



Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais nos Jovens
integrados em PIEF

Sara Cid Torres

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária e Protecção de Menores

Orientador:
Professora Doutora Susana Carvalhosa,
ISCTE-IUL

Outubro, 2010

Agradecimentos

O primeiro agradecimento, vai para a minha orientadora por toda a sua disponibilidade e pela orientação tolerante que sempre manifestou para comigo.

Os outros agradecimentos vão para os jovens, razão primeira e última deste trabalho, por terem participado no estudo e aos seus pais que o permitiram.

Um agradecimento especial à direcção do PIEC, Dra. Fátima Matos, que autorizou a elaboração deste estudo e aos técnicos de intervenção local dos PIEF's participantes que se disponibilizaram para ajudar na recolha dos PEF's e das avaliações dos seus alunos, bem como, na aplicação do questionário.

Por último, mas sempre em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais por todo o apoio dado ao longo do mestrado e ao meu namorado pelo seu apoio sempre presente.

A todos o meu muito obrigada.

Resumo

O presente estudo, tem como objectivo compreender de que forma as estratégias utilizadas no Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), promovem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos jovens que o frequentam.

Os dados foram recolhidos através da informação dos Planos de Educação e Formação (PEF) de cada aluno, de forma a identificar as estratégias utilizadas no PIEF, que efectivamente promovem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos jovens. Foi também aplicado um questionário aos alunos (N=38), com o objectivo de avaliar a percepção dos jovens, sobre as suas competências pessoais e sociais.

Como principais resultados, verificou-se que as competências em que os alunos apresentam resultados mais elevados, no início do ano lectivo, são a pontualidade, a assiduidade e a participação. Enquanto no final do ano, são o relacionamento, a pontualidade, a cooperação e a participação. Em relação às estratégias, surgem como mais utilizadas: “Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos”, “Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho” e “Estimular hábitos de trabalho e de estudo”. Quanto à percepção dos jovens sobre as suas competências, as que eles mais perceberam ter foram: o relacionamento, a responsabilidade e a participação.

Como principais conclusões, deve-se considerar que a maioria dos jovens que participaram no estudo adquiriu competências, revelando-se assim as estratégias significativas para a maioria dos alunos. Quanto à percepção dos jovens sobre as suas competências, estes efectivamente percebem tê-las, considerando sempre ter mais competências do que as avaliadas pelos técnicos.

Palavras-chave: adolescência; comportamento delincente; competências pessoais e sociais; Programa Integrado de Educação e Formação;

Classificação de categorias e códigos:

2956 - Childrearing & Child Care

3560 - Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

Abstract

This study aims to understand how the strategies used in the Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) promote the development of personal and social skills in young people who attend it.

Data were collected through information Planos de Educação e Formação (PEF) for each student to identify strategies used in PIEF that effectively promote the development of personal and social skills in young people. It was also answered a questionnaire to students (N = 38) with the aim of assessing the perception of young people about their personal and social skills.

As main results showed that the skills that students have the highest results at the beginning of the academic year are punctuality, attendance and participation. As at year end are the relationship, punctuality, cooperation and participation. In terms of strategies have emerged as the most used, "Linking school activities with students' interests," "Encourage the acquisition of skills and working methods" and "Encourage work habits and study." As for the youth perceptions of their skills, the more they perceived to have been: relationships, responsibility and participation.

The main conclusions of the study, one must consider that most young people who participated in the study skills acquired, revealing the strategies so meaningful to most students. As for the kids' perceptions of their skills, they actually perceive to have them, considering always have more powers than those assessed by the technicians.

Keywords: adolescence, delinquent behavior: personal and social skills; Programa Integrado de Educação e Formação;

Classification Categories and Codes:

2956 - Childrearing & Child Care

3560 - Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

Índice

I.	Introdução/ Enquadramento Teórico.....	1
	1. Adolescência.....	2
	2. Comportamento anti-social e delinquência.....	4
	3. As competências sociais e sua importância.....	7
	4. A família e as competências sociais.....	8
	5. A escola e as competências sociais.....	11
	6. As competências sociais e a inadaptação social das crianças e jovens.....	13
	7. Formas de avaliar as competências sociais.....	16
	8. Programa integrado de educação e formação.....	18
II.	Objetivos do estudo.....	20
III.	Método.....	21
	1. Participantes.....	21
	2. Instrumentos.....	21
	3. Procedimento.....	22
IV.	Resultados.....	24
V.	Discussão.....	37
VI	Referências.....	40
VII.	Anexos.....	1
	A. Escala de Competências Pessoais e Sociais.....	2
	B. Análise qualitativa das competências adquiridas e perdidas pelos alunos e estratégias utilizadas.....	4

Índice Tabelas

Tabela 1: <i>Competências dos alunos no início e no fim do ano lectivo</i>	23
Tabela 2: <i>Estratégias utilizadas em PIEF</i>	23
Tabela 3: <i>Valores de Alpha para escala inicial 29 itens e escala final 22 itens</i> ..	25
Tabela 4: <i>Percepção dos jovens sobre as suas competências pessoais e sociais</i> ..	26
Tabela 5: <i>Avaliação dos técnicos e percepção dos jovens</i>	27
Tabela 6: <i>Avaliação inicial e final dos técnicos</i>	27
Tabela 7: <i>Avaliação final técnicos e percepção dos jovens</i>	29
Tabela 8 : <i>Competências adquiridas e perdidas pelos alunos e estratégias utilizadas</i>	30

I. Introdução

Em 1999 face à necessidade de alargar e flexibilizar a resposta aos casos de abandono escolar motivados pela exploração do trabalho infantil ou por outras formas de exploração de menores, privilegiando e reforçando a importância de frequentar a escola, criou-se a medida Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Assim, esta é uma medida de excepção que se apresenta como remediação e à qual os jovens e as suas famílias efectivamente aderem.

A singularidade do PIEF incide na sua dupla vertente, uma vez que este exerce uma vertente educativa e formativa, centrada no reingresso à escola e na definição de percursos alternativos de educação e formação, visando assim a escolaridade ou a dupla certificação escolar e profissional. A outra vertente recai na integração orientada para a despistagem de situações e para a disponibilização de respostas de cariz social e económico que visa a inserção em actividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional, ou ainda de orientação e de desporto escolar.

Neste âmbito, tendo em conta o tema do presente estudo, *Desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos jovens*, torna-se pertinente investigar se a medida PIEF é ou não uma boa prática de intervenção social com estes jovens, questionando “*quais as estratégias utilizadas na medida PIEF que promovem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos jovens, no ano lectivo 2009/10?*”. Isto é, sendo esta medida implementada como um último recurso, pretende-se saber se, efectivamente, proporciona aos jovens a aquisição de competências pessoais e sociais, que se reflectem posteriormente como uma mais-valia para a sua vida.

1. Adolescência

Sendo o PIEF uma medida que integra jovens entre os 15 e os 18 anos, é importante caracterizar a fase de desenvolvimento em que estes jovens se encontram, a adolescência.

De acordo com Silva (2004), a sociedade nem sempre reconheceu as características específicas da adolescência, tendo o seu estudo ganho uma maior importância a partir da década de 60. Relativamente à compreensão desta fase, esta mesma autora defende que a adolescência é considerada um período de crise/mudança, oscilando entre dois pólos opostos: dependência (protecção) e independência (autonomia). Neste período o adolescente experiencia sentimentos diversos que se caracterizam por contradições, confusões, ambivalências, conflitos com os pais e com a função parental, bem como a procura de identidade e de autonomia. Também Landry et al., (2009), considera que a adolescência se caracteriza por um período em que ocorrem mudanças significativas ao nível físico, cognitivo, emocional e social do indivíduo. Estas alterações levam a uma nova procura de identidade nos adolescentes, que os conduz ao desenvolvimento de uma identidade individual, na sociedade.

Nesta linha de pensamento, Ramos de Almeida (1987 citado por Silva, 2004) defende que a evolução psicológica do adolescente decorre conjuntamente em quatro campos (emocional, sexual, intelectual e social), que englobam cinco fases. Estas que passam por uma “interiorização das alterações físicas do jovem; um estabelecimento de um novo tipo de relações; o aparecimento de um comportamento social responsável; a evolução para uma personalidade em equilíbrio com os valores éticos da cultura vigente; e a capacidade para planear e orientar as suas actividades futuras” (p. 27). Contudo não podemos generalizar a adolescência, uma vez que cada indivíduo experiencia esta fase da vida de forma diferente. Existem sim, características biopsicossociais que são comuns aos vários adolescentes, diferindo apenas no que diz respeito à forma como estas se concretizam uma vez que cada indivíduo tem características específicas adquiridas na infância.

Contudo, Fenwick e Smith (1993, citado por Silva, 2004) defendem a divisão da adolescência em três estádios: inicial, médio e tardio. O inicial corresponde à idade dos 11 aos 14 anos, marcado pelas alterações hormonais, que podem provocar

comportamentos rebeldes, provocadores, agressivos e mau humor, sendo que é nesta altura que os grupos de pares obtêm uma maior relevância.

O estágio médio vai dos 15 aos 16 anos, onde encontramos o jovem menos autocêntrico. Nesta fase, o jovem aprende a pensar em si mesmo e a tomar as suas próprias decisões, começando então a questionar os conceitos e valores e a criar os seus próprios. O desenvolvimento da sexualidade e a experimentação de novos sentimentos são outras características que marcam esta fase.

No último estágio, os autores integram as idades dos 17 aos 18 anos, em que as mudanças são direcionadas para a independência. São definidas seis mudanças: o adolescente torna-se idealista; envolve-se com a sociedade (no trabalho e nas relações fora da família); dedica-se a um curso para obter independência financeira e emocional; mostra-se mais apto para relacionamentos sexuais mais estáveis; sente-se adulto em pé de igualdade perante os pais; e está quase pronto para se tornar adulto independente e auto confiante.

Assim, este desenvolvimento de personalidade exige que a relação com o meio seja reestruturada, sendo a atitude e a postura da família de extrema importância. É dependente desta personalidade e dos aspectos sócio-culturais em que o adolescente se insere, que se poderá delimitar e definir o final da adolescência.

Outro ponto fulcral na adolescência é a de que esta é marcada pela troca da autonomia parental para uma envolvente relação com os grupos de pares, onde vai adquirir uma vida social e onde vai procurar as suas referências sobre normas, valores e estatutos. Na adolescência os contextos sociais a que o jovem tem acesso aumentam e são diversificados, provocando assim, novos desafios ao jovem que o vão fazer reequacionar a sua noção de eficácia pessoal ou confirmar a sua falta de eficácia (Bandura, 1976).

No que respeita à escola, esta tem também um papel preponderante, pois como diversas investigações defendem, a qualidade das relações que os indivíduos estabelecem com os colegas na infância e adolescência, vai influenciar o seu percurso e ajustamento na vida adulta. Segundo Silva (2004), existe uma ligação entre a delinquência dos adolescentes e jovens adultos e a dificuldade de estabelecer relações com os colegas. Assim, surge a importância da competência social na promoção de um desenvolvimento saudável e ajustado dos jovens. A competência social dota os jovens de ferramentas que os vão ajudar a adoptar um comportamento adequado ao meio social em que se encontram inseridos (Walters & Sroufe, 1983).

Deutsch e Gerard (1955 citado por Silva, 2004) defendem que existem dois tipos de influências dos colegas para com o adolescente: a influência informal e normativa. Na «influência informal», os colegas funcionam como fontes de conhecimento no que diz respeito aos padrões comportamentais, atitudes, valores e repercussões dos mesmos. Na «normativa», os colegas exercem uma pressão social sobre os adolescentes, levando a que estes se comportem de acordo com os padrões seguidos pelos outros elementos do meio a que pertencem. Os mesmos autores apresentam dois processos sociopsicológicos que permitirão compreender as influências enunciadas: a «comparação social» e a «conformidade». A primeira, permite aos adolescentes comparar o seu comportamento e capacidades com as dos outros indivíduos da mesma idade e posição social. Enquanto que a conformidade passa pela adopção do mesmo comportamento/atitudes que os outros adoptam.

As características dos adolescentes e a sua pertença ao grupo de pares, torna-os mais vulneráveis para adoptar comportamentos anti-sociais, do que as outras faixas etárias. Assim, o desenvolvimento das competências sociais pode proteger os adolescentes dos factores de risco como, os comportamentos desviantes, as depressões e as perturbações do comportamento (Botvin & Griffin, 2002; Epstein et al., 2000).

Há então aqui uma ideia fundamental, a de que “é na escola que o indivíduo procura a sua identidade social, pois é aqui o ponto de encontro com a sociedade, adquirindo novas relações e capacidades. A escola torna-se, assim, não apenas uma instituição social com funções gerais de formação, mas também um meio de desenvolvimento do indivíduo” (Silva, 2004, p. 39).

Assim, os adolescentes, de acordo com as relações que estabelecem na escola com os pares, vão adoptar determinados comportamentos tentando formar a sua identidade social. Estes comportamentos, muitas vezes influenciados pelos pares, podem levá-los a adoptar comportamentos delinquentes. Sendo, por isso, fundamental que os jovens adquiram as competências sociais necessárias, para conseguir adoptar comportamentos adequados.

2. Comportamento anti-social e delinquência

De acordo com Ferreira (1997), a família e a escola estão no centro da problemática da delinquência juvenil. O autor considera que a delinquência acontece porque a família e a escola, sendo estas estruturas de socialização, falharam. Quando não existe

supervisão dos adultos ou falta de acompanhamento ao longo do desenvolvimento infantil e juvenil potencia-se o aparecimento de comportamentos delinquentes.

Os comportamentos anti-sociais, segundo Negreiro (2001), integram um vasto leque de actividades que estão associadas a transgressões de normas e/ou das expectativas estabelecidas na sociedade, que incluem os furtos, os actos agressivos, o consumo de drogas, o vandalismo e as fugas. Estes comportamentos têm diversas propostas de denominação, sendo a delinquência, o crime ou a perturbação do comportamento as mais utilizadas. O termo delinquência segundo critérios jurídico-penais consideram delincente o sujeito que praticou actos dos quais resultou uma condenação judicial.

Os comportamentos anti-sociais podem exprimir-se de diferentes formas, amplitudes e gravidades, e não são estáticos, ou seja, vão sofrendo mutações ao longo da vida. O autor revela que ao nível das investigações sobre a temática o que apresenta maior concordância entre elas é a aplicação do conceito de continuidade à delinquência, ou seja, a tendência para a persistência destes comportamentos ao longo dos tempos, desde a infância até à idade adulta.

A continuidade dos comportamentos anti-sociais é mais frequente quando se manifesta em idades precoces (antes dos 10 anos), sendo estes frequentemente diversificados e praticados em diversos contextos. Segundo as abordagens da propensão criminal a idade é uma variável relevante, sendo que os comportamentos anti-sociais parecem aumentar substancialmente entre os 12 e os 17 anos, ocorrendo frequentemente no final da adolescência um declínio resultante da maturação (Negreiro, 2001).

Importa também compreender as formas de delinquência existentes. Deste modo, segundo Fréchette e LeBlanc (1987, citado por Negreiro, 2001) existem duas tipologias de delinquência: a delinquência regressiva e a delinquência extensiva. A primeira é passageira e os jovens não adquirem identidade e estatuto anti-social. Pode ser intensa e grave, mas não impede o jovem de atingir um nível satisfatório de adaptação social, desaparecendo no final da adolescência. Por outro lado a delinquência extensiva diz respeito a actos delinquentes que se iniciaram precocemente, são persistentes e duradouros.

Os problemas de comportamento, como a delinquência e os comportamentos anti-sociais, podem ter diversas causas, como a história de vida familiar (Patterson et al., 2002), as práticas parentais, a condição socioeconómica, os acontecimentos stressantes, os conflitos conjugais, (Conte, 1997; Kaiser & Hester, 1997; Loeber & Hay, 1997; Patterson et al. 2002; Webster-Straton, 1997; Negreiro, 2001), a hereditariedade dos

pais e da criança (Gomide, 2001; Patterson et al., 2002), a patologia parental (Hoffman & Youngblade, 1998; Patterson et al., 2002) e as características da criança e da escola (Gomide, 2001; Patterson et al. 2002; Booth, 1997; De Rose, 1999; Romero, 1995). De acordo com Bowlby (1990), os actos delinquentes acontecem devido às alterações na qualidade de ligação emocional entre pais e filhos ocorrendo mais quando os pais e/ou mães são abandonados ou disfuncionais nas relações com os filhos. Estes são incapazes de se organizar, de modo protector e transformador do funcionamento psíquico das crianças, apenas existindo ou persistindo num papel exclusivamente frustrante, persecutório ou desconhecido.

Desta forma, encontramos nestas crianças e jovens características comuns, que passam pelas angústias predominantes de abandono, perda do objecto de amor, de negligência e abuso. Estão regularmente associados a níveis intelectuais baixos, pois, como afirma Mata (2004), os comportamentos agressivos estão frequentemente ligados ao insucesso escolar, patenteando dificuldades de atenção e défices cognitivos no domínio social.

Segundo Negreiro (2001) e Ferreira (1997) os jovens que vivem em meios socioeconómicos mais desfavorecidos, revelam maior probabilidade de incorrerem numa situação de desemprego ou de se tornarem delinquentes crónicos, uma vez que têm menos supervisão dos pais. Também a autora Mata (2004) defende que, nos contextos de precariedade, os jovens sentem-se abandonados pela sociedade em geral, considerando o presente incerto e desvalorizando o futuro. O presente destes jovens fica desta forma marcado com dificuldades de acesso ao emprego, uma vez que se sentem mais fragilizados, vulneráveis e ainda remetidos para a marginalidade e delinquência. Na maioria das vezes estes jovens apresentam também grandes défices no que diz respeito às suas competências pessoais e sociais.

Segundo Negreiro (2001) a desistência de comportamentos delinquentes poderá depender “ (...) do grau de penetração numa progressão de comportamentos anti-sociais de tal maneira que, quanto mais o indivíduo progredir na sequência de comportamentos delinquentes, maior será a tendência para persistir nesses comportamentos.” (p. 88). Aqui também a escola surge como um factor positivo uma vez que atitudes positivas em relação à escola e aos professores, bem como a participação nas actividades escolares correlacionam-se negativamente com comportamentos delinquentes (Ferreira, 1997).

Desta forma, podemos então concluir que a família e a escola estão na base dos comportamentos anti-sociais e delinquentes dos adolescentes. Uma boa relação parental

e supervisão poderão funcionar como um factor preventivo destes comportamentos. Também o sucesso escolar dos jovens funciona como um factor positivo para que não ocorra a delinquência. No caso dos jovens que iniciam os seus comportamentos delinquentes numa idade precoce, até aos 10 anos, torna-se mais difícil a mudança dos seus comportamentos devendo por isso ser feito um trabalho preventivo.

Outro factor importante, para prevenir estes comportamentos é a aquisição de competências sociais, devendo por isso ser feito um trabalho de promoção destas competências, dotando os jovens das ferramentas necessárias para que não adoptem estes comportamentos delinquentes e anti-sociais.

3. As competências sociais e a sua importância

No que diz respeito ao conceito de competência social este é muitas vezes confundido com o conceito de aptidão social. De acordo com Silva (2004), a aptidão social é a capacidade de se expressar em diversos contextos e situações, sejam elas positivas ou negativas, sem perder qualquer tipo de reforço pessoal, social e nas relações interpessoais. Assim, pode-se considerar que as habilidades sociais são o conjunto de comportamentos aprendidos, verbais e não verbais, que requerem iniciativa e respostas afectando as relações interpessoais (Maher & Zins, 1987).

A participação com sucesso em interações sociais é considerada por Santos (1990), a principal habilidade social do ser humano, uma vez que este desenvolve o seu comportamento dentro do ambiente social, necessitando de ter um repertório compatível com as exigências do meio para obter êxito.

Um indivíduo com aptidões sociais tem a noção correcta da realidade e sabe adaptar os seus comportamentos às situações. Também para MacFall (1976), a competência social é a capacidade aprendida e adquirida através da experiência e do constante contacto com estas capacidades, que produz reacções e efeitos que podem preencher as necessidades perante uma situação na vida.

Neste seguimento, MacFall (1976) afirma que a competência social é um termo avaliativo que reflecte o julgamento de um sujeito com base num determinado critério, de que o desempenho de uma pessoa é uma tarefa adequada.

As habilidades sociais são comportamentos considerados desejáveis que capacitam a pessoa a interagir com os outros satisfazendo as suas necessidades e as expectativas dos outros. Estes comportamentos incluem para além da verbalização a expressão facial, a

postura, o contacto visual, os gestos, a aparência física, entre outros (MacFall, 1976). Através de comportamentos adequados o indivíduo deverá conseguir a sua inclusão no meio, tornando-se um adulto confiante e seguro com maiores probabilidades de atingir uma boa saúde mental (Maher & Zins, 1987).

Assim, o comportamento socialmente habilidoso é, de acordo com Caballo (1996), o conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo numa situação interpessoal que expressa os seus sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos, de um modo adequado ao contexto em que se encontra inserido. Como comportamentos socialmente desejáveis, o autor considera que estes são: partilhar, cooperar, iniciar relacionamentos, conseguir ajuda de outros, dizer “por favor” e “obrigado”, entre outros. O desenvolvimento das habilidades sociais dá-se sobretudo em contextos como a família, o grupo de amigos e a escola (Caballo, 1996).

O desenvolvimento das competências sociais é fundamental, pois estas influenciarão o desempenho social dos adolescentes e futuros adultos. Assim, Silva (2004) atribui ao conceito de competência social, a capacidade própria que o indivíduo tem para obter objectivos afectivos e instrumentais fulcrais à vida social, constituindo estas competências um meio para a satisfação desses objectivos.

Assim, as competências sociais são entendidas como a capacidade do indivíduo, para se adaptar aos diferentes meios em que se encontra inserido e a capacidade de se relacionar com os outros, adaptando os seus comportamentos às diferentes situações. Desta forma, as competências sociais são muito importantes, principalmente nos jovens, pois quando estas não existem, os seus comportamentos vão-se reflectir em todos os diferentes contextos, como o contexto social, familiar e escolar.

4. A família e as competências sociais

No que respeita ao contexto familiar, este tem um papel crucial no desenvolvimento a todos os níveis do adolescente. A família é o primeiro grupo social de que o indivíduo faz parte, oferece modelos de comportamento e de conduta social, através de práticas disciplinares. Os pais funcionam como modelos e devem estar sensíveis aos sinais da criança, dando-lhe condições para ter êxito no que diz respeito aos seus comportamentos adaptativos. Os pais devem ainda ser organizadores de um sistema de regras que permita a adequação da criança ao mundo. Os irmãos também têm um papel

importante, uma vez que, possibilitam à criança a vivência de comportamentos diferenciados, sendo a ponte entre a família e o mundo (Caballo 1996).

Nos dias de hoje, a família tanto aparece como uma imagem de refúgio, onde predominam sentimentos de intimidade, afectividade, solidariedade e de privacidade, como também aparece como a imagem de um lugar de inautenticidade, predominando aqui sentimentos de opressão, obrigação, egoísmo, sendo neste caso, a família geradora de conflitos e de violência (Ramos, 1993).

Na perspectiva de Garcia et al. (2000), a família é vista como entidade privatizada e contratualizada, uma vez que o casal está vinculado por um processo de contratualidade, cuja duração depende da vontade e capacidade em mantê-lo. O autor defende ainda que a generalização do divórcio e a re-nupcialidade são sinónimos do sentimento actual sobre a família e o casamento estando desta forma a família, enquanto instituição, a modificar-se, originando novas estruturas familiares e reformulação dos papéis parentais.

Consequentemente, a família tem vindo a sofrer transformações ao nível das funções que lhe estão subjacentes, nomeadamente a económica e social, bem como ao nível dos valores. Assim surgem acentuadas transformações “nos objectivos e padrões que regem o lugar das famílias nas interações da vida quotidiana, no papel da mulher na família e na sociedade e no significado da criança na relação conjugal” (Garcia et. al., 2000, p. 55).

O estudo de Garcia et al. (2000) sobre as famílias vai mais além, quando afirma que 75% das pessoas pobres em Portugal são oriundas de famílias que já eram pobres ou se encontravam em exclusão. Desta forma, sendo a família um espaço privilegiado de transmissão de comportamentos e competências, de forma a capacitar os jovens e crianças para uma vida futura, quando no meio onde tais competências não existem ou não são totalmente transmitidas, as crianças e jovens acabam por seguir, como exemplo, os pais e o seu modo de vida, gerando-se dessa forma um “ciclo de pobreza”.

De acordo com, Garcia et al. (2000), este tipo de ambiente familiar, ao qual se juntam muitas vezes o abandono e a desresponsabilização por parte dos pais, os jovens acabam por tomar como sua casa a rua, construindo uma “solidariedade bairrista”, apesar de não terem bairro nem casa e de se encontrarem afastados de toda a vivência familiar de origem. Desta forma, constituem, inevitavelmente, “equivalentes familiares” e adoptam uma vivência de rua e da socialização daí decorrente.

Também para Osório (1996), a família tem certas funções fundamentais para o desenvolvimento de competências e da personalidade do adolescente, funções biológicas, psicológicas e sociais. As primeiras referem-se à função de garantir a sobrevivência das crianças e jovens, através de cuidados. As funções psicológicas, referem-se essencialmente ao fornecimento a nível afectivo, indispensável à sobrevivência emocional. Relativamente às funções sociais da família, estas passam pela transmissão da cultura e preparação dos jovens para a cidadania, sendo esta função delegada à família pela sociedade (Silva, 2004).

Desta forma, segundo Osório (1996), cabe à família possibilitar o crescimento individual da criança e adolescente, e facilitar os processos de individualização e diferenciação em seu seio, conduzindo à adequação e adaptação dos seus membros às exigências reais da sociedade e ao preenchimento das condições mínimas requeridas para um convívio social satisfatório.

Tal como já foi referido, a família tem vindo a sofrer grandes transformações, entre elas, o aumento da monoparentalidade. Este tipo de famílias têm um único educador, na maior parte das vezes a mãe. Como afirma Saraceno (1997), somente por esta particularidade encontramos uma das fragilidades que mais pode afectar a família, pois estas correm um maior risco de pobreza, principalmente devido às diferenças salariais ainda existentes entre os homens e as mulheres no mercado de trabalho.

Alarcão (2000) identifica quatro níveis de dificuldades resultantes da monoparentalidade, ou seja, da falta de um dos adultos. A nível do «subsistema conjugal», uma vez que, nas famílias com os dois pais, estes servem de suporte um ao outro e enfrentam todos os problemas em conjunto, enquanto que sozinho um dos pais ficará muito mais sobrecarregado a todos os níveis. A nível do «subsistema parental», pois deixa de existir a possibilidade de partilhar tarefas e de recorrer ao suporte do outro cônjuge. Aqui existe um risco muito grande que é o próprio filho/a assumir o papel do progenitor que não está presente. A nível do «subsistema fraternal» em que o filho, que assumiu o papel do progenitor, tende a adoptar um comportamento autoritário perante os irmãos. Tem tendência, desta forma, a exercer as funções de autoridade familiar devido à ausência do progenitor, prejudicando assim as relações familiares, principalmente entre os irmãos. E a nível do «subsistema individual», onde surge o problema da criação de uma identidade, sendo que na ausência de um progenitor, o filho que seja do mesmo sexo acaba por ter mais dificuldades em construir a sua própria identidade, uma vez que lhe falta uma referência, uma pessoa com quem se identificar.

Todas estas questões dependerão essencialmente da atitude de ambos os progenitores perante toda a situação, pois é fundamental que se encontre um equilíbrio.

Todas as experiências e aquisições transmitidas pelos pais exercem uma grande influência no desenvolvimento, na personalidade e equilíbrio do adolescente. É através desta influência que a criança apreende o que Bourdieu (1972, citado por Silva, 2004) denomina como “princípios organizadores do comportamento”. Contudo, as transmissões anteriormente descritas muitas vezes não se realizam devido a limitações e constrangimentos dos pais. Estes sofrem constantemente diversas pressões que poderão contribuir para as dificuldades de negociação junto do adolescente, onde vemos bem demarcada a falta de diálogo, de paciência, de atenção por parte dos pais.

Sampaio (1994), considera que a presença dos pais junto dos filhos é de extrema importância ao longo de todo o seu desenvolvimento, sendo o seu principal papel durante a adolescência dos filhos estar atentos, mobilizar sem dirigir, apoiar nos fracassos e incentivar nos êxitos, ou seja, acompanhar os filhos e respeitar a sua individualização.

Assim, a família é de extrema importância para o desenvolvimento das competências sociais nos jovens, uma vez que é através dela que os jovens recebem modelos de comportamento e de conduta social. Desta forma também os pais devem estar dotados das competências sociais e parentais necessárias de forma a conseguirem transmitir bons modelos aos filhos, uma vez que estes modelos vão ter uma grande influência no seu desenvolvimento e na personalidade.

5. A escola e as competências sociais

No que diz respeito ao contexto escolar, as influências e estímulos que aí ocorrem têm grande importância, pois caracterizam modelos para os adolescentes e constituem uma estimulação para todos os seus pensamentos e acções, levando a um melhor desenvolvimento cognitivo, intelectual e social.

De acordo com Ferreira e Marturano (2002), as crianças com um menor nível socioeconómico apresentam mais problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, uma vez que têm um menor envolvimento dos pais na sua educação, possuem menos suporte parental, realizam menos passeios e actividades partilhadas com os pais no lar e têm menos oferta de brinquedos. Estas crianças possuem ainda condições ambientais mais restritas para o sucesso escolar, uma vez que não têm um

espaço para estudar nem uma rotina orientada para o estudo. Para além disso, os pais não podem ou não sabem ajudá-las nas tarefas escolares e as suas preocupações com a sobrevivência leva-os a negligenciar esta etapa do desenvolvimento dos filhos. A existência de uma rotina, tempo para realizar as tarefas escolares, um ambiente físico adequado, apoio dos pais, acesso a bibliotecas e outros factores que contribuem para o sucesso académico na escola (Baker, Kessler-Sklar, Piotrkowski & Parker, 1999; Ferreira & Marturano, 2002), nem sempre estão disponíveis para estas crianças. Também os pais destas crianças, com menor nível socioeconómico, na maioria das vezes, tiveram uma má relação com a escola marcada por sentimentos de culpa e stress, devido a experiências anteriores da própria vida (Nicholson, 1997, citado por Feitosa et al., 2007). Assim existe uma maior percentagem de problemas de aprendizagem e insucesso escolar, em crianças oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos (Fonseca, 1995, citado por Feitosa et al. 2007), o que pode gerar um círculo vicioso entre dificuldades de aprendizagem e inadaptação à escola e, no limite, ocasionar evasão e outros problemas no desenvolvimento sócio-emocional da criança e do adolescente.

Desta forma, Caballo (1996), considera que a escola vai permitir o contacto social da criança com outros adultos e jovens, estimulando o exercício de novos papéis e habilidades, impondo novos desafios interpessoais. A escola vai estimular a autonomia, a capacidade crítica, a cooperação e outras habilidades que constituem a vida em grupo. Os amigos compõem o espaço social necessário à emissão de comportamentos que noutros contextos seriam impróprios, possibilitando o autoconhecimento e o treino de habilidades já apreendidas e de novas habilidades.

Assim, Sprinthall e Sprinthall (1994) defendem que a melhor forma para estimular o pensamento abstracto do jovem passa pelo visionamento de filmes ou vídeos e a participação em actividades artísticas, tais como, pintura, drama, dança e música. Ou seja, quanto mais activo for todo este processo, maior estímulo ganhará o desenvolvimento cognitivo.

Neste sentido, também Piaget (1970), acentua o papel da prática e da aprendizagem para a acção, no desenvolvimento e mudança dos adolescentes. Tal como Fleming (1993) que defende que a escola proporciona a expressão pessoal, a imaginação e a reflexão abstracta, desenvolvendo também o gosto pelo estudo, a capacidade crítica/autocrítica e as responsabilidades individuais ou em grupo.

Assim, as crianças quando estão na escola, são contrastadas com os colegas em função das tarefas escolares e sociais, evidenciando assim a sua competência (Erikson,

1972), a sua auto-eficácia (Bandura, 1976) ou a respectiva ausência. É na escola que a criança reconhece o que sabe e o que é ou não capaz de fazer.

A escola pode, então, contribuir para a socialização do jovem, uma vez que fornece contextos de interações variadas extra-familiares e promove e otimiza o processo de socialização (Sanches & Ocha, 1988). Os autores defendem também que um currículo centrado no desenvolvimento social e pessoal, tem de ser interactivo e não baseado em estratégias de instrução.

De acordo com Fontana (1985), o currículo escolar possui uma falha, uma vez que se encontra estruturado de forma a privilegiar mais o saber que o ser, esta lacuna deve ser corrigida incluindo no currículo escolar um programa de promoção de competências.

Podemos assim considerar, que também a escola funciona como um espaço de promoção de competências, uma vez que os jovens ao contactarem uns com os outros e com os adultos, vão experienciar novos papéis e adquirir novas habilidades. Desta forma, a escola vai ajudar os jovens provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, a adquirir as competências necessárias para melhorarem os seus problemas de aprendizagem e prevenir o insucesso escolar.

6. As competências sociais e a inadaptação social das crianças e jovens

Para Epps (1996, citado por Matos, Simões & Carvalhosa 2000), a competência social tem inerente dois conjuntos de competências e processos: um a nível do comportamento interpessoal, onde encontramos a empatia, a assertividade, gestão da ansiedade e da raiva e competências de conversação; e outro a nível do desenvolvimento e conservação de relações, onde envolve a comunicação, a resolução de conflitos e as competências de intimidade. A aquisição destas competências é fundamental na maturação e ajustamento social dos adolescentes, uma vez que as falhas a nível das competências sociais estão directamente ligadas aos problemas de comportamento dos adolescentes.

Para Dishion, Loeber, Loeber-Stouthamer e Patterson (1984) existem competências fundamentais a adquirir, de forma a atingir os objectivos da sociedade, sendo estas as competências interpessoais, as competências académicas básicas e as competências de trabalho. A tese destes autores é que a não aprendizagem destas competências poderá levar a um estilo de vida anti-social, através do isolamento social e da alienação, do nível muito baixo das competências na leitura e escrita e da incapacidade de conseguir

um emprego e mantê-lo, afirmando, ainda, que é fundamental ter sempre presente, quando se fala de falta de competências, outros indicadores, tais como a papel das práticas educativas pobres, os lares desfeitos, as famílias com um passado criminal, uma associação a grupos de pares delinquentes. Note-se que, apenas com esta visão global, se conseguirá melhorar os comportamentos anti-sociais na adolescência.

De acordo com o modelo desenvolvimental de Patterson, DeBarshe e Ramsey (1989), as dificuldades interpessoais da primeira infância podem provocar na infância média uma maior ocorrência de problemas de conduta, o que pode levar à rejeição das crianças pelo grupo de pares, pais ou professores, bem como, ao fracasso escolar e depressão. Quando estas crianças atingem a adolescência têm uma maior probabilidade de se envolver em grupos desviantes podendo dessa forma ingressar na delinquência, com consumo de drogas o que levará a um futuro caótico, a problemas de relacionamento ou institucionalização.

De acordo com Bandeira et al (2006), existem diversos estudos da área da psicopatologia do desenvolvimento (Achenbach & Edelbrock, 1978; Hinshaw, 1992; Kazdin & weisz, 2003;) que identificam dois grandes grupos de problemas de comportamento: os externalizantes, que se expressam em relação a outras pessoas e os internalizantes, que se expressam em relação ao próprio indivíduo. Os primeiros manifestam-se através de agressividade física ou verbal, comportamentos opostos ou desafiantes, condutas anti-sociais (mentir, roubar) e comportamentos de risco (uso de substâncias psicoativas). O segundo tipo de comportamento identifica-se mais facilmente estando relacionado com depressão, isolamento social, ansiedade e fobia social (Del Prette & Del Prette, 2005).

Os comportamentos problemáticos de acordo com Maggi e Piccinini (1998, citado por Bandeira et al., 2006), encontram-se relacionados com os estilos parentais adoptados na educação das crianças. Desta forma, as mães das crianças que apresentam comportamentos problemáticos são mais directivas, têm menos contacto com os filhos e possuem menor responsabilidade. O estilo autoritário materno é transmitido de forma intergeracional estando intimamente relacionado com a ocorrência de comportamentos problemáticos externalizantes e internalizantes nas crianças (Oliveira et. al., 2000, citado por Bandeira et al., 2006). Outro estudo efectuado por Ferreira e Marturano (2002), demonstra ainda que as crianças com comportamentos problemáticos apresentam maiores dificuldades nas relações parentais. Os pais destas crianças adoptam estilos parentais reactivos, que se caracterizam por interacções negativas e uma

menor preocupação com a segurança e necessidades dos filhos, bem como pelo uso de ameaças e agressão física. No que respeita aos pais das crianças que não apresentam problemas de comportamento, estes apresentam estilos parentais proactivos onde existe uma maior preocupação com a segurança e necessidades dos filhos, bem como uma maior organização e planeamento do quotidiano, preocupações relacionadas com o estudo e o lazer e uma maior disponibilidade para ajudar os filhos.

Assim, de acordo com Bolsoni-Silva et al. (2008) torna-se necessário aumentar a frequência de habilidades sociais educativas parentais, uma vez que estas podem prevenir a os problemas de comportamento dos filhos. Se os pais possuem as habilidades sociais necessárias, podem utilizar práticas educativas mais eficazes junto dos filhos, como por exemplo, através do estabelecimento de limites em detrimento de práticas punitivas, bem como através de modelos de comportamento socialmente habilidoso.

No caso das crianças, as habilidades sociais, encontram-se intimamente relacionadas com o seu status entre os pares, o julgamento positivo por parte de outras pessoas com significado para elas e comportamentos adaptativos ao nível do rendimento escolar, situações de stress ou frustração, auto-cuidado, independência e cooperação. Desta forma, as habilidades sociais são vistas como um factor que contribui para a prevenção de comportamentos problemáticos (Del Prette & Del Prette, 2005) incluindo as habilidades relacionadas com a resolução de problemas interpessoais (Elias & Maturano, 2004).

Concluindo, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos jovens é de extrema importância para a sua adaptação social, uma vez que as falhas a nível das competências sociais estão directamente ligadas aos problemas de comportamento dos adolescentes. Quando as competências pessoais e sociais não estão presentes nos jovens, podem levá-los a envolver-se em grupos desviantes e adoptar comportamentos delinquentes. Outro factor que leva à adopção destes comportamentos, são as relações e práticas parentais, devendo por isso aumentar-se a frequência de habilidades sociais educativas parentais, para que estes adoptem práticas educativas eficazes.

7. Formas de avaliar as competências sociais

Segundo os autores Lemos e Menezes (2002), no plano teórico, a investigação deve ter por base uma definição conceptual de competência social que distinga a especificidade das situações, tarefas e idade, permitindo assim estudar a sua continuidade e mudança em diferentes contextos e ao longo do ciclo vital. Quanto ao plano operacional, a competência social deve incidir nas suas diversas componentes em função de cada situação (Oppenheimer, 1989, citado por Lemos & Menezes, 2002) e da idade do indivíduo (Markus & Wurf, 1987, citado por Lemos & Menezes, 2002; Oppenheimer, 1987, citado por Lemos & Menezes, 2002).

Segundo, Bandeira et al., (2009), existe falta de instrumentos e procedimentos para avaliar as diferentes dimensões e indicadores das competências. Estas precisam ser avaliadas de diversas formas, utilizando diferentes instrumentos e procedimentos como as escalas de comportamento, a entrevista, a observação directa, o desempenho de papéis e a avaliação sociométrica.

Desta forma, a avaliação da competência social deve ter em conta várias fontes de informação e diferentes indicadores, adequados às tarefas de desenvolvimento e características de processamento cognitivo, típicos de cada idade. A utilização de um só instrumento não permite recolher a informação necessária para identificar os deficits de habilidades sociais específicas ou para avaliar de forma precisa os resultados de programas de treino de competências sociais (Hazel & Schumaker, 1988, citado por Lemos & Menezes 2002).

De acordo com Cartlege & Milburn (1980, citado por Gresham, 1981), existem diversos problemas associados à avaliação das competências sociais, que interferem na validação de escalas. Segundo Gresham (1981), existem duas formas de avaliar as competências sociais, a sociométrica e a observação. Este autor considera, ainda, que estas formas de avaliar as competências sociais apresentam algumas desvantagens. No que diz respeito à forma sociométrica, esta apresenta desvantagens uma vez que se pode tornar reactiva, se for utilizada muitas vezes; a informação recolhida é pouca, tendo em conta os antecedentes e as consequências de uma adaptação social pobre; e, porque, essencialmente, existem apenas dois tipos de medidas: a nomeação pelos pares (Coie, Dodge, & Copotelli, 1982, citado por Lemos & Menezes, 2002) e a classificação dos pares (Gresham, 1981).

Na forma de avaliação sociométrica (Lemos & Menezes, 2002) consideram uma terceira forma de avaliação, a avaliação dos pares onde as crianças avaliam várias características do comportamento dos seus pares. Uma outra forma de avaliação é a que é feita pelos professores pode ser realizada através da utilização de diversas escalas como, por exemplo, a Social Behavior Assessment (Stephens, 1978, 1981, citado por Lemos & Menezes 2002), ou a escala Walker-McConnell (Walker & McConnell, 1988, citado por Lemos & Menezes 2002).

As competências sociais podem ainda ser avaliadas através da observação, apresentando este método algumas vantagens em relação à avaliação sociométrica. Isto porque pode ser utilizada diversas vezes, permite aos investigadores monitorizar as alterações de comportamento social de uma criança e permite também especificar os antecedentes e as consequências das interações sociais, sendo esta uma informação importante para identificar para quem se deve delinear programas de promoção de competências (Gresham, 1981). De acordo com Lemos e Menezes (2002), as competências sociais podem também ser avaliadas através da observação de comportamentos específicos, como dar e receber “feedback” positivo e negativo, resistir à pressão dos pares, negociar ou resolver problemas e da qualidade da interação social. A avaliação feita pelos pais é outra forma de avaliar as competências sociais (*Social Behavior Assessment-Parents*), embora esta forma seja normalmente pouco utilizada, por fim, existem as medidas de auto-relato.

Assim, existem poucas formas de avaliar as competências sociais utilizando-se as formas sociométricas e a observação. Para a avaliação de competências nos jovens, as formas mais utilizadas são a avaliação dos pares, as dos professores, dos pais, o auto-relato e a observação.

Após a revisão de literatura, pode-se considerar que na adolescência, as relações que os jovens estabelecem na escola com os pares são de extrema importância, uma vez que, os levam a adoptar determinados comportamentos, que por sua vez, os levam a criar a sua identidade social. Estes comportamentos, na maioria das vezes influenciados pelos pares, podem levar os jovens a adoptar comportamentos delinquentes. Desta forma é fundamental que os jovens adquiram as competências sociais necessárias, para conseguir adoptar comportamentos adequados.

Na base dos comportamentos anti-sociais e delinquentes dos adolescentes, está a família e a escola, sendo assim, uma boa relação e supervisão parental, bem como o

sucesso escolar são importantes para prevenir estes comportamentos. Quando os comportamentos delinquentes se iniciam precocemente, torna-se mais difícil a mudança dos comportamentos devendo por isso fazer-se um trabalho preventivo.

Outro factor importante, é a aquisição de competências sociais, devendo por isso ser feito um trabalho de promoção destas competências, dotando os jovens das ferramentas necessárias para prevenir ou evitar que estes comportamentos delinquentes e anti-sociais sejam adoptados pelos jovens. Aqui também a família tem um papel muito importante, uma vez que é através dela que os jovens recebem modelos de comportamento e de conduta social. Assim, também os pais devem estar dotados das competências sociais e parentais necessárias, de forma a conseguirem transmitir bons modelos aos filhos, uma vez que estes vão ter grande influência no seu desenvolvimento e na sua personalidade.

Para avaliar as competências sociais existem sobretudo duas formas, as sociométricas e a observação. No que diz respeito à avaliação de competências nos jovens, as formas mais utilizadas são a avaliação dos pares, a dos professores, a dos pais, o auto-relato e a observação.

8. Programa Integrado de Educação e Formação

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), é uma medida de excepção que se apresenta como remediação e à qual os jovens e as suas famílias efectivamente aderem.

O PIEF foi criado pelo Despacho conjunto nº 982/99 do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, tendo sido revisto e reformulado pelo Despacho conjunto nº 948/2003 dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Segurança Social, publicado a 26 de Setembro, DR nº 223, II série.

Assim, no âmbito do Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC), Resolução do Conselho de Ministros (Nº 79/2009), a sua medida mais emblemática neste momento é o P.I.E.F., uma resposta educativa e formativa, com uma estrutura curricular diferente, que se implementa no terreno quando nenhuma das outras hipóteses é possível.

Este programa visa, deste modo, o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar, a crianças e jovens a partir dos 15 anos, em situação de abandono escolar e de exclusão social, com recurso a estratégias diferenciadas e, sempre que possível, orientadas para a reintegração do aluno no percurso escolar regular. Pretende

ainda reforçar competências sociais e pessoais aos menores que se encontrem à espera da sua integração em percursos profissionais ou profissionalizantes.

É também importante referenciar a dupla vertente do PIEF uma vez que este exerce uma vertente educativa e/ou formativa, centrada no reingresso à escola e na definição de percursos alternativos de educação e formação, visando assim a escolaridade ou a dupla certificação escolar e profissional. A outra vertente recai na integração orientada para a despistagem de situações e para a disponibilização de respostas de cariz social e económico que visa a inserção em actividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional, ou ainda de orientação e de desporto escolar.

Características do PIEF

O PIEF materializa-se relativamente a cada menor, segundo a elaboração de um Plano de Educação e Formação (PEF) que se rege pelos seguintes princípios:

- Individualização, tendo em conta a idade, a situação pessoal, os interesses e as necessidades de inserção escolar e social do menor, com base em avaliação diagnóstica inicial;
- Acessibilidade, permitindo a intervenção e a integração do menor em qualquer momento do ano lectivo;
- Flexibilidade, permitindo a integração do menor em percursos de educação e formação ou de educação extra-escolar, nomeadamente em acções susceptíveis de certificação ou de creditação no quadro de percurso subsequente;
- Continuidade, procurando assegurar uma intervenção permanente e integrada, através da frequência de actividades de desenvolvimento de competências, designadamente de carácter vocacional, de acordo com os recursos e as ofertas dos serviços e entidades tutelados ou apoiados pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, em especial quando concluído o 2º ciclo do ensino básico sem possibilidade de ingresso imediato em percurso subsequente;

- Faseamento da execução, permitindo o desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do menor;
- Celeridade, permitindo a obtenção de certificados escolares em período de tempo mais curto, nomeadamente de um ano e de dois anos para a conclusão dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, respectivamente;
- Actualização, permitindo a revisão e alteração do plano, em função das alterações de situação e de necessidades do menor, disponibilizando-lhe apoio psicopedagógico e favorecendo-lhe a frequência de actividades de orientação escolar e profissional.

II. Objectivos do Estudo

De forma a responder à questão inicial do estudo, “*quais as estratégias utilizadas na medida PIEF que promovem o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos jovens, no ano lectivo 2009/10?*”, surgem os seguintes *objectivos*:

- 1- Analisar os PEF’s (planos de educação e formação) dos alunos do sexto ano dos PIEF’s de Torres Novas, Vila Franca de Xira, Forte da Casa, Rio Maior, Cartaxo;
 - 1.1 - Identificar as competências pessoais e sociais (assiduidade, pontualidade, comportamento, relacionamento, responsabilidade, cooperação, resolução de problemas, participação, auto-avaliação) a adquirir pelos jovens no início do ano lectivo e as adquiridas no final;
 - 1.2 - Identificar as estratégias utilizadas nos PEF’s para promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nos jovens;
- 2- Conhecer as percepções dos alunos sobre as suas competências pessoais e sociais;
- 3- Comparar as competências pessoais e sociais dos alunos adquiridas no fim do ano lectivo com as competências que os jovens consideram ter.

Assim, através destes objectivos, num primeiro momento, foram identificadas as competências pessoais e sociais, que cada jovem tem em falta no início do ano lectivo.

Posteriormente foram identificadas as estratégias utilizadas pela equipa técnico-pedagógica do PIEF para promover as competências pessoais e sociais identificadas anteriormente. Foram também identificadas as competências que os jovens apresentavam no fim do ano lectivo, tendo em conta as estratégias que foram utilizadas.

Num segundo momento, foram analisadas as percepções dos jovens sobre as competências pessoais e sociais que adquiriram ao longo do ano lectivo de forma a perceber a importância que estas competências têm na sua vida.

Num terceiro momento, foram comparadas as competências adquiridas pelos alunos no fim do ano lectivo com as competências que os próprios consideram ter.

III.Método

1. Participantes

O universo desta investigação são os jovens que frequentam o 6º ano dos PIEF's de Torres Novas, Vila Franca de Xira, Forte da Casa, Rio Maior, Cartaxo, no ano lectivo 2009/2010, apresentam idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos de idade e possuem um PEF. Estes PIEF's foram seleccionados tendo em conta que todos fazem parte da mesma região de intervenção, Lisboa e Vale do Tejo, a sua acessibilidade e facilidade na recolha dos dados.

A amostra do estudo (N=38) são os jovens que frequentam o 6ºAno e que aceitaram participar. Da amostra 78,9% dos alunos são do sexo masculino e 21,1% do sexo feminino. As idades dos alunos variam entre os 14 anos (15,8%), 15 anos (23,7%), 16 anos (31,6%), 17 anos (21,1%) e 18 anos (7,9%). Como critérios de inclusão nesta amostra os jovens devem frequentar a turma de 6ºAno dos PIEF's seleccionados, ter autorização do Encarregado de Educação para participar no estudo e eles próprios terem aceite participar.

2. Instrumentos

PEF. No PEF de cada aluno constam as estratégias utilizadas para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais do mesmo. Nos PEF's encontra-se também informação relativa ao percurso/desenvolvimento de cada aluno ao longo do ano lectivo, bem como as competências que foi adquirindo ao longo do ano. O PEF é elaborado pelos técnicos e professores de cada PIEF sendo constituído por um cabeçalho onde se identifica o jovem a que diz respeito, o ano lectivo e o PIEF que o

jovem frequenta. Este instrumento está dividido em três grandes partes: a primeira diz respeito às competências sociais, a segunda à formação vocacional e a terceira às competências de aprendizagem do jovem. Neste estudo foi utilizada a parte referente às competências pessoais e sociais dos jovens onde consta a informação das competências adquiridas pelo jovem ao longo do ano lectivo. Assim, as competências analisadas neste estudo foram a assiduidade, a pontualidade, o comportamento, o relacionamento, a responsabilidade, a cooperação, a resolução de problemas, a participação e a auto-avaliação. Foi também utilizado o quadro referente às estratégias de intervenção a utilizar, no desenvolvimento das competências pessoais e sociais do jovem.

Escala de competências pessoais e sociais. Escala construída pela autora de modo a avaliar as competências pessoais e sociais dos alunos, utilizando as mesmas competências que constam nos PEF's. A escala é constituída por 29 itens (ver anexo A), sendo o alpha de Cronbach global da escala ($\alpha = .88$). Cada competência é avaliada por 3 - 4 itens, como por exemplo, para a assiduidade “Compareço sempre nas aulas”, “Falto às aulas porque me apetece” e “Só falto às aulas quando tenho justificação” e para o comportamento “Quando me irrita consigo depois acalmar-me”, “Faço o que os professores me mandam”, “Cumpro com os horários e as regras estabelecidas no PIEF” e “Costumo arranjar problemas na escola”. Os sujeitos têm como opção de resposta uma escala de Likert de 1 a 5, sendo que, o 1 corresponde a “nunca”, o 2 “poucas vezes”, 3 “às vezes”, 4 “quase sempre” e o 5 “sempre”.

3. Procedimento

A presente investigação tem por base três fases principais:

1 – Estudo documental dos 38 PEF's dos alunos dos PIEF's seleccionados no ano lectivo 2009/10, relativamente às competências pessoais e sociais.

1.1 - Identificação das competências dos jovens no início do ano lectivo (primeira avaliação).

1.2 – Análise das estratégias utilizadas para o desenvolvimento de competências nos jovens.

1.3 – Identificação das competências dos jovens no final do ano lectivo (última avaliação).

2 – Análise da percepção dos jovens sobre as suas competências pessoais e sociais.

3 – Comparar as competências adquiridas pelos alunos no fim do ano lectivo com as competências percebidas por eles.

Para a realização deste estudo foi efectuado um pedido de autorização à directora nacional do projecto de forma a poder realizar a recolha de informação necessária nos PIEF's seleccionados. Foi também efectuado um pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos alunos para poderem participar no estudo, uma vez que os jovens são menores. Os jovens participantes tiveram ainda um consentimento informado.

Num primeiro momento, o estudo documental foi realizado através dos PEF's dos alunos disponibilizados via e-mail pelos Técnicos de Intervenção local de cada PIEF. Através da análise dos PEF's foi elaborado um quadro com o registo, por aluno, das competências adquiridas no momento da primeira avaliação e da última avaliação. Também foi elaborado um quadro com a listagem de todas as estratégias utilizadas nos diferentes PIEF's de forma a registar as estratégias mais utilizadas.

Num segundo momento, foram entregues em mão, a cada técnico de intervenção local, os questionários para serem preenchidos pelos jovens, na sala de aula, para recolha da informação relativa à percepção dos jovens sobre as suas competências pessoais e sociais. O procedimento relativo ao preenchimento do questionário foi previamente explicado, por escrito, a cada técnico de intervenção local para que este conseguisse esclarecer eventuais dúvidas que surgissem aquando da sua aplicação. Após o preenchimento dos questionários, o último aluno procedeu à recolha dos mesmos e colocou-os dentro de um envelope que selou diante de todos os participantes. O envelope selado foi entregue ao técnico de intervenção local que posteriormente os entregou em mão.

O tratamento dos dados recolhidos nos questionários, foi efectuado através de uma base de dados construída com o programa estatístico, Statistical Package for Social Sciences (SPSS for Windows, versão 17.0). Foi também elaborada uma análise qualitativa da informação que consta nos PEF's dos alunos de forma a identificar para cada aluno quais as estratégias que foram utilizadas bem como, as competências que cada um adquiriu ou perdeu (ver anexo 2).

IV. Resultados

Participaram no estudo 38 alunos do 6º Ano das 5 turmas PIEF seleccionadas encontrando-se distribuídos da seguinte forma, 10 alunos do PIEF Cartaxo, 6 alunos do PIEF do Forte da Casa, 6 alunos do PIEF de Rio Maior, 7 alunos do PIEF de Torres Novas e 8 alunos do PIEF de Vila Franca de Xira.

No que diz respeito às competências que os técnicos e professores consideram que os jovens apresentam no início do ano lectivo e no final, foram obtidos os seguintes resultados:

Tabela 1: *Competências dos alunos no início e no fim do ano lectivo*

<i>Competência</i>	<i>Inicial</i>		<i>Final</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Assiduidade	19	50%	19	50%
Pontualidade	21	55,3%	22	57,9%
Responsabilidade	10	26,3%	12	31,6%
Comportamento	15	39,5%	19	50%
Relacionamento	14	36,8%	23	60,5%
Resolução de Problemas	0	0%	11	28,9%
Cooperação	13	34,2%	20	52,6%
Participação	16	42,1%	20	52,6%
Auto-avaliação	8	21,1%	18	47,4%

Como se pode verificar, no início do ano lectivo as competências em que os alunos apresentam resultados mais elevados são a pontualidade (55,3%), a assiduidade (50%) e a participação (42,1%). Com valores mais baixos é de destacar a auto-avaliação (21,1%) e a resolução de problemas que não se encontra presente em nenhum aluno (0%).

Em relação às competências que os jovens apresentam no fim do ano lectivo, as competências com valores mais elevados são o relacionamento (60,5%), a pontualidade (57,9%), a cooperação e a participação (ambas com 52,6%). Com valores mais baixos surge novamente a auto-avaliação (47,4%) e a resolução de problemas (28,9%).

No que diz respeito às estratégias utilizadas pelos técnicos e professores para promover as competências pessoais e sociais nos alunos estas encontram-se distribuídas da seguinte forma:

Tabela 2: *Estratégias utilizadas em PIEF*

<i>Estratégia</i>	<i>(N)</i>	<i>%</i>
E15 - Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos	31	81,6%
E25 - Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho	31	81,6%
E8 - Estimular hábitos de trabalho e de estudo	28	73,7%
E22 - Motivar o aluno para a realização das actividades escolares	25	65,8%
E4 - Incutir regras de convivência e de respeito	24	63,2%
E16 - Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares	23	60,5%
E21 - Acompanhamento personalizado e individualizado	23	60,5%
E3 - Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula	22	57,9%
E7 - Diversificar actividades a desenvolver	20	52,6%
E18 - Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula	20	52,6%
E5 - Promover a auto estima, pelo reforço positivo	19	50%
E6 - Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia	17	44,7%
E1 - Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade	15	39,5%
E20 - Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas	14	36,8%
E19 - Impor metas / objectivos ao aluno	13	34,2%
E23 - Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando	12	31,6%
E12 - Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto	12	31,6%
E13 - Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas	11	28,9%

E11 - Incentivar o desenvolvimento da expressão escrita	9	23,7%
E2 - Reforçar o controlo sobre a pontualidade	9	23,7%
E24 - Promover o relacionamento interpessoal de forma a integrar o aluno na turma	9	23,7%
E9 - Aumentar a frequência de interações verbais	7	18,4%
E10 - Motivar o aluno para a leitura	7	18,4%
E14 - Desenvolver as capacidades físicas e motoras	7	18,4%
E17 - Afastamento do aluno das actividades lectivas	7	18,4%

Como se pode verificar as estratégias que são mais utilizadas pelos técnicos e professores, são a estratégia 15 (81,6%), a 25 (73,7%) e a estratégia 8 (65,8%). Em relação às estratégias menos utilizadas, surgem as estratégias 9, 10, 14 e 17 (18,4%).

Através da análise individual de cada competência obtiveram-se os seguintes valores de alpha de Cronbach:

Tabela 3: *Valores de Alpha para escala inicial 29 itens e escala final 22 itens*

<i>Competência</i>	<i>α inicial</i>	<i>N itens iniciais</i>	<i>Item retirado</i>	<i>α final</i>	<i>N itens finais</i>
Assiduidade	.65	3	Ass1. Compareço sempre nas aulas	.67	2
Pontualidade	.41	3	Pont3. Nunca chego a horas às aulas	.45	2
Responsabilidade	.26	3	Resp2. Não costumo assumir responsabilidade pelo que faço	.78	2
Comportamento	.81	4		.81	4
Relacionamento	.46	4		.46	4
Resolução de Problemas	.66	3	RP3. Se tenho um problema falo com a outra	.78	2

Cooperação	.12	3	pessoa para resolver esse problema Coop3. Não costumo cooperar com os meus colegas e professores	.66	2
Participação	.77	3	Part1. Participo nas discussões e actividades de grupo	.81	2
Auto-avaliação	.58	3	AA3. Nunca admito que errei	.60	2
Total	.88	29		.90	22

Como se pode verificar a escala constituída por 29 itens apresenta um alpha global de .88. A consistência interna nas nove sub-escalas varia entre $.12 < \alpha < .81$.

Como alguns valores não apresentavam uma boa consistência interna, através de uma análise mais detalhada, foi apagado um item em todas as sub-escalas, excepto no comportamento e relacionamento. Os novos valores de alpha encontram-se também apresentados na tabela 3.

Para a nova escala, constituída por 22 itens, o valor global do alpha passa a ser de .90, melhorando assim a consistência interna da escala. No que diz respeito às sub-escalas o valor de alpha também melhorou passando a variar entre $.45 < \alpha < .81$.

Para analisar a percepção dos jovens sobre as suas competências pessoais e sociais, foi analisada a média de cada competência através das respostas dadas no questionário. Considerando que as opções de resposta variam entre 1 e 5, os alunos que percebem ter a competência serão os que apresentam valores entre 4 e 5.

Tabela 4: *Percepção dos jovens sobre as suas competências pessoais e sociais*

Competência	N	%
Assiduidade	29	76,3%

Pontualidade	20	52,6%
Responsabilidade	31	81,6%
Comportamento	28	73,8%
Relacionamento	31	81,6%
Resolução de Problemas	22	57,9%
Cooperação	23	60,5%
Participação	30	78,9%
Auto-avaliação	24	63,2%

Como se pode verificar as competências que os jovens mais percebem ter são o relacionamento (81,6%), a responsabilidade (81,6%) e a participação (78,9%).

Ao comparar as competências pessoais e sociais dos alunos adquiridas no fim do ano lectivo (avaliação técnicos) com as competências que os jovens percebem ter obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 5: Avaliação dos técnicos e percepção dos jovens

<i>Competência</i>	<i>Técnicos</i>		<i>Alunos</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Assiduidade	19	50%	29	76,3%
Pontualidade	22	57,9%	20	52,6%
Responsabilidade	12	31,6%	31	81,6%
Comportamento	19	50%	28	73,8%
Relacionamento	23	60,5%	31	81,6%
Resolução de Problemas	11	28,9%	22	57,9%
Cooperação	20	52,6%	23	60,5%
Participação	20	52,6%	30	78,9%
Auto-avaliação	18	47,4%	24	63,2%

Como se pode verificar, na tabela 5, os jovens percebem ter mais competências do que as avaliadas pelos técnicos. Na avaliação feita pelos técnicos as competências em que os alunos apresentam resultados mais elevados são o relacionamento (60,5%), a pontualidade (57,9%) e a cooperação e participação (52,6%). Com resultados mais baixos aparece a auto-avaliação (47,4%) e a resolução de problemas (28,9%).

Na percepção dos jovens existem mais jovens a perceberem ter as competências da responsabilidade e relacionamento (81,6%) e a participação (78,9%).

Tabela 6: Avaliação inicial e final dos técnicos

<i>Competência</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>P</i>
Assiduidade técnicos inicial	38	.50	.51	.000	37	n.s
Assiduidade técnicos final	38	.50	.51			
Pontualidade técnicos inicial	38	.55	.50	-.329	37	n.s
Pontualidade técnicos final	38	.58	.50			
Responsabilidade técnicos inicial	38	.26	.45	-.572	37	n.s
Responsabilidade técnicos final	38	.32	.47			
Comportamento técnicos inicial	38	.39	.49	-1,434	37	n.s
Comportamento técnicos final	38	.50	.51			
Relacionamento técnicos inicial	38	.37	.49	-2,303	37	.027
Relacionamento técnicos final	38	.61	.49			
Resolução de Problemas técnicos inicial	38	.00	.00	-3,883	37	.000

Resolução de Problemas técnicos final	38	.29	.46			
Cooperação técnicos inicial	38	.34	.48	-2,018	37	n.s
Cooperação técnicos final	38	.53	.51			
Participação técnicos inicial	38	.42	.50	-1,160	37	n.s
Participação técnicos final	38	.53	.51			
Auto-avaliação técnicos inicial	38	.21	.41	-2,699	37	0.10
Auto-avaliação técnicos final	38	.47	.51			

Como se pode verificar em algumas competências existem diferenças significativas na avaliação feita pelos técnicos do início para o final do ano lectivo. Nas competências do relacionamento ($p = 0.27$), resolução de problemas ($p = .000$) e auto-avaliação ($p = 0,10$).

Tabela 7: Avaliação final técnicos e percepção dos jovens

Competência	N	Média	SD	t	Df	P
Assiduidade técnicos final	27	.56	.51	-2,267	26	.032
Assiduidade jovens	27	.81	.39			
Pontualidade técnicos final	25	.68	.48	1,549	24	n.s
Pontualidade jovens	25	.48	.51			

Responsabilidade técnicos final	26	.35	.48	-4,629	25	.000
Responsabilidade jovens	26	.81	.40			
Comportamento técnicos final	14	.57	.51	-.563	13	n.s
Comportamento jovens	14	.64	.49			
Relacionamento técnicos final	12	.67	.49	-.432	11	n.s
Relacionamento jovens	12	.75	.52			
Resolução de Problemas técnicos final	25	.24	.43	-2.295	24	.031
Resolução de Problemas jovens	25	.48	.51			
Cooperação técnicos final	25	.60	.50	.625	24	n.s
Cooperação jovens	25	.52	.51			
Participação técnicos final	26	.58	.50	-2.573	25	.016
Participação jovens	26	.85	.36			
Auto-avaliação técnicos final	28	.43	.50	-1.162	27	n.s
Auto-avaliação jovens	28	.57	.50			

Ao comparar a avaliação final feita pelos técnicos com a percepção que os jovens têm das suas competências encontram-se diferenças significativas nas competências de

assiduidade ($p=0.32$), responsabilidade ($p=.000$), resolução de problemas ($p=.031$) e participação ($p=.016$).

Ao efectuar a análise das competências adquiridas por cada aluno e quais as estratégias que foram utilizadas para cada um obtiveram-se os seguintes resultados.

Tabela 8 :*Competências adquiridas e perdidas pelos alunos e estratégias utilizadas*

<i>Aluno</i>	<i>Competências adquiridas</i>	<i>Competências perdidas</i>	<i>Estratégias utilizadas</i>
Cart1	_____	_____	E3, E4, E7, E12, E15, E22, E25
Cart2	Relacionamento Resolução problemas Cooperação Participação Auto- avaliação	_____	E6, E7, E8, E15, E18, E20, E22, E25
Cart3	Resolução problemas Auto-avaliação	_____	E5, E6, E12, E13, E14, E15, E18, E20, E22, E25
Cart4	_____	_____	E3, E4, E5, E7, E8, E10, E11, E12, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25
Cart5	_____	_____	E2, E3, E4, E8, E12, E15, E16, E20, E23, E25
Cart6	Assiduidade Resolução Problemas	_____	E1, E6, E8, E16, E19, E25
Cart7	_____	_____	E1, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13,

			E14, E15, E16, E18, E20, E21, E24, E25
Cart8	Responsabilidade Comportamento Relacionamento Resolução de problemas Cooperação Participação Auto-avaliação	_____	E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E20, E21, E22, E24, E25
Cart9	Responsabilidade Comportamento Relacionamento Resolução de problemas Cooperação Participação Auto-avaliação	_____	E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E25
Cart10	Relacionamento Resolução de problemas Cooperação Participação Auto-avaliação	_____	E2, E3, E4, E7, E8, E15, E19, E21, E24, E25
Cart11	Comportamento Resolução de problemas Auto-avaliação	_____	E2, E5, E7, E8, E12, E13, E15, E18, E21, E22, E25
FC1	Pontualidade Relacionamento Auto-avaliação	Responsabilidade Comportamento	E1, E2, E3, E4, E8, E15, E16, E18, E19, E21, E22, E25
FC2	_____	_____	E1, E3, E6, E8, E15, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E25
FC3	Relacionamento	_____	E6, E7, E8, E10, E11,

			E12, E13, E15, E16, E18, E21, E25
FC4	Assiduidade	_____	E1, E2, E3, E4, E7, E8, E9, E14, E15, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E25
FC5		_____	E1, E2, E3, E4, E7, E8, E15, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E24, E25
FC6	Assiduidade	_____	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E15, E18, E21, E22, E23, E25
RM1	Pontualidade	_____	E5, E6, E22, E23,
	Relacionamento		E24, E25
	Cooperação		
	Participação		
	Auto-avaliação		
RM2	Responsabilidade	_____	E5, E6, E22, E24,
	Relacionamento		E25
	Auto-avaliação		
RM3	Pontualidade	_____	E3, E4, E5, E6, E7, E15, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E24, E25
	Participação		
	Auto-avaliação		
RM4		_____	E7, E8, E15, E18, E20, E21, E22, E24, E25
RM5	Relacionamento	_____	E3, E4, E5, E6, E15, E18, E19, E20, E21, E22, E25
	Cooperação		

RM6	Responsabilidade	_____	E3, E4, E7, E8, E15,
	Comportamento		E18, E19, E20, E21,
	Relacionamento		E22, E25
	Resolução de Problemas		
	Cooperação		
	Participação		
	Auto-avaliação		
TN1	Pontualidade	Assiduidade	E3, E4, E5, E8, E9,
		Cooperação	E11, E12, E13, E15,
		Participação	E16, E17, E23
		Auto-avaliação	
TN2	Assiduidade	_____	E1, E3, E4, E5, E6,
	Responsabilidade		E7, E8, E9, E10, E11,
	Comportamento		E12, E13, E15, E16,
	Relacionamento		E17, E23, E25
	Resolução de Problemas		
	Cooperação		
	Participação		
TN3	Responsabilidade	_____	E3, E4, E8, E13, E14,
	Resolução de Problemas		E15, E16
	Cooperação		
TN4	_____	_____	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E21, E22, E23, E25
TN5	_____	_____	E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E16, E17, E22, E23, E25
TN6	_____	_____	E1, E3, E4, E8, E15,

			E16, E17, E19, E23
TN7			E1, E3, E4, E5, E11, E15, E16,
VFX1			E1, E2, E3, E4, E16, E17, E23
VFX2	Assiduidade Pontualidade Comportamento Relacionamento		E6, E7, E8, E15, E16, e18, E19, E21, E22, E25
VFX3	Relacionamento		E21, E22, E23, E25
VFX4	Responsabilidade Resolução de Problemas Cooperação Auto-avaliação		E5, E6, E8, E21, E25
VFX5	Relacionamento		E2, E4, E7, E8, E15, E16, E18, E25
VFX6			E4, E5, E6, E7, E8, E21, E22, E25
VFX7			E1, E4, E5, E15, E16, E21, E22
VFX8			E1, E5, E7, E8, E15, E18, E21, E22

Como se pode verificar foram definidas estratégias para todos os alunos mas estas nem sempre resultaram uma vez 39,48% (N=15) dos alunos não obtiveram competências. Dos alunos que adquiriram competências 60,52% (N=23), o número de competências variou entre 1 e 8 e as estratégias utilizadas entre 4 e 20 por aluno (ver anexo B).

V. Discussão

Ao efectuar a análise das competências pessoais e sociais (assiduidade, pontualidade, comportamento, relacionamento, responsabilidade, cooperação, resolução de problemas, participação, auto-avaliação) e utilizadas na medida PIEF, verifica-se que estas vão de encontro ao que Caballo (1996), entende serem competências sociais.

Assim, as competências que os jovens integrados em PIEF no ano lectivo 2009/10 mais adquiriram foram o relacionamento, a pontualidade, a cooperação e a participação. Podemos então considerar que a frequência dos jovens em PIEF funcionou como uma mais-valia na promoção de competências nos jovens, uma vez que eles se encontram num espaço privilegiado de contacto com outros adultos (técnicos e professores) e também outros jovens, tal como defende Caballo (1996).

Por outro lado, no que diz respeito à forma de avaliar as competências pessoais e sociais em PIEF, estas são avaliadas apenas através da observação dos comportamentos e atitudes dos jovens, o que de acordo com Lemos e Menezes (2002) é insuficiente. Assim, deveria considerar-se em PIEF a utilização de outros instrumentos para avaliação das competências dos jovens. Para além da observação realizada pelos professores e técnicos, poderiam utilizar-se escalas de auto-percepção dos jovens como o Questionário de Auto-Avaliação para Jovens (Fonseca e col., 1999), escalas de avaliação para professores como Inventário do Comportamento da Criança para Professores (Fonseca e col., 1995) e a Escala Revista de Connors para Professores (Fonseca e col., 1996) e ainda a avaliação dos pares para realizar uma melhor avaliação das competências de cada jovem.

Outra questão que se deve ter em conta, são as estratégias utilizadas no PIEF para desenvolver as competências nos jovens. Como se verificou as estratégias mais utilizadas são “Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos”, “Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho” e “Estimular hábitos de trabalho e de estudo”.

Estas estratégias vão de encontro aos objectivos do PIEF, onde o que se pretende é um ensino mais prático, que tenha em conta os interesses dos alunos, utilizando-se assim instrumentos de trabalho mais práticos, em detrimento do ensino teórico. Estes objectivos e estratégias de intervenção, utilizadas com os jovens, estão de acordo com o que Sprinthall e Sprinthall (1994) defendem.

Considero ainda, que no ensino regular se poderiam utilizar algumas das estratégias metodológicas aplicadas em PIEF, de modo a intervir no âmbito da prevenção, ou até mesmo da remediação das situações de desvio, absentismo, ou qualquer outro tipo de ruptura com a escola/ensino.

No que diz respeito à percepção dos jovens sobre as suas competências pessoais e sociais, as competências que os jovens percebem ter mais são o relacionamento, a assiduidade e o comportamento. Os jovens perceberam, ainda, ter mais competências do que as avaliadas pelos técnicos. Na avaliação feita pelos técnicos mais de metade dos alunos (60,52%) adquiriram competências.

Estes resultados levam-nos a considerar que o programa PIEF efectivamente promove competências nos jovens, tornando-se uma mais-valia para o seu futuro, uma vez que tal como Epps (1996, citado por Matos, Simões & Carvalhosa 2000) defende os irá ajudar a melhorar os seus comportamentos.

Assim, a frequência do PIEF ajuda a dotar os jovens de ferramentas, que funcionam como uma mais-valia, para que eles adotem comportamentos mais adequados. As habilidades sociais vão funcionar, como um factor que contribui para a prevenção de comportamentos problemáticos (Del Prette & Del Prette, 2005), muitas vezes presentes nestes jovens, aquando da sua integração em PIEF.

Como limitações do estudo, é de salientar que uma vez que o estudo teve por base os dados de cinco PIEF's da mesma região, não se pode generalizar os resultados, uma vez que a amostra não é representativa dos PIEF's existentes a nível nacional.

Outra limitação, foi o facto de não existir nenhum instrumento que permitisse avaliar as competências pessoais e sociais dos jovens, tendo em conta as competências utilizadas em PIEF. Assim, a escala construída deverá primeiro ser validada para posteriormente se poder aplicar em novos estudos.

Também o facto das competências estabelecidas no PIEF serem muito abrangentes e a sua definição por parte dos técnicos ser subjectiva, poderá influenciar as competências adquiridas pelos alunos.

Por fim, o facto de os questionários terem sido aplicados em sala de aula pelo técnico de cada PIEF e com a presença do professor, poderá ter influenciado algumas das respostas dadas pelos alunos.

Como principais conclusões do estudo, e tendo em conta os objectivos propostos inicialmente, deve-se considerar que a maioria dos jovens que frequentaram a medida PIEF no ano lectivo 2009/10, e que participaram no estudo, adquiriu competências de relacionamento, pontualidade, cooperação e participação.

No que diz respeito às estratégias mais utilizadas no PIEF, estas foram “Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos”, “Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho” e “Estimular hábitos de trabalho e de estudo”, estratégias estas que efectivamente funcionam para a maioria dos alunos, uma vez que, mais de metade dos alunos que participaram no estudo, conseguiram adquirir competências de relacionamento, pontualidade, cooperação e participação.

Quanto à percepção dos jovens sobre as suas competências pessoais e sociais, verificou-se que os jovens, efectivamente, percebem ter competências de relacionamento, assiduidade e comportamento, considerando sempre ter mais competências do que as avaliadas pelos técnicos.

Assim, pode-se considerar que a metodologia de funcionamento da medida PIEF, nomeadamente, o ensino mais individualizado se adequa às necessidades efectivas dos alunos e é um aspecto potenciador na aquisição de competências e inclusão social destes jovens.

Como propostas para o futuro, considera-se que devem ser utilizadas as estratégias que apresentaram melhores resultados com os jovens e apostar sobretudo em novas estratégias de intervenção dirigidas aos pais. Deveria apostar-se na formação e educação parental, para que estes melhorem as suas práticas educativas, levando a uma maior promoção de competências pessoais e sociais nos jovens, que frequentam a medida e aumentando assim o sucesso da intervenção.

Deverão também ser utilizados novos instrumentos, como escalas de avaliação para professores (*e.g.*, *Social Behavior Assessment*) e escalas de avaliação de pais (*e.g.*, *Social Behavior Assessment-Parents*) ou de auto-relato para os jovens, de forma a avaliar as competências pessoais e sociais nos jovens, tornando assim a avaliação mais fiável não estando limitada à observação.

A presente investigação torna-se uma mais-valia, uma vez que, ajudou a reflectir sobre as estratégias utilizadas em PIEF e os resultados alcançados no desenvolvimento de competências nos jovens. Permitindo assim delinear novas formas de intervenção e propor novos instrumentos de avaliação de competências nos jovens, o que poderá levar a uma melhoria dos resultados do PIEF.

VI. Referências

- Baker, A., Kessler-Sklar, S., Piotrkowski, C., e Parker, F. (1999). Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 99(4), pp. 367-380
- Bandeira, M., Rocha, S., Sousa, T., Del Prette, Z., Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de psicologia*, 11(2), pp.199-208.
- Bandeira, M., Del Prette, Z., Del Prette, A., Magalhães, T. (2009). Validação das Escalas de Habilidades Sociais, Comportamentos Problemáticos e Competência Académica (SSRS-BR) para o Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 25 (2), pp. 271-282.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. N. J. Prentice-Hall
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 3ª Edição. Lisboa. Ed. Gradiva.
- Beltrán, M. (1994). "Cinco vias de acceso a la realidad social". *El análisis de la realidad social*. Madrid. Alianza Universidad.
- Booth, C. L. (1997). Are parent' beliefs about their children with special needs a framework for individualizing intervention or a focus of change? Em M. J. Guralnick (Org.). *The effectiveness of early intervention*. pp. 625-639. Baltimore. Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Bolsoni-Silva, A. T., Salina-Brandão, A., Versuti-Stoque, F. M. e Rosin-Pinola, A. R. (2008). Avaliação de um Programa de Intervenção de Habilidades Sociais Educativas Parentais: Um Estudo-Piloto. *Psicologia Ciência e Profissão*. 28 (1).

- pp.18-33 Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2002). Life skills training as a primary prevention approach for adolescent drug abuse and other problem behaviors. *Journal of Emergency Mental Health*, 4, pp.41–47.
- Bowlby, J. (1990). *Trilogia apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes.
- Caballo, V. C. (1996). *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento*. Ed. Santos. São Paulo.
- Carmo, H., Ferreira, H., (1998). Metodologia da investigação: *Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa. Ed. Universidade Aberta.
- Conte, F. C. (1997). Promovendo a relação entre pais e filhos. Em. M. Delitti (Org)., *Sobre comportamento e cognição*, Vol 2, pp.165-173. Santo André. Arbytes Editora
- De Rose, J. C. C. (1999). Explorando a relação entre ensino eficaz e manutenção da disciplina. Em. F. P. Nunes & A. C. B. da Cunha (Orgs). *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta: Práticas e Reflexões*. pp. 1-23. Rio de Janeiro. Dunya Editora
- Del Prette, Z. A. P., e Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- Dishion, T. J., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., e Patterson, G. R. (1984). Skill deficits and male adolescent delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(1), pp. 37-53.
- Elias, L. C. S., e Marturano, E. M. (2004). Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção dos problemas de comportamento em escolares. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares, & S. R. Loureiro (Orgs), *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 197-215). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, Juventude e crise*. Rio de Janeiro. Zahar
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2007). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. Lisboa
- Ferreira, P., (1997). «Delinquência juvenil», família e escola: *Análise Social*, vol. XXXII, pp. 913-924.
- Ferreira, M. C. T., e Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1). pp.35-45.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e Autonomia – O Desenvolvimento e a Relação com os Pais*. Porto. Afrontamento.
- Fontana, D. (1985). *Classroom Control – understanding and guiding classroom behaviour*. London . Methuen/BPS
- Garcia, J. et al. (2000). *Estranhos – Juventude e Dinâmicas de Exclusão social em Lisboa*. Oeiras. Celta editora.
- Gomes, R., Flores, J., e Jumenez, E. (1996). *Metodologia de la investigación qualitativa*. Málaga. Ed. Algibe.
- Gomide, P. I. C. (2001). Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. Em M. M. Marinho & V. E. Caballo (Orgs.) *Psicologia clínica e da saúde* pp.33-53. Londrina. Editora. UEL/APICSA
- Gresham, F. M., (1981). Validity of Social Skills Measures for Assessing Social Competence in Low-Status Children: A Multivariate Investigation. *Developmental Psychology*. Vol. 17 (4), pp. 390-398. Iowa State University

- Hoffman, L. W., & Youngblade, L. M. (1998). Maternal employment, moral and parenting style. Social class comparisons. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 19 (3). pp. 389-413
- Kaiser, A.P. & Hester, P. P. (1997). Prevention of conduct disorder through early intervention: A social-communicative perspective. *Behavioral Disorders*, 22(3), 117-130.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (1990). *Técnicas de Pesquisa*. 2ª Edição. São Paulo. Ed. Atlas.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2009). New directions in evaluating social problem solving in childhood: early precursors and links to adolescent social competence. *New Dir Child Adolesc*, 2009, 51–68.
- Lemos, M. & Menezes, H. (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Set-Dez 2002, Vol. 18 n. 3, pp. 267-274.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood, *Annual Review Psychology*, 48, 371-410.
- MacFall, R. (1976). Behavioral training: a skill acquisition approach to clinical problems. *Behavioral Approaches to therapy*. Morristown. General Learning Press, 227-259.
- Maher, C. A. & Zins, J. E. (1987). *Psychoeducational interventions in the school*. Pergamon Press. New York.
- Matos, M. Simões, C. Carvalhosa, S. (2000). Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social. Lisboa. Ed. *Aventura Social e Risco: Instituto de Reinserção Social*. Ministério da Justiça.

- Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis: Trajectórias, Intervenções e Prevenção*. Lisboa. Notícias Editorial.
- Osório, L. (1996). *Familia Hoje*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ransey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*. 44(2). pp. 329-335.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (2002). *Antisocial Boys*. Comportamento anti-social. Santo André: ESET e editores associados.
- Pereira, A. (2007). *PIEF – Um programa integrado de educação e formação*. Lisboa. Coleção Cadernos PETI 5.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª Edição. Lisboa. Ed. Gradiva.
- Ramos, N. (1993), *Maternage en milieu portugais autochtone et immigré. De la tradition à la modernité. Un étude ethnopsychologique*. Tese de Douturamento em Psicologia. Vol.I e II. Paris. Universidade de René Descartes. Sorbonne.
- Roldão, M., Campos, J., Alves, M., (2008). *Estudo Curricular da Medida PIEF – Programa integrado de educação e formação 2006-2007*. Lisboa. Edições Colibri e PETI.
- Romero, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. Em. C. Coll. J. Palacios & A. Marchesi (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. pp.71-82. Porto Alegre. Artes Médicas. Vol.3.
- Sampaio, D. (1994). Métodos de avaliação na família. *Sampaio e Resina (coord.), Saúde e Doença*. Lisboa. Instituto de Clínica geral.
- Sanches, JM. R., & Ocha, G. M. (1988). Desenvolvimento da competência social em crianças com dez anos. *Jornal de psicologia*. 7, 2, pp.13-20

Santos, M. (1990). *Habilidades sociais em adultos com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado. Puc Campinas.

Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa. Climepsi Editores.

Walters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*. 3. pp. 79–97.

Webster-Stratton, C. (1997) Early intervention for families of preschool children with conduct problems. Em M. J. Guralnick (Org.) *The effectiveness of early intervention*. pp.429-453. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

VII - Anexos

Anexo A: Escala de Competências Pessoais e Sociais

Competências	1	2	3	4	5
Assiduidade					
Compareço sempre nas aulas					
Só falto às aulas quando tenho justificação					
Falto às aulas porque me apetece					
Pontualidade					
Quando o professor chega já estou à porta da sala à espera					
Se me atraso aviso que vou chegar tarde					
Nunca chego a horas às aulas					
Responsabilidade					
Sou responsável pelas minhas atitudes					
Não costumo assumir responsabilidade pelo que faço					
Penso antes de fazer as coisas					
Comportamento					
Quando me irrita consigo ficar calmo					
Faço o que me mandam					
Cumpro com os horários e as regras estabelecidas no PIEF					
Costumo arranjar problemas na escola					
Relacionamento					
Dou-me bem com os meus colegas					
Tenho problemas com os professores e auxiliares da escola					
Na escola meto conversa com pessoas que não conheço					
Gosto dos professores					
Resolução de Problemas					
Permaneço calmo quando tenho problemas					
Se os colegas implicam comigo ando à porrada					
Se tenho um problema falo com a outra pessoa para resolver esse problema					
Cooperação					

Ajudo os meus colegas					
Ofereço ajuda aos outros quando eles precisam					
Não costumo cooperar com os meus colegas e professores					
Participação					
Participo nas discussões e actividades de grupo					
Realizo as tarefas escolares					
Participo nas actividades propostas pelos professores					
Auto-avaliação					
Avalio o meu comportamento com rigor					
Se faço alguma coisa errada corrijo-a e se for necessário peço desculpa					
Nunca admito que errei					

Anexo B: Análise qualitativa das competências adquiridas e perdidas pelos alunos e estratégias utilizadas

O aluno **Cart1** não adquiriu competências embora tenham sido utilizadas as estratégias E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **Cart2**, adquiriu as competências de Relacionamento, Resolução de problemas, Cooperação, Participação e Auto-avaliação. As estratégias utilizadas para este aluno foram E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

Para o aluno **Cart3**, as competências adquiridas foram, Resolução problemas e Auto-avaliação, tendo sido utilizadas as estratégias E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E13 (Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas), E14 (Desenvolver as capacidades físicas e motoras), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **Cart4** não adquiriu competências embora tenham sido utilizadas as estratégias E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E10 (Motivar o aluno para a leitura), E11 (Incentivar o desenvolvimento

da expressão escrita), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E17 (Afastamento do aluno das actividades lectivas), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares), E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando), E24 (Promover o relacionamento interpessoal de forma a integrar o aluno na turma) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **Cart5** não adquiriu competências tendo sido utilizadas as estratégias E2 (Reforçar o controlo sobre a pontualidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incute regras de convivência e de respeito), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando), e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **Cart6** adquiriu as competências de Assiduidade e Resolução de Problemas tendo sido utilizadas as estratégias E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **Cart7** não adquiriu competências embora tenham sido utilizadas as estratégias E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E9 (Aumentar a frequência de interacções verbais), E10 (Motivar o aluno para a leitura), E11 (Incentivar o desenvolvimento da expressão escrita), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E13 (Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas), E14 (Desenvolver as capacidades físicas e motoras), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses

dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E24 (Promover o relacionamento interpessoal de forma a integrar o aluno na turma) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **Cart8** adquiriu as competências de Responsabilidade, Comportamento, Relacionamento, Resolução de problemas, Cooperação, Participação e Auto-avaliação. Para a aquisição destas competências as estratégias utilizadas foram, E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E9 (Aumentar a frequência de interações verbais), E10 (Motivar o aluno para a leitura), E11 (Incentivar o desenvolvimento da expressão escrita), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E13 (Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas), E14 (Desenvolver as capacidades físicas e motoras), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares), E24 (Promover o relacionamento interpessoal de forma a integrar o aluno na turma) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

Em relação ao aluno **Cart9** este adquiriu as competências de Responsabilidade, Comportamento, Relacionamento, Resolução de problemas, Cooperação, Participação e Auto-avaliação. As estratégias utilizadas para este aluno foram E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E9 (Aumentar a frequência de interações verbais), E10 (Motivar o aluno para a leitura), E11 (Incentivar o desenvolvimento da expressão escrita), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E13 (Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas), E14 (Desenvolver as capacidades físicas e motoras), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um

maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares), E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

Para o aluno **Cart10** as competências adquiridas foram o Relacionamento, a Resolução de problemas, a Cooperação, a Participação e a Auto-avaliação, tendo sido utilizadas as estratégias E2 (Reforçar o controlo sobre a pontualidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E24 (Promover o relacionamento interpessoal de forma a integrar o aluno na turma) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **Cart11**, adquiriu as competências, Comportamento, Resolução de problemas, Auto-avaliação, tendo sido utilizadas as estratégias E2 (Reforçar o controlo sobre a pontualidade), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E13 (Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

Em relação ao aluno **FC1** este adquiriu as competências da Pontualidade, Relacionamento e Auto-avaliação. As estratégias utilizadas para este aluno foram E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E2 (Reforçar o controlo sobre a pontualidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E18 (Estimular o

aluno nas tarefas de sala de aula), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho). Embora tenha perdido as competências da Responsabilidade e Comportamento.

O aluno **FC2** não adquiriu competências embora tenham sido utilizadas as estratégias E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **FC3** adquiriu apenas a competência do Relacionamento, tendo sido utilizadas as estratégias E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E10 (Motivar o aluno para a leitura), E11 (Incentivar o desenvolvimento da expressão escrita), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E13 (Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

Os alunos **FC4** e **FC6** adquiriram ambos a mesma competência, a Assiduidade, embora algumas das estratégias utilizadas para os dois alunos sejam diferentes. Assim, no caso do aluno **FC4** as estratégias utilizadas foram E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E2 (Reforçar o controlo sobre a pontualidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E9 (Aumentar a frequência de interacções verbais), E14 (Desenvolver as capacidades físicas e motoras), E15 (Articular as actividades

escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho). Para o aluno **FC6** as estratégias utilizadas foram, E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E2 (Reforçar o controlo sobre a pontualidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares), E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

No caso do aluno **RM1** este adquiriu as competências de Pontualidade, Relacionamento, Cooperação, Participação e Auto-avaliação, tendo sido utilizadas as estratégias E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares), E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando), E24 (Promover o relacionamento interpessoal de forma a integrar o aluno na turma) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **RM2** adquiriu as competências Responsabilidade, Relacionamento e Auto-avaliação. Para este aluno as estratégias utilizadas foram E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares), E24 (Promover o relacionamento interpessoal de forma a integrar o aluno na turma) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **RM3** adquiriu as competências Pontualidade, Participação e Auto-avaliação, tendo sido utilizadas as estratégias E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto

estima, pelo reforço positivo), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares), E24 (Promover o relacionamento interpessoal de forma a integrar o aluno na turma) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **RM4** não adquiriu competências embora tenham sido utilizadas as estratégias E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares), E24 (Promover o relacionamento interpessoal de forma a integrar o aluno na turma) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **RM5** adquiriu as competências Relacionamento e Cooperação, tendo sido utilizadas as estratégias E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

No caso do aluno **RM6** as competências adquiridas foram Responsabilidade, Comportamento, Relacionamento, Resolução de Problemas, Cooperação, Participação e Auto-avaliação. Para este aluno as estratégias utilizadas foram E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos

alunos), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno), E20 (Promover a responsabilidade e espírito de iniciativa nas tarefas solicitadas), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

No caso do aluno **TN1**, este adquiriu apenas a competência da Pontualidade tendo sido utilizadas as estratégias E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E9 (Aumentar a frequência de interacções verbais), E11 (Incentivar o desenvolvimento da expressão escrita), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E13 (Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E17 (Afastamento do aluno das actividades lectivas) e E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando). O aluno perdeu as competências da Assiduidade, Cooperação, Participação e Auto-avaliação.

O aluno **TN2** adquiriu as competências de Assiduidade, Responsabilidade, Comportamento, Relacionamento, Resolução de Problemas, Cooperação, Participação e Auto-avaliação. As estratégias utilizadas para este aluno foram E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E9 (Aumentar a frequência de interacções verbais), E10 (Motivar o aluno para a leitura), E11 (Incentivar o desenvolvimento da expressão escrita), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E13 (Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E17 (Afastamento do aluno das actividades lectivas), E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

No caso do aluno **TN3**, este adquiriu as competências Responsabilidade, Resolução de Problemas e Cooperação tendo sido utilizadas as estratégias E3 (Reforçar o

cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E13 (Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas), E14 (Desenvolver as capacidades físicas e motoras), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos) e E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares).

O aluno **TN4** não adquiriu competências embora tenham sido utilizadas as estratégias E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E12 (Treinar o raciocínio lógico e/ou abstracto), E13 (Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas), E14 (Desenvolver as capacidades físicas e motoras), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E17 (Afastamento do aluno das actividades lectivas), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares), E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **TN5** não adquiriu competências apesar de terem sido utilizadas as estratégias E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E9 (Aumentar a frequência de interacções verbais), E10 (Motivar o aluno para a leitura), E11 (Incentivar o desenvolvimento da expressão escrita), E13 (Treinar a capacidade de análise/síntese/avaliação de situações concretas), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E17 (Afastamento do aluno das actividades lectivas), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares), E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **TN6** não adquiriu competências embora tenham sido utilizadas as estratégias E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E17 (Afastamento do aluno das actividades lectivas), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno), E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando).

O aluno **TN7** não adquiriu competências apesar de terem sido utilizadas as estratégias E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E11 (Incentivar o desenvolvimento da expressão escrita), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares).

O aluno **VFX1** não adquiriu competências apesar de terem sido utilizadas as estratégias E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E2 (Reforçar o controlo sobre a pontualidade), E3 (Reforçar o cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares) E17 (Afastamento do aluno das actividades lectivas), E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando).

O aluno **VFX2** adquiriu as competências Assiduidade, Pontualidade, Comportamento e Relacionamento. As estratégias utilizadas para este aluno foram, E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E19 (Impor metas / objectivos ao aluno), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

Os alunos **VFX3** e **VFX5** adquiriram a competência do Relacionamento. Para o aluno **VFX3** foram utilizadas as estratégias E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares), E23 (Diálogo com o aluno e Encarregado de Educação no sentido de os consciencializar quanto às atitudes do educando) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho). Para o aluno **VFX5** foram utilizadas as estratégias, E2 (Reforçar o controlo sobre a pontualidade), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

O aluno **VFX4**, adquiriu as competências Responsabilidade, Resolução de Problemas, Cooperação e Auto-avaliação. Para este aluno a estratégias utilizadas foram, E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

Os alunos **VFX6**, **VFX7** e **VFX8** não adquiriram competências apesar de terem sido utilizadas estratégias para cada um deles. Para o aluno **VFX6** utilizaram-se as estratégias E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E6 (Valorizar o espírito de iniciativa/autonomia), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares) e E25 (Fomentar a aquisição de competências e de metodologia de trabalho).

Para o aluno **VFX7** foram utilizadas as estratégias E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E4 (Incutir regras de convivência e de respeito), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço positivo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E16 (Solicitar um maior acompanhamento dos E.E. nas tarefas escolares), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado), E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares).

Por fim, para o aluno **VFX8** foram utilizadas as estratégias E1 (Responsabilizar o aluno/Enc. Educação pela assiduidade), E5 (Promover a auto estima, pelo reforço

positivo), E7 (Diversificar actividades a desenvolver), E8 (Estimular hábitos de trabalho e de estudo), E15 (Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos), E18 (Estimular o aluno nas tarefas de sala de aula), E21 (Acompanhamento personalizado e individualizado) e E22 (Motivar o aluno para a realização das actividades escolares).



Europass curriculum vitae

Informação pessoal

Apelido(s) - Nome(s)

Morada

Telefone(s)

Correio electrónico

Nacionalidade

Data de nascimento

Sexo

Tôrres, Sara Cid

scidtorres@gmail.com

Portuguesa

25/06/1985

Feminino

Experiência profissional

Datas

Função ou cargo ocupado

Nome e endereço do empregador

Principais actividades e responsabilidades

De 10 de Setembro de 2009 até 15 de Julho de 2010

Técnica de Intervenção Local do PIEF de Torres Novas

Programa para a Inclusão e Cidadania
Escola Secundária Artur Gonçalves
Av. Frei Miguel Contreiras n.º 54-5º
1700-213 Lisboa

Desempenho de funções de Técnica de Intervenção Local:

- Analisar as sinalizações dos menores;
- Elaborar diagnóstico individual, socioeconómico e escolar dos menores;
- Encaminhar os menores para o PIEF ou outras medidas de ensino, consoante as suas necessidades;
- Integrar, apoiar e acompanhar os menores durante o seu percurso em PIEF;
- Planificar e organizar actividades que promovam o desenvolvimento pessoal, social e vocacional dos menores;
- Articular com os parceiros (Segurança Social, Direcção Regional de Reinserção Social, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, Ministério Público, Instituto de Emprego e Formação Profissional);
- Elaborar relatórios para as entidades que acompanham os menores;
- Efectuar visitas domiciliárias sempre que se justifique;
- Intervir junto das famílias dos menores, promovendo competências parentais;

Datas

Função ou Cargo ocupado

Nome e endereço do empregador

Principais actividades e responsabilidades

De 15 de Outubro de 2008 até 15 Julho de 2009

Técnica de Intervenção Local – PIEF de Abrantes

Programa para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
Escola Secundária c/ 2º, 3º CEB Dr. Manuel Fernandes
Av. Frei Miguel Contreiras n.º 54-5º
1700-213 Lisboa

Desempenho de funções de Técnica de Intervenção Local;

Datas De 28 de Maio de 2008 até 30 Junho de 2008
 Função ou cargo ocupado Técnica de Intervenção Local – PIEF de Oeiras
 Nome e endereço do empregador Programa para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
 Escola EB 2,3 c/ ensino Secundário Aquilino Ribeiro
 Av. Frei Miguel Contreiras n.º 54-5º
 1700-213 Lisboa
 Principais actividades e responsabilidades Desempenho de funções de Técnica de Intervenção Local:

Datas De Outubro de 2007 a Fevereiro de 2008
 Função ou cargo ocupado Estagiária – PIEF de Cascais/Alcabideche
 Nome e endereço do empregador Programa para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
 Escola EB 2,3 de Alcabideche
 Av. Frei Miguel Contreiras n.º 54-5º
 1700-213 Lisboa
 Principais actividades e responsabilidades -Desempenho de funções de Técnica de Intervenção Local

Datas De Janeiro de 2007 a Junho de 2007
 Função ou cargo ocupado Estagiária – PIEF de Oeiras
 Nome e endereço do empregador Programa para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
 Escola EB 2,3 com ensino Secundário Aquilino Ribeiro
 Av. Frei Miguel Contreiras n.º 54-5º
 1700-213 Lisboa
 Principais actividades e responsabilidades -Desempenho de funções de Técnica de Intervenção Local

Datas De Setembro de 2004 até Junho de 2006
 Função ou cargo ocupado Voluntária
 Nome e endereço do empregador Instituição Particular de Solidariedade Social Florinhas da Rua
 Largo do Mitelo – Lisboa
 Principais actividades e responsabilidades - Apoio escolar às crianças e acompanhamento a consultas

Formação académica

Datas A decorrer
 Designação do certificado ou diploma atribuído Mestrado Psicologia Comunitária e Protecção de Menores (Pós-graduação Concluída)

Principais disciplinas/competências profissionais

- Métodos de Investigação; Psicologia Social Comunitária; Promoção da Saúde e Bem-estar;
- Equipas de trabalho em contexto de Intervenção Social; Concepção Coordenação e Avaliação de Projectos;
- Adopção, Acolhimento Familiar e Residencial e Desenvolvimento da Criança;
- Definição, Sinalização e Avaliação de Crianças em Situação de Mau Trato e Negligência;
- Avaliação e intervenção com Crianças em Risco e Famílias em Risco;
- Legislação, Organização e Competências dos Serviços de Intervenção Social e Protecção de Menores;

Nome e tipo da organização de ensino ou formação Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Lisboa

Datas
Designação do certificado ou diploma atribuído

Principais disciplinas/competências profissionais

Nome e tipo da organização de ensino ou formação

Aptidões e competências pessoais

Língua materna
Outra(s) língua(s)
Auto-avaliação

Nível europeu (*)

Inglês

Francês

Aptidões e competências sociais

Aptidões e competências de organização

Aptidões e competências informáticas
Carta(s) de condução

Informação adicional

Outubro de 2004 a Março 2008

Licenciatura em Serviço Social

- Sociologia; Psicologia; Economia; Direito; Política Social; Gestão e Administração Social;
- Métodos e Técnicas de Investigação Social; Investigação em Serviço Social;
- Teoria e Metodologia do Serviço Social; Seminário de Serviço Social;
- Estágio Curricular.

Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (Universidade Lusíada)

Português

Compreender		Falar				Escrever	
Compreensão oral		Leitura		Interacção oral		Produção oral	
C1	Utilizador Experiente	C2	Utilizador Experiente	C1	Utilizador Experiente	C1	Utilizador Experiente
B1	Utilizador Independente	A2	Utilizador Elementar	A1	Utilizador Elementar	A1	Utilizador Elementar

(*) Nível do Quadro Europeu Comum de Referência (CECR)

- Boa aptidão para ouvir;
- Capacidade de comunicação escrita e oral com diferentes públicos;
- Competência para mediação de conflitos;
- Espírito para trabalho em equipas interinstitucionais e interdisciplinares,

Estas competências foram adquiridas especialmente através das experiências profissionais e através:

- . Integração no movimento escutista CNE entre 1994 e 2000, com experiência de chefia de equipa durante três anos;
- . Desenvolvimento de actividades de voluntariado na Associação “Florinhas de Rua” (2004 a 2006)
- . Desenvolvimento de actividades de voluntariado para o Banco Alimentar Contra a Fome

- Capacidade de adaptação a diferentes tipos de trabalho;
- Sentido de organização;
- Capacidade de liderança e responsabilidade;
- Capacidade de planificação, implementação e avaliação de projectos

Aptidões na óptica do utilizador, em ambiente Windows e Microsoft Office

Categoria B, adquirida em Janeiro de 2004

Participação em complementos formativos:

- III Encontro PETI – OIT, Turmas “Especiais”: Boa Prática ou Gueização? (01.07.09)
- Ciclos de Violência – do sentir ao agir (04.06.09)
- I Fórum Abrigo sobre: “Crianças em risco – que futuro?” (14.11.07)
- Seminário sobre: “Fundação Aga Khan – K’Cidade” (09.10.07)
- Ciclo de Encontros PETI – OIT: “Trabalho Infantil na Agricultura” (28.03.07)
- 06 Congresso CAIS sobre: “Empowerment – Capacitar para participar” (21 a 23.03.07)

- Mesa Redonda sobre: "Identidade Profissional do Assistente Social" (18.01.07)
- VI Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (6 a 8.12.04)
- Curso de Babysitter do Instituto de solidariedade e Cooperação Universitária (25.03.03)
- Curso de Inglês com habilitação de FA (4th year) (23.06.1999)