ser alvo de sanção penal caso o indivíduo tenha atingido a idade de responsabilização criminal” (Pechorro, 2011, p.7).

1.4.1. Idade: importante para perceber a delinquência?

“Segundo estatísticas recentes, publicadas pela imprensa norte-americana, mais de metade de todos os crimes graves (assassinio, violação, agressão agravada, assalto, furto, e roubo de automóveis), que se vêm verificados nos EUA, são praticados por jovens com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos”
(Fernandes da Fonseca, 2004, p.273)

Crê-se que a idade em que se iniciam as primeiras atividades delinquentes esteja compreendida no período entre a infância e adolescência (Fernandes da Fonseca, 2004; Negreiros, 2008, Matos, et. al., 2009). Assim sendo: sim, a idade importa para perceber a

delinquência, pois, segundo os mais variados autores (Fernandes da Fonseca, 2004; Born, 2005; Gonçalves, 2008; Le Blanc, Ouimet, Szabo et. al, 2008; Negreiros, 2008; Matos, et. al., 2009; Cusson, 2011; Konvalina-Simas, 2012), entendendo as razões e a idade em que o sujeito entra em situações delinquentes, é possível perceber-se as várias formas do problema (Negreiros, 2008) e determinar-se os melhores métodos e técnicas de prevenção e intervenção (Matos et. al., 2009), na medida em que “*a necessidade de intervenção preventiva nos problemas de comportamento relacionados com a delinquência surge da constatação de que na sua origem se encontram comportamentos desviantes de início precoce*” (Benavente, 2002:642). Deste modo, é essencial a compreensão do sujeito no seu todo, desde a infância, até à idade em que começam a ocorrer os comportamentos delinquentes.

1.4.1.1. Da infância à adolescência – a importância da compreensão desenvolvimentalista do sujeito

Fernandes da Fonseca (2004), de uma forma muito genérica, afirma que existem vários períodos fulcrais no desenvolvimento do sujeito, nomeadamente: o período embrionário-fetal, o nascimento, o período do desenvolvimento psicomotor, adolescência, a vida adulta e o período de regressão psicofisiológica.

No entanto, na importância para a compreensão dos problemas comportamentais associados à delinquência, e mais incisivamente, da delinquência juvenil, os que devem ser retidos são a **infância**, pelo desenvolvimento psicomotor, e a **adolescência**:

a) Infância – desenvolvimento psicomotor

Compreende todas as fases do desenvolvimento humano, desde o nascimento até à entrada da adolescência, referindo-se essencialmente às fases de crescimento maturacional. Estas fases foram estudadas aprofundadamente por autores como Piaget, Freud ou Erikson, os quais adiantaram teorias para a explicação do desenvolvimento do Homem e a relação que este mesmo desenvolvimento tinha com a adaptação e sucesso ao meio. Durante estas fases dão-se construções fundamentais para a personalidade individual, desenvolvendo-se as bases cognitivas, emocionais e sociais (Michel & Purper-Ouakil, s.d; Fernandes da Fonseca, 2004).

Assim, fundamentado essencialmente na perspectiva desenvolvimentista, entende-se que:

“o desenvolvimento infantil opera-se, pois, por «etapas» sucessivas, em que a criança vai fixando, de acordo com determinados períodos mais sensíveis desse desenvolvimento, as noções de espaço, de tempo e de

causalidade. E, se tais noções não são adquiridas nos períodos próprios, daí podem resultar deficiências e alterações, porque os diversos aspetos biológicos, comportamentais e psicoafectivos aparecem sempre interligados na criança” (Fernandes da Fonseca, 2004, p.78).

É importante compreender que é nesta fase – infância - que se identificam os primeiros indícios possíveis de condutas disruptivas. Foram vários os estudos que evidenciaram a relação existente entre a delinquência em adolescentes e o facto desses adolescentes terem sido encarados como «crianças difíceis» - irritáveis, inquietas, etc. -, independentemente das práticas parentais adotadas (Born, 2005).

Não minimizando a importância que os progenitores exercem no desenvolvimento do carácter da criança, o facto é que, tendo em conta a investigação desenvolvida por Sampson & Laub¹⁷, “o carácter da criança tem influência na sua delinquência futura, independente da influência das outras variáveis” (ibid., p.85). Por esta razão, naquilo que pertence à análise psicopatológica do problema, existem perturbações que se encontram associadas a esta fase do desenvolvimento humano e que podem ser explicativas do surgimento de situações delinquentes, nomeadamente a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção:

Tabela 4. Critérios de diagnóstico para Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção - Adaptado do DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2006, p. 85-93)

<i>Critérios</i>
A. 1) ou 2) 1) 6 (ou mais) dos seguintes sintomas de falta de atenção devem persistir pelo menos durante 6 meses com uma intensidade que é desadaptativa e inconsciente em relação com o nível de desenvolvimento: <i>Falta de atenção</i> (a) Com frequência não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou noutras atividades; (b) Com frequência tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades; (c) Com frequência parece não ouvir quando se lhe fala diretamente; (d) Com frequência não segue as instruções e não termina os trabalhos escolares, encargos ou deveres no local de trabalho (sem ser por comportamentos de oposição ou por incompreensão das instruções); (e) Com frequência tem dificuldade em organizar tarefas e atividades; (f) Com frequência evita, sente repugnância ou está relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido (tais como trabalhos escolares

¹⁷ Sampson, R. J. & Laub, J. H. (1993). Crime in the making. Pathways and Turning points through the life course. Cambridge, Harvard University Press.

- ou de índole administrativa);
- (g) Com frequência perde objetos necessários a tarefas ou atividades (por exemplo brinquedos, exercícios escolares, lápis livros ou ferramentas);
- (h) Com frequência distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes;
- (i) Esquece-se com frequência das atividades quotidianas.

- 2) 6 (ou mais) dos seguintes sintomas de **hiperatividade-impulsividade** persistiram pelo menos durante 6 meses com uma intensidade que é desadaptativa e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Hiperatividade

- (a) Com frequência movimentava excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado;
- (b) Com frequência levanta-se na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado;
- (c) Com frequência corre ou salta excessivamente em situações em que é inadequado fazê-lo (em adolescentes ou adultos pode limitar-se a sentimentos subjetivos de impaciência);
- (d) Com frequência tem dificuldades em jogar ou dedicar-se tranquilamente a atividades de ócio;
- (e) Com frequência «anda» ou só atua como se estivesse «ligado a um motor»;
- (f) Com frequência fala em excesso;

Impulsividade

- (g) Com frequência precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado;
- (h) Com frequência tem dificuldade em esperar pela sua vez;
- (i) Com frequência interrompe ou interfere nas atividades dos outros (por exemplo, intromete-se nas conversas ou jogos);

- B. Alguns sintomas de hiperatividade-impulsividade ou de falta de atenção que causem défices surgem antes dos 7 anos de idade.
- C. Alguns défices provocados pelos sintomas estão presentes em 2 ou mais contextos [por exemplo, escola (ou trabalho) e em casa].
- D. Devem existir provas claras de um défice clinicamente significativo do funcionamento social, académico ou laboral.
- E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante uma Perturbação Global do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outra Perturbação Psicótica e não são melhor explicados por outra perturbação mental (por exemplo, Perturbação do Humor, Perturbação da Ansiedade, Perturbação Dissociativa ou Perturbação da Personalidade).

Este diagnóstico de PHDA deve ser muito rigoroso, já que os sinais e sintomas podem ser confundidos com características de outras perturbações – Perturbação de Movimentos Estereotipados, por exemplo - e, não muito raramente, com características próprias das idades, principalmente na primeira infância.

Associadas a estas explicações de caráter biológico, estão as explicações de caráter sociológico, explicações essas que têm maior enfoque e impacto durante o período que sucede a infância: a adolescência.

b) Adolescência

O olhar sobre a adolescência varia conforme a cultura, os costumes, tradições, e hábitos, sendo esta uma questão que nos remete, mais uma vez, para aquilo que poderá ser normativo e desviante. No entanto, *“hoje tem-se como universalmente aceite que a adolescência corresponde genericamente ao período etário do ciclo vital compreendido entre os 12 e os 18 anos”* (Fernandes da Fonseca, 2004, p.143). Vários autores acrescentam uma terceira fase à adolescência, iniciada aos 18 anos de idade e que se prolonga até aos 21, sensivelmente (Michel & Purper-Ouakil, s.d.).

Tabela 5. Alterações individuais ao longo da adolescência (Fernandes da Fonseca, 2004; Michel & Puerper-Ouakil, s.d.)

1ª fase - 12 aos 15 anos	2ª fase - 16 aos 18 anos	3ª fase – 18 aos 21 anos
<p>Estádio das atividades comuns:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interiorização anímica (preocupações em torno da sua existência individual); • Identificação individual; • “Sentido de trabalho”¹⁸ • Estabilidade (na ausência de fatores de descompensação); • Início da maturação sexual (aparelho reprodutor) e das características sexuais secundárias. 	<p>Estádio da identificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ultrapassagem da revivescência edipiana; • Identificação grupal (Intensificação das relações); • Perturbação do “sentido de trabalho”; • Pensamento com conceitos sociológicos; 	<p>Estádio da diferença:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferença interpessoal;

A adolescência é um período profundamente assinalado por alterações significativas no sujeito, que são marcadas, essencialmente, pela rutura com as bases infantis e a adoção de condutas reivindicativas de caráter impulsivo, alterações essas que irão defini-lo enquanto adulto e que poderão, muitas vezes, pôr em causa a distinção entre o que é normal e patológico (Relvas, 2004).

Assim sendo, com base naquilo que acontece com o sujeito - processos exógenos - e com as alterações interiores – processos endógenos – o adolescente começa a determinar a sua

¹⁸ “Sentido de trabalho” é entendido como a maturação intelectual e psicomotora (Fernandes da Fonseca, 2004)

personalidade. Estas alterações, as «crises»¹⁹, podem ser encaradas como parte de um “*processo de perturbação necessário, normativo e estruturante*” (Fernandes da Fonseca, 2004, p.211), fundamental para a definição da posição do sujeito face à sociedade em que se encontra. Quando essas «crises» são superadas com sucesso, a adequação poderá ser igualmente bem sucedida; contudo, quando se verifica o contrário e essas crises se sucedem e se acumulam, a adequação e integração social não se verifica com sucesso e dão-se casos de marginalização e associalização.

“*Utilizando uma escala gradativa, é lícito dizer que os comportamentos marginais surgem antes dos desviantes*” (Gonçalves, 2008, p.20), os quais poderão, ou não, convergir para casos de delinquência.

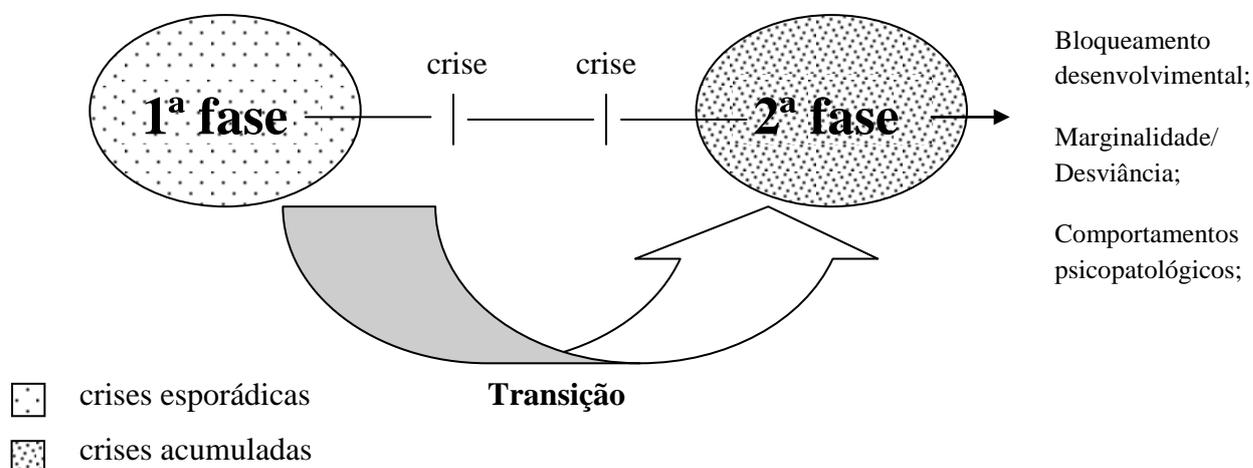


Figura 3. Adolescência - Processo de desenvolvimento individual desajustado

De forma sucinta, e analisando a Figura 3, é possível compreender que, tendo em conta a evolução psicológica e social do ser humano, dum ponto de vista holístico, e podendo esta evolução ser determinada por crises – esporádicas ou acumuladas – culminará num tipo de personalidade que definirá o seu papel enquanto membro de uma determinada sociedade (Scharfetter, 2005; Michel & Pueper-Ouakil, s.d.; Fernandes da Fonseca, 2004).

Entende-se, então, que “*a adolescência corresponde, assim, a um período problemático e por vezes difícil, em que os processos psicológicos fundamentais se desenvolvem em torno da identidade do indivíduo (...) e da definição da sua forma de estar no mundo*” (Fernandes da Fonseca, 2004, p.149). Esta é, portanto, uma fase de adequação normativa e organização da personalidade que, quando não é bem-sucedida poderá estar na

¹⁹ **Crise** – “*fragmento ao longo de um processo biográfico, no qual ainda não é claro em que este processo vai evoluir*” (Scharfetter, 2005:35-36)

origem da desvinculação social caracterizada por situações desviantes como a entrada na delinquência e situações de Abandono Escolar.

O desenvolvimento do juízo moral e valorativo do adolescente exerce aqui uma enorme influência, na medida em que é este que permite ao sujeito definir o que, para si, é ético ou justo. Estes conceitos etiológicos e de justiça variam de pessoa para pessoa e estão dependentes, não só do desenvolvimento interno, mas também das interações externas ao sujeito. Assim, o juízo moral e valorativo é o *“modo como cada um de nós responde a problemas relacionados com a ética e com a justiça social* (Sprinthall & Collins, 2011, p.248).

Tendo em conta a análise elaborada em torno do desenvolvimento infanto-juvenil, compreende-se que ambas as fases analisadas são muito sensíveis e fundamentais para o sujeito. São fases essencialmente marcadas por crises que, caso não sejam bem resolvidas e organizadas, poderão conduzir a uma desadequação às normas e, conseqüentemente, a um afastamento do sujeito em relação à sociedade. Contudo, muitos dos comportamentos delinquentes que sucedem durante estas fases, *“aparecem (...) como consequência de graves problemas psicológicos e psicossociais e de fortes vivências angustiantes suportadas pelas personalidades em formação”* (Fernandes da Fonseca, 2004, p.278), tal como é possível compreender pela observação às tabelas 1, 2 e 3 que fazem referência aos critérios de diagnóstico para perturbações como a PO, a PC e a PASP.

Então, com base naquilo que tem sido analisado, uma hipótese explicativa dos comportamentos disruptivos na adolescência com propensão de continuidade na idade adulta, baseada em pressupostos fundamentados em variáveis da personalidade, é a de que existe uma gradação ao nível do desenvolvimento das perturbações comportamentais. Portanto, logo que sejam identificadas situações de PHDA, sendo esta *“um dos mais importantes índices de prenúncio da antissocialidade adulta”* (Gonçalves, 2008, p.90), deve ser feita uma intervenção psicopatológica para que essa perturbação não evolua num sentido desfavorável e possa, rapidamente, tornar-se numa PO que, por sua vez, quando não detetada e acompanhada convenientemente poderá, gradualmente, caminhar para uma PC e esta para uma PASP.

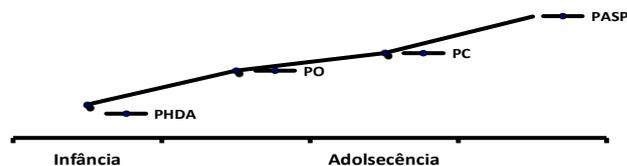


Gráfico 1. Evolução das perturbações do comportamento

Esta é uma explicação muito redutora daquilo que são os comportamentos disruptivos na adolescência e idade adulta. Deve sempre ser tido em conta todos os sistemas que compõem a unidade do ser humano, sendo esta apenas uma explicação complementar a outras existentes.

1.4.2. O delinquente e as suas delinquências

Segundo Born (2005), a delinquência pode ser entendida como **ocasional** - atos criminosos isolados ou raros, limitados a um período da vida - ou de **carreira** - atos criminosos, recorrentes, que se prolongam durante vários momentos da vida de um sujeito.

Assim sendo, e resumindo, o tipo de delinquente está dependente do número de atos, punidos por lei, que comete. No entanto, salienta-se o facto de a gravidade dos atos ser importante, aquando da análise da severidade punitiva porque, apesar de no caso do delinquente ocasional o ato poder ser único, a sua gravidade pode ser muito maior – como por exemplo um homicídio – do que os atos cometidos por um delinquente de carreira - sendo disso exemplo pequenos furtos.

Na linha do que foi definido anteriormente, Moffit (1993) identifica dois tipos de delinquência – **delinquência limitada à adolescência** e **delinquência persistente** (Moffit, 1993, Born, 2005; Gonçalves, 2008; Negreiros, 2011), à semelhança das que foram identificadas por Fréchette e Le Blanc – **delinquência regressiva** e **delinquência extensiva** (Negreiros, 2008). Estes estão dependentes da “*idade de entrada na carreira delinvente*” (Born, 2005, p.43) e, segundo Le Blanc e Fréchette²⁰, da quantidade de atos delituosos perpetrados pelo sujeito, a gravidade dos mesmos e a persistência (ibid.).

²⁰ Fréchette, M; Le Blanc, M. (1987). “*Délinquances et délinquants*”. Chicoutimi, G. Morin

Tabela 6. Resumo das características próprias aos delinquentes (Born, 2005, p. 45; Negreiros, 2008) com base em Moffit (1993) e Le Blanc e Fréchette (1987)

Delinquência limitada à adolescência / regressiva	Delinquência persistente / extensiva
<ul style="list-style-type: none">• Aparecimento da delinquência durante a adolescência;• Aparecimento temporário, tendo um caráter transitório e efêmero sem a criação de um real estatuto delinvente, desaparecendo ao longo da segunda metade da adolescência;• Prevalência muito forte da população• Sem fatores de risco neurobiológicos ou necessariamente psicopatológicos;• Muito fraco risco genético;• Comportamento normativo, apesar de poder ser intensa ou grave, não sendo impeditivo de adaptação social de sucesso;	<ul style="list-style-type: none">• Aparecimento da delinquência na infância/início precoce;• Persistência em vários períodos da vida;• Casos bastante raros• Processo específico de agravamento;• Presença de perturbações neurobiológicas e comportamentais/modo de funcionamento dissocial;• Provavelmente transmissão genética dos riscos;• Essencialmente aquisitiva e utilitária;

Olhando, então, para a tabela 6, compreende-se que a tipologia dos comportamentos delinquentes está vinculada ao tipo de delinvente pelo seu tipo de comportamentos. E é nesta linha que, tal como já foi referido, Fréchette e Le Blanc identificam:

- a) **delinquência esporádica, ocasional** – não habitual, caracterizada pelo número reduzido e de fraca gravidade dos atos transgressivos, associados a um momento da vida do indivíduo muito específico;
- b) **delinquência explosiva** – caracterizada pelo número de delitos cometidos, bem como pela sua aleatoriedade quanto ao tipo, estando associado a um contexto muito específico;
- c) **delinquência persistente intermédia** – mais grave, sendo também caracterizada pela heterogeneidade e, apesar de existirem momentos relativamente mais calmos, normalmente não se identificam desistências antes da idade adulta;
- d) e, por fim, a **delinquência persistente grave** – identificando-se uma escalada na gravidade dos atos cometidos, estando relacionados fatores como a violência, e que pode resultar numa carreira criminal (Born, 2005; Negreiros, 2008).

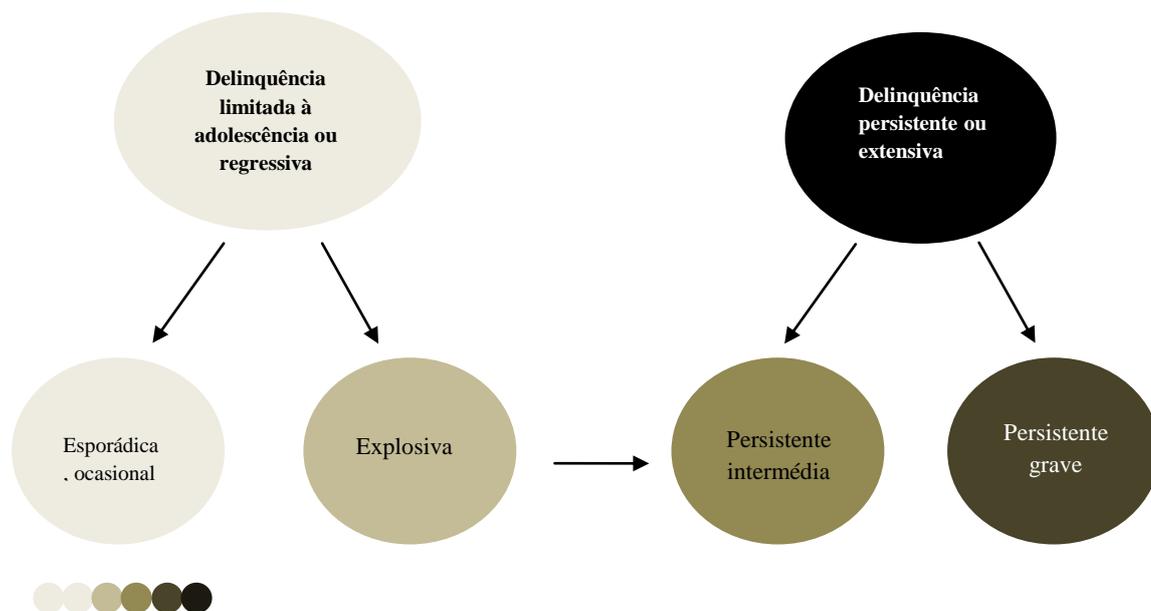


Figura 4. Escalada do tipo, frequência e gravidade da delinquência

Existem várias controvérsias no que se refere à relação entre a idade e a delinquência ou a escalada nos atos criminais. Umas mais deterministas e outras com maior tónica no desenvolvimento social dos sujeitos, os estudos sugerem essencialmente que:

- a) Quanto mais cedo iniciam as atividades criminais, maior é a probabilidade de estas se manterem ao longo da vida, aumentando gradualmente de intensidade e gravidade, estando habitualmente relacionadas a perturbações que se detetam desde a infância (ver gráfico 1);
- b) Quanto mais tarde os atos delinquentes se dão, menor é a probabilidade de estes acontecerem com periodicidade regular, confinando-se a um dado momento da vida do sujeito e não ultrapassando, por norma, a adolescência, assumindo, desta forma, um carácter de adequação à norma.
- c) Verifica-se nestas assunções que se estabelece uma relação entre aquilo que é normal – ajustamento à norma e à sociedade - e patológico – do foro psicobiológico.

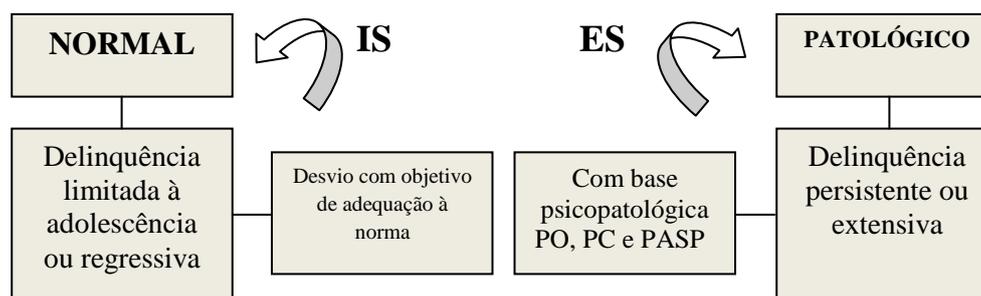


Figura 5. Relação entre «normal» e «patológico» e a importância da tipologia de delinquência para a entrada, ou não, em situações de Exclusão Social

Apesar de os autores referirem as relações entre a tipologia e o tipo de delinquência, bem como os denominadores fulcrais para a definição de cada um deles, salienta-se que a gravidade dos atos cometidos, mesmo que numa tipologia limitada à adolescência ou regressiva, apesar de limitados no tempo e na quantidade, podem ser de tal forma graves, que acabam por desviar o adolescente da norma e integrá-lo no grupo dos excluídos.

Em qualquer um dos casos, está posta em causa a vinculação do sujeito com os quatro vetores importantes no seu processo de socialização – família, escola, pares e meio.

1.4.3. A Vinculação – O processo chave

Acerca da delinquência, têm-se abordado, até aqui, questões essencialmente individuais. A idade e os motivos, quer sociais ou maturacionistas do foro psicopatológico, bem como a personalidade e o seu desenvolvimento, têm sido os pontos fundamentais da presente análise. No entanto, tendo sempre subjacente a noção de que o Homem é um ser biopsicossocial, torna-se fundamental analisar outros fatores, agora sociológicos, de relação com o meio e os outros, como fatores explicativos de entrada em situações disruptivas do comportamento.

Bowlby (1982) desenvolveu a denominada **teoria da Vinculação** que, revelando uma perspetiva relacional (Ferreira, 2010), é importante para a compreensão dos processos de comportamentos disruptivos à luz das interações sociais dos indivíduos. Assim,

“a teoria da vinculação afirma a necessidade humana universal do desenvolvimento de ligações afetivas de proximidade, que forneçam segurança e possibilitem a exploração confiante do self, dos outros e do mundo (...) [, sendo] um laço afetivo que uma pessoa forma com outrem, como um laço que os une e perdura no tempo, caracterizando-se como uma tendência para a procura e manutenção da proximidade a essa figura,

específica em situações ameaçadoras ou geradoras de stress” (Cordeiro, 2012, p.7)

Tendo por base a **teoria do sistema geral** de von Bertalanffy, entende-se que desde que nasce até que morre, o sujeito, bem ou mal, encontra-se integrado em vários subsistemas que compõem o seu sistema universal de referência, os quais são entendidos como os locais onde se dão as interações entre os sujeitos que neles se encontram integrados (Durand, 1992) “*com os papéis desempenhados e os estatutos ocupados, com as finalidades e objetivos comuns e (...) com as normas transacionais que se vão progressivamente construindo*” (Relvas, 2004, p.11).

Esses subsistemas são, então: **família** – o primeiro eixo de socialização; a **escola** – como um contínuo no papel de socialização iniciado pelos cuidadores; o **grupo de pares** – fundamental no processo de desenvolvimento do sujeito, nomeadamente ao nível da sua individualização face à família; e, por fim, mas não menos importante, o **meio** – onde o jovem se encontra integrado pela pertença aos outros subsistemas (Canavaro, 2007).

A esta integração aos subsistemas, denomina-se **vinculação**, processo através do qual poderá o indivíduo determinar o seu comportamento e a sua adequação às normas gerais, bem como a resiliência, ou seja, a capacidade individual de conseguir ultrapassar determinadas contrariedades ou experiências negativas (Yunes, 2003; Anaut, 2009; Sordi, Manfro & Hauck, 2011; Janczura, 2012).

A partir da segunda metade do século XX, foram muitas as investigações que sugeriram que a delinquência se deve à quebra do vínculo, salientando-se as de Hirschi²¹, acreditando que quanto mais fortes e resistentes fossem os laços sociais do sujeito, menor seria a probabilidade de entrada em situações de desvio-delinquência-exclusão (Born, 2005; Cusson, 2011), na medida em que o controlo social sobre ele exercido teria muito mais efeito.

Esta questão remete-nos, novamente, para a *anomia*, anteriormente tratada no presente estudo. No entanto, o conceito desenvolvido inicialmente por Durkheim, sofreu algumas alterações, inerentes ao desenvolvimento dos estudos e observações sociológicas, pelo que o construto desenvolvido por autores como Merton, Cloward e Ohlin (Born, 2005; Cusson, 2011), toma uma dimensão diferente, assumindo-se como o “*sobreinvestimento no sucesso em detrimento do respeito pelas normas*” (Cusson, 2011, p.85). Os autores responsabilizam a sociedade pelas situações de desvio e delinquência, defendendo que esta se propicia pela

²¹ Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, University of California Press

valorização excessiva dos bens e sucessos materiais (Xiberras, 1993; Costa, 1998; Barata, 2004; Costa et. al., 2008; Cusson, 2011; Durkheim, 2012).

É na sequência dos *novos* pressupostos anômicos, que Hirschi (1969) lança a **teoria do laço social**. Segundo o autor, é a fraqueza do laço social entre indivíduos e sistemas que define situações ligadas à delinquência.

Melhor explicando: o nível de anomia de uma sociedade varia no sentido contrário do nível de controlo social da mesma, pelo que os laços sociais e a sua firmeza estão dependentes desta variância. Assim, quando as relações que um individuo estabelece com os membros dos seus sistemas sociais são fimes, coesas, numerosas e próximas, maior será a tendência para este se conformar à norma, podendo, então, concluir-se que *“quanto mais sólidos são os laços que unem o individuo à sociedade, menos propensão para a delinquência terá esse individuo”* (Born, 2005, p.68).

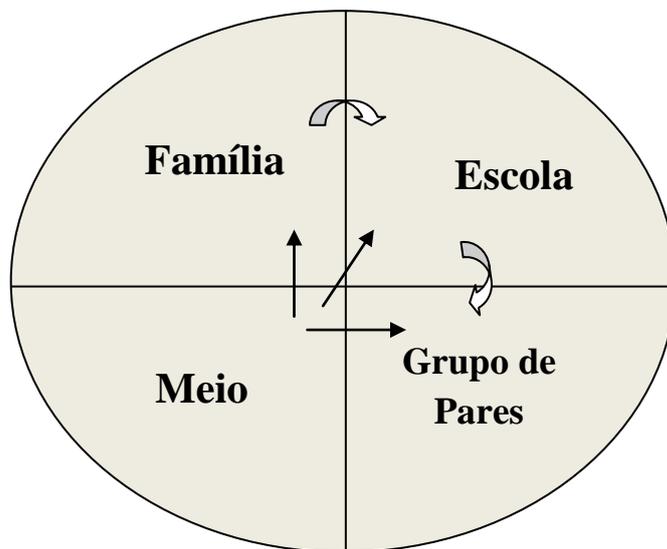


Figura 6. Modelo de Vinculação - relação entre subsistemas

1.4.3.1. Família

A família é o primeiro elemento de vinculação de um indivíduo desenvolvendo, supostamente, na criança *“uma base segura, a partir da qual ela pode explorar e adaptar-se ao ambiente”* (Ferreira, 2010, p.80).

Os diferentes padrões de funcionamento parental vão ser definidores – positivamente, ou não – dos níveis de adaptação do sujeito ao meio, bem como da sua resiliência (Anaut, 2009). Caso o conforto provocado pela proximidade com as principais figuras de vinculação não seja forte, a criança poderá sentir-se angustiada, o que se traduz na

redução das suas atividades exploratórias, limitando as aprendizagens, a aquisição e desenvolvimento das competências que permitirão a adaptação ao mundo exterior (Bowlby, 1982; Ferreira, 2010).

Portanto, a tipologia das relações familiares – estilos e práticas educativas parentais de suporte, afeto e aceitação; qualidade de relação entre os pais; coparentalidade; recursos psicológicos dos pais, nomeadamente saúde mental e psicológica, características da personalidade -, bem como a constituição das famílias – número de irmãos; posição da criança na fratria; tipo de família -, é importante para a definição do tipo de vinculação da criança, apesar de não ser determinante, devendo ter-se em conta os mais variados fatores que possam colocar uma vinculação adequada em risco (Oliveira, 2011).

Sabe-se que “*as famílias perturbadas ou problemáticas expressam com muita frequência emoções negativas*” (Sprinthall & Collins, 2011, p.330), o que confirma a importância que as práticas parentais têm no desenvolvimento da vinculação infantil e juvenil, podendo estas mesmas práticas e dinâmicas familiares patológicas, resultar em comportamentos sociais desadequados e patológicos relacionados com a delinquência, por quatro razões apontadas por Patterson²²: “*falta de regras familiares (...)[;] falta de monitorização parental (...)[;] falta de contingências afetivas (...)* [e, por último] *falta de técnicas para lidar com as crises ou problemas familiares*” (ibid., p.466). Daqui resultará uma vinculação mal elaborada com consequências negativas ao nível do desenvolvimento do sujeito, “*distinguindo-se ao nível da atividade delinquente*” (Born, 2005, p.147) evidenciada pela intolerância a terceiros, perturbação da imagem dos pais e a não interiorização dos conflitos (ibid.).

À medida que a maturação se vai processando, até chegar à adolescência, as referências parentais e familiares começam a perder o seu peso vincutivo, principalmente no que se refere à interiorização dos papéis sociais.

A entrada na Escola e a relação com outras figuras de socialização, pela integração em grupos, começam a ganhar relevância. Existem novas normas a serem assimiladas, novas necessidades de adaptação, pelo que aparece uma transferência dos comportamentos de vinculação, que deixam de ser hierárquicos e verticais – família -, para passarem a ser horizontais e recíprocos – grupos de pares. No entanto, a vinculação com as figuras familiares

²² **Patterson, G. R.** (1982). *Coercive family process*. Eugene, Ore.: Castalia

ou cuidadoras continua a ser importante e definidora do comportamento social dos sujeitos (Ferreira, 2010).

1.4.3.2. Escola

“A Escola, tal como a família, é um sistema social bem organizado e hierarquizado mas mais vasto e complexo” (Relvas, 2004, p.120) sendo encarada como um dos agentes de controlo que age informalmente.

A entrada na Escola vai potenciar, também, a entrada de outras figuras agentes de socialização na vida da criança, tal como já foi referido. A partir deste momento, a criança passa a ser influenciada, não só, e ainda, pelos seus progenitores/cuidadores, como também por professores, técnicos, entre outros participantes ativos na comunidade educativa, revelando-se estes como figuras importantes para os processos de vinculação, existam, ou não, fragilidades ao nível da relação vinculativa com as figuras parentais (Oliveira, 2011).

Uma descontinuidade da vinculação iniciada pelas figuras parentais, poderá ser causadora de situações desvinculativas, nomeadamente em relação à Escola, podendo dar origem a situações de afastamento face à instituição escolar, nomeadamente insucesso, absentismo e abandono escolares (Canavaro, 2007); assim como de comportamentos de risco relacionados com o desvio e a delinquência, como poderemos observar mais adiante no presente estudo.

1.4.3.3. Grupo de Pares

O grupo de pares é fundamental para o processo de socialização de qualquer indivíduo, podendo, ao longo deste processo de socialização, distinguir-se vários tipos de pares que exercerão a sua influência – positiva ou negativa (Born, 2005).

Os denominados «pares convencionais» acompanham, por norma, o desenvolvimento do indivíduo, estabelecendo níveis de adaptação e vinculação ao que é normativo fora das paredes de casa ou da Escola.

A relação grupal aumenta à medida que o sujeito se desenvolve, existindo uma maior propensão para a criação de grupos que, em contextos muito específicos e não controlados por outros fatores, nomeadamente vinculativos, poderão descambar em situações de marginalidade e delinquência. É nesse momento, isto é, “quando um grupo se constitui em bando delinquente, [que] poderá reconhecer-se o desenvolvimento de uma subcultura” (ibid., p.180). Esta ideia está subjacente à **teoria da associação diferencial** de Sutherland²³ (1939)

²³ Sutherland, E. (1934). Principles of criminology. Filadélfia: Lippincott

que pronuncia que o comportamento é adquirido pela observação e imitação que o indivíduo faz ao grupo de pares - ficando desenquadrado se não o fizer - assentando em pressupostos como: associação diferencial – o que me difere do outro; definição comportamental – regras a seguir no seio do grupo; Imitação – modelagem de comportamentos²⁴ (Bandura, 1977; Bandura & Walters, 1983); e, por último, reforço diferencial – punições e recompensas conforme a adequação do comportamento às normas grupais. (ibid.).

Segundo Born (2005), são muitas as investigações que evidenciam a conexão entre a delinquência juvenil e a associação com pares com comportamentos semelhantes, comportamentos esses reforçados pela aprovação das condutas associadas.

É fundamental, para todos os sujeitos, a vinculação que se estabelece com os membros dos grupos de pares. É esta vinculação que vai permitir o desenvolvimento de determinados raciocínios morais e comportamentos de adequação e identificação com algumas instâncias normativas. A positividade desta vinculação está, segundo vários autores, dependente do sucesso da vinculação estabelecida com as figuras cuidadoras de início de vida, sendo preventora, ou não, de situações de vulnerabilidade e de risco, bem como podendo promover, ou não, a resiliência do sujeito (Anaut, 2009).

Tanto na relação com a família, como na relação com os pares, o indivíduo, tendo em conta tudo aquilo que lhe é intrínseco – entenda-se biológica, psicológica e fisicamente –, tem na vinculação algo fundamental para a determinação da sua posição face à sociedade. Assim, existindo uma deficiência vinculativa com ambos os agentes principais de socialização, serão criados estigmas que, segundo Goffman²⁵ vão propiciar comportamentos relacionados com esses mesmos estigmas que são impostos, aumentando a probabilidade de desvio e adesão a grupos entendidos como marginais.

A afirmação anterior conduz-nos ao que Mead²⁶ aceitava como facto, isto é, o universo simbólico é, o ponto fulcral que preconiza a actividade social na construção do *self*, pois a singularidade desta constrói a especificidade da realidade social e, com ela, desenvolvem-se universos simbólicos específicos e singulares na experiência individual do ser humano, enquanto ser social (Ferreira, et. al., 1995; Born, 2005).

²⁴ **Teoria da Aprendizagem Social** - acordo com a teoria da aprendizagem social de Bandura, a aprendizagem de comportamentos dá-se por observação de modelos através de processos simbólicos durante a exposição desses modelos; não requer reforço externo, mas a reprodução desses comportamentos dependerá, quase sempre, da resposta representada, ou seja, “*in social learning theory, reinforcement is considered a facilitative rather than a necessary condition because factors other than response consequences can influence what people attend to*” (Bandura, 1977, p.37).

²⁵ **Goffman, E.** (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Éditions de Minuit

²⁶ **Mead, G. H.** (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press

O autor apresenta, então, o modelo de processo de socialização dos indivíduos, constituído por três fases: na primeira fase, denominada por **fase preparatória**, assiste-se à construção do *self*, em que o indivíduo imita papéis sociais, sem que tenha consciência do significado das linguagens, ou seja, “*a organização interpretativa dos símbolos que mediatizam o processo de comunicação*” (Ferreira et al, 1995, p.298); na segunda fase, à qual Mead chama a **fase do jogo**, o indivíduo adquire a capacidade interpretativa pela aquisição da linguagem, identificando e diferenciando os símbolos, partilhando com os outros o seu significado e sentido, mas não sendo capaz de os relacionar, ou seja, representa os papéis sociais de acordo com aquilo que apreende das linguagens, mas não tendo a sua noção abstracta; na terceira e última fase, a **fase da representação**, o indivíduo torna-se capaz de organizar e assumir na sua experiência individual a perspectiva dos outros indivíduos – outro generalizado –, interiorizando-os e tornando-se um agente ativo, “*capaz de manter as situações adequando o seu comportamento ao dos outros numa atividade cooperativa, ou de modificar as situações em que se insere, quando estas constroem a sua liberdade e os seus interesses*” (Ferreira et al, 1995, p.298).

1.4.3.4. Meio

Recuando à figura 6, o **meio** é uma das quartas partes da totalidade daquilo que é o indivíduo enquanto ser social, sendo a parte que tem uma conexão direta com todas as outras: família, escola e grupo de pares.

Todas as relações estabelecidas dão-se no meio, isto é, num determinado contexto, o qual tem vindo a ser explorado ao longo da presente investigação. É nele, também, que se verifica a subjetividade e a objetividade dos comportamentos, à semelhança do que foi referido anteriormente relativamente ao crime (Cusson, 2011), pois também ele é repleto de subjetividade e de objetividade que se materializa no tipo de cultura com que o sujeito se depara. É nele – meio - que se dão as modificações e as (des)organizações a que o indivíduo deve adaptar-se sucessivamente para se manter integrado e vinculado de forma satisfatória, tendo em conta o que é considerado normativo para determinado meio, bem como o tempo em que se dão os comportamentos e as normas (Louro, 2008).

O meio é, então, tudo. O «meio» é o tempo, é o espaço, é o ato e é o ator. O meio é o todo, é a soma de todas as partes, e mais (Durand, 1992). Assim, a vinculação ao meio está dependente de todo o tipo de comportamentos adotados, individualmente e/ou em grupo, seja este entendido como o grupo familiar, escolar ou de pares, entre outros grupos dos quais o sujeito vai fazendo parte ao longo do seu desenvolvimento.

É no meio onde se dão todas as interações sociais e é por isso que é nesta totalidade da vida individual que o sujeito vai desempenhando os mais variados papéis, de forma a sobreviver intacto e participante na sociedade (Born, 2005).

Ora sucede que, nem sempre, e tal como já pudemos verificar na análise às outras partes constituintes da totalidade do sujeito, a adaptação é eficaz. Se, ao nível vincutivo, o indivíduo não satisfizer aquilo que é aceite e partilhado socialmente, acabará por sofrer de estigma, de marginalização e, conseqüentemente de desvio (Xiberras, 1993; Clavel, 2007; Bergeret, 2004; Scharfetter, 2005; Born, 2005; Negreiros, 2008; Gonçalves, 2008; Matos, et. al., 2009; Cusson, 2011; Konvalina-Simas, 2012), situações que se poderão materializar, por exemplo, na adesão a grupos (Born, 2005; Le Blanc, Ouimet & Szabo, 2008; Negreiros, 2008; Sprinthall & Collins, 2011), também eles com membros marginais, com comportamentos intolerados pela maioria, bem como na adoção de comportamentos desadequados e desaprovados socialmente.

A **vinculação** é, evidentemente, um dos pilares de base de uma boa adequação social (Bowlby, 1982; Oliveira, 2011; Ferreira, 2012; Cordeiro, 2012). Sendo um processo evolutivo, que se dá num determinado meio, que inicia com o nascimento da criança - com a família como primeiro agente vincutivo - passando pela Escola e pelo grupo de pares, vai ser determinante para a resistência/fraqueza do laço social (Hirschi, 1969, Born, 2005).

Voltando, então, à teoria do laço social, desenvolvida por Hirschi (1969), entende-se que a adequação satisfatória de um indivíduo à sociedade está dependente de quatro fatores que, relacionados entre si, irão potenciar essa mesma adequação, tal como podemos verificar na figura 7. O autor compreende que é necessária a interseção entre quatro fatores para uma integração plena do sujeito (Born, 2005).

Nesse sentido, a vinculação – laço criado entre o sujeito e as pessoas e instituições convencionais de referência -, o empenhamento – nível de dedicação às atividades convencionais -, o investimento – nível e quantidade de energia investida pelo sujeito na obtenção dos objetivos convencionais -, e, por último, as crenças – nível de crédito e adesão às normas convencionais -, são condicionantes fundamentais.

Laço Social

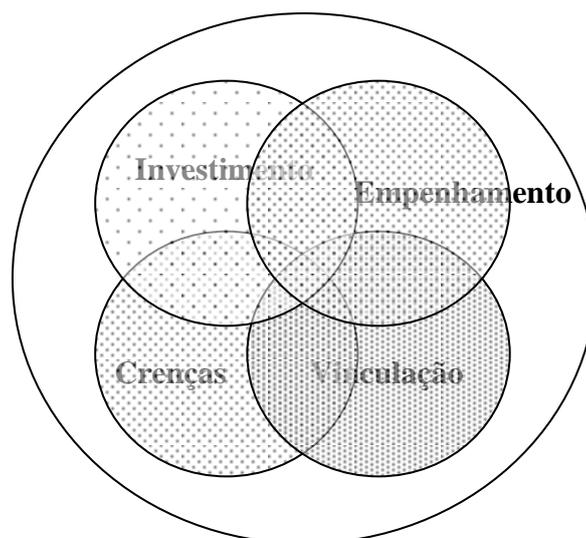


Figura 7. Laço Social de Hirshi (Born, 2005)

“É por intermédio destes quatro laços que o indivíduo está «vinculado» à sociedade e é quando esses laços são fracos que a probabilidade de que ele cometa atos delinquentes aumenta consideravelmente” (Born, 2005, p.70).

Propõe-se, com base no «modelo coercivo recíproco» relativo às práticas parentais desenvolvido por Patterson²⁷ (1982), uma síntese do que, até aqui, tem vindo a ser explicado relativamente à vinculação (ibid.):

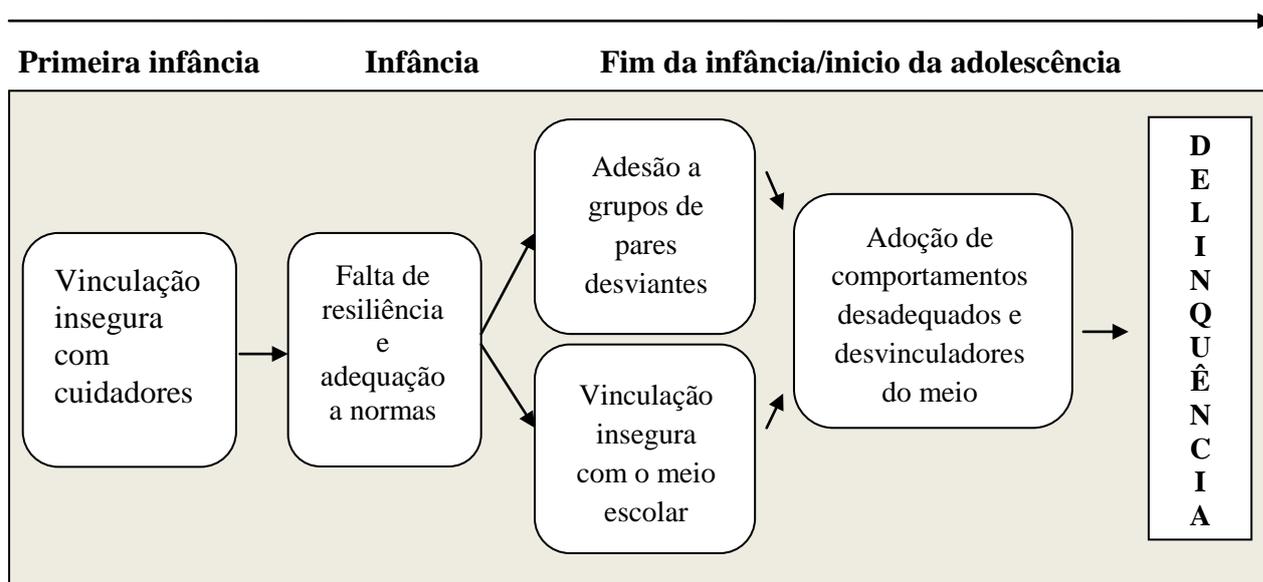


Figura 8. Evolução da vinculação insegura

²⁷ Patterson, G. R. (1982). Coercive family process. Oregon: Castalia, Eugene

Analisando atentamente a figura 8, entende-se que é na vinculação insegura que se originam a maior parte dos problemas relacionados com a delinquência e, de uma forma mais abrangente, de situações de ES (Xiberras, 1993; Born, 2005).

Uma vinculação desadequada resulta em sujeitos desadequados e despreparados para os confrontos com as dificuldades habituais do quotidiano, adotando condutas disruptivas, nomeadamente em relação à Escola - um dos principais agentes de socialização.

Foi, até aqui, reforçada a importância da família, do grupo de pares e do meio como motivadores ou condicionadores de determinados comportamentos do sujeito, tendo sido feita uma pequena abordagem à importância que a Escola tem no processo de socialização dos nossos jovens.

No entanto, importa que essa pequena abordagem se alargue, na medida em que a Escola assume, atualmente, um papel algo confuso relativamente à importância que assume na preparação dos indivíduos para enfrentar as situações de desvantagem social, podendo agir como promotora da IS.

1.5. A Escola – O papel confuso de uma instituição vinculativa

“Geralmente, os fatores de sucesso ou problemas que as crianças têm na Escola estão localizados na família, na Escola ou na própria criança, negligenciando as interações que poderão ocorrer entre os diferentes sistemas, o que leva a uma compreensão apenas parcial dos mecanismos envolvidos” (Canavarro, 2007, p.19)

A Escola assume, hoje em dia, um papel preponderante na educação dos indivíduos. É na Escola que as crianças e os jovens passam a maior parte do seu tempo para que, seguindo lógicas maturacionistas, os sujeitos possam aprender e desenvolver as competências para a idade em que se encontram, sem que, à partida, se considerem as falhas ao nível vinculativo com as outras partes do sistema das crianças e jovens.

À escola cabe a função de ensinar mas, tendo em conta as vicissitudes e os constrangimentos que, muitas vezes, ocorrem no desenvolvimento maturacional e social dos sujeitos, acaba também por assumir o papel de educadora e promotora de desenvolvimento de vínculos importantes e fundamentais para o percurso de vida de cada um de nós.

Tal como já foi referido, os erros vinculativos poderão ser preditores de situações de risco²⁸ ou vulnerabilidade²⁹ (Almeida, 2005; Anaut, 2009) os quais, por sua vez, definirão o nível de resiliência de cada sujeito e, conseqüentemente, a sua capacidade de adaptação ao meio pela obediência e adesão às normas instituídas. Neste sentido, a Escola assume-se como promotora de fatores de proteção que permitam os indivíduos precaverem-se e serem capazes de enfrentar situações adversas (Canavaro, 2007).

1.5.1. Então, qual é afinal o papel da Escola?

O papel da Escola tem sido difícil de definir, surgindo, ao longo de todo o século XX, várias tentativas de resposta para a questão colocada. Atualmente, a Escola, mais do que cumprir a função de integração social – saber acolher os alunos, permitindo uma conexão aluno-escola que transmita ao individuo uma sensação de pertença em prol de associações grupais favoráveis a um bom percurso académico e a um ajustamento emocional seguro e resiliente -; tem, também, o papel de utilidade social – pela obtenção de certificação académica que facilite a integração e capacidade de resposta no mercado de trabalho, potenciando a tomada de consciência individual e social e a capacidade de tomada de decisão face às exigências -; e de orientação vocacional – pela valorização dada às capacidades individuais do aluno, encaminhando-o para um percurso adaptado e coerente a essas mesmas capacidades -, sendo estas as três principais motivações para um trabalho de lidaçãõ com a diversidade de formandos/alunos que existe (Canavarro, 2007).

Em suma, a Escola tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento de cada sujeito, na medida em que complementa, ou compensa, as ligações vinculativas iniciadas pela família e, mais ainda, forma cidadãos competentes para assumirem o seu papel numa sociedade repleta de constrangimentos e exigências para as quais se deve estar devidamente preparado para enfrentar (Pereira, 2007), sendo, talvez, por isso que “*a Escola tem sido uma contribuinte importantíssima e uma acompanhante constante das mudanças sociais, por vezes perscrutora e outras vezes dando seqüência e consolidando-as*” (ibid., p.28).

²⁸ **Risco** - “*circunstâncias individuais ou ambientais que aumentam a probabilidade de desenvolvimento inadaptativo*” (Canavarro, 2007, p.17)

²⁹ **Vulnerabilidade** - Designa “*os indivíduos ou os grupos considerados como vulneráveis devido a predisposições (genéticas, biológicas ou psicossociais) para a doença, um dano ou uma estratégia negativa*” (Anaut, 2009, p.18-19)

1.5.2. A qualidade dos vínculos escolares

Tal como já foi referido anteriormente no presente estudo, o desenvolvimento humano dá-se por etapas sucessivas, todas elas importantes para uma plena integração do sujeito em sociedade, sob todos os aspetos.

Durante a primeira infância, compreendida entre o nascimento e os seis anos de idade, a criança desenvolve-se ao nível da aprendizagem, o que lhe irá permitir a aquisição dos conhecimentos escolares que começam no o início da segunda infância. Para tal, terá que se ter dado no sujeito “*uma maturação harmónica da sua personalidade e (...) das suas funções cognitivas e (...) da linguagem, a fim de que nela se possa desenvolver cabalmente a aprendizagem da leitura e da escrita*” (Fernandes da Fonseca, 2004, p.95).

A segunda infância é, então, o período em que se desenvolvem funções psicológicas que se agrupam em três tipos de atividade: cognitiva – memória, intuição, imaginação, inspiração, inteligência e pensamento -, volitiva – vontade e motivação - e afetiva – temperamento e afetividade. Todas estas funções, no seu conjunto, serão o mote para a definição da personalidade individual do sujeito, definindo-o enquanto ser individual e social (ibid.). Esta maturação estará dependente de muitos fatores, nomeadamente da família, na medida em que, tal como já pudemos observar, é ela o primeiro veículo de aprendizagem e de socialização da criança, cabendo-lhe a função de estimular esta maturação (Relvas, 2004).

Poderá, então, concluir-se que, caso não estejam reunidas todas as condições biológicas e familiares, nomeadamente ao nível da vinculação, a criança poderá estar em risco de não desenvolver em si a resiliência suficiente para conseguir, por si só, ultrapassar as crises e as dificuldades que irão surgir, inerentes ao seu desenvolvimento intelectual, bem como social (Anaut, 2009). Serão, portanto, reduzidos os fatores de proteção que irão atuar na presença do risco e que poderão conduzir às primeiras situações de Insucesso, Absentismo e Abandono Escolares (Canavarro, 2007).

1.5.2.1. Insucesso Escolar

O Insucesso Escolar poderá ser entendido como o mau aproveitamento e rendimento escolares, caracterizados essencialmente por reprovações, desadaptação, desinteresse, desmotivação e alienação escolares (Benavente, 1990), estando dependente de um conjunto de condições de vida que têm influência na forma como a escolarização se processa (Garcia, Jerónimo, Norberto & Amaro, 2000).

Verifica-se a inexistência de uma uniformidade concetual do conceito, podendo este variar conforme as definições políticas e legais de cada contexto. Normalmente as primeiras

situações de Ins. E. começam a verificar-se durante o ensino primário, pela influência de fatores individuais ou relacionais, sendo relativos ao contexto escolar ou ao funcionamento estrutural da família (Fernandes da Fonseca, 2004). Percebe-se, assim, que poderá, também, ser um indicador do mau funcionamento do sistema de ensino e um efeito negativo ao nível do funcionamento dos subsistemas que compõem a totalidade do sujeito (Roazzi e Almeida, 1988) podendo, também, ser preditor de outros comportamentos, nomeadamente desviantes, em relação à Escola como o são o Abs. E. e o AE (Taborda-Simões, Fonseca & Lopes, 2011, p.188).

1.5.2.2. Absentismo Escolar

O Absentismo Escolar assume-se como a forma mais grave de Ins. E., na medida em que, mais do que compreender a desmotivação intelectual, compreende também o afastamento e a ausência dos alunos em relação ao espaço escola, bem como das suas atividades. Assim, ambas as problemáticas estão estritamente relacionadas. Havendo Abs. E., há também Ins. E. pois, não estando presentes fisicamente, os sujeitos não poderão acompanhar o progresso das atividades letivas nem adquirir as competências adequadas para as suas certificações escolares e desenvolvimento maturacional adequado para a idade.

O Abs. E. é, sem dúvida em preditor de situações de AE. Existindo em múltiplas formas, implica uma observação muito atenta das situações verificadas e sinalizadas, de forma a que estas não evoluam para piores formas de exclusão escolar que, afetando de forma negativa a formação dos alunos, poderá assumir repercussões graves no seu desenvolvimento pessoal e social (González, 2006).

1.5.2.3. Abandono Escolar

A definição de AE revela alguma complexidade, na medida em que varia conforme o espaço e as suas bases legislativas. Em Portugal, o AE é entendido como a “*saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei*” (Estevão & Álvares, 2013, p.4). Assim sendo, todos os jovens que, antes dos 18 anos, deixem de frequentar as atividades letivas sem terem concluído o ensino secundário, encontram-se em situação de AE. Esta é a categoria formal de definição do problema, na medida em que se foca em aspetos oficiais e legislativos relacionados com os planos e objetivos traçados pelas instituições nacionais de âmbito formal (ibid.).

Segundo Canavaro (2007, p.43), o AE “*é sem dúvida um fenómeno sistémico e ecológico*” que engloba a compreensão da relação estabelecida nos e entre os vários

subsistemas que compõem a totalidade do indivíduo: a **família**, a **escola**, o **meio envolvente** e o **próprio sujeito** em si.

De acordo com a perspectiva ecológica, as situações de desadequação escolar de cada sujeito poderão estar dependentes da qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes subsistemas, tal como está figurado na figura 9. Portanto, situações como a inexistência de bases de apoio por parte da família, as poucas expectativas oferecidas pelo sistema escolar a determinados jovens e a as condições socioeconómicas desfavoráveis, são, frequentemente, as justificações utilizadas para as situações de AE. Podem, ainda, acrescentar-se fatores como a fraca integração relacional com os membros da comunidade educativa e os problemas de acessibilidade – nomeadamente de transporte – para o espaço escolar (Garcia et. al., 2000).

Compreende-se, deste modo, que, sendo a articulação entre os sistemas deficitária, menor será a estabilidade das fronteiras sistémicas, e, assim, diminui-se a probabilidade de sucesso escolar.

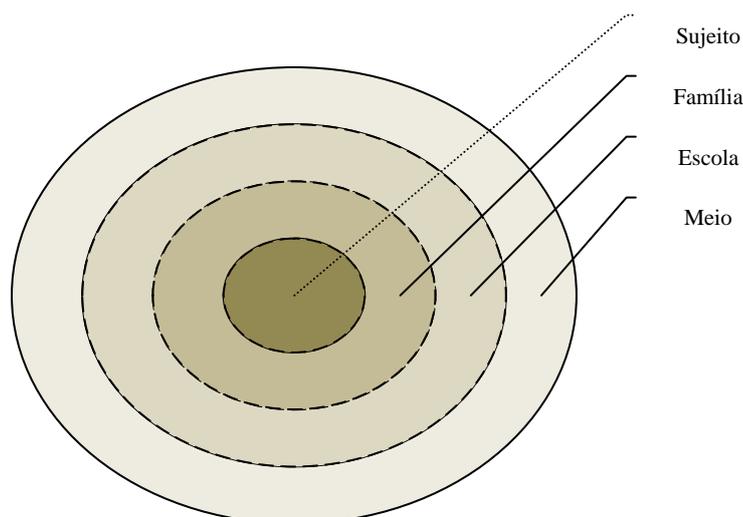


Figura 9. Perspetiva ecológica dos subsistemas descritivos do AE (Canavaro, 2007)

a) Sujeito

Podem ser identificadas, essencialmente, dificuldades ao nível da aprendizagem – nomeadamente da língua materna e da Matemática - e da saúde; baixa autoestima; desinteresse e insucesso escolares; comportamentos desviantes e delinquentes – indisciplina, prática de pequenos delitos, abuso de estupefacientes, entre outras -; maternidade precoce e, em algumas situações, a extrema falta de resiliência (Garcia et. al., 2000; Canavaro, 2007).

b) *Família*

Identificam-se aqui também muitas dificuldades, nomeadamente económicas e de envolvimento parental com a Escola; défices ao nível da escolaridade e das atitudes positivas e resilientes; monoparentalidade; historial de AE na família, bem como de comportamentos desviantes e/ou delinquentes (ibid.).

c) *Escola*

Quanto à Escola, são variados os constrangimentos encontrados, tendo em conta os tipos de intervenientes e membros da comunidade educativa – professores, técnicos, assistentes operacionais. Assim sendo, Canavarro (2007, p.45) identifica:

“a falta de mecanismos de deteção precoce de casos de risco (...); falta de programas de apoio a estudantes com dificuldades; falta de programas de promoção de competências sociais; (...) falta de diversificação nas ofertas educativa e formativa; baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos estudantes em risco de abandono; reduzida ligação à família e ao meio envolvente; défice formativo dos docentes e dos outros agentes educativos (...) em áreas capazes de prevenir o abandono escolar; incapacidade da Escola atuar como promotora da resiliência educacional”.

d) *Meio*

Os vínculos fracos indivíduo-meio são a melhor explicação da responsabilidade que o meio tem em processos de AE, bem como as exigências ao nível do mercado de trabalho, que fomentam o abandono da escola por parte dos jovens que, oriundos de meios sociais desfavorecidos economicamente, acabam por abdicar da Escola para ir trabalhar. São, ainda, reconhecidas as fracas conexões existentes entre as autarquias e as instituições sociais de apoio social, recreativo e empresarial (Garcia, et. al., 2000; Canavaro, 2007).

Pela análise feita aos subsistemas que ajudam no entendimento do fenómeno do AE, compreende-se a existência de alguns fatores relacionais. Os comportamentos disruptivos/delinquentes são os que aparecem com maior frequência, pelo que a relação entre AE e esses fatores associativos, criminais, ou não, devem ser observados com algum cuidado.

1.5.3. Abandono Escolar & Delinquência – Será que há relação?

“Percecionado como um desperdício de recursos e talentos, o abandono escolar tem vindo a merecer, em muitos países, uma atenção crescente tanto por parte das forças políticas de diferentes quadrantes interessadas em controlá-lo, como por parte dos

investigadores de várias disciplinas apostados em compreendê-lo (...). Muitos dos estudos sobre essas questões têm incidido sobre o abandono escolar e a delinquência (...) alguns apoiam a hipótese de que o abandono escolar aumenta os riscos de delinquência juvenil ou outras formas de conduta desviante; outros apoiam a hipótese oposta, ou seja, os comportamentos antissociais e o consumo de droga contribuem para o abandono escolar” (Taborda-Simões, et. al., 2011, p.188).

O AE é, atualmente, uma grande preocupação das sociedades mais desenvolvidas, na medida em que poderá ser um dos fatores que põe em causa o acesso equalitário a bens e serviços considerados essenciais para o afastamento dos sujeitos das rotas de ES (Garcia et. al., 2000). Pela análise extensiva feita aos fatores que poderão ser preditores da delinquência, bem como do AE, compreende-se que as semelhanças entre problemáticas são imensas, incidindo essencialmente nos problemas vinculativos que poderão existir entre os sujeitos e os seus subsistemas, ou entre estes.

Os estudos até agora realizados, fundamentam a assunção anterior (Born, 2005; Negreiros, 2008; Matos, et. al., 2009; Taborda-Simões, et. al., 2011). Contudo, defendem que, apesar de poder haver situações de associação entre ambos os problemas, “*isso não significa que exista entre os dois fenómenos uma relação causal*” (Taborda-Simões et. al, 2011, 196). A carência de estudos ainda não permite afirmar com toda a segurança se existe essa mesma relação causal. Existem vários fatores a ter em conta para além da vinculação – frustração, stress, insucesso - nomeadamente a perceção de que as situações de AE ou de delinquência nem sempre são patológicas, podendo apenas e só ser uma forma de integração dos jovens, uma forma de se afirmarem perante a sociedade, pondo em causa e desafiando as normas instituídas, o que acabará, com o tempo, por diminuir e desaparecer (ibid.), à semelhança do que acontece com alguns comportamentos delinquentes (Moffit, 1969; Born, 2005).

A verdade é que, embora possam estar o AE e a delinquência, em alguns momentos, relacionados, não existe nenhuma razão que aponte para a causalidade entre fenómenos (Taborda-Simões, et. al., 2011). Seriam necessários mais estudos longitudinais que permitissem aferir, para além do momento em que o AE é vivido, se realmente este poderá estar na origem de situações de delinquência, ou se, pelo contrário, estas poderão ser predictoras de situações de AE. Estes mesmos estudos permitiriam ainda “*o desenvolvimento de futuros programas de intervenção destinados a prevenir o abandono e o comportamento antissocial*” (ibid., p.196)

Capítulo 2

Caminhos para a Inclusão - A Educação como forma de inclusão mais inteligente

*A educação é um ato de amor, por isso, um
ato de coragem*

(Freire, 1967, p.96)

2. Caminhos para a Inclusão – A Educação como forma de Inclusão mais inteligente

Ao longo de todo o *Capítulo 1 – Exclusão Social – Fenómeno Biopsicossocial* - é possível compreender que “a sociedade contemporânea é a sociedade do estereótipo, do preconceito, do excluído” (Almeida, 2005, p.22). Vive-se, portanto, numa sociedade em que as desigualdades imperam sobre os direitos constitucionalmente garantidos para todos os Homens.

A linha que separa a ES da IS é muito ténue, pelo que todos os esforços para evitar entradas em situações desviantes são poucos, principalmente quando as exigências sociais superam, muitas vezes, as capacidades individuais de enfrentá-las.

Tal como acontece com a ES, a definição de IS também estará dependente de vários fatores, nomeadamente daqueles que levam cada sujeito a estar excluído. Assim sendo, a luta contra a ES partirá da constituição ou restituição dos vínculos essenciais à inclusão social de cada um dos excluídos, baseando-se no conhecimento que se tem sobre os constrangimentos individuais destes, e que puseram em causa a sua integração.

Importa, então, compreender **Inclusão Social**, definindo-a como meta a alcançar para a estabilidade social e individual de cada um de nós, enquanto seres sociais passíveis de entrar em rotas de ES a qualquer momento, procurando, para tal, a melhor metodologia, o melhor método, a melhor estratégia e as melhores técnicas de prevenção/intervenção.

2.1. A Inclusão Social – A difícil definição concetual

Fazendo uma abordagem muito simplista daquilo que é a IS, pode partir-se do princípio que esta é exatamente o oposto de ES. Nesse sentido, a IS poderá ser encarada como um processo e/ou como um problema público, definido com base naquilo que é a luta pelos Direitos Humanos (ibid.). Assim sendo, a IS implica as relações humanas e o trabalho desenvolvido para o efeito – processo -, o qual será efetuado junto dos indivíduos, ao nível das suas capacidades e competências pessoais e sociais, através de um tipo de formação que lhes permita tornarem-se cidadãos ativos, conscientes e aptos a intervirem nas situações e acontecimentos que possam colocar em causa a sua estabilidade física, psicológica e, principalmente, social (Guerra, 2000, 2006) – problema público.

A IS é, portanto, a finalidade que se pretende atingir, potenciando, de forma gradual, a mudança; e, para que esta possa ser alcançada, é necessário que se eduquem as mentalidades, desde cedo, evitando-se, deste modo, a entrada precoce em situações de

desvantagem pela diminuição de situações de risco e de vulnerabilidade nas quais os indivíduos possam estar envolvidos, principalmente pela falta de estímulos vinculativos que deveriam ter sido potenciados pelo sistema familiar como primeiro agente de socialização.

2.1.1. A Inclusão Social e a Teoria das Necessidades de Maslow

Entende-se, sumariamente, que a IS consiste no suprimento das necessidades consideradas essenciais e básicas, necessidades essas que, uma vez supridas, irão servir de modelo à avaliação do nível de integração social dos sujeitos. Assim, inerente à IS está a teoria preconizada por Maslow (1943) que, definindo vários níveis de necessidades humanas, ajuda a compreender qual o caminho que deve ser percorrido até se atingir o topo da pirâmide (figura 10).

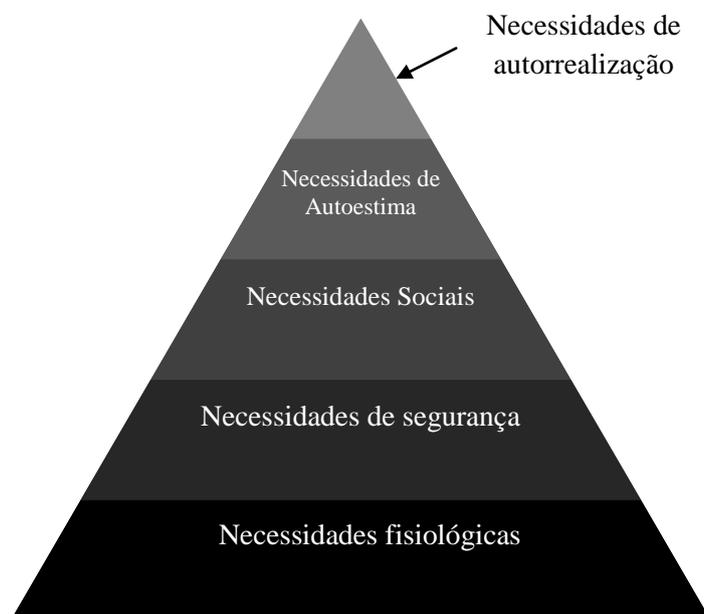


Figura 10. Hierarquia das necessidades humanas de Maslow (Bueno, 2002; Hesketh, J. L. & Costa, M., 1980)

Assentando-se na análise da teoria de Maslow, percebe-se que a evolução do sujeito, relativamente às suas necessidades, encontra-se dependente do suprimento do nível hierárquico imediatamente anterior (Ferreira, Demutti & Gimenez, 2010). Sendo assim, e a título de exemplo, cada sujeito que sinta como urgente as necessidades de segurança – compreendendo-se o sentimento de segurança vinculativa ao trabalho e à família – é porque, à partida, já terá supridas as necessidades fisiológicas – necessidades maioritariamente

relacionadas com a satisfação de necessidades físicas como a fome, ou sono (Hesketh, J. L & Costa, M., 1980).

Em suma, poderá entender-se que a IS consiste no suprimento das necessidades humanas, as quais variam de sujeito para sujeito, conforme o momento e o local em que este se encontra.

É na incapacidade de suprir as necessidades definidas como prioritárias para cada sujeito, que poderão surgir os indicadores de situações de desvinculação pessoal e/ou social, o que nos remete, novamente, para os problemas estudados no capítulo anterior. Isto é, quando a criança vê suprida a sua necessidade de segurança – portanto o segundo patamar da pirâmide das necessidades de Maslow – poderá explorar o ambiente, criando elos com outros componentes do mundo social (Ferreira, 2010). Poderá a criança, a partir daqui, ir escalando a sua pirâmide individual, criando uma base vinciativa segura e sã com aquilo que a rodeia.

No que se refere especificamente à escola, também aqui é fundamental que as necessidades que constituem a base da pirâmide - figura 10 - estejam completamente supridas, de modo a não colocar em causa a sua estadia no espaço escola, trabalhando-se, essencialmente, questões como a autoestima e a autorrealização – as necessidades que compõem o topo da pirâmide das necessidades – através do estímulo da motivação para a escalada.

Ora, como podemos concluir no capítulo anterior, nem sempre a vinculação é satisfatória, o que compromete a escalada dos indivíduos. Esta escalada poderá, muitas vezes, caracterizar-se por avanços e retrocessos, para os quais se deve estar preparado de uma forma resiliente. Acontece que, na maior parte dos casos, os sujeitos nem sequer se encontram conscientes das suas próprias necessidades, não enxergam a sua real situação, iniciando-se, desta forma, o trabalho dos técnicos das humanidades e do social para a batalha pela IS – a **consciencialização**.

2.2. A consciencialização e o *empowerment* – O caminho inclusivo

Tem vindo, até aqui, a ser reforçada a ideia da importância que a vinculação tem para uma plena inclusão social dos indivíduos. Mas, para que a vinculação se dê de uma forma satisfatória, e de acordo com o que está estipulado por cada sociedade como sendo normativo, urge que se consciencializem os indivíduos desta necessidade.

Dizia Paulo Freire (2007, p.61): “*se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre as suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas de maneira crítica*”, o que nos remete,

novamente, para a **teoria do laço social**, preconizada por Hirschi e já referida anteriormente. Portanto, o laço social, que assenta essencialmente na vinculação, é reforçado quando o sujeito se torna consciente de si e do que o rodeia, quando percebe até aquilo que lhe poderá ser subjetivo e simbólico - como as normas - e aceita, empenhando-se para o seu sucesso, investindo ativamente no caminho para o atingir. Poderá o sujeito também contribuir, não apenas nesse seu caminho, como também nos caminhos de semelhantes (Born, 2005).

Assim, mais que apenas saber – consciencialização - e conhecer o que está instituído como normativo, importa saber-ser – ação, participação -, ou seja, ter o conhecimento e a capacidade de o aplicar na prática.

Tudo isto faz ressaltar algumas necessidades a desenvolver que, apesar de distintas entre si, se relacionam, estando estas dependentes da aprendizagem. Crê-se que *“a pessoa aprendente ao longo da vida será, pois, aquela que, em permanência, consegue conciliar um complexo de atitudes, competências e valores metacognitivos”* (Carneiro, 2001, p.30). Então, é necessário que se desenvolvam determinadas competências como a compreensão – pois só compreendendo se poderá agir corretamente e a participação – ação que definirá a posição do sujeito em sociedade (ibid.). Ambos os construtos, serão, assim, os requisitos fundamentais para a correta perceção em relação à vinculação de cada sujeito ao meio, bem como os ajustes que deverá fazer, caso exista essa necessidade, pelas competências adquiridas através do empowerment.

2.2.1. Compreendendo, conhece-se o caminho certo... Mas só participando é que ele é percorrido

Entendendo-se os conceitos de compreensão e participação, também poderá entender-se a sua importância para a consciencialização, pela ideia que se deverá ter sempre, como subjacente, de que os Homens *“não são entidades homogêneas (...) assim como nem todas as questões em causa têm o mesmo valor do ponto de vista da reflexividade dos atores ou das estruturas das relações sociais”* (Guerra, 2006, p.8-9). O Homem, para agir, deverá compreender de uma forma crítica os motivos que o impelem à ação, já que esta poderá ter repercussões sociais intensas e fundamentais, para si e para os outros. Assim, tal como já se referenciou, é importante que se desenvolvam duas capacidades que irão, entre si, articular-se: a compreensão e a participação, as quais se desenvolverão a partir dos poderes ativos adquiridos pelos sujeitos – empowerment.

2.2.1.1. *Compreensão*

Consiste no ato de compreender algo ou alguma coisa (Barbosa, 1985a), ou seja, é uma faculdade inerente a todo o Homem que, não apresentando nenhuma patologia do foro cognitivo ou psicológico, estará apto a desenvolver, sendo ele capaz de entender o significado daquilo que o rodeia.

2.2.1.2. *Participação*

Segundo Isabel Guerra (2000), a participação consiste no compromisso de todos os elementos que constituem o espaço social, sendo eles agentes de desenvolvimento de um processo de mudança social.

Ainda, segundo a mesma autora, a participação poderá assumir duas posturas distintas. Uma das posturas refere-se à presença formal dos indivíduos nas estruturas e a sua capacidade de decidir; a outra postura, refere-se à vinculação ao espaço social, bem como às suas normas, exigências e expectativas que compõem esse mesmo espaço (Guerra, 2006).

Poderá entender-se, então, que a participação está dependente da compreensão, e ambas são necessárias à consciencialização. Estas poderão ser encaradas como estratégias que irão ser desenvolvidas no interior de cada subsistema que compõe a totalidade do indivíduo, fazendo com que o ato de consciencialização seja um processo gradual e que, dependendo das necessidades, se deverá adequar a cada um dos atores sociais.

Segundo Paulo Freire³⁰ a consciencialização consiste, então, num processo baseado na pesquisa-formação-ação. Ou seja, pela pesquisa – compreensão dos contextos de vida -, pela formação – aprendizagem dos conhecimentos requeridos pela compreensão dos contextos de vida – e, por último, pela ação – capacidade de posicionamento face às problemáticas – os indivíduos serão capazes de mudar comportamentos (Guerra, 2000) e situações de desvantagem que possam estar a atravessar. Este processo pesquisa-formação-ação, denomina-se de *empowerment*.

2.2.1.3. *Empowerment*

Esta é uma das ferramentas essenciais para combater a exclusão social e fomentar a inclusão, na medida em que, segundo Rodrigues et. al. (s.d., p.86), é “(...) *um processo que desafia as conceções tradicionais acerca do poder, da participação, da colaboração, da ajuda e da realização pessoal*”.

³⁰ **Freire, P.**, *Pedagogia do Oprimido*, ...

Poderá, então, ser entendido como um processo contínuo de consciencialização dos indivíduos que visa capacitá-los para o combate das situações que põem em causa o seu desenvolvimento pessoal e social harmonioso, ou seja, é o meio pelo qual “*individuals, groups and/or communities become able to take control of their circumstances and achieve their own goals, thereby being able to work towards helping themselves and others to maximise the quality of their lives*” (Adams, 2003, p.8).

O *empowerment* poderá assumir diferentes formas e usos, isto é, pode ser conduzido de fora – tornando-se o sujeito menos responsável e mais passivo no processo de mudança -; ou então, centrar-se na pessoa, pelo desenvolvimento de um plano de ação em que o sujeito excluído é, ele próprio, motivador e agente de mudança, pela sua implicação no desenho interventivo e em todos os seus procedimentos, permitindo o desenvolvimento de diversas competências (Rodrigues et. al., s.d., p.89).

Esta é, assim, uma ferramenta que, ao nível micro e individual, como tem sido apresentado, vai exercer a sua influência a outros níveis da sociedade, nomeadamente junto dos pequenos grupos, que adquirem a consciência crítica e a capacidade de se poderem unir na luta pela mudança social. Estes pequenos grupos, ou comunidades, tendo a informação necessária e a consciência de que a coesão entre os seus membros pode alterar a sua situação, estará capaz de se unir, ou integrar organizações mais complexas do ponto de vista organizacional (Guerra, 2000, 2006). Mas, este processo de empoderamento dos sujeitos e comunidades, tem na sua base vários conceitos, sem os quais o objetivo que pretende atingir, sairia gorado. Assim, é fundamental a compreensão e a participação, como engrenagem para a consciencialização.

Entende-se que o melhor método – **consciencialização** - para o desenvolvimento desta aprendizagem consciente esteja assente em modelos educativos - formais, informais ou não formais – contribuindo, todos eles, para uma Educação para a mudança, isto porque, existem diferenças entre uma mente crítica e uma mente ingénua (Freire, 2007), sendo nessas diferenças que assenta a motivação para a ação e, conseqüentemente, para a mudança desejada.

Tabela 7. Diferenças caracteriais entre mentes (Freire, 2007, p. 40-41)

Características da Consciência Ingénua	Características da Consciência Crítica
<p>A. É simplista na resolução dos problemas, não procurando causa; torna-se, por isso, demasiado precipitado e superficial.</p> <p>B. Não tem perspectivas futuras, olhando constantemente para o passado.</p> <p>C. Deixa-se influenciar com mais facilidade, aceitando formas massificadoras de comportamento.</p> <p>D. Subestima o homem simples.</p> <p>E. Considera a investigação como secundárias, encontrando explicações baseadas em senso comum.</p> <p>F. Não procura a verdade, achando-se completo ao nível de ensinamentos.</p> <p>G. É muito emotivo e passional.</p> <p>H. Acredita numa realidade estática e imutável</p>	<p>A. Não se satisfaz com explicações aparentes, procura saber sempre mais.</p> <p>B. Reconhece a realidade como mutável.</p> <p>C. Substitui as explicações baseadas no senso comum, por princípios autênticos de causalidade.</p> <p>D. Tenta verificar e testar todas as suas descobertas.</p> <p>E. Opta por se livrar de preconceitos, ao ouvir e ao responder.</p> <p>F. Não pára, é um ser inquieto.</p> <p>G. Privilegia o diálogo, utilizando-o constantemente;</p> <p>H. Aceita o que vem do passado, tal como aquilo que conhece no momento, tendo em conta a validade de ambos.</p>

a) *O Psicodrama – uma proposta de empowerment*

*O psicodrama é um método que aprofunda
o conhecimento da alma humana por meio da ação”*

Jacob Levi Moreno

Poderá aqui assumir-se o psicodrama como uma forma de «empowerment». Na base daquilo que foi entendido enquanto empoderamento de pessoas e grupos sociais, compreende-se que este é uma ferramenta que pretende, acima de tudo, consciencializar os sujeitos, capacitando-os para a ação individual com uma tónica criativa e crítica sobre a sua situação e do que os rodeia.

Assente nesta visão, poderá entender-se o psicodrama como sendo uma técnica que levará à consecução do objetivo do *empowerment*, na medida em que é uma técnica que “*leva o individuo a atuar as suas ações conflitivas em campo mais relaxado e a recodificar distorções, tanto do modelo interno próprio do organismo, permitindo novas formas de adaptação*” (Soeiro, 1995, p.51).

Portanto, o psicodrama – ou sociodrama, caso se trabalhe com grupos – consiste num trabalho assente na ação, em que os comportamentos são experimentados e assimilados para

que, em situações reais, os sujeitos possam recorrer ao seu reservatório de memória e de percepções vividas e, deste modo, aplicar à realidade as atitudes, previamente, trabalhadas e pensadas com cuidado e discernimento, tendo, como sentido essencial, a correção das relações sociais, individuais e grupais. (Soeiro, 1995; Holmes, Karp & Watson, 1998; Bustos, 2005). Assim, a dramatização, a ser usada como uma forma de *empowerment* deverá ter em conta o objetivo interventivo, ou seja, adequar-se o mais possível às metas de qualquer trabalho ao nível das competências pessoais e sociais.

Ora, questiona-se: se a consciencialização é o caminho que se deve percorrer para atingir a IS, como é que esse caminho deverá ser percorrido?

Segundo os mais variados autores (Freire, 1967, 1977, 2007; Guerra, 2000, 2006; Carneiro, 2001; Santos, 2005; Fonseca, 2001; Silveira & Almeida, 2005; Pacheco 2008; Carvalho & Baptista, 2004), é na Educação que estão as bases da consciencialização que conduz à desejada IS, se bem que, com diferentes perspetivas e abordagens quanto às suas formas, todos os autores estão em sintonia quanto à importância que a Educação assume.

2.3. A Educação – A técnica para a consciencialização

No seu conceito mais amplo, a Educação é entendida como a “*ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais (...) conhecimento e prática dos hábitos sociais*” (Barbosa, 1994a, p.855), sendo o ato de Educar a forma de “*despertar as aptidões naturais do indivíduo e orientá-las segundo as disposições, ideias e orientações de determinada sociedade, desenvolvendo (...) as suas faculdades intelectuais, físicas e morais*” (ibid., p.855).

Analisando com clareza, nem as definições mais amplas se afastam daquilo que é o desenvolvimento das competências dos indivíduos, à luz das especificidades e exigências do meio em que se encontra. No entanto, mais que desenvolver as capacidades cognitivas, físicas e morais – competências pessoais e sociais – a Educação assume a função de desenvolver as competências emocionais dos indivíduos, sejam estes formandos com personalidades ainda em formação, sejam eles formandos cujas personalidades se encontram já cristalizadas mas que, por alguma razão, necessitam de desenvolver determinadas competências para conseguir ultrapassar contrariedades para as quais possam não estar preparados.

Em suma, a Educação é o ato de desenvolver determinadas competências que, por alguma razão – intrínseca ou extrínseca ao sujeito – necessitam de ser trabalhadas. Esta faz-se, portanto, pelo Homem e para o Homem, tendo como principal função, tal como afirma

Paulo Freire (1967, P.93), levar o Homem a assumir “*uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço*”, potenciando o conhecimento sobre as suas necessidades, a devida análise às mesmas, e a ação para a mudança (Guerra, 2006) – consciencialização. O caminho para a IS, tal como se pode observar na figura 11, poderá ser comparado ao sistema giratório da lua sobre o planeta Terra. Ou seja, girando, como um satélite, em torno do sujeito – a Terra –, a IS – a lua - passará por determinadas fases que irão potenciar o seu nível de preenchimento na vida de cada sujeito. Então, para que se chegue ao final do caminho – a IS - é necessário que se supram as necessidades dos sujeitos, algo que só será possível através de um processo – sistema giratório - aqui denominado de consciencialização e *empowerment* - a um nível macro -, sendo desenvolvida e trabalhada através da Educação. Esta assume-se como uma estratégia - a um nível meso. Por sua vez, no plano da Educação, irão ser utilizadas determinadas técnicas que permitirão a mudança atitudinal dos/nos sujeitos - a um nível micro -, atingindo-se, deste modo a IS.

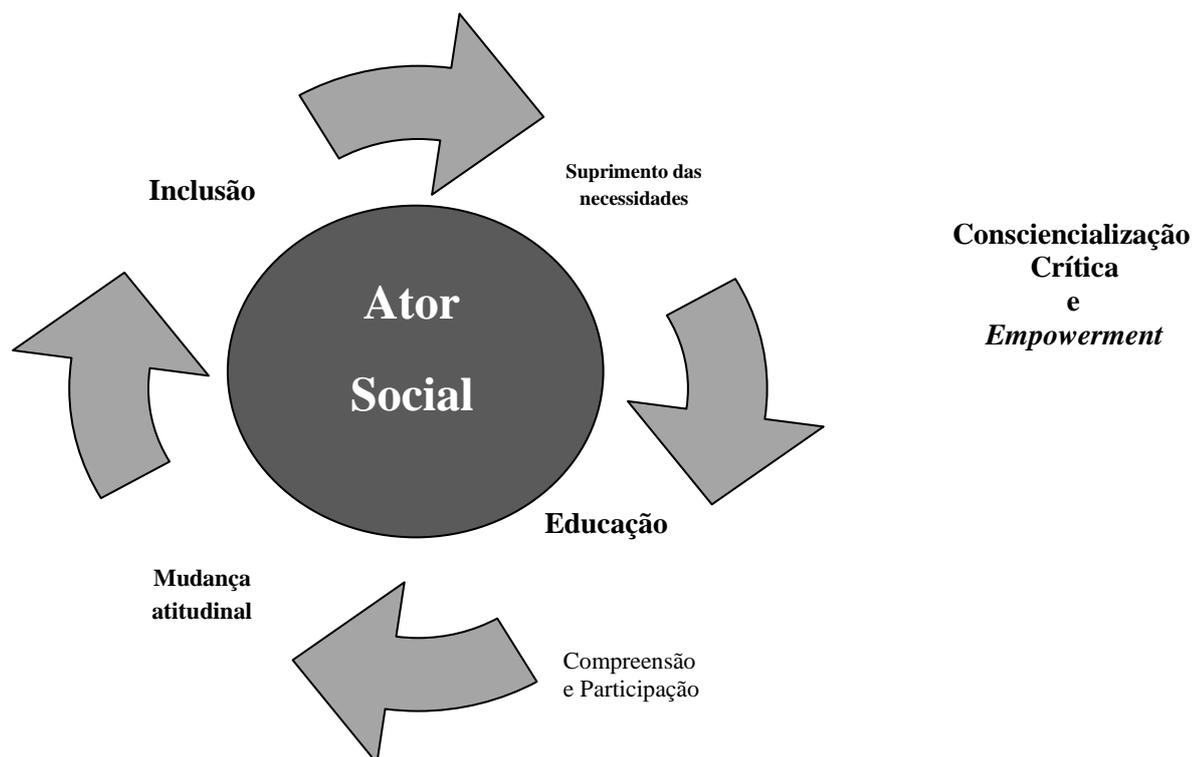


Figura 11. Movimentação circular do caminho a trilhar para alcançar a IS

A Educação é, em síntese, a melhor forma de competenciar os sujeitos, a qualquer um dos níveis das suas necessidades e, “*uma vez que a educação é considerada a alavanca*

fundamental do progresso ou regresso das sociedades, a inclusão afigura-se como o desafio político essencial a ser agarrado no futuro próximo” (Carneiro, 2001, p.159).

A Educação dos que excluem e a Educação dos excluídos, deverá ser tida em conta nas políticas sociais de todos os estados, pela sua potencialidade de consciencializar todos os sujeitos daquilo que os rodeia, fazendo com que estes entendam as suas dificuldades ou necessidades e, assim, encontrem formas de mudar os seus comportamentos (Freire, 1967), praticando-se um tipo de Educação para a Inclusão.

2.3.1. A Educação Inclusiva

A Educação - seja ela formal, informal, ou não formal - por si só não garante a inclusão dos indivíduos à sociedade.

A Educação formal - educação em contexto escolar formal - não se opõe à Educação não-formal - desenvolvida com o objetivo de complementar os saberes e o trabalho da primeira - tratando-se de duas modalidades com potencialidades e objetivos diferentes efetivando, assim, o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo português de “*favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade*” (alínea c do artigo 26º da LBSE, 49/2005 de 30 de setembro). O desafio para todos os educadores passa por harmonizar os tipos de educação, em benefício de todos, pois elas são complementares entre si. Devem, ainda, aliá-las com a Educação informal - processo de socialização do indivíduo.

Deverá desenvolver-se um tipo de Educação que, harmonizando as tipologias acima identificadas, abra “*a possibilidade de um novo olhar sobre as pessoas (...) das pessoas aprenderem a conviver nas diferenças, nas mudanças (...) uma oportunidade para (...) poderem apostar no outro, dar vida, criar, recriar, transformar*” (Almeida, 2005, p.23). No entanto, esta é uma questão que suscita algumas dúvidas, na medida em que se poderão confundir conceitos como a inclusão e a integração.

2.3.1.1. Inclusão ou Integração? Há diferença!

Inerente aos processos de ES e IS encontra-se a **integração**. É importante distinguir este conceito porque é fácil confundi-lo com outros, hipotecando o sucesso de qualquer intervenção de terreno. Segundo o dicionário da língua portuguesa, **integração** – figura 12 - consiste na “*ação ou efeito de integrar (...) assimilação; reunião*” (Barbosa, 1994a, p.1294), distanciando-se do conceito mais global ao nível da intervenção, que é a **inclusão** – figura 13. Assim, enquanto a inclusão pressupõem a convivência equalitária entre todos os indivíduos num mesmo local social – físico ou simbólico – a integração pressupõem a colocação de um

determinado grupo, com uma cultura diferente, bem como hábitos e rotinas, num sistema mais abrangente e distinto. Portanto, enquanto a inclusão prevê harmonia entre todos, sendo os conceitos normativos e culturais os mesmos; a integração requer tolerância entre os grupos, apesar das diferenças culturais que existam, de forma a potenciar a coabitação serena.

Mas, à semelhança do que acontece com a IS, também a Int.S. deve ser encarada com alguma preocupação, na medida em que, a existir, deverá ter por base as características do indivíduo ou grupos, sejam eles integradores, ou a integrar.

As Escolas são um excelente exemplo de formas de integração. Apesar de se proporem como inclusoras, a realidade é que, esse é, ainda, um objetivo muito distante.

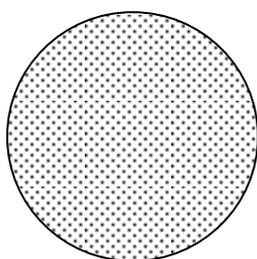


Figura 12. Inclusão

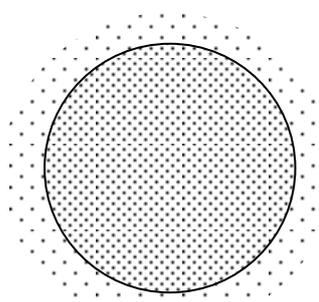


Figura 13. Exclusão

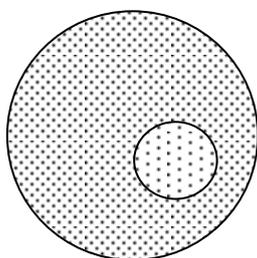


Figura 14. Integração

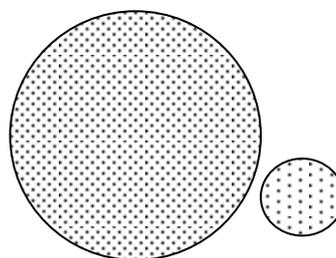


Figura 15. Separação

2.3.1.2. A realidade portuguesa – A Escola integradora

Em Portugal, à semelhança do que acontece em outros países do mundo, defende-se a ideia de que a Escola deve ser única para todos, que não exclua os indivíduos. Segundo o Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto, e seguindo os pressupostos consagrados pela Constituição da República Portuguesa, está estabelecido que a idade escolar obrigatória para todos os residentes em território português se situa entre os 6 e os 18 anos, cessando este pressuposto apenas quando se atinge os 18 anos, ou se obtém a certificação equivalente ao 12º ano de escolaridade. Percebe-se, assim, que poderão ocorrer situações em que os jovens, pelos mais variados motivos, nomeadamente por aqueles que foram apontados ao longo do **Capítulo 1**, poderão não obedecer aos padrões estipulados como normativos, abandonando o

espaço escola e não concluindo o seu percurso escolar como está pré-determinado. Para estes jovens, encarados como desviantes ao percurso regular de ensino, deve ser tido em conta o disposto no artigo 2º da lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, que refere que “*o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho*”.

Entende-se que, a Escola, sendo gratuita e preconizando a continuidade, oferece todas as oportunidades para o afastamento das rotas de exclusão escolar. Mas, também faz com que se entenda que os casos de insucesso ou de abandono fiquem a dever-se, não à falta de oportunidades dadas pela Escola, mas sim às aptidões dos sujeitos que, sendo variáveis, definem as possibilidades de estes chegarem, ou não, ao topo da pirâmide escolar. Isto mostra, então, que, na realidade, e tendo em conta a diversidade existente, a Escola não é a mesma para todos porque, mesmo que o seja pelo direito, as diferenças individuais – analisadas no capítulo precedente – acabam por ser definidoras de caminhos alternativos ao que seria expectável pela maioria (Clavel, 2004).

Não se poderá dizer que a Escola seja exclusora, mas a verdade é que também não é um espaço inclusor. Neste momento, a Escola assume uma atitude integradora que se distancia do ideal – a IS – tal como se poderá perceber nas figuras 12, 13, 14 e 15, que mostram a diferença entre a exclusão, a inclusão, a integração e, ainda a separação.

A integração poderá, então, ser entendida como a fronteira entre a exclusão e a inclusão, ou seja, é “*uma das dimensões do problema da ordem, na medida em que envolve os modos de padronização da vida social no âmbito das articulações problemáticas entre as «partes» e o «todo»*” (Pires, 1999, p.9), isto é, apesar de estarem fisicamente colocados no mesmo espaço social, as normas dos integrados - «partes» - não são as mesmas dos incluídos. Enquanto estes últimos obedecem aos padrões do «todo social» – ou seja, a sociedade – os integrados obedecem a normas por eles, ou para eles, estipuladas.

Tendo em conta as vicissitudes existentes a todos os níveis dos sistemas dos sujeitos, a Escola não está preparada para atender às necessidades individuais de cada um, pelo que, na sua tentativa de incluir, mais não faz do que integrar. Louva-se o seu esforço, até porque se a IS é um processo, a integração deverá ser parte do mesmo, mas isso só prova que ainda temos um longo caminho a percorrer se a meta a alcançar for a IS, caminho esse que, tal como já foi referido, se baseia na consciencialização do Homem.

a) *Inclusão VS Integração – os exemplos portugueses*

Percebe-se que, incluídos são todas aquelas crianças e jovens que, tendo um percurso académico regular, conseguem concluir com sucesso, e dentro dos prazos previstos pela lei, todas as etapas escolares – em que se compreende o 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário. Pois bem, então e os jovens que não acompanham o ritmo pré-estabelecido? Esses jovens, de alguma forma, acabam por ser excluídos do sistema de ensino regular, acabando por integrar as ofertas formativas disponíveis e que se adequem às suas necessidades.

Existe, de facto, e tal como já foi referido, uma tentativa de resolver os casos de exclusão escolar. No entanto, essa tentativa passa apenas pela integração escolar, estando longe do objetivo final, a inclusão. Para isso, é necessário um trabalho que envolva todos os agentes educativos, todos sem exceção. Por agentes educativos entenda-se, não só professores e técnicos das áreas sociais e humanas, mas também os próprios alunos, os seus Encarregados de Educação, e cargos dirigentes no sistema educativo, autarquias, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), entre muitos outros.

Em suma, todos nós somos responsáveis por garantir a plena inclusão escolar dos nossos jovens e, se a integração fizer apenas parte do processo, teremos que criar e desenvolver as respostas adequadas às necessidades existentes.

Atualmente, no sistema de ensino português, e tendo em conta as movimentações sociais ocorridas nos últimos anos, estão contempladas algumas respostas para jovens que estejam fora dos padrões normativos definidos pelo «todo social». Aos diversos níveis de ensino, estão correspondentes respostas e medidas preventivas de determinadas condutas que possam pôr em causa a prossecução da escolaridade mínima obrigatória definida pela lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, e revogada pela lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto e decreto-lei n.º 176/2012 de 02 de Agosto. Prevê-se que estas medidas sejam acionadas sempre que forem detetados focos de dificuldades em determinados alunos – sejam eles pessoais, sociais e cognitivas. Então, prevê-se a “*adoção, em condições excecionais devidamente justificadas pela escola e aprovadas pelos serviços competentes da administração educativa, de percursos diferentes, designadamente, percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação, adaptados ao perfil e especificidade dos alunos*” (artigo 4º, n.º 1, alínea d do DL n.º 176/2012).

Tabela 8. Ofertas formativas e/ou profissionais no sistema de ensino português para o ensino básico

Oferta formativa e/ou profissional	Características fundamentais
Cursos de Educação e Formação (CEF)	<p>Destina-se: jovens com idade igual ou superior a 15 anos, não tendo limite máximo de idade;</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acesso a uma qualificação profissional correspondente às expectativas dos alunos; • Combate ao insucesso escolar e ao abandono da escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória; <p>Permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de metodologias com abordagem mais concreta e objetiva, de acordo com as características do grupo; • Ingresso em qualquer uma das respostas educativas de nível secundário, desde que efetuados os exames de ingresso;
Cursos Vocacionais	<p>Destina-se: jovens a partir dos 13 anos que manifestem problemas com os estudos do percurso regular de ensino, nomeadamente retenções (duas no mesmo ciclo e 3 ou mais em ciclos diferentes);</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combate ao insucesso escolar e ao abandono da escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória; • Certificação do 6º e 9º ano de escolaridade - sem certificação profissional; <p>Permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de conhecimentos em disciplinas consideradas nucleares; • Primeiro contacto com as diferentes atividades profissionais;
Percurso curriculares alternativos	<p>Destina-se: alunos até aos 15 anos</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combate ao insucesso e abandono escolar; • Resolução de problemas de integração na comunidade escolar; • Fazer face aos condicionantes ao nível da aprendizagem; <p>Permite: conclusão do 3º ciclo do ensino básico, pelo prosseguimento de estudo em qualquer um dos cursos do ensino secundário, desde que efetuadas com sucesso as provas de ingresso;</p>
Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	<p>Destina-se: a jovens a partir dos 15 anos;</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combate à exclusão social pela intervenção em situações de abandono escolar efetivo ou

	absentismo escolar grave; Permite: obtenção dos certificados de conclusão de 2º e 3 ciclos e o ingresso em qualquer um dos cursos do ensino secundário, desde que efetuadas, com sucesso, as provas de ingresso;
--	--

b) *Programa Integrado de Educação e Formação – O fim da linha*

O Programa Integrado de Educação e Formação – PIEF – surge no presente estudo com maior evidência porque é, na sua génese, a melhor demonstração daquilo que são casos de tentativas integradoras em processos de exclusão.

Tem sido, até agora, encarado como o final da linha, a última oportunidade escolar, para muitos jovens que, tendo em conta as suas características pessoais e sociais, levaram-nos a ser encaminhados para esta resposta, sendo esta encarada como “ *o último recurso no sentido de levar (ou trazer) a escola de volta à vida de muitas crianças e jovens que dela se afastam, por uma multiplicidade de fatores sociais, culturais ou económicos que condicionam os seus percursos e as suas infâncias*” (Malta, 2008, p.17).

O PIEF surgiu, em 1999, pelo despacho conjunto n.º 882/99, de 15 de Outubro, dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, a partir da criação do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil – PEETI -, em 1998, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º75/98, de 2 de Julho. O PEETI tinha como missão o combate à problemática do Trabalho Infantil sendo, na base dessa missão, que deu origem ao PIEF. O objetivo do PIEF seria, então, segundo os pressupostos do PEETI, “*permitir a conclusão da escolaridade obrigatória e a inclusão social dos menores em situação de trabalho infantil e abandono escolar*” (Pereira, 2007, p.61), pressupostos que, mal ou bem, se têm mantido até agora.

Mais tarde, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º37/2004, de 20 de Março, foi criado o Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil – PETI – dando continuidade à missão a que se propôs o PEETI.

Em 2009, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 79/2009, tendo sido extinto o PETI, foi criada a estrutura de missão Programa Para a Inclusão e Cidadania, tendo sido também alterados os pressupostos. Ao PIEC competia a promoção, e o apoio à produção, de respostas na área da IS, tendo como objetivo primordial prevenir e combater as situações indicadas/sinalizadas de crianças e jovens em risco de ES. Assim, também o funcionamento do PIEF sofreu algumas alterações. Para além das situações de trabalho infantil e abandono

escolar, passou a direcionar a sua intervenção para todas as situações sinalizadas como sendo situações de risco de ES, promovendo, pela prevenção, a IS.

Para a prossecução de todos os objetivos, eram constituídos dois tipos de equipas de profissionais que atuavam no terreno. As Equipas Móveis Multidisciplinares – EMM - e as Equipas Técnico Pedagógicas – ETP – que, num trabalho concertado, promoviam os predispostos regulamentados. As equipas consistiam na multidisciplinaridade, sendo constituídas por professores e técnicos, estes das áreas sociais, nomeadamente psicólogos, assistentes sociais e sociólogos.

*É preciso toda uma aldeia para educar uma
criança*

Provérbio Africano

Tendo em conta a importância e a relevância da medida PIEF em casos de «final de linha», esta manteve-se, mesmo após a extinção da estrutura PIEC. A portaria n.º 272/2012, de 4 de Setembro, mantendo a lógica da “*estratégia de manutenção de políticas ativas de promoção da inclusão social de crianças e jovens em risco*”, deu início aos trabalhos do Programa de Apoio e Qualificação ao Programa Integrado de Educação e Formação – PAQPIEF.

Mantiveram-se as turmas PIEF, no entanto, aquilo que era considerado a essência da medida, foi-se perdendo. Apesar de, pela revisão da medida, passar a dar resposta aos casos mais problemáticos preditores de situações de ES, a importância dos recursos humanos e a forma como estes eram colocados alterou-se. Mantendo-se as ETP, extinguiram-se as EMM. Deste modo, apenas professores e um técnico da área social, denominado na resposta por Técnico de Intervenção Local – TIL -, se mantiveram, unindo os seus esforços na demanda pela IS destes jovens, juntamente com as entidades com competências ao nível da intervenção com crianças e jovens, bem como outras pertencentes à rede local de parcerias.

Os jovens sinalizados para PIEF são jovens com características algo distintas daqueles que se encontram incluídos no sistema de ensino regular. São, acima de tudo, jovens que foram arredados, de forma voluntária, ou não, do sistema de ensino regular e que, por isso mesmo, aliando-se a outros fatores pessoais e sociais, estão em caminhos de exclusão não desejados e que poderão ser contributivos para casos anómicos da nossa sociedade. Estes são jovens que se caracterizam essencialmente - tal como é possível observar nas tabelas, em anexo (anexo I), da composição de duas turmas PIEF para o ano letivo 2014/2015, com base

em diagnósticos elaborados pela TIL aos jovens, aos seus Encarregados de Educação e às entidades gestoras de processos, nomeadamente CPCJ, EMAT e DGRSP – por: comportamentos desviantes, caracterizados pelo Ins. E., Abs. E. e atitudes desafiadoras face às figuras de autoridade, bem como comportamentos aditivos regulares; carências socioeconómicas pela pertença a famílias com poucas bases do ponto de vista económico e social; para além disso, são, ainda, alunos que carregam consigo “*o estigma de que dentro da sala de aula dificilmente aceitam as imposições e o papel do aluno, mostrando-se hiperativos e incapazes de manter níveis aceitáveis de atenção e concentração, distraíndo-se e excitando-se facilmente e não cumprindo as regras*” (Pereira, 2007, p.68).

Tendo em conta as problemáticas enunciadas, características dos alunos que são integrados em turmas PIEF, bem como toda a análise desenvolvida ao longo do **Capítulo 1** do presente estudo – Desvio, Delinquência e AE, compreende-se que:

- a) Na sua essência, as problemáticas destes jovens têm origem em vinculações mal estabelecidas com e entre os subsistemas constituintes da totalidade dos sujeitos;
- b) A idade é fundamental para a compreensão das situações sinalizadas – entre os 15 e os 18 anos de idade – na medida em que, “*realmente este período de puberdade e da adolescência agrava mais os problemas destes alunos, sobretudo ao nível da agressividade e da instabilidade emocional*” (Pereira, 2007, p.68). As patologias da infância poderão não ser facilmente identificadas, tendo em conta que estão dependentes da formação do TIL que faz o acompanhamento, ou de diagnósticos previamente elaborados por entidades externas à escola;
- c) Nem sempre estes jovens são adolescentes delinquentes, no entanto todos eles são desviantes, na medida em que se afastaram do caminho definido como normativo. Existe, de facto, uma quebra do vínculo com o sistema escolar, e é nas motivações que levam à quebra, ou à inexistência, desse vínculo, que o trabalho deve ser desenvolvido.

Tendo em conta a importância que esta medida assume para a integração destes alunos em espaço escola, prevenindo futuras situações de ES, seria importante desenvolverem-se mais estudos e investigações, de modo a perceber quais são, de facto, os problemas que poderão estar na origem de situações de desvinculação face à escola. Esses estudos iriam ser fundamentais para a prevenção de situações de AE, intervindo ainda antes de estas acontecerem, pela perceção e compreensão dos jovens que, de algum modo, possam

apresentar risco ou vulnerabilidade. Mas, tendo em conta que a realidade ainda está distante daquilo que seria o ideal, não só pelos poucos estudos, mas também devido à conjuntura económica atual, que cada vez mais desfavorece os mais desfavorecidos, antes favorecendo as situações de risco de exclusão, há que preparar quem no terreno se encontra presente, quem lida diariamente com situações que, neste caso, são os professores.

2.3.2. Os pré-requisitos fundamentais a uma boa intervenção educacional inclusiva

É fundamental que, antes de se educar os sujeitos que se encontram já nas rotas da exclusão, se conheçam esses mesmos sujeitos e se eduquem as mentalidades daqueles que com, e para, eles trabalham, nomeadamente professores e técnicos das áreas sociais e humanas. Urge que os preconceitos e estereótipos sejam colocados de lado para que a intervenção seja o mais eficaz possível, já que,

“o problema social começa quando, através deles, nós estigmatizamos as pessoas, as isolamos em algum lugar (...), as rotulamos, tratamos com indiferença, descuido, covardia, desrespeito. Isso acontece porque entendemos que os outros são desviantes ou inferiores em relação aos nossos próprios valores” (Almeida, 2005, p.22-23).

É importante para todos os que contribuem para os trabalhos de desenvolvimento pessoal, social e emocional daqueles que são considerados excluídos que, eles próprios eduquem as suas mentes. É impossível realizar um trabalho profícuo se se mantiverem determinados dogmas e crenças. Nesse sentido,

“a formação de personalidades tolerantes representa, então, uma das chaves-mestras de enfrentamento de uma das magnas questões contemporâneas que permanece insolúvel: a continuada emergência de seres humanos, nossos concidadãos, que, pura e simplesmente, fazem gala de rejeitarem violentamente outros na base de qualquer preconceito” (Carneiro, 2001, p.70)

Não são apenas os professores que trabalham com jovens sinalizados para as turmas PIEF, ou para CEF, ou PCA, entre muitas outras que agem como integradoras, que devem romper com estes dogmas e crenças. Todos os participantes do sistema educativo devem ser consciencializados para a necessidade e importância de, eles próprios, serem os agentes de mudança pois, só assim, conseguiriam que se crie um modelo de Escola que trabalhe a IS de jovens que serão, no futuro, eles próprios conscientes e participativos no seu percurso de vida.

2.3.3. A Educação Emocional

Atualmente, os professores têm a seu cargo uma multiplicidade de tarefas que provocam, na maioria do seu tempo, constrangimentos referentes à delimitação de objetivos e priorização das suas funções (Correia de Almeida, 2013).

O professor é, para o aluno, a maior de todas as referências no interior do espaço escolar, devendo ser um modelo a seguir pelos seus formandos. As suas emoções provocam emoções e comportamentos nos alunos que podem ser definidoras de percursos escolares de sucesso, ou não (Coelho, 2012). Existem, tal como se pode compreender, uma panóplia de razões para que se atente às necessidades dos formadores, isto se se pretender ter em conta as necessidades dos jovens que estes formam e educam. Poderá dizer-se que, se comportamento gera comportamento, neste caso específico, emoção gera emoção e estas, por sua vez, poderão gerar, ou não, conforme a sua sanidade, competências e comportamentos adequados nos alunos.

Então, assente nas necessidades de desenvolvimento de competências sociais e emocionais, evidentes em todos os membros que compõem a comunidade educativa no geral – mais especificamente professores e alunos - o Plano Nacional de Saúde prevê a execução de programas que priorizem as metodologias de intervenção ativas-participativas e a promoção e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Estes programas, para além de potenciarem o desenvolvimento das competências emocionais dos jovens, potenciam, de igual forma, as competências emocionais dos professores que, com as adversidades características do espaço escolar, criam situações de mal-estar ou «crises na função docente» (Correia de Almeida, s.d.) passíveis de alterar a personalidade do próprio professor que, com frequência, não sabe o que sente, ou sequer tem consciência das suas próprias emoções (Ramos, Enríquez & Recondo, 2012).

É na lógica programática de treino de competências emocionais que surge a ideia de **Educação Emocional** – EE -, a qual, segundo Alzina (2003), quando bem orientada, acaba por conduzir a um melhor conhecimento das próprias emoções e do domínio do vocabulário emocional.

Alzina (2003, p.18) refere, então, que a EE “*é um processo educativo, contínuo, permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento de competências emocionais, como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com o objetivo de capacitar para a vida*”. Pode compreender-se, a partir desta definição sobre o conceito de EE que, caso as emoções sejam educadas, o ato emocional passa a ser uma via de processamento da

informação que potencia a tomada de decisão, ligando-se a recordações e aprendizagens com alta carga emocional, o que facilita as respostas rápidas que devem ser adequadas ao contexto (Redín, Alonso-Gancedo & Sobrino, 2006).

A EE traz todos os sentidos positivos para uma educação que, nos dias de hoje, se pretende essencialmente com bases emocionais. Deste modo, os principais objetivos da EE passam pela aquisição da capacidade de compreensão dos seus próprios sentimentos e emoções; capacidade de identificação e reconhecimento das emoções dos/nos outros; desenvolvimento da capacidade de autorregulação emocional; prevenção dos efeitos negativos de emoções, também elas negativas, pela produção do efeito inverso, ou seja, pela produção de emoções positivas; desenvolvimento da automotivação e da adoção de atitudes positivas perante a vida (Alzina, 2003, 2007; Correia de Almeida, 2013).

Capítulo 3

Inteligência Emocional – A inteligência educada

3. Inteligência Emocional – A inteligência educada

No capítulo precedente, foi possível observar os constrangimentos e as necessidades sentidas ao nível do sistema educativo em Portugal, não só pelos alunos, mas também pelos professores, como principais responsáveis pela implementação de um tipo de Educação que preveja o sucesso. Neste sentido, referiu-se a importância que a EE poderá ter em percursos de sucesso, sem que a frustração e o desencanto pelo espaço e normas escolares os possam pôr em causa. Requer-se, então, um «perfil» de formador/educador/professor, que possa salvaguardar a Educação assente em preceitos emocionais (Veiga-Branco, 2005).

Apesar de o perfil poder ser intrínseco inatamente na pessoa que se está a formar, a verdade é que este pode, e deve, ser trabalhado e potenciado em todos os que desempenham este papel educativo, na medida em que a qualidade profissional de um formador denota-se na sua forma de ser – saber-ser - e na sua forma de ensinar – saber-saber (ibid.). Assim, assente na ideia da construção do perfil do educador, crê-se que é no desenvolvimento da sua Inteligência Emocional que se deve focar, pelo que se deve ter em conta o conceito, bem como as suas especificidades, se aquilo que se pretende fazer é trabalhar num sentido do melhoramento atitudinal dos formadores face aos seus formandos, principalmente daqueles com problemáticas relacionadas com a delinquência e o AE.

O presente capítulo irá, então, focar essencialmente a noção de **Inteligência Emocional**, observando-se a evolução do construto, desde aquilo que se refere ao conceito de **Inteligência**, bem como ao conceito de **Emoção**, relacionando-os. Poderá, a partir desta articulação, partir-se para o entendimento do conceito de **Competência Emocional** definida por Daniel Goleman (2006, 2012) e que tão importante se revela para os trabalhos que se pretendem desenvolver ao nível do aumento da produtividade, aqui não da empresarial, mas sim da formativa. Para tal, serão, ainda, abordadas as questões do **funcionamento da IE em equipas**, assente nas perspetivas de Daniel Goleman e também de Hughes & Terrel (2009).

*Um homem pode ser despojado de tudo, à
exceção de uma coisa, a derradeira liberdade
humana de escolher a atitude que pretende tomar
perante uma determinada circunstância e de optar
pela forma que mais convém de a enfrentar*

Robin Sharma

O livre-arbítrio considera-se como sendo uma das grandes possibilidades humanas. Contudo, este carece de discernimento e este, por sua vez, de inteligência, pelas possibilidades que esta apresenta ao sujeito para a sua adaptação sendo, por isso, que vários autores definem a inteligência como uma forma de adaptação.

Ora, ao longo do seu desenvolvimento, o ser humano vai afinando esta sua capacidade adaptativa. Nesse sentido, acredita-se que a inteligência possa ter vários espectros, que se vão revelar em cada um dos indivíduos de acordo com as suas capacidades/necessidades biológicas, psicológicas e sociais. Assim, e tendo sempre subjacente o paradigma biopsicossocial, desenvolvido desde a segunda metade do século XX, a inteligência também deve ser abordada tendo em atenção os vários vetores que compõem o paradigma enunciado, de forma a que seja possível o seu entendimento e relacionamento com as questões relativas à erradicação da ES pela promoção da IS.

Assente nesta base, e na importância que as emoções apresentam para uma adaptação consistente ao meio, desenvolveu-se o conceito de **Inteligência Emocional**, sendo este entendido como a forma de “*understanding one’s own feelings, empathy for the feelings of others and the individual’s ability to regulate his or other people’s emotion in a way that enhances living*” (Ugwu, 2011, p.137).

Desde Charles Darwin – com as suas obras *The Origin of Species by Means of Natural Selection*, de 1859, e *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*, de 1871 - até Daniel Goleman (2006), vários foram, e são, os autores de destaque e que, de algum modo, têm contribuído para a afirmação da IE como um construto na área da psicologia, cooperando, para tal, os mais variados estudos desenvolvidos na área da Neurologia e da Psicologia (Damásio, 2012; Salovey & Mayer 1990, 2000; Bar-On, 1997³¹, 2006; Alzina, 2003, 2007; Goleman, 2006; Veiga Branco, 2005). Mas, para que seja possível compreender a importância do desenvolvimento deste tipo de inteligência, importa, antes de mais, desfragmentar o construto.

3.1. Inteligência Emocional – A evolução de um construto

Desde a antiguidade que, baseado em preceitos filosóficos, se tenta concetualizar a inteligência. Foram as teorias evolucionistas darwinistas que deram o mote para a investigação científica daquela que tem vindo a ser considerada como uma vertente da inteligência humana (Mayer & Geher, 1996; Bueno & Primi, 2003), das quais se deve ainda

³¹ Reuven Bar-On: Criador do inventário do Quociente Emocional (EQ-i) (1997)

salientar a inteligência social (Thorndike, 1920) entre outras cognitivas (Weschler) e não cognitivas (Sternberg, 1977) – a Inteligência Emocional. No entanto, não existe, ainda, um entendimento quanto ao lugar ocupado pela IE, pelo que, o seu estudo, revela controvérsias (Ugwu, 2011).

Para que possa existir uma melhor compreensão daquilo que é a IE, é importante perceber quais as suas bases e, assim sendo, a compreensão da «Inteligência» e da «Emoção» revelam-se essenciais.

3.1.1. A Inteligência – A forma adaptativa do ser humano

Tal como foi referido, importa, antes de se definir IE, perceber a evolução do conceito **inteligência**, explorando os vários paradigmas – biológico, diferencial, construtivista e informacional - que têm contribuído para o seu entendimento como um construto holístico. Todos têm em comum o facto de concordar que a inteligência age como uma forma adaptativa por parte do Homem perante a natureza, apesar de colocarem a tónica em contextos diferentes (Miranda, 2002).

3.1.1.1 Paradigma Biológico

Os autores do paradigma biológico baseiam a sua explicação, sobre o conceito, na compreensão do funcionamento do sistema nervoso central e do cérebro³², onde se localiza a sede do pensamento humano, aliando-se a fatores evolucionistas e desenvolvimentistas.

Estes autores definem a inteligência como sendo uma conduta essencialmente adaptativa, na medida em que representa formas eficazes de responder às exigências de um meio em constante alteração (Miranda, 2002; Afonso, 2007), denotando-se, deste modo, a interdisciplinaridade essencial à compreensão dos comportamentos humanos.

No entanto, este é um paradigma considerado ainda reducionista, pois entende-se que os fenómenos sociais são aqui preteridos, pela adoção de explicações essencialmente biológicas, neobiológicas e de evolução humana (Afonso, 2007).

³² **Cérebro** - órgão que comanda o sistema nervoso central e, logo, tudo aquilo que está relacionado com as funções humanas sejam elas voluntárias, ou não. Este é composto por: «cérebro» - lembranças, resolução de problemas, pensamentos, sentimentos e controlos de movimentos -, «tronco cerebral» - conecta o cérebro à medula espinhal e controla funções involuntárias – e «cerebelo» - controla a coordenação e o equilíbrio. Na camada externa do cérebro, o «cortéx», estão armazenados os estímulos exteriores; aí está situada a zona mais abstrata do homem, ou seja, é aí que se dá a capacidade de resolver problemas, criar pensamentos e lembranças - que também aí ficam guardadas – e controlar os movimentos voluntários

3.1.1.2. Paradigma Diferencial

É na linha paradigmática diferencial que surgem os testes de avaliação e explicações, alternativas à explicação biológica e neurobiológica, da inteligência (Spearman, 1904; Binet & Simon, 1905), sendo que, “*destes, a análise fatorial (redução da multiplicidade das observações a um pequeno número de fatores explicativos) ocupa um lugar proeminente na teoria psicológica (...), como na teoria dos testes (validação das medidas)*” (Miranda, 2002, p.23). Ainda hoje são utilizados testes, com constantes revisões, como a WAIS- Weschler Adult Intelligence Scale (1955) e a WISC – Weschler Children Intelligence Scale (1949) que avaliam os níveis e os índices de inteligência de um indivíduo ao grau da compreensão verbal, organização perceptual, memória operacional e velocidade de processamentos, permitindo, desta forma, aferir o QI verbal, o QI de execução e, por fim, o QI total. Esta abordagem paradigmática não se opõe totalmente à abordagem neurobiológica, na medida em que estes testes são sempre utilizados em avaliação neuropsicológica (Simões, 2002), baseando-se no cérebro e em processos psicológicos que aí ocorrem – sensação, memória, percepção, entre outros – (Binet, 1907) para a elaboração das escalas e, conseqüentemente, avaliação do desempenho dos sujeitos avaliados, desviando-se de fatores como o meio e o desenvolvimento do ponto de vista cognitivo (Miranda, 2002; Afonso, 2007).

Os autores seguidores desta linha psicológica da explicação e avaliação da inteligência, definem-na com base na adaptação, no pensamento e no julgamento crítico, isto é, a inteligência “*refere-se à combinação específica de aptidões necessária à sobrevivência e ao progresso numa cultura particular*”(Anastasi, 1992, p.613).

3.1.1.3. Paradigma Construtivista

Segundo os teóricos construtivistas, a inteligência “*no plano mental se prolonga e conclui o conjunto de processos adaptativos, cujo ponto de partida são as trocas entre o organismo e o meio que caracterizam a adaptação biológica*” (Miranda, 2002, p.22). O principal instigador deste paradigma foi J. Piaget (1896-1980) que, à semelhança dos autores diferencialistas, recorreu aos processos psicológicos básicos, sugerindo uma forma explicativa da inteligência. Mas, ao contrário do que sucede nas explicações anteriores, os autores construtivistas assentam a sua explicação no desenvolvimento do indivíduo, nunca colocando à margem daquilo que poderão ser as influências do meio sobre os referidos processos psicológicos.

Ainda na base desta linha de investigação e análise da inteligência, Gardner (1983), lançou a teoria das inteligências múltiplas, sugerindo que as habilidades humanas poderão ser

organizadas de forma independente, tendo em conta modo da percepção em relação aos factos, do armazenamento da memória e da forma de aprendizagem, deduzindo a possibilidade de todos os tipos de inteligência – lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial – poderem ser treinados, não sendo nenhuma mais fundamental que outra.

3.1.1.4. Paradigma Informacional

Sternberg (1977) é o principal precursor deste paradigma, o qual “*introduz definitivamente na investigação em psicologia da inteligência humana, por um lado a acentuação dos processos básicos da representação/retenção/processamento da informação e, por outro, a importância de processos mais gerais, de natureza integradora*” (Miranda, 2002, p.23). Com este ponto de vista, surge um novo enquadramento em relação à inteligência, isto é, relaciona-se a inteligência, não apenas com o mundo interior do indivíduo, mas também com o seu mundo exterior (Miranda, 2002, Afonso, 2007), conectando as hipóteses explicativas da inteligência biogénicas com as questões sociológicas.

A tónica coloca-se no raciocínio analógico (Sternberg, 1977), ou seja, no “*processo de aplicar, analogamente, um conjunto de informações ou relações de um domínio bem conhecido a outro desconhecido, criando, com isto, novas informações em campos desconhecidos*” (Primi, 2002, p.61). Com base nesta premissa, surgiu a **theory of successful intelligence** (Sternberg, 2005), a qual, com as evoluções dos estudos, expandiu-se, complementando os aspetos analíticos da inteligência com os aspetos criativos e práticos da mesma, levando a crer que a inteligência se refere mais do que apenas a referenciais internos, mas também a referenciais externos ao sujeito (ibid.).

De uma forma sintética, e tendo por base a análise aos construtos que têm vindo a ser abordados e estudados nas mais variadas correntes da psicologia, parece ser consensual que a inteligência, antes de mais, é uma forma de adaptação (Piaget & Inhelder, 1966; Sternberg, 1977; Miranda, 2002). Assim sendo, todas as variáveis são válidas, na medida em que “*a perspectiva interdisciplinar e plurimetodológica afiguram-se constituir o contorno de todos os possíveis da pesquisa psicológica*” (Miranda, 2002, p.28). Ainda neste sentido, coligando-se todas as formas de abordar o conceito de inteligência, é necessário observar aqueles que são os PPB. Todos eles são importantes para a compreensão do conceito, no entanto ainda nem todos são mensuráveis como a percepção, a memória ou a sensação.

Ora, no sentido daquele que é o presente estudo, importa, acima de tudo, incidir sobre o PPB da «Emoção», uma vez que emoção e inteligência se encontram estreitamente correlacionados.

3.1.2. A Emoção – O Processo Psicológico Básico da IE

Ao longo dos tempos, filósofos, antropólogos, psicólogos e neurologistas, têm debruçado a sua atenção sobre as emoções, estudando padrões e diferenças que ajudem na explicação e entendimento das mesmas, não só em seres humanos, como também em animais, apresentando-se as mais diversas abordagens com bases neurofisiológicas, comportamentalistas, fenomenológicas, cognitivistas, sociológicas, entre muitas outras (Veiga-Branco, 2005). Todas confluem no entendimento que as emoções são ações ou reações organizadas e preenchidas de significado que, por norma, se apresentam como formas de adaptação. Estas fazem, então, com que a sobrevivência seja garantida, pela relação existente entre os fenómenos biológicos, expressivos – alterações faciais - e fenomenológicos – natureza simbólica dos acontecimentos psicológicos e sociais para o próprio indivíduo (Marques-Teixeira, 2003), incluindo, portanto, sentimentos, experiências, comportamentos, perceções, concetualizações, etc. (Veiga-Branco, 2005). Diz Damásio³³ que estas “*não são um luxo. Elas desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter um papel de orientação cognitiva*” (Póvoa, 2013, p.9).

A palavra **emoção** deriva do verbo latino «motere» que significa «mover para» e é considerada como sendo um PPB, na medida em que “*muitas emoções, ao levarem a determinadas ações repetidamente, vão ficando gravadas no repertório emocional, originando comportamentos inatos e automáticos a certos estímulos exteriores*” (Sousa, 2013, p.9), sendo como que perceções construídas pelo sujeito em torno do que está a sentir e que o motivam a agir perante a situação (Hughes & Terrel, 2009).

Situando-se no sistema límbico, este é processo que está dependente de todos os outros PPB, na medida em que os ativa. A emoção, como PPB, pode ser entendida como “*os sentimentos e os raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação*” (Goleman, 2006, p.367).

Poderá, então, questionar-se qual a diferença entre a emoção e sentimento.

³³ **Damásio, A. (1994).** *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro humano.* Publicações Europa América, Lda. Portugal

Concentrando-se ambos ao nível do sistema límbico, a emoção e o sentimento são distintos, na medida em que, ao contrário daquilo que acontece com as emoções – visíveis fisicamente através de reações comportamentais inatas – os sentimentos dão-se num plano mental que pode ser invisível se o Homem assim o desejar, na medida em que, não impelem para uma reação a qualquer estímulo exterior (Damásio, 2012).

Os estudos das emoções existentes não são consensuais, variando muito de autor para autor. A verdade é que existe todo um conjunto de emoções, resultado umas das outras pela sua combinação ou variação. No entanto, são identificadas sete, como sendo comuns em todos os indivíduos, isto é, são facilmente identificadas seja qual for a cultura, idade, sexo, etc. A **ira**, o **medo**, o **bem-estar**, o **amor**, a **surpresa**, a **repulsa** e a **tristeza** são, então, as emoções consideradas universais e que, de algum modo, permitem a adaptação do sujeito aos contextos e às situações vividas, protegendo-o (Goleman, 2006), ou movendo-o para a ação (Hughes & Terrel, 2009).

Neste sentido, as emoções podem ser entendidas como:

“processos adaptativos capazes de motivar a conduta, ajudar a processos de memória a armazenar e avaliar acontecimentos relevantes, focalizar a atenção em um número limitado de opções, favorecer a tomada de decisões e influenciar na determinação final do nosso comportamento (Ramos, Enríquez & Recondo, 2012, p.15).

Compreende-se, em suma, que, comumente, todos os paradigmas aceitam que a inteligência é uma forma de adaptação do ser humano ao meio. Seja essa adaptação observada de um ponto de vista exclusivamente biológico, ou, então, integrando preceitos cognitivistas, comportamentais, sociais, entre outros, é, de facto, o sujeito mais competente, aquele que consegue triunfar e fazer, a quem o rodeia, caminhar no sentido do triunfo. Mas, para tal, a inteligência, por si só, não define esse percurso.

3.1.3. Inteligência + Emoção = Inteligência Emocional

A Inteligência Emocional é um construto psicológico controverso que, à semelhança de outros, assenta nos PPB – Processos Psicológicos Básicos³⁴, essencialmente pela sua relação com as emoções humanas. Tem sido alvo de vários estudos nos últimos dois séculos, principalmente durante a última década do século XX e até aos dias de hoje.

³⁴ **Processos Psicológicos Básicos:** fenómenos psicológicos que definem o funcionamento psicológico em conceitos que são fundamentais para a compreensão do comportamento normal e patológico.

Foi durante a década de 80 do século passado que o conceito de Inteligência Emocional começou a ganhar forma (Salovey & Mayer, 1990), tendo sido desenvolvidos testes empíricos e escalas de medida³⁵ que permitem avaliar os níveis de IE (Salovey & Mayer, 1990; Mayer, Di Paolo & Salovey, 1990; Mayer & Salovey, 1993, 1995, 1997; Mayer & Geher, 1996; Mayer, Caruso & Salovey, 1999, 2000; Bar-On, 1997). Esta foi, então, definida como uma componente da Inteligência Social (Salovey & Mayer, 1990; Rego e Fernandes, 2001; Hughes & Terrel, 2009) “*envolvendo a competência para perceber e expressar emoções, compreendê-las, usá-las e geri-las em si próprio e nas outras pessoas*” (Rêgo & Fernandes, 2001:3).

Segundo os autores, esta capacidade tem por base quatro domínios fundamentais – a percepção, o uso das emoções, a compreensão das mesmas e o seu controlo – sendo estes que fazem com que os sujeitos, a par da utilização e do nível das outras inteligências, estejam capacitados e habilitados a adaptarem-se socialmente de uma forma considerada adequada (Salovey & Mayer, 1990).

Reuven Bar-On (2006) constata, ainda, que a IE e a Inteligência Social não devem ser dissociadas entendendo que “*emotional-social intelligence is composed of a number of intrapersonal and interpersonal competencies, skills and facilitators that combine to determine effective human behavior*” (2006, p.3). No entanto, estudos atuais vêm pôr em causa esta assunção, tendo exatamente os mesmos princípios por base, ou seja, é a percepção, o uso, a compreensão e a gestão/controlo das emoções que vêm definir a IE como sendo uma forma de inteligência e não como uma componente da inteligência social ou da geral, na medida em que “*involves the ability to monitor one’s own and other’s feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions*” (Ugwu, 2011, p.138).

À semelhança do que acontece com a inteligência geral, a IE está, também, assente na evolução psicossocial do Homem, na medida em que, apesar de todo o ser humano nascer dotado de emoções, este só vai aprendendo a geri-las de acordo com as suas necessidades. Este desenvolverá, então, determinadas competências que serão definidoras do seu nível de IE, sem que, no entanto, colidam com as suas competências de IG, apesar de esta não ser, ainda, uma relação clara. Entende-se que existem pontos confluentes entre ambos os tipos de

³⁵ **Escalas de medida:**

MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test);
EQ-i de Bar-On;

inteligência, bem como pontos bastante distintos, o que faz com que, por exemplo, a IE possa condicionar os comportamentos da IG e vice-versa (ibid.).

Em suma, poderá entender-se que a IE é um conceito algo abstrato e conceptual que está assente em comportamentos despoletados tendo em conta determinadas metas e finalidades, orientando-nos, deste modo, no sentido de «como» se deve fazer algo para que seja benéfico para o sujeito.

Contudo, este processo só se dá na base sensorial de **realização emocional**, isto é, em atos que, pela sua efetiva concretização, inserem, no sujeito, memórias emocionais e perceções que o irão guiar ao nível dos valores emocionais. Assentes nestes valores emocionais, serão exibidas condutas cognitivas que servirão de resposta ao vivido atual, bem como ao contexto em que este vivido se localiza (Veiga-Branco, 2005).

É, partir do momento em que o sujeito sente a realização emocional que se poderá dar como adquirida a **Competência Emocional**, ou seja, quando os comportamentos e atitudes perante determinada situação, se adequam ao desejado emocionalmente pelo sujeito.

3.1.3.1. A Competência Emocional

O conceito de **Competência Emocional** tem sido um tema de debate entre os vários teóricos da IE, sendo entendido, na sua generalidade, como um conceito amplo em que se incluem diversos processos e dos quais advêm as mais variadas consequências (Rêgo & Fernandes, 2001).

Esta tem sido, até agora, utilizada em contextos laborais empresariais, de forma a melhorar a produtividade das equipas e, conseqüentemente, das empresas em que exercem funções. Assim, somos conduzidos ao construto teórico edificado por Bisquerra (2007, p.3) que a define como sendo a “*capacidade de mobilizar adequadamente o conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para realizar atividades diversas com um determinado nível de qualidade e eficácia*”.

Pressupõe-se, então, que associado ao conceito de competência emocional esteja sempre o conceito de eficácia, na medida em que, quanto mais elevada for a competência emocional de um determinado sujeito, maior será a probabilidade de este ser eficaz nos seus objetivos. Deste modo, poderá entender-se que a competência emocional é composta por um conjunto de competências – pessoais e sociais – que, no seu conjunto, irão agir como formas adaptativas, coerentes e eficazes, perante determinadas adversidades colocadas diante dos sujeitos.

Melhor explicando: cada competência - que integre as competências pessoais e sociais - é definida enquanto **domínio**. Os domínios, apesar de terem uma base semelhante, variam de autor para autor (Salovey & Mayer, 2000; Goleman, 1995, 2012; Alzina Bisquerra, 2003, 2007) sendo, cada um deles, composto por uma série de competências que a esses domínios estão relacionados. A título de exemplo, e de forma a perceber o quanto os domínios são semelhantes, embora variem conforme o autor, encontram-se expostas na tabela seguinte (9) as suas características:

Tabela 9. Domínios de Inteligência Emocional (Salovey & Mayer, 2000; Goleman, 1995, 2012; Alzina, 2003, 2007)

Autores	Salovey & Mayer (2000)	Goleman (1995, 2012)	Alzina (2003, 2007)	
Domínios	Perceção das emoções	Autoconsciência emocional	Consciência emocional	
	Uso das emoções	Autorregulação ou controlo emocional	Regulação emocional	
	Compreensão das emoções	(Auto) Motivação	Autonomia emocional	
	Controlo e transformação das emoções		Empatia/Reconhecimento das emoções em outras pessoas	Competência social
			Competências sociais /habilidade em relacionamentos interpessoais	Competências para a vida e bem-estar

3.2. A Competência Emocional Golemaniana (2006, 2012)

Daniel Goleman, à semelhança de outros autores já enunciados anteriormente, tem vindo a desenvolver vários estudos assentes no construto da IE, sendo um autor de referência na área.

Goleman faz a consideração de **competência emocional**, definindo-a como o ingrediente fundamental para um desempenho de excelência, sendo, para isso, necessário atingir o topo em algumas das competências que compõem a competência emocional, para que se possam espalhar por cada um dos cinco domínios por si definidos. Neste sentido, Goleman considera que as competências da IE são independentes – sendo únicas no desempenho individual; interdependentes – baseando-se umas nas outras, com interações fortes até determinado ponto; hierárquicas – assentando umas nas outras; e, por fim, genéricas – pois a diversidade de objetivos requerem competências diversas.

Em suma, a **competência emocional** revela até que ponto o ser humano consegue traduzir o seu potencial de IE nas suas capacidades profissionais e, essencialmente, nas suas capacidades psicossociais. De um modo figurativo, a competência emocional, segundo Daniel Goleman (2006, 2012) compõe-se por uma esfera habitada por duas outras esferas que representam a competência pessoal, por um lado, e a competência social, por outro. Estas esferas são, por sua vez, ocupadas por competências que as caracterizam conforme as suas especificidades (10):

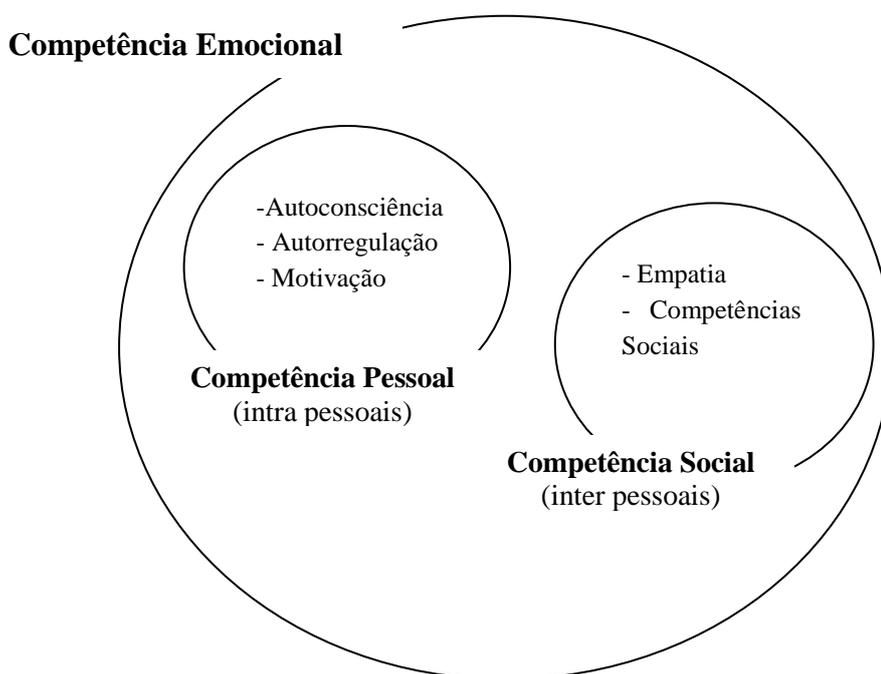


Figura 10. Representação da Competência Emocional com base no construto de Daniel Goleman (2012)

As competências, enumeradas e definidas em seguida, que compõem a competência emocional são, também, entendidas, tal como referido anteriormente, por domínios. Estes são compostos por uma série de competências que devem ser trabalhadas com algum afincamento para que se apure a IE e, conseqüentemente, a eficácia do nosso trabalho para a concretização do objetivo final, na proporção em que se promovem as relações pessoais e sociais.

3.2.1. Competências Pessoais

Estas são as competências que definem a forma como o ser humano é capaz de se gerir a si próprio, consistindo em três competências fundamentais: a **autoconsciência**, a **autorregulação** e, por último, a **motivação**.

3.2.1.1 *Autoconsciência*

Esta competência consiste em saber reconhecer as próprias emoções e os seus efeitos, referindo-se mais especificamente aos estados internos, às preferências, aos recursos e intuições, na medida em que os nossos sentimentos afetam todos aqueles que se encontram ao nosso redor, acabando, igualmente, por condicionar os seus comportamentos.

A autoconsciência tem, na sua base, três características fundamentais: a **autoconsciência emocional** – saber reconhecer as emoções interiores e as suas consequências, utilizando-os como orientadores para tomadas de decisão; a **autoavaliação precisa** – conhecimento das próprias capacidades e limitações, consistindo numa visão precisa daquilo que é necessário melhorar, pela capacidade de aprender com a própria experiência; e a **autoconfiança** – confiança e crédito nas capacidades e valores próprios, que confere a coragem necessária para a utilização das nossas competências.

3.2.1.2 *Autorregulação*

Saber autorregular-se exige ao sujeito que este seja capaz de fazer uma gestão dos seus impulsos e dos sentimentos que o possam, de algum modo, estar a deprimir. Assim sendo, é imprescindível que este domine, em si, as competências de: **autodomínio** – gestão das emoções e dos impulsos de rutura de forma controlada e eficaz; **inspirar confiança** – integridade e responsabilidade pelo próprio desempenho, demonstrando honestidade e um tipo de locus de controlo interno; **adaptabilidade e inovação** – ser aberto e flexível a novas ideias e abordagens, demonstrando capacidade para lidar com mudanças e desafios que se possam apresentar.

3.2.1.3 *Motivação*

A palavra motivação advém da junção de duas palavras: «motivo» e «emoção» ambas com a mesma raiz latina - «mover». Tal como já foi evidenciando no presente estudo, “*as emoções são, literalmente, o que nos move na busca dos nossos objetivos; alimentam as nossas motivações e os nossos motivos, por seu turno, dirigem as nossas perceções e modelam os nossos atos*” (Goleman, 2012, p.114). Nesse sentido, a motivação está assente em: **vontade de triunfar** – luta pelo aperfeiçoamento e a obtenção de um padrão de excelência; **empenho** – adoção da visão dos objetivos grupais ou organizacionais; **iniciativa** – preparação para aproveitar as oportunidades que surgem; e **otimismo** – capacidade de ultrapassar os obstáculos que se possam insurgir sem se deixar atingir pelo desânimo.

3.2.2. Competência Social

A competência social complementa-se pelas competências que facilitam os relacionamentos interpessoais, o que requer que se seja consciente dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros – **empatia** – bem como o estabelecimento bem sucedido de relações com os outros pela utilização de determinadas competências sociais que, para além disso, permitam induzir respostas favoráveis nos outros – **habilidade em relacionamentos interpessoais** ou **competências pessoais**.

3.2.2.1 Empatia

A empatia é uma das aptidões que pertence ao domínio da competência social, consistindo, tal como já foi referido, na compreensão e consciência dos sentimentos, emoções, necessidades e preocupações das outras pessoas.

A esta competência estão, então, associadas as competências de: **compreender os outros** - perceção dos sentimentos dos/nos outros, demonstrando interesse genuíno e ativo sobre os mesmos, bem como sobre as preocupações que a eles estão inerentes; **desenvolver os outros** – perceção das necessidades que os outros têm de desenvolvimento, promovendo esse mesmo desenvolvimento para seu proveito; **orientação para o serviço** – antecipação e reconhecimento das necessidades dos outros, indo ao seu encontro numa perspetiva de ajuda e resolução das mesmas; **potenciar a diversidade** – desenvolvimento de oportunidades e conjunturas com uma panóplia de pessoas; e, por fim, **consciência política** – leitura e compreensão das correntes emocionais e sociais que possibilitem o entendimento das relações de poder de um grupo social ou organizativo.

3.2.2.2 Competências Sociais

As competências sociais referem-se, essencialmente, à capacidade de gerar e induzir respostas favoráveis nos outros, pela aptidão em lidar com as suas habilidades e emoções, tendo por base competências como: **influência** – utilização de táticas eficazes de persuasão; **comunicação** – ouvir e corresponder pelo envio de mensagens claras e convincentes; **gestão de conflito** – prevenir, negociar e resolver desentendimentos e desacordos; **liderança** – potenciar a inspiração movendo e guiando grupos e pessoas; **catalisador da mudança** – ser instigador, promotor ou gestor da mudança.

Tabela 10. Tabela da Competência Emocional (Goleman, 2012)

<p>Competência Pessoal Autogestão (eu)</p> <p>As pessoas que possuem estas competências...</p>	<p>Autoconsciência</p> <p><u>Autoconsciência emocional:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sabem as emoções que estão a sentir e porque; 2. Compreendem as ligações entre os seus sentimentos e aquilo que pensam, fazem e dizem; 3. Reconhecem a forma como os seus sentimentos afetam o seu desempenho; 4. Possuem uma consciência orientadora dos seus valores e objetivos
	<p><u>Autoavaliação precisa:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estão conscientes das suas forças e fraquezas; 2. São reflexivas, aprendendo com a experiência; 3. Estão abertas a opiniões francas, novas perspetivas, aprendizagem contínua e autodesenvolvimento; 4. São capazes de revelar sentido de humor e perspetiva acerca de si próprios;
	<p><u>Autoconfiança:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentam-se com autodeterminação; têm «presença»; 2. São capazes de manifestar perspetivas impopulares e de passar maus bocados por aquilo que está certo; 3. São resolutas, capazes de tomar decisões sólidas apesar das incertezas e das pressões;
	<p>Autorregulação</p> <p><u>Autodomínio:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gerem bem os seus sentimentos impulsivos e as emoções deprimentes; 2. Conservam a compostura, mantendo-se positivas e imperturbáveis mesmo nos momentos difíceis; 3. Pensam com clareza e mantêm a atenção concentrada sob pressão;
	<p><u>Inspirar confiança:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agem com ética e de forma irrepreensível; 2. Criam confiança graças à sua fiabilidade e autenticidade; 3. Admitem os próprios erros e confrontam os outros com atos antiéticos; 4. Adotam posturas firmes e de princípios mesmo quando estas são impopulares;
	<p><u>Ser consciencioso:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cumprem os compromissos e honram as promessas; 2. Mantêm-se responsáveis para cumprir os objetivos; 3. São organizadas e cuidadosas no seu trabalho;

	<p style="text-align: center;"><u>Adaptabilidade:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Procuram novas ideias de uma grande variedade de fontes;2. Consideram soluções originais para os problemas;3. Geram novas ideias;4. Assumem perspectivas e riscos novos no seu pensamento;
	<p style="text-align: center;"><u>Inovação:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Lidam com facilidade com múltiplas exigências, prioridades em constante mutação e mudanças rápidas;2. Adaptam as suas respostas táticas para responder a circunstâncias fluidas;3. São flexíveis na forma como encaram os acontecimentos;
	<p style="text-align: center;">Motivação</p> <p style="text-align: center;"><u>Vontade de triunfar:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Orientam-se para os resultados, com uma vontade inquebrantável de atingir os seus objetivos e padrões;2. Estabelecem objetivos ambiciosos e aceitam riscos calculados;3. Buscam informação para reduzir a incerteza e descobrir formas de fazer melhor;4. Aprendem a melhorar o seu desempenho;
	<p style="text-align: center;"><u>Empenho:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Estão prontas a fazer sacrifícios em prol de um objetivo mais vasto da organização;2. Encontram um sentido de finalidade na missão mais vasta;3. Usam os valores fundamentais do grupo na tomada de decisões e na clarificação de escolhas;4. Procuram ativamente oportunidades para cumprir a missão do grupo;
	<p style="text-align: center;"><u>Iniciativa:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Estão prontas a aproveitar as oportunidades que surgem;2. Procuram objetivos que excedem o que lhes é exigido ou se espera delas;3. Pisam o risco e dão a volta às regras quando se torna necessário para realizar o seu trabalho;4. Mobilizam os outros por meio de esforços invulgares e empreendedores;
	<p style="text-align: center;"><u>Otimismo:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Porfiam na busca dos objetivos apesar dos

	<p>obstáculos e reveses;</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Funcionam na base da esperança do êxito e não no medo do malogro; 3. Encaram os reveses como fruto de circunstâncias controláveis e não como uma falha pessoal;
<p>Competência Social Heterogestão (com/para os outros) As pessoas que possuem esta competência...</p>	<p style="text-align: center;">Empatia</p> <p style="text-align: center;"><u>Compreender os outros:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estão atentas às pistas emocionais e são bons ouvintes; 2. Mostram sensibilidade e compreendem as perspetivas dos outros; 3. São prestáveis na base da compreensão das necessidades e dos sentimentos dos outros; <p style="text-align: center;"><u>Desenvolver os outros:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecem e recompensam os pontos fortes e os feitos dos outros; 2. Oferecem opiniões úteis e identificam as necessidades de maior crescimento da pessoa em causa; 3. Patrocinam, dão conselhos atempados e oferecem missões que desafiam e promovem as capacidades das pessoas em causa; <p style="text-align: center;"><u>Orientação para o serviço:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreendem as necessidades dos clientes e ajustam-nas aos objetivos; 2. Procuram formas de aumentar a satisfação e a lealdade dos outros; 3. Oferecem assistência apropriada com todo o prazer; 4. Compreendem a perspetiva do cliente, atuando como conselheiro de confiança; <p style="text-align: center;"><u>Potenciar a diversidade:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeitam e relacionam-se bem com pessoas de antecedentes variados; 2. Compreendem diversas perspetivas mundiais e são sensíveis a diferenças de grupos; 3. Veem a diversidade como uma oportunidade, criando um ambiente em que as pessoas diferentes podem prosperar; 4. Desafiam os preconceitos e a intolerância; <p style="text-align: center;"><u>Consciência política:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fazem uma leitura exata das relações-chave de poder; 2. Detetam redes sociais cruciais; 3. Compreendem as forças que modelam as ideias e os atos dos outros; 4. Fazem uma leitura exata das realidades da

	organização e das realidades externas;
	Competências Sociais
	<u>Influência:</u>
	<ol style="list-style-type: none">1. Têm o dom de persuasão;2. Afinam com precisão as apresentações para atrair o ouvinte;3. Usam estratégias complexas como a influência indireta para criar consenso e apoio;4. Orquestram eventos espetaculares para atingir eficazmente o objetivo;
	<u>Comunicação:</u>
	<ol style="list-style-type: none">1. São eficientes e dar e receber, registando as pistas emocionais na sintonização das suas mensagens;2. Lidam com assuntos difíceis de forma direta;3. São bons ouvintes, procuram compreensão mútua e estimulam totalmente a troca de informação;4. Promovem a comunicação aberta e conservam-se recetivos tanto às más como às boas notícias;
	<u>Gestão de conflitos:</u>
	<ol style="list-style-type: none">1. Lidam com as pessoas difíceis e situações tensas com diplomacia e tato;2. Detetam conflitos potenciais, trazem os desacordos para campo aberto e contribuem para os esvaziar;3. Estimulam o debate e a discussão aberta;4. Orquestram soluções em que ambas as partes ficam a ganhar;
	<u>Liderança:</u>
	<ol style="list-style-type: none">1. Articulam e suscitam entusiasmo para com uma perspetiva e uma missão comuns;2. Avançam para a liderança consoante for necessário, independentemente da posição;3. Guiam o desempenho dos outros mantendo-os responsáveis;4. Dão o exemplo;
	<u>Catalisador da mudança:</u>
	<ol style="list-style-type: none">1. Reconecem a necessidade de mudança e removem barreiras;2. Desafiam o <i>statu quo</i> para reconhecer a necessidade de mudança;3. São os campeões da mudança e recrutam outros na sua procura;4. Modelam a mudança espera pelos outros;

3.2.3. A Inteligência Emocional em equipas

A IE, aplicando-se aos sujeitos de uma forma individual, também pode, e deve, aplicar-se a equipas, revelando-se como a essência de desempenhos de excelência (Hughes & Terrel, 2009; Goleman, 2012).

Remetendo para a natureza do presente estudo, bem como para a sua principal intenção – promoção da inclusão social -, tendo sido entendido que devem ser supridas determinadas necessidades para que a ascensão na pirâmide da hierarquia das necessidades determinada por Maslow aconteça (Bueno, 2002; Hesketh, J. L & Costa, M., 1980; Ferreira, Demutti & Gimenez, 2010) - de forma a que este mesmo objetivo seja atingido, não só com as equipas docentes, mas também com a população com quem desenvolvem o seu trabalho educativo - deverá desenvolver-se o espírito de motivação das equipas, na medida em que estas “*existem porque as tarefas de melhorar a qualidade de vida são muitas vezes complexas para serem cumpridas somente por um individuo*” (Hughes & Terrel, 2009, p.16).

Existem, então, determinadas características que uma equipa deve ter para que o seu trabalho seja profícuo e se articule com a prossecução dos objetivos a que se propõe alcançar. Em primeiro lugar, há que entender o conceito de «equipa» como sendo um grupo de pessoas – duas ou mais – que são determinadas para o cumprimento das atividades propostas (Barbosa, 1994a). Na base dessas atividades, concentram-se características fundamentais, sem as quais uma equipa não seria entendida como tal, sendo estas: **objetivo** - todos os membros devem ter a mesma necessidade de fundo; **produtividade** - para que os níveis de produtividade estejam correspondentes ao objetivo, é necessário que, por parte dos orientadores, exista *feedback*, de modo a que as estratégias e as táticas sejam adaptadas em casos de necessidade e, assim, os objetivos sejam cumpridos satisfatoriamente; **números** - são necessárias, no mínimo, duas pessoas para que seja formada uma equipa, reunindo-se as suas competências no sentido da colaboração; **longevidade** – as equipas existem enquanto forem necessárias, não existindo um tempo pré-definido para a sua manutenção; **prestação de contas** – referente a avaliações e monitorizações que apresentem os resultados das suas atividades em prol da prossecução do objetivo (Hughes & Terrel, 2009). Sendo estas as características identificadas como basilares para a formação e existência de uma equipa, é necessário que, no seu conjunto, os membros funcionem como um único organismo, demonstrando as mesmas competências que devem ser demonstradas por cada sujeito de forma individual.

Na linha das competências identificadas por Daniel Goleman (1995, 2012) para os sujeitos, de um modo individual, foram identificadas sete competências de equipa que se localizam no domínio da IE em equipas. Estas competências, estando relacionadas com as competências golemanianas, são específicas para as equipas (Hughes & Terrel, 2009).

Tabela 11. Competências de Equipa (Hughes & Terrel, 2009)

Competências de equipa	
Identidade de uma equipa	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Sentido de objetivo</u>: definição de um objetivo claro e preciso que deve ser dado a conhecer à equipa, servindo com o agente motivador; 2. <u>Aceitação mútua</u>: estabelecimento e manutenção de boas relações entre os membros das equipas; 3. <u>Perceção de que a equipa é uma entidade distinta</u>: remete para um objetivo que reúna em torno de si um verdadeiro espírito de equipa; 4. <u>Compromisso</u>: identificação dos membros perante a equipa e o objetivo que se propõem alcançar; 5. <u>Orgulho</u>: em fazer parte da equipa, associando-se à mesma; 6. <u>Clareza em relação às regras e responsabilidades</u>: relacionado com o sentido de objetivo. Refere-se, ainda, ao conhecimento claro do papel que cada um dos membros da equipa assume no seu núcleo, promovendo a segurança; 7. <u>Resiliência</u>: relaciona-se com a capacidade de flexibilização e adaptação que as equipas devem ter perante as adversidades, incluindo-se “<i>desfazer a equipa quando esta deixa de ter um objetivo</i>” (p. 57)
Motivação da Equipa	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Pessoas</u>: são o que move a equipa, pelo que a motivação é fundamental em todos os membros das equipas; 2. <u>Necessidades</u>: remete para a teoria das necessidades de Maslow, ou seja, cada membro da equipa organiza-se funcionalmente para a satisfação das necessidades grupais; 3. <u>Desejos</u>: refere-se aos motivos da equipa, para além dos objetivos; 4. <u>Objetivos</u>: É o que motiva, principalmente, o comportamento da equipa;

	<ol style="list-style-type: none"> 5. <u>Prestação de contas</u>: relaciona-se com a apresentação de resultados face aos objetivos estabelecidos; 6. <u>Reforço e Recompensas</u>: em relação ao esforço desenvolvido pela equipa; 7. <u>Persistência</u>: Possibilitada pela união entre os membros da equipa que motivarão aqueles que, em algum momento, possam estar mais desmotivados;
Consciência Emocional de Equipa	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Explorar e usar a informação</u>: permite a determinação daquilo que é importante, equilibrando os interesses externos e de concorrência; 2. <u>Conforto em relação às emoções</u>: construção da ressonância emocional dentro da equipa; 3. <u>Consciência de uma grande variedade de comportamentos</u>: perceção da panóplia comportamental em relação às emoções; 4. <u>Discernir os vários graus de emoção</u>: compreensão dos diferentes tipos e níveis de emoções, potenciando o melhoramento da respostas às mesmas; 5. <u>Objetividade</u>: o que se sente influencia a perceção dos estados de espírito de terceiros, impedindo a objetividade; 6. <u>Respostas agradáveis</u>: agradabilidade e convicção nas respostas, mesmo que estas tenham uma sentido menos positivo;
Comunicação de Equipa	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Remetente</u>: a pessoa que precisa de comunicar; 2. <u>Recetor</u>: a pessoa que o remetente pretende influenciar; 3. <u>Mensagem</u>: informação que é transmitida do remetente para o recetor; 4. <u>Significado</u>: conteúdo verbal da comunicação; 5. <u>Sentimento</u>: conteúdo da informação com características não simbólicas – energia ou sentimentos; 6. <u>Técnica</u>: atitudes e capacidades como o respeito, disponibilidade para escutar, compatibilidade, etc.
Tolerância ao Stress	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Consciência ambiental</u>: manutenção de uma consciência clara do ambiente físico e social; 2. <u>Assertividade</u>: declaração da própria realidade

	<p>emocional;</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. <u>Autoapreciação</u>: aceitação pessoal, independentemente das falhas ou constrangimentos; 4. <u>Bem estar</u>: pelo desenvolvimento de estratégias que promovem a saúde física e psicológica dos membros da equipa; 5. <u>Humor</u>: capacidade de rir perante as adversidades, promovendo a sensação de bem estar; 6. <u>Flexibilidade</u>: capacidade para resistir perante as adversidade, demonstrando-se ser flexível e resiliente; 7. <u>Humildade</u>: capacidade de atribuir os sucessos às pessoas que nos rodeiam, responsabilizando-se pelos fracassos – locus de controlo interno;
<p>Resolução de conflitos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Paciência</u>: capacidade de escutar os outros com a mente aberta; 2. <u>Perspetiva</u>: Ouvir, compreender e aceitar as dierentes perspetivas dos membros do grupo, procurando lugares-comuns entre as mesmas; 3. <u>Intenção e atenção</u>: intenção pessoal de gtraballar em conjunto e lista de tarefas que permitam manter o foco no objetivo; 4. <u>Comunicação colaborativa</u>: existência de comunicação que exerça um potencial de melhoria nas atividades desenvolvidas; 5. <u>Empatia</u>: interesse, preocupação e respeito pelas situações vividas por colegas de equipa; 6. <u>Assertividade</u>: equilíbrio entre a passividade e a agressividade que permite a manifestação correta e coerente das preocupações, desejos e perspetivas; 7. <u>Escolha de um estilo de resolução de conflitos</u>: utilização de diferentes tipos de resolução de conflitos que permitam a manutenção do foco no problema, identificando os assuntos primordiais e a capacidade de definir quando avançar ou retroceder perante determinada situação; 8. <u>Humor</u>: Melhor antídoto para um conflito, quando bem aplicado à situação; 9. <u>Gratidão</u>: saber reconhecer e celebrar aquilo que é alcançado como equipa, gratificando cada um dos

	seus membros pelo sucesso da equipa;
Atitude positiva	<ol style="list-style-type: none">1. <u>Uma atitude de prontidão positiva</u>: combinação da convicção de que aquilo que é necessário funcionará em conjunto com a disposição para trabalhar de forma árdua;2. <u>Esperança</u>: aumenta a probabilidade de sucesso da equipa;3. <u>Curiosidade</u>: constrói o sentido de possibilidade, podendo ser auxiliadora no momento de saída de situações complicadas.4. <u>Visão a longo prazo</u>: dependente do otimismo e ajuda na gestão de determinados desafios que se possam colocar perante a equipa;5. <u>Atitude de abundância</u>: sentimento de que as necessidades se encontram supridas, não se deixando impressionar com facilidade com determinados problemas – relacionado com a resiliência;6. <u>Brincadeira</u>: permite a descontração entre os membros da equipa, reduzindo os níveis de stress e na gestão do conflito;7. <u>Prazer</u>: transmite energia positiva, potenciando o foco nos objetivos;

Assim sendo, Daniel Goleman (2012, p.228) propõe dez capacidades que deverão ser intrínsecas a uma equipa:

- *“Empatia ou compreensão interpessoal.*
- *Cooperação e esforço unificado.*
- *Comunicação aberta, estabelecendo normas e expectativas explícitas (...).*
- *Vontade de melhorar (...).*
- *Autoconsciência (...).*
- *Iniciativa e uma postura de antecipação orientada para a resolução de problemas.*
- *Autoconfiança enquanto equipa;*
- *Flexibilidade no desempenho de tarefas coletivas.*
- *Autoconsciência a nível da organização, em termos da capacidade de avaliar as necessidades dos outros (...).*
- *Criação de laços com outras equipas.”*

Esta forma de funcionamento, baseada em preceitos emocionalmente inteligentes, tornará uma equipa emocional e socialmente estável e saudável, o que trará benefícios, não só para os membros que a constituem, mas também para os objetos-alvo da sua intervenção e da organização para a qual desenvolvam os seus esforços unificados.

Neste sentido, uma equipa emocionalmente inteligente e harmoniosa sabe utilizar os recursos de uma forma eficiente e eficaz; é mais feliz, existindo uma redução de comportamentos defensivos pelo estímulo da capacidade reflexiva e da criatividade, conseguidas pelas relações de confiança entre os seus membros, evitando-se, também, os conflitos. Assim, será possível melhorar a produtividade, aumentando, deste modo, os níveis de motivação, o bem-estar emocional, a saúde física e psicológica

B. Programa
Caminhar para a Inclusão
com Inteligência

Programa - *Caminhar para a inclusão com inteligência*

Alicerçado nas questões abordadas ao longo dos capítulos da parte A. do presente estudo, e tendo em conta o principal objetivo deste mesmo estudo - **compreensão do Abandono Escolar para a elaboração de um Programa de Intervenção que aja na atenuação deste problema e atue como forma de prevenção da Exclusão Social, promovendo a Inclusão Social** – desenvolver-se-á, então, o dito programa, obedecendo a determinadas bases juspsicológicas fundamentais para a intervenção de técnicos como o Psicólogo Forense e da Exclusão Social. Assim, os pontos seguintes focarão toda a estrutura do programa – Cartografia – explicando-se, de forma minuciosa, tudo aquilo que a ele está inerente e que permitirá a prossecução dos objetivos a que se propõe.

1. Fundamentação & metodologia

A ES assume-se, atualmente, como um fenómeno cujas dimensões não têm limites sendo, por isso mesmo, um fenómeno biopsicossocial. Não existe um princípio concreto, bem como um fim, pelo que a necessidade de intervir, não apenas na resolução dos problemas, mas também na sua prevenção, revela-se fundamental (Poiars & Ramos, 2007).

Seguindo a lógica do paradigma biopsicossociológico, desenvolvido a partir da segunda metade do século XX, que está relacionado com as características do fenómeno da ES, sobressai a necessidade de desenvolver um trabalho interventivo alargado, assente na prevenção de determinados fenómenos sociais, transgressivos, ou não, e na ressocialização dos indivíduos (Poiars, 2000).

O Tratado de Amesterdão – que entrou em vigor a 1 de Maio de 1999 e que alterou o tratado da União Europeia – consagrou a erradicação da ES, atendendo às suas características biopsicossociológicas, como um objetivo da política social da comunidade europeia. Assim sendo, todos os estados membros, incluindo Portugal, são responsáveis pelo desenvolvimento e implementação de programas e projetos sociais que potenciem a concretização do objetivo final, os quais deverão estar assentes em metodologias adequadas aos fenómenos, contextos e seus intervenientes com que se pretende intervir. Neste sentido, a intervenção juspsicológica (ibid.), tendo em conta as suas especificidades e características, desenvolvida por Psicólogos Forenses e da Exclusão Social, afigura-se como sendo a intervenção mais adequada, na medida em que é uma “*metodologia compósita porque emprega uma panóplia de metodologias de diversas áreas do saber, para que após a compreensão da problemática possa ser utilizada a metodologia que lhe pareça mais eficaz*” (Prata, 2001:121). Esta é,

assim, a metodologia que melhor se adequa às necessidades de intervenção de problemas identificados como sendo biopsicossociais, pois permite – através do cruzamento dos conhecimentos das mais variadas ciências – a coparticipação na mudança social, nomeadamente ao que se refere às estipulações legislativas. Deste modo, dá-se a interseção dos conhecimentos de terreno com os do saber legislativo, permitindo a preparação e definição de conceitos normativos formais – referentes ao processo de criminalização, mais especificamente as fases ante primária e primária (Poiares, 2000) – para que se possam prevenir determinados atos sociais ou transgressivos, evitando a passagem do ator pelas restantes fases do processo criminalizador, ou a sua entrada em situações desviantes que o poderão conduzir a situações de ES, ou seja,

“a Lei pode ser objeto de modificações por força das interações que se estabelecem entre os atores envolvidos e que são reveladas através de discursos e práticas (...) [e] produzindo a erosão do tecido legislativo vigente, tornam-se tributárias da mudança e da construção de novas constelações normativas”
(Poiares, 2000, p.12-13)

Tendo, então, por base as noções juspsicológicas de intervenção, de carácter pluridisciplinar pela busca da explicação do fenómeno nas mais variadas ciências sociais, o programa **Caminhar para a Inclusão com Inteligência** assenta na investigação do fenómeno da ES e dos seus principais intervenientes, pela captação dos acontecimentos que poderão estar na origem de situações exclusoras e pela sua descodificação, para que a compreensão sobre as mesmas seja possível, podendo, deste modo, definir as melhores metodologias a aplicar, bem como estratégias de intervenção adequadas às necessidades dos sujeitos (ibid.). Assim, ao longo de toda a parte A. – Enquadramento teórico - do presente estudo, dissecou-se intensamente o fenómeno da ES (Braga da Cruz, 1989; Rodrigues, 1990; Xiberras, 1993; Ferraira, et. al., 1995; Durkheim, 1996, 2012; Costa, 1998; Carvalho & Baptista, 2004; Clavel, 2007; Costa, et. al., 2008), associando-se este fenómeno à não correspondência às normas sociais impostas (Xiberras, 1993; Barata, 2004; Bergeret, 2004; Scharfetter, 2005; Born, 2005; Gonçalves, 2008; Cusson, 2011; Konvalina-Simas, 2012) – formais ou informais - pelos dispositivos de controlo (Foucault, 2013).

A delinquência e o AE foram captados como dois dos problemas explicativos de situações de ES. Descodificando-se esta realidade, compreendeu-se que, apesar da inexistência de uma relação causal entre ambos (Taborda-Simões, et. al., 2013), a comorbilidade de fatores é um facto inegável. O mais flagrante é, sem qualquer sombra de

dúvida, a quebra ou a inexistência de vínculo entre o sujeito e os seus subsistemas (Bowlby, 1982; Born, 2005; Canavaro, 2007; Taborda-Simões, et. al., 2013), fazendo com que este fique arredado da maior parte dos acontecimentos sociais que, para si e para a sua plena integração/inclusão, poderiam ser benéficos (Poiars & Ramos, 2007).

Estes três momentos – captação, descodificação e compreensão - fundamentais em intervenções juspsicológicas, como é o caso, permitem definir que a melhor forma de combater as situações, identificadas no presente estudo, será pela **Educação** das mentes dos sujeitos (Freire, 1967, 2007; Guerra, 2000, 2006), não só daqueles que se encontram enredados por este tipo de situações-problema – ou seja, os adolescentes com condutas disruptivas face às normas sociais e escolares formais instituídas -, mas também daqueles que se encontram à disposição de resolver ou prevenir essas mesmas situações – aqui identificados como sendo os professores. Uma Educação que, mais que tudo, seja capaz de consciencializar todos estes indivíduos, permitindo o seu posicionamento social, bem como o desenvolvimento crítico das suas mentes (Freire, 1967, 2007); potenciando as suas aptidões para a participação na ação para a mudança. Estaria, esta metodologia, assente no *empowerment* (Carneiro, 2001; Rodrigues et. al., s. d.; Adams, 2003; Guerra, 2000, 2006; Freire, 2007), pela importância de dotar os indivíduos - sejam eles profissionais do ensino ou jovens a percorrer um percurso educativo - de competências que os fizesse, por eles próprios, serem capazes de traçar um caminho que tivesse como destino a IS.

Pretende-se, então, que estes sujeitos desenvolvam, ou aprofundem, algumas competências pessoais, sociais e emocionais (Correia de Almeida, 2013), devendo, antes de mais, conhecer-se a si próprios, refletir sobre as suas próprias necessidades para, em seguida, desenvolverem e aprofundarem as suas capacidades sociais, para si e para com os outros (Alzina, 2003, 2007; Veiga-Branco, 2005; Goleman, 2006, 2012) – neste caso, para com jovens com problemas relacionados com o AE, o desvio e a delinquência.

São vários os atores sociais que poderão assumir um papel interventivo na demanda pela IS, sendo o Psicólogo Forense e da Exclusão Social um deles, tendo em conta as especificidades da sua intervenção, com preceitos juspsicológicos.

Ao Psicólogo Forense e da Exclusão Social é exigido que consiga remediar as situações que, a terem sido prevenidas, acabariam por ter resultados bastante mais profícuos nos sujeitos com quem desenvolvem a sua intervenção. *“Impõe-se, portanto, que reelabore a demanda, o objeto, de modo a desenvolver um trabalho que venha a valorizar princípios que procurem superar a exclusão social”* (Baptista, 2000:33). Assim sendo, o presente programa

assume duas funções distintas – prevenção e intervenção -, assentes nas necessidades identificadas ao nível das situações de AE como propiciadoras de situações de ES, às quais se associa uma outra função – a formação. Poderá, ainda, assumir-se que, ao agir contra a ES, o programa irá também desempenhar um papel fundamental na prossecução do principal objetivo a alcançar: a promoção da IS.

O Programa “Caminhar para a Inclusão com Inteligência, sendo um programa que pretende desenvolver e formar determinadas competências pessoais, situa-se no tipo de **prevenção primária** e **secundária** (Negreiros, 1985; Peréz-Ramos, 1990). Assim sendo, **atua preventivamente de um modo primário** porque, sendo a ES o principal problema a prevenir, agirá num momento em que, à partida, os comportamentos excludores não estão ainda inteiramente identificados. Mas, também **atua preventivamente de um modo secundário** porque, agindo no momento em que existem já condutas ditas de risco efetivo, como é o caso do AE, tentar-se-á evitar que essas mesmas condutas se espalhem e se instalem em outros indivíduos.

Acima de tudo, este é um programa que tem como intenção o treino de determinadas competências em indivíduos que estão envolvidos no projeto educativo de crianças e jovens, as quais, através deste trabalho de estímulo e aquisição de competências, poderão potenciar o progresso das competências desses sujeitos com que trabalham, trabalho esse que possibilitará o cumprimento do objetivo a que se propõe.

No que se refere ao tipo de intervenção, este é um programa que se encaixa, claramente, no tipo de **intervenção primária**, na medida em que se destina não só a adultos, mas também aos jovens com quem esses adultos desenvolvem as suas funções laborais. São estes adultos, ou seja, os professores, quem todos os dias vive com os constrangimentos próprios de uma sociedade anómica assente no desvio. Mas eles são, também, quem tem nas mãos, tal como foi previamente identificado neste estudo, o poder para mudar o rumo deste tipo de situações.

Foi, então, entendido que, na base de uma boa prevenção, bem como de uma boa intervenção, a Educação surge como o método mais eficaz e adequado à capacidade de se conseguir atingir o objetivo a que, tal como o programa se propõe, toda uma Europa se une para erradicar - a ES. Com a **formação** pretende-se a consciencialização daqueles que são, também eles, consciencializadores. No entanto, *“a formação de professores tem sido uma questão de difícil solução; a desmotivação e o ritualismo na sala de aula parecem ser lugares comuns e novos facilitadores precisam ser identificados para que não proliferem apenas*

«*burocratas da educação*» ” (Corrêa, 2008:75). Assim sendo, uma formação para formadores deve ser orientada para o desenvolvimento da sua personalidade, promovendo a sua autorrealização e autoconceito (Veiga Branco, 2005; Correia de Almeida, 2013), bem como outras competências que tão fundamentais são para o desenvolvimento de um bom trabalho, como a motivação, a empatia, e as competências sociais (Goleman, 2006, 2012).

O **psicólogo Forense e da Exclusão Social** agirá, então, como o facilitador de todas estas funções programáticas do **Caminhar para a Inclusão com Inteligência** porque, para além de desenvolver um trabalho assente no tipo de intervenção juspsicológica que consiste, acima de tudo, na multidisciplinaridade do seu conhecimento, bem como deste com o dos outros técnicos das áreas sociais, será capaz de se introduzir como um agente promotor da mudança social, promovendo a IS. Atuará, ainda, e subjacente à ideia anterior, como participante na fase ante primária do processo de criminalização (Poiares, 2000), pois poderá, através deste seu trabalho, alterar os parâmetros normativos legais, pela mudança das necessidades. O psicólogo Forense e da Exclusão Social é o detentor do conhecimento – do clima e do terreno -, é ele, pelas suas características – consciência, lucidez, raciocínio, juízo, impulsividade, inteligência, virtude, sinceridade, benevolência – que, agindo como um estratega, vai delinear uma boa intervenção que irá guiar outros no mesmo sentido a que este se dirige: a Inclusão Social.

“As aprendizagens de sucesso e os mais elevados desempenhos surgem da reunião sinérgica das capacidades racionais e emocionais”

(Rego & Fernandes, 2001)

O programa **Caminhar para a Inclusão com Inteligência**, tem como principal missão desenvolver nos técnicos da pedagogia, a Competência Emocional (Goleman, 2006; 2012). Esta Competência, sendo composta por competências sociais e pessoais, desenvolvida e trabalhada no sentido desejado, poderá ser preventora de determinados casos de exclusão escolar, na medida em que irá consciencializar os professores para as diferenças existentes entre cada um dos seus alunos. É fundamental que estes entendam que os diferentes padrões normativos geram diferentes padrões comportamentais, isto é,

“people with differing cultures and norms tend to socialize and maintain different emotions and individual’s emotional intelligence is evaluated on the basis of acceptable mode of expressions of emotion in that culture. The implication of this is that without intimate knowledge of the norms and culture of a particular society one will not be able to find the logic

in its systems of emotional expressions” (Ugwu, 2011, p.138).

Assim sendo, revela-se de extrema importância proporcionar aos professores o conhecimento científico necessário para que estes estejam habilitados a compreender as diferentes situações com que se possam deparar numa sala de aula, sabendo geri-las em si próprios, mas também com os seus alunos, potenciando e promovendo sempre a manutenção destes em espaço de aula, sabendo identificar casos extremos em que a Escola, por si só, não esteja apta para dar a resposta necessária.

É, então, fundamental que os formadores entendam que cada grupo cultural tem um determinado tipo de comportamento (Born, 2005), os quais, não muito raramente, necessitam de uma ação do tipo interventivo, cujos requisitos se sustentam na compreensão de que, na origem de determinados problemas, se localizam comportamentos desviantes de início precoce (Benavente, 2002). Isto faz com que a compreensão de cada sujeito em relação a determinada situação seja diferente, sendo imprescindível o treino e o desenvolvimento da IE – pelo desenvolvimento e treino da CE (Alzina, 2003, 2007; Veiga-Branco, 2005; Goleman, 2006, 2012; Coelho, 2012; Correia de Almeida, 2013) - pois, deste modo, estarão aptos a compreender e a entender as expressões emocionais de outra cultura de uma forma correta.

Não são os professores os principais responsáveis pela prevenção e intervenção em casos de AE e outros problemas que a este possam estar associados; mas, sendo eles quem mais tempo passa com os alunos, têm a responsabilidade de saber a quem e como se dirigirem aos serviços e técnicos competentes, quando a utilização das suas competências sociais e pessoais não chegam para a prevenção ou resolução de determinadas situações. Pretende-se, também que o mau estar na carreira docente seja, de algum modo, diminuído, retirando a sobrecarga que é exigida a estes profissionais a nível emocional.

2. Enquadramento Jurídico-institucional

O Plano Nacional de Saúde 2012-2016 (PNS), como modelo orientador das intervenções estratégicas sanitárias em contexto escolar atende às alterações demográficas de toda a população nacional, compreendendo os novos modelos sociais e familiares decorrentes das necessidades adaptativas com origem na crise económica e social atual que tanto se fazem sentir nos percursos escolares dos alunos. Assim sendo, prevê que se desenvolvam programas de desenvolvimento de competências sociais e emocionais que intentam o melhoramento dessas mesmas competências nos membros constituintes das comunidades educativas, abrangendo não só os alunos, mas também os professores.

Estes programas de literacia emocional tendem a incluir como seu objetivo fundamental a promoção das competências sociais e emocionais das crianças e jovens, de modo a que estes adquiram conhecimentos e práticas que influenciem o seu autoconhecimento, autogestão, consciência social, relações interpessoais e a tomada de decisão responsável. Entende-se que “*a criação de climas de aprendizagem amigáveis influencia as crianças e os jovens na vinculação à Escola, diminuindo o envolvimento em comportamentos de risco e aumentando o sucesso na escola e na vida*” (PNS, 2014, p.12) e, para tal, cabe aos profissionais envolvidos nos contextos escolares, o papel de assegurar as devidas condições que possibilitem, aos jovens a quem ensinam, a aquisição das competências desejadas, assim como o *empowerment*, promovendo, deste modo, o bom desenvolvimento dos percursos escolares, e o bem-estar a todos os níveis que a Saúde implica.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, aprovada pela lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986 é aplicável a todos os sujeitos incluídos pela escolaridade mínima obrigatória, bem como aqueles que, tendo já concluído, optaram por continuar a desenvolver as suas competências académicas. Aqui incluem-se, também, todos aqueles que têm competência para formar os sujeitos abrangidos pela lei, assim como os pressupostos legais que regem a sua intervenção pedagógica. Neste sentido, e naquilo que se refere aos recursos humanos, nomeadamente os professores, o art.º 30 dos *princípios gerais sobre a formação de educadores e professores*, dispõe dos seguintes termos:

- “b. Formação continua que complemente e atualize a formação inicial dum perspectiva de educação permanente; (...)*
- f. Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude crítica e atuante;*
- g. Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a comunidade educativa;*
- h. Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.”*

Assim, assente nos dispostos legais proclamados pela LBSEP, está evidenciada as necessidades de formação-informação contínua do corpo docente, mais ainda quando se trata de formadores de jovens integrados em medidas que preconizam a prevenção do Ins. E. e AE, pelas características individuais dos jovens que compõem estes grupos-turma.

Caminhar para a Inclusão com Inteligência

1. Cartografia

A cartografia do programa formativo **Caminhar para a Inclusão com Inteligência**, comporta tudo aquilo que está relacionado com a **metodologia** do mesmo, assim como os **procedimentos**, a sua **avaliação** interna e externa, a constituição da **equipa** e a **duração** do mesmo.

2. Metodologia

A parte metodológica do *Caminhar para a Inclusão com Inteligência* terá em conta o **enquadramento geral da problemática** com que se pretende intervir, os **objetivos programáticos** definidos, a identificação da **população-alvo/destinatários**, a **área geográfica** em que se irá proceder à aplicação do programa, as **parcerias**, as **ações** a desenvolver e, por fim, os **métodos, as técnicas e os instrumentos** utilizados.

2.1. Enquadramento geral da problemática

A Exclusão Social é, hoje em dia, um fenómeno que, pelas suas características biopsicossociais, poderá ter, e ser, origem de determinados problemas sociais como a delinquência e o AE. Estes problemas, apesar da inexistência de causalidade entre ambos, têm entre si determinados fatores que são comuns, nomeadamente a vinculação mal elaborada, ou inexistente, com e entre os subsistemas que compõem a totalidade dos sujeitos. E, sendo o Homem um ser biopsicossocial, todas as intervenções que possam ser feitas a pensar em si, devem ter na sua génese traços deste paradigma.

Acredita-se que a Educação, com a participação das mais variadas ciências de âmbito social, seja a forma mais adequada de colmatar as falhas existentes ao nível vincutivo entre o indivíduo e os seus subsistemas, na medida em que, desenvolvendo determinadas competências nos sujeitos, estes acabarão por adotar comportamentos que, à medida que lhes vão sendo familiares e aceites, acabam por ser modelados e executados, para o benefício da sociedade no geral, tal como para benefício próprio.

Urge que os agentes promotores de mudanças sociais, nomeadamente os professores, sejam apetrechados de competências e habilidades que lhes permitam, mais do que ser o condutor e mediador do processo ensino-aprendizagem, ser um participante ativo nesse processo (Corrêa, 2008). Tendo em conta as exigências educacionais e formativas atuais, compreende-se que o papel da Escola seja algo confuso, deixando transparecer as

contingências que mantêm e intensificam determinados comportamentos indesejáveis nos seus educandos/formandos. São os professores quem carrega nos ombros o peso dessas exigências, obrigando a que estes concentrem em si toda uma panóplia de competências pedagógicas, psicossociais e emocionais que permitam aos seus alunos a modelagem de determinados comportamentos que se adequem ao que é estipulado enquanto normativo – promovendo o desenvolvimento do seu laço social -, de forma a evitar determinados problemas que poderão ser de risco e que poderão, também, pôr em causa a plena integração/inclusão dos jovens identificados como problemáticos. Assim, é necessário, através do *empowerment* – como sendo um modelo compatível com a conceção de um tipo de prevenção direcionada para a promoção de determinadas competências, bem como a facilitação do seu desenvolvimento -, expandir nos técnicos da pedagogia, um repertório refinado de habilidades sociais.

“Acreditamos que é imperativo dotar as escolas de equipas multidisciplinares, passíveis de intervir nas plúrimas direções da delinquência, já que é impossível continuar a reclamar intervenções profícuas, tendo por base, unicamente, o senso comum” (Poiães & Ramos, 2007, p.4). Portanto, assente num tipo de intervenção juspsicológica que atende às necessidades de prevenção primária e secundária, bem como de intervenção primária, corresponde-se à necessidade identificada pelos autores e por quem, no terreno, desenvolve os seus procedimentos interventivos, sejam eles pedagógicos, sejam eles interventivos ao nível social ou psicológico (ibid.).

2.2. Objetivos do programa

2.2.1. Geral

Criação e/ou desenvolvimento das competências pessoais, sociocognitivas e laborais dos docentes que lecionam nas turmas PIEF do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, pelo desenvolvimento das competências emocionais definidas por Daniel Goleman, de forma a colmatar as necessidades pedagógicas, pessoais psicossociais por eles identificadas.

2.2.2. Específicos

- a) Potenciar, nos docentes, o conhecimento científico sobre as situações-problema que, potencialmente, poderão ser causa-efeito de situações de Exclusão Social, de forma a refletirem, de forma partilhada e individual, sobre as problemáticas da Delinquência e do Abandono Escolar;

- b) Desenvolver, nos docentes, noções básicas sobre Inteligência Emocional, pela introdução dos conceitos de competências emocionais propostos por Daniel Goleman (2012) – Autoconsciência; Autorregulação; Motivação; Empatia; Competências Sociais;
- c) Dotar, os docentes, de métodos, técnicas, estratégias e alternativas interventivas, assentes na exploração e desenvolvimento de cada uma das suas competências de IE - Autoconsciência; Autorregulação; Motivação; Empatia; Competências Sociais;
- d) Consciencializar os docentes da importância do trabalho em equipa, pelo desenvolvimento das competências de Inteligência Emocional dos membros da equipa, proposto por Hughes & Terrel (2009) – Identidade de equipa; Motivação da equipa; Consciência emocional de equipa; Comunicação; Tolerância ao stress; Resolução de conflitos; Atitude positiva;
- e) Desenvolvimento e reforço dos níveis de Inteligência Emocional enquanto instrumento fundamental na prevenção e gestão de situações de:
 - Indisciplina;
 - Capacidade de prevenção e resolução dos conflitos;
 - Auxílio na (re)construção da cidadania e de projetos de vida.
- f) Criação de uma dramatização em que sejam apresentadas e desenvolvidas as relações que se podem estabelecer entre as problemáticas do desvio, delinquência e AE e as estratégias definidas, assentes no desenvolvimento da Competência Emocional e das competências de IE em equipa;

2.3. População-alvo/Destinatários

O programa “Caminhar para a Inclusão com Inteligência” tem como destinatários iniciais os professores que destacados para turmas do Programa Integrado de Educação e Formação, com competência para lecionar 1º, 2º e 3º ciclos, de forma a desenvolver e potenciar a suas competências emocionais – pessoais e sociais. Prevê-se, então, que programa abranja 15 professores, X do sexo masculino e X do sexo feminino, com idades compreendidas entre os X e os X. Este grupo será dividido em dois, procurando manter-se o equilíbrio entre os grupos, sendo o programa aplicado a cada grupo em momentos distintos. Todos os procedimentos serão do conhecimento dos intervencionados que, no momento da aplicação do questionário – anexo I – darão o seu consentimento à intervenção.

Os destinatários finais deste programa serão os jovens integrados em turmas PIEF, na medida em que se procura que os professores – destinatários iniciais – sejam capazes de promover mudanças comportamentais que evitem, pela prevenção, situações de AE e, consequentemente de ES, atenuando condutas transgressivas de caráter delincente. Estas mudanças poderão ser compreendidas no final do ano letivo, através da análise do sucesso escolar dos jovens, procurando-se atingir um número de certificações que esteja definido de acordo com os objetivos traçados pelo plano de ação escolar para aquelas turmas.

2.4. Área geográfica de aplicação

O programa será implementado na escola dos 2º e 3º ciclos do Agrupamento de Escolas da Moita – Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, Moita -, inicialmente, podendo alargar-se, após uma primeira aplicação, ao Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra, Montijo, de forma a reforçar as necessidades de possíveis alterações ao programa.

2.5. Parcerias

- Agrupamento de Escolas da Moita;
- Centro de Formação de Escolas Moita-Barreiro.

3. Ações e procedimentos

O **Caminhar para a Inclusão com Inteligência** terá a duração de 9 semanas, correspondendo, por isso, cada semana a uma das 9 sessões que o constituem. Terá a duração de 26,5h, sendo composto por **6 módulos** que totalizarão **9 sessões**. À exceção das duas primeiras sessões, correspondentes aos dois primeiros módulos – que terão 3h30min cada -, todas as restantes sessões – 6 -, terão 3h de duração, sendo que a última terá a duração de 1h30 min.

3.1. Ações

3.1.1. Módulo 1 – Miúdos problemáticos. Porquê?

a) *Sessão 1 – Miúdos problemáticos. Porquê?*

3.1.2. Módulo 2 – Inteligência Emocional: Eu, os outros e as emoções

a) *Sessão 2 – Inteligência Emocional: Eu, os outros e as emoções*

3.1.3. Módulo 3 – Inteligência Emocional: Competência Pessoal

a) *Sessão 3 – Autoconsciência*

- b) *Sessão 4 – Autorregulação*
- c) *Sessão 5 – Motivação*

3.1.4. Módulo 4 – Inteligência Emocional – Competências Social

- a) *Sessão 6 – Empatia*
- b) *Sessão 7 – Competências Sociais*

3.1.5. Módulo 5 – A Inteligência Emocional em equipas

- a) *Sessão 8 – Competências de equipa*

3.1.6. Módulo 6 – Vamos lá dramatizar!

- a) *Sessão 9 – Vamos lá dramatizar!*

3.2. Métodos, técnicas e instrumentos

Os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados ao longo de toda a formação foram escolhidos tendo em conta a sua natureza formativa. Assim sendo, foram utilizados métodos e técnicas, essencialmente, pedagógicos como o método expositivo, o demonstrativo, o interrogativo e o ativo, através dos quais será possível recorrer a toda uma panóplia de **técnicas** que reforçarão as aprendizagens dos formandos, assentes no *empowerment*. Estes variaram, também, de acordo com o momento formativo, pelo que antes, durante e após a formação, utilizaram-se diferentes métodos, técnicas e instrumentos:

3.2.1. Pré-formação

Tendo em consideração a amostra, recorreu-se a um questionário desenvolvido por Maria Augusta Veiga Branco (2005) – Anexo II -, que permitirá ao aplicador a identificação das características fundamentais dos indivíduos pela aplicação destes dados à Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional – EVBCIE – Anexo III. Esta análise possibilitará compreender a que nível se encontram as competências emocionais dos professores a trabalhar, permitindo ajustamentos ao programa, na medida em que torna possível compreender em qual dos módulos existe maior necessidade de intervenção, de acordo com a amostra em que este será aplicado.

Daniel Goleman (2012) considera que para que a formação da Competência Emocional tenha o sucesso desejado, deverá desenvolver-se um trabalho mais incisivo sobre as competências que revelem maior necessidade de intervenção, de forma a que a excelência na prossecução do objetivo seja alcançada. Neste sentido, é fundamental que se trace o perfil

individual do indivíduo junto do qual se desenvolverá a intervenção, de modo a compreender os seus pontos fortes/fracos e, deste modo, identificar-se as suas necessidades de alteração.

3.2.2. Formação

3.2.2.1. Módulos e sessões

Todos os módulos e sessões têm objetivos gerais e específicos que vão de encontro àquilo que é o principal objetivo do programa. Por isso, todas as atividades formativas e a sua avaliação estão diretamente relacionadas. Assim sendo, a aplicação dos métodos, técnicas e instrumentos durante a formação proceder-se-á da seguinte forma:

- Ao longo das sessões, utilizar-se-ão métodos e técnicas pedagógicas adequados aos objetivos de cada módulo e respetivas sessões;
- Ao longo de cada módulo e das sessões correspondentes, aplicar-se-á um instrumento avaliativo que terá como objetivo avaliar, de modo interno, a evolução da formação. Estes instrumentos avaliativos serão aplicados no final de cada módulo e de cada sessão, aferindo-se, entre outras coisas, qual o impacto de cada sessão nos formandos e a adequação dos métodos e técnicas utilizados;

3.2.3. Pós-formação

A última sessão da formação será uma sessão, essencialmente, de avaliação. Esta avaliação, pela sua natureza, irá possibilitar a perceção da prossecução dos objetivos do programa formativo, na sua totalidade. Para tal, irão proceder-se a dois momentos:

3.2.3.1. 1º momento:

- Será apresentada uma dramatização que deverá conter, precisamente, 6 cenas;
- As 6 cenas corresponderão às cenas trabalhadas e desenvolvidas ao desde a sessão 3 e até à sessão 8. Assim sendo, cada cena será correspondente a cada uma das competências que compõem a Competência Emocional, segundo Daniel Goleman, bem como às competências de IE de equipa, definidas por Hughes & Terrel;

3.2.3.2. 2º momento:

- No final da última sessão – a da avaliação sumativa -, aplicar-se-á novamente o questionário EVBCIE para que, formador e formandos, possam compreender as evoluções sentidas entre o início e o final da formação. Estes mesmos dados serão associados aos recolhidos durante a formação, permitindo que, após a sua análise, se (re)ajuste a metodologia e os métodos e técnicas, caso exista essa necessidade.

3.3. Objetivos do programa

Cada módulo e cada sessão terão objetivos próprios, os quais estarão direcionados para a prossecução do objetivo geral do programa. Assim sendo, os objetivos de cada módulo corresponderão aos objetivos gerais de cada uma das sessões que terão, também, objetivos específicos a serem concretizados, estabelecidos de acordo com os objetivos gerais.

3.3.1. Módulo 1 – Miúdos problemáticos. Porquê?

Objetivo: No final do módulo, os formandos deverão ser portadores do conhecimento científico sobre as situações-problema da delinquência e AE, refletindo, de modo partilhado, e individual, sabendo enunciar a principal origem dos mesmos, bem como os encaminhamentos psicossociais e escolares possíveis;

• Sessão 1- Miúdos problemáticos. Porquê?

Objetivos:

Geral: No final da sessão, os formandos deverão ser capazes de identificar e relacionar as problemáticas tratadas na sessão – desvio, delinquência, AE e ES -, enunciando a possível origem das mesmas, as consequências e os encaminhamentos psicossociais e escolares possíveis;

Específicos:

- a) No final da sessão, os formandos deverão ser capazes de enunciar a principal origem das problemáticas do desvio, delinquência e AE;
- b) No final da sessão, os formandos deverão estar capacitados para enunciar a principal consequência das problemáticas do desvio, delinquência e do AE;
- c) No final da sessão, os formandos deverão estar aptos a enunciar 3 respostas psicossociais e 3 educativas de encaminhamento para o tipo de problemáticas tratadas (delinquência e AE), demonstrando saber quais os procedimentos a adotar em cada um dos respetivos encaminhamentos;

3.3.2. Módulo 2 – Inteligência Emocional: Eu, os outros e as Emoções

Objetivo: No final do módulo, os formandos deverão saber definir o conceito de Inteligência Emocional segundo Daniel Goleman, relacionando os conceitos de «inteligência» e «emoção»;

- **Sessão 2 – Inteligência Emocional: Eu, os outros e as Emoções**

Objetivos:

Geral: No final do módulo, os formandos deverão saber definir o conceito de Inteligência Emocional segundo Daniel Goleman, relacionando os conceitos de «inteligência» e «emoção»;

Específicos:

- a) No final da sessão, os formandos deverão ser capazes de definir e articular os conceitos de «inteligência» e «emoção»;
- b) No final da sessão, os formandos deverão saber definir o conceito de IE segundo Daniel Goleman;
- c) No final da sessão, os formandos deverão saber identificar nos outros as 7 emoções básicas do ser humano;
- d) No final da sessão, os formandos deverão saber identificar as 5 competências emocionais definidas por Daniel Goleman;

3.3.3. Módulo 3 – Competência Pessoal

Objetivos:

- a) No final do módulo, os formandos deverão saber identificar as principais características de cada uma das competências que compõem a Competência Pessoal, definidas por Daniel Goleman (Autoconsciência, Autorregulação e Motivação);
- b) No final do módulo, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Competência Pessoal, possível de ser utilizada com os alunos com características relacionadas com a delinquência e o AE, de modo a prevenir e a gerir situações de indisciplina, conflito e a auxiliar na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

- **Sessão 3- Autoconsciência**

Objetivos:

Geral: No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 3 principais características da Autoconsciência, relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;

Específicos:

a) No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 3 principais características da Autoconsciência;

b) No final da sessão, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Autoconsciência, a desenvolver junto dos alunos envolvidos nas problemáticas de delinquência e AE, de forma a prevenir e gerir situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

• **Sessão 4 - Autorregulação**

Objetivos:

Geral: No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 5 principais características da Autorregulação, relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;

Específicos:

a) No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 5 principais características da Autorregulação;

b) No final da sessão, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Autorregulação, a desenvolver junto dos alunos envolvidos nas problemáticas de delinquência e AE, de forma a prevenir e gerir situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

• **Sessão 5 - Motivação**

Objetivos:

Geral: No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 4 principais características da Motivação, relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;

Específicos:

a) No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 4 principais características da Motivação;

b) No final da sessão, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Motivação, a desenvolver junto dos alunos envolvidos nas problemáticas de delinquência e AE, de forma a prevenir e gerir situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

3.3.4. Módulo 4 – Competência Social

Objetivo:

a) No final do módulo, os formandos deverão saber identificar as principais características de cada uma das competências que compõem a Competência Social definidas por Daniel Goleman (Empatia e Competências Sociais);

b) No final do módulo, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Competência Social, possível de ser utilizada com os alunos com características relacionadas com a delinquência e o AE, de modo a prevenir e a gerir situações de indisciplina, conflito e a auxiliar na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

• Sessão 6 - Empatia

Objetivos:

Geral: No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 5 principais características da Empatia, relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;

Específicos:

a) No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 5 principais características da Empatia;

b) No final da sessão, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Empatia, a desenvolver junto dos alunos envolvidos nas problemáticas de delinquência e AE, de forma a prevenir e gerir situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

• Sessão 7 – Competências Sociais

Objetivos:

Geral: No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 8 principais características das competências sociais, relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;

Específicos:

a) No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 8 principais características das Competências Sociais;

b) No final da sessão, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Competências Sociais, a desenvolver junto dos alunos envolvidos nas problemáticas de delinquência e AE, de forma a prevenir e gerir situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

3.3.5. Módulo 5 – A Inteligência Emocional em equipas

Objetivos:

a) No final do módulo, os formandos deverão saber identificar e definir as 7 competências que compõem as competências de IE das equipas, definidas por Hughes & Terrel - Identidade de equipa; Motivação da equipa; Consciência emocional de equipa; Comunicação; Tolerância ao stress; Resolução de conflitos; Atitude positiva;

b) No final do módulo, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências de IE de equipas, possível de ser utilizada com os alunos com características relacionadas com a delinquência e o AE, de modo a prevenir e a gerir situações de indisciplina, conflito e a auxiliar na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

• Sessão 8 – Competências de Equipa

Objetivos:

Geral: No final da sessão, os formandos deverão saber identificar e definir as 7 principais competências de IE em equipa, relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;

Específicos:

a) No final da sessão, os formandos deverão saber identificar as 7 competências de IE em equipas, definidas por Hughes & Terrel;

b) No final da sessão, os formandos deverão saber identificar as 3 características de cada uma das 7 competências da IE em equipas;

c) No final do módulo, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências de IE de equipas, possível de ser utilizada com os alunos com características relacionadas com a delinquência e o AE, de modo a prevenir e a gerir situações de indisciplina, conflito e a auxiliar na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

3.3.6. Módulo 6 – Vamos lá dramatizar!

Objetivo: No final do módulo, os formandos deverão ser capazes de aplicar a sua Competência Emocional e as competências de IE em equipa, trabalhadas e desenvolvidas ao longo da formação, pela apresentação de uma dramatização que lhes permita autoavaliarem-se quanto à sua evolução desde a primeira sessão.

• Sessão 9 – Vamos lá dramatizar!

Objetivos:

a) No final da sessão, os formandos deverão saber aplicar os conhecimentos, adquiridos ao longo da formação, à prática, apresentando uma dramatização composta por todas as cenas criadas em cada uma das sessões;

b) No final da sessão, os formandos deverão ser capazes de compreender e avaliar a evolução da sua Competência Emocional, bem como das competências de IE em equipa, pelo preenchimento do questionário EVBCIE;

4. Avaliação

4.1. Avaliação interna

A avaliação interna estará realizada com a avaliação do programa formativo, a qual estará assente na avaliação final dos formandos e na avaliação final das sessões, dos módulos e do programa. No final de cada sessão, irá ser fornecida, a cada formado, um questionário referente à sua avaliação acerca da sessão; o mesmo se processará com os módulos. No final do programa, será feita uma avaliação global, também através de questionário.

A **avaliação interna** do programa formativo terá dois sentidos:

4.1.1. Avaliação dos formandos

A avaliação dos formandos está subjacente aos objetivos específicos de cada sessão (Sampaio, 2006). Terá em conta aquilo que se pretende que cada formando adquira ou desenvolva como competência, pelo que se recorrerá às mais variadas técnicas avaliativas em contextos pedagógicos, baseando-se também nos métodos e técnicas pedagógicas. Assim sendo, a avaliação será contínua.

4.1.2. Avaliação das sessões, dos módulos e do programa formativo

A avaliação de todo o programa será feita pelos formandos. Esta está preparada de acordo com o objetivo geral do programa, pelo que se pretenderá avaliar se os resultados alcançados foram, na realidade, correspondentes aos resultados esperados, não só pelo formador – aquando da sua proposta de objetivo -, mas também pelos formandos enquanto principais interessados.

4.1.2.1. *Avaliação das sessões*: irá aplicar-se a dois momentos da sessão – Inicial e final:

- Inicial: Questões aos formandos quanto às suas expectativas e conhecimentos sobre o assunto específico de cada sessão;
- Final: Questões aos formandos quanto ao seu nível de satisfação sobre a sessão, bem como pedidos de propostas e de sugestões.

4.1.2.2. *Avaliação dos módulos*: irá aplicar-se a dois momentos do módulo – Inicial e final:

- Inicial: Questões aos formandos quanto às suas expectativas e conhecimentos sobre o assunto específico de cada módulo;
- Final: Questões aos formandos quanto ao seu nível de satisfação sobre a módulo, bem como pedidos de propostas e de sugestões;

4.1.2.3. *Avaliação do programa formativo*:

- Inicial: Questões aos formandos quanto às suas expectativas e conhecimentos sobre as questões abordadas em cada módulo;
- Final: Questões aos formandos quanto ao seu nível de satisfação sobre o programa, bem como pedidos de propostas e de sugestões;

4.2. Avaliação externa

Tendo em conta a especificidade da formação, isto é, uma formação para formadores – professores – exige-se que esta seja creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua do Ministério da Educação. Logo, a entidade externa responsável pela

avaliação do programa será o Centro de Formação que for corresponsável pela aplicação do programa na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, Moita.

5. Equipa

A equipa será constituída apenas por um técnico, com competência nas áreas do Serviço Social ou da Psicologia Forense e da Exclusão Social, desde que sejam portadores de um certificado de registo de formador, com domínio específico de Psicologia Forense, pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação.

6. Duração

Prevê-se que este programa seja desenvolvido durante 8 semanas

Conclusões

Ao olharmos para o fenómeno da ES pensaremos que este sempre existiu, o que não deixa de ser verdade. Durante a idade média as diferenças ao nível da organização estrutural da sociedade, baseadas na concentração da riqueza e dos títulos nobres e clericais, eram já evidentes. A pobreza era, portanto, o que distinguia os indivíduos.

A evolução social – após a revolução francesa, industrial e luta de classes – permitiu o desenvolvimento da consciência social no Homem, alterando radicalmente os pressupostos vigentes até então. O Homem passou a ser parte de algo, parte de uma sociedade (Xiberras, 1993; Durkheim, 1996, 2012), a qual é composta por normas que são universais para aquele universo (Xiberras, 1993; Bergeret, 2004; Born, 2005; Cusson, 2011; Konvalina-Simas, 2012) que, não importando a sua dimensão ou especificidades, tomam em consideração quem nele se encontra.

As normas, as regras, as leis são necessárias. São elas que definem o nível de integração de um sujeito à sociedade (Bergeret, 2004; Gonçalves, 2008; Konvalina-Simas, 2012), permitindo avaliar e perceber qual o seu nível vincutivo pelo cumprimento, ou não, dessas mesmas metas normativas estipuladas, quer seja formal ou informalmente pelos denominados dispositivos de controlo (Foucault, 2013). Assim sendo, o nível de integração social de um indivíduo é perceptível pela robustez do laço social (Xiberras, 1993; Born, 2005) que este estabelece com os seus subsistemas (Durand, 1992).

Em suma, poderá entender-se que *“a exclusão social é um fenómeno que assume a figura de um estado total na vida do indivíduo, aniquilando por completo a sua capacidade social e a sua autonomia”* (Amaro, 2004, p.106), afastando-o dos padrões normativos e, conseqüentemente, da sociedade (Xiberras, 1993; Costa, 1998; Clavel, 2007; Costa, et. al., 2008).

O Homem passou, então, a ser o centro das preocupações das ciências sociais e humanas. É ele quem sofre com as desvantagens sociais proporcionadas por um sistema económico pouco consistente e anómico (Xiberras, 1993; Ferreira, et. al., 1995; Durkheim, 1996). As discrepâncias sociais acabam por ser inevitáveis, na medida em que as oportunidades continuam a não ser iguais para todos (Garcia, et. al., 2000), o que faz com que, também, as necessidades não sejam semelhantes, bem como o acesso às mesmas. Assim, mesmo que tenhamos evoluído brutalmente do ponto de vista científico, a verdade é que, na prática, a evolução tem sido lenta, tão lenta que o surgimento de novas discrepâncias não acompanha o ritmo de tratamento daquelas que sempre existiram.

O facto de, nem sempre, se conseguir fazer com que os Direitos Humanos e de Cidadania sejam respeitados, é disso exemplo, principalmente naquilo que se refere à infância e adolescência, momentos fundamentais para a afirmação de qualquer sujeito em sociedade.

“A imagem da criança, espelhada pelas artes medievais, como um adulto em miniatura, começa a constituir um valor pertencente ao passado, contrárias às novas tendências (...) para uma consciencialização sobre as crianças como fontes humanas essenciais, cuja dimensão maturacional determinaria o futuro da sociedade” (Afonso, 1998, p.57).

Foi apenas no início do século XX que, associados aos Direitos do Homem, surgem preocupações com os Direitos das Crianças e dos Jovens, passando a ter-se a noção da importância que estes pequenos seres têm para a sociedade. Eles tornar-se-ão os adultos de amanhã. Logo, se o objetivo é viver numa sociedade inclusiva, é neles que deve incidir a maior parte da intervenção dos técnicos das áreas psicossociais.

Em 1911 foi criada em Portugal a primeira Lei de Proteção à Infância, a qual, para além de pretender tipificar criminalmente alguns comportamentos para menores de 16 anos, teve como objetivo remediar os efeitos dos males sociais dos quais poderiam sofrer (LPI, 1911; Afonso, 1998). Foi, também, a partir deste momento que a escolarização começou a ganhar relevo, apesar de, só em 1986 esta se ter tornado obrigatória, pelo menos até à conclusão do 3º ciclo do ensino básico (LBSEP, 1985). No entanto, existem situações de jovens que continuam, ainda, a desviar-se do percurso escolar desejado, o que poderá pôr em causa o desenvolvimento de determinadas competências essenciais à sua plena inclusão social.

Os estudos atuais (Garcia, et. al., 2000; Estevão e Alvares, 2013), começam a focar-se, essencialmente, na Escola como principal potenciadora de processos de Ins. E, Abs. E. e AE. Tudo isto nos deverá levar a questionar sobre o que poderemos nós fazer para a concretização da sociedade ideal. Todos nós buscamos o *santo graal* que nos possibilite a resolução de todos os problemas do mundo sem que, no entanto, nos apercebamos que o segredo não está no tratamento mas sim na prevenção, (Negreiros, 1985; Pérez-Ramos, 1990) na antecipação dos problemas, assentando na noção de que a necessidade de intervenção preventiva requer a compreensão que na origem dos problemas se encontram comportamentos desviantes de início precoce (Benavente, 2002).

Ora, se permitirmos que situações de Abandono Escolar continuem a existir, danificando os pilares da Educação, que tão fundamental é para o desenvolvimento de

uma nação, como poderemos nós conseguir “curar” patologias que acabam por se cristalizar na personalidade de uma sociedade? Esta é uma questão que deve ser bem abordada e analisada, deve ser bem pensada por todos os que intervêm ativamente na luta contra a ES em prol da IS. A responsabilidade é nossa, devemos educar mentes, para que um dia, tratá-las seja apenas em casos pontuais.

Então, tendo por base a questão anterior, torna-se fundamental observar a Educação, a qual encaro como sendo um dos métodos mais eficazes para a luta contra a ES. Educando, consciencializa-se, e pessoas conscientes são pessoas ativas, pessoas participativas e com competências para mudar as suas próprias situações de desvantagem (Carneiro, 2001; Freire, 1967, 1977, 2007; Guerra, 2006).

Se durante o *Capítulo 1 – Exclusão Social: o fenómeno biopsicossocial* - se abordaram as questões que poderão pôr em causa a plena IS do Homem, ao longo do *Capítulo 2 – Caminhos para a inclusão: a Educação como forma de inclusão mais inteligente* - apresentou-se o método, a técnica e a estratégia mais adequada para desviá-lo das rotas da ES.

A consciencialização – assente no conhecimento e na participação - será a metodologia a utilizar se objetivo for a IS. É, então, através desta metodologia participada, na qual o próprio sujeito assume um papel preponderante e fundamental ao nível de planeamento, execução e avaliação, em parceria com outros intervenientes do processo que têm como função informar e apoiar, que se dá início a um processo de mudança que conduza à IS do indivíduo, com a corresponsabilidade e co deliberação do mesmo. Ao responsabilizarmos o indivíduo pelas suas próprias escolhas, pelas ações que pretende desenvolver e pela sua própria autoavaliação, alcançar-se-ão determinados benefícios, como a autoconfiança, a motivação e, conseqüentemente, a autonomia.

Privilegia-se o recurso ao *empowerment*, o qual “visa tornar os (...) mais desfavorecidos cada vez menos dependentes e cada vez mais capazes de tomarem decisões sobre as suas vidas, tendo em vista estilos de vida saudáveis e a criação de situações favoráveis à mudança social” (Rodrigues et al, s.d., p.94-95), na medida em que adquirem determinadas competências ao nível do discurso, da cognição e do procedimento que lhes permitem discernirem o certo do errado para uma tomada de decisão consciente e autónoma. Estes estarão, deste modo, apto a ascenderem naquela que é a sua pirâmide individual das necessidades (Bueno, 2002; Hesketh, J. L & Costa, M., 1980; Ferreira, Demutti & Gimenez, 2010).

A Educação assume, então, um papel preponderante nesta ação inclusora, e não apenas pela Educação Formal constituída, essencialmente, pela obediência, por parte dos professores, aos currículos pedagógicos definidos pelas estruturas governamentais. É importante, já que, hoje em dia, a Escola assume um papel um tanto ao quanto confuso na vida dos sujeitos, que se definam prioridades, as quais devem estar assentes nas reais necessidades dos sujeitos que nesse universo se encontram inseridos, tal como está estipulado no art.º 7 da Lei de Bases do Sistema Educativo, deve-se “*assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano*”. Portanto, mais que saber-saber, ou seja, ser-se detentor do conhecimento teórico, é fundamental saber-fazer, aliando a ação ao conhecimento; mas, mais importante ainda, e para garantir que as competências se encontram cristalizadas nas personalidades dos sujeitos, há que saber-ser, isto é, há que saber utilizar os conhecimentos quando eles são realmente necessários, mais concretamente, na realidade. “*Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação*” (Freire, 1967, p. 96). Daí, a necessidade de, em primeiro lugar, educar os sujeitos que atuam como agentes educativos, para que a mudança desejada se faça a partir dos alicerces e não do telhado, para que a mudança seja com base na prevenção, mais do que na intervenção na crise.

Em suma, é necessário educar quem educa, apresentando-lhes algumas das respostas que buscam e algumas que desconhecem, para que sejam estes a criar os caminhos para a IS, estando sensíveis às suas necessidades, bem como às dos outros, estando apetrechados de competências que lhe permitam também apetrechar de competências aqueles que precisam, agindo, deste modo, como os instigadores da mudança e como potenciadores da IS.

Se é preciso coragem? Sim, é! Mas mais que coragem, é preciso ser-se emocionalmente inteligente, agindo conscienciosamente para nós próprios e para os outros. Trabalhando as Emoções, é possível desenvolver a metodologia da consciencialização participativa de uma forma mais coerente e concisa, mais incisiva e virada para a IS.

Recapitulando:

A IS é, nos dias de hoje, o principal objeto e objetivo dos técnicos das áreas sociais e humanas, tal como tem vindo a ser referido constantemente no presente estudo. Esta é o resultado que se pretende alcançar, principalmente nas situações diagnosticadas como sendo situações de ES.

A ES é a situação que o sujeito, nela envolvido, está a viver no momento atual, aquela que urge uma resolução imediata. Aqui, foi no AE que se colocou o maior enfoque problemático, como sendo uma das origens de situações de ES. Procurou-se compreender as suas razões, bem como problemas a ele associados - desvio e delinquência -, apreendendo que é na vinculação mal estruturada entre os sujeitos e os seus subsistemas (Born, 2005), bem como entre estes mesmos subsistemas (Canavaro, 2007), que as situações que conduzem à ES encontram a sua génese, pondo, deste modo, em causa a sua plena IS.

A IS foi, também, abordada como sendo um problema porque, apesar de ser o objetivo que se pretende alcançar, apresenta-se como um desafio, na medida em que, por vezes, é difícil definir a metodologia mais acertada para o efeito. Apresentou-se, então, como proposta para a resolução desse desafio, a **Educação** como melhor forma de trabalhar os caminhos para a IS dos indivíduos. Nestes caminhos são vários os atores responsáveis por percorrê-los, sendo, por vezes, esses mesmos atores, interventores e intervencionados.

Se bem que os jovens enredados em situações desviantes, que estão relacionadas com o seu insucesso face à Escola, são os sujeitos sobre os quais recai maior necessidade de intervenção, a verdade é que, também os técnicos e os professores que desenvolvem os seus esforços pela demanda de incluir escolar e socialmente estes mesmos jovens, necessitam de alguma atenção e preocupação. Os programas pedagógicos demasiado exigentes, baseados numa massificação das aprendizagens, obrigam a que os pedagogos coloquem de lado algumas atitudes que poderão marcar a diferença na vida dos jovens, tendo em atenção que *“a escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno”* (Estanqueiro, 2010, p. 21.). Estas são diferenças que podem, até, definir caminhos distintos quanto ao objetivo universal da IS. Assim sendo, é essencial que se desenvolva nestes trabalhadores, nestas equipas, multidisciplinares, ou não, o autoconhecimento (Neto & Marujo, 2001; Carita & Fernandes, 2012), um sentido crítico, de algum distanciamento que lhes permita o bom entendimento e compreensão dos problemas individuais de cada sujeito com quem desenvolvem a sua prática profissional, bem como das suas próprias necessidades. É fundamental que estes entendam a diversidade, a compreendam e a aceitem, pois só assim estes serão capazes de seres agentes participativos, não só de uma intervenção para a mudança, bem como de prevenção de situações de ES futuras.

Já dizia Paulo Freire que a educação consiste num ato corajoso. De facto, educar é um ato de coragem porque mais do que transmitir conhecimentos teóricos de acontecimentos

e desenvolvimentos históricos e científicos, educar requer, também, que nos conheçamos a nós próprios, que reconheçamos os nossos próprios constrangimentos, tal como as nossas potencialidades, de modo a que, diminuamos os constrangimentos e promovamos as nossas potencialidades, não só em prol do outro, mas também, e principalmente, por nós. Assim, educar requer que desenvolvamos as nossas emoções, as compreendamos para que possamos alterar comportamentos menos adequados e, desta forma, contribuamos para uma sociedade mais consciente e participativa, também ela mais inteligente emocionalmente.

Sempre assente na demanda pela IS, e com os conhecimentos teóricos sobre os problemas que a poderão pôr em causa, assim como da metodologia que se poderá utilizar para chegar até ela, foi desenvolvido o **Programa Caminhar para a Inclusão com Inteligência** que, mais não é, do que uma humilde proposta contributiva na luta pela IS que poderá, de acordo com as necessidades de cada plano de intervenção a nível macro, estar integrada.

Bibliografia

- Alvaréz, M. C. (2005). O Homem delinquente e o social naturalizado: apontamentos para uma história da criminologia no Brasil. *Teoria&Pesquisa*, 47, Jul/Dez. p.71-92. Acedido a 09 de Outubro de 2014, em www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/45/38.
- Alzina, B. & Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Alzina, B. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, nº1, p. 7-43. Acedido em 7 de Outubro de 2014 em: http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_2.compet_y_educ.emocional/2.1.Educ_emocional_competenc_bas.pdf
- Amaro, I. (2004). Exclusão Juvenil em Portugal: pistas para uma reflexão. *Revista de Intervenção Social*. Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social. 30, 97-10
- American Psychiatric Association (2006). DSM-IV. Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. Lisboa: Climepsi Editores
- Anastasi, A. (1992). What counselors should know about the use and interpretation of psychological tests. *Journal of Counseling and Development*, 70 (5), 610-615.
- Anaut, M. (2005). *A resiliência: ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores
- Auderset, M. J. e Held, J. B. (2003). *O Adolescente em família*. Rio Tinto: Círculo de Leitores.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1983). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. (7ª ed.). Madrid: Alianza Editorial
- Barbosa, H. (Ed.). (1994a). *Moderno Dicionário de Língua Portuguesa*. (2ª ed., Tomo I- II). Amadora: Circulo dos Leitores
- Barbosa, H. (Ed.). (1994b). *Moderno Dicionário de Língua Portuguesa*. (2ª ed., Tomo II- II). Amadora: Circulo dos Leitores
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25. Visionado a 18 de Novembro de 2014 em,

http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf

- Baptista, J. A. (1999). O sucesso de todos na escola inclusiva. In: Conselho Nacional de Educação. Editorial do Ministério da Educação [MEC] – Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos, (capítulo III). p.123-132
- Baptista, M. V. (2000). *Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação*. São Paulo: Veras Editora
- Barata, M. J. (2004). Compreensão e Responsabilidade: Uma digressão pela Criminologia. *Interacções*. 6. p.9-38. Acedido em 16 de outubro de 2014 em, <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/240/1/Barata%202004%20Compreens%C3%A3o%20e%20Responsabilidade%20-%20Uma%20Digress%C3%A3o%20pela%20.pdf>
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, conceções e políticas. *Análise Social, Vol. XXV (108-109)*, p.715-733. Acedido em a 24 de Outubro de 2014 em, <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>
- Benavente, R. (2002). Delinquência juvenil: da disfunção social à psicopatologia. *Análise Psicológica*, 4 (XX), pp.637-645. Acedido em 9 de Outubro de 2014 em, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v20n4/v20n4a08.pdf>
- Bergeret, J. (2004). *Psicologia patológica – Teórica e clínica*. (2ª edição). Lisboa: Climepsi Editores
- Binet, A. (1907). *The Mind and the Brain*. Acedido em 5 de outubro de 2014 em, https://ia600302.us.archive.org/3/items/mindbrain00bineiala/mindbrain00bineiala_bw.pdf
- Bowlby, J.(1982). *Attachment and Loss*. (second editon, volume I Attachment). New York: Basic Books
- Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. Lisboa: Climepsi Editores
- Braga da Cruz, M. (1989). *Teorias Sociológicas – Os fundadores e os clássicos*. (I Volume). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Branco, M. A. V. (2005). Competência Emocional em professores: um estudo em discursos do campo educativo. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de doutor, Porto. Acedida a 15 de Setembro de 2014 em, <http://hdl.handle.net/10216/22892>
- Brandão, J. M., Mahfoud, M. & Nascimento, I. F. G. (2011). A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. *Paideia*, Vol. 21, 49, p.63-271. Acedido em 24 de Abril de 2014 em, <http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/7289/8772>
- Bueno, J. M. & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções. Universidade de S. Francisco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), p.279-291. Acedido em 6 de Outubro de 2014 em, <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a08v16n2>
- Bueno, M. (2002). As Teorias de Motivação Humana e sua contribuição para a empresa humanizada: um tributo a Abraham Maslow. *Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC* 6(IV). Acedido em 25 de Maio de 2014 em, http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Motivacao/009%20-%20As%20teorias%20de%20motiva%20E3o%20humana%20e%20sua%20contribui%20E3o%20para%20a%20empresa%20humanizada.pdf
- Bustos, D. M. & colaboradores (2005). *O Psicodrama: Aplicações da técnica psicodramática*. (3ª edição). São Paulo: Ágora
- Canavaro, J. (2007). *Para a compreensão do Abandono Escolar*. Lisboa: Educação Hoje, Texto Editores
- Carita, A. & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. (4ª edição). Lisboa: Editorial Presença
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora
- Clavel, G. (2004). *A Sociedade da Exclusão: compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora

Cobêro, C., Primi, R. & Muniz, M. (2006). Inteligência Emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 E 16PF. *Páideia*, 16(35), pp.337-348. Acedido em 2 de Outubro de 2014 em, <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a05.pdf>

Coelho, L. Competência Emocional em Professores: Contributos da Psicoeducação. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental* [versão eletrónica]. 2012, n.8, pp. 16-24. ISSN 1647-2160. Acedido em 15 de Setembro de 2014 em, <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpesm/n8/n8a03.pdf>

Constituição da República Portuguesa

Cordeiro, R. (2012). Vinculação e temperamento afetivo em jovens adultos. Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de Professor Doutor, orientada por Professora Doutora Maria da Purificação da Cunha Horta, Lisboa. Visionada em 16 de outubro de 2014 em, <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2339/1/TeseDoutoramentoRaulCordeiro.pdf>

Correia de Almeida, A. & Veiga-Branco, A. (s.d.). Constibución de la Formación en Educación Emocional para el bienestar de los profesores. *Paideia*. Instituto Politécnico de Bragança

Correia de Almeida, A. (2013). Formação de professores em competências emocionais: um estudo empírico. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas para a obtenção do grau de professor doutor – UNL. Visionada a 10 de Setembro de 2014 em, <http://run.unl.pt/bitstream/10362/10186/1/Tese%20de%20doutoramento%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20em%20compet%C3%A2ncias%20emocionais%20-%20Ana%20Correia%20de%20Almeida.pdf>

Costa, A. B. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações. Lda.

Costa, A. B., Baptista, I., Perista, P. & Carrilho, P. (2008). *Um olhar sobre a pobreza – Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Gradiva – Publicações. S. A

Cusson, M. (2011). *Criminologia*. (3ª edição). Alfragide: Oficina do Livro – Sociedade Editorial, Lda.

- Da Agra, C. (1986). Projeto da Psicologia Transdisciplinar do comportamento desviante e auto-organizado. *Análise Psicológica*. 3/4 (IV). p. 311-318
- Da Agra, C. & Matos, A. P. (1997). *Droga – Crime – Trajectórias Desviantes. Droga e Crime. Estudos Interdisciplinares*
- Damáσιο, A. (2012). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Temas e Debates
- Declaração Universal dos Direitos do Homem
- Decreto-lei n.º176/2012, D.R. n.º 149, série I, de 2012-08-02
- Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de Outubro
- Dolle, J. M. (1997). *Para compreender Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget
- Durand, D. (1992). *A Sistémica*. (5ª edição). Lisboa: Rinalivro
- Durkheim, È. (1996). *O Suicídio – Estudo Sociológico*. (6ª edição). Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- Durkheim, È. (2012). *As regras do método sociológico*. (12ª edição). Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa. Editorial Presença
- Estevão, P. & Álvares, M. (2013). A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo. CIES e-Working Paper n° 157/2013 (ISSN 1647-0893). Acedido em 29 de Setembro de 2014 em, http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP157_Estevao_e_Alvar es.pdf
- Fernandes da Fonseca, A. (2004). *A Psicologia e a Psicopatologia da Infância e da Adolescência*. (2ª edição). Porto:Universidade Fernando Pessoa
- Ferreira, A., Demutti, C. & Gimenez, P. (2010). A Teoria das Necessidades de Maslow: A influência do Nível Educacional sobre a perceção no ambiente de trabalho. [Versão eletrónica] *Seminários em Administração XIII SEMEAD*. ISSN 2177-3966. Acedido em

4 de Novembro de 2014 em,
<http://www.ead.fea.usp.br/Semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/703.pdf>

- Ferreira, I. (2010). O contributo das variáveis familiares, de desenvolvimento e sociodemográficas para a compreensão da adaptação ao ensino superior. In.: Ferreira, J. (Coord.) *A intervenção psicológica em problemas de educação e desenvolvimento humano*. (1ª ed., p. 73-98). Lisboa: Edições Universitárias Lusófona
- Ferreira, J., Peixoto, J., Carvalho, A., Raposo, R., Graça & J. C., Marques, R. (1995). *Sociologia*. Lisboa: Editora MCGRAW-HILL de Portugal, L.^{da}
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a cidadania – Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir – Nascimento da Prisão*. Lisboa: Edições 70
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. (5ª edição). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra
- Freire, P. (1977). *Acção Cultural para a Libertação e Outros Escritos*. (1ª edição). Lisboa: Moraes Editores
- Freire, P. (2007). *Educação e Mudança*. (30ª edição). São Paulo: Editora Paz e Terra
- Garcia, J. L., Jerónimo, H. M., Norberto, R. & Amaro, M. I. (2000). *Estranhos: Juventude e Dinâmicas de Exclusão Social em Lisboa*. Oeiras: Celta Editoras
- Genovés, V.G. & Latorre, M. (1995). *La Prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*, de e creación editorial, s.l.
- Goleman, D. (2012). *Trabalhar com inteligência emocional*. (5ª edição). Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores
- Gonçalves, R. A. (2008). *Delinquência, Crime e Adaptação à prisão*. (3ª edição). Coimbra: Editora Quarteto
- González, M. (2006). Absentismo y Abandono Escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. Reice – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad,*

Eficacia Y Cambio en Educación, 4(1). Acedido em 24 de Outubro de 2014 em,
<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40136/1/01d16t01.pdf>

Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção: O planeamento em Ciências Sociais*. Principia

Guerra, I. (2007). *Participação e Acção Colectiva: Interesses, Conflitos e Consensos*. Estoril: Principia Editora, Lda.

Holmes, P., Karp, M. & Watson, M. (1998). *O Psicodrama após Moreno: Inovações na teoria e na prática*. São Paulo: Ágora.

Hughes, M. e Terrel, J. B. (2009). *A inteligência emocional de uma equipa: Compreendendo e Desenvolvendo os comportamentos de sucesso*. (1ª edição). Montijo: SmartBooks

Janczura, R. (2012). “Risco ou vulnerabilidade Social?”. Porto Alegre. *TextosContextos*, v. 11 (2), 301-308

Konvalina-Simas, T. (2012). *Introdução à Biopsicossociologia de Comportamento Desviante*. Letras e Conceitos, Lda.

Le Blanc, M., Ouimet, M. & Szabo, D. (2008). *Tratado de Criminologia Empírica*. (1ª edição). Lisboa: Climepsi Editores

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. *Diário da República*, 1ª série – n.º 166

Lemos, I. D. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinvente. *Aná. Psicológica*, vol.28, n.1, pp. 117-132. Acedido em 5 de Maio de 2014 em : <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v28n1/v28n1a09.pdf>

Louro, M. (2008). *Psicologia das Motivações Ajurídicas do sentenciar: a emergência do saber em detrimento do poder*. Dissertação apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de mestre – Faculdade de Psicologia. Acedida em 14 de Outubro de 2014 em, <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1125/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf?sequence=1>

- Malta, J. (2008). *Uma escola, tantas passagens: relações entre PIEF e alunos*. In: Jerónimo, R. & Malta, J. (Coord.). *Passagem pelo PIEF*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)
- Marques-Teixeira, J. (2003). Emoções: Delimitação conceptual. *Saúde Mental*, 9, p.48-54
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 4(50), p.370-396.
Acedido em 30 de Outubro de 2014 em, <https://docs.google.com/file/d/0B-5-JeCa2Z7hNjZINDNhOTEtMWNkYi00YmFhLWI3YjUtMDEyMDJkZDEwNWRm/edit>
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C. & Gaspar, T. (2009). Definição do problema e caracterização do fenómeno. In: Filho, H. & Ferreira-Borges, C. (Coord.). *Violência, Bullying e Delinquência – Gestão de problemas de saúde em Meio Escolar*. (1ª ed. p.23-54). Lisboa: Coisas de ler
- Mayer, J. D., Di Paolo, M. T. & Salovey, P. (1990). Perciving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, p.772-781
- Mayer J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, p.267-298
- Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, p.89-113
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17 (4), p.433-442
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, p.197-208
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basics Books
- Michel, G. & Purper-Ouakil, D. (s.d.). *Personalidade e desenvolvimento – do normal ao patológico*. (edição original 2006). Lisboa: Instituto Piaget

- Miranda, M. J. (2002). A Inteligência Humana: Contornos da pesquisa. FPCE – Universidade de Lisboa. *Páideia*, 12(23), p19-29. Acedido em 6 de Outubro de 2014 em, <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/03.pdf>
- Moffit, T. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: a Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), p.674-701
- Negreiros, J. (1985). Prevenção Primária na teoria e prática psicológica: Fatores históricos e situação atual. *Jornal de Psicologia*. 4(5), p. 19-25.
- Negreiros, J. (2008). *Delinquências Juvenis – Trajectórias, Intervenções e Prevenção*. Porto: Livpsic, Legis Editora
- Oliveira, F. (2011). A qualidade de vinculação em idade escolar: perspetivas cruzadas de mães e filhos. Dissertação apresentada ao Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra. Acedida em 20 de Outubro de 2014 em, <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/144/1/A%20Qualidade%20da%20Vinculacao%20em%20Idade%20Escolar.pdf>
- Pacheco, J. et. al. (2008). *Caminhos para a inclusão – um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A.
- Paixão, M. L. (2000). *Educar para a cidadania*. (1ª edição). Lisboa: Lisboa Editora
- Pechorro, P. (2011). Delinquência Juvenil: Estudo de algumas variáveis psicológicas e relacionais com ênfase nos traços psicopáticos. Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de professor doutor, Lisboa. Acedida em 10 de outubro de 2014 em, http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5994/1/ulsd062466_td_Pedro_Pechorro.pdf
- Pereira, A. (2007). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
- Pérez-Ramos, A. M. Q. (1990). Modelos de Prevenção: Perspetivas dos programas de estimulação precoce. *Psicologia – USP*, 1(1), p.67-75. Acedido em 25 de julho de 2014 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v1n1/a08v1n1.pdf>

- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *A Psicologia da Criança*. (3ª edição). Lisboa: Edições Asa
- Pires, R. (1999). Uma Teoria dos Processos de Integração. *Sociologia – Problemas e práticas*. Nº 30, p.9-54. Acedida em 15 de Outubro de 2014 em, <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/10/112.pdf>
- Poiares, C. (2000). Descriminalização construtiva e intervenção juspsicológica no consumo das drogas ou Recuperar o tempo perdido.... *Toxicodependências*, 6 (2), p.7-16
- Poiares, C & Ramos. (2007). *Intervenção Juspsicológica Aplicada à Delinquência Juvenil*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Portaria n.º 272/2012, de 4 de Setembro
- Póvoa, D. (2013). Escola de Emoções – Sentimentos e emoções na mediação de comportamentos. Relatório de Estágio apresentado ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro. Acedida em 7 de Outubro de 2014 em, <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/11530/1/7828.pdf>
- Primi, R. (2002). Inteligência Fluída; Definição fatorial cognitiva e neuropsicológica. Universidade de S. Francisco. *Páideia*, 12(23), p.57-75. Acedida em 5 de Outubro de 2014 em, <http://oaji.net/articles/655-1407170244.pdf>
- Programa Nacional de Saúde Escolar (2014). Acedido em 30 de outubro de 2014 em, http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dgs.pt%2Fdocumentos-em-discussao-publica%2Fprograma-nacional-de-saude-escolar-2014-em-discussao-publica-pdf.aspx&ei=S8ZwVKalCoXcPfnYgZAF&usg=AFQjCNE0LyCV4L5cl_4Lj9oR156jqCmB3A&sig2=bJSrzC_3Uc9-r2GawwrOvA&bvm=bv.80185997,d.ZWU
- Ramos, N., Enriquéz, H. & Recondo, O. (2012). *Inteligencia Emocional Plena: Mindfulness y la gestión eicaz de las emociones*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A
- Ramsey, R. D. (1999). *501 Dicas para Professores: Ideias, estratégias e sugestões devidamente testadas*. (1ª edição). Lisboa: Editora Replicação Lda.
- Rédin, C. I., Alonso-Gancedo, N. & Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa

de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. ISSN.1696-2095. n.º8, 4(1), pp177-212. Acedido em 7 de Outubro de 2014 em, http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/8/espanol/Art_8_100.pdf

Relvas, A. P. (2004). *O ciclo vital da família: Perspetiva sistémica*. (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento

Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de Julho

Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004, de 20 de Março

Resolução do Conselho de Ministros n.º 79/2009, de 27 de Agosto

Roazzi, A. & Almeida, L. (1988). Insucesso Escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), p.53-60. Universidade do Minho. Acedida em 24 de Outubro de 2014 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%20Leandro%20RPE%201%282%29%201988.pdf>

Rodrigues, J. (1990). *Émile Durkheim – Sociologia*. (5ª edição). São Paulo: Editora Ática S. A.

Rodrigues, M., Pereira, A. & Barroso, T. (s.d.). *Educação para a Saúde: Formação Pedagógica de Educadores de saúde*. Coimbra: ormosan – Formação e Saúde, lda.

Roldão, M. C. & Santos, A. (2008). *A medida PIEF*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)

Roldão, M. C., Campos, J. & Alves, M. (2008). *Estudo Curricular da Medida PIEF: Programa Integrado de Educação e Formação – 2006-2007*. Lisboa: Edições Colibri e PETI

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence of Imagination. *Cognition and Personality*, 9, p.185-211

- Sampaio, J. (2006). Avaliação na Formação Profissional – Técnicas e Instrumentos. Acedido a 25 de novembro de 2014, em <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=80144&img=946>
- Santos, M. (2005). *Que Educação? Para que cidadania? Em que Escola?*. Tomo I. Lisboa: Santos Edu
- Scharfetter, C. (2005). *Introdução à psicopatologia geral*. (3ª edição). Lisboa: Climepsi Editores
- Silva, A. & Pinto, J. M. (orgs.). (2003). *Metodologia das Ciências Sociais*. (12ª edição). Porto: Edições Afrontamento
- Simões, M. R. (2002). Utilizações de WISC-III na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes. *Páideia*, 12(23), p.113-132. Universidade de Coimbra. Portugal. Acedido em 30 de Setembro de 2014 em, <http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6138/7669>
- Soeiro, A. C. (1995). *Psicodrama e Psicoterapia*. (2ª edição). São Paulo: Ágora
- Sordi, A. O., Manfro, G. G. & Hauck, S. (2011). O conceito de resiliência: Diferentes olhares. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 13(2), p. 115-132
- Sousa, M. O. (2013). Estado diferencial da competência emocional de formadores. FCHS (DCPC). Acedido em 7 de Outubro de 2014 em, <http://hdl.handle.net/10284/3768>
- Spearman, C. (1904). General Intelligence. Objectively Determinem and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), p. 201-292 (publicado em University of Illinois Press) Acedido em 10 de setembro de 2014 em, <http://www.jstor.org/stable/1412107>
- Sprinthall, N. A. E Collins, W. A. (2011). *Psicologia do Adolescente – Uma abordagem desenvolvimentalista*. (edição portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Sternberg, R. J. (1977). Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities. Oxford, England: Lawrence Erlbaum. Acedido em 10 de setembro de 2014 em, <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1978-04649-000>

- Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), p.189-202. Acedido em 6 de Outubro de 2014 em, <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03921.pdf>
- Taborda-Simões, M., Fonseca, A. & Lopes, M. (2011). Abandono Escolar Precoce e Comportamento Anti-Social na Adolescência: Dados de um Estudo Empírico. *Revista portuguesa de pedagogia*. 45(2), p.187-198. Acedido em 4 de Abril de 2014 em, <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1347/795>
- Ugwru, L. (2011). Emotional and General Intelligence: Characteristics, Meeting Points and Missing Links. *Asian Social Science*, 7(7), p.137-140. Acedido a 15 de novembro de 2014, em www.ccsenet.org/ass
- Yunes, M. A. (2003). Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*. 8, p.75-84
- Xiberras, M. (1993). *As Teorias da Exclusão*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget

Apêndices

Apêndice I

Cartografia do Programa

Caminhar para a Inclusão com Inteligência

MÓDULO 1 – *Miúdos problemáticos. Porquê?*

Objetivo: No final do módulo, os formandos deverão ser portadores do conhecimento científico sobre as situações-problema da delinquência e AE, refletindo, de modo partilhado, e individual, sabendo enunciar a principal origem dos mesmos, bem como os encaminhamentos psicossociais e escolares possíveis;

Sessão 1: Miúdos problemáticos? Porquê?

MÓDULO 1 – Miúdos problemáticos. Porquê?						
<p>Sessão 1 “Miúdos problemáticos. Porquê?” <i>“Se o homem da rua tem uma opinião sobre a delinquência e os delinquentes, o profissional confrontado com a delinquência tem o dever de lançar um olhar esclarecido pela psicologia e pelos seus diversos ângulos de abordagem”</i> (Born, 2005, p.5)</p>	Objetivo Geral	No final da sessão, os formandos deverão ser capazes de identificar e relacionar as problemáticas tratadas na sessão – desvio, delinquência, AE e ES -, enunciando a possível origem das mesmas, as consequências e os encaminhamentos psicossociais e escolares possíveis;				
	Objetivos Específicos	- No final da sessão, os formandos deverão ser capazes de enunciar a principal origem das problemáticas do desvio, delinquência e AE; - No final da sessão, os formandos deverão estar capacitados para enunciar a principal consequência das problemáticas do desvio, delinquência e do AE; - No final da sessão, os formandos deverão estar aptos a enunciar 3 respostas psicossociais e 3 educativas de encaminhamento para o tipo de problemáticas tratadas (delinquência e AE), demonstrando saber quais os procedimentos a adotar em cada um dos respetivos encaminhamentos;				
	Duração da sessão	210 min (3,5 h)				
	Data	5 de fevereiro de 2015				
	Local	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, Moita – Escola Secundária da Moita				
	Etapas	Conteúdos / Atividades Didáticas	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Equipamentos / Meios Didáticos	Avaliação	Tempo (min)
	Introdução	<u>Apresentação</u>	- Ativo Dinâmica de grupo	-	- Observação	10 min
<u>Comunicação do tema</u>		- do grupo ao formador;	- Expositivo	-	5 min	
<u>Comunicação dos objetivos</u>		- do módulo; - da sessão;	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min

		<p><u>Verificação dos pré-requisitos</u></p> <p>Dinâmica grupal inicial - “<i>Quais são as minhas necessidades de intervenção com os jovens PIEF?</i>”</p> <p>Árvore das palavras: Criação, com os participantes, de uma lista de palavras relacionadas com o tema do módulo e da sessão, bem como as dúvidas que o tema lhes possam suscitar.</p>	<p>- Interrogativo Debate - Ativo Dinâmica de grupo Brainstorming</p>	-	-	25 min
Desenvolvimento		<p><u>Conteúdos</u></p> <p>1. A vinculação - origem comum do desvio, delinquência e Abandono Escolar;</p> <p>2. A Exclusão Social - consequência do desvio delinquência e/ou Abandono Escolar;</p> <p>3. Respostas psicossociais e escolares existentes em Portugal;</p>	- Expositivo	-	-	70 min
		<p><u>Atividades e Avaliação</u></p> <p>1. (...) a designar conforme o grupo</p>	-	-	-	65 min
		2. (...) a designar conforme o grupo	-	-	-	
		3. (...) a designar conforme o grupo	-	-	-	
		<p><u>Síntese</u></p>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	10 min

		<u>Comunicação dos resultados</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	10 min
		<u>Ponte com a sessão seguinte</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	10 min
		<u>Conclusão</u>	-	-	- Questionário de avaliação final do módulo; - Questionário de avaliação final da sessão;	10 min

MÓDULO 2 – *Inteligência Emocional: Eu, os outros e as emoções*

Objetivo: No final do módulo, os formandos deverão saber definir o conceito de Inteligência Emocional segundo Daniel Goleman, relacionando os conceitos de «inteligência» e «emoção»;

Sessão 2: Inteligência Emocional: Eu, os outros e as emoções

MÓDULO 2 – Inteligência Emocional: Eu, os outros e as emoções						
Sessão 2 “Inteligência Emocional: Eu, os outros e as Emoções”	Objetivo Geral	No final do módulo, os formandos deverão saber definir o conceito de Inteligência Emocional segundo Daniel Goleman, relacionando os conceitos de «inteligência» e «emoção»;				
	Objetivos Específicos	- No final da sessão, os formandos deverão ser capazes de definir e articular os conceitos de «inteligência» e «emoção»; - No final da sessão, os formandos deverão saber definir o conceito de IE segundo Daniel Goleman; - No final da sessão, os formandos deverão saber identificar nos outros as 7 emoções básicas do ser humano; - No final da sessão, os formandos deverão saber identificar as 5 competências emocionais definidas por Daniel Goleman;				
	Duração da sessão	180 min (3h)				
	Data	12 de fevereiro de 2015				
	Local	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, Moita – Escola Secundária da Moita				
	Etapas	Conteúdos / Atividades Didáticas	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Equipamentos / Meios Didáticos	Avaliação	Tempo (min)
	Introdução	<u>Ponte com a sessão anterior</u> - Resumo da sessão anterior;	- Interrogativo - Ativo Dinâmica de grupo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	5 min
		<u>Comunicação do tema</u> - do módulo; - da sessão;	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
<u>Comunicação dos objetivos</u> - do módulo; - da sessão;		- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min	

		<u>Verificação dos pré-requisitos</u> 1. Aplicação do questionário EVBCIE	-	-	Questionário EVBCIE	25 min
Desenvolvimento	<u>Conteúdos</u>		- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo - Ativo Dinâmica de grupo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	65 min
	1. Definição dos conceitos de inteligência e emoção ;					
	2. Definição de Inteligência Emocional segundo Daniel Goleman;					
	3. Nomeação e distinção das 7 emoções básicas ao ser humano;					
	4. Referência às 5 competências de Inteligência Emocional definidas por Daniel Goleman;					
	<u>Atividades</u>		- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Aplicação de avaliação com questão de resposta curta;	50 min
1. Definição dos conceitos de inteligência e emoção ;						
2. Definição de Inteligência Emocional segundo Daniel Goleman;						
3. Nomeação e distinção das 7 emoções básicas ao ser humano;		- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo - Ativo Dinâmica de grupo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Aplicação de avaliação com questão de emparelhamento;		

		4. Divisão do grupo em subgrupos, devendo cada um dos subgrupos trabalhar um dos conceitos da IE definidos por Daniel Goleman	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Trabalho de grupo;	
		<u>Síntese</u>	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
	Conclusão	<u>Avaliação</u>	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	10 min
		<u>Comunicação dos resultados</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
		<u>Ponte com a sessão seguinte</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
		<u>Conclusão</u>	-	-	- Questionário de avaliação final do módulo; - Questionário de avaliação final da sessão;	5 min

MÓDULO 3 – *Competências Pessoais*

Objetivos:

- No final do módulo, os formandos deverão saber identificar as principais características de cada uma das competências que compõem a Competência Pessoal, definidas por Daniel Goleman (Autoconsciência, Autorregulação e Motivação);
- No final do módulo, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Competência Pessoal, possível de ser utilizada com os alunos com características relacionadas com a delinquência e o AE, de modo a prevenir e a gerir situações de indisciplina, conflito e a auxiliar na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

Sessão 3: Autoconsciência

Sessão 4: Autorregulação

Sessão 5: Motivação

MÓDULO 3 – Competências Pessoais

Sessão 3 Autoconsciência	Objetivo Geral	No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 3 principais características da Autoconsciência, relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;				
	Objetivos Específicos	- No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar e definir as 3 principais características da Autoconsciência; - No final da sessão, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Autoconsciência, a desenvolver junto dos alunos envolvidos nas problemáticas de delinquência e AE, de forma a prevenir e gerir situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;				
	Duração da sessão	180 min (3h)				
	Data	19 de fevereiro de 2015				
	Local	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, Moita – Escola Secundária da Moita				
	Etapas	Conteúdos / Atividades Didáticas	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Equipamentos / Meios Didáticos	Avaliação	Tempo (min)
	Introdução	<u>Ponte com a sessão anterior</u> - Aferição dos conhecimentos adquiridos; - Comunicação dos resultados da avaliação aplicada na sessão anterior; - Resumo da sessão anterior;	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	10 min
		<u>Comunicação do tema</u> - do módulo; - da sessão;	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
		<u>Comunicação dos objetivos</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor	-	5 min

		- do módulo; - da sessão;		- Quadro preto		
		<u>Verificação dos pré-requisitos</u>	Ativo Brainstorming	- Quadro preto	- Observação;	10 min
Desenvolvimento		<u>Conteúdos</u> 1. Apresentação e definição das 3 principais características da Autoconsciência : - Autoconsciência emocional; - Autoavaliação precisa; - Autoconfiança;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo - Ativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	60 min
		2. Relação entre as características fundamentais da Autoconsciência e aquilo que deve ser trabalhado em jovens com problemáticas relacionadas com a delinquência e o Abandono Escolar;				
		<u>Atividades</u> 1. Apresentação e definição das 3 principais características da Autoconsciência : - Autoconsciência emocional; - Autoavaliação precisa; - Autoconfiança;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Aplicação de avaliação com questões de resposta curta;	60 min
		2. Proposta de estratégia, assente nas competências que compõem a Autoconsciência, que previna e gira situações de indisciplina e	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate	- Computador - Projetor - Quadro preto		

		conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida;	- Ativo Dinâmica de grupo (Dramatização)		- Observação	
		<u>Síntese</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
	Conclusão	<u>Avaliação</u>	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	5 min
		<u>Ponte com a sessão seguinte</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
		<u>Conclusão</u>	-	-	-	- Questionário de avaliação final da sessão;

MÓDULO 3 – Competências Pessoais

Sessão 4 Autorregulação	Objetivo Geral	No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 5 principais características da Autorregulação, relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;				
	Objetivos Específicos	- No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 5 principais características da Autorregulação; - No final da sessão, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Autorregulação, a desenvolver junto dos alunos envolvidos nas problemáticas de delinquência e AE, de forma a prevenir e gerir situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;				
	Duração da sessão	180 min (3h)				
	Data	26 de fevereiro de 2015				
	Local	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, Moita – Escola Secundária da Moita				
	Etapas	Conteúdos / Atividades Didáticas	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Equipamentos / Meios Didáticos	Avaliação	Tempo (min)
	Introdução	<u>Ponte com a sessão anterior</u> - Aferição dos conhecimentos adquiridos; - Comunicação dos resultados da avaliação aplicada na sessão anterior; - Resumo da sessão anterior;	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	10 min
		<u>Comunicação do tema</u> - do módulo; - da sessão;	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
<u>Comunicação dos objetivos</u> - do módulo;		- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min	

		- da sessão;				
		<u>Verificação dos pré-requisitos</u>	Ativo Brainstorming	- Quadro preto	- Observação	10 min
Desenvolvimento	<u>Conteúdos</u>	1. Apresentação e definição das 5 principais características da Autorregulação: - Autodomínio; - Inspirar confiança; - Ser consciencioso; - Adaptabilidade; - Inovação;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	60 min
		2. Relação entre as características fundamentais da Autorregulação e aquilo que deve ser trabalhado em jovens com problemáticas relacionadas com a delinquência				
		<u>Atividades</u>	1. Apresentação e definição das 5 principais características da Autorregulação: - Autodomínio; - Inspirar confiança; - Ser consciencioso; - Adaptabilidade; - Inovação;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Aplicação de avaliação com questões de resposta curta;

		2. Proposta de estratégia, assente nas competências que compõem a Autoconsciência, que previna e gira situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo Dinâmica de grupo (Dramatização)		- Observação	
		<u>Síntese</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
		<u>Avaliação</u>	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	5 min
	Conclusão	<u>Ponte com a sessão seguinte</u>	- Expositivo	-	-	5 min
		<u>Conclusão</u>	-	-	- Questionário de avaliação final da sessão;	5 min

MÓDULO 3 – Competências Pessoais

Sessão 5 Motivação	Objetivo Geral	No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 4 principais características da <u>Motivação</u> , relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;				
	Objetivos Específicos	- No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 4 principais características da Motivação; - No final da sessão, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Motivação, a desenvolver junto dos alunos envolvidos nas problemáticas de delinquência e AE, de forma a prevenir e gerir situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;				
	Duração da sessão	180 min (3h)				
	Data	5 de março de 2015				
	Local	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, Moita – Escola Secundária da Moita				
	Etapas	Conteúdos / Atividades Didáticas	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Equipamentos / Meios Didáticos	Avaliação	Tempo (min)
	Introdução	<u>Ponte com a sessão anterior</u> - Aferição dos conhecimentos adquiridos; - Comunicação dos resultados da avaliação aplicada na sessão anterior; - Resumo da sessão anterior;	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	10 min
<u>Comunicação do tema</u> - do módulo; - da sessão;		- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min	
<u>Comunicação dos objetivos</u> - do módulo;		- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min	

		- da sessão;				
		<u>Verificação dos pré-requisitos</u>	Ativo Brainstorming	- Quadro preto	- Observação	10 min
Desenvolvimento	<u>Conteúdos</u>	1. Apresentação e definição das 4 principais características da Motivação: - Vontade de triunfar; - Empenho; -Iniciativa; - Otimismo;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo Dinâmica de grupo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	30 min
		2. Relação entre as características fundamentais da Motivação e aquilo que deve ser trabalhado em jovens com problemáticas relacionadas com a delinquência e o Abandono Escolar;				
	<u>Atividades</u>	1. Apresentação e definição das 4 principais características da Motivação: - Vontade de triunfar; - Empenho; -Iniciativa; - Otimismo;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Aplicação de avaliação com questões de emparelhamento	90 min

		<p>2. Visionamento de um vídeo de motivação prosseguido de análise e debate de grupo;</p> <p>2.1. Proposta de estratégia, assente nas competências que compõem a Autoconsciência, que previna e gira situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida;</p>	<p>- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo Dinâmica de grupo (Dramatização)</p>		- Observação		
		<u>Síntese</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min	
	Conclusão	<u>Avaliação</u>	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	5 min	
		<u>Ponte com a sessão seguinte</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min	
		<u>Conclusão</u>	-	-	-	- Questionário de avaliação final da sessão; - Questionário de avaliação final de sessão;	5 min

MÓDULO 4 – *Competências Sociais*

Objetivos:

- No final do módulo, os formandos deverão saber identificar as principais características de cada uma das competências que compõem a Competência Social definidas por Daniel Goleman (Empatia e Competências Sociais);
- No final do módulo, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Competência Social, possível de ser utilizada com os alunos com características relacionadas com a delinquência e o AE, de modo a prevenir e a gerir situações de indisciplina, conflito e a auxiliar na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

Sessão 6: *Empatia*

Sessão 7: *Competências Sociais*

MÓDULO 4 – Competências Sociais

Sessão 6 Empatia	Objetivo Geral	No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 5 principais características da Empatia, relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;				
	Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 5 principais características da Empatia; - No final da sessão, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Empatia, a desenvolver junto dos alunos envolvidos nas problemáticas de delinquência e AE, de forma a prevenir e gerir situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão; 				
	Duração da sessão	180 min (3h)				
	Data	12 de março de 2015				
	Local	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, Moita – Escola Secundária da Moita				
	Etapas	Conteúdos / Atividades Didáticas	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Equipamentos / Meios Didáticos	Avaliação	Tempo (min)
	Introdução	<u>Ponte com a sessão anterior</u> <ul style="list-style-type: none"> - Aferição dos conhecimentos adquiridos; - Comunicação dos resultados da avaliação aplicada na sessão anterior; - Resumo da sessão anterior; 	<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo - Interrogativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Quadro preto 	- Observação	10 min
		<u>Comunicação do tema</u> <ul style="list-style-type: none"> - do módulo; - da sessão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Quadro preto 	-	5 min
<u>Comunicação dos objetivos</u> <ul style="list-style-type: none"> - do módulo; 		<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Quadro preto 	-	5 min	

		- da sessão;				
		<u>Verificação dos pré-requisitos</u>	Ativo Brainstorming	- Quadro preto	- Observação;	10 min
Desenvolvimento		<u>Conteúdos</u> 1. Apresentação e definição das 5 principais características da Empatia: - Compreender os outros; - Desenvolver os outros; - Orientação para o serviço; - Potenciar a diversidade; - Consciência política;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo Dinâmica de grupo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	30 min
		2. Relação entre as características fundamentais da Empatia e aquilo que deve ser trabalhado em jovens com problemáticas relacionadas com a delinquência e o Abandono Escolar;				
		<u>Atividades</u> 1. Apresentação e definição das 5 principais características da Empatia: - Compreender os outros; - Desenvolver os outros; - Orientação para o serviço; - Potenciar a diversidade; - Consciência política;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Aplicação de avaliação com questões de resposta curta;	90 min
		2. Proposta de estratégia, assente nas competências que compõem a Autoconsciência, que previna e gira situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de				

		projetos de vida;	(Dramatização)			
		<u>Síntese</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
	Conclusão	<u>Avaliação</u>	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	5 min
		<u>Ponte com a sessão seguinte</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
		<u>Conclusão</u>	- Expositivo	-	- Questionário de avaliação final da sessão;	5 min

MÓDULO 4 – Competências Sociais

Sessão 7 Competências Sociais	Objetivo Geral	No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 8 principais características das competências sociais, relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;				
	Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - No final da sessão, os formandos deverão saber enunciar as 8 principais características das Competências Sociais; - No final da sessão, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências que compõem a Competências Sociais, a desenvolver junto dos alunos envolvidos nas problemáticas de delinquência e AE, de forma a prevenir e gerir situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão; 				
	Duração da sessão	180 min (3h)				
	Data	19 de março de 2015				
	Local	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, Moita – Escola Secundária da Moita				
	Etapas	Conteúdos / Atividades Didáticas	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Equipamentos / Meios Didáticos	Avaliação	Tempo (min)
	Introdução	<u>Ponte com a sessão anterior</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo - Interrogativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Quadro preto 	- Observação	10 min
		<ul style="list-style-type: none"> - Aferição dos conhecimentos adquiridos; - Comunicação dos resultados da avaliação aplicada na sessão anterior; - Resumo da sessão anterior; 				
		<u>Comunicação do tema</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Quadro preto 	-	5 min
		<u>Comunicação dos objetivos</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador 	-	5 min

		- do módulo; - da sessão;		- Projetor - Quadro preto		
		<u>Verificação dos pré-requisitos</u>	Ativo Brainstorming	- Quadro preto	- Observação	10 min
Desenvolvimento	<u>Conteúdos</u>	1. Apresentação e definição das 8 principais características das Competências Sociais: - Influência; - Comunicação; - Gestão de conflitos; - Liderança; - Catalisador da mudança; - Criar laços; - Colaboração e cooperação; - Capacidades de equipa;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo - Ativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	30 min
		2. Relação entre as características fundamentais das Competências Sociais e aquilo que deve ser trabalhado em jovens com problemáticas relacionadas com a delinquência e o Abandono Escolar;				
		<u>Atividades</u>	1. Apresentação e definição das 5 principais características da Empatia: - Influência; - Comunicação; - Gestão de conflitos; - Liderança; - Catalisador da mudança;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Aplicação de avaliação com questões de resposta curta;

		<ul style="list-style-type: none"> - Criar laços; - Colaboração e cooperação; - Capacidades de equipa; 				
		2. Proposta de estratégia, assente nas competências que compõem a Autoconsciência, que previna e gira situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida;	<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate <ul style="list-style-type: none"> - Ativo Dinâmica de grupo (Dramatização)	-	- Observação	-
		<u>Síntese</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Quadro preto 	-	5 min
	Conclusão	<u>Avaliação</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo - Interrogativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Quadro preto 	- Observação	5 min
		<u>Ponte com a sessão seguinte</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Quadro preto 	-	5 min
		<u>Conclusão</u>	-	-	-	- Questionário de avaliação final da sessão;

MÓDULO 5 – *Competências de Equipa*

Objetivos:

- No final do módulo, os formandos deverão saber identificar e definir as 7 competências que compõem as competências de IE das equipas, definidas por Hughes & Terrel (Empatia e Competências Sociais);
- No final do módulo, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências de IE de equipas, possível de ser utilizada com os alunos com características relacionadas com a delinquência e o AE, de modo a prevenir e a gerir situações de indisciplina, conflito e a auxiliar na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão;

Sessão 8: *Competências de Equipa*

MÓDULO 5 – Competências de Equipa

Sessão 8 Competências de Equipa	Objetivo Geral	No final da sessão, os formandos deverão saber identificar e definir as 7 principais competências de IE em equipa, relacionando a aprendizagem com as atitudes que devem ter e desenvolver junto dos seus alunos;				
	Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - No final da sessão, os formandos deverão saber identificar as 7 competências de IE em equipas, definidas por Hughes & Terrel; - No final da sessão, os formandos deverão saber identificar as 3 características de cada uma das 7 competências da IE em equipas; - No final do módulo, os formandos deverão definir uma estratégia, assente nas competências de IE de equipas, possível de ser utilizada com os alunos com características relacionadas com a delinquência e o AE, de modo a prevenir e a gerir situações de indisciplina, conflito e a auxiliar na (re)construção de projetos de vida que afastem estes jovens de processos de exclusão; 				
	Duração da sessão	210 min (3,5h)				
	Data	26 de março de 2015				
	Local	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, Moita – Escola Secundária da Moita				
	Etapas	Conteúdos / Atividades Didáticas	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Equipamentos / Meios Didáticos	Avaliação	Tempo (min)
	Introdução	<u>Ponte com a sessão anterior</u> - Aferição dos conhecimentos adquiridos; - Comunicação dos resultados da avaliação aplicada na sessão anterior; - Resumo da sessão anterior;	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	10 min
<u>Comunicação do tema</u>		- Expositivo	- Computador	-	5 min	

		- do módulo; - da sessão;		- Projetor - Quadro preto		
		<u>Comunicação dos objetivos</u> - do módulo; - da sessão;	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	5 min
		<u>Verificação dos pré-requisitos</u>	Ativo Brainstorming	- Quadro preto	- Observação	10 min
Desenvolvimento		<u>Conteúdos</u> 1. Apresentação e definição das 7 principais características das competências de IE em equipa: - Identidade de equipa; - Motivação da equipa; - Consciência emocional de equipa; - Comunicação; Tolerância ao stress; - Resolução de conflitos; - Atitude positiva;	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo - Ativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	30 min
		2. Relação entre as características fundamentais das competências de IE em equipa e aquilo que deve ser trabalhado em jovens com problemáticas relacionadas com a delinquência e o Abandono Escolar;				
		<u>Atividades</u> 1. Apresentação e definição das 7 principais características das competências de IE em equipa:	- Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate	- Computador - Projetor - Quadro preto		

		<ul style="list-style-type: none"> - Identidade de equipa; - Motivação da equipa; - Consciência emocional de equipa; - Comunicação; Tolerância ao stress; - Resolução de conflitos; - Atitude positiva; 	- Ativo			
		2.Proposta de estratégia, assente nas competências que compõem as competências sociais de IE em equipa, que previna e gira situações de indisciplina e conflito, auxiliando na (re)construção de projetos de vida;	<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo - Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo Dinâmica de grupo (Dramatização) 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Quadro preto 	- Observação	-
		<u>Síntese</u>	- Expositivo	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Quadro preto 	-	5 min
Conclusão		<u>Avaliação</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Expositivo - Interrogativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Quadro preto 	- Observação	5 min
		<u>Conclusão</u>	-	-	- Questionário de avaliação final da sessão;	5 min

MÓDULO 6 – *Vamos lá dramatizar!*

Objetivos: No final do módulo, os formandos deverão ser capazes de aplicar a sua Competência Emocional e as competências de IE em equipa, trabalhadas e desenvolvidas ao longo da formação, pela apresentação de uma dramatização que lhes permita autoavaliarem-se quanto à sua evolução desde a primeira sessão.

Sessão 9: *Vamos lá dramatizar!*

MÓDULO 6 – Vamos lá dramatizar!

Sessão 9 Vamos lá dramatizar!	Objetivo Geral	No final da sessão, os formandos deverão ser capazes de aplicar a sua Competência Emocional e as competências de IE em equipa, trabalhadas e desenvolvidas ao longo da formação, pela apresentação de uma dramatização que lhes permita autoavaliarem-se quanto à sua evolução desde a primeira sessão.				
	Objetivos Específicos	- No final da sessão, os formandos deverão saber aplicar os conhecimentos, adquiridos ao longo da formação, à prática, apresentando uma dramatização composta por todas as cenas criadas em cada uma das sessões; - No final da sessão, os formandos deverão ser capazes de compreender e avaliar a evolução da sua Competência Emocional, bem como das competências de IE em equipa, pelo preenchimento do questionário EVBCIE;				
	Duração da sessão	90 min (1,5h)				
	Data	2 de abril de 2015				
	Local	Escola Básica dos 2º e 3º ciclos D. Pedro II, Moita – Escola Secundária da Moita				
	Etapas	Conteúdos / Atividades Didáticas	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Equipamentos / Meios Didáticos	Avaliação	Tempo (min)
	Introdução	<u>Ponte com os módulos e sessões anteriores</u> -Aferição dos conhecimentos adquiridos; - Resumo de todos módulos e sessões	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	15 min
		<u>Comunicação do tema</u> - do módulo; - da sessão;	- Expositivo	-	-	2,5 min
		<u>Comunicação dos objetivos</u> - do módulo; - da sessão;	- Expositivo	-	-	2,5 min

		<u>Atividades</u>	- Demonstrativo - Interrogativo Debate - Ativo Dinâmica de grupo (Dramatização)		- Observação	40 min
		<u>Síntese</u>	- Expositivo	- Computador - Projetor - Quadro preto	-	10 min
	Conclusão	<u>Avaliação</u>	- Expositivo - Interrogativo	- Computador - Projetor - Quadro preto	- Observação	5 min
		<u>Conclusão</u>	-	-	- Questionário de avaliação final da sessão;	15 min

Cronograma

Módulo 1	
<u><i>Miúdos problemáticos. Porquê?</i></u>	
Sessão 1 <i>Miúdos problemáticos. Porquê?</i>	05 de Fevereiro de 2015
Módulo 2	
<u><i>Inteligência Emocional: Eu, os outros e as emoções</i></u>	
Sessão 2 <i>Inteligência Emocional: Eu, os outros e as emoções</i>	12 de Fevereiro de 2015
Módulo 3	
<u><i>Módulo 3 – Inteligência Emocional: Competência Pessoal</i></u>	
Sessão 3 <i>Autoconsciência</i>	19 de Fevereiro de 2015
Sessão 4 <i>Autorregulação</i>	26 de Fevereiro de 2015
Sessão 5 <i>Motivação</i>	05 de Março de 2015
Módulo 4	
<u><i>Inteligência Emocional – Competências Social</i></u>	
Sessão 6 <i>Empatia</i>	12 de Março de 2015
Sessão 7 <i>Competências Sociais</i>	19 de Março de 2015
Módulo 5	
<u><i>A Inteligência Emocional em equipas</i></u>	
Sessão 8 <i>Competências de equipa</i>	26 de Março de 2015
Módulo 6	
<u><i>Vamos lá dramatizar!</i></u>	
Sessão 9 <i>Vamos lá dramatizar!</i>	02 de Abril de 2015

Apêndice II

Listagens das principais problemáticas das turmas PIEF do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico

- *Listagem das principais problemáticas da turma PIEF do 1º e 2º CEB*

Nº	Entidade Gestora do processo	Nome do aluno	Situação sinalizada										Idade	Ano escolar concluído	
			Abs E.	Ins. E.	AE	An	CD	TI	PFTI	Men	CSE	Out.			
1	EMAT	Rúben	x	x			x					x		15	4º
2	EMAT	Samanta			x		x					x		17	5º
3	EMAT	Marisa		x			x							16	5º
4	CPCJ	Reinaldo	x	x	x							x		16	5º
5	EMAT	Fábio		x	x		x					x		15	5º
6	EMAT	Miguel	x	x			x					x		15	5º
7	CPCJ	Veronik	x	x			x					x		17	5º
8	EMAT	David	x	x			x							16	5º
9	EMAT	Diogo		x	x		x							17	5º
10	CPCJ	Fábio	x	x	x		x					x		16	5º
11	DGRSP	Pedro		x	x		x	x				x		17	5º
12	EMAT	Lisandra		x	x		x					x		15	4º
13	CPCJ	Vitor					x							15	5º
14	CPCJ	Tiago		x			x							15	5º
15	CPCJ	Jerenev		x	x		x							16	5º
16	EMAT	Bruno	x	x			x							17	5º

- *Listagem das principais problemáticas da turma PIEF do 3º CEB*

o.	Entidade Gestora do processo	Nome do aluno	Situação sinalizada										Idade	Ano escolar concluído	
			Abs E.	Ins. E.	AE	AN	CD	TI	PFTI	Men	CSE	Out.			
1	CPCJ	André	x	x			x							16	6º
2	EMAT	Pedro		x			x					x		17	6º
3	EMAT	Tânia	x	x	x									17	8º
4	EMAT	Inês	x				x							16	6º
5	EMAT	Nuno	x	x			x							16	6º
6	EMAT	Doliva					x					x		15	6º
7	EMAT	Leandro	x	x			x					x		18	6º
8	EMAT	Iris	x	x			x					x		17	6º
9	EMAT	Daniela	x	x	x							x		16	6º
10	DGRSP	Ariclene	x	x			x							16	6º
11	DGRSP	Haiekel	x	x	x		x							18	6º
12	EMAT	David	x	x	x		x							17	8º
13	DGRSP	Rúben	x				x						x	17	6º
14	EMAT	Miguel		x			x					x		18	6º
15	CPCJ	Cheila	x	x			x							17	6º
16	-	William	x	x			x							16	6º
17	CPCJ	Nelson	x	x			x					x		15	6º

Anexos

Anexo I

Questionário Veiga Branco para aferição das capacidades da Inteligência Emocional em professores

Questionário Veiga Branco para aferição das capacidades da Inteligência Emocional em professores

Caro professor:

No âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado em Psicologia Forense e da Exclusão Social, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, encontro-me a desenvolver um estudo que me conduza à elaboração de um programa de intervenção, cuja população alvo são os professores que lecionam às turmas do Programa Integrado de Educação e Formação. Para tal, irei aplicar o presente questionário, cujo original pertence à Prof. Dra. Veiga Branco, elaborado no contexto da sua investigação de Tese de Doutoramento sobre a **Inteligência Emocional**. A finalidade da aplicação do presente questionário é conhecer as competências emocionais dos Professores.

NOTA: O presente questionário é anónimo e é assegurada a confidencialidade das respostas. Assim sendo, coloque a sua identificação tipo “senha”, escrevendo na quadrícula a seguir um substantivo seguido de três algarismos, tal como se encontra exposto no exemplo seguinte:

gelo		
------	--	--

Escreva aqui a sua “senha”

--	--	--

Procedimentos para o QUESTIONÁRIO:

As respostas a este questionário refletem a frequência temporal em que cada situação ocorre, variando num *continuum* entre «Nunca» e «Sempre». Na escala de Likert de 7 pontos de valores podem assumir:

1 Nunca	2 Raramente	3 Pouco frequente	4 Por norma	5 Frequente	6 Muito frequente	7 Sempre
------------	----------------	----------------------	----------------	----------------	----------------------	-------------

Todas as afirmações têm de ser respondidas. A sinalização das respostas deve ser realizada desenhando um círculo em redor do valor da escala (que pode consultar em rodapé) que traduza o número de vezes que a situação ocorre, conforme o **exemplo** na página seguinte:

I – 1. Perante uma situação/relação negativa, na minha vida, sinto que, ao ficar envolvido por sentimentos desagradáveis:	
a) Logo no momento, tomo consciência do meu estado de espírito, à medida que esses sentimentos me invadem	1 2 3 4 5 6 7
b) Caio num estado de espírito negativo, e rumino, rumino, pensando no(s) pormenor(es) que me fizeram sentir mal	1 2 3 4 5 6 7
c) Sinto que me deixo absorver por essas emoções, sinto-me incapaz de lhes escapar, e acabam por condicionar o meu comportamento	1 2 3 4 5 6 7

d) Sinto que tenho a noção exata do tipo de sentimentos que me invadem, por ex: se é raiva, medo, ódio, desprezo... consigo defini-los	1 2 3 4 5 6 7
--	---------------

A cada situação existe a possibilidade de associar outro tipo de resposta na alínea “Outra”

Parte I – Caracterização do participante no estudo

1.1. Idade ____ (anos completos)

1.2. Género: Masculino __ Feminino __

2. Habilitações académico profissionais:

2.1. Bacharelato__ Licenciatura __ Área: _____

2.2. Mestrado __ Área: _____

2.3. Doutoramento __ Área: _____

3. Docência:

3.1. Há quantos anos é docente? ____ anos

3.2. Nível de Ensino: __ Básico no 1º/2º/3º ciclo (assinale com cruz o que lhe corresponde)
__ Secundário

3.3. Instituição: _____

3.4. Sente-se realizado como professor? Sim __ Não __

Assinale com um circulo, a resposta que traduza a sua opinião face a cada questão:

3.5. Considera a relação interpessoal com os alunos importante para o sucesso da formação?

1 Sem importância	2 Pouco importante	3 Indiferente	4 Bastante importante	5 Muito importante
----------------------	-----------------------	------------------	--------------------------	-----------------------

3.6. Ao longo da sua experiência como professor, considera que tem vivenciado o processo de Ensino/Aprendizagem com níveis de sucesso...

1 Muito baixo	2 Baixo	3 Normal	4 Bastante elevado	5 Muito elevado
------------------	------------	-------------	-----------------------	--------------------

3.7. Considera a sua estabilidade emocional importante, na relação interpessoal com os alunos?

1 Sem importância	2 Pouco importante	3 Indiferente	4 Bastante importante	5 Muito importante
----------------------	-----------------------	------------------	--------------------------	-----------------------

3.8. Considera que ser Professor actualmente resulta:

1 Nada gratificante	2 Pouco gratificante	3 Indiferente	4 Bastante gratificante	5 Muito gratificante
------------------------	-------------------------	------------------	----------------------------	-------------------------

3.8.1. Aponte três razões para a escolha:

1ª razão: _____

2ª razão: _____

3ª razão: _____

3.9. Considera que para ser professor , é mais importante: (hierarquize pelo valor de importância)

- ___ formação pessoal
- ___ formação científica
- ___ relação com os alunos
- ___ proximidade casa/escola
- ___ qualidade de infra estruturas
- ___ qualidade de materiais escolares
- ___ relações com os pares
- ___ formação técnico profissional
- ___ segurança na escola

Outros:

Parte II – Escala Veiga Branco das capacidades da Inteligência Emocional

Leia atentamente as questões e as afirmações. Assinale a frequência temporal que corresponde (quadrícula) ao seu caso pessoal.

I

1. Perante uma situação /relação negativa, na minha vida, sinto que, ao ficar envolvido(a) por sentimentos desagradáveis:

a) Logo no momento tomo consciência do meu estado de espírito, à medida que esses sentimentos me invadem.	1	2	3	4	5	6	7
b) Caio num estado de espírito negativo, e rumino, rumino, pendando no(s) pormenor(es) que me fizeram sentir mal	1	2	3	4	5	6	7
c) Sinto que me deixei absorver por essas emoções, sinto-me incapaz de lhes escapar, e acabam por condicionar o meu comportamento	1	2	3	4	5	6	7
d) Sinto que tenho a noção exata do tipo de sentimentos que me invadem; por exemplo: se é raiva, medo, ódio, desprezo... Consigno defini-los	1	2	3	4	5	6	7
e) Independentemente dos sentimentos que me invadem, sinto que sou, relativamente ao meu comportamento, seguro dos meus próprios limites.	1	2	3	4	5	6	7
f) Sinto que uma vez invadido por sentimentos negativos, não consigo controlá-los.	1	2	3	4	5	6	7
g) Tenho consciência clara do que sinto, mas faço tudo ao meu alcance para afastar e mudar os meus sentimentos negativos.	1	2	3	4	5	6	7
h) Consigo identificar o que o meu corpo está a sentir, e consigo verbalizá-lo, por exemplo: suor, rubor, dificuldade em respirar, etc.	1	2	3	4	5	6	7
i) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

2. Em situações/relações negativas, reconheço que, ao ser envolvido por sentimentos desagradáveis:

a) Altera-se a minha capacidade de atenção	1	2	3	4	5	6	7
b) Diminui o meu nível de raciocínio	1	2	3	4	5	6	7
c) Altera-se o meu comportamento ao nível relacional/fico em mutismo; eufórico(a), etc.	1	2	3	4	5	6	7
d) Fico mentalmente retido(a) nesses sentimentos durante muito tempo.	1	2	3	4	5	6	7
e) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

3. Reconheço que tenho tendência a atuar, como uma pessoa:

a) Instável, com várias mudanças de humor.	1	2	3	4	5	6	7
b) Observadora, consciente do que se passa à minha volta.	1	2	3	4	5	6	7
c) Racional, no que respeita a sentimentos	1	2	3	4	5	6	7
d) Positivista, encaro a vida pela positiva.	1	2	3	4	5	6	7
e) Ruminativa, sempre a “matutar”.	1	2	3	4	5	6	7
f) Flexível, adapto-me facilmente a novas ideias.	1	2	3	4	5	6	7
g) Azarada, não tenho sorte na vida.	1	2	3	4	5	6	7

h) Autónoma, independente dos medos e outras opiniões	1	2	3	4	5	6	7
i) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

II

1. Imagine uma situação da sua vida (relacional, pessoal ou profissional) em que foi invadido por uma onda de fúria ou raiva. Ao tentar ficar mais sereno(a), toma normalmente uma atitude. Das afirmações que se seguem, assinale na escala de frequência (1-7) a(s) que lhe dizem respeito:

a) Procurei “arrefecer”, num ambiente onde não havia nenhuma provocação à minha fúria.	1	2	3	4	5	6	7
b) Travei o ciclo de pensamentos hostis, procurando uma distração.	1	2	3	4	5	6	7
c) Fiquei sozinho a “arrefecer” simplesmente.	1	2	3	4	5	6	7
d) Fiz exercício físico ativo (aeróbico)	1	2	3	4	5	6	7
e) Raciocinei, tentei perceber e identificar o que me conduziu à ira.	1	2	3	4	5	6	7
f) Olhei para a situação/facto, por outro prisma, reavaliei a causa da ira.	1	2	3	4	5	6	7
g) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

2. Quando, no quotidiano, sou invadido(a) por emoções e sentimentos negativos (fúria, cólera) normalmente:

a) Tenho tendência a usar objetos, pessoas ou situações como alvo da minha fúria, apesar de depois me sentir pouco bem comigo mesmo(a).	1	2	3	4	5	6	7
b) Vivo em estado de preocupação crónica com o facto que originou a minha fúria e penso nas palavras/pessoas/attitudes que o causaram.	1	2	3	4	5	6	7
c) Fico alerta, tento logo identificar essa emoção negativa, até a escrevo num papel, examino-a, reavalio a situação, antes de me deixar invadir pela fúria.	1	2	3	4	5	6	7
d) Consigo “ver” esses sentimentos, sem me julgar, e tento partir para um raciocínio positivo.	1	2	3	4	5	6	7
e) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

3. Quando o meu estado de espírito é negativo e foi originado pela ansiedade, sinto:

a) Pensamentos intrusivos, persistentes, que me perseguem dia e noite.	1	2	3	4	5	6	7
b) Preocupação, mas aço de tudo para desviar a atenção para outro assunto qualquer.	1	2	3	4	5	6	7
c) Perceção de perigos na minha vida, e o facto de pensar neles, é uma maneira de aprender a lidar com eles.	1	2	3	4	5	6	7
d) Angústia, mas tento “apanhar” os episódios de preocupação, tão perto do início quanto possível.	1	2	3	4	5	6	7
e) Que o meu corpo está a reagir, e dificilmente consigo sair da linha de pensamento que me preocupa.	1	2	3	4	5	6	7

h) Outra:	1	2	3	4	5	6	7
-----------	---	---	---	---	---	---	---

4. Quando me sinto em Depressão, verifico que:

a) Inconscientemente, acabo por usar para me distrair pensamentos/situações ainda mais deprimentes.	1	2	3	4	5	6	7
b) Sinto alívio se praticar desporto intenso.	1	2	3	4	5	6	7
c) Acabo por isolar-me, não tenho paciência para nada.	1	2	3	4	5	6	7
d) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

III

1. Reconheço-me como uma pessoa:

a) Com capacidade para controlar os meus impulsos e agir após pensar.	1	2	3	4	5	6	7
b) Que não se importa de esperar para agir, mesmo em situações de desafio.	1	2	3	4	5	6	7
c) Que quando estou de mau humor, só me assolam recordações negativas.	1	2	3	4	5	6	7
d) Pessimista (faça o que fizer, vai correr mal).	1	2	3	4	5	6	7
e) Derrotista (não tenho sorte na vida).	1	2	3	4	5	6	7
f) Capaz de deixar-se dominar pela ansiedade e pela frustração.	1	2	3	4	5	6	7
g) Capaz de sair de qualquer sarilho.	1	2	3	4	5	6	7
h) Capaz de ter energia e habilidade para enfrentar os problemas.	1	2	3	4	5	6	7
i) Suficientemente flexível para mudar os meus objetivos (pessoais e profissionais), se estes se revelarem impossíveis.	1	2	3	4	5	6	7
j) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

2. Imagine uma atividade profissional (preparar uma sessão letiva, lecionar, ensinar aluno/família, etc.). Durante a atividade, normalmente sinto que:

a) Fico absolutamente absorto no que estou a fazer, indiferente ao que me rodeia.	1	2	3	4	5	6	7
b) Perco a noção do tempo, do espaço e dos que me rodeiam.	1	2	3	4	5	6	7
c) Vou fazendo o que devo, com o estado de espírito preocupado com outras coisas.	1	2	3	4	5	6	7
d) Sou assaltado por pensamentos (será que as pessoas vão gostar? Será que vou ser criticado? Será que o chefe aprova?).	1	2	3	4	5	6	7
e) Experimento sensações de prazer (gozo pessoal).	1	2	3	4	5	6	7
f) Vou fazendo, e ruminando outros pensamentos que me ocorrem.	1	2	3	4	5	6	7
g) Quanto mais criativo é o trabalho, mais me absorve.	1	2	3	4	5	6	7
h) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

3. Quando vivo numa situação de rejeição pessoal (a nível íntimo, social, profissional), sinto que:

a) Penso no facto e rumino a humilhação.	1	2	3	4	5	6	7
b) Penso no facto e tento encontrar uma atitude temporizada.	1	2	3	4	5	6	7
c) Invade-me a auto piedade.	1	2	3	4	5	6	7
d) Invade-me o desprezo, o rancor.	1	2	3	4	5	6	7

e) Correu mal em consequência de um defeito pessoal, eu sou assim.	1	2	3	4	5	6	7
f) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

IV

1. Nas relações (pessoais, familiares, sociais) com os outros, ao longo da sua vida, fica-me a sensação de que sou capaz de:

a) “Registrar”/perceber os sentimentos dos outros	1	2	3	4	5	6	7
b) Sintonizar-me com o que os outros estão a sentir, sem ligar às suas palavras.	1	2	3	4	5	6	7
c) “Ler” os canais não verbais (tom de voz, gestos com as mãos, expressão facial, direção do olhar, atitude comportamental, posição, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
d) Sintonizar-me com o que os outros estão a sentir, se usarem palavras esclarecedoras.	1	2	3	4	5	6	7
e) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

2. Reconheço que, nas minhas relações tenho mais tendência a valorizar:

a) A expressão verbal do outro (a forma como pronuncia as palavras, as palavras que escolhe).	1	2	3	4	5	6	7
b) A consonância entre as palavras e a atitude corporal da pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
c) O tom de voz.	1	2	3	4	5	6	7
d) A direção do olhar (frontal; baixo; a olhar para cima; a buscar outras direções).	1	2	3	4	5	6	7
e) Os gestos (mãos, corpo).	1	2	3	4	5	6	7
f) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

3. No quotidiano, e numa situação de conflito, dou-me conta de que:

a) Uso de calma (mas conscientemente) para ouvir;	1	2	3	4	5	6	7
b) Tendo a ficar recetivo à instabilidade do outro e desencadeio uma atitude instável.	1	2	3	4	5	6	7
c) Tendo a ficar recetivo à instabilidade do outro e desencadeio uma atitude serena, atenta.	1	2	3	4	5	6	7
d) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

V

1. No que respeita ao meu relacionamento com outras pessoas (relações pessoais, sociais, profissionais), considero como procedimentos que normalmente me identificam:

a) Consigo perceber como é que as pessoas se estão a sentir.	1	2	3	4	5	6	7
b) Ajusto-me emocionalmente com os sentimentos que deteto (leio) num grupo, sem ser pela necessidade de gostarem de mim.	1	2	3	4	5	6	7
c) Consigo das expressão verbal aos sentimentos coletivos.	1	2	3	4	5	6	7
d) Reconheço os sentimentos dos outros e consigo agir de maneira a influenciar esses sentimentos.	1	2	3	4	5	6	7

e) As minhas relações pessoais são estáveis e mantenho-as ao longo do tempo.	1	2	3	4	5	6	7
f) Tenho habilidade em controlar a expressão das minhas próprias emoções.	1	2	3	4	5	6	7
g) Nas minhas relações com outros digo sempre claramente o que penso, independentemente da opinião que manifestam.	1	2	3	4	5	6	7
h) Tenho domínio sobre os meus próprios sentimentos.	1	2	3	4	5	6	7
i) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

2. Relativamente à comunicação com grupos (pessoas e/ou colegas de equipa), reconheço que me acontece:

a) Captar os sentimentos deles e parece que começo a absorvê-los.	1	2	3	4	5	6	7
b) Ter sensibilidade inata para reconhecer o que os outros estão a sentir.	1	2	3	4	5	6	7
c) Entrar em “sincronismo de estado de espírito”.	1	2	3	4	5	6	7
d) Dar comigo a fazer os mesmos gestos ou gestos concordantes com a outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
e) Preferir colocar-me frente a frente.	1	2	3	4	5	6	7
f) Sentir-me fisicamente sincronizado com os que me rodeiam.	1	2	3	4	5	6	7
j) Outra:	1	2	3	4	5	6	7

Agradeço a sua colaboração. Marta F. Monteiro Pereira

Anexo II

Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência

Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência

Domínios (Subescalas)	Funções	Itens	Scores Mínimos e Máximos
I Auto consciência (20 itens score 20-140) α 0.70	F1 – Perceção positiva de si	1e, 1g, 3b, 3c, 3d, 3t, 3h	7-49
	F2 – Alterações relacionais e racionais	1f*, 2a*, 2b*, 2c*, 2d*	5-35
	F3 – Reações de instabilidade, reação	1b*, 1c*, 3a*, 3e*, 3g*	5-35
	F4 – Auto perceção consciente	1a, 1d, 1h	3-21
II Gestão das Emoções (18 itens score 18-126) α 0.80	F5 – Intrusão, isolamento, explosão	2a*, 2b*, 3a*, 3e*, 4a*, 4c*	6-42
	F6 – Racionalizar a raiva	1e, 1f, 2c, 2d, 3c, 3d	6-42
	F7 – Afastamento passivo	1a, 1b, 1c, 3b	4-28
	F8 – Transformação de energia emocional em física	1d, 4b	2-14
III Automotivação (21 itens score 21-147) α 0.78	F9 – Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa	1c*, 1d*, 1e*, 1f*, 2d*, 3a*, 3c*, 3d*, 3c*	9-63
	F10 – Literatos usam a energia emocional	1a, b, g, 1h, 1i, 2g, 3b	7-49
	F11 – Estado de fluxo em atividade	2a, 2b, 2c	3-21
	F12 – Dependentes, ruminativos	2c*, 2f*	2-14
IV Empatia (12 itens score 12-84) α 0.84	F13 – Valorização da expressão	2a, 2b, 2c, 2d, 2c	5-35
	F14 – Sintonia relacional	1a, 1b, 1c, 1d	4-28
	F15 – Ser literato em conflito	3a, 3c, 3b*	3-21
	F16 – Perceção emocional	1a, b, 1c, 1d, 2b	5-25
V Gestão de Emoções em grupo	F17 - Sincronismo	2a, 2c, 2d, 2f	4-28
	F18 – Controlo emocional e relacional	1e, 1f, 1g, 1h, 2c	5-25
Total (Competência Emocional)			85-595