



European Street Children Anti-Violence Programme and Exchange (ESCAPE)

# Manual de Formação para Profissionais

Programa de Prevenção de Violência de Rua e entre Pares



With financial support from the  
European Commission DG Justice





**Projeto ESCAPE (2011-2012) JLS/2009-2010/DAP/AG/1190 – Parceria transnacional:**

**Entidade promotora:**

**European Federation for Street Children - Luxemburgo**



**Parceiros:**

**Instituto de Apoio à Criança – Portugal**



**Synergia S.R.L. – Itália**



**Associazione Maestri di Strada ONLUS – Itália**



**Istituto don Calabria – Comunità San Benedetto – Itália**



**The Society of the Friends of the Child (TPD) – Polónia**



**Alliance for Children and Youth – Bulgária**



**Romanian Foundation for Children Community and Family (FRCCF) – Roménia**



**Evanjelicka Diakonia na Slovensku – Eslováquia**



**Este projeto foi realizado com o apoio financeiro do Programa Daphne III da União Europeia**



**Co-financiamento:**



# Índice

1. Introdução e contextualização.....	Pág. 4
2. Enquadramento teórico.....	Pág. 12
3. Estrutura pedagógica e metodologia.....	Pág. 23
4. Unidades Temáticas.....	Pág. 30
5. Recomendações.....	Pág. 70
6. Bibliografia.....	Pág. 75
7. Anexos.....	Pág. 79

# 1. INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

## Introdução

O projeto ESCAPE foca-se na violência de rua e entre crianças e adolescentes migrantes ou pertencentes a minorias étnicas, que moram e/ou trabalham na rua, tanto em países da Europa Ocidental como de Leste.

A problemática da violência de rua e entre pares está muitas vezes relacionada com estilos de vida específicos, como por exemplo a dependência de substâncias psicoativas e/ou a posse de armas. Esta questão resulta frequentemente de um círculo vicioso composto por diferentes elementos, tais como a pobreza, a violência, a migração e o espaço urbano. Embora possa ser difícil para as crianças de rua admiti-lo, a fuga deste círculo vicioso representa a sua maior necessidade, apesar de existirem outros fatores a interferir, como a honra e a influência social de modelos comportamentais mais fortes.

Uma vez que este tema é amplo e complexo, o presente projeto recorreu a materiais já disponíveis, partindo de projetos anteriores e pesquisa realizada tanto a nível local como europeu, de modo a dar resposta às prioridades acima mencionadas. O projeto ESCAPE é assumido como a continuidade do projeto “Anti Violence Project – Protecting street children from violence in urban areas in 2 European capitals (Lisbon and Naples): implementation of a sustainable methodology” (AVP), promovido pela EFSC, e que terminou em Julho de 2010. O principal foco do projeto AVP é a violência contra crianças de rua, tendo-se abordado este tema a partir de um ponto de vista geral. O projeto teve como objetivo a pesquisa sistemática e recolha de dados acerca do fenómeno da violência contra crianças de rua, incluindo indicadores significativos sobre a violência, de modo a contribuir para uma melhor prevenção e a comparar estratégias.

O projeto AVP constituiu uma excelente plataforma para um outro projeto de continuidade, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento de definições comuns sobre os temas violência de rua e crianças de rua e para a criação de um manual prático para a avaliação do fenómeno atrás referido. Estas definições foram úteis para o projeto ESCAPE, sendo que foi possível identificar 3 tipologias principais de crianças de rua através do AVP: as que vivem na rua e que desenvolvem lá todo o tipo de atividades (crianças que vivem na rua); as que têm uma família e uma casa mas que passam a maior parte do tempo a trabalhar na rua, estando frequentemente envolvidas em atividades ilícitas (crianças que trabalham na rua); e ainda as que têm uma família e uma casa, mas que passam a maior parte do tempo a vaguear pela rua sem ocupações e sem supervisão de adultos, envolvendo-se por vezes em atividades ilegais ou perigosas (crianças que vagueiam pela rua). Estas complexas definições de crianças de rua foram úteis para identificar diferentes grupos nos diferentes contextos que foram analisados pelo projeto ESCAPE.

O AVP também permitiu detetar algumas características específicas das crianças de rua nos contextos de Nápoles e Lisboa, o que foi útil para compreender e definir os grupo-alvo do ESCAPE:

- as crianças que vagueiam pela rua e as que trabalham na rua têm normalmente trabalhos irregulares e temporários, muitas vezes enquadrados no mercado ilegal/negro (especialmente em áreas onde o crime organizado está fortemente ativo).
- nalguns casos, as crianças que vagueiam pela rua e as que trabalham na rua fazem parte de grupos organizados específicos – especialmente as crianças roma – e estão frequentemente ligadas à mendicidade, prostituição ou pequenos crimes que são forçadas a fazer desde cedo.
- não têm um local estável para morar ou moram em abrigos temporários com pouca ou nenhuma comida, sem aquecimento ou água potável, sem cuidados de saúde e de bem estar e sem educação.

Partindo dos resultados do AVP, o projeto ESCAPE teve também em conta a problemática das novas crianças e adolescentes de rua que vêm maioritariamente da Europa de Leste, bem como das que pertencem a minorias étnicas na Europa de Leste e Ocidental. Foi dado ênfase ao envolvimento das crianças e adolescentes de rua em atividades ilícitas que frequentemente as levam a ter estilos de vida pouco saudáveis (consumo de estupefacientes, porte de armas, etc.).

Para a definição do projeto ESCAPE foram também tidos em consideração os seguintes aspetos relativos ao contexto do fenómeno da violência de rua e entre pares trabalhada no AVP:

- a violência tem diferentes formas e estas não devem ser confundidas, apesar de muitas vezes se sobreporem.
- a violência é uma componente forte das crenças arcaicas relacionadas com o conceito de “honra” e com os interesses económicos atuais dos mercados ilegais; a violência está também relacionada com as condições de vida urbana de pobreza e exclusão social.
- sempre que o crime organizado está numa situação de hegemonia, as crianças são usadas de modo a perpetuar o crime e o controlo do território.
- em muitos casos, experiências de trabalho precoces fazem também parte do mesmo padrão complexo de dificuldades sociais e pobreza, existente nos contextos familiar e comunitário.

- a negligência, a violência psicológica e/ou física e o abuso sexual estão muitas vezes relacionados e são considerados como uma situação multifatorial de violência. São frequentemente dolorosos e consequência de uma condição de exclusão social e cultural ampla.
- certos tipos de violência são mais frequentes devido a causas ambientais relacionadas com a pobreza e, portanto, com as condições sociais e económicas da família e da comunidade, bem como com a ignorância. No entanto, estão também relacionadas com a falta ou ineficácia do acesso a serviços e Direitos.

De seguida são apresentados as principais lacunas que surgiram com base nos resultados de projetos anteriores (em especial do projeto AVP), de estudos e do feedback das organizações-membro da EFSC que intervêm no terreno, tanto no que diz respeito à formulação de políticas, como às intervenções sociais para proteger crianças vulneráveis de uma maneira sustentável:

- falta de participação direta das crianças no que respeita à análise que estas fazem acerca da sua situação e à necessidade de estarem mais protegidos da violência.
- envolvimento ativo por parte das crianças afetadas através do fortalecimento das suas capacidades de autoproteção e competências pessoais e sociais como principais medidas de prevenção contra a violência – falta de metodologias de participação inovadoras nesta área.
- envolvimento insuficiente dos pares para a proteção e prevenção das crianças contra a violência.
- conhecimento insuficiente acerca das condições de vida de crianças migrantes ou roma que tenham sido vítimas de violência nos seus países de origem, principalmente na Europa de leste, e em especial relacionadas com cenários de pobreza e violência de rua e/ou entre pares – assim, há falta de uma abordagem comparativa sobre estas condições e os tipos de intervenção na Europa de leste e ocidental.
- falta de um programa educativo destinado à prevenção da violência de rua e entre pares, em especial vocacionado para crianças e adolescentes migrantes ou pertencentes a minorias étnicas.
- falta de cooperação/coordenação:
  - a) A intervenção requer atores relevantes que contribuam para a melhoria da proteção contra a violência no terreno (políticos, autoridades, peritos de ONG's, sociedade civil a nível local e nacional);
  - b) São necessárias ações, programas e políticas a nível nacional e europeu na área em causa;

- c) Entre os países de origem e destino da Europa de Leste e Ocidental, tanto a nível de políticas como de ONG's.

A partir desta análise de necessidades considerou-se importante desenvolver uma análise mais sistemática e empírica a partir da qual se elaborasse uma metodologia inovadora e um guia de formação que pudessem ser aplicados em todos os países europeus, de modo a ultrapassar estas lacunas.

O projeto ESCAPE pretende, assim, alargar os resultados obtidos com o AVP, centrando-se na comparação de estratégias e na prevenção da violência de rua e entre pares junto de crianças e adolescentes de rua migrantes ou pertencentes a minorias étnicas. As estratégias consideradas neste projeto foram partilhadas por parceiros de países da Europa de Leste e Ocidental (Alliance for Children and Youth – BG, Society of the Friends of the Child – PL, Instituto de Apoio à Criança – PT, Romanian Foundation for Children, Community and Family – RO, Evanjelicka Diakonia na Slovensku –SK, Associazione Maestri di Strada –IT, Istituto don Calabria –IT, Synergia –IT), de modo a criar um programa de intervenção transnacional capaz de promover ações efetivas contra a violência de rua e entre pares e estilos de vida perigosos.

O ESCAPE foi estruturado em 6 fases e teve como objetivos:

- 1 – Identificar e analisar as boas práticas existentes nos diferentes países envolvidos, de modo a avaliar e selecionar os principais elementos das intervenções eficazes e delinear novas ações que possam ter efeito ao nível das necessidades específicas do grupo-alvo em causa.
- 2 – Criar uma plataforma de cooperação Leste-Occidente para partilhar boas práticas e definir uma abordagem comum e transferível. Esta plataforma também pretende enriquecer as competências dos profissionais ao nível da promoção de estratégias de intervenção transnacionais e da partilha de informação e metodologias que permitam desenvolver programas eficazes.
- 3 – Desenvolver um programa de prevenção de violência de rua e entre pares destinado particularmente a crianças e adolescentes migrantes ou pertencentes a minorias étnicas.
- 4 – Elaborar um manual empiricamente testado e cientificamente validado que contém o programa de prevenção de violência, assim como os principais resultados do projeto. Este será disseminado junto dos principais stakeholders europeus, sociedade civil e ONGs.

Este manual é o principal produto do projeto e contém um programa de formação para a promoção de competências pessoais e sociais e métodos de aprendizagem experiencial. Este pretende dotar

as crianças e adolescentes de rua com ferramentas que os tornem capazes de prevenir e lidar com situações de violência e adotar soluções pacíficas.

Os métodos selecionados para este programa são resultado de intercâmbios de boas-práticas (prioridade 1 do Programa Daphne) e encorajam a participação ativa das crianças no que respeita a aprender a identificar situações de violência e a desenvolver as competências para prevenir e lidar com as mesmas.

A transferibilidade deste programa é o principal aspeto inovador do ESCAPE e um fator que lhe dá um valor acrescentado.

Apesar de se considerar que não é possível aplicar este programa de forma totalmente homogénea, devido ao fato de os contextos locais e nacionais serem diferentes (i.e. aspetos culturais, étnicos, religiosos, de género, de idade, etc.) e requererem intervenções específicas, a estrutura principal deste programa foi testada e comprovada como sendo aplicável tanto em contextos da Europa de Leste como Ocidental.

Para além destes objetivos concretos, o ESCAPE pretende ainda contribuir para as seguintes mudanças mais gerais e de longo prazo:

- delinear medidas específicas contra situações de violência, exploração e negligência que surjam contra os Direitos da Criança dentro e fora das famílias e comunidades.
- encorajar os decisores políticos a nível nacional, regional e local a adotarem políticas de longo prazo e orçamentos estáveis que favoreçam ações efetivas contra a violência, com base nos objetivos dos seus planos de ação nacionais.
- ser um exemplo de um programa inovador e um projeto que demonstrou ser eficaz e uma boa prática. Devem ser valorizados os projetos semelhantes ao ESCAPE.
- encorajar o estabelecimento de acordos sobre ações com objetivos interrelacionados, tais como: tomada de decisão sobre políticas de prevenção e intervenções urgentes e sua monitorização; estabelecimento de novas formas de comunicação e métodos; tomada de decisão sobre necessidades de formação e modelos comuns para os profissionais de terreno; criação de oportunidades nas quais as crianças de rua possam falar, pedir ajuda e cuidados, mostrar as suas necessidades e realizações.
- enfatizar a importância de uma resposta positiva e forte focada na comparação entre: todas as formas de abuso sexual e prostituição; trabalho negro e ilegal, escravidão infantil e todas as formas de trabalho

infantil; violência de rua e bullying; violência causada pelo crime organizado; violência na família e violência “tradicional” baseada na honra; e negligência.

Refira-se ainda que nos últimos anos muitos dos debates a nível europeu têm-se centrado em temáticas como a violência sobre crianças, a vulnerabilidade dos menores migrantes ou pertencentes a minorias étnicas e a importância da cooperação (horizontal e vertical) para promover a troca de boas práticas.

O compromisso da Comissão Europeia para intervir nestas áreas está, por exemplo, refletido no Programa Daphne III JUST/2011-2012/DAP/AG, que financia projetos que foquem as seguintes áreas prioritárias:

1. Direitos das vítimas de violência;
2. Violência relacionada com comportamentos perigosos;
3. Crianças vítimas de violência ou agressores;
4. Programas de intervenção direcionados para agressores;
5. Programas de formação para profissionais em contato com vítimas;
6. Capacitar os profissionais de terreno.

O ESCAPE enquadra-se especialmente nas prioridades 1, 2, 5 e 6, sendo que as últimas duas se destinam a financiar projetos que incluam “a preparação e disseminação de programas que visem a criação de manuais e protocolos para profissionais em contato com vítimas ou profissionais que trabalhem na área do apoio à vítima” e “o envolvimento das crianças, jovens e/ou mulheres com vista à sua capacitação para se protegerem a si próprios e aos seus pares da violência”.

O projeto contribuiu para o desenvolvimento de um programa educativo específico e uma campanha contra a violência de rua/entre pares e estilos de vida perigosos, através da promoção, mainstreaming e fortalecimento de boas práticas. O projeto também tentou sensibilizar os decisores políticos para que sejam levadas a cabo ações contra a violência de rua e entre pares, dando também deste modo resposta à prioridade 6.

É ainda importante referir que o projeto ESCAPE também teve em conta os resultados de estudos e projetos recentes a nível europeu que relacionam a pobreza infantil, a exclusão social e a vida e a violência na rua. Exemplo disso são estudos europeus, como os relatórios que a UE solicitou a cada Estado Membro

acerca das estratégias de proteção social e inclusão (2006-08) e o relatório sobre “A pobreza infantil e o bem-estar na UE” (2008). Estes contribuíram para a recolha de uma elevada quantidade de dados acerca do fenómeno, bem como compreender a forte relação entre a pobreza e a violência relativamente às crianças e adolescentes de rua. Os dados recolhidos nos países da UE acerca das crianças em risco de pobreza e em situação de privação demonstram que há um aumento geral destes fenómenos, mas também um maior nível de diferenciação entre os diferentes Estados Membro (cerca de 19 milhões de crianças vivem em situação de pobreza na UE).

O projeto ESCAPE pretendeu também melhorar esta situação e continuar a explorar as relações entre a pobreza e a violência de rua e entre pares na Europa de Leste e Ocidental. Uma vez que o principal grupo-alvo do projeto são crianças e adolescentes migrantes, muitos dos quais vêm da Europa de Leste para a Ocidental, este projeto também se debruçou na comparação das condições de vida antes e após o processo de migração, pretendendo compreender os fatores que levaram ao aumento da pobreza e da violência relativamente a este grupo particular de crianças vulneráveis. Esta abordagem é fundamental para ajudar as organizações nos Estados Membro da UE a ganhar uma perspetiva mais abrangente e intercultural acerca deste fenómeno. Neste âmbito, também se enfatizou a promoção de ações de cooperação, independentemente de estarem envolvidos países da Europa de Leste ou Ocidental.

Este Manual estará também disponível em formato eletrónico no website da EFSC ([www.efsc-eu.org](http://www.efsc-eu.org)) e dos parceiros do projeto (em Portugal no website do IAC: [www.iacrianca.pt/](http://www.iacrianca.pt/)) para todos os stakeholders relevantes, especialmente ONGs, profissionais da área social e autoridades na área da infância e juventude que sejam responsáveis pela definição de programas de intervenção com vista à proteção e prevenção de violência contra crianças de rua e migrantes ou pertencentes a minorias étnicas.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Uma definição do contexto através da análise das teorias existentes em três áreas:

- Violência sobre Crianças
- Crianças Migrantes
- Competências Pessoais e Sociais

## 2.1 Violência sobre Crianças

### 2.1.1 Definição

A definição de violência mais comum foi criada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no Relatório mundial sobre violência e saúde, a qual refere que a violência é “o uso intencional de força ou poder físico, em forma de ameaça ou vias de facto, contra o próprio, outra pessoa ou um grupo ou comunidade, que resulta (ou tem probabilidade de resultar) em ferimentos, morte, danos psicológicos, problemas de desenvolvimento ou privação.

Outros autores definem a violência como “um comportamento exercido por uma pessoa (ou pessoas) contra outra(s) pessoa(s) que consiste em ameaçar, na tentativa de o fazer, ou de infligir danos físicos (Reiss e Roth, 1993).

É importante enfatizar que ambas as definições entendem a violência como algo intencional, sendo que a reflexão feita pelo sujeito pode ser feita com base neste tipo de comportamento.

### 2.1.2 Tipologia e fatores de risco:

A OMS distingue 4 tipos de violência nos seus relatórios:

- 1 – física
- 2 - sexual
- 3 – psicológica
- 4 – privação

As crianças podem sofrer todos os tipos de violência em simultâneo. Os agressores são normalmente pais ou pessoas próximas, e menos frequentemente pessoas estranhas.

A abordagem ecológica da OMS baseia-se no facto de que nenhum fator isolado pode explicar porque é que algumas pessoas ou grupos têm maior risco de violência interpessoal, enquanto outras estão mais protegidas da mesma. Assim, a violência é encarada como o resultado da interação entre muitos fatores a 4 níveis: individual, relacional, comunitário e social.

Há três aspetos a ter em conta no que diz respeito aos fatores de risco. Em primeiro lugar, os fatores de risco tendem a ser aditivos, i.e., quanto mais fatores de risco existirem, mais elevado é o risco de violência.

Em segundo lugar, os fatores de risco surgem e têm de ser abordados em diferentes níveis, incluindo o individual, a família, o grupo de pares, a escola e a comunidade e vizinhança.

Por último, diferentes fatores de risco dizem respeito a diferentes etapas da vida, sendo que fatores a nível familiar têm um papel mais importante para crianças mais novas e fatores a nível do grupo de pares e comunitários têm um papel mais importante para jovens.

Grande parte da revisão de literatura tem-se centrado nos fatores de risco que aumentam a probabilidade de as crianças e jovens virem a ter comportamentos violentos. Tais teorias têm distinguido os fatores de risco de acordo com duas categorias: fatores de risco durante a infância e fatores de risco durante a adolescência. Também foram identificados fatores de risco associados à primeira infância e até mesmo perinatais (ex. abuso e negligência).

Durante a infância, os dois principais fatores preditores da violência são o uso de substâncias e a delinquência por parte dos pais. Para além destes, existem ainda outros fatores de risco tais como: comportamento agressivo; violência familiar; práticas disciplinares inconsistentes, severas ou pouco firmes; associação a pares com tendências antissociais; atitudes fracas/pobres a nível escolar. Também a violência transmitida pelos media tem demonstrado aumentar a agressão a curto-prazo, embora esta não tenha sido diretamente associada ao comportamento violento na adolescência.

Foram também identificados os três principais fatores de risco que surgem durante os primeiros anos da adolescência, os quais estão interrelacionados: vínculos fracos a pares não delinquentes; vínculos fortes a pares delinquentes e antissociais; pertença a um gang. No que diz respeito ao último, este parece preencher importantes necessidades psicológicas relativas à aceitação pelos pares e ao sentimento de pertença, assim como a necessidade de ter um estatuto social elevado (em especial para jovens não populares e para aqueles com menos poder social).

Ainda relativamente à abordagem ecológica da OMS atrás mencionada, podemos distinguir os fatores de risco de acordo com quatro níveis:

- Nível individual: a história pessoal e os fatores biológicos influenciam a forma como os indivíduos se comportam e aumentam a probabilidade de virem a ser vítimas ou agressores. Os fatores de risco são: ser vítima de maus tratos na infância; desordens psicológicas ou distúrbios de personalidade (falta de capacidade para controlar impulsos, falta de consciência sobre as consequências do comportamento do próprio); abuso de álcool e/ou substâncias; historial de comportamentos agressivos ou de ter sido abusado. Muitos dos comportamentos dos adultos são uma repetição do que vivenciaram e aprenderam na infância e juventude. Se o seu modelo foi um abusador, a violência é a única ferramenta que

aprenderam a usar para lidar com problemas e sentimentos – especialmente sentimentos associados à raiva. Muitos estudos demonstram que as pessoas que crescem em ambientes de violência têm mais probabilidade de se tornarem agressivas para com os seus cônjuges e descendentes (Doumas et al., 1994).

- Nível relacional: as relações pessoais (família, amigos, parceiros íntimos e pares) podem influenciar os riscos de o sujeito se tornar vítima ou agressor. Por exemplo, ter amigos violentos pode levar um jovem a sê-lo também ou a tornar-se vítima de violência.
- Nível comunitário: os contextos em que as relações sociais ocorrem, tais como a escola, a vizinhança e os locais de trabalho também influenciam a violência. Nestes casos, os fatores de risco são: pobreza, elevado nível de desemprego, elevado nível de crime, densidade populacional, mobilidade e a existência de tráfico de droga a nível local.
- Nível social: os fatores sociais estão relacionados com o encorajamento ou restrição de violência. Estes incluem políticas económicas e sociais que influenciam as desigualdades socioeconómicas entre as pessoas, o uso de armas e as normas socioculturais (como a dominação masculina, a dominação parental e normas culturais que aceitam a violência como método para resolver conflitos).

A abordagem ecológica concede a mesma importância à interação entre os fatores nos diferentes níveis e à influência dos fatores num único nível. Esta abordagem ajuda a explicar o resultado – a violência que surge na idade adulta – enquanto interação e junção dos fatores de risco acima mencionados. Permite também identificar e agrupar as estratégias de intervenção relativas ao nível em que se está a intervir.

### 2.1.3 Prevenção

O lado positivo do fenómeno da violência é que é possível preveni-la. Existem estratégias de prevenção para todos os níveis acima mencionados, sendo que as mais importantes incluem:

- O desenvolvimento de relações seguras, estáveis e pedagogicamente positivas entre os progenitores e os filhos;
- A redução do consumo de álcool e a posse de armas;
- A modificação das normas socioculturais que favorecem a violência;
- O desenvolvimento de competências pessoais e sociais junto de crianças e jovens. O projeto ESCAPE tem como base esta estratégia e pode ser considerado como uma ferramenta importante, eficaz e transferível para todos os educadores que trabalham com crianças e jovens em situação de risco.

## 2.2 Crianças migrantes

### 2.2.1 Contexto e legislação europeia e internacional

Estima-se que haja cerca de 100 000<sup>1</sup> crianças migrantes não acompanhadas na Europa, a maioria nos Estados-membros da União Europeia. Muitas abandonam os seus países de origem numa tentativa de escapar à guerra, violência ou pobreza extrema. Outras são vítimas de tráfico trazidas para a Europa. Outras ainda foram para cá enviadas pelos seus pais, com o propósito de conseguirem vir a ter um futuro melhor e com mais oportunidades. Sejam quais forem as razões e o plano migratório, uma vez estando na Europa, muitas destas crianças não têm a assistência e proteção adequadas, apesar das diversas recomendações do Conselho da Europa adotadas pelos Estados-membros<sup>2</sup>.

A atual crise financeira tem tido um impacto significativo e negativo ao nível das expectativas das crianças migrantes, uma vez que as restrições financeiras e cortes nas despesas sociais tiveram como resultado menos oportunidades para estes. Devido à falta de medidas adequadas e/ou suficientes, as suas oportunidades para construir um projeto de vida saudável e evitarem a violação dos seus Direitos, tornam-se limitadas.

O resultado é um número alarmante de crianças que desaparecem com regularidade dos registos públicos. Algo que também é importante referir, é a fragilidade dos países de destino e de trânsito em lidar eficazmente com este fenómeno e salvaguardar os Direitos destas crianças. Assim, deve ser promovida a cooperação entre os países de origem, de trânsito e de destino, de modo a implementar uma resposta partilhada a nível europeu, em especial devido à sua obrigação legal em proteger os Direitos das Crianças<sup>3</sup>.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) representa a base conceptual para a avaliação das condições das crianças migrantes, apesar do termo “criança migrante” ou “migrante de segunda geração” não ser explicitamente referido enquanto tal nos Artigos da Convenção. No entanto, há muitas referências a esta condição nos temas abordados. Por exemplo, o Artigo 20 refere-se “à origem étnica, religiosa, cultural e

<sup>1</sup> Assembleia Parlamentar – doc. 12539 21 Março 2011.

<sup>2</sup> - Recomendação 1596 (2003) sobre a situação de crianças migrantes na Europa;

- Recomendação 1703 (2005) sobre a proteção e assistência a crianças separadas requerentes de asilo;

- Recomendação CM/Rec(2007)9 sobre projetos de vida para crianças não acompanhadas;

- “A crescente consciencialização acerca deste fenómeno a nível europeu tornou-se evidente e visível através de um número de ações legais e políticas da UE, como as duas propostas para Diretivas adotadas pela CE em Março de 2010, as quais têm como objetivo reforçar o enquadramento para a proteção das crianças vítimas de exploração sexual e tráfico, as quais estão entre os grupos de crianças mais vulneráveis” (Reinhold Mueller, Diretor da European Federation for Street Children. European Forum on Street Children 2012, Verona, 11-12 Outubro 2012).

<sup>3</sup> Edgardo Iozia, Presidente da Fondazione Prosolidar Onlus. European Forum on Street Children 2012, Verona, 11-12 Outubro 2012.

linguística” da criança. O Artigo 30 refere-se a crianças pertencentes a minorias étnicas, religiosas ou linguísticas ou de origem indígena. A Convenção parece reconhecer que há semelhanças nas condições de bem-estar tanto para crianças migrantes como crianças pertencentes a minorias étnicas, sendo ambas as tipologias caracterizadas pelos mesmos aspetos psicológicos e sociológicos.

### 2.2.2 Integração e inclusão de crianças migrantes

As questões da integração e da inclusão de crianças migrantes têm sido objeto de diversos estudos teóricos e experimentais durante as últimas décadas, realçando-se a importância de um percurso que leve à sua inclusão positiva (Susi 1995 e 1999; Fiorucci 2004; Pinto Minerva, 2002).

Muitos pedagogos interculturais propõem uma abordagem multidimensional do processo de inclusão<sup>4</sup>, a qual deve ser encarada como uma característica-chave para a integridade do sujeito e como um processo estruturante.

Uma destas abordagens, a qual considerou como grupo-alvo crianças migrantes em Itália inseridas em contexto escolar, definiu 6 indicadores para avaliar o nível de inclusão das mesmas:

- Educação e resultados escolares;
- Conhecimento da língua italiana;
- Qualidade (intensidade e riqueza) das relações com os colegas da escola;
- Qualidade e quantidade das partilhas nos tempos livres;
- Competências ao nível da língua materna;
- Nível de autoestima.

Alguns destes indicadores (em especial a qualidade das relações, das partilhas e a autoestima) foram aprofundados durante a implementação do programa de prevenção de violência pelos parceiros do projeto ESCAPE<sup>5</sup>. O programa tem como objetivo dotar as crianças de competências-chave que lhes permitam:

---

<sup>4</sup> Allport (1954) afirma que os processos de inclusão positiva podem ser conseguidos através de encontros entre os grupos. Estes momentos podem diminuir preconceitos, bem como os conflitos entre os grupos de jovens, caso estes surjam a partir de determinadas condições, tais como: interdependência mútua, igual estatuto entre os envolvidos, frequência e intensidade da interação entre os grupos e o apoio social por parte da autoridade.

<sup>5</sup> As 7 unidades temáticas do programa centram-se nos seguintes temas: 1 – Comunicação; 2 – Relações interpessoais e respeito pela diferença; 3 – Autoconceito autoestima e autoconfiança; 4 – Os conceitos “agressividade” e “violência”; 5 – Assertividade e tomada de decisão; 6 – Controlo emocional e gestão da raiva; 7 – Resolução de problemas e conflitos.

diminuir preconceitos e aumentar a tolerância pela diversidade<sup>6</sup>; identificar e implementar soluções pacíficas para resolver conflitos, identificar e lidar com situações de perigo; resistir à pressão de pares e adultos que recorrem a comportamentos violentos (adotando, ao invés, comportamentos assertivos); prevenir o abuso de álcool e drogas e de outros comportamentos não saudáveis e ilegais.

### 2.2.3 O Programa Anti Violência

Tendo em conta os beneficiários identificados no projeto ESCAPE, podemos dizer que o superior interesse destas crianças e jovens (princípio-chave da intervenção na área da infância) pode ser garantido de forma mais eficaz pela existência de uma rede de intervenção socioeducativa que consiga atender às suas reais necessidades individuais e promover o seu nível de autonomia, fazendo-o em cooperação com os stakeholders relevantes que intervêm na área.

Também no que diz respeito às crianças migrantes vítimas de exploração é aconselhável ativar e promover a cooperação entre os diversos atores relevantes (serviços sociais, autoridades locais, ONGs, forças policiais, etc.), de modo a definir critérios e indicadores que possam ser usados como ferramentas de avaliação e procedimentos e práticas que assegurem:

- apoio permanente (tanto educacional como psicológico) por parte de uma pessoa de referência que esteja constantemente presente;
- o direito à residência, educação/formação, trabalho e saúde através da adoção de protocolos entre os stakeholders-chave dos setores públicos e privados;
- um projeto acordado com e à medida da criança, com base numa abordagem holística que vise o seu crescimento em harmonia e a sua inclusão social e profissional.

---

<sup>6</sup> A este respeito, em determinados contextos, também foram envolvidas crianças e jovens indígenas, permitindo uma maior empatia e conhecimento do outro, promovendo assim a tolerância e o diálogo.

## 2.3 Competências Pessoais e Sociais

### 2.3.1 Definição

As estratégias de intervenção no âmbito da prevenção têm normalmente por base a redução do impacto de fatores de risco e a promoção de fatores de proteção, o que pode ser atingido através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais. A prevenção deve iniciar-se na infância, de modo a que as primeiras experiências de vida das crianças se tornem fatores de proteção, em vez de fatores de risco. Diversos autores (e.g. Goldstein et. al., 1980, cit. por Matos, 1999) afirmam que a intervenção tem passado duma perspetiva centrada na diminuição de comportamentos sociais inadequados, para outra que enfatiza o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A competência mais importante que deve ser tida em consideração no contexto deste Programa é a competência social.

O conceito “comportamento social” refere-se às ações, atitudes e pensamentos que um indivíduo tem para com a comunidade em que está inserido, as pessoas com quem interage e ele próprio (Matos, 1999).

O comportamento social é adquirido através da aprendizagem. A teoria mais relevante para explicar a aprendizagem de condutas sociais é a “Teoria da Aprendizagem Social” de Bandura. De acordo com a mesma, o comportamento é aprendido pelo ambiente/contexto social através do processo de aprendizagem por observação (Bandura, 1976, cit. Por Matos, 2005). As crianças observam as pessoas (modelos) que as rodeiam a comportarem-se de diferentes formas, codificam o seu comportamento e estilo relacional e, num momento posterior, poderão imitar/copiar o comportamento que observaram.

O comportamento social é adquirido da mesma forma que os comportamentos motores o são, ou seja, os processos de aprendizagem são os mesmos: ensinar a observar, ensinar componentes críticas, treinar para uma melhor realização, evitando o erro e o esforço desnecessário (Matos, 2005). Deste modo, tal como andar de bicicleta é uma habilidade motora, saber relacionar-se com os outros é uma habilidade social.

As habilidades sociais são, então, os comportamentos específicos que fazem com que sejamos socialmente competentes. São os componentes das competências sociais, os quais avaliamos e modificamos (Hernández, 1997). Este autor também afirma que o comportamento é socialmente competente quando atinge os seus objetivos honestamente, respeitando os direitos, sentimentos, metas, necessidades e deveres daqueles com quem o indivíduo interage.

A definição de “competência social” não tem sido alvo de consenso entre os vários autores que se dedicam a este campo, visto que estes sublinham diferentes componentes deste conceito. Alguns (e.g Argyle, 1969, cit. por Matos, 1999) focam os aspetos comportamentais observáveis, i.e., os comportamentos não-verbais, como por exemplo o contacto visual e a expressão facial, assim como comportamentos verbais,

como o facto de se fazer um elogio ou uma recusa. Outros (e.g. Meichenbaum et. al., 1981, cit. por Matos, 1999) centram-se nos aspetos cognitivos, i.e., crenças, expectativas e aspetos situacionais. Boisvert e Beaudry (1983, cit. por Matos, 1999) consideram que a definição de competência social engloba estas duas componentes.

Caballo (1987, cit. por Matos, 1999) define o conceito como o conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo, num contexto interpessoal, que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões, direitos, de um modo adequado à situação, respeitando os outros. Tais comportamentos devem resolver problemas imediatos, minimizando a probabilidade de futuros problemas. Este autor também enfatiza o facto de que o contexto social transfere modelos de aprendizagem, pelo que temos que estar conscientes dos aspetos culturais, da idade e da nossa capacidade para compreender as situações que envolvem relações interpessoais.

Outros autores apresentam definições mais simplificadas, afirmando que a competência social é a capacidade de agir eficazmente e apropriadamente em situações sociais (e.g. Ford, 1982, cit. por Chen et. Al., 2000).

A falta de competências sociais pode ser consequência de não ter aprendido os comportamentos adequados; de não usar o comportamento adequado aprendido; do facto de um determinado comportamento social ser avaliado de forma negativa pelo indivíduo; ou do facto de o indivíduo ter uma perceção inadequada da situação social (Boisvert e Beaudry, 1983, cit. por Matos, 1999).

De acordo com Matos (1999), as consequências de não se ser socialmente competente são as dificuldades tidas em situações de interação social, de que é exemplo o estabelecimento de novas amizades, o pedido de ajuda, a resistência à pressão de pares. No caso dos jovens, estes podem apresentar dificuldades em encontrar e aproveitar oportunidades sociais, o que poderá conduzir à delinquência, ao desajustamento familiar e escolar e ao abandono escolar, por falta de motivação (Spence, 1981, cit. por Matos, 1999).

Assim, e tal como mencionado anteriormente, a falta de competências sociais deve ser prevenida ou ultrapassada durante a infância através da aprendizagem. É nesta fase do desenvolvimento que o indivíduo adquire competências importantes, tais como as sociais, as de autoeficácia e a linguagem (Peterson e Roberts, 1986). Estas vão influenciar os estilos de relacionamento e de integração social no presente e no futuro.

### **2.3.2 A aprendizagem de competências sociais – métodos e programas de desenvolvimento**

As competências sociais são gradualmente adquiridas entre a família, a escola e a vida na comunidade. Se a socialização da criança é pobre (crescimento numa família disfuncional, na rua, numa instituição), as competências sociais são também pobres, ou nem sequer são aprendidas. Muitas escolas têm promovido Programas de Desenvolvimento de Competências Sociais desde os anos 90, de modo a prevenir o abuso de substâncias e a violência. É também possível trabalhar as competências sociais com migrantes, em

situações de abandono escolar, etc., mas é aconselhável fazê-lo fora do ambiente escolar (em centros de dia, comunidades de aprendizagem, etc.). No entanto, o processo é mais complexo quando existem maus hábitos adquiridos previamente pelas crianças, quando estas têm uma personalidade antissocial ou autodestrutiva, etc.

O programa de formação em Competências Sociais “*LifeSkills Training*” (LST) desenvolvido por Gilbert J. Botvin (2004), é um programa escolar destinado a trabalhar os principais fatores sociais e psicológicos que originam o uso de substâncias e outros comportamentos de risco. Esta formação é projetada de modo a fornecer informação relevante sobre as transições de vida pelas quais os jovens passam, usando conteúdos e linguagem culturalmente sensitiva e de acordo com a idade e a fase de desenvolvimento. Recorre a momentos de discussão, atividades estruturadas para pequenos grupos e cenários de role-play para estimular a participação e promover a aquisição de competências. Há diferentes tipos de Programas LST, quer orientados para o ensino primário, quer para o ensino básico e para o ensino secundário.

Trowe, Bryant e Argyle (1978) enfatizam que os conteúdos transmitidos a indivíduos com baixas habilidades sociais diferem com a sua idade, nível de dificuldade e outras dificuldades específicas. Estes conteúdos devem incluir: competências de observação (para identificar sinais sociais), habilidades básicas (contacto visual, expressão facial, gestos, espaço interpessoal, falar e escutar), habilidades complexas (cumprimentar, manter uma conversação, assertividade) e competências cognitivas (planear, resolver problemas e dificuldades sociais). De acordo com Trowe, Bryant e Argyle (1978), Schneider e Byrne (1987) e Faupel (1990), a intervenção deve ser realizada em grupo e não individualmente, e destinada principalmente a jovens agressivos.

O “Modelo 4H” (Cabeça – *Head*; Coração – *Heart*; Mãos – *Hands*; Saúde – *Health*) é um programa americano criado para desenvolver competências pessoais e sociais junto de crianças e jovens entre os 5 e os 19 anos. Os programas extracurriculares 4H são uma extensão do modelo 4H, que usam atividades de aprendizagem experimental e cooperativa e promovem a interação com adultos competentes. Estes programas permitem que as organizações criem e melhorem os programas já existentes para crianças e jovens na comunidade.

Há muitos argumentos a favor da abordagem das competências pessoais e sociais fora do contexto escolar. Por exemplo, isso é algo importante para conseguir chegar ao tipo de grupo-alvo a que este manual se destina (jovens que vivem na rua, que abandonaram a escola, migrantes, etc.). O facto de a intervenção ser feita fora do contexto escolar permite também que haja uma maior flexibilidade, criatividade e uma metodologia mais interativa.

Elliott e Busse (1991) demonstraram que o método de aprendizagem deve basear-se numa abordagem cognitivo-comportamental e na aprendizagem social, recorrendo à modelagem (demonstração do comportamento correto) e a métodos práticos (uso de role-play/simulação, feedback/informação acerca da prática observada, trabalho de casa). Milan e Kolko (1985) centram-se na assertividade, autocontrolo e resolução de problemas. Budd (1985) foca também a assertividade e a resolução de problemas, acrescentando a construção de amizades (cumprimentar, manter uma conversação, etc.).

Concluindo, todos os autores acima referidos são unânimes quanto ao uso de métodos participativos na implementação de programas de desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Devemos dar prioridade ao conhecimento e apresentação de competências, bem como usar os métodos e técnicas de formação mais adequados. De modo a facilitar a aprendizagem, é aconselhável recorrer a: apresentações, role-play, análise de casos, jogos, prática de competências, discussões em grupo, debate.

A aprendizagem didática é menos efetiva no processo de desenvolvimento de competências. Adquirir competências implica saber identificar oportunidades que facilitem a prática e utilização das competências que é suposto serem aprendidas. Alguns especialistas evitam até o termo “ensinar” competências para não associar ao ensino tradicional e a métodos de aprendizagem passiva. O papel do educador neste caso é não só ensinar, mas principalmente agir como facilitador num processo dinâmico de aprendizagem.

### 2.3.3 Princípios metodológicos

O desenvolvimento de competências é o processo de tornar um grupo-alvo (no presente caso crianças e jovens) socialmente, moralmente, emocionalmente, fisicamente e cognitivamente competente, através de experiências e atividades coordenadas e progressivas.

Isto implica a colaboração entre as diferentes organizações envolvidas, trabalhando em conjunto para um objetivo comum.

Deve ter-se em consideração a diversidade étnica e religiosa, a orientação sexual, os valores e padrões de comportamento.

O educador deve combinar métodos e atitudes específicas destinadas a um grupo alargado de profissionais: professores, instrutores, conselheiros, mentores, etc.

Este deve igualmente saber qual o grau de motivação das crianças e jovens que participam no programa. O presente programa não deve ser visto como uma atividade obrigatória e inflexível. A capacidade de motivar as crianças e jovens é uma das principais condições para o sucesso de um programa de desenvolvimento de competências. Não deve haver envolvimento por parte dos participantes apenas por motivações extrínsecas (ex. medo; pensar que vão receber recompensas em troca de participar), mas sim saber incentivá-los. Se se dá início ao processo com esse tipo de motivações, o educador terá depois que conseguir alterá-la ao longo do processo.

# **3. ESTRUTURA PEDAGÓGICA E METODOLOGIA**

**Objetivo:** Desenvolver competências pessoais e sociais em crianças e adolescentes migrantes e/ou pertencentes a minorias étnicas, que vivam e/ou trabalhem na rua, de modo a munir-las de estratégias que lhes permitam identificar e lidar com situações de violência, promovendo ainda a adoção de comportamentos assertivos.

**Grupo-alvo:** Crianças e adolescentes migrantes e/ou pertencentes a minorias étnicas, que vivam e/ou trabalhem na rua.

**Duração:** 9 meses (21 sessões)

**Duração de cada sessão:** 1h30 com um intervalo de 15min

#### **Metodologias:**

- Expositiva (o educador organiza e expõe oralmente os conteúdos; esta metodologia permite expor ideias e conceitos; o processo de comunicação é unilateral – do educador para o jovem)
- Interrogativa (questionar para obter feedback acerca da aprendizagem)
- Ativa (o jovem tem um papel ativo e participativo no processo; são usadas atividades como role play, dinâmica de grupos, atividades pedagógicas, estudos de caso, etc.)

#### **Unidades Temáticas - Resumo:**

Antes de iniciar a implementação do Programa deve ser realizada uma formação *ad hoc* para a equipa que vai desenvolver este trabalho. Esta deve ser organizada e planeada de acordo com as necessidades específicas. É fundamental haver também reuniões para promover a coesão de grupo e reunir os educadores, caso estes ainda não se conheçam.

#### **1 - Comunicação (4 sessões; 6 horas)**

**Contexto:** As crianças de rua experienciam frequentemente dificuldades significativas no desenvolvimento e manutenção de relações interpessoais satisfatórias, na adoção de padrões de comportamento pro-social, e

na aceitação social pelos pares e professores. Estes *deficits* ao nível das competências sociais levam a dificuldades de curto e longo termo a nível educacional e psicossocial.

O ajustamento pessoal e social depende da capacidade do indivíduo para iniciar, facilitar e manter relações interpessoais significativas. Por sua vez, as relações interpessoais positivas levam à aceitação pelos pares, e a amizades mutuamente duradouras e recompensadoras.

De modo a nos relacionarmos bem com os outros, é importante termos em atenção a forma como comunicamos. Apenas há comunicação efetiva entre 2 pessoas quando cada uma compreende a mensagem do outro. Uma vez que há muitas barreiras ao nível da comunicação, isso torna-se frequentemente uma fonte de conflito ou violência.

Hoje em dia, ser capaz de comunicar eficazmente é uma importante ferramenta para sobreviver e para atingir os nossos objetivos na sociedade. Assim, o nosso propósito é ajudar os jovens a desenvolver as suas competências de comunicação e a adquirir novas estratégias de comunicação não-violenta.

**Objetivo:** Promover ferramentas para uma comunicação mais eficaz junto dos participantes.

**Resultados esperados:** Que os jovens sejam capazes de comunicar eficazmente com os outros; que estejam conscientes dos diferentes tipos de comunicação que podem ser usados em diversos contextos.

**Atividades:** Role-play, dinâmica de grupos, exercícios

**Metodologia:** Ativa, interrogativa and expositiva.

## 2 – Relações interpessoais e respeito pela diferença (2 sessões; 3 horas)

**Contexto:** Relacionarmo-nos com os outros significa lidarmos com um mundo complexo feito de palavras, gestos, mensagens verbais e não-verbais, permitindo a cada um receber um vasto número de informação. A capacidade de compreendermos, gerirmos e comunicarmos fielmente essa informação é a ferramenta para nos relacionarmos de forma correta.

A relação com o outro envolve múltiplos fatores. De fato, uma pessoa pode ser interpretada através de diferentes pontos de vista. É por esta razão que é fundamental haver uma abordagem multissetorial que considere fatores individuais, familiares e sociais.

É essencial a capacidade de gerir conflitos – componente necessária da condição humana, de modo a analisá-los de forma positiva e transformá-los numa oportunidade de crescimento.

A diversidade não deve ser percebida como um ataque à nossa própria identidade, mas antes como um elemento positivo que permite o enriquecimento a partir do encontro com o outro.

**Objetivos:** Partilhar a diversidade entre o sujeito e o grupo; descrever as dificuldades encontradas e experienciadas pelas crianças de rua na relação com os outros; desenvolver relações interpessoais positivas com o grupo.

**Resultados esperados:** Que os jovens adquiram ferramentas que lhes permitam facilitar a relação com o outro.

**Atividades:** Dinâmica de grupo, brainstorming, discussão/debate e filme.

**Metodologia:** Ativa, interrogativa e expositiva.

### 3 – Autoconceito, autoestima e autoconfiança (2 sessões; 3 horas)

**Contexto:** Quando falamos em autoestima e autoconfiança referimo-nos à imagem do próprio sujeito. Essa imagem tem origem na integração de informação externa (ambiente familiar e social) com informação vinda do próprio relativamente à avaliação das suas ações e experiências.

O processo de desenvolvimento da personalidade é muito mais complicado para crianças de rua do que para as outras crianças. Assim sendo, os educadores que trabalham com este tipo de crianças devem ser capazes de responder adequadamente às suas necessidades, de forma a estes manterem: 1) Uma imagem positiva de si próprios e 2) Um bom nível de autoestima.

As condições de vida destas crianças são caracterizadas pela extrema pobreza, pela falta de uma figura de referência (pais/adultos) e de uma rede de suporte. Existem ainda outras dificuldades oriundas da tentativa de conciliar a cultura de origem com os hábitos e a cultura do país de acolhimento, num contexto social bastante diferente do da sua origem. Devemos trabalhar com as crianças de rua de forma a evitar: o desprezo pelos valores da sua cultura de origem; a exclusão e marginalização; o sentimento de culpa pela perda dos valores aprendidos durante a infância; a falta de expectativas e esperança relativamente ao seu projeto de vida. Assim, as crianças de rua devem ser incentivadas a explorar os seus fatores individuais de resiliência e a usar as suas capacidades para saber lidar com as dificuldades.

**Objetivo:** Proporcionar aos participantes uma oportunidade para entrarem em contato com o seu autoconceito, competências, capacidades e limites, promovendo uma imagem positiva de si próprios.

**Resultados esperados:** Que os jovens redescubram as suas peculiaridades, características e competências, assim como os seus próprios limites para a construção de um projeto de vida concreto e real.

**Atividades:** Dinâmica de grupo, exercício escrito e discussão/debate.

**Metodologia:** Ativa e interrogativa.

### 4 – Os conceitos “agressividade” e “violência” (2 sessões; 3 horas)

**Contexto:** A agressividade é uma característica humana e uma resposta natural a situações de dominação, um requisito para a sobrevivência. Apesar de ser funcional, por vezes é usada de forma a causar sofrimento ou

danos aos outros Em contexto de rua é frequente o uso da força (agressividade) para ganhar ou obter algo, em vez de negociar. Por vezes o resultado da agressividade extrema conduz à violência.

Desde que nasceram que estes jovens são confrontados com diversas situações de risco e são estimulados para usar a força e estratégias de dominação para atingir os seus objetivos e sobreviverem nas suas tarefas diárias.

É nossa intenção ajudar as crianças a compreenderem este fenómeno e a encontrar novas estratégias alternativas para lidarem com contextos de tensão.

**Objetivos:** Compreender e lidar de forma positiva com contextos/situações de violência.

**Resultados esperados:** Que os jovens compreendam os fenómenos da agressividade e da violência.

**Atividades:** “Teatro Fórum”/Role-play, filme, estudo de caso, debate e dinâmica de grupo.

**Metodologia:** Ativa, interrogativa e expositiva.

## 5 – Assertividade e tomada de decisão (2 sessões; 3 horas)

**Contexto:** A assertividade é um tipo de comportamento caracterizado por uma declaração confiante ou uma afirmação sem necessidade de prova; a pessoa afirma o seu direito ou ponto de vista sem que os outros o ignorem e sem ameaçar agressivamente os direitos dos outros (assumindo assim uma posição de dominação)

A comunicação assertiva consiste na partilha honesta e segura de vontades e necessidades, o que pressupõe que haja respeito pelas fronteiras entre o próprio e os outros. Estas fronteiras incluem a parte física e as relações da pessoa. Também pressupõe interesse na satisfação de vontades e necessidades através da cooperação.

A assertividade é presumivelmente a resposta mais adequada a um determinado contexto de interação no qual os direitos de todos são tidos em consideração de igual forma.

Nas vidas destes jovens a assertividade não tem a mesma importância que outros comportamentos, tais como a agressividade, a passividade ou a manipulação. É importante ensinar aos jovens como se comportarem usando a assertividade, em vez da violência.

**Objetivos:** Promover competências de assertividade junto dos participantes.

**Resultados esperados:** Que os jovens se comportem mais assertivamente quando lidam com situações de violência.

**Atividades:** Role-play, debate, dinâmica de grupo, teste, estudo de caso.

**Metodologia:** Ativa, interrogativa e expositiva.

## 6 – Controlo emocional e gestão da raiva (4 sessões; 6 horas)

**Contexto:** As emoções são uma componente central da experiência humana; facilitam as interações sociais e guiam-nos para atingirmos objetivos pessoais. O conhecimento e consciência das emoções podem melhorar a qualidade da vida humana.

As crianças de rua manifestam muitas dificuldades no reconhecimento e *coping* das emoções. Ao identificarmos situações-problema que enfrentamos com novas estratégias de *coping*, estamos a substituir o uso da raiva como o único mecanismo de *coping* para lidar com o stress diário.

**Objetivos:** Exprimir emoções de forma aceitável. Ajudar a prevenir/reduzir possíveis soluções com base em atividades criminosas.

**Resultados esperados:** Que os participantes consigam identificar e sentir-se familiarizados com as suas emoções, tanto positivas como negativas. Que consigam exprimi-las de forma socialmente aceite, não magoando os seus familiares e amigos. Que consigam reconhecer as situações que possam acabar num comportamento agressivo. Que consigam gerir a sua raiva e controlar as suas emoções.

**Atividades:** Exercícios, debates, filme.

**Metodologia:** Ativa, interrogativa e expositiva.

## 7– Resolução de problemas e conflitos (4 sessões; 6 horas)

**Contexto:** Os problemas e conflitos são tradicionalmente vistos como sendo algo negativo. Atualmente a sua utilidade é reconhecida como uma fonte de vitalidade a nível das relações interpessoais e grupais, pois promovem o confronto de ideias e podem ser uma oportunidade de mudança.

Em contexto de rua, os jovens enfrentam frequentemente situações adversas e problemas, e normalmente adotam estratégias de evitamento ou de agressão.

O nosso propósito é ajudar os jovens a construir uma nova perspetiva acerca dos problemas, que os vejam como fatos naturais no desenvolvimento pessoal, assim como ajudá-los a compreender como os problemas podem fazê-los crescer.

**Objetivo:** Sensibilizar para as diferentes atitudes que podem ser adotadas na resolução de conflitos.

**Resultados esperados:** Que os jovens saibam usar os passos para a resolução de problemas e implementar soluções pacíficas para a resolução de conflitos.

**Atividades:** Role-play, filme, debate, dinâmica de grupo.

**Metodologia:** Ativa, interrogativa e expositiva.

**Cronograma:**

Unidades Temáticas	Mês 1				Mês 2				Mês 3				Mês 4				Mês 5			
	S1	S2	S3	S4																
<b>PARTE A</b>																				
1 - Comunicação	1		2		3		4													
2 – Relações interpessoais e respeito pela diferença									5		6									
3 – Autoconceito, autoestima e autoconfiança													7		8					
4 – Os conceitos “agressividade” e “violência”																	9		10	

Unidades Temáticas	Mês 5				Mês 6				Mês 7				Mês 8				Mês 9				S1
	S1	S2	S3	S4	S1																
<b>PART B</b>																					
5 - Assertividade e tomada de decisão	11		12		13																
6 - Controlo emocional e gestão da raiva							14		15		16		17								
7 - Resolução de problemas e conflitos															18		19		20		21

# 4. UNIDADES TEMÁTICAS

1. Comunicação
2. Relações interpessoais e respeito pela diferença
3. Autoconceito, autoestima e autoconfiança
4. Os conceitos “agressividade” e “violência”
5. Assertividade e tomada de decisão
6. Controlo emocional e gestão da raiva
7. Resolução de problemas e conflitos

## 1. Comunicação

4 sessões; 6 horas

### Sessão 1

**O que é mais importante: os ouvidos ou os olhos? Compreender a comunicação verbal e não-verbal.**

#### Objetivos:

- Reconhecer mecanismos de comunicação verbal e não-verbal;
- Estar consciente da importância da comunicação não-verbal como fonte principal de informação acerca das pessoas.

#### Plano de Sessão:

1. Quebra-gelo, apresentação e diálogo inicial

**Nome:** “Como memorizar os nomes de todos os participantes?”

**Materiais:** uma caixa que sirva de mala

**Descrição:** O educador pede aos participantes para imaginarem que têm que fazer uma mala porque vão fazer uma viagem/excursão. Todos/as os/as participantes devem dizer o seu nome e uma coisa que colocariam lá dentro. A única condição é que a primeira letra daquilo que colocariam na mala seja a mesma que a primeira letra do nome da pessoa. Por exemplo: o/a primeiro/a participante diz “o meu nome é Isabel e coloco um iglobo na mala”. Depois, a mala é passada para o/a participante seguinte, que deve dizer os nomes das pessoas e objetos mencionados antes de si, repetindo depois o mesmo procedimento, dizendo o seu nome e o objeto escolhido. O exercício dá ao educador conhecimento acerca do quão criativo é o grupo, pela análise das coisas que escolhem para colocar na mala, bem como a oportunidade para que todos possam memorizar os nomes num curto período de tempo.

2. Dinâmica de grupo

**Nome:** “Contar até 21”

**Descrição:** Os participantes espalham-se pela sala e contam até 21 sem ordem (ou seja, cada um diz um número, sem ordem pré-definida/espontaneamente). Cada participante decide quando e que

número diz. Se 2 ou mais participantes disserem o mesmo número ao mesmo tempo, a contagem deve começar do início. Após algumas tentativas (propomos 4), o educador termina o jogo.

### 3. Dinâmica de grupo

**Nome:** “Compreender sem palavras”

**Descrição:** Os participantes são divididos em equipas de 5-6 pessoas. Os membros de cada equipa agarram-se pelos ombros, e ficam em silêncio, fazendo o que o educador disser (p. ex. fazer o mesmo som e escolher o mesmo padrão de movimentos, usando apenas um pé). Caso o consigam fazer com sucesso, o educador pode escolher outra tarefa.

### 4. Dinâmica de grupo

**Nome:** “Padrão geométrico”

**Descrição:** Os participantes estão dispostos em círculo, ficando em silêncio. Caso sejam mais de 20, devem formar 2 círculos. O educador indica que devem formar diferentes padrões: quadrado, triângulo e estrela, sem falarem.

### 5. Discussão acerca dos exercícios anteriores

**Descrição:** Os participantes devem responder às seguintes questões:

- Como é que os membros do grupo comunicam?
- Quem lidera?
- Que ações são promovidas?
- Como se sentem ao comunicar sem palavras?

### 6. Dinâmica de grupo

**Nome:** “Trio criativo”

**Descrição:** Os participantes dividem-se em equipas de 3 pessoas. Os trios são espalhados pela sala, fazendo o que o educador disser. Desta vez podem comunicar entre si. Exemplos de tarefas para o trio:

- avançar 3 passos
- avançar 2 passos
- avançar 2 passos e murmurar o mesmo som

**Observações:** No fim, o educador discute o exercício com os participantes, perguntando por exemplo:

- que versão do jogo (com possibilidade de falar ou não) foi mais fácil e mais divertida?
- os objetivos foram mais fáceis de atingir?

O educador explica as diferenças entre comunicação verbal e não-verbal.

## 7. Exercício

**Nome:** Facilitadores e inibidores da comunicação verbal e não-verbal

**Materiais:** papel, marcadores, flipchart

**Descrição:** Os participantes trabalham em grupos de 4. Devem refletir o que inibe e facilita a comunicação verbal e não-verbal (comportamentos, gestos, etc.). Os participantes escrevem as suas ideias e partilham com os outros grupos. O educador ou um voluntário sumariza os facilitadores e inibidores, preenchendo a seguinte tabela:

COMUNICAÇÃO VERBAL		COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL	
(+) 😊	(-) 😞	(+) 😊	(-) 😞

## 8. Repetição “Contar até 21”

**Descrição:** Os participantes repetem o exercício “Contar até 21” (nº2 desta sessão). Tanto o educador como os participantes devem refletir sobre quantas tentativas foram precisas para fazer o exercício desta vez, e comparar com a primeira vez em que o fizeram.

## Sessão 2

**O que leva ao entendimento ou ao conflito? Compreender as barreiras da comunicação.**

### Objetivos:

- Identificar as barreiras mais comuns à comunicação;
- Ultrapassar ou evitar as barreiras em situações do dia-a-dia

## Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “Exprime-te”

**Descrição:** Cada participante deve apresentar-se de forma não-convencional, usando apenas gestos e expressões faciais. Pode exprimir os seus gostos, *hobbies*, interesses. Quando todos se tiverem apresentado, discute-se acerca das dificuldades e sentimentos tidos durante o exercício. O educador deve enfatizar a importância de ambos os tipos de comunicação (verbal e não-verbal) e a sua consistência.

2. Role-play (quão fácil é zangarmo-nos?)

**Materiais:** cartões com as situações, marcadores, quadro/flipchart.

Exemplos de situações:

- Tu (enquanto adolescente) queres que os teus pais te deixem chegar a casa às 22h
- Tu e o teu melhor amigo combinaram ir ao cinema. Ele/ela foi ao cinema com outra pessoa.
- Emprestaste o teu CD favorito a um colega e ele não to devolve. Tens que o pedir de volta.
- A tua amiga pediu-te para lhe emprestares os teus brincos novos e giros. Devolveu-tos estragados.

**Descrição:** Os participantes são divididos em pares ou grupos de 3 e o educador dá-lhes uma situação para role-play. O objetivo é terminar com o conflito. Após cada situação o educador promove a discussão sobre os comportamentos e sobre o que levou ao conflito. Todas as ideias são escritas no quadro.

3. Enquadramento teórico acerca das barreiras da comunicação

**Materiais:** Poster ou apresentação em powerpoint acerca das barreiras da comunicação: categorizar, ofender, criticar, decidir pelos outros, dar ordens, ameaçar, moralizar, questionar os outros, evitar problemas, dar conselhos não solicitados, mudar de tema repentinamente, consolar quando o outro não quer.

**Descrição:** O educador descreve as barreiras da comunicação, dando exemplos adequados. Encoraja os participantes a partilharem os seus próprios exemplos, e pede-lhes que identifiquem as barreiras que surgiram nos exercícios feitos previamente (role-play).

4. Role-play (como evitar conflitos?)

**Materiais:** cartões com as situações (do exercício 2), marcadores, papel, quadro/flipchart

**Descrição:** Os participantes escolhem as situações para role-play (diferentes das escolhidas antes) e representam-nas usando comunicação positiva e evitando barreiras de comunicação (trabalhadas no exercício 3). O educador pede-lhes que analisem ambos os exercícios de role-play, as estratégias de comunicação usadas e para darem feedback acerca dos seus sentimentos. As ideias mais importantes podem ser registadas no quadro.

#### 5. Exercício

**Nome:** “Mostrar emoções”

**Materiais:** fotos de diferentes expressões faciais ou nomes de emoções-chave (com base na teoria das 6 emoções de Ekman: raiva, descontentamento, medo, felicidade, tristeza, surpresa).

**Descrição:** Os participantes escolhem as fotos ou palavras aleatoriamente e tentam demonstrá-los sem falar. Os outros membros do grupo tentam adivinhar as emoções expressas. Caso os participantes sejam muito bons a representar, o educador pode complicar o exercício dando nomes ou fotos adicionais (por exemplo: contentamento, diversão, vergonha, excitação, culpa, alívio, satisfação, prazer sensorial). Pede-se feedback aos participantes e também que estes partilhem as dificuldades experienciadas.

### Sessão 3

**Como escutar e fazer os outros falarem? Compreender o que é a escuta ativa.**

#### Objetivos:

- Identificar métodos e técnicas de escuta ativa;
- Aprender a usar a escuta ativa no dia-a-dia.

#### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “Teia de aranha”

**Materiais:** Bola de lã

**Descrição:** Todos os participantes estão em círculo. O educador atira a bola para alguém e diz “Eu gosto de ... em ti” ou “Gosto que/quando tu ...”. A pessoa que apanhar a bola agradece pelo elogio e atira-a para outro colega. O exercício termina quando todos tiverem tido feedback positivo por parte dos colegas.

## 2. Dinâmica de grupo

**Nome:** “A torre de Babel”

**Descrição:** Um dos participantes sai da sala. Os restantes escolhem um provérbio conhecido e dividem-se as palavras que o compõem pelos participantes. Quando aquele que saiu entrar na sala todos os participantes dizem alto e ao mesmo tempo as palavras que lhe couberam. Se o voluntário identificar o provérbio, escolhe o próximo participante que sai da sala para fazer o exercício.

## 3. Exercício

**Nome:** “Desenha uma figura”

**Materiais:** Papel, caneta, esquema com figuras geométricas (anexo 1 - “Desenha uma figura”)

**Descrição:** O esquema com figuras geométricas é dado a um dos participantes. Este deve descrevê-lo aos restantes participantes, fazendo com que desenhem exactamente o mesmo esquema que ele tem.

Primeira fase: os participantes não podem fazer perguntas e a pessoa que está a descrever o esquema não pode usar gestos, mas sim apenas palavras.

Segunda fase: A pessoa que descreve a figura pode responder a questões e explicar as coisas que não ficaram bem entendidas inicialmente.

No fim do exercício, os participantes comparam as 2 versões do esquema que fizeram com o original.

O educador conclui que a comunicação de duas vias (usada na segunda fase) é mais eficaz e pode aprofundar as relações interpessoais.

#### 4. Dinâmica de grupo

**Nome:** “Cabeças falantes”

**Descrição:** Os participantes são divididos em pares. Começam a falar em simultâneo acerca de um determinado tópico (por ex. planos para as férias, coisas que gostariam de mudar nas suas vidas, a melhor memória da infância, etc.) A “conversa” deve durar 3min. Depois cada participante relata o que se lembra da conversa.

#### 5. Enquadramento teórico acerca das técnicas da escuta ativa

**Materiais:** Apresentação em powerpoint acerca das técnicas de escuta ativa

**Descrição:** O educador explica os factores e técnicas de escuta ativa que satisfazem ambos o emissor e o receptor da mensagem:

- Concentração na comunicação
- Distância e contacto visual
- Expressões faciais apropriadas
- Gestos
- Feedback
- Parafrasear
- Clarificar

#### 6. Role play (escuta ativa)

**Materiais:** Cartões com as situações

Exemplos de situações:

- Grupo 1: Alguns amigos querem fazer uma viagem. Um deles sugere irem para a praia, outro (sendo que este conhece o papel que está a desempenhar) insiste em irem para a montanha.

- Grupo 2: Dois amigos querem ir ao cinema. Um deles tem dinheiro para o bilhete e o outro (sendo que este conhece o papel que está a desempenhar) quer que o primeiro pague os 2 bilhetes.
- Grupo 3: Uma mãe pede ao seu filho para ir consigo às compras. Ontem, ele (sendo que este conhece o papel que está a desempenhar) prometeu-lhe que iria, mas hoje quer sair com os seus amigos.
- Grupo 4: O João convidou o Pedro para irem à pesca. O Pedro (sendo que este conhece o papel que está a desempenhar) prefere jogar computador com o Paulo e o André.

**Descrição:** Os participantes são divididos em grupos de 4 e é-lhes dada a situação para role-play. Apenas uma pessoa do grupo conhece o seu papel específico. A representação deve incluir a resolução do problema, usando a escuta ativa. Após as representações os participantes devem identificar as técnicas de escuta ativa utilizadas e dar feedback.

#### Sessão 4

##### Objectivo:

- Praticar competências interpessoais, especialmente escuta ativa e trabalho em equipa

##### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “Três coisas acerca de mim”

**Materiais:** *Post-its*, canetas

**Descrição:** Cada participante escreve num *post-it* 3 coisas acerca de si. Duas são verdadeiras e uma falsa. Os participantes lêem as características dos colegas e tentam adivinhar qual é a falsa.

## 2. Dinâmica de grupo

**Nome:** “Estamos a olhar para a mesma coisa?”

**Materiais:** Diferentes objetos (por ex.: garrafas vazias, jarras, latas, imagens, pedaços de tecido), papel, caneta

**Descrição:** O educador faz previamente uma instalação artística usando os diferentes objetos e coloca-a tapada no centro da sala. Explica, então, as regras do exercício: os participantes olham para a instalação artística durante 5min e tentam escrever a sua descrição. Depois partilham as descrições, comparando as diferentes visões acerca da instalação. Este exercício mostra as diferentes perceções acerca da mesma coisa, por diferentes pessoas. O educador aprofunda a discussão.

## 3. Exercício

**Name:** “Vou contar-te uma história”

**Materiais:** reprodução de uma imagem/pintura relativa a alguma história (ex. figura em anexo, “Cristo na casa dos seus pais” de John Everett Millais – anexo 2 “Vou contar-te uma História”)

**Descrição:** Cerca de 10 participantes saem da sala. O educador mostra a imagem aos participantes que ficarem na sala, pedindo-lhes que imaginem uma história relativa à mesma. De seguida tapa-se a figura e um dos participantes que ficou de fora entra. Este ouve a história dos colegas e tem que tentar memorizá-la. De seguida, entra outro participante que ficou de fora e a pessoa que ouviu a história antes, conta a sua versão. Repete-se o procedimento até o último participante ouvir a história. Por fim, destapa-se a imagem e os participantes comparam a primeira e a última versão da história. Normalmente ficam surpreendidos com o título da imagem (que não foi ainda mencionado) e pela riqueza dos detalhes da primeira história. O educador explica que isto é um mecanismo de criar rumores.



#### 4. Dinâmica de grupo

**Nome:** “Um local para aterrar”

**Materiais:** papel, corda/fio, cola, clips, ovos crus (um por grupo), cadeira

**Descrição:** Os participantes são divididos em grupos de 4-5 pessoas. O líder de cada grupo recebe um conjunto de materiais. O objectivo é criarem um sítio seguro para o ovo aterrar (usando todos os materiais ou apenas alguns). O ovo é atirado por uma pessoa que está em cima de uma cadeira. Não há requisitos específicos para a construção, excepto que seja seguro para a aterragem. Todos os grupos apresentam o seu trabalho e discutem os papéis no grupo e dificuldades em construir o local para a aterragem.

## 2. Relações interpessoais e respeito pela diferença

2 sessões; 3 horas

### Sessão 1

#### Objetivos:

- Promover o conhecimento de algumas das diferenças e semelhanças existentes entre os/as participantes;
- Promover a reflexão acerca da riqueza da diversidade;
- Promover a reflexão acerca da construção do preconceito e estereótipos (origem e razões desta construção);
- Promover a reflexão acerca da forma como o preconceito e os estereótipos influenciam o nosso comportamento e a forma como lidamos com a diferença;
- Praticar atitudes de respeito pela diferença.

#### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “Os laços”

**Descrição:** Os participantes caminham à vontade pela sala, ao som de música. Assim que o formador parar a música, os participantes têm que tocar no maior número possível de colegas perto de si, mas sem sair do local onde estão.

**Observações:** Após o jogo de aquecimento o educador deve apresentar as atividades e orientar o início do debate, de modo a facilitar o diálogo e a interação. É fundamental o educador ter habilidade para criar e adequar um ambiente informal.

2. Explorar o conceito e recolher impressões e ideias dos participantes

**Materiais:** Quadro/flipchart e marcadores para recolher palavras-chave e impressões que surjam aquando desta primeira exploração dos conceitos

**Descrição:** Recolha de impressões e opiniões dos participantes acerca do significado de conceitos-chave como relação, tolerância, etc.

3. Discussão e debate acerca de conceitos-chave com o apoio de imagens, promovendo a troca de ideias e a discussão acerca do tema “relações interpessoais e respeito pela diferença”

**Materiais:** Vídeo projetor/ leitor de DVD

**Descrição:** O educador promove o debate através do apoio de imagens significativas que representem diferentes tipos de relações e contextos. Partilha das experiências dos participantes.

## Sessão 2

### Objetivo:

- Partilhar dificuldades que os participantes tenham relativamente aos outros e na criação e manutenção de relações pessoais positivas com grupos de pares e adultos.

### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “O brasão”

**Descrição:** Os participantes são divididos em pares. Cada um tem que descrever ao seu par o seu brasão pessoal com 4 características. Uma destas 4 características é falsa. Cada par apresenta-se ao grupo (um participante apresenta o outro e vice-versa). O objetivo é descobrir o maior número de características falsas.

**Observações:** Através deste jogo os interesses e *hobbies* dos participantes são dados a conhecer de forma original e permitindo um melhor conhecimento entre todos.

2. Visionamento de excertos de filmes/documentários acerca do tema e debate

**Materiais:** Computador/ TV, vídeo projetor/ leitor de DVD, filme/documentário (sugestões: “Welcome”, de Philippe Lioret, ano 2009).

### 3. Auto-conceito, auto-estima e auto-confiança

2 sessões; 3 horas

#### Sessão 1

*Introdução: Tendo em conta a especificidade desta Unidade Temática, e sendo que alguns dos participantes poderão ter uma compreensão limitada a nível linguístico, as atividades propostas têm um carácter prático e experimental.*

#### Objetivos:

- Permitir que os participantes testem a sua auto-confiança e a confiança nos outros;
- Encorajar cada participante a reflectir acerca no modo com as suas ações afetam os outros, e como é que eles se sentiram na situação oposta.

#### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “Vento nos salgueiros”

**Descrição:** 1. Pedir aos participantes para formar um círculo, sendo que deve ficar um voluntário no meio. O voluntário deve fechar os olhos, manter o corpo rígido e deixar-se cair. Os participantes que estão em círculo devem agarrar o voluntário, de modo a que este não caia (mantendo os braços em frente ao corpo e com uma perna ligeiramente dobrada e à frente da outra). 2. Inicialmente os participantes devem colocar as suas mãos no centro de modo a que o voluntário se sinta seguro. À medida que a confiança vai aumentando, os participantes vão retirando as mãos do centro aos poucos. 3. O jogo deve ser feito à vez, para que todos tenham oportunidade de estar no centro. 4. O educador deve assegurar que há um número suficiente de pessoas à volta do voluntário que está no meio, especialmente se este for robusto/forte.

**Observações:** Cada participante deve ser livre de escolher se quer ser voluntário ou não.

2. Exercício individual e partilha com o grupo

**Nome:** “A importância de sentir-se apreciado”

**Materiais:** Cópias da ficha “sentir-se apreciado” (anexo 3) e canetas

**Descrição:** 1. O educador começa por introduzir o conceito de autoestima, através de exemplos concretos. Depois, entrega a ficha “sentir-se apreciado”. No caso de alguém ter dificuldade em ler ou escrever, o educador pode auxiliar. 2. O educador deve apoiar o grupo a refletir acerca dos temas patentes na ficha. Por exemplo, se disserem que não têm ideias, o educador deve sugerir que pensem na última vez em que se sentiram felizes/bem. O educador pode fazer perguntas específicas de forma a aprofundar a discussão.

**Observações:** Os participantes podem escolher se querem ou não partilhar as suas respostas com o resto do grupo. O educador pode começar por partilhar as suas próprias respostas de modo a evitar possíveis constrangimentos iniciais.

### 3. Experimentar a confiança em nós próprios e nos outros

**Nome:** “Põe-te nas nossas mãos”

**Materiais:** Venda ou um objeto que sirva para tal (ex. cachecol)

**Sugestões:** O educador deve ter um bom conhecimento do espaço, de modo a que consiga identificar possíveis obstáculos aos participantes.

**Descrição:** 1. O educador pede que entre os participantes se eleja um voluntário. O educador deve conduzir esta primeira parte da actividade, para evitar que alguém seja forçado pelos outros a participar. De seguida, o educador explica ao grupo que o objectivo desta actividade é promover o auxílio, encorajar a confiança mútua e estar consciente e ser responsável pelas acções do próprio e pela segurança dos outros. Por fim, o educador realça que, caso alguém se sinta desconfortável, a actividade pode ser parada a qualquer instante. 2. O educador coloca a venda no voluntário. Deve assegurar-se que este não consegue mesmo ver nada, e pergunta-lhe como se sente. 3. O educador conduz o voluntário para a área previamente escolhida para realizar a sessão. Depois, escolhe outro participante para conduzir o voluntário. Deve explicar que o papel do resto do grupo é apoiar o voluntário. Depois, trocam de papéis. No fim, deve pedir-lhes para reflectirem sobre o que e como se sentiram enquanto foram condutores do outro e enquanto foram guiados. 4. O educador também pode propor que o exercício seja feito a pares, trocando de papéis.

**Observações:** O educador pede ao grupo para dar feedback sobre o exercício. Pode fazer as seguintes questões:

- Como é que se sentiram ao estarem dependentes dos outros?
- Preferem conduzir ou ser conduzidos?
- Preferiam poder escolher o parceiro?
- Como se sentiram ao receber uma indicação errada?

#### 4. Trabalho em equipa

**Nome:** “Dêem um nó a vocês próprios”

**Descrição:** 1. O educador pede aos participantes para formarem um círculo, ficando próximos, mas sem se tocarem. 2. De seguida, os participantes devem dar as mãos a dois outros colegas que não estejam perto deles (não é tão fácil como parece). 3. O educador deve dar-lhes o tempo necessário para fazer o exercício, certificando-se que ninguém está a fazer batota e que cada elemento está ligado a outras duas pessoas. 4. Quando os participantes tiverem terminado, o educador pede ao grupo para manter as posições e observar a forma que criaram. 5. Por fim, o educador pede aos participantes para reconstruírem o círculo inicial, sem largarem as mãos. 6. No fim do jogo o grupo deve formar um círculo, embora os participantes não tenham que estar necessariamente na posição original.

**Observações:** Pedir feedback ao grupo, perguntando por exemplo:

- Sentiram-se à vontade?
- Como é que se sentiram ao estar tão próximos uns dos outros?

### Sessão 2

#### Objetivos:

- Permitir que os participantes testem a sua autoconfiança e a confiança nos outros;
- Encorajar cada participante a refletir acerca no modo com as suas ações afetam os outros, e como é que eles se sentiram na situação oposta.

#### Plano de Sessão:

##### 1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** Quente e frio

**Descrição:** Os participantes dividem-se em 2 grupos, sendo um o “quente” e outro o “frio”. Colocam vendas nos olhos e devem dispersar-se pela sala. Os elementos do grupo “quente” devem juntar-se, enquanto que os do grupo “frio” devem isolar-se. Em seguida o educador altera os papéis.

## 2. Exercício

**Nome:** Exame de confiança

**Materiais:** Cópia do questionário de autoconfiança (anexo 4) para cada participante

**Descrição:** O educador explica o que é a autoconfiança e qual a sua importância da vida quotidiana. De seguida, distribui os questionários pelos participantes. O educador enfatiza a necessidade de responderem honestamente, pois só assim lhes dará feedback real sobre si próprios. Após completarem os questionários, os participantes obtêm o valor total e a respetiva classificação, partilhando essa informação com os outros.

## 3. Experienciar a confiança em nós e nos outros

**Nome:** Correr às cegas

**Materiais:** Um lenço para usar como venda

**Descrição:**

1. Os participantes devem estar posicionados na extremidade da sala.
2. Um voluntário é vendado e encaminhado para a outra extremidade. A dada altura, o voluntário corre em direção ao grupo.
3. O grupo deverá estar preparado para o apanhar.
4. O grupo deverá estar disposto em forma de meio círculo (meia lua) e gritar “stop” antes que o voluntário atinja o fim da sala para que este comece a abrandar.
5. O educador deve encorajar o voluntário a correr o mais rápido possível até que ouça gritar “stop”, sentindo confiança no grupo, que não o deixará atingir a parede

**Observações:** O jogo deve ser feito à vez, para que todos possam ter oportunidade de experienciar esta atividade em ambos os papéis. De qualquer maneira, isto é uma atividade voluntária, em que os participantes são livres de decidir se querem experimentar correr com a venda nos olhos ou não. Uma vez concluído o jogo o educador pede feedback ao grupo, podendo colocar questões como: O que sentiste quando dependente dos outros? Preferes guiar ou ser guiado?

## 4 . Os conceitos “agressividade” e “violência”

2 sessões; 3 horas

### Sessão 1

#### Objetivos:

- Distinguir violência e agressividade;
- Reconhecer contextos e comportamentos violentos, as suas causas e consequências.

#### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “O tiroteio”

**Descrição:** Os participantes encontram-se dispostos em círculo e o animador no centro do mesmo. O animador vira-se para um dos jogadores de repente e dispara, dizendo o seu nome e apontando-lhe o dedo indicador direito. Esse mesmo participante deverá agachar-se (para fugir à “bala”) e imediatamente os jogadores que se encontram à sua esquerda e direita disparam na direção do outro como se se debatessem num duelo (novamente dizendo o nome e apontando o dedo, como que a disparar). Sai do jogo o participante que for “abatido”, ou seja o último a dizer o nome do seu adversário. Se algum dos jogadores se enganar, terá também como penalização, abandonar a roda e esperar pelo jogo seguinte.

2. Explorar o conceito e refletir acerca do mesmo

**Materiais:** Apresentação em powerpoint, computador, vídeo projetor

**Descrição:** Apresentação em powerpoint e debate acerca dos conceitos agressividade vs. violência; causas e consequências; etc. Partilha de episódios experienciados pelos participantes.

3. Questões legais (leis nacionais)

**Materiais:** Apresentação em powerpoint, computador, vídeo projetor

**Descrição:** Apresentação em powerpoint acerca do enquadramento legal nacional relativo aos conceitos em causa, e debate acerca do tema

4. Visionamento de excertos de filmes/documentários acerca do tema e debate

**Materiais:** Computador/ TV, vídeo projetor/ leitor de DVD, filme/documentário (sugestões: “In a better world” ou “América Proibida”)

## Sessão 2

### Objetivo:

- Identificar e ser capaz de lidar com situações adversas e/ou de perigo, em alternativa a respostas violentas

### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “Nome e gesto”

**Descrição:** Os participantes estão em círculo. O educador escolhe um participante ou pede um voluntário. Cada participante diz o seu nome e faz um gesto que o identifique, usando partes do corpo como as pernas e os braços. Cada vez que um participante faz isto, este terá que dizer os nomes e repetir os gestos que os participantes anteriores fizeram, e só depois diz o seu nome e faz o seu gesto. Ex: “Ele é o João e “faz assim” (gesto)”.

**Observações:** Em vez de se apresentarem, cada participante pode dizer uma palavra acerca do tema que está a ser trabalhado e fazer um gesto relacionado com o mesmo. Os gestos não podem ser repetidos. O exercício deve ser feito com ritmo.

2. Jogo de concentração

**Nome:** “O desmaio”

**Descrição:** É dado um número a cada um dos participantes, o qual devem guardar em segredo. De seguida começam a andar pela sala. É explicado que devem estar com atenção porque o número que for anunciado vai desmaiar. O educador não deve deixar o grupo afastar-se muito para evitar quedas desamparadas.

### 3. “Teatro-fórum” ou role-play

**Materiais:** Adereços de teatro

**Descrição:** O educador pede aos participantes para pensarem acerca de situações de violência que tenham experienciado ou observado. Depois pede um voluntário, que irá ser o criador da sua cena. O criador escolhe 2 ou 3 participantes para desempenharem o papel das personagens que a sua situação envolve. De seguida, coloca-os na cena, de acordo com o que acontece na situação pensada. Estes estarão imobilizados e em silêncio durante todo o tempo. Entretanto, o educador colocará aos restantes participantes algumas questões acerca da cena, tais como:

- O que observam nesta cena?
- O que pensam que está a acontecer?
- O que pensam que eles estão a sentir?
- Porquê?
- O que mudariam nesta situação?

Então, aqueles que sugerirem mudanças vão para a cena e substituem os personagens a que se referiram. Os personagens começam a interagir, começando pelo novo voluntário. Após representarem a primeira situação, o educador agradece pela sua participação, pede aplausos e pede novos voluntários para se representar uma nova situação.

**Observações:** Sempre que o educador quiser, pode parar a cena e promover o debate, dizendo “congela”, e os “atores” param. O papel do educador não é dar as melhores soluções, mas sim promover a troca de ideias entre os participantes, o debate e tentar explorar todas as situações possíveis.

## 5 . Assertividade e tomada de decisão

3 sessões; 4h30 horas

### Sessão 1

#### Objetivo:

- Distinguir os 4 padrões comportamentais: assertivo, passivo, agressivo e manipulador

#### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “Outra forma de dizer OLÁ”

**Descrição:** Os participantes circulam livremente pela sala e quando o educador fizer um sinal, têm que se cumprimentar e dizer o seu nome. O cumprimento deve ser como o educador definir: com os pés, os ombros, os joelhos, deitados, etc.

2. Explorar o conceito e refletir sobre o mesmo

**Materiais:** Apresentação em powerpoint, computador, vídeo projetor

**Descrição:** Distinguir os 4 padrões comportamentais (assertivo, passivo, agressivo e manipulador) usando uma apresentação em powerpoint ou outro suporte (ex. vídeo).

3. Aplicação de um teste de autodiagnóstico de assertividade

**Materiais:** Cópias do teste

**Descrição:** Os participantes preenchem o teste (Anexo 5 – Teste de Assertividade), o que lhes vai permitir saber o seu nível de assertividade. Os resultados devem ser debatidos.

4. Role-play (4 padrões comportamentais)

**Materiais:** cartões com as situações

Exemplos de situações:

“Alguém tenta passar à frente na fila do supermercado para conseguir pagar antes dos outros.”

“Alguém tenta passar à frente na fila do autocarro para entrar primeiro.”

**Descrição:** Os participantes são divididos em grupos de 2 e têm que preparar a simulação de uma das situações. Pelo menos um dos elementos tem que representar o papel dos 4 padrões

comportamentais (assertivo, passivo, agressivo e manipulador). Cada grupo apresenta a situação e após cada apresentação deve haver um debate.

## Sessão 2

### Objetivo:

- Identificar as dimensões do comportamento assertivo:
  - o Ser capaz de dizer que NÃO
  - o Ser capaz de defender os seus direitos

### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “Zombie”

**Descrição:** Um dos participantes é o zombie. Este vai tentar apanhar os outros colegas, que circulam livremente pela sala. Sempre que um participante estiver prestes a ser apanhado, este deve dizer o nome de outro colega, sendo que esse passará a ser o zombie. Quem se enganar no nome de alguém sai do jogo, até haver um vencedor.

2. Jogo de concentração

**Nome:** “Zip-zap”

**Descrição:** O animador começa por explicar que a dinâmica se destina a passar energia e de seguida, indica as formas de passar energia, ou seja, dá as orientações do Jogo:

Som: VVVVVVVVVV (corpo a tremer) – para começar a energizar;

Som: Zip (esticando os braços em simultâneo, apontado para alguém que esteja ao seu lado direito ou esquerda) – passar energia para o lado;

Som: Zap (esticando os braços em simultâneo apontado para alguém que esteja à sua frente) – passar energia para a frente;

Som: ZZZZZZZZZZ (o grupo dá as mãos e treme) – simbolizando 1 choque;

Som: Bllooonnncccc (cruzando os braços à frente do peito com as mãos nos ombro) – escudo para devolver energia.

**Observações:** O animador dá um tempo para os participantes treinarem e interiorizarem as ordens de comando associadas aos movimentos e significados, prosseguindo o jogo cada vez mais rápido.

3. Estudo de caso (ser capaz de dizer que NÃO)

**Materiais:** cartões com as situações (para cada participante)

Exemplos de situações:

“Um amigo propõe-te fazeres um ato ilegal, mas tu não queres. Ele argumenta e tenta convencer-te.”

“Vais sair hoje à noite com amigos e eles tentam convencer-te a beberes álcool. Tu já te estás a sentir alegre e não queres beber mais.”

**Descrição:** Cada participante tem que pensar acerca da situação e decidir o que fazer e o que diria em cada uma das situações. Depois há um debate com todos os participantes.

4. Role-play (Ser capaz de defender os seus direitos)

**Materiais:** cartões com as situações

Exemplos de situações:

“Estás num restaurante e sentes-te incomodado porque uma pessoa está a fumar na mesa ao lado da tua. Pedes-lhe para parar de fumar. A pessoa recusa, respondendo antipaticamente.”

“A secretaria da escola fecha dentro de 5 minutos. A administrativa da secretaria recusa-se a atender-te e diz para voltares no dia seguinte. Tu reclamas pelo teu direito de seres atendido.”

**Descrição:** São escolhidos 4 participantes para representarem o papel principal das situações, sendo que cada um deverá assumir um dos 4 padrões comportamentais (passivo, agressivo, assertivo e manipulador). Após os role-play, promove-se um debate acerca da tarefa e sobre o que os participantes sentiram durante a mesma.

### Sessão 3

**Objetivo:**

- Identificar as dimensões do comportamento assertivo:
  - o Ser capaz de exprimir os sentimentos
  - o Ser capaz de negociar/chegar a um consenso/exprimir uma opinião

### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “O nó humano”

**Descrição:** Os participantes estão em círculo. Escolhe-se uma ou duas pessoas para ficar de fora a observar. O círculo dá as mãos e começa a entrelaçar-se sem nunca largar as mãos. Quando não há mais para entrelaçar os participantes que ficaram de fora vão desembaraçar o “Nó” até voltar ao círculo inicial sem nunca soltar as mãos.

2. Role-play (ser capaz de exprimir os sentimentos)

**Materiais:** cartões com as situações

Exemplos de situações:

“O ex-namorado da tua namorada pede-lhe amizade no facebook e tu ficas ciúmes. Dizes à tua namorada que a situação te incomoda, mas ela aceita o pedido à mesma.”

“Um amigo acusa-te de lhe teres roubado o telemóvel. Mas tu não o fizeste e sentes-te injustiçado, e dizes-lhe isso, mas ele não acredita.”

**Descrição:** São escolhidos 4 participantes para representarem o papel principal das situações, sendo que cada um deverá assumir um dos 4 padrões comportamentais (passivo, agressivo, assertivo e manipulador). Após os role-play, promove-se um debate acerca da tarefa e sobre o que os participantes sentiram durante a mesma.

3. Dinâmica de grupo (ser capaz de negociar/chegar a um consenso/exprimir uma opinião)

**Nome:** “Jogo das tribos”

**Materiais:** acessórios; balões de diferentes formas, tamanhos e cores; 1 cartão para cada tribo com os seguintes conteúdos:

#### KUMBARATCHÁ

A vossa tribo vive na zona costeira da ilha. Vocês dedicam-se à pesca como meio de sobrevivência. Recentemente a vossa tribo começou a sofrer de uma terrível doença, extremamente contagiosa, que já causou diversas mortes e está a ameaçar a sobrevivência do vosso povo. De acordo com uma lenda antiga, a cura para este estranho mal está numa espécie muito rara de balões que só existem numa parte desconhecida da ilha. Um destes balões foi oferecido pelos vossos antepassados à outra tribo que vive na região mais alta da ilha, como um símbolo de paz, após uma longa e sangrenta

guerra. Desde então não houve mais contactos entre as duas tribos e sabem muito pouco sobre a sua maneira de vida.

Vocês devem agir rapidamente porque só tem uma semana de vida.

O vosso objetivo é encontrar o balão terapêutico que pode salvar a vossa tribo.

Preparar:

- Cumprimento
- Acessórios
- Embaixadores

### RAKRÁ

A vossa tribo vive na zona mais alta da ilha. A vossa principal atividade é a caça e a agricultura. Vocês valorizam muito a diversidade de espécies de balões que crescem na vossa ilha, por motivos religiosos e culturais. Vocês procuram colecionar todos os tipos de balões, em termos de cor, tamanho, forma.

Vocês adoram o Deus Balloum que é representado por um balão especial.

Há muito tempo foi-vos oferecido um balão mágico e muito raro, por uma tribo vizinha, que vive na zona costeira da ilha, como um símbolo de paz, após uma longa e sangrenta guerra. Desde então não têm estado em contato com eles e não sabem nada sobre o seu modo de vida.

O vosso objetivo é proteger os diferentes balões, em particular o do Deus Balloum.

Preparar:

- Cumprimento
- Acessórios
- Embaixadores

**Descrição:** Os participantes são divididos em 2 grupos. Cada subgrupo recebe um cartão com a descrição da cultura da sua tribo. Os participantes que pertencem a cada tribo têm que interagir e negociar com a outra tribo, de modo a conseguir garantir a satisfação das suas necessidades.

**Observação:** O papel do educador é clarificar o que cada tribo tem que preparar e posteriormente estimular a comunicação e a negociação, reforçando sempre o objetivo da unidade temática (assertividade).

## 6. Controlo emocional e gestão da raiva

4 sessões; 6 horas

### Sessão 1

#### Objetivos:

- Identificar e denominar as emoções humanas
- Compreender a importância das emoções e a sua influência nas relações interpessoais
- Diagnosticar a autoconfiança dos participantes

#### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “3 coisas boas”

**Descrição:** Os participantes estão sentados em pares e conversam acerca de 3 coisas boas que lhes aconteceram na semana anterior. Cada pessoa deve memorizar as 3 coisas boas que aconteceram ao parceiro e no fim cada participante partilha isso com o grupo.

2. Enquadramento teórico acerca do tema “Emoções – o que são?”

**Materiais:** Apresentação em powerpoint com informação básica acerca das emoções [definição, tipos (positivas e negativas), qualidades (psicológicas e comportamentais)], papel, marcadores, quadro/flipchart.

Lista exemplificativa das emoções humanas: aceitação, afeto, agressividade, ambivalência, apatia, ansiedade, aborrecimento, compaixão, confusão, desprezo, dúvida, entusiasmo, inveja, vergonha, euforia, perdão, frustração, gratidão, culpa, preocupação, esperança, horror, hostilidade, interesse, solidão, pena, prazer, orgulho, raiva, arrependimento, remorso, sofrimento, simpatia, embaraço.

**Descrição:** O educador pede aos participantes para fazerem uma lista de emoções humanas e para as escreverem num papel. Depois, têm que as categorizar como positivas ou negativas e contar quantas estão em cada grupo. De seguida, devem ler ambas as listas em voz alta e o educador vai escrevendo no quadro. Este pode enriquecer a lista usando a sua própria lista (ver exemplos acima). No final os participantes contam todas as emoções. O educador dá informações acerca das emoções, usando como apoio uma apresentação em powerpoint.

### 3. Exercício

**Nome:** “Compreender as emoções”

**Materiais:** Cópia da folha “Competências de inteligência emocional” (anexo 6) para cada participante

**Descrição:** Os participantes têm que fazer corresponder cada competência de inteligência emocional (lista do lado esquerdo) às definições (lista do lado direito). Apenas há uma escolha correta para cada conceito. Quando terminarem de completar a ficha, o educador diz as respostas corretas e explica dúvidas que possam surgir.

### 4. Debate em grupo sobre o tema

Partilha (voluntária) e comparação dos resultados obtidos no exercício anterior (Compreender as emoções).

## Sessão 2

### Objetivos:

- Reconhecer as situações emocionais mais comuns nas vidas dos participantes
- Aprender reações comportamentais produtivas ao estímulo emocional

### Plano de Sessão:

#### 1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “Como te sentes hoje?”

**Materiais:** Cópia da ficha “como te sentes hoje” (anexo 8) para cada participante

**Descrição:** O educador pede aos participantes para identificarem o seu estado de espírito hoje e selecionarem uma cara que reflita isso. O educador explica que o reconhecimento de sentimentos e reagir positivamente aos sentimentos faz a diferença entre um dia bom e um dia mau. Todos temos a capacidade de tornar este dia no melhor dia das nossas vidas. Os participantes partilham as suas escolhas e tentam analisar as razões do seu estado de espírito.

#### 2. Exercício

**Nome:** “Eu sou...”

**Materiais:** Cópia do questionário “Eu sou...” (anexo 9) para cada participante

**Descrição:** O educador explica que a consciência emocional é a capacidade para reconhecer os sentimentos do próprio. Os participantes completam os espaços em branco de cada frase tendo em

conta a forma como se sentem. De seguida, alguns voluntários podem ler as suas frases. O educador e os participantes comentam.

### 3. Exercício

**Nome:** Quadrados emocionais

**Materiais:** Cópia da ficha “Quadrados emocionais” (anexo 7)

**Descrição:** O educador pede aos participantes para preencherem a ficha. De seguida, os participantes analisam as suas respostas comparando comportamentos destrutivos e produtivos. O educador dá feedback acerca das consequências que os tipos de comportamento podem ter, focando-se no impacto dos mesmos nas relações interpessoais.

### 4. Exercício

**Nome:** “A nossa história acerca das emoções e sentimentos”

**Materiais:** Folhas de papel, lápis, lápis de cor, cola, fita-cola, jornais velhos e revistas (com fotos de diferentes emoções e sentimentos), tesouras (um kit para cada grupo)

**Descrição:** Os participantes criam grupos de 3-4 pessoas. É dado um kit de material a cada grupo. O objetivo é criarem uma história ou banda desenhada (escolha livre) baseada nas emoções humanas. Devem focar-se na expressão da emoção (facial, verbal, comportamental). Não é necessário haver um final feliz! No final exibem os cartazes e penduram-nos na parede. Os outros participantes podem comentar acerca do que sentiram durante a criação da história.

## Sessão 3

### Objetivos:

- Saber o que é a raiva e as suas implicações na vida;
- Identificar o que estimula a raiva e em que situações ela aparece.

### Plano de Sessão:

#### 1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Descrição:** Os participantes sentam-se em pares. O educador pede para falarem acerca de 3 (ou mais) coisas de que gostam acerca de si próprios.

## 2. Exercício / Enquadramento teórico acerca da gestão da raiva

**Nome:** “Eu e a minha raiva”

**Materiais:** Flipchart, papel, marcadores, cópia da ficha “Controla a raiva” (anexo 10)

**Descrição:** O educador explica que a raiva é uma emoção natural que às vezes pode fazer com que os adolescentes se sintam desconfortáveis ou mesmo fora de controlo. Há muitas razões para que as pessoas tenham dificuldades em gerir a raiva e comportamentos de fúria, sendo que estas são diferentes de pessoa para pessoa e podem derivar de uma combinação de diferentes fatores. Ao não lidarmos com estes sentimentos, esse stress reflete-se no nosso corpo, o que pode trazer problemas do foro médico, tais como:

- Doenças cardíacas
- Tensão alta
- Dores de costas (lombar) crónicas
- Problemas de estômago

O facto de se ter problemas com a gestão da raiva também aumenta o risco de problemas de saúde mental, como por exemplo:

- Depressão
- Problemas de nutrição
- Abuso de substâncias
- Problemas com drogas, álcool e outras adições
- Tendências suicidas
- Problemas ao nível dos relacionamentos

Os adolescentes que têm problemas em gerir a raiva têm por norma menos amigos, comportam-se de forma mais negativa e têm piores notas na escola. Isto acontece porque estes se sentem frequentemente infelizes e isolados, mesmo que sejam alvo de atenção devido aos seus comportamentos de raiva.

Após explicar a informação básica acerca da raiva, o educador pede aos participantes para partilharem as suas experiências acerca de quando sentem raiva, a partir da seguinte ordem de ideias:

- Como é que o teu corpo reage quando estás zangado? Por exemplo:

- O meu coração parece uma corrida
- Respiro mais rapidamente – parece que não consigo controlar a respiração
- Os meus músculos ficam apertados e o meu corpo fica tenso
- A temperatura do meu corpo aumenta – sinto-me quente e transpiro

- Há situações que te fazem sentir particularmente zangado? Faz uma lista. Especifica o local onde isso acontece.
- Como é que podes gerir a tua raiva? Faz uma lista com os comportamentos negativos e positivos usando a ficha “Controla a raiva” (anexo 10).

### 3. Exercício

**Nome:** “Consequências da minha raiva descontrolada”

**Materiais:** papel e marcadores

**Descrição:** Os participantes fazem uma lista com perdas que tiveram devido à sua raiva. O educador caminha entre eles e dá pistas e sugestões. No final os participantes respondem à questão: vale a pena não controlar a raiva?

## Sessão 4

### Objetivos:

- Aprender a controlar a raiva: técnicas fisiológicas, de pensamento e comportamentais

### Plano de Sessão:

#### 1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Descrição:** O educador pergunta aos participantes acerca de informação básica sobre a raiva: de que é que se lembram das sessões anteriores? Os participantes respondem livremente.

#### 2. Exercício

**Nome:** “Ferramentas para gerir a raiva – Parte 1: ferramentas fisiológicas”

**Descrição:** O educador informa sobre técnicas de gestão da raiva centradas na nossa fisionomia:

##### 1. Respirar fundo:

O educador pede aos participantes para se posicionarem de forma confortável e respirarem fundo (pelo menos 3 vezes). De seguida pede-lhes que imaginem uma situação em que sentiram raiva (com todos os detalhes). Depois repetem as 3 respirações. Os participantes dão feedback acerca das reações corporais e efeitos na raiva.

##### 2. Contar de 10 a 1:

O educador explica que se se concentrarem a contar de 10 a 1, isso ajuda a controlar a raiva. De seguida encoraja os participantes a contarem em voz alta e depois mentalmente.

### 3. Relaxamento muscular:

O educador refere que o relaxamento muscular reduz a tensão global. Pede aos participantes que façam o seguinte:

- Que se sentem ou deitem confortavelmente.
- Comecem por contrair os músculos da cara. Façam uma careta apertada, fechem os olhos com força e contraíam os dentes. Tentem fazer isto ao mesmo tempo que contam até 8 enquanto inspiram.
- De seguida expirem e relaxem completamente. Relaxem os músculos da cara, como se estivessem a dormir. Sintam a tensão passar através dos músculos faciais e desfrutem do sentimento.
- De seguida, ponham tensão no pescoço e dos ombros, inspirem de novo e contem até 8. Depois expirem e relaxem.
- Continuem pelo corpo abaixo e repitam o procedimento com os seguintes grupos musculares:
  - peito
  - abdómen
  - braço direito inteiro
  - antebraço direito e mão (fechando o punho)
  - mão direita
  - braço esquerdo inteiro
  - antebraço esquerdo e mão esquerda (fechando o punho)
  - nádegas
  - perna direita inteira
  - pé e perna direita (parte de baixo)
  - pé direito
  - perna esquerda inteira
  - pé e perna esquerda (parte de baixo)
  - pé esquerdo
- A versão mais curta inclui apenas 4 grupos principais de músculos:
  - cara
  - pescoço, ombros e braços
  - abdómen e peito
  - nádegas, pernas e pés

**Observações:** Esta técnica (também com música) pode ser usada no final de cada sessão de forma a acalmar e relaxar os participantes.

### 3. Exercício

**Nome:** “Ferramentas para gerir a raiva – Parte 2: ferramentas de pensamento”

**Materiais:** Papel e caneta

**Descrição:** O educador explica que a raiva também é um estado de espírito e que pode ser controlada ao falarmos connosco próprios. Pede aos participantes para escreverem todos os pensamentos que acham que os ajudam a acalmar a mente e o corpo. Os participantes partilham as suas ideias.

**Observações:**

Exemplos:

“Acalma-te.”

“Não deixes a raiva controlar-te.”

“Só porque ele está a chatear-me, isso não quer dizer que me deixe afetar.”

### 4. Exercício

**Nome:** “Ferramentas para gerir a raiva – Parte 3 – ferramentas comportamentais”

**Materiais:** Papel e caneta

**Descrição:** Os participantes devem pensar e dar exemplos de comportamentos tidos em situações relacionadas com raiva. Devem reportar-se a formas produtivas de comportamento, tais como:

“Falar sobre o assunto.”

“Ignorar.”

“Sair e ir fazer uma corrida.”

“Afastar-me.”

Os participantes indicam o comportamento que preferem e são encorajados a usar outras técnicas eficazes.

### 5. Visionamento de excertos de filmes/documentários acerca do tema e debate

**Materiais:** Computador/ TV, vídeo projetor/ leitor de DVD, filme/documentário (sugestões: “Anger management”; ano: 2003; com Jack Nicholson e Adam Sandler; duração total: 106min)

## 7. Resolução de problemas e conflitos

4 sessões; 6 horas

### Sessão 1

#### Objetivos:

- Identificar os 6 passos para a resolução de problemas: 1) Identificar e analisar o problema; 2) Identificar soluções possíveis; 3) Antecipar consequências; 4) Selecionar a melhor solução; 5) Implementar a solução; 6) Avaliar a solução
- Aplicar alguns dos passos em contexto de simulação

#### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “Cordas embaralhadas”

**Materiais:** uma corda por participante

**Descrição:** São distribuídas as cordas (1 por pessoa). O grupo está disposto em círculo. Cada elemento agarra uma ponta da sua corda. Os participantes juntam-se bem, esticando os braços ao centro, mantendo as cordas na vertical e próximas entre si. Cada pessoa, sem largar a ponta da corda, escolhe outra ponta do molho que está no centro do círculo, depois afasta-se e tenta desenlear-se da confusão

**Observações:**

Sugestões para avaliação:

- Importância de saber parar, saber esperar pelos outros e pelo melhor momento para intervir;
- Aprender a não agir sem pensar.

2. Dinâmica de grupo para introduzir os 6 passos para a resolução de problemas (combinado com o método interrogativo)

**Nome:** “Pirâmide das latas”

**Materiais:** 6 Latas cilíndricas de tamanho médio (do tamanho acima das latas de Coca Cola); elásticos fortes; 1 corda de sisal para cada participante; giz para desenhar um círculo no chão.

**Descrição:** O animador desenha previamente, para cada grupo, 2 círculos no chão. Os participantes são divididos em grupos de 6 e é distribuído a cada grupo um kit de material. O animador explica

que cada grupo deverá construir uma pirâmide com as latas (3 na base, 2 no meio e 1 no topo), sem tocar nelas, mas apenas na corda, transportando-as de 1 círculo para o outro, sem pisar os mesmos. A solução consiste em prender as cordas ao elástico, agarrando cada participante uma extremidade da corda, por forma a fazer o transporte das latas.

**Observações:** Este exercício deve ser realizado por um número máximo de 6 participantes. Ou há vários kits de materiais e vários grupos a realizar o exercício em simultâneo, ou este é feito à vez pelos grupos.

Nesta etapa os jovens ainda não conhecem os 6 passos. O educador deve conduzi-los para os 6 passos, colocando as seguintes questões:

- Pararam para pensar acerca do problema? (Passo 1 – Identificar e analisar o problema)
  - Pensaram em todas as formas possíveis para o resolver? (Passo 2 - Identificar soluções possíveis)
  - Pensaram nas consequências das vossas opções? (Passo 3 - Antecipar consequências)
  - Escolheram a melhor opção? (Passo 4 - Selecionar a melhor solução)
  - Como é que resolveram o problema? (Passo 5 - Implementar a solução)
  - Estão satisfeitos com o resultado ou querem tentar uma alternativa melhor? (Passo 6 - Avaliar a solução)
3. Enquadramento teórico acerca dos 6 passos para a resolução de problemas

**Materiais:** Apresentação em powerpoint, computador, vídeo projetor

**Descrição:** Apresentação dos 6 passos para a resolução de problemas e debate acerca do tema (sugestão: usar uma apresentação em powerpoint como suporte)

4. Dinâmica de grupo (para reforço dos passos mais importantes e debate)

**Nome:** “Cadeiras em cadeia”

**Materiais:** 1 cadeira por participante

**Descrição:**

1ª Fase

O educador solicita que cada participante pegue na sua cadeira e escolha um lugar na sala onde se sinta confortável. Os participantes deverão colocar-se de pé em cima das cadeiras.

2ª Fase

Seguidamente deverão em silêncio, sem colocar os pés no chão e sem arrastar as cadeiras por debaixo dos pés, posicionar-se em linha, ou seja deverão colocar-se em cadeia uns ao lado dos outros num local indicado pelo educador.

**Observações:** A solução passa pela cooperação e interajuda, os elementos devem subir para as cadeiras uns dos outros a fim de disponibilizarem e poderem mover a sua cadeira para o local desejado. Os elementos mais afastados e isolados devem ser ajudados pelos restantes.

Na fase de análise e avaliação do jogo os participantes deverão verbalizar os seus sentimentos, dificuldades e estratégias para as ultrapassar.

O educador deve focar o debate nos seguintes passos para a resolução de problemas:

- Identificar soluções possíveis
- Antecipar consequências
- Avaliar a solução

## Sessão 2

### Objetivos:

- Identificar a natureza e as causas dos conflitos;
- Relacionar situações de conflito com frustração.

### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “O maestro”

**Descrição:** Os participantes encontram-se dispostos em roda. É solicitado a um voluntário que se ausente por alguns momentos da sala. O educador explica então ao grupo que todos formam uma orquestra e que deverão selecionar um maestro, o qual irá dirigir a orquestra incógnito, ou seja, o maestro dará início a 1 movimento que todos deverão imitar e mudará de movimento sempre que entender. O voluntário ausente regressa então à roda e, perante as atitudes do grupo, deverá descobrir quem é o maestro. O jogo vai-se desenrolando com outros voluntários e selecionando outros maestros.

3. Exercício

**Nome:** “Foto-linguagem”

**Materiais:** 2 imagens (relacionadas com conflitos) por participante

**Descrição:** O educador apresenta diversas imagens relacionadas com o tema, pede aos participantes que escolham 2 e que falem sobre o que elas significam para si próprios.

#### 4. Exercício

**Nome:** “Verde/vermelho”

**Materiais:** Uma lista com frases acerca dos mitos relacionados com os conflitos; 2 cartões (1 verde e outro vermelho) por participante

Exemplos de frases:

“Os conflitos são sempre negativos.” (Falso)

“Devemos sempre evitar conflitos.” (Falso)

“Os conflitos têm sempre um potencial para crescermos.” (Verdadeiro)

“Os conflitos resultam de certos comportamentos indesejáveis.” (Falso)

“O conflito está essencialmente associado à agressividade e violência” (Falso)

“Algumas ideias inovadoras surgiram através de conflitos.” (Verdadeiro)

**Descrição:** O educador lê as frases que contêm mitos comuns sobre o tema e promove o debate. Quando os participantes concordarem, mostram o cartão verde e quando discordarem mostram o cartão vermelho. Depois terão que justificar a sua escolha.

**Observações:** As frases devem ser debatidas uma de cada vez.

#### 5. Visionamento de excertos de filmes/documentários acerca do tema e debate sobre a não-violência

**Materiais:** Computador/ TV, vídeo projetor/ leitor de DVD, filme/documentário (sugestões: “Ghandi”, “Freedom Riders”, etc.)

**Observações:** Se o filme escolhido for “Ghandi” ou outra biografia (ex. Martin Luther King), o educador deve introduzir o tema do movimento anti violência.

### Sessão 3

#### Objetivos:

- Identificar as diferentes formas de lidar com conflitos;
- Identificar as competências para lidar com conflitos;
- Identificar e implementar soluções pacíficas para resolver conflitos.

## Plano de Sessão:

### 1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “Os vizinhos”

**Materiais:** Uma cadeira por participante

**Descrição:** Os participantes estão sentados nas cadeiras em círculo. O educador pergunta a um participante se gosta do vizinho que está ao seu lado (é indiferente se é a pessoa do lado direito ou esquerdo). Se o participante disser que SIM, todos passam para a cadeira do lado direito ou esquerdo (o educador já definiu isso e referiu-o aquando da explicação das regras). Se o participante disser que NÃO, todos mudam para qualquer cadeira no círculo. O educador também se tenta sentar nalgum lugar e o participante que ficou de fora substitui o educador no comando do jogo.

### 2. Dinâmica de grupo para introduzir as 3 diferentes formas de lidar com o conflito: ganhar-ganhar; perder-perder; ganhar-perder

**Nome:** “A fronteira”

**Materiais:** Fita-cola de cor ou giz para delimitar a fronteira; 2 envelopes com a descrição das missões (iguais para os 2 subgrupos): “A vossa missão é trazer todos os elementos do outro grupo para o vosso território. Boa sorte!”

**Descrição:** O espaço de jogo é previamente dividido ao meio, desenhando uma fronteira. O grupo é dividido em 2 subgrupos, posicionando-se cada subgrupo num dos 2 espaços separados pela fronteira.

O educador entrega a cada subgrupo um envelope fechado com as missões. Embora os participantes não o saibam, a mensagem de ambos os grupos é igual. Os participantes não podem divulgar o conteúdo da mensagem. O animador dá 3 minutos para a definição de estratégias e dá início ao jogo. Se ocorrerem puxões ou empurrões, o animador poderá acrescentar que não é permitido o contacto físico entre os elementos de diferentes grupos.

**Observações:** na avaliação deve haver um debate sobre as diferentes formas de lidar com o conflito: ganhar-ganhar; perder-perder; ganhar-perder. É importante refletir sobre o processo de negociação e cooperação em cada grupo e entre os dois grupos na aplicação das estratégias e sobre quais as estratégias utilizadas. Se o grupo tiver chegado a uma solução cooperativa, fazer realçar as vantagens da mesma face às estratégias competitivas.

3. Enquadramento teórico acerca das 3 diferentes formas de lidar com o conflito e cooperação vs. competição

**Materiais:** Apresentação em powerpoint, computador, vídeo projetor

**Descrição:** Apresentação das 3 diferentes formas de lidar com o conflito e debate sobre o tema, podendo usar a ficha “Burros esfomeados como suporte (anexo 11)

4. Role-play (implementar soluções pacíficas para resolver conflitos)

**Materiais:** Adereços e acessórios de teatro

**Descrição:** Divide-se o grupo em subgrupos e pede-se a cada um que escolha uma situação de conflito vivenciada por algum dos participantes. Estes devem escolher os papéis, ensaiar a cena e depois apresentá-la aos restantes colegas. Debate-se acerca das situações e a forma como os conflitos foram resolvidos.

**Observações:** O participante que vivenciou a situação escolhida não deve representar o seu papel na mesma. Este deve dirigir a cena ou desempenhar outro papel.

**Na avaliação o educador deve colocar as seguintes perguntas (exemplos):**

- O que é que a personagem sentiu?
- Qual era o conflito em causa?
- Qual era a verdadeira origem do conflito?
- Que estratégia(s) foi(ram) usada(s) para lidar como conflito?
- Que competências foram usadas para o resolver?

## Sessão 4

### Objetivo:

- Aplicar as competências aprendidas numa simulação

### Plano de Sessão:

1. Jogo de aquecimento e diálogo inicial acerca da sessão anterior

**Nome:** “O salva-vidas”

**Descrição:** Todos os participantes caminham livremente pela sala. Quando o animador disser “salva vidas de X pessoas”, os participantes têm que se juntar nesse número o mais depressa possível. Repete-se diversas vezes e com diferentes combinações de números.

## 2. Dinâmica de grupo

**Nome:** “Julgamento de Salamanca”

**Materiais:** Adereços de teatro (martelo e vestimentas do juiz, etc); cartões com a descrição da situação de conflito (ex. um roubo, vandalização de uma propriedade privada, etc.) e com as personagens da história: réu, vítima, equipas de advogados de acusação e defesa.

**Descrição:** O educador deverá previamente preparar o caso a ser julgado, o qual deve descrever uma história/contexto detalhado. Pede voluntários para desempenharem os papéis de réu, vítima e equipas de advogados de acusação e defesa. Também pode haver testemunhas de defesa e acusação. Todos os participantes têm que ter um papel. O educador será o juiz. De seguida, este entrega os cartões com a descrição da situação à Acusação e Defesa. A situação é lida em voz alta. Deve ser dado um tempo para ambos os lados prepararem os argumentos. Durante o julgamento o juiz tem que moderar o debate e a participação de todos os elementos, assim como estar atento a possíveis conflitos que possam surgir. A Acusação e a Defesa devem explorar todos os detalhes da situação, colocando questões pertinentes às testemunhas de ambos os lados. Também podem incluir novos elementos à situação e reforçar os seus argumentos, desde que com coerência. Os advogados devem discutir e negociar a sentença do réu. Quando o educador sentir que a situação já foi bem explorada ou mesmo resolvida, os participantes trocam de papéis: o réu torna-se a vítima (e vice-versa) e a Acusação torna-se a Defesa (e vice-versa), bem como as testemunhas. Assim, os participantes desenvolvem empatia, compreensão e tolerância para com o ponto de vista do outro lado.

**Observações: O juiz deve ser sempre o educador. No debate final, o educador deve explorar os seguintes itens:**

- Como é que se sentiram nos vossos papéis? (começa o réu, depois fala a vítima, de seguida os advogados e por fim as testemunhas)
- Como é que se sentiram quando trocaram de papéis?
- Foi difícil?
- Explorar o conceito de justice e reparação de danos
- Explorar a forma como aplicaram os 6 passos para a resolução de problemas
- Explorar a forma como lidaram com o conflito
- Explorar as estratégias de negociação usadas

# 5. RECOMENDAÇÕES

## Recomendações gerais

1. Composição das equipas de trabalho: é útil a presença de um psicólogo, um jurista/advogado (para responder a questões técnicas acerca dos sistemas de justiça), um mediador cultural (em especial quando houver participantes de etnia roma), e um técnico/animador que tenha uma relação de proximidade e confiança com o grupo, de modo a garantir a presença de uma figura educativa de referência e a reduzir as possibilidades de desistência, reforçando assim a estabilidade do grupo. É essencial que a equipa receba formação para trabalhar com este tipo de grupo-alvo.
2. O número ideal de participantes é 15 no máximo.
3. Este Programa de prevenção de violência não é aconselhável a crianças com idades inferiores a 11 anos.
4. A aplicação deste Programa funciona melhor com grupos homogéneos.
5. Deve ser feita uma pré-seleção dos participantes de acordo com indicadores específicos (idade, motivação para participar, história pessoal, etc.), sem obviamente excluir os que estejam menos motivados. É fundamental criar grupos homogéneos, usando a idade como indicador de referência.
6. A organização das sessões deve ser preparada com uma certa flexibilidade no que diz respeito à sua ordem temática (embora seja altamente recomendado começar pela “Comunicação”) e duração.
7. Deve ser dada especial atenção ao facto de que há determinadas atividades, em especial aquelas que exigem competências de escrita e compreensão, poderão ser “intelectualmente desafiantes” para alguns participantes. Foram identificadas as seguintes atividades durante a fase piloto: Unidade 1 – Sessão 1 – Exercício 7; Unidade 3 – Sessão 1 – Exercício 3; Unidade 3 – Sessão 2 – Exercício 1; Unidade 5 – Sessão 2 – exercício 3; Unidade 6 – Sessão 1 – Exercício 3; Unidade 6 – Sessão 2 – Exercício 2. Deve ser enfatizada a importância da compreensão das atividades e, se necessário, estas podem ser alteradas ou substituídas por outras que incluam métodos mais práticos e adaptados ao tipo de grupo-alvo.
8. Mantenha-se atento/a e em observação constante durante a implementação das sessões, de modo a monitorizar continuamente e obter sugestões para melhorar este programa de prevenção de violência.

9. Promova ações de educação por pares.
10. Promova o envolvimento de um leque alargado de profissionais e peritos, tal como artistas.
11. Recorra ao uso de testemunhos como exemplos.
12. Realize as atividades num local confortável, silencioso e próprio para o efeito. Se possível, planeie algumas atividades no exterior (de modo a poderem experimentar ambientes da vida quotidiana).
13. Promova a cooperação, a participação e o trabalho em grupo usando diferentes ambientes/cenários e mudando as formas de abordagem dos jovens de acordo com o grupo-alvo que queremos atingir.
14. Planeie uma formação propedêutica para a equipa que vai implementar o programa e deixe a critério do técnico/animador de referência a escolha das melhores formas para a implementação (tendo em conta as diferentes necessidades e características dos grupos nos diferentes contextos). Promova também uma certa flexibilidade, necessária para ir ao encontro do grupo e das suas necessidades específicas.
15. Mantenha os conteúdos teóricos simples/objetivos e manter o foco nas atividades práticas. Pode começar-se pelas experiências pessoais e de grupo (vida real) e adquirir as bases teóricas a partir dos diferentes comportamentos e experiências analisadas.
16. Deve ser dada especial atenção às questões éticas (tirar fotografias, fazer gravações, etc.).
17. Os filmes e apresentações em powerpoint devem ser simples e curtos.
18. Esteja atento à capacidade e maturidade emocional das crianças/jovens, providenciando apoio psicológico ou planeando sessões individuais de aconselhamento ou supervisão psicológica do grupo. Preveja também atividades de restituição (ex. círculo do tempo, discussões informais, etc.).

19. É importante que haja discussões de segunda linha para os técnicos/animadores, com espaço para supervisão/terapia. A presença de psicólogos pode ajudar os técnicos/animadores a lidarem com as suas emoções após as sessões.
  
20. Promova a motivação e o uso de recompensas sempre que possível (ex. lanches, certificados de participação), de modo a estimular a auto estima dos participantes. Isto também pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão destes. Sempre que possível e requerido pode prolongar a sessão de modo informal, promovendo outras oportunidades de socialização.
  
21. Encoraje atividades entre pares ao nível da prevenção da violência (ex. integrar no grupo novas crianças/jovens).
  
22. Organize uma atividade/festa final com os pais e outros educadores de referência.
  
23. Planeie momentos de restituição, usando produtos ou atividades do programa para reforçar a auto estima e difundir e partilhar novos conhecimentos com o grupo.
  
24. Devem ser planeadas atividades complementares para pais e pessoas de referência.

### Observações relativamente ao grupo-alvo

1. Tenha em consideração as diferentes vulnerabilidades de cada grupo-alvo específico.
2. Tenha em consideração os níveis de literacia e preconceitos linguísticos.
3. Encontre a melhor abordagem para superar a participação limitada ou irregular.
4. Saiba gerir conflitos (em especial no caso de grupos com historial de práticas ilegais).
5. Avalie o nível de conhecimento dos participantes no que respeita aos temas tratados nas atividades.
6. Este Programa pode ser integrado no plano educativo em comunidades onde já estejam a ser aplicados outros projetos educativos junto de menores.
7. Tenha em consideração as diferenças culturais e as experiências de vida, especialmente quando se trata de crianças migrantes, sendo que ao fazerem 18 anos entram num período mais crítico.
8. Saiba gerir atitudes de oposição que surjam no contexto de um historial de socialização negativo ou conflituoso.

## 6. BIBLIOGRAFIA

## Portugal

- Bhabha, J. (2008). Independent Children, Inconsistent Adults: International Child Migration and the Legal Framework. Innocenti Discussion Paper No. IDP 2008-02. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Diniz, L., Carmelino, M. (2007). Manual do Formador de Comportamento Relacional. Lisboa: Ministério da Justiça – Direcção Geral dos Serviços Prisionais.
- Edmonds, E. & Shrestha, M. (2009). Children’s Work and Independent Child Migration: a Critical Review. Innocenti Working Paper, no. 2009-19. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Fachada, O. (2003). Psicologia das Relações Interpessoais (6ª ed.). Lisboa: Rumo.
- Instituto de Apoio à Criança (2011). Guia do Animador – Ideias e Práticas para Criar e Inovar. Lisboa: Edições Sílabo.
- Machado, F. & Matias, A. (2006). Jovens Descendentes de Imigrantes nas Sociedades de Acolhimento: Linhas de Identificação Sociológica. Lisboa: ISCTE - CIES (E-working paper nº 13/2006)
- Matos, M. G. (2005). Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola (5ª ed.). Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M.G. (1994). Corpo, Movimento & Socialização. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Matos, M. G., Simões, C. & Carvalhosa, S. F. (1999). Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social. Lisboa: FMH/IRS-MJ.
- Matos, M.G. et al (1997). Manual de Utilização - Programa de Promoção da Competência Social. Lisboa: Ministério da Educação – PPES.
- Oliveira, A. (2010). O Virar da Seta – Fatores Positivos em Vidas de Jovens em Risco. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Pinheiro, P.S. (2006). World Report on Violence against Children. Geneva: United Nations.
- Resgate, I. (2001). Diversidade e comportamentos juvenis. Um estudo dos estilos de vida de jovens de origens étnico-culturais diferenciadas em Portugal. *Análise Psicológica*, vol. 19, 3, pp. 345-364.
- Rijo, D., Sousa, M., Lopes, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M., Silva, M., Ricardo, N., e Massa, S. (2009). Gerar Percursos Sociais – Programa de Prevenção e Reabilitação para Jovens com Comportamento Social Desviante. Lisboa: EU - European Social Fund/Equal/ Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Unicef (2004). Innocenti Social Monitor 2004. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre; Innocenti Social Monitor.
- Unicef (2012). Progress for Children - A report card on adolescents. New York: Unicef.
- Unicef (2012). The State of the World’s Children 2012 – Children in an Urban World. New York: Unicef.
- Unicef (2005). Violence against Children in Europe – A Preliminary Review of Research. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

- United Nations Secretary-General Study on Violence against Children - Questionnaire to Governments – Portugal. World Wide Web: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/CRC/docs/study/responses/Portugal.Pdf>.
- Uzelac, M. (1997). Opening the Door to Nonviolence. World Wide Web: [http://erc.hrea.org/Library/primary/Opening\\_the\\_Door/](http://erc.hrea.org/Library/primary/Opening_the_Door/).

### Polónia

- Bandura A., (1969). Principles of Behavior Modification. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Bandura A., (1971). Social learning theory of aggression. In: J.F. Knutson (ed.). Control of Aggression. Implications from Basic. Chicago Aldine: Atherton.
- Bandura A., (1988). Samowzmacnianie: zdolność sprawowania pozytywnej wewnętrznej kontroli nad samym sobą. W: P.G. Zimbardo, F.L. Ruch (red.). Psychologia i życie. Warszawa: PWN, s. 133-136.
- Bandura A., Walters R.H. (1968). Agresja w okresie dojrzewania. Warszawa: PWN.
- Buss A.H. (1961). Psychology of Aggression. New York: Wiley and Sons.
- Dumas, D., Margolin, G., and John, R. (1994). The intergenerational transmission of aggression across three generations. Journal of Family Violence. 9: 157–175.
- Frączek A., (1970). Wychowanie a agresja. “Psychologia wychowawcza”, s. 162-183.
- Reiss, A. J., and Roth, J. A. (1993). Understanding and Preventing Violence. Washington, DC: National Academy Press
- World Health Organization (2002). World report on violence and health.

### Roménia

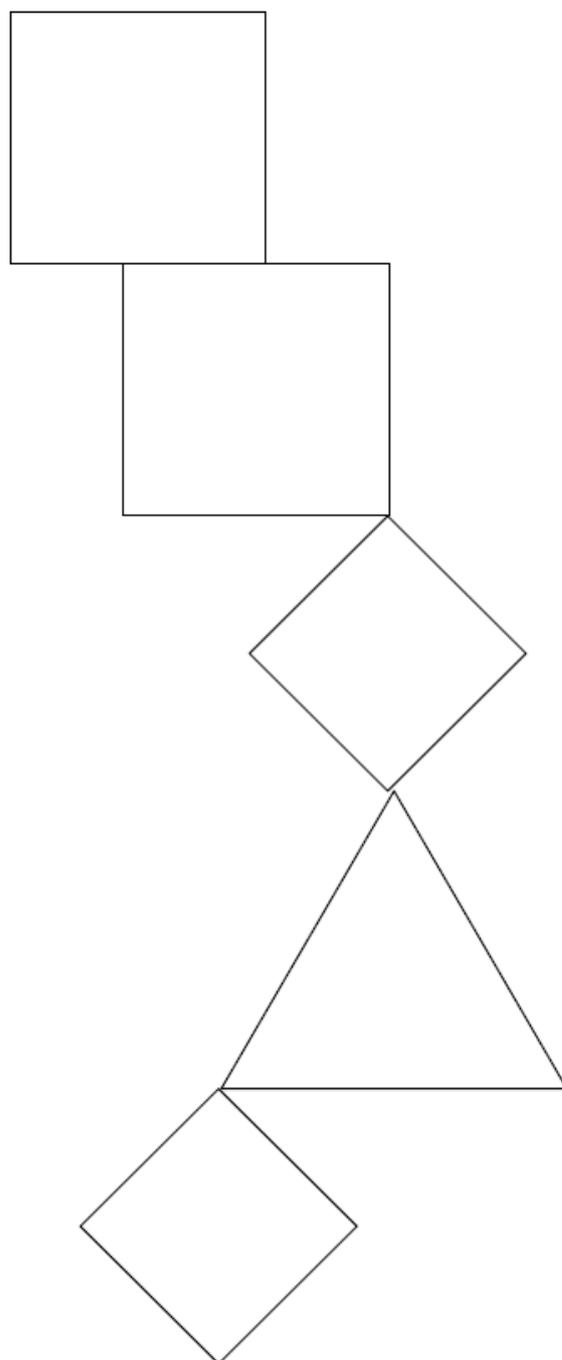
- American Federation of Teachers (2000), Building on the best, learning from wath works : Five promising discipline and violence prevention programs, Washington DC.
- Adina Botis Metanie, Anca Axente (2009), Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești, ASCR.
- Baban, A. (coord.) (2001), Consiliere educațională, Imprimeria “Ardealul”, Cluj – Napoca.
- Bogorin, V., Tudose, R., (2003), Jocul de-a viața – Exerciții pentru orele de dirigenție, Eikon Educational.
- David M. Cooper & David Ball, (1993), Abuzul asupra copilului, Editura Alternative, Bucuresti.
- David, D. (coord.) (2000), Psihoterapie și hipnoterapie cognitivă – comportamentală, Ed. Risoprint, Cluj –

Napoca.

- Elias, Maurice J., Tobias, Steven E, Friedlander, Brian S. (2003) Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților, Bucuresti.
- Ellis, A., Bernard, Michael E.,(2006) Terapia rațional emotivă și comportamentală în tulburările copilului și adolescentului, Teorie, Practica si Cercetare, Editura RTS.
- Filipoi, Sempronia (2004), Basme terapeutice pentru copii și părinți, Cluj-Napoca.
- Lupu, Viorel (2003) Introducere în hipnoterapia și în psihoterapia cognitivă – comportamentală a copilului și adolescentului, editura ASCR.
- Neagu, M., Certan D., (2008), Suport de curs, Stagiul de animație în IMPACT Fundatia Noi Orizonturi.
- Preda, V. (1998), Delincvența juvenilă, Ed. P.U.C., Cluj – Napoca.
- Rosan, A. (2006), Violența juvenilă școlară. Teorie, prevenție și intervenție integrative, Presa Universitara Clujana.
- Strada, între fascinație și servitute – Coordonatori: Dana Costin Sima, Sorin Cace. Consultant UNICEF: Smaranda Popa, UNICEF, București, 2003
- Baseline surveys on working street children – Bucharest, Iași and Craiova – IPEC and Salvați Copiii (Save the Children, Romania), 2003.
- Educația școlară a copiilor străzii care muncesc. Ghid pentru profesori și lucrători sociali, Salvați Copiii și IPEC, 2003
- Studiu național privind situația copiilor străzii, 1998- 1999, Organizația Salvați Copiii, UNICEF.
- UNESCO PUBLI SHING, Working with street children, UNESCO, Paris, 1995.
- Prevenirea maltratării și mediul de viață al copilului, Raport coordonat de Ana Muntean, Editura MIRTON, Timișoara, 2001

# 7. ANEXOS

**Desenha uma figura**



Vou contar-te uma história



## Sentir-se apreciado/a

EU SOU ASSIM

A última vez em que me senti bem foi quando...

---

---

---

Senti...

---

---

---

As pessoas que me fazem sentir bem são...

---

---

---

Porque...

---

---

---

Como é que me exprimo quando me sinto bem?

---

---

---

As coisas que me fazem sentir bem são:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

## Teste de assertividade

Responde às perguntas que se seguem honestamente. Ajudar-te-ão a obter alguns conhecimentos acerca do teu atual nível de assertividade. Para tal, atribui um número a cada questão usando a escala:

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

Pontuação	Afirmações
	Peço aos outros para fazerem coisas sem me sentir culpado/a ou ansioso/a.
	Quando alguém me pede para fazer alguma coisa que eu não quero, digo «não» sem me sentir culpado/a ou ansioso/a.
	Sinto-me à vontade ao falar para um grupo grande de pessoas.
	Exprimo com segurança as minhas opiniões sinceras a figuras com autoridade (por exemplo os meus pais, professores, pessoas mais velhas).
	Quando experimento sentimentos intensos (fúria, frustração, decepção, etc.), verbalizo-os facilmente.
	Quando exprimo fúria faço-o sem culpar outros por me enfurecerem.
	Tenho à vontade para tomar a palavra num grupo.
	Quando discordo com a opinião da maioria, consigo usar todo o tipo de argumentos, sem me sentir desconfortável ou ser abrasivo/a, e mantenho-me calmo/a.
	Quando cometo um erro, reconheço-o.
	Quando o comportamento de outros me causa problemas, digo-lhes.
	Consigo socializar com os outros facilmente e com à vontade.
	Ao expor as minhas convicções/ideias, faço-o sem considerar as opiniões dos outros de «loucas», «estúpidas», «ridículas» ou «irracionais».
	Assumo que a maioria das pessoas é competente e fiável.
	Ao pensar fazer algo que nunca fiz, confio em que posso aprender a fazê-lo.
	Acredito que as minhas necessidades são tão importantes como as dos outros e que tenho o direito de as satisfazer.
	<b>VALOR TOTAL</b>

Obtém agora o VALOR TOTAL, somando os valores que atribuíste a cada afirmação.

**Resultados:**

- Se o teu total é de 60 ou mais pontos, tens um nível de assertividade consistente e provavelmente geres a maioria das situações satisfatoriamente. Este Programa pode ajudar-te a desenvolver as tuas capacidades e eficiência.
- Se o teu total se encontra no intervalo de 45 a 59 pontos, tens uma imagem bastante assertiva. Em algumas situações és naturalmente assertivo/a, mas este Programa poderá ajudar-te a aumentares a tua assertividade através da prática.
- Se o teu total se encontra entre 30 e 44 pontos, pareces ser assertivo/a em algumas situações, mas a tua resposta natural é passiva, agressiva e/ou manipuladora. Usa as sugestões deste Programa para modificares algumas perceções e praticares novos comportamentos, de modo a aprenderes a lidar com as situações de forma muito mais assertiva no futuro.
- Se o teu resultado se situa entre 15 e 29 pontos, tens uma certa dificuldade em ser assertivo/a. Se seguires o caminho indicado através deste Programa, se praticares, e se deres tempo para crescer e mudar, podes vir a estar mais à vontade em situações onde afirmar-se é importante.

## Competências de inteligência emocional

1. \_\_\_\_ tolerância ao stress
  2. \_\_\_\_ independência
  3. \_\_\_\_ empatia
  4. \_\_\_\_ respeito pelo próprio
  5. \_\_\_\_ otimismo
  6. \_\_\_\_ controlo de impulsos
  7. \_\_\_\_ resolução de problemas
  8. \_\_\_\_ responsabilidade social
  9. \_\_\_\_ assertividade
  10. \_\_\_\_ flexibilidade
  11. \_\_\_\_ relações interpessoais
  12. \_\_\_\_ autoconsciência emocional
  13. \_\_\_\_ felicidade
  14. \_\_\_\_ consciência da realidade
  15. \_\_\_\_ auto-atualização
- a. Sou uma/a membro/a da sociedade responsável, cooperativo/a e que contribui ativamente. Sou socialmente consciente e preocupo-me com os outros.
  - b. Se eu quiser, sou capaz de resistir ou retardar impulsos ou tentações.
  - c. Sou capaz de atingir o meu potencial e de me envolver em coisas que dêem sentido e interesse à minha vida.
  - d. Percebo-me, aceito-me e respeito-me.
  - e. Sou sensível aos sentimentos e pensamentos das outras pessoas. Preocupo-me e mostro interesse pelos outros.
  - f. Sou autossuficiente e autónomo/a nos meus pensamentos e ações.
  - g. Sou capaz de ver o lado positivo da vida e manter uma atitude positiva, mesmo nas alturas difíceis.
  - h. Sou capaz de identificar problemas, e de pensar e implementar soluções.
  - i. Tenho consciência do que sinto, e porque me sinto de determinada maneira.
  - j. Sou capaz de estabelecer e manter relações satisfatórias. Sinto-me confortável a dar e a receber afeto.
  - k. Sou capaz de lidar positivamente com situações stressantes, sem me ir abaixo.
  - l. Sinto-me bem na escola, no trabalho e em situações de lazer. Sou capaz de relaxar e desfrutar a vida.
  - m. Sou capaz de ajustar os meus sentimentos, pensamentos e comportamentos, de modo a mudar situações e condições.
  - n. Sou capaz de me sintonizar a uma situação imediata e consigo ver as coisas com objetividade, em vez de como eu queria ou rezearia que fossem.
  - o. Sou capaz de expressar os meus pensamentos e sentimentos e consigo pedir algo quando preciso. Consigo defender os meus direitos de forma construtiva.

## Questionário de autoconfiança

Responde às perguntas que se seguem honestamente.

Ajudar-te-ão a obter alguns conhecimentos acerca do teu atual nível de autoconfiança.

Para tal, atribui um número a cada questão, usando a escala de 1 (nunca) a 5 (sempre).

No final, obtém o VALOR TOTAL, somando os valores que atribuíste a cada afirmação.

	Nunca		Ocasionalmente		Sempre
	1	2	3	4	5
1. Estou satisfeito/a comigo próprio/a.					
2. Estou contente com a minha aparência.					
3. Estou satisfeito/a com as minhas relações.					
4. Sou capaz de aceitar críticas sem ficar chateado/a.					
5. Continuo a esforçar-me quando as coisas não correm como quero.					
6. Fico contente pelos outros quando lhes acontecem coisas boas.					
7. Estou disposto/a a procurar ajuda, se precisar dela.					
8. Gosto do desafio de tentar coisas novas.					
9. Sinto-me confortável quando conheço pessoas novas.					
10. Estabeleço objetivos e expectativas para mim mesmo/a.					
<b>Valor Total</b>					

### Resultados:

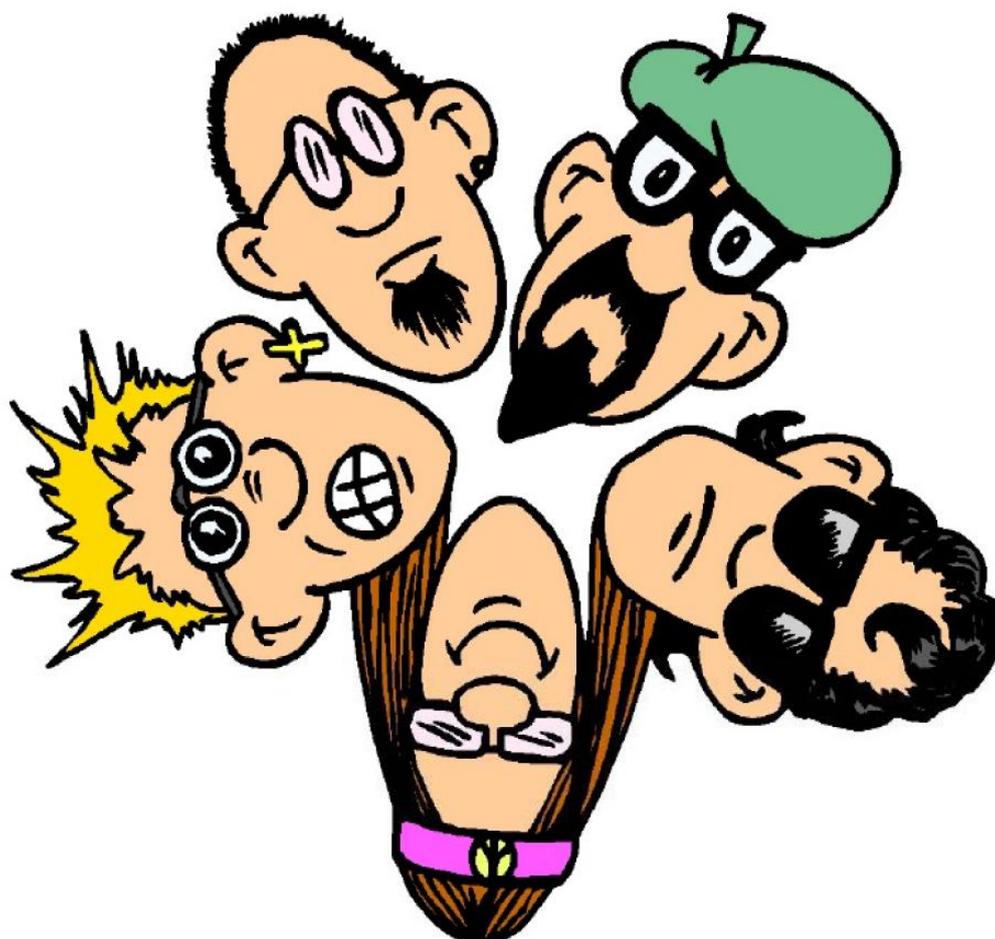
- Se o teu valor total se situa entre 41 e 50, o teu nível de autoconfiança é ótimo!
- Se o teu valor total se situa entre 31 e 40, estás muito satisfeito/a contigo próprio/a.
- Se o teu valor total se situa entre 21 e 30, falta-te alguma autoconfiança.
- Se o teu valor total se situa entre 10 e 20, tens que trabalhar mais a tua autoconfiança.

Então, tens a confiança que gostarias de ter?

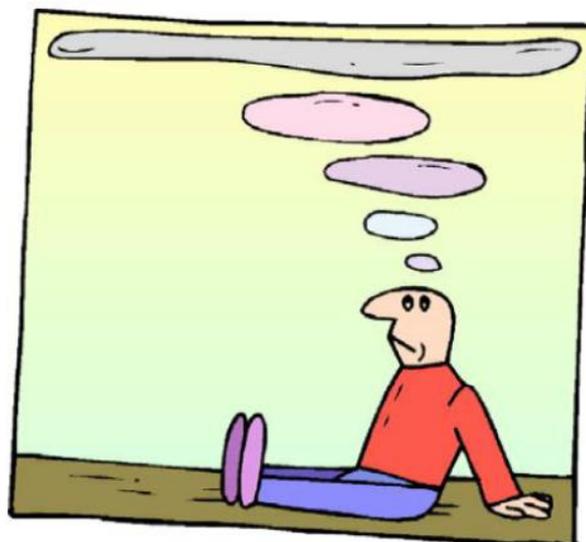
Se sim, ainda bem para ti!

Se não, terás que fazer algumas mudanças e continuar a tentar!

Como te sentes hoje?



## Eu sou...



### Exemplo:

Estou feliz quando...

Sinto-me envergonhado/a quando...

Tenho pensamentos negativos acerca de mim mesmo/a quando...

### Exercício:

Estou ..... quando .....

Sinto-me..... quando .....

Tenho pensamentos ..... acerca de ..... quando  
.....

## Quadrados Emocionais



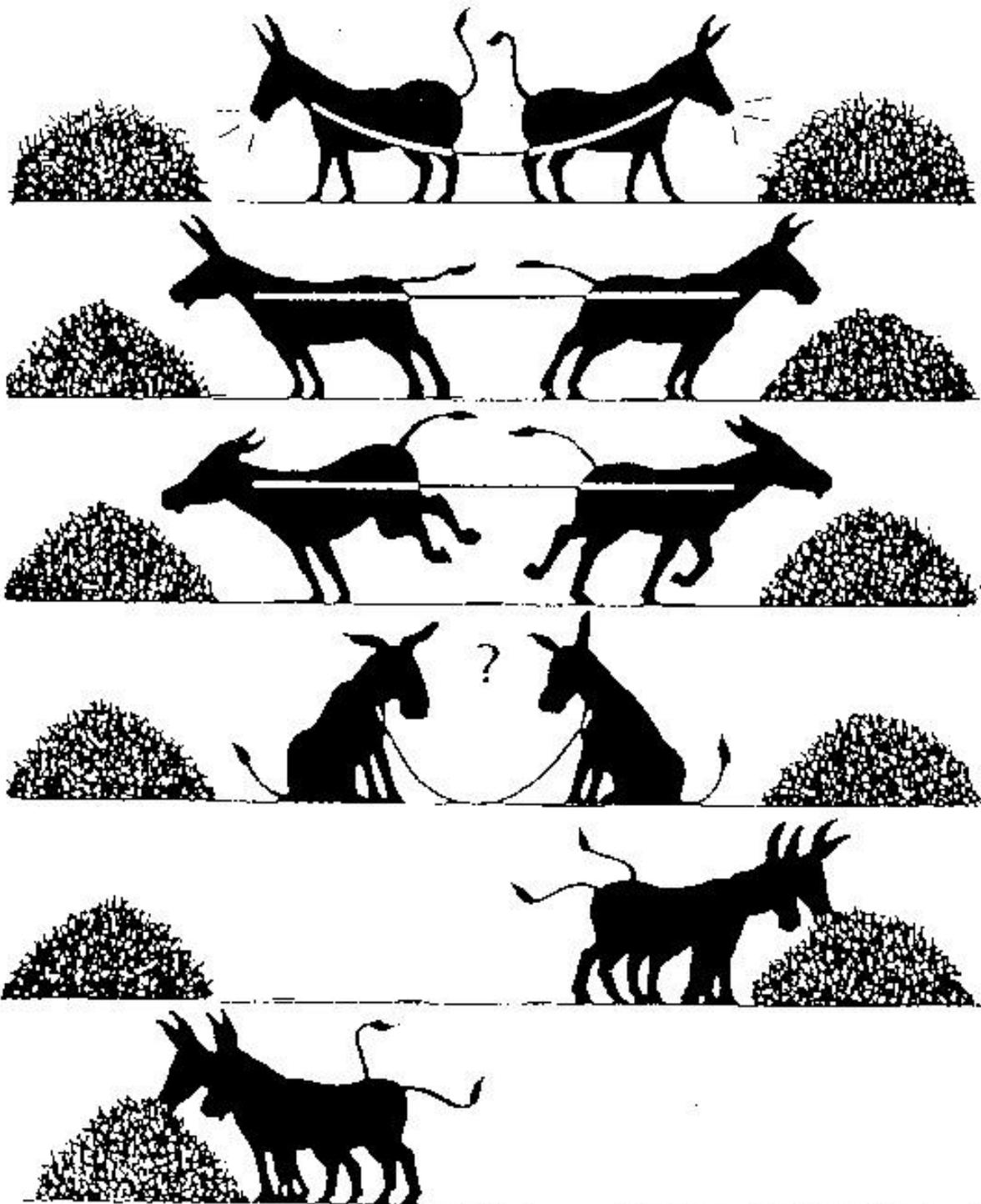
Escreve em cada quadrado o que fazes quando sentes as emoções que estão na lista. Inclui tanto comportamentos construtivos, como destrutivos.

Provocado/a?		
Zangado/a?		
Deprimido/a?		
Contente?		
Com medo?		
Preocupado/a?		
Feliz?		
Com energia?		

Escreveste mais coisas positivas ou negativas?

Quando temos alguém em quem confiamos para falar quando nos sentimos pior ou sem sorte, ajuda a não termos comportamentos e consequências negativas.

### Burros esfomeados



## Controla a raiva

Às vezes as pessoas usam a raiva para conseguir o que querem à sua maneira.

Ser assertivo/a não quer dizer que vais conseguir o que queres à tu maneira; significa que podes exprimir os teus desejos e crenças de forma positiva, e não destrutiva.

A lista abaixo contém exemplos de formas como as pessoas lidam com a raiva.

Pensa noutras formas de lidar com a raiva, tanto positivas como negativas. Quando terminares, coloca um asterisco (\*) nas caixas onde indicaste maneiras saudáveis de lidar com a raiva.

- Atirar coisas
- Gritar
- Contar até 10
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



**Não pode mesmo ser assim:**

***“Ou é à minha maneira ou não é!!!”***