

**O MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE
PESSOAL E SOCIAL EM LARES ESPECIALIZADOS DE
INFÂNCIA E JUVENTUDE**

Dissertação apresentada com vista
à obtenção do grau de Mestre
(Decreto-Lei nº216/92 de 13 de Outubro)
em Ciências do Desporto – Área de
especialização em Atividade Física
Adaptada

Orientador: Professor Doutor António Fonseca

Humberto de Oliveira Nogueira

Porto, Outubro de 2011

Nogueira, H. (2011). *O Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social em Lares Especializados de Infância e Juventude*.

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Atividade Física Adaptada, apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO, LAR ESPECIALIZADO DE INFÂNCIA E JUVENTUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA, RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL.

À Carla e ao João

Aos meus Pais

AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais, Ana e Humberto, por estarem sempre presentes e pela confiança e força que sempre foram capazes de dar.

À Equipa Pedagógica que me acompanhou e apoiou na implementação de um novo projeto educativo na Casa Alberto Souto.

À Cristina Carriço por ser o meu “pilar” ao longo do ano letivo.

À Direção do Agrupamento de Escolas de Aradas, ao Luís Cavalheiro da Equipa Móvel Multidisciplinar, à estrutura PIEC, à equipa técnica da Casa Alberto Souto, pelo apoio dado, para ser um ano com sucesso.

Aos meus alunos muito especiais que me fizeram crescer, aprender e evoluir muito com eles.

À equipa pedagógica da Casa da Tapada da Renda pela forma como me recebeu e pela disponibilidade em colaborar.

À Dra. Alice Júlio da Casa Alberto Souto, à Dra. Gabriela Tomás da Casa da Tapada da Renda e ao Instituto da Segurança Social pela adesão e apoio ao projeto.

Ao CPE por manter o equilíbrio.

À minha Faculdade, por me bem receber neste regresso e por este motivo ser sempre minha.

À Leonor Regueiras pela sua generosidade nas dúvidas tiradas, pelo material disponibilizado e pelas conversas muito proveitosas.

À Marília pela ajuda com os questionários.

Ao Professor Rui Corredeira pela sua disponibilidade e colaboração.

Ao Professor Nuno Corte-Real, pela forma coerente e eficaz de resolver as dificuldades que foram surgindo.

Ao Professor António Fonseca por me permitir mais uma vez (a primeira foi em 98) “abrir os horizontes” e evoluir como profissional. A sua honestidade, orientação e confiança serão sempre referências muito importantes para mim. O meu agradecimento muito especial.

Ao João, o melhor filho do mundo e à Carla pela motivação e por tudo o que representa para mim.

ÍNDICE

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE ANEXOS

RESUMO ABSTRACT

1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	5
2.1 Crianças e Jovens em risco.....	5
2.2 Lares de Infância e Juventude – Enquadramento e Caracterização	13
2.2.1 Lares Especializados de Infância e Juventude.....	19
2.3 Programa Integrado de Educação e Formação	23
2.4 Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social através do Desporto – o Modelo TPSR.....	27
2.4.1 Enquadramento do programa	27
2.4.2 Estrutura e estratégias do programa.....	37
2.4.3 Resultados na aplicação do TPSR.....	43
3. METODOLOGIA	47
3.1 Enquadramento e caracterização da amostra	47
3.2 Procedimentos	49
3.3 Estrutura e objetivos do programa de intervenção.....	51
3.4 Instrumentos.....	57
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
4.1 Caracterização do GE e GC antes da aplicação do TPSR	60
4.2 Caracterização do GE e GC depois da aplicação do TPSR.....	63
4.3 Comparação dos resultados do GE e GC antes e depois da aplicação do TPSR	65
4.4 Análise individualizada dos resultados obtidos após a aplicação do programa TPSR	67
5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES	77
6. BIBLIOGRAFIA	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Valores médios da Responsabilidade Social, no GC e GE	60
Figura 2: Valores médios da Responsabilidade Pessoal, no GC e GE	61
Figura 3: Valores médios dos dois Grupos da Responsabilidade Social (RS), após a aplicação do programa	64
Figura 4: Valores médios dos dois Grupos da Responsabilidade Pessoal (RP), após a aplicação do programa	64
Figura 5: Comparação dos valores médios da Responsabilidade Pessoal (RP) e Social (RS), nos momentos de avaliação inicial e final (GC).....	66
Figura 6: Comparação dos valores médios da Responsabilidade Pessoal (RP) e Social (RS), nos momentos de avaliação inicial e final (GE).....	66
Figura 7: Nível de Responsabilidade Social no 1º e 2º momento de avaliação (GC) .	68
Figura 8: Nível de Responsabilidade Pessoal no 1º e 2º momento de avaliação (GC)	68
Figura 9: Nível de Responsabilidade Social no 1º e 2º momento de avaliação (GE)..	69
Figura 10: Nível de Responsabilidade Pessoal no 1º e 2º momento de avaliação (GE)	69
Figura 11: Autoavaliação dos alunos relativa ao seu percurso no nível 1 (autocontrolo), durante a intervenção	70
Figura 12: Autoavaliação dos alunos relativa ao seu percurso no nível 2 (esforço), durante a intervenção	70
Figura 13: Autoavaliação dos alunos relativa ao seu percurso no nível 3 (autonomia), durante a intervenção	71
Figura 14: Autoavaliação dos alunos relativa ao seu percurso no nível 4 (ajudar os outros), durante a intervenção	71
Figura 15: Autoavaliação dos alunos relativa ao seu percurso no nível 5 (fora do pavilhão), durante a intervenção	71

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I: Níveis de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (2011)	33
Quadro II: Média para a variável Responsabilidade Social e Responsabilidade Pessoal no momento inicial da intervenção do Grupo de Controlo e Grupo Experimental.....	60
Quadro III: Média para a variável Responsabilidade Social e Responsabilidade Pessoal no momento final da intervenção do Grupo de Controlo e Grupo Experimental	63
Quadro III: Comparação dos resultados do GE e GC antes e depois da aplicação do TPSR	65

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Ficha de registo de Autoavaliação

RESUMO

O objetivo principal deste estudo foi verificar a aplicabilidade do programa de intervenção *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) de Hellison (2011) a jovens em risco de exclusão social, em Lares Especializados de Infância e Juventude. A nossa amostra foi constituída por um grupo de 22 alunos (todos do sexo masculino), entre os 13 e os 17 anos de idade, dos quais 11 encontravam-se institucionalizados na Casa Alberto Souto, correspondendo ao grupo experimental (GE) e os restantes 11 encontravam-se institucionalizados na Casa da Tapada da Renda, correspondendo ao grupo de controlo (GC).

A aplicação do programa desenvolveu-se ao longo de 26 sessões, através de aulas de Educação Física em Pavilhão Desportivo, abordando-se modalidades desportivas coletivas e individuais, com uma atividade prática de aproximadamente 90 minutos cada.

Para medir a responsabilidade pessoal (RP) e social (RS) dos participantes neste estudo, utilizou-se uma tradução portuguesa do PSRQ (*Personal and Social Responsibility Questionnaire*) de Li et al. (2008). Complementarmente a este instrumento de avaliação foram utilizados instrumentos de autoavaliação preenchidos pelos alunos no final de cada sessão.

A análise dos resultados obtidos evidenciou a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre o GE e o GC, ao nível da RS, tanto antes como depois da aplicação do programa. Ao nível da RP existiram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, que se mantiveram no final do programa. No entanto, uma análise mais detalhada e individualizada da evolução dos alunos, demonstrou um número superior de alterações positivas por parte do GE comparativamente com o GC, tanto na variável RS como na variável RP, o que indica uma mudança positiva nos alunos, como consequência da intervenção realizada. Os nossos resultados parecem assim sugerir a utilidade da aplicação do programa TPSR como um meio para promover o desenvolvimento dos níveis de responsabilidade pessoal e social de crianças e jovens em risco de exclusão social, institucionalizados em Lares Especializados de Infância e Juventude.

Palavras-chave: CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO, LAR ESPECIALIZADO DE INFÂNCIA E JUVENTUDE, EDUCAÇÃO FÍSICA, RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to verify the applicability of the program of intervention Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) in young at risk of social exclusion, in Specialized Youth and Childhood Homes.

Our sample comprises a group of 22 students (all males), between 13 and 17 years old, from which 11 were institutionalized in Casa Alberto Souto, corresponding to the experimental group (GE), and the remaining 11 were institutionalized in Casa Tapada da Renda, corresponding to the control group (GC).

The program application was developed for 26 sessions, in Physical Educational classes in Sports Gym, with a practical activity of approximately 90 minutes each.

To measure the participants personal (RP) and social (RS) responsibility in this study, a Portuguese translation of the PSRQ (Personal and Social Responsibility Questionnaire) from Li et al. (2008) was used. In addition to this assessment instrument, self-evaluation instruments filled by students in the end of each session, was also used.

The results analysis has showed the inexistence of statistics significant differences between GE and GC, at RS level, before and after program application. At RP level, statistics significant differences were found between the two groups that kept in the end of the program. However, a more detailed analysis of students evolution, showed a superior number of positive changes from GE, comparing to GC, in both RS and RP variable, which implies a positive change in students, as a result of the intervention. Therefore, our results seem to suggest the utility of the application of the TPSR program, has a way to promote the development of personal and social responsibility levels of child and young at risk, institutionalized in Specialized Youth and Childhood Homes.

KEY WORDS: CHILDREN AND YOUNG PEOPLE AT RISK, SPECIALIZED YOUTH AND CHILDHOOD HOME, PHYSICAL EDUCATION, PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, o conceito de Escola pode assumir diversas formas em diversos contextos. A noção de Escola tradicional, com uma população estudantil homogénea, já não pode fazer parte do discurso pedagógico do presente.

A nossa sociedade diversificou-se e a Escola tem de dar resposta a todas as crianças e jovens resultantes dessa diversidade.

De facto, uma Escola inclusiva aceita essa diversidade e procura estratégias eficazes para cada aluno, mais do que soluções universais (Stainback & Stainback, 1999). Esta não é uma tarefa fácil, já que os desafios colocados aos agentes educativos são enormes, obrigando a uma flexibilidade e “desdobramento” de difícil execução, na procura e aplicação das referidas estratégias.

Uma resposta da Escola para esta problemática foi, num primeiro momento, o Decreto-Lei nº 319/91 e, numa fase posterior, o Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, que têm como objectivo a regulamentação da integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas regulares, visando o seu sucesso educativo. No entanto, esta regulamentação não abrange uma população estudantil que, não obtendo bons resultados académicos no ensino regular, também não apresenta características para a atribuição do estatuto de NEE.

Deste modo, para estes jovens, a solução poderá passar por percursos escolares alternativos nomeadamente, Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação (CEF) ou a medida PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), tendo em vista o sucesso educativo e a procura de percursos que correspondam às expectativas dos alunos.

Se não existir esta reciprocidade oferta educativa/expectativas dos alunos, o risco se de reunir um conjunto de factores que levam ao insucesso, abandono

da escola e fraco desenvolvimento de competências para a integração social (escolar e laboral), é elevado (Silva, Fonseca, Alcoforado & Vieira, 2004).

Paralelamente ao sucesso educativo, a questão da indisciplina assume igualmente uma importância acrescida no contexto escolar. A indisciplina deve aqui ser entendida como a quebra das regras explícitas e implícitas que estabelecem o código de conduta, orientada por valores, individuais e colectivos (Correia, 2007). Mais especificamente no contexto escolar, Sampaio et al. (1996), definem indisciplina como todo o acto perturbador das normas estabelecidas no território-escola, causado por problemas comportamentais, que afectam o desenvolvimento e as finalidades do projecto educativo. Para estes autores, a indisciplina não está necessariamente associada aos maus resultados académicos, pois pode existir maus comportamentos entre bons e maus alunos.

Neste contexto, a Educação Física e o Desporto podem e devem assumir um papel importante no “combate” à indisciplina, através do desenvolvimento psicológico, físico e social do ser humano. Com efeito, vários estudos na literatura apontam neste sentido, considerando a Educação Física uma área da formação educativa importante na transmissão de valores, integração e responsabilização (Allès et al., 2003), uma oportunidade para jovens poderem interagir com os outros, utilizando simplesmente o divertimento através do jogo (Martinek et al., 2001), uma área com efeitos benéficos na saúde psicológica das crianças (Cruz et al., 1996, citados por Correia, 2007), um meio de ajudar as crianças a terem melhores níveis de rendimento escolar (Cruz et al., 1996, citados por Correia, 2007).

Deste modo, com este enquadramento, alcançámos o objecto de trabalho do nosso estudo, ou seja, a utilização das aulas de Educação Física como meio de quebrar o insucesso e desmotivação escolar, bem como comportamentos desadequados, dentro e fora da sala de aula, tendo por base um currículo alternativo (medida PIEF), num contexto muito específico (Lar Especializado de

Infância e Juventude). No capítulo seguinte passaremos a desenvolver de uma forma mais concreta o contexto de Lar Especializado.

A nossa investigação passou assim a centrar-se no modelo de intervenção pedagógica a aplicar, sendo que na revisão da literatura um programa assume claro destaque (Hellison, 1995, 2003, 2011; Regueiras, 2006; Correia, 2007). Com efeito, o *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR), surge referenciado como um método que apresenta resultados muito positivos na relação dos alunos com a Escola, através das aulas de Educação Física.

Este modelo procura formar o carácter e ajudar jovens com a experiência de viver em condições sociais muito problemáticas, a responsabilizarem-se pelo próprio futuro. O autor do modelo conseguiu, em contextos desportivos, trabalhar e desenvolver o objectivo acima referido de modo a levar o aluno à auto responsabilização pelo próprio destino.

Da bibliografia consultada, temos conhecimento de dois estudos realizados em Portugal, um em contexto de Desporto Escolar (Regueiras, 2006) e outro de aulas de Educação Física (Correia, 2007). No entanto, não existe registo da implementação em Portugal de um programa de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, em aulas de Educação Física num Lar Especializado de Infância e Juventude, reforçando a pertinência e razão do nosso estudo, já que consideramos importante perceber a sua aplicabilidade no contexto referido.

Relativamente à estrutura do trabalho, numa primeira fase foi realizada uma revisão da literatura, com ênfase no tema “crianças e jovens em risco” (ver ponto 2.1, pp 7), de seguida desenvolve-se o tema “Lar Especializado de Infância e Juventude” e o perfil de jovens institucionalizados (ver ponto 2.2, pp 15). Ainda neste âmbito descreve-se o conceito e origem do percurso curricular alternativo medida PIEF (ver ponto 2.3, pp 25). Apresenta-se de seguida o programa de intervenção TPSR (ver ponto 2.4, pp 29), analisando-se as suas características e progressões de aplicação.

No capítulo da metodologia definimos o grupo de jovens alvo da intervenção e o grupo de controlo, bem como os meios e métodos utilizados na aplicação do programa (ver ponto 3, pp 49). De seguida, passámos à apresentação e discussão dos resultados obtidos (ver ponto 4, pp 61) relacionando-os com os objectivos iniciais do estudo.

Posteriormente, apresentamos as principais conclusões do nosso estudo (ver ponto 5, pp 79) e por último, a bibliografia consultada para a sua elaboração, apresentada no ponto 6 (pp 83).

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

“Those who are shocked by the power of the river wich topples the banks and destroys the leafy trees, forget the fury of the banks wich compress and oppress the gentle river’s waters”

Bertolt Bretch

2.1 CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO

O ser humano sempre esteve exposto ao risco. “Faz parte da nossa condição humana e será seguramente um dos fatores explicativos da nossa capacidade de sobrevivência, adaptação e evolução.” (Calado, 2008, p. 173). Desde catástrofes naturais, epidemias, períodos de seca, a tudo isto o ser humano resistiu e sobreviveu, conseguindo evoluir e desenvolver-se até aos dias de hoje. Foram estes riscos constantes que “obrigaram” a desenvolver a nossa capacidade de sobrevivência, adaptação e evolução.

O fator que contribuiu decisivamente para esta evolução foi o desenvolvimento, há mais de 10 mil anos, de técnicas agrícolas que permitiram adquirir a capacidade de armazenamento de alimentos, levando à sedentarização das populações e conseqüente vida em comunidade. Segundo Beck (1992), esta nova organização social origina para o ser humano um novo fator de risco. Aos riscos externos (os naturais) associam-se os riscos produzidos pela mão humana, como por exemplo a expansão urbana, a dependência energética, as tensões sociais, os conflitos armados.

Deste modo, “nas últimas décadas, e no seguimento do crescimento socioeconómico e demográfico do pós-guerra (1945-1975), a produção do risco pela ação humana complexificou-se ainda mais, ou, podendo esta afirmação – em termos absolutos – ser questionável pelo decurso da História, pelo menos,

a consciência do risco tornou-se mais perceptível, legitimada e mediatizada” (Calado, 2008, p. 173).

Daí Beck (1992) ter cunhado o nome de “Sociedade de risco” para caracterizar a sociedade moderna, na medida em que se ocupa cada vez mais com o debate, prevenção e gestão dos riscos que ela própria produz.

Neste sentido, para Giddens (1999), uma sociedade que se preocupa cada vez mais com o futuro é uma sociedade que origina a noção de risco. Podemos assim ligar a noção de risco moderna não só a causas ditas naturais, já que estas atravessam todos os períodos da história, mas também a condições onde a probabilidade pode ser calculada e os acontecimentos se tornam passíveis de antecipação.

Deste modo, a noção de risco reflete-se na probabilidade, na estimativa do impacto de perigos, perdas, da possibilidade de adversidades de algum tipo.

Com o crescimento económico da segunda metade do século XX, um número significativo de pensadores e analistas considerou que a riqueza gerada seria distribuída de forma a gerar bem-estar e riqueza geral. No entanto, um conjunto de fatores (instabilidade laboral e consequente instabilidade familiar e social, migrações urbanas massivas, pressão no estado providência com consequências na redistribuição da riqueza) num curto espaço de tempo, veio questionar este desenvolvimento económico, acentuando-se desigualdades sociais e dificuldades acrescidas para as instituições sociais das sociedades modernas (Calado, 2008).

A resolução destes problemas terá sempre de passar por soluções eficazes nas sociedades que os originam, com respostas locais para problemas da sociedade em geral. A exclusão social é um destes problemas, encarada enquanto um não reconhecimento de um lugar na sociedade, muitas vezes originada nem tanto pela questão económica mas sim pela falta de participação na sociedade e nas oportunidades por esta oferecida. Novos desafios são assim colocados “em termos de coesão e de procura de respostas proactivas e

reparadoras de processos geradores do risco de exclusão” (Calado, 2008, p. 175).

Uma população que claramente se destaca enquanto potencial alvo de exclusão social são as crianças e jovens, já que são as primeiras a ficarem expostas a fatores de risco. A probabilidade de se envolverem em comportamentos de risco é elevada, originando a necessidade de uma resposta da sociedade à qual pertencem, antes que as águas que correm suavemente no rio de Bertolt Brecht sejam comprimidas de tal forma que transbordem e ameacem as suas margens e árvores.

Uma destas respostas assume um formato legislativo, quer a nível global:

- “Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1959”;
- “Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque a 26 de Janeiro de 1990 (ratificada pelo Decreto do Presidente da República nº49/90, de 12 de Setembro)”;
- “Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança Relativo à Venda de Crianças, Prostituição Infantil e Pornografia Infantil, adotado em Nova Iorque em 25 de Maio de 2000 (ratificado pelo Decreto do Presidente da República nº 14/2003, de 5 de Março)”;
- “Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos das Crianças, adotada em Estrasburgo em 25 de Janeiro de 1996, bem como a Assinatura de Portugal a esta Convenção (Aviso nº 149/97 de 10 de Maio)”;
- “Convenção nº 138 da OIT, relativa à idade mínima de admissão no emprego, adotada pela Conferência Internacional do Trabalho em 26 de Junho de 1973 (Resolução da Assembleia da República nº 11/98, de 19 de Março)”;
- “Convenção nº 182 da OIT, relativa à interdição das piores formas de trabalho das crianças e ação imediata com vista à sua eliminação, adotada pela Conferência Geral da OIT em 17 de Junho de 1999 (ratificada pelo Decreto do Presidente da República nº 28/2000, de 1 de Junho)”.

Quer do ponto de vista do direito nacional:

- “Organização Tutelar de Menores”;
- “Criação da Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (Decreto-Lei nº 98/98, de 18 de Abril)”;
- “Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro) e respetivo Diploma de Regulamentação (Decreto Lei nº332-B/2000, de 30 de Dezembro)”;
- “Lei Tutelar Educativa (Lei nº 166/99, de 14 de Setembro) e respetivo Diploma de Regulamentação (Decreto-Lei nº 323-E/2000, de 20 de Dezembro)”;
- “Regime Jurídico do Acolhimento Familiar (Decreto-Lei nº 190/92, de 3 de Setembro)”.

Os jovens sobre os quais este estudo se reporta, encontram-se institucionalizados no Lar Especializado de Crianças e Jovens Casa Alberto Souto (CAS), que é um estabelecimento integrado do Instituto da Segurança Social, I.P. e que se encontra na dependência do Centro Distrital de Aveiro. No ponto 2.2 deste estudo será abordado com mais pormenor o perfil destes jovens e as características da CAS. No entanto, importa referir que estes jovens são institucionalizados no âmbito das já referidas Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, muitas vezes sinalizados pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), sendo este um exemplo prático de uma resposta local da sociedade ao problema da exclusão social de um segmento específico da sua população.

A educação assume igualmente um papel muito importante na resposta a dar a crianças e jovens em risco. Muitas vezes “a saída da escola significa o início de trajetórias cumulativas de processos de rutura e de vulnerabilidade face a comportamentos sociais de risco” (Calado, 2008, p. 181). O absentismo e abandono escolares acabam por ser o resultado destes processos de rutura, sendo prioritária uma intervenção rápida e eficaz.

A educação de hoje não é seguramente a mesma de há 20 anos atrás. O processo de massificação do ensino com a chegada da escolaridade obrigatória leva-nos à conclusão que atualmente a totalidade das nossas crianças e jovens se encontram no sistema de ensino. Este fator constitui um desafio enorme, já que na Escola atual “encontram-se, na pessoa do aluno, dois tipos de saberes: aqueles que a criança traz consigo (fruto da socialização feita no seio da família e da comunidade mais próxima) e os saberes transmitidos pela própria Escola” (Regueiras, 2006, p. 26). Se associarmos este fator à questão de uma Escola aberta a todos os alunos, facilmente depreendemos o esforço gigantesco que é pedido pela nossa sociedade à Escola, para que esta dê resposta a toda a diversidade cultural resultante da democratização do ensino.

A este propósito a UNESCO, na Declaração de Salamanca, preconiza que:

- “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”;
 - “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”;
 - “os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.”
- (UNESCO, 1994, p. 8).

Na mesma linha de pensamento, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português refere, no ponto 2 do 2º artigo, que “é da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. O art. 3º refere também na alínea d) que o sistema educativo deve “assegurar o direito à

diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;”. Ainda neste sentido, a alínea g) salienta a importância de “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

Deste modo, o sistema de ensino tem de encontrar soluções educativas para responder eficazmente aos importantes desafios que lhe são colocados. A esta resposta eficaz nunca podemos deixar de associar o sucesso educativo. Há umas décadas atrás o insucesso escolar era reduzido, ou nem se ouvia mesmo falar de tal problema, pois, como o ensino não era obrigatório, “era escassa a quantidade de crianças e jovens estudantes” (Martí e Guerra, 1997, p. 72), inerente a esta situação é “natural que houvesse reduzido insucesso escolar, uma vez que existia já à entrada um filtro muito claro” (Martí e Guerra, 1997, p. 72).

A generalização e massificação da educação levou ao disparar das estatísticas de insucesso escolar e mesmo de abandono. Assim, o nosso sistema de ensino teve de se adaptar a esta nova realidade e encontrar soluções educativas que permitissem ir de encontro às diferentes características dos alunos e combater o insucesso escolar. Os percursos curriculares alternativos (Curso Profissionais, Cursos de Educação e Formação (CEF), Programas Integrados de Educação e Formação – PIEF) assumiram e assumem um papel importante neste combate, personificando uma oferta formativa mais flexível e próxima do mercado de trabalho e como tal, mais atrativo e motivador para uma grande percentagem da população estudantil.

No nosso estudo interessa-nos particularmente o currículo PIEF, que será analisado com maior detalhe no ponto 2.3, enquanto resposta para um processo de integração e escolarização de crianças e jovens em risco, indo

assim de encontro aos objetivos preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Como já foi referido neste estudo, quando falamos de crianças e jovens em risco, falamos de um potencial primeiro alvo de exclusão social. Por definição, crianças em risco são todas as crianças que devido à sua história passada poderão apresentar comportamentos delinquentes, mas também aquelas cujo meio familiar é desestruturado e sofre de desequilíbrios, expondo a criança a maus tratos, negligências e abusos sexuais, entre outros. De acordo com a Lei nº 147/99 (Lei de proteção de crianças e jovens em perigo), artigo 3º, nº 2, considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando:

- “Está abandonada ou vive entregue a si própria”;
- “Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais”;
- “Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal”;
- “É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento”;
- “Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional”;
- “Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação”.

A instabilidade económica e social que caracteriza atualmente a nossa sociedade influencia diretamente a população das nossas escolas, dada a sua diversidade social e cultural. A probabilidade da escola ter de lidar com problemas de exclusão social e insucesso escolar é assim elevada. Neste contexto, um aluno ao deparar-se com o seu insucesso escolar pode revoltar-

se contra as normas e objetivos da escola, adotando novos papéis e estatutos que podem ser marginais, garantindo-lhe a procura de um espírito de identidade e o consolidar de uma determinada autoimagem (Lourenço & Paiva, 2010). Em casos limite poderá mesmo ocorrer uma situação de rutura com o meio escolar e familiar, sendo também necessário uma resposta limite como a institucionalização num Lar de Infância e Juventude.

2.2 LARES DE INFÂNCIA E JUVENTUDE – ENQUADRAMENTO E CARACTERIZAÇÃO

Os Lares de Infância e Juventude configuram-se como um dos meios existentes para a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo.

Esta intervenção ocorre quando “ os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo” (Lei de proteção de crianças e jovens em perigo, nº147/99, capítulo I, art. 3º).

De acordo com a mesma Lei, no seu 4º artigo, do 1º capítulo, “a intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem em perigo obedece aos seguintes princípios”:

- “Interesse superior da criança e do jovem – a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do jovem, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto”;
- “Privacidade – a promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada”;
- “Intervenção precoce – a intervenção deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida”;
- “Intervenção mínima – a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do jovem em perigo”;
- “Proporcionalidade e atualidade – a intervenção deve ser a necessária e a adequada à situação de perigo em que a criança ou o jovem se encontram no momento em que a decisão é tomada e só pode interferir na sua vida e na da sua família na medida do que for estritamente necessário a essa finalidade”;
- “Responsabilidade parental – a intervenção deve ser efetuada de modo que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o jovem”;
- “Prevalência da família – na promoção de direitos e na proteção da criança e do jovem deve ser dada prevalência às medidas que os integrem na sua família ou que promovam a sua adoção”;
- “Obrigatoriedade da informação – a criança e o jovem, os pais, o representante legal ou a pessoa que tenha a sua guarda de facto têm direito a ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como esta se processa”;
- “Audição obrigatória e participação – a criança e o jovem, em separado ou na companhia dos pais ou de pessoa por si escolhida, bem como os pais, representante legal ou pessoa que tenha a sua guarda de facto, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção”;
- “Subsidiariedade – a intervenção deve ser efetuada sucessivamente pelas entidades com competência em matéria da infância e juventude, pelas comissões de proteção de crianças e jovens e, em última instância, pelos tribunais.

Sendo assim, ao ser detetado um potencial caso de risco, as primeiras entidades que podem intervir são as que possuem competência em matéria de infância e juventude. Estas entidades são todas aquelas que interagem com crianças e jovens, como por exemplo escolas, centros de saúde, clubes desportivos ou instituições particulares de solidariedade social (IPSS). Esta intervenção terá de ser sempre consensual com os pais ou responsáveis legais pela criança ou jovem.

No caso de estas entidades não conseguirem atuar de forma a resolver o caso de risco existente, a responsabilidade da intervenção passa para as comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ).

As CPCJ são “instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral” (Dec. Lei 147/99, art. 12º, ponto 1), resultando de portaria conjunta do Ministério da Justiça e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Compete-lhes apreciar os casos dos quais tenham conhecimento e decidir a aplicação e acompanhar e rever as medidas de proteção e promoção.

As CPCJ podem aplicar as seguintes medidas de promoção e proteção (Dec. Lei 147/99, art. 35º):

- “Apoio junto dos pais”;
- “Apoio junto de outro familiar”;
- “Confiança a pessoa idónea”;
- “Apoio para a autonomia de vida”;
- “Acolhimento familiar”;
- “Acolhimento em instituição”.

Estas medidas têm como principal objetivo afastar a criança ou jovem do perigo a que estão sujeitos, proporcionando condições de segurança e bem-estar.

Caso a sua intervenção não tenha sucesso ou não exista consentimento por parte da criança ou jovem ou respetivos pais ou responsáveis legais, passa a existir intervenção da esfera judicial.

Seja por decisão do tribunal ou por ação das CPCJ, as medidas de promoção e proteção visam a defesa da integridade da criança e jovem e o acautelar do seu futuro, sendo que a medida “*acolhimento em instituição*” merece a nossa particular atenção, tendo em conta o nosso objeto de estudo.

A medida de acolhimento em instituição consiste “na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às suas necessidades e lhes proporcionem condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral” (Dec. Lei 147/99, art. 49º).

De acordo com as características da criança ou jovem e dos motivos inerentes à sua institucionalização, o seu acolhimento pode ser de curta ou longa duração. O acolhimento de curta duração tem lugar numa casa de acolhimento temporário, por um período de tempo inferior a 6 meses, que poderá prolongar-se caso seja previsível o retorno à família ou caso o diagnóstico da situação e respetivo encaminhamento ainda não se encontrem concluídos.

O acolhimento de longa duração tem lugar num lar de infância e juventude, nos casos em que a análise da situação aconselhe um acolhimento superior a 6 meses.

A maioria dos lares de infância e juventude existentes no nosso país possui um modo de funcionamento que implica a livre entrada e saída da criança ou jovem da instituição, com visitas regulares de pais ou responsáveis legais, de acordo com as regras de funcionamento da instituição.

Existem no entanto no país lares especializados que assumem uma característica mais contentora, onde as saídas dos jovens são objeto de maior controlo, tendo em conta as suas características.

2.2.1 LARES ESPECIALIZADOS DE INFÂNCIA E JUVENTUDE

Deste modo, em termos comportamentais, os jovens acolhidos nestes lares especializados possuem um padrão de comportamento persistente e repetitivo em que são violados os direitos básicos dos outros ou importantes regras ou normas sociais, assumindo comportamentos que os colocam em grave perigo. Apresentam problemas sócio comportamentais de gravidade crescente, baixa autoestima, baixa resistência à frustração, disfuncionalidades familiares, falta de expectativas em relação à aprendizagem e ao futuro e um percurso escolar fortemente desestruturado, habitualmente com elevado absentismo.

Na maioria dos casos, ostentam graves perturbações do comportamento (manifestação de comportamento violento e desviante) e de humor, com casos de deficiência mental moderada ou grave, estruturações graves de personalidade e presença de sintomatologia psicótica, necessitando de acompanhamento e medicação psiquiátrica.

São jovens extremamente exigentes do ponto de vista emocional para com os adultos que com eles se relacionam. A maioria cumpre em simultâneo medidas no âmbito de processos tutelares educativos, fruto dos comportamentos ocorridos antes da sua institucionalização e que estiveram na base da sua admissão numa estrutura mais contentora.

Face ao percurso de vida destes jovens (diversas institucionalizações em lares de regime aberto que não resultaram, meios sociofamiliares extremamente carenciados), podemos considerar esta fase como um “final de linha”, isto é, uma última hipótese para a recuperação social e emocional do jovem. Por este motivo, existem apenas três lares no país com estas características contentoras e modelo de intervenção comum: Casa Alberto Souto (Aveiro), Casa da Tapada da Renda (Castelo Branco) e Casa da Agueira (Viseu).

Das características que distinguem os três lares especializados acima referidos dos restantes lares de crianças e jovens, realçamos o facto de a escola dos

jovens institucionalizados ser no interior do lar, ao contrário dos restantes lares onde todos os jovens têm as suas aulas nas escolas do concelho onde se encontram inseridos. Outra característica importante é o facto de existir uma barreira física que impede a circulação dos jovens para fora da instituição e a existência de um modelo terapêutico comum, promovido por uma equipa técnica especializada que visa soluções e estratégias individualizadas, de acordo com as características específicas de cada jovem.

Este modelo terapêutico de intervenção pressupõe que todos os comportamentos dos jovens têm um significado específico, personificando atos de comunicação. Assume igualmente que é de facto possível promover a mudança nos jovens com problemas de comportamento e que esta mudança se opera e depende da forma como a vida em conjunto se desenvolve e da capacidade para trabalhar as dificuldades, limitações e comportamentos dos jovens, que surgem desta coabitação.

Procura-se deste modo possibilitar que o jovem seja ator da sua própria mudança, proporcionando uma alteração comportamental que reflita uma reestruturação interna.

As estratégias de intervenção deste modelo assentam no conceito de ambiente terapêutico, que toma a “comunidade” do Lar como um todo, com vivências próprias para as quais cada elemento contribui através das suas ações. Cada ação constitui-se potencialmente terapêutica, com contributos positivos para as competências dos jovens e a qualidade da experiência comunitária.

Neste modelo de intervenção, cada jovem é um elemento ativo na dinâmica do Lar, individualmente e como elemento de um grupo que partilha das mesmas necessidades e objetivos, em diferentes áreas como a inserção comunitária, escolaridade/formação, saúde, rotinas diárias e construção de referências internas.

No que respeita à formação escolar, a grande maioria dos jovens acolhidos encontra-se dentro da escolaridade obrigatória, sendo que os seus percursos

de vida originaram uma baixa escolaridade face às suas idades. Frequentaram várias modalidades de ensino sem sucesso, pelo que a opção por um modelo flexível que permita ir de encontro às suas necessidades individuais é prioritário.

2.3 PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Uma característica muito importante dos Lares Especializados em geral e da CAS em particular, relaciona-se com o facto de os jovens institucionalizados poderem entrar e sair da Casa ao longo do ano letivo, dependendo da medida decretada pelo tribunal e do projeto de vida estruturado para o jovem pela equipa técnica da CAS.

Este é mais um elemento, juntando às experiências e níveis de escolaridade muito diversificados, que obriga a uma grande flexibilidade e articulação do projeto educativo destes alunos.

Sendo assim, é imprescindível um currículo escolar que permita dar resposta a todas estas variáveis, que permita uma avaliação rigorosa das competências e necessidades dos jovens, que lhes permita desenvolver competências ao nível do saber ser, saber estar e saber fazer, única forma de se poderem tornar cidadãos de pleno direito e sujeitos da sua própria mudança.

Por todos estes motivos o Programa Integrado de Educação e Formação (medida PIEF) afigura-se como uma solução educativa extremamente credível, que consegue responder a todas estas variáveis, uma vez que permite a individualização, acessibilidade, flexibilidade, continuidade, faseamento da execução, celeridade e atualização (art. nº4 do Despacho conjunto nº 948/2003, que regulamenta esta medida) do processo educativo.

Os seus principais objetivos são:

- “Eliminar todas as formas identificadas de exclusão social”;
- “Dotar de escolaridade obrigatória jovens com insucesso escolar e em perigo de abandono escolar”;
- “Dotar de uma qualificação profissional jovens com idade superior aos 16 anos e com necessidade de ingresso rápido no mercado de trabalho”;
- “Oferecer novos referenciais aos jovens que ajudem na sua emancipação e valorização como cidadãos de plenos direitos”;
- “Contribuir para a construção do projeto de vida de jovens que se encontram abrangidos por acordos de promoção e proteção, ou como plano de conduta, no caso de existir processo tutelar educativo”;
- “Prevenir comportamentos desviantes e distúrbios de personalidade”;
- “Dotar os alunos das competências essenciais à integração do jovem em percursos de educação e formação escolar ou extraescolar em qualquer momento do ano letivo, de acordo com a oferta disponível e lhes permitam uma integração adequada e plena na comunidade e sociedade”;
- “Adequar e articular os conteúdos curriculares face às necessidades/potencialidades dos alunos”;
- “Alteração dos processos de avaliação, a qual deve ter efeitos pedagógicos e certificar o grau de conhecimentos e competências de forma não comparativa nem eliminatória”;
- “Promover a articulação com diferentes entidades, com vista a facilitar os percursos de integração dos jovens”.

O PIEF assume-se como uma das principais formas de intervenção do PIEC, cuja sigla significa Programa para a Inclusão e Cidadania, que por sua vez sucedeu ao PETI – Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil.

Este Programa surgiu como consequência de uma queixa apresentada por uma Organização Não Governamental (ONG) ao Conselho da Europa, conhecida como a reclamação nº1/1998. A ONG em causa foi a Comissão Internacional de Juristas, uma organização internacional com créditos firmados na proteção dos direitos humanos, que fundamentou a sua reclamação contra o governo português na violação do artigo da Carta Social Europeia, que obriga os Estados a fixar nos 15 anos a idade mínima de admissão ao emprego (Leitão, 2008)

A queixa apresentada por esta ONG veio dar repercussão internacional ao trabalho de crianças no nosso país, uma vez que foi objeto de larga divulgação nos meios de comunicação social. Pressionado pela comunidade internacional, o Estado Português adotou medidas para a eliminação do trabalho infantil, de entre as quais as mais emblemáticas foram a criação do CNECTI (Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil) e do PEETI, que mais tarde adotou a designação de PETI. Estas duas estruturas tiveram como principal objetivo na sua criação a revisão da legislação sobre trabalho de menores e a adoção de medidas de reforço da eficácia desta legislação. Associadas a estas medidas destacaram-se igualmente as medidas de luta contra a pobreza e a exclusão social, em particular, a adoção do rendimento mínimo garantido e as medidas de combate ao abandono e insucesso escolar.

Treze anos volvidos sobre a reclamação apresentada pela Comissão Internacional de Juristas, condenando o Governo português por permitir que crianças menores de 15 anos trabalhassem, podemos afirmar que “o trabalho infantil, com as características com que o conhecíamos em 1998, é hoje um fenómeno residual” (Leitão, 2008, p. 41).

Atualmente, o PIEC sucedeu ao PETI, colocando o foco na inclusão social e cidadania, através do combate ao abandono e insucesso escolar. Herdou recursos humanos, *know-how* e metodologias de intervenção, sendo a medida PIEF um dos exemplos, da qual o PIEC é o principal dinamizador, em parceria com o Ministério da Educação (ME), com o Instituto de Segurança Social (ISS)

e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, com representantes integrados em 5 estruturas de Coordenação Regional (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve).

Cada Coordenação Regional tem as suas Equipas Móveis Multidisciplinares (EMM), constituídas por Técnicos Superiores que colaboram diretamente com as equipas técnico-pedagógicas, presentes em cada um dos currículos PIEF existentes atualmente no território nacional.

Posto este “apanhado histórico”, importa referir que o ano letivo de 2010/2011 foi o ano piloto de implementação do projeto PIEF em Lares Especializados de Infância e Juventude. Sendo assim, a CAS, à semelhança da Casa da Tapada da Renda e Casa da Aguieira passou por uma fase de adaptação a este novo currículo, no seu caso específico, com o apoio imprescindível do Agrupamento de Escolas de Aradas, do qual faz parte e da EMM de Aveiro.

Deste modo, temos então a funcionar na CAS um percurso de ensino alternativo, surgindo assim a seguinte questão: *que modelo de intervenção pedagógica deveríamos eleger como base da nossa atividade, com o grupo específico de jovens com que iríamos trabalhar?*

No âmbito das metodologias de ensino alternativas, optámos pelo aprofundamento de um, referido como *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR), cujo autor, Don Hellison, tinha desempenhado funções de Professor de Educação Física e de treinador de grupos de jovens em escolas de bairros de risco nos Estados Unidos.

2.4 DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL ATRAVÉS DO DESPORTO - O MODELO TPSR

2.4.1 ENQUADRAMENTO DO PROGRAMA

No seu formato inicial, o modelo TPSR (*Teaching Personal and Social Responsibility*) foi uma resposta de “sobrevivência” para os primeiros anos de ensino do seu autor, Don Hellison, em escolas de centros urbanos dos Estados Unidos (Hellison, 2011). Nesta fase, o seu principal objetivo passava por, num cenário de grande adversidade, definir alguns valores morais base que permitissem reduzir os problemas no espaço de aula e melhorar as relações sociais entre os alunos.

Tendo em conta os problemas sociais e pessoais que os seus alunos enfrentavam, o autor apercebeu-se que o melhor contributo que poderia dar para a sua formação seria ajudá-los a responsabilizarem-se pelo seu próprio desenvolvimento e a interessarem-se pelo bem estar dos outros.

Qualquer tipo de abordagem assente na imposição da autoridade baseada no conhecimento científico do professor poderia eventualmente resultar, mas apenas de forma passageira.

Reay (2006), baseada num estudo de Mahony e Hextall's (2000), refere a este propósito que as relações e práticas estabelecidas em contexto escolar, requerem conhecimentos, abordagens e uma capacidade de análise constante, que ultrapassa em muito as competências adquiridas pelo professor na sua formação. Os professores não podem simplesmente “debitar matéria”, têm também de saber reagir a situações eventualmente características do contexto onde estão inseridos, como por exemplo atos de violência e agressão, padrões complexos de relacionamentos interpessoais e de grupo, lutas pela liderança e

domínio do grupo e também discussões sobre pertinência e utilidade dos conteúdos abordados para diferentes grupos de estudantes.

Ainda de acordo com a mesma autora, “todos estes multifacetados dilemas que se deparam aos professores estão fortemente ligados ao género, raça e classe social dos alunos” (Reay, 2006, p. 292).

Na nossa opinião, o percurso de Don Hellison no desenvolvimento do método alternativo de ensino TPSR, constitui precisamente uma abordagem de um professor para dar resposta a contextos de ensino extremamente complexos.

O autor decidiu ter como ponto de partida o objetivo de levar o aluno à autorresponsabilização pelo seu próprio futuro, através do desenvolvimento das suas capacidades sociais e pessoais e integrando este objetivo nas suas aulas de Educação Física.

A este propósito, importa referir o conceito de Desenvolvimento Positivo da Juventude (PYD – *Positive Youth Development*), com o qual podemos identificar o programa de Hellison.

O PYD é um conjunto de estratégias que qualquer modelo de programa pode adotar, para ajudar na orientação da juventude numa transição bem sucedida para a vida adulta. É um conceito que, através do desenvolvimento da autonomia, integração no mundo do trabalho e manutenção de relacionamentos saudáveis com a família e a comunidade, fornece à juventude um impacto significativo nas suas trajetórias de vida. A curto prazo esta abordagem permite melhorar a qualidade dos programas, atraindo e fidelizando os jovens, a longo prazo permite mantê-los longe de comportamentos desviantes e numa trajetória que lhes permita uma transição para a vida adulta saudável e bem sucedida.

Atualmente, os programas que podem ser caracterizados como PYD são extensos: programas de orientação, artes, serviço comunitário, apoio académico, desporto, são aqueles que se implementam frequentemente sob o

enquadramento do PYD, o que é indicativo da sua flexibilidade. Todos eles apelam à resiliência dos jovens, de forma a superarem fatores de risco múltiplo e a prosperarem perante a adversidade (Restuccia & Bundy, 2003).

No entanto, apesar da sua diversidade, todos devem respeitar critérios chave para o desenvolvimento do PYD com sucesso (Hellison & Cutforth, 1997), critérios esses que passamos a enumerar, baseados no estudo de Hellison e Cutforth:

1. Tratar a juventude como recursos a ser desenvolvidos. Desenvolver o trabalho a partir das qualidades que já possuem, enfatizando a sua competência e desenvoltura.
2. Colocar o foco na pessoa como um todo – nas suas dimensões emocional, social, cognitiva e física.
3. Responsabilizar e autonomizar os jovens.
4. Definir expectativas claras e exigentes (mas alcançáveis), baseadas num conjunto de valores transparentes e estáveis.
5. Ajudar os jovens a perspetivar possíveis futuros.
6. Providenciar um ambiente físico e psicologicamente seguro.
7. Promover grupos reduzidos de trabalho e encorajar um período longo de ligação ao programa. Realçar o comprometimento e associação dos jovens ao programa.
8. Manter uma ligação à comunidade local.
9. Promover uma liderança corajosa e persistente, face a obstáculos sistemáticos.
10. Promover o contacto sistemático com uma figura adulta preocupada e interessada.

Tendo em conta estes critérios, investigadores da psicologia do desporto sugerem que o desporto tem potencial para desempenhar um importante papel na implementação do PYD (Fraser-Thomas & Côté, 2009). Por exemplo, Fraser-Thomas e Côté (2008) realçam também o papel importante dos decisores políticos, coordenadores desportivos, pais e treinadores em assegurar aos jovens experiências positivas de desenvolvimento e com bons resultados, através do desenvolvimento correto das etapas do PYD, da aplicação dos programas em contextos apropriados e sempre com o objetivo de desenvolver as qualidades dos jovens.

Nos últimos trinta anos surgiram diferentes programas de intervenção que tomaram como ponto de partida o desporto e a atividade física para alcançar o objetivo de melhorar o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes de risco. Estes programas surgiram ligados a diferentes modalidades e em diferentes contextos (aulas de educação física, atividades extracurriculares ou campos de férias), com objetivos e eficácia bastante variados. No entanto, a maioria centra a sua ação no autoconceito, na autopercepção de eficácia, nos valores morais, e na compreensão dos seus pares e do meio envolvente (Escartí, 2006).

Alguns destes programas conseguiram mostrar resultados ao nível da redução de comportamentos de risco e da melhoria das competências e integração social dos adolescentes.

De todos eles, o TPSR proposto por Hellison (1995, 2003, 2011), é claramente um dos mais consistentes, dado que este método é uma “teoria em prática” (Hellison, 2011, p. 8) onde os valores e ideias em que se baseia estão constantemente a ser testados na prática, até mesmo na atualidade, 40 anos após o seu início.

De acordo com Escartí (2006, p. 376), “este programa foi desenhado com o objetivo de adolescentes e jovens em risco vivenciarem experiências de êxito

que possibilitem o desenvolvimento das suas capacidades pessoais e sociais e da sua responsabilidade social, tanto no desporto como na vida.”.

Este programa distingue-se dos programas tradicionais de desporto e ensino da Educação Física, pelo facto de almejar ensinar através do desporto comportamentos e valores que melhorem a vida dos estudantes. Associa os valores do esforço e autonomia ao bem-estar e ao desenvolvimento pessoal. Também associa o respeito pelos sentimentos e direitos dos outros e a capacidade de escutar e colocar-se no seu lugar, ao desenvolvimento da integração social. Quando os jovens são capazes de entender e aplicar esses valores, demonstram que conseguiram alcançar o que o programa denomina de Responsabilidade Pessoal e Social (Escartí, 2006).

Segundo Hellison (2011), os jovens de risco, numa fase inicial do programa TPSR, encontram-se no nível 0 que se caracteriza por comportamentos irresponsáveis, falta de autocontrolo, falta de respeito pelos companheiros e professor, falta de objetivos a médio e longo prazo e desinteresse pelo seu futuro. Para aprender os comportamentos relacionados com os valores do programa, os jovens têm de ir superando progressivamente os níveis definidos pelo programa.

Inicialmente, os níveis de Responsabilidade Pessoal e Social definidos por Hellison (2003) foram:

Nível 1- Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros.

Nível 2 – Esforço.

Nível 3 – Autonomia.

Nível 4 – Atenção e ajuda aos outros.

Naturalmente que, fruto de décadas de experiência e teoria em prática na aplicação do TPSR, os níveis sofreram uma evolução. Esta evolução foi o resultado da aplicação do TPSR em diferentes contextos e as reflexões retiradas desse trabalho.

Deste modo, atualmente, o programa encontra-se estruturado em cinco níveis de Responsabilidade Social e Pessoal, que ajuda os jovens a focarem-se no percurso que irão fazer no programa. O Quadro I apresenta os cinco níveis, sendo possível observar que estes proporcionam responsabilidades específicas, alvos específicos a alcançar, dentro do objetivo geral do programa (Hellison, 2011). De acordo com o mesmo autor, os níveis providenciam passos específicos para auxiliar o planeamento das sessões do programa e para a elaboração de planos pessoais para os alunos.

Quadro I – Níveis de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (2011)

Nível	Componentes
I: Respeito pelos sentimentos e direitos dos outros	Autocontrolo Direito à resolução pacífica dos conflitos Direito a estar incluído e a ter pares cooperativos
II: Esforço e cooperação	Auto motivação Exploração do esforço e de novas tarefas Entendimento com os outros
III: Autonomia	Trabalho autónomo Progresso nos objetivos Coragem para resistir à pressão dos colegas
IV: Liderança e ajudar os outros	Atenção e compaixão Sensibilidade e compreensão Força interior
V: Transferir para fora do pavilhão	Tentar aplicar estas ideias noutras áreas da vida Ser um modelo a seguir para outros, especialmente crianças mais novas

Os níveis são apresentados deste modo para representarem uma progressão prática para o processo de ensino e aprendizagem, desde o nível I ao V. Apesar de os alunos não progredirem de uma forma linear, permite organizar passos específicos para o planeamento das atividades (Hellison, 2011).

Os dois primeiros níveis, respeito e esforço, incluindo cooperação como uma dimensão do esforço (no trabalho de equipa por ex.), podem ser vistos como a etapa inicial do desenvolvimento da responsabilidade; os dois são essenciais para estabelecer um ambiente positivo de aprendizagem. O respeito é um conceito base que permite o envolvimento coletivo em atividades e o esforço é essencial em qualquer contexto onde se pretenda melhorar e evoluir.

Os dois níveis seguintes, autonomia e ajudar os outros, expandem o contexto de ensino, “encorajando o trabalho independente, funções de liderança e ajuda, libertando deste modo os líderes do programa para trabalhar com jovens que necessitam de mais ajuda, enquanto que ao mesmo tempo se contribui para uma experiência mais positiva para todos os alunos.” (Hellison, 2011, p. 21).

Ainda de acordo com o autor, transferir para fora do pavilhão configura-se como o nível mais avançado. Envolve aplicar e explorar os quatro níveis anteriores em diferentes contextos como a escola, em casa, com amigos, com o objetivo de os jovens analisarem se sentem diferenças e evolução nas suas atitudes.

Do mesmo modo que os alunos têm as suas responsabilidades a atingir, também os professores têm responsabilidades na aplicação de temas (responsabilização, autorreflexão, integração, transferência, relacionamento pessoal), que irão ser essenciais para a implementação diária do TPSR:

Responsabilização:

De acordo com Hellison (2011), o professor deve promover um processo de responsabilização por parte do aluno, para que, gradualmente, lhe sejam transferidas cada vez mais responsabilidades nas atividades da aula. Assim, este assume um papel progressivamente mais interventivo na aula, em oposição ao professor que assume cada vez mais um papel de intervenção e orientação apenas quando necessário.

Autorreflexão:

A autorreflexão é central para o desenvolvimento profissional. Os alunos estão a interagir com as ideias e estratégias do TPSR? Estão a aprender e a levantar questões? Estou a ajudá-los a atingir os seus objetivos? Todas estas questões assinalam a importância de sermos autocríticos de forma a podermos aprender e evoluir enquanto profissionais.

Integração

“ Para serem mais eficazes, os níveis e estratégias do TPSR devem ser integrados nas atividades físicas das aulas regulares, em vez de serem ensinados separadamente.” (Hellison, 2011, p. 24).

Este tema obriga-nos a ser competentes no ensino das atividades físicas e, em simultâneo, no ensino da responsabilidade pessoal e social. Por exemplo, no decorrer de um jogo de uma qualquer modalidade desportiva, o professor não deve esperar pelo seu final para abordar os temas do *fair-play* e trabalho de equipa, deve isso sim, trabalhá-los de forma integrada, no decorrer do jogo.

Transferência

Os alunos podem conseguir atingir os níveis de responsabilidade na aula de Educação Física, mas fazer a transferência dessa aprendizagem para contextos exteriores ao pavilhão necessita de acompanhamento e de ser ensinado. Ao mesmo tempo deverá ser dada autonomia para o aluno tomar as suas opções na transferência de valores (Hellison, 2011).

Relacionamento pessoal

Nenhum dos outros temas será relevante se não conseguirmos estabelecer uma determinada relação com os nossos alunos, onde eles sintam que o professor acredita no seu potencial. Todos os alunos possuem qualidades e pontos fortes e não só problemas e carências, por isso é importante que o professor as saliente e reconheça. Todos os alunos têm sempre algo a ensinar ao professor que este não sabe, ouvi-los seguramente fará do professor um melhor líder. Têm também a capacidade de tomar decisões, que podem nem sempre ser as mais corretas, mas que com o tempo e a prática irão com toda a certeza melhorar.

2.4.2 ESTRUTURA E ESTRATÉGIAS DO PROGRAMA

Tendo em conta os temas referidos anteriormente, Hellison (2011) sublinha que, se quisermos promover o autodesenvolvimento dos alunos, trabalhar tendo em conta os pontos fortes dos alunos muda o centro da atenção dos seus problemas para as suas qualidades, criando uma boa base de trabalho. Isto significa que não devemos tratar todos os alunos da mesma forma, porque eles não são iguais, devemos sim reconhecer e respeitar a sua individualidade, com capacidades e necessidades únicas.

Para que estes temas sejam efetivamente uma realidade ao longo do programa, Hellison (2011) sentiu necessidade de criar e usar um formato diário de intervenção que consiste numa estrutura de cinco componentes flexíveis a serem aplicadas nas sessões de TPSR:

- Conversa individual (*Relational time*). Tempo breve de interação entre o professor e os alunos. Conversa individual antes ou depois da sessão ou simplesmente quando seja possível.
- Conversa de consciencialização (*Awareness talk*). Conversa sobre a implementação dos níveis. Conversa de consciencialização no início da sessão que pretende fazer com que os alunos compreendam os níveis de responsabilidade que vão ser trabalhados na sessão.
- Atividade física (*Physical activity plan*). Sessão prática propriamente dita, sempre com os objetivos TPSR integrados.
- Reunião de grupo (*Group meeting*). Discussão de como o programa correu nessa aula. Breve reunião de grupo no final da aula para se exporem opiniões e sugerir alterações.

- Tempo de reflexão (*Self-reflection time*). Tempo de autoavaliação dos alunos. Refletem e registam o nível TPSR atingido naquela sessão.

Segundo Hellison (2011), estabelecer uma boa relação com os alunos e conseguir uma boa interação individual é fundamental para o sucesso do TPSR. A conversa individual é um instrumento muito importante para o alcance dessa relação pois possibilita um tempo de qualidade entre o jovem e um adulto interessado, neste caso o seu professor.

Esta conversa pode ter lugar enquanto se monta o material para a aula ou no final desta, antes de irem para os balneários, ou noutra oportunidade (no recreio, cantina, etc.). Deve existir a preocupação de conseguir chegar a todos os alunos, não deixando ninguém de fora e ser capaz de o fazer em pouco tempo, principalmente em grupos grandes. Nesta conversa o professor deverá demonstrar a cada estudante que ele ou ela:

- Tem qualidades e pontos fortes, mas também aspetos que necessitam de ser trabalhados.
- É um ser único, com as suas características particulares.
- Tem uma voz e ponto de vista que são importantes.
- Tem a capacidade de tomar decisões.

O tempo de interação individual entre professor e aluno habitualmente inicia a sessão, com exercícios simples e divertidos de início de atividade e antes da conversa de tomada de consciência. Nesta conversa de grupo, de uma forma gradual, são abordados os níveis de responsabilidade. Com alunos mais velhos normalmente funciona melhor informá-los das suas responsabilidades, sem usar o conceito dos níveis (Hellison, 2011). Com alunos mais jovens os níveis são um modo de simplificar a informação a transmitir. Na maioria dos casos

este tem de ser um processo muito gradual, começando com o respeito e esforço e depois progredindo para os restantes níveis.

Esta conversa de grupo deve ser breve, alguns minutos com qualidade funcionam muito melhor do que conversas longas.

Logo de seguida passamos à atividade física propriamente dita que, salvo alguma exceção ou emergência, deverá ser sempre a parte fundamental da aula onde se pretende de uma forma motivadora desenvolver a responsabilidade pessoal e social dos alunos, através do ensino de habilidades desportivas (Hellison, 2011). Integrar as responsabilidades dos alunos na aula provavelmente dificultará o processo de ensino numa fase inicial, mas quando estes começam a trabalhar autonomamente e a exercer funções de liderança para outros alunos, permitem ao professor um papel mais secundário e tempo para se dedicar a alunos que ainda não atingiram o nível dos colegas (Hellison, 2011).

Apesar de a autonomia ser importante, a instrução direta pode ser útil, particularmente numa fase inicial de implementação do TPSR. Por exemplo, o respeito pelos outros envolve, entre outras coisas, incluir todos nas atividades. Normalmente os alunos com mais capacidades têm tendência para, por exemplo, ficar mais tempo com a bola nos jogos coletivos. O professor nesta situação pode intervir e criar uma regra temporária de quatro passes antes de lançar ao cesto no Basquetebol, ou dois alunos no mínimo a tocar na bola no Voleibol antes de se atacar (Hellison, 2011). Estas regras levarão gradualmente os alunos a ser mais coletivos e a funcionar como uma equipa.

De seguida, na parte final da aula, realiza-se uma reunião de grupo com o objetivo de partilhar opiniões, sentimentos e ideias sobre a sessão. Pretende-se também que os alunos façam uma reflexão sobre a sua atuação na sessão, comentando como aplicaram e desenvolveram os níveis. Aqui, a questão do tempo disponível é fundamental sendo que, no caso de este ser escasso, poder se adotar a estratégia de um/dois alunos exporem os seus pontos de

vista sobre a aula e os restantes demonstrarem se concordam ou não. Estas reuniões constituem uma boa oportunidade para os jovens praticarem a capacidade de exporem os seus pontos de vista, argumentar no caso de existir opiniões contrárias e serem capazes de entender os argumentos opostos. Para que funcionem, Hellison (2011) definiu orientações base para o seu funcionamento:

- Respeito por todos durante a conversa.
- Incluir todos na discussão.
- Resolução pacífica dos conflitos.

Depois de alguma experiência no TPSR, os alunos podem nesta reunião sugerir caminhos alternativos, modificações, percebendo que a sua participação faz toda a diferença. Naturalmente que esta opção comporta alguns riscos, pois as opções dos alunos podem nem sempre ir de encontro aos princípios do TPSR, principalmente numa fase inicial da aplicação do programa. Por este motivo, os alunos devem vivenciar as consequências das suas decisões, mesmo quando estas não pareçam as mais adequadas da perspetiva do professor.

Deste modo, nas primeiras sessões é o professor que conduz o diálogo e, posteriormente, os alunos participam mais ativamente podendo mesmo chegar a orientar e moderar o momento de discussão.

Por fim, no final da aula, surge o tempo de reflexão. Aqui, os alunos fazem uma autoavaliação do seu desempenho, refletem na sua cooperação e respeito pelos direitos e sentimentos dos outros. Existe uma grande variedade de métodos de autoavaliação, o importante é distinguir os níveis para facilitar a perceção dos alunos e reservar sempre um espaço para o professor poder

registar a sua impressão sobre o respetivo aluno, sendo que só assim a autoavaliação fica validada.

Por exemplo, a ficha de registo pode conter sinais de polegar levantado, de lado ou virado para baixo para cada aula, representando três alternativas para o cumprimento ou não dos níveis do TPSR. Os alunos fazem o seu registo, seguindo-se o professor com a sua opinião.

Outros autores utilizam alvos fixos nas paredes do pavilhão, onde os vários círculos representam os diferentes níveis e onde, no início e fim de cada sessão, os alunos colocam as suas marcas pessoais assinalando assim as suas expectativas iniciais e a sua autoavaliação final (Hellison, 1995). Outros utilizam placards ou níveis pintados na parede, por exemplo.

O nível V constitui o mais difícil de avaliar, já que se pede aos alunos para transferir valores do programa para o seu dia-a-dia. Frequentemente sentem dificuldade em analisar e descrever essa transferência.

Segundo Hellison (2011), para simplificar esta situação podemos, por exemplo, pedir aos alunos para darem exemplos de como usaram um ou mais níveis do TPSR no seu dia a dia, fora das aulas de Educação Física. Ainda de acordo com o mesmo autor, outra hipótese poderá ser colocar questões muito específicas aos alunos, como por exemplo:

- Como foi o seu autocontrolo nas aulas desse dia;
- Como foi a sua auto motivação para realizar os trabalhos de casa na noite anterior;
- Se ajudou algum colega a aprender algo na escola ou depois das aulas.

Para que esta autorreflexão resulte, os alunos necessitam de ser honestos nas suas análises e transmitir confiança ao professor. Por exemplo, se tiveram um mau dia na escola, têm de ser capazes de o admitir, analisando o porquê de “as coisas não terem corrido bem” e as consequências das suas atitudes e comportamentos.

Se tivermos sucesso, o foco muda da culpabilização sistemática dos outros pelos problemas para a análise das atitudes próprias e das suas consequências.

2.4.3 RESULTADOS NA APLICAÇÃO DO TPSR

Segundo Regueiras (2006), “independentemente da forma escolhida para trabalhar com as crianças e jovens, o TPSR apresentou-se como uma metodologia de intervenção muito válida que cedo se espalhou e que serviu de base a inúmeros trabalhos”.

Dezenas de investigadores têm aplicado o modelo em diferentes contextos, dos quais destacamos alguns (Buchanan, 2001; Cecchini, Montero, & Peña, 2003; Cutforth, 1997; DeBusk & Hellison, 1989; Escartí, Gutiérrez Sanmartín, Marín Suelves, Martínez Taboada, & Chacón Flores, 2006; Gordon, 2010; Jiménez Martín, 2006; Martinek & Hellison, 1997b; Martinek, Schilling, & Johnson, 2001; Pardo, 2007; Parker & Stiehl, 2005; Regueiras & Fonseca, 2006; Watson, Newton, & Kim, 2003; Williamson & Hellison, 1992; Wright, White, & Gaebler-Spira, 2004), pela diversidade do contexto onde foram aplicados como por exemplo aulas de Educação Física, atividades de complemento curricular, programas de apoio a crianças negligenciadas, programas de campos de férias e trabalhos com crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Foram aplicados programas de TPSR nos Estados Unidos, Nova Zelândia (Gordon, 2010), Canadá (Sakatchewan, 1999), em Valência, Oviedo, Toledo e Madrid em Espanha (Escartí, et al., 2005; Pardo, 2008), Porto Alegre no Brasil (Monteiro, K., & Valentini, 2008), em L'Aquila na Itália (Pardo, 2008).

Hellison e Walsh (2002) reviram vinte e seis estudos onde se investigava o impacto do modelo de responsabilidade pessoal e social em jovens de risco.

Desta análise constataram que, do público alvo de jovens carenciados, o TPSR rapidamente expandiu-se para outros contextos mais alargados, chegando mesmo a algumas salas de aula (Hellison 2011). Da análise desses vinte e seis estudos concluíram que:

- 14 evidenciavam melhorias ao nível do autocontrolo.
- 12 evidenciavam melhorias ao nível do empenho.
- 8 evidenciavam melhorias ao nível da autonomia.
- 7 evidenciavam melhorias ao nível do ajudar os outros.
- 6 evidenciavam melhorias no autocontrolo na sala de aula (transferência dos objetivos para fora do pavilhão).
- Apesar de apenas 2 estudos focarem o impacto do ensino entre pares de diferentes idades, ambos reportaram resultados muito positivos.
- Os 26 estudos evidenciaram melhorias ao nível do desenvolvimento pessoal e social.
- As melhorias no desenvolvimento pessoal abrangiam sentido de responsabilidade, esforço de trabalho, autoestima, autoconfiança, tomada de decisões, autonomia, autocrítica, maturidade, resolução de problemas e menos teimosia e inflexibilidade.
- As melhorias no desenvolvimento social abrangiam sentido de responsabilidade, relações interpessoais, capacidade de comunicação, trabalho de equipa, cooperação, espírito desportivo e ser uma força positiva na comunidade.

Deste modo, de acordo com Hellison e Walsh (2002, p. 304), “estas conclusões claramente demonstram e realçam o potencial teórico e prático do TPSR enquanto modelo de programa para jovens carenciados e em risco”.

Mais recentemente, dois estudos em Portugal datados de 2006 e 2007 respetivamente, corroboram estas conclusões.

Regueiras (2006), na aplicação do TPSR a um grupo de alunos com problemas sistemáticos de integração ou de relação com professores e colegas, envolvidos num grupo de Desporto Escolar, verificou que apresentaram uma diminuição dos problemas de comportamento, uma diminuição relevante do aborrecimento com a escola e um aumento no implemento das relações interpessoais.

Correia (2007) por sua vez, num estudo realizado igualmente em contexto escolar com jovens com problemas comportamentais e de aproveitamento, concluiu que houve melhorias significativas ao nível da aceitação social e da autoestima (auto percepções), nas exigências do papel do aluno (comportamento geral), na distração/transgressão e disrupção global (comportamento disruptivo), na satisfação com a escola e no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social.

Em jeito de conclusão, da análise destes dois estudos pioneiros em Portugal, podemos constatar a utilidade do programa TPSR como um meio de promoção da responsabilidade pessoal e social em crianças e jovens em risco de insucesso escolar.

3. METODOLOGIA

3.1 ENQUADRAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra deste estudo foi constituída pelos jovens institucionalizados da Casa Alberto Souto e da Casa da Tapada da Renda, num total de 22 alunos (n=22), com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos de idade, correspondendo aos alunos que nas duas instituições cumpriram integralmente o 2º e 3º período escolar. Todos os alunos eram do género masculino, sendo subdivididos em grupo experimental (GE, n=11) e grupo de controlo (GC, n=11).

O grupo experimental corresponde à turma PIEF da Casa Alberto Souto e o grupo de controlo à turma PIEF da Casa da Tapada da Renda.

Esta opção deveu-se ao facto de exercermos funções docentes em exclusividade na CAS e pelo facto de a Casa da Tapada da Renda ser a única instituição no país com características semelhantes à da CAS e também exclusivamente vocacionada para o sexo masculino, já que a Casa da Agueira partilha o mesmo modelo de intervenção mas encontra-se direccionada exclusivamente para jovens do sexo feminino.

Recordamos a este propósito a sintomatologia psiquiátrica e de perturbação do comportamento, associada a graves carências afetivas, que caracteriza a grande maioria dos jovens institucionalizados na CAS, pertencentes ao grupo experimental e referida com mais pormenor no ponto 2.2.1 da revisão bibliográfica. Adicionalmente, três desses jovens encontram-se caracterizados como alunos com necessidades educativas especiais permanentes.

Quer a CAS quer a Tapada da Renda tiveram um percurso e evolução semelhante, transitando do Ministério da Justiça para o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, passando de um perfil de centro educativo para um de Lar Especializado

Deste modo, atualmente, compete a estas duas instituições acolher jovens do sexo masculino, entre os 12 e os 18 anos, no âmbito da lei de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (nº 147/99 de 1 de Setembro de 1999), na modalidade de acolhimento institucional prolongado (art. 50º), face à assunção de comportamentos ou entrega a atividades que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento (art.3º).

A finalidade da intervenção é a execução da medida de promoção e proteção, decretada pelo tribunal competente e a definição do projeto de vida de acordo com um modelo educativo adequado, conducente à interiorização de normas e valores fundamentais à vida em sociedade. A intervenção é dirigida para a aquisição de competências pessoais e sociais básicas, facilitada através de processos de reestruturação e reatribuição cognitiva e de organização de aspetos afetivos e relacionais, que permitem a aprendizagem e execução de novos comportamentos.

São várias as abordagens metodológicas contempladas, quer a nível individual quer grupal. Para além do acompanhamento individual, efetuado pela equipa técnica superior e pelos educadores, os jovens frequentam programas educativos, formativos e terapêuticos, sendo o TPSR um programa de âmbito educativo aplicado no ano letivo de 2010/2011.

3.2 PROCEDIMENTOS

O modelo TPSR foi implementado nas aulas de Educação Física do Lar Especializado de Infância e Juventude Casa Alberto Souto, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Aradas, no distrito de Aveiro.

Com o objetivo de obter as autorizações necessárias, foram contactadas as direções da Casa Alberto Souto e da Casa da Tapada Renda, no sentido de explicar o desenvolvimento da atividade, as linhas orientadoras do programa, os seus objetivos e os instrumentos de observação a serem utilizados. Foram igualmente contactados o Diretor de Turma e a equipa pedagógica da Casa da Tapada da Renda, de forma a coordenar a aplicação dos instrumentos de avaliação do estudo ao grupo de controlo.

Da equipa pedagógica da Tapada da Renda procurou-se um contacto mais próximo com o professor de educação física, no sentido de perceber os conteúdos abordados ao longo do ano letivo, bem como a relação estabelecida com os alunos e respetiva dinâmica da aula.

A intervenção principiou no início do 2º Período do ano letivo de 2010/2011, mais concretamente a 5 de Janeiro de 2011, terminando no final do mesmo ano letivo, dia 20 de Junho de 2011.

Durante o ano letivo, a turma PIEF da CAS foi dividida em dois grupos, PIEF 1 e PIEF 2. Com esta medida pretendeu-se reduzir o número de alunos em contexto de aula, de modo a maximizar as experiências em contexto educativo, com o objetivo de potenciar o sucesso escolar dos alunos e minimizar possíveis focos de conflito.

Deste modo, o grupo PIEF 1 teve um total de 42 aulas de Educação Física e o grupo PIEF 2 teve um total de 44 aulas de Educação Física, correspondentes ao 2º e 3º período do ano letivo 2010/2011.

Este número total de aulas foi organizado de modo a alternar semanalmente com atividade física no pavilhão e na piscina, fruto de uma parceria estabelecida com a piscina municipal de Ílhavo.

A equipa pedagógica do projeto PIEF considerou desde o início muito importante as aulas de natação, pelo facto de proporcionar aos alunos um contexto de aula fora da instituição e muito motivador. Existiram contudo alguns problemas ao nível dos transportes disponíveis, o que originou um número reduzido de aulas de natação no 3º período.

Pelo contexto específico das aulas de natação e pelo facto de estas decorrerem em simultâneo com outras aulas na mesma piscina, optou-se por implementar especificamente o modelo TPSR nas aulas no pavilhão da CAS. Contudo, algumas estratégias do modelo foram sendo naturalmente utilizadas na piscina, até pela necessidade de autonomia e de cumprimento de rotinas que este tipo de aulas exige aos alunos.

Assim, o grupo PIEF 1 teve um total de 18 aulas de Natação e 24 aulas no pavilhão (correspondentes às sessões do TPSR) e o grupo PIEF 2 teve um total de 18 aulas de Natação e 26 aulas no Pavilhão (correspondentes às sessões do TPSR), perfazendo um total de 50 sessões divididas por dois grupos de trabalho.

3.3 ESTRUTURA E OBJETIVOS DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Dadas as características extremamente problemáticas dos alunos alvo do programa, quer ao nível de carências sociais como de sintomatologia psiquiátrica, foi nossa preocupação a criação de um clima de aula positivo, onde os alunos conseguissem interagir de uma forma válida e com o mínimo de conflitos possível.

A partir desta base de trabalho, passamos a desenvolver valores relativos ao bem-estar pessoal e social dos alunos, implicando gradualmente os princípios da responsabilidade pessoal e social nos alunos, procurando desenvolver para tal competências nas seguintes áreas:

- Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros;
- Esforço pessoal;
- Autonomia e liderança;
- Melhorar a autoestima;
- Ser capaz de realizar uma auto e heteroavaliação consciente.

Com o desenvolvimento da capacidade de confiar e ajudar o colega, de empenhar e persistir na tarefa proposta não desistindo com o surgimento das primeiras dificuldades, os alunos tiveram a oportunidade de evoluir nas suas atitudes em contexto de aula. Aliando a este facto o estímulo das competências de autocontrolo perante a adversidade, o trabalhar em equipa e a resolução pacífica dos conflitos, conseguiu-se melhorar igualmente a sua auto motivação.

Para simplificar a aquisição e percepção da responsabilidade pessoal e social por parte dos alunos, estruturaram-se as sessões de uma forma progressiva tendo em conta os níveis de responsabilidade pessoal e social:

Nível I – Respeito e autocontrolo;

Nível II – Participação e empenho;

Nível III – Autonomia;

Nível IV – Liderança e ajudar os outros;

Nível V – Responsabilidade fora do pavilhão.

Cada aula de Educação Física no pavilhão seguiu o formato diário de intervenção proposto por Hellison (2011), para todas as sessões de TPSR.

No pavilhão, os dois grupos vivenciaram as modalidades de Andebol, Ténis, Voleibol, Badmington, Futebol, Atletismo e Basquetebol, com uma atividade prática de aproximadamente 90 minutos por aula.

No início de cada aula de Educação Física, à medida que os alunos chegavam ao pavilhão, procurava-se ter uma pequena conversa individual. Com esta interação pretendia-se criar um ambiente positivo para a aula, estabelecendo uma boa relação com o aluno. Por vezes o assunto relacionava-se com a aula anterior e o desempenho do aluno de acordo com os níveis do TPSR, outras vezes o dia a dia do aluno na instituição e em outras ainda simplesmente “brincava-se” um pouco com o aluno, fosse com os resultados de futebol da noite anterior ou com outro tema que sabíamos ser do seu agrado.

O objetivo desta conversa passava assim por demonstrar ao aluno o nosso interesse pelo seu percurso na instituição, pelos seus interesses pessoais e fazê-lo sentir que as suas opiniões e pontos de vista eram importantes,

procurando simultaneamente que o aluno refletisse sobre as suas ações em momentos menos bons, como por exemplo casos de indisciplina.

O facto de haver seis a nove alunos por aula ajudava a agilizar esta estratégia, no entanto, no caso de não haver tempo para falar individualmente com todo o grupo, fomentava-se esse contacto no final da aula, antes da saída para os balneários.

Quando a turma se encontrava completa, iniciava-se a aula propriamente dita com uma conversa de grupo, sendo abordados os níveis de responsabilidade.

Numa fase inicial de implementação do programa, os níveis eram sempre recordados com recurso a um quadro com a sua descrição, que se encontrava presente em todas as aulas. Este quadro facilitava a perceção dos alunos dos níveis e da sua progressão, à medida que o programa se ia desenvolvendo passava-se gradualmente a informar os alunos das suas responsabilidades, sem usar o conceito dos níveis, mas sempre com a presença do quadro.

Esta era uma conversa breve, que tinha como objetivo fazer os jovens refletir sobre as suas responsabilidades para aquela aula, tendo os níveis de responsabilidade como referência e procurando que explicassem pelas suas palavras o seu significado. Inicialmente não foi fácil colocar os alunos a falar para a turma, mas com o desenrolar das aulas, foram-se “libertando” e demonstrando mais à vontade. Alguns alunos no entanto, devido às suas características pessoais de debilidade mental ou sintomatologia psiquiátrica, nunca conseguiram ultrapassar esta dificuldade.

A fase seguinte na organização da aula era a atividade física que, salvo alguma exceção, constituía sempre a parte principal da aula. O objetivo nesta fase passava por desenvolver a responsabilidade pessoal e social dos alunos, através da prática desportiva.

Tendo em conta as características da população alvo, a nossa atenção centrou-se em criar formas de exercitação motivadoras e variadas na

abordagem das diferentes modalidades, com pouco tempo de exercitação em cada exercício, mas com rápidas transições para a situação seguinte, de modo a manter um elevado empenhamento motor e precaver situações de conflito. Inicialmente a instrução direta predominou, no entanto, de uma forma progressiva, acentuamos a autonomia dos alunos, através da atribuição a jovens com elevada capacidade motora de funções de liderança e auxílio a colegas com mais dificuldades.

Por exemplo, numa aula de basquetebol, era frequente a realização numa tabela de concursos de lançamento e exercícios de eficácia de lançamento na passada, orientados por um aluno que dominasse essas habilidades motoras, enquanto o professor na outra tabela realizava exercícios mais específicos com alunos que se encontravam mais atrasados na execução de alguns gestos técnicos da modalidade.

Outra estratégia baseava-se na exercitação por circuitos de estações, com tarefas adequadas para o nível dos alunos e onde estes exercitavam de uma forma autónoma. A título de exemplo, uma estação que pretendesse desenvolver o passe de Voleibol era constituída por diferentes exercícios com graus diferenciados de exigência, de acordo com as características dos alunos que nela se encontravam, num determinado espaço de tempo.

Esta crescente autonomia dos alunos permitia uma perspetiva alargada da dinâmica da aula e conseqüente intervenção “cirúrgica” com alunos com mais dificuldades na integração dos conceitos do TPSR.

Terminada a parte principal da aula, a turma reunia-se para refletir sobre as atividades daquele dia. Por norma, cada aluno fazia uma breve reflexão sobre a forma como a aula decorreu, tendo por base os níveis de responsabilidade. Posteriormente a uma fase inicial de adaptação a esta estratégia, os alunos revelaram bastante perspicácia nas suas análises pessoais.

Decorridas algumas aulas, os alunos passaram também a sugerir soluções e alternativas para superar dificuldades que o grupo estava a sentir. Quando as

opiniões e sugestões não eram consensuais o risco de conflito era elevado, pelo que foi necessário desenvolver a capacidade de compreender, aceitar e argumentar diferentes pontos de vista, promovendo uma resolução pacífica dos conflitos. O facto de ser um grupo reduzido de alunos por aula facilitou o desenvolvimento desta fase.

Por último, após esta reflexão de grupo onde se pretendia avaliar o desenvolvimento do TPSR, passava-se a fazer uma reflexão individual, onde cada aluno avaliava-se a si mesmo.

Para agilizar e simplificar este processo, foi elaborada uma ficha de registo de fácil compreensão e preenchimento (Ver Anexo A). Esta ficha descrevia sucintamente os cinco níveis do TPSR, cada um dos quais com três níveis de avaliação (negativo, regular, positivo), representados por uma referência visual (neste caso específico um “smile”). Na mesma ficha, paralela à autoavaliação do aluno, existia um espaço idêntico para a avaliação do professor.

Este processo repetia-se no final de cada aula (depois dos conceitos dos níveis estarem já bem assimilados), com o professor num breve momento a comparar em conjunto com o aluno as suas avaliações, definindo através desta comparação caminhos e soluções para a melhoria do desempenho do aluno.

Com este método, o aluno e o professor podiam facilmente observar a evolução do aluno ao longo das aulas, através da observação das fichas preenchidas nas aulas anteriores, compiladas num caderno individual.

De referir igualmente que o facto de o Professor de Educação Física ser simultaneamente Diretor de Turma e desempenhar outras funções importantes para o dia a dia dos alunos na instituição, permitiu criar uma relação muito próxima, relação essa que gerou um clima positivo e encorajador para o desenvolvimento dos níveis de responsabilidade.

3.4 INSTRUMENTOS

Para medir a responsabilidade pessoal e social dos participantes neste estudo, utilizou-se uma tradução portuguesa do PSRQ (*Personal and Social Responsibility Questionnaire*) de Li et al. (2008). Este questionário é constituído por 14 itens, distribuídos por dois fatores: Responsabilidade Pessoal (7 itens) e Responsabilidade Social (7 itens).

Exemplos de itens destes dois níveis são: “Eu respeito os outros” e “Eu ajudo os outros”.

O item 14 (último item) do PSRQ está estruturado com sentido negativo, obrigando à inversão da pontuação.

Os jovens responderam através de uma escala de Likert de 6 pontos, desde (1) *discordo totalmente* até (6) *concordo totalmente*.

No início do questionário as instruções indicavam o seguinte: “Na aula é normal participarmos umas vezes melhor e outras pior. Gostaríamos de saber como tem sido a tua participação nas aulas. Por favor, diz, em relação às frases que se seguem, como classificarias a tua maneira de estar usando a escala de 1 a 6, em que 1 quer dizer “discordo totalmente” e 6 quer dizer “concordo totalmente”.

Este questionário foi preenchido por todos os alunos pertencentes à amostra, no início e no final da intervenção e sob nossa supervisão direta. Sempre que surgiam dúvidas estas eram esclarecidas, reforçando-se sempre que a sinceridade no preenchimento era fundamental.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procuramos perceber e interpretar os resultados obtidos no nosso estudo, comparando e analisando as diferenças verificadas entre o grupo experimental GE (correspondente aos alunos da Casa Alberto Souto) e o grupo de controlo GC (correspondentes aos alunos da Casa da Tapada da Renda), em relação aos níveis de Responsabilidade Pessoal e Social.

Um dado muito importante na elaboração deste estudo refere-se ao facto de os jovens institucionalizados quer na CAS, quer na TR, poderem entrar e sair da Casa ao longo do ano letivo, dependendo da medida decretada pelo tribunal e do projeto de vida estruturado para o jovem pela equipa técnica da sua instituição.

Considerando este fator, na análise dos dados obtidos, optamos por restringir a amostra aos alunos que, nas duas instituições, se mantiveram no 2º e 3º período escolar do ano letivo de 2010/2011, correspondente à duração da implementação do programa TPSR, correspondendo a um total de 11 alunos, tanto no GC como no GE.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO GE E GC ANTES DA APLICAÇÃO DO TPSR

No que respeita aos níveis de responsabilidade pessoal e social, através do quadro II, podemos observar os resultados estatísticos dos instrumentos de avaliação dos níveis de Responsabilidade Pessoal (RP) e Social (RS).

Quadro II Média para a variável Responsabilidade Social e Responsabilidade Pessoal no momento inicial da intervenção do Grupo de Controlo e Grupo Experimental

	Responsabilidade Social	Responsabilidade Pessoal
Grupo de Controlo	4,70 ± 0.76	4,95 ± 1.06
Grupo Experimental	3,90 ± 1.44	3,96 ± 1.03
	$t_{(20)}=1.638; p=0.072$	$t_{(20)}=2.206; p=0.807$

Verificamos que os resultados dos dois grupos apresentam diferenças com o GC a apresentar valores médios superiores ao GE, tanto na responsabilidade social como na pessoal, sendo que nesta última variável a diferença é estatisticamente significativa (ver Figura 1 e 2)

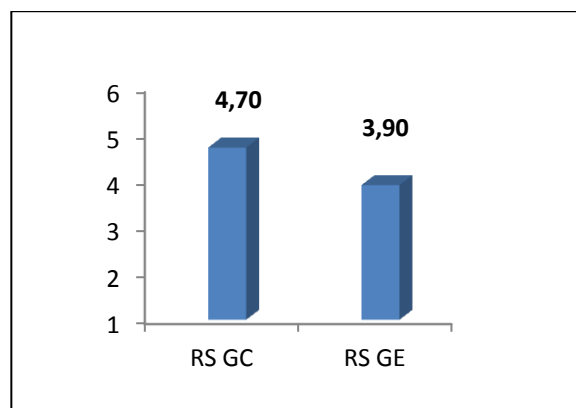


Figura 1 Valores médios da Responsabilidade Social (RS), no GC e GE

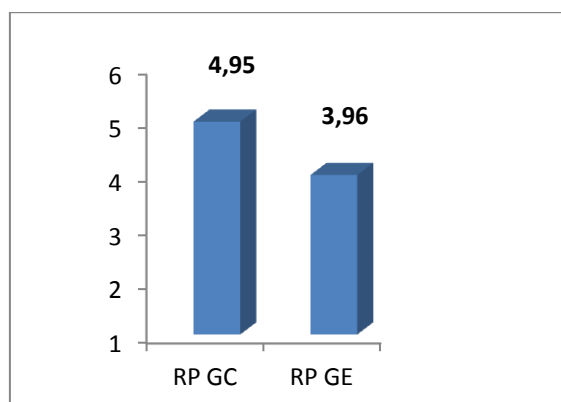


Figura 2 Valores médios da Responsabilidade Pessoal (RP), no GC e GE

Consideramos estes resultados expectáveis dado que, por norma, os jovens institucionalizados na Casa da Tapada da Renda (TR) apresentam um perfil mais delinquencial, devido às características mais contentoras desta Casa.

Habitualmente, jovens com este perfil apresentam um desenvolvimento cognitivo ajustado à sua idade e algum tipo de referência, um grupo de jovens, familiares, que lhes proporcionam alguma estabilidade emocional.

O perfil da maioria dos jovens institucionalizados na Casa Alberto Souto (CAS) está mais associado a patologias do foro mental, com uma intervenção mais terapêutica e menos contentora, dadas as suas características de debilidade e/ou doença mental. O seu desenvolvimento cognitivo muitas vezes não corresponde aos parâmetros da sua idade e possuem graves carências afetivas, resultantes de meios familiares e sociais muito desestruturados.

Também por observação direta, nos dois momentos de aplicação dos questionários na TR, rapidamente nos apercebemos dessas diferenças existentes entre os jovens das duas instituições.

Efetivamente, quando nos deslocamos à TR para o preenchimento dos instrumentos de avaliação, encontramos jovens cooperantes, com facilidade em perceber o propósito do estudo e com à vontade para responder às questões colocadas.

Por outro lado, na CAS, encontramos alguma resistência e dificuldade em perceber em que medida colaborar neste estudo seria benéfico para os seus interesses pessoais.

Podemos assim concluir que, apesar de os jovens do GE e do GC se encontrarem em contextos semelhantes, apresentam características diferentes nos níveis de responsabilidade pessoal e social, com valores substancialmente superiores para o GC.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO GE E GC DEPOIS DA APLICAÇÃO DO TPSR

No final da aplicação do programa, repetimos a aplicação dos instrumentos de avaliação dos níveis de responsabilidade, com o objetivo de verificar a existência ou não de diferenças, entre o GE e GC, no segundo momento de avaliação (ver Quadro III).

Quadro III Média para a variável Responsabilidade Social e Responsabilidade Pessoal no momento final da intervenção do Grupo de Controlo e Grupo Experimental

	Responsabilidade Social	Responsabilidade Pessoal
Grupo de Controlo	4,17 ± 0.98	5,01 ± 0.75
Grupo Experimental	3,88 ± 1.34	3,74 ± 1.02
	$t_{(20)}=0.569; p=0.267$	$t_{(20)}=3.330; p=0.273$

Analisando os resultados finais (ver figura 3 e 4) constatamos que o GC mantém os seus valores superiores quando comparado com o GE, tanto na Responsabilidade Social como na Responsabilidade Pessoal, mantendo a diferença estatisticamente significativa nesta variável.

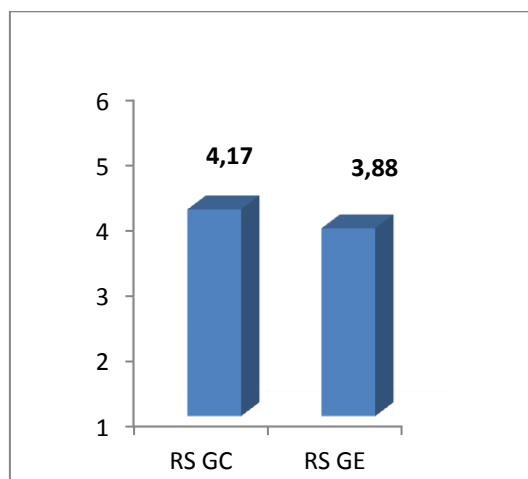


Figura 3 Valores médios dos dois Grupos da Responsabilidade Social (RS), após a aplicação do programa.

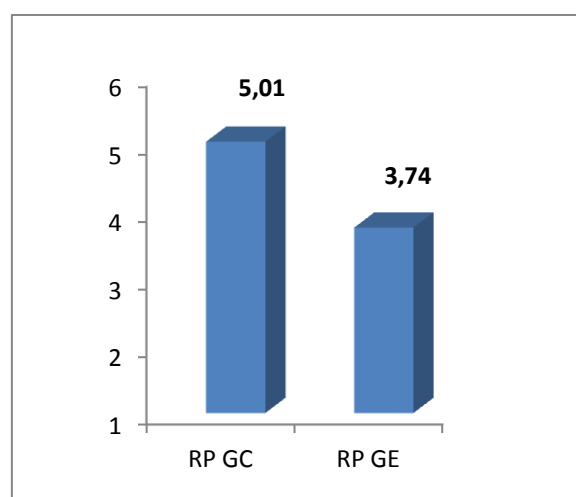


Figura 4 Valores médios dos dois Grupos da Responsabilidade Pessoal (RP), após a aplicação do programa.

Em resumo, analisando e comparando os valores médios da Responsabilidade Social, nos dois momentos de avaliação do programa, podemos concluir que, numa análise global, não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos. Ao nível da RP, existem diferenças estatisticamente significativas, que se mantêm no início e final da intervenção.

4.3 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DO GE E GC ANTES E DEPOIS DA APLICAÇÃO DO TPSR

Recuperando os valores médios dos dois grupos já anteriormente apresentados para cada um dos momentos de avaliação, verificamos que não houve diferenças estatisticamente significativas.

Quadro IV Comparação dos resultados do GE e GC antes e depois da aplicação do TPSR

	Responsabilidade Social			Responsabilidade Pessoal		
	Antes	Depois	t test	Antes	Depois	t test
Grupo de Controlo	4,70 ± 0,76	4,17 ± 0,98	$t_{(10)}=1.903$; $p=0.086$	4,95 ± 1,06	5,01 ± 0,75	$t_{(10)}=-0.191$; $p=0.852$
Grupo Experimental	3,90 ± 1,44	3,88 ± 1,34	$t_{(10)}=0.032$; $p=0.975$	3,96 ± 1,03	3,74 ± 1,02	$t_{(10)}=0.629$; $p=0.544$

No GC existiu um ligeiro decréscimo na Responsabilidade Social e um ligeiro aumento na Responsabilidade Pessoal. Por seu turno, no GE, os valores da Responsabilidade Social e Pessoal sofreram um ligeiro decréscimo (ver Figuras 5 e 6).

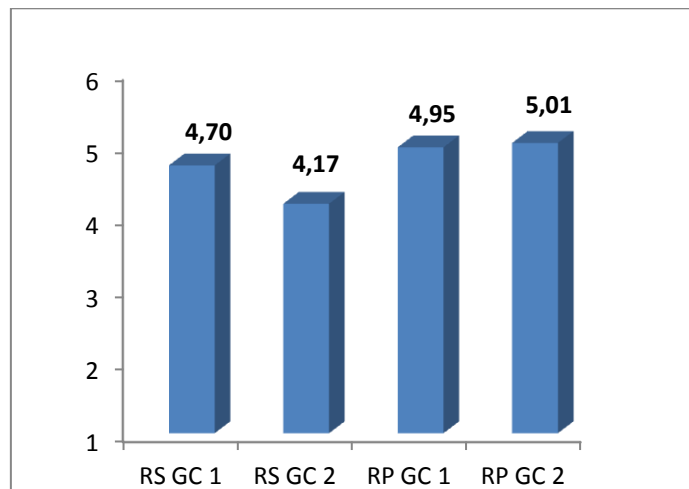


Figura 5 Comparação dos valores médios da Responsabilidade Pessoal (RP) e Social (RS), nos momentos de avaliação inicial e final (GC)

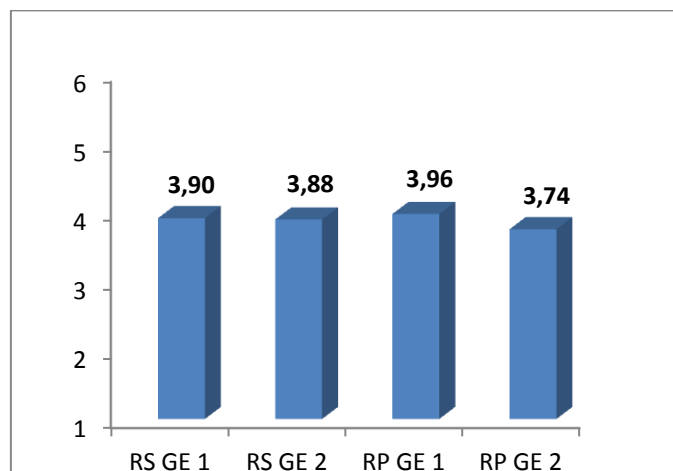


Figura 6 Comparação dos valores médios da Responsabilidade Pessoal (RP) e Social (RS), nos momentos de avaliação inicial e final (GE)

4.4 ANÁLISE INDIVIDUALIZADA DOS RESULTADOS OBTIDOS APÓS A APLICAÇÃO DO PROGRAMA TPSR

Um dos principais objetivos do projeto pedagógico definido para a Casa Alberto Souto passa pela individualização do ensino, procurando ir de encontro às necessidades específicas de cada jovem.

Privilegia-se o indivíduo e as suas características pessoais de forma a podermos dar uma resposta educativa com qualidade, perante grupos tão heterogéneos e com percursos tão diferenciados antes da sua chegada à CAS.

Esta heterogeneidade assume um papel muito importante no nosso estudo já que justifica a importância de se analisar as eventuais diferenças registadas em cada um dos indivíduos, eventualmente “camufladas” ao analisar-se os resultados globais.

Com efeito, em grupos de dimensão tão reduzida, a possibilidade de os resultados de um ou dois alunos terem um grande impacto na média global é naturalmente mais elevada do que em grupos mais numerosos.

Por este motivo consideramos pertinente fazer uma análise mais individualizada, para melhor conseguirmos interpretar e clarificar as mudanças observadas e aferir a eficácia do programa aplicado, tendo por base os resultados individuais da amostra.

Deste modo, concentrámo-nos na evolução individual dos jovens, relativa às variáveis da Responsabilidade Pessoal e Social, verificando a diferença entre o valor inicial e o valor final obtido para cada aluno.

Através da Figura 7 verificamos que, no GC, de um total de 11 alunos, 9 pioraram os seus valores de Responsabilidade Social e apenas 2 melhoraram.

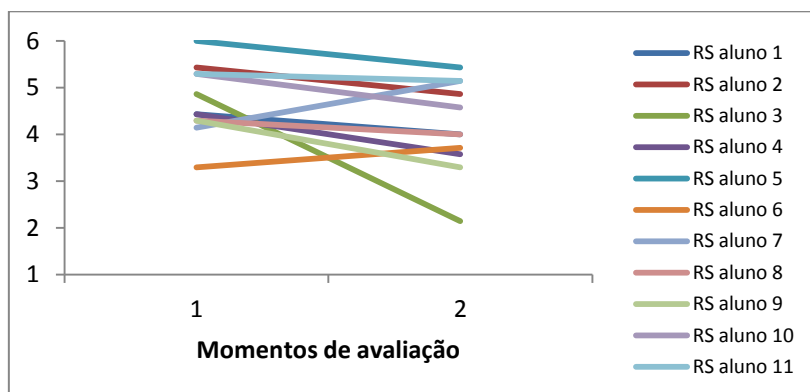


Figura 7 Nível de Responsabilidade Social no 1º e 2º momento de avaliação (GC)

Relativamente à Responsabilidade Pessoal (ver Figura 8), 6 alunos melhoraram e 5 obtiveram piores resultados.

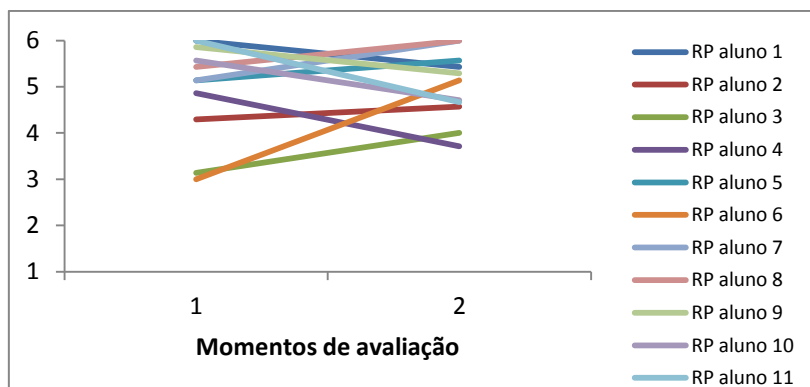


Figura 8 Nível de Responsabilidade Pessoal no 1º e 2º momento de avaliação (GC)

Por outro lado, no GE observamos que, contrariamente ao GC, são em maior número os alunos que melhoram os seus valores de Responsabilidade Social do que os que pioram, num total de 6 alunos com evolução positiva, 4 com evolução negativa e 1 que mantém os seus valores (ver Figura 9).

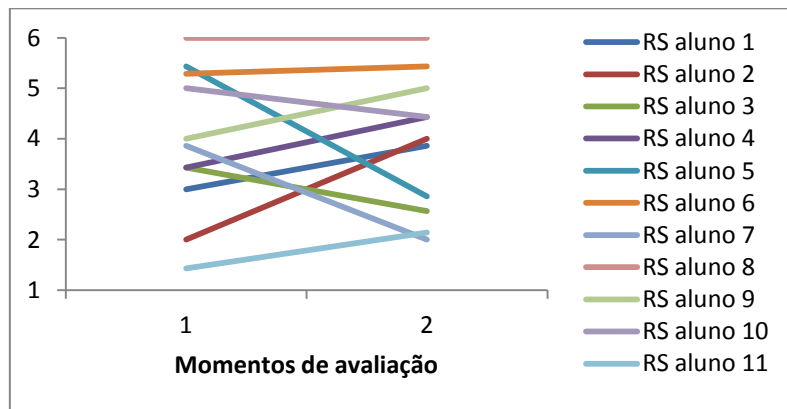


Figura 9 Nível de Responsabilidade Social no 1º e 2º momento de avaliação (GE)

No que respeita à Responsabilidade Pessoal, constatamos que a tendência se mantém, com 6 jovens a melhorar os seus valores, 4 a piorar e 1 a manter os seus resultados (ver Figura 10).

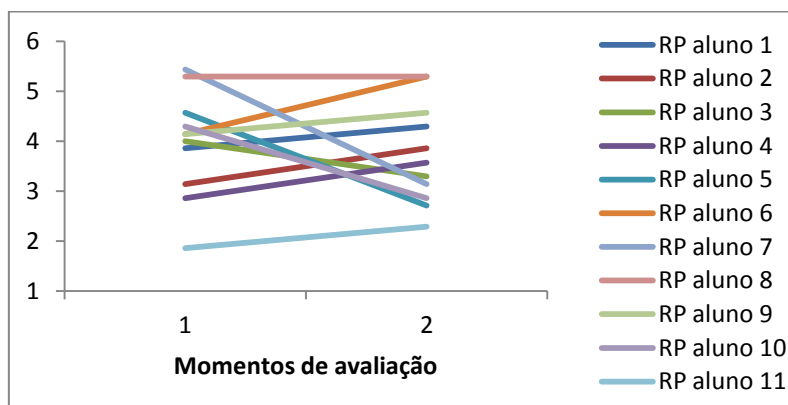


Figura 10 Nível de Responsabilidade Pessoal no 1º e 2º momento de avaliação (GE)

Da análise individualizada dos resultados acima expostos podemos observar um número superior de alterações positivas por parte do GE comparativamente com o GC, tanto na variável Responsabilidade Social como na variável

Responsabilidade Pessoal, o que nos indica uma mudança positiva como consequência da intervenção realizada.

Como foi referido no capítulo da Metodologia, depois de os alunos terem consciência clara dos níveis do modelo TPSR, foi aplicada uma ficha de registo para autoavaliação dos alunos, que pretendia traduzir o percurso dos alunos ao longo das sessões do programa. Nessa ficha os alunos preenchem uma escala de 3 valores (representada por “smiles”) para cada nível do TPSR (ver Figuras 11 a 15).

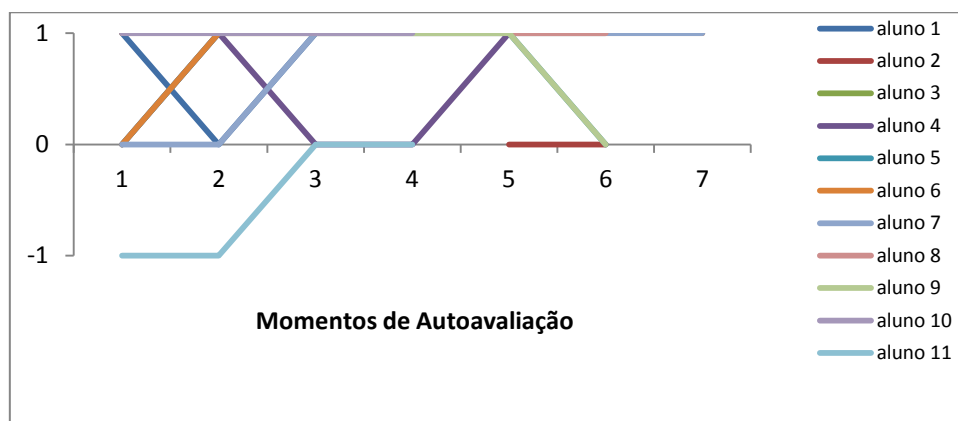


Figura 11 Autoavaliação dos alunos relativa ao seu percurso no nível 1 (autocontrolo), durante a intervenção

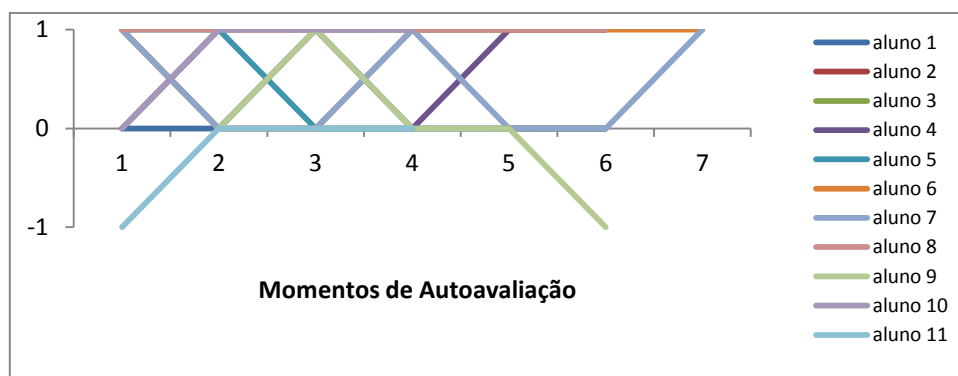


Figura 12 Autoavaliação dos alunos relativa ao seu percurso no nível 2 (esforço), durante a intervenção

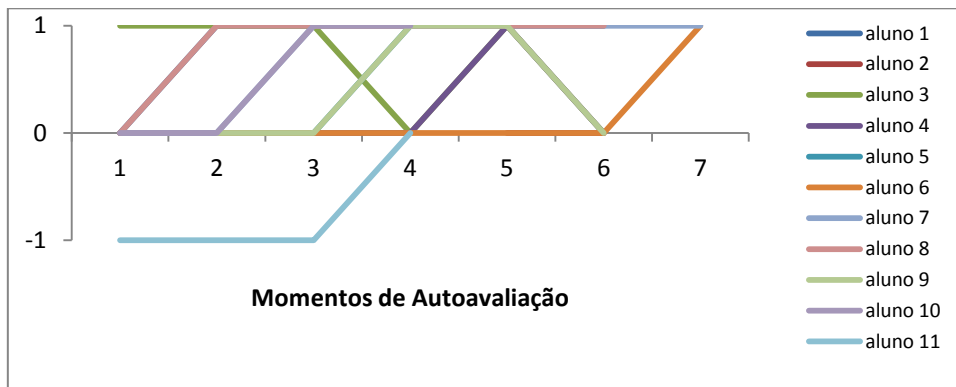


Figura 13 Autoavaliação dos alunos relativa ao seu percurso no nível 3 (autonomia), durante a intervenção

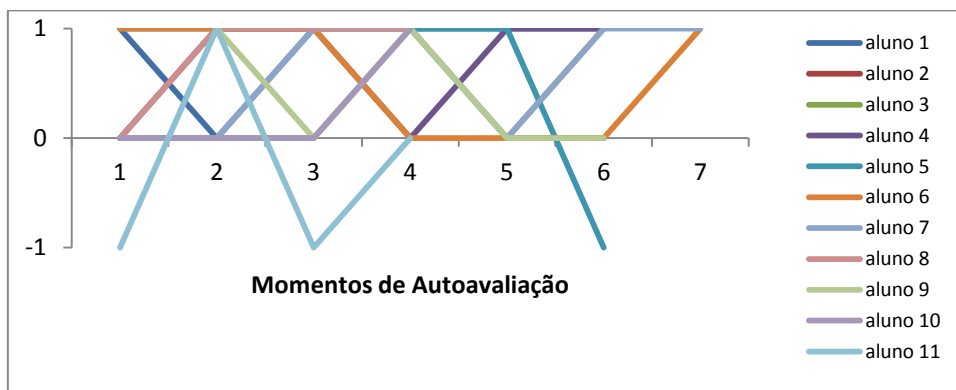


Figura 14 Autoavaliação dos alunos relativa ao seu percurso no nível 4 (ajudar os outros), durante a intervenção

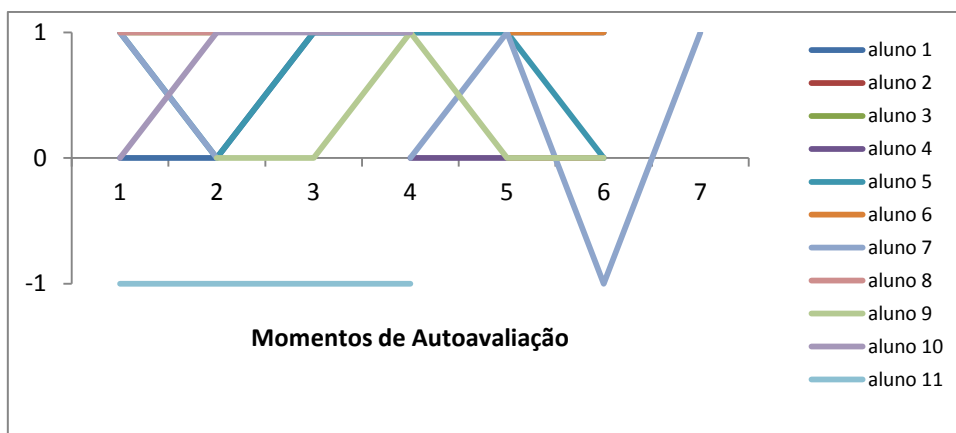


Figura 15 Autoavaliação dos alunos relativa ao seu percurso no nível 5 (fora do pavilhão), durante a intervenção

Em todos os gráficos apresentados é notório que a grande maioria dos alunos se encontra num nível regular (valor 0 na escala) ou num nível bom (valor 1 na escala), sendo que apenas dois alunos na sua autoavaliação ao longo da intervenção consideraram estar a piorar num determinado nível de responsabilidade.

Em termos práticos, estes valores indicam-nos que, com a aplicação do programa TPSR, os alunos tiveram a noção que conseguiram melhorar o seu autocontrolo em contexto de aula e resolver os conflitos entre si de forma pacífica, sendo mais cooperativos, autónomos e empenhados.

Com o objetivo de promover a tomada de consciência sobre as suas atitudes, valorizamos muito a autoavaliação dos alunos, com os limites muito bem balizados, de modo a que tivessem perfeita noção do que é correto ou incorreto, bem ou mal feito. Sendo assim, com as metas e níveis a atingir claramente definidos, procurou-se promover a autocrítica traduzida na descrição dos comportamentos, atitudes e emoções em contexto de aula e no porquê destes acontecerem.

Esta valorização permitiu aos jovens refletir sobre as suas ações, avaliá-las tendo em conta os objetivos definidos e procurar soluções construtivas para uma evolução positiva.

O contexto de institucionalização dos alunos de certo modo facilitou este processo de autoavaliação, já que os jovens na sua vida diária na CAS estão permanentemente sujeitos a momentos de avaliação, dos quais depende as suas condições de vida dentro da instituição, com mais ou menos “regalias”, dentro de uma organização muito estruturada, com rotinas e tarefas muito bem definidas.

Deste modo, ao longo da implementação do programa, sentimos o sentido crítico apurado dos alunos, bem como a pertinência dos seus comentários em relação ao seu desempenho pessoal e dos seus colegas, o que só contribuiu para o seu envolvimento com os níveis de responsabilidade.

Podemos então concluir que esta intervenção permitiu resolver muitos problemas em contexto de aula, sendo uma etapa fundamental para melhorar a qualidade do trabalho realizado.

Mais concretamente, podemos afirmar que os comportamentos disruptivos/agressivos diminuíram ao longo da intervenção, excetuando momentos em que o grupo chegava à aula desestabilizado devido a acontecimentos decorridos fora do espaço escolar ou em casos de descompensação emocional de um ou dois alunos.

Estas conclusões estão na mesma linha de resultados obtidos em outros estudos que, aplicando o mesmo modelo de intervenção, obtiveram resultados positivos ao nível da redução de condutas agressivas (Escartí et al., 2006; Escartí et al., 2010; Hellison & Georgiadis, 1992; Herbel & Parker, 1997; Kallusky, 2000), aumento do empenho em contexto de aula (Hellison, 2011; Herbel & Parker, 1997; Wright, 2001), cooperação (Hellison & Georgiadis, 1992; Regueiras (2006); Walsh, 1999; Wright, 2001) e autonomia (Correia, 2007; Hellison, 2011; Wright et al., 2010, Monteiro et al., 2008).

A diminuição dos problemas referidos anteriormente representa um claro progresso, com uma relação positiva com a educação para a responsabilidade.

Por norma, associada à indisciplina encontram-se problemas de autoestima e carências muito grandes ao nível de competências sociais. Inverter esta tendência é um objetivo claro do TPSR, sendo uma das suas grandes potencialidades.

Com efeito, consideramos que, apesar da heterogeneidade do grupo (alunos com graves carências afetivas e sociais, com percursos de vida muito diferenciados) e do contexto difícil (alunos institucionalizados, com entradas e saídas ao longo do ano letivo), foi possível observar uma mudança positiva em grande parte dos alunos, na sua responsabilidade pessoal e social.

Os nossos resultados sugerem assim a utilidade da aplicação do modelo *Teaching Personal and Social Responsibility* como um meio para desenvolver os níveis de Responsabilidade Pessoal e Social de jovens em risco de exclusão social, institucionalizados em lares especializados de infância e juventude.

5. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Apesar de uma análise mais objetiva dos dados ter revelado a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias do GE nos dois momentos de avaliação, os outros dados recolhidos (referentes ao número de alunos que melhoraram os níveis de responsabilidade, bem como as suas autoavaliações) suportam a convicção de que os resultados globais foram positivos e prometedores.

Fazendo uma reflexão que englobe todo o processo deste estudo, podemos concluir que a implementação do TPSR em lares especializados de infância e juventude faz todo o sentido e assume uma elevada pertinência.

No entanto, o trabalho com jovens destas características não pode ser entendido como uma progressão linear mas sim como um processo de avanços e recuos, fruto da instabilidade emocional dos alunos, e onde se pretende que os avanços sejam superiores em número e mais duradouros que os recuos.

Para que este objetivo se concretize a questão do tempo disponível assume uma importância fundamental, sendo que, no caso concreto do nosso estudo, sentimos que foi uma limitação na implementação do programa, já que, quanto maior for o tempo dedicado a uma mudança, maior será a probabilidade de esta ocorrer.

Neste sentido, no próximo ano letivo, seria interessante dar continuidade à implementação do programa, potenciando a experiência acumulada dos alunos que transitam do ano anterior e facilitando a integração e adaptação dos novos colegas.

Futuramente, poderá ser uma forma motivadora de trabalhar com esta população de risco, que se caracteriza por ter tempos diferenciados de permanência na instituição. A existência de uma perspectiva de médio/longo prazo, com uma “passagem de testemunho” de uns alunos para os outros, nos objetivos a atingir e nos meios e estratégias a utilizar, pode funcionar como um elemento atrativo para quem pretenda dar continuidade ao projeto.

Se esta linha de trabalho sugerida for concretizada, acreditamos que seja possível contribuir para que um jovem, ao sair da CAS, leve consigo uma ferramenta que o irá seguramente ajudar a ser resiliente às dificuldades que se lhe irão deparar, na construção de um projeto de vida com futuro.

Tendo em conta o potencial educativo que o modelo TPSR possui e no seguimento da conclusão do nosso estudo, consideramos pertinentes algumas sugestões para trabalhos futuros:

- Alargar esta experiência de ensino aos outros 2 Lares Especializados de Infância e Juventude existentes no país, integrando esta metodologia no seu projeto educativo, com o objetivo de uniformizar estratégias de intervenção junto dos alunos, com uma preocupação fundamental ao nível da responsabilidade pessoal e social. Seria muito interessante coordenar uma linha educativa comum que estimulasse a troca de experiências e resultados e permitisse uma evolução positiva nos resultados obtidos.
- Realizar projetos de aplicação deste programa em Lares de Infância e Juventude do país, através de programas desportivos extracurriculares, como ferramenta de ação importante para promoção da responsabilização e autonomia dos jovens institucionalizados.
- Criar condições de implementação do TPSR nos diversos Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF) existentes nas nossas Escolas, fazendo parte das estratégias de implementação da sua matriz curricular. O objetivo seria promover a adesão e satisfação dos alunos com a Escola, combatendo o abandono e absentismo escolar.

- Em futuros estudos, definir um “perfil de funcionalidade” que defina características e estratégias que o Professor que irá realizar a intervenção deva possuir e dominar. A definição deste perfil permitirá uma preparação inicial bem estruturada do profissional que se proponha a aplicar o programa TPSR.
- Em futuros estudos semelhantes ao nosso, promover o uso de vídeo como instrumento de observação e análise. Com o recurso a esta ferramenta será possível quantificar e descrever objetivamente as estratégias utilizadas em contexto de aula e caracterizar eficazmente o tipo de resposta e evolução dos alunos.
- Em trabalhos com grupos de natureza heterogénea, mais que uma análise global, procurar desde o início uma análise individualizada dos resultados obtidos e diversificar os meios de recolha de dados, de modo a ser possível o cruzamento da informação recolhida.

Por último, gostaríamos de salientar o potencial educativo que o programa TPSR possui, pela educação através da atividade física e prática desportiva, bem como o processo de mudança que potencia, nos alunos e também em nós próprios, enquanto experiência motivadora e enriquecedora.

6. BIBLIOGRAFIA

Allès, E., Amat, M., Batalla, A., Campo, J., Carranza, M., Comelles, P., Durán, E., Expósito, J., Fraille, A., Garcia, M., Rebollo, E., Herrero, M., Fernández, R. et al. (2003). *La educación física desde una perspectiva interdisciplinar* (Vol.24). Barcelona: Editorial Graó, de Irif, S. L.

Assembleia da República. (1986). Decreto-lei nº46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Assembleia da República. (1999). Decreto-Lei nº147/99 de 1 de Setembro. Lei de protecção de crianças e jovens em risco.

Assembleia da República. (1999). Decreto- Lei nº 166/99 de 14 Setembro. Lei Tutelar Educativa.

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Nova Deli: Sage.

Beck, U. (2006). Living in the world risk society – A Hobhouse Memorial Public Lecture given on Wednesday 15 February at the London School of Economics (Versão electrónica). *Economy and Society* 3(35), 329-345.

Buchanan, a. M. (2001). Contextual Challenges to Teaching Responsibility ia a Sports Champ. *Journal of Teaching Physical Education*(20), 155-171.

Burns, A. (2002). Confronting The World Risk Society. *Australian Foresight Institute/Disinformation*. Consult. 19 Julho 2011, disponível em <http://www.alexburns.net/Files>.

Calado, P. (2008). Jovens entre margens. In Teresa Carmo (Coord.), *10 anos de combate à exploração infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), pp. 173-183.

Carmo, T. (Coord.). (2008). *10 anos de combate à exploração infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).

Cecchini, J. A., Montero, J., & Peña, J. V. (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison Sobre los Comportamientos de Fair-Play y el Auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.

Centro de Estudos Territoriais. (2005). *Percursos de Vida dos Jovens Após a Saída dos Lares de Infância e Juventude*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.

Coakley, J. (2011). Youth Sports: What Counts as “Positive Development”? In Robert Schinke & Stephanie Hanrahan (Eds.), *Introduction to Sport and Development*. Londres: Routledge, pp. 1-9.

Correia, S. (2007). *O Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social, em Crianças e Jovens em Risco de Insucesso Escolar, através de um Programa Desportivo – Um Estudo na Escola E. B. 2º e 3º Ciclos de Paços de Brandão*. Porto: S. Correia. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Cruz, J. F. A., Machado, P. P. & Mota, M. (1996). Efeitos e Benefícios Psicológicos do Exercício e da Actividade Física. In *Manual de Psicologia do Desporto*. Braga: Lusografe, pp. 91-116.

- Cutforth, N. J. (1997). What's Worth Doing: Reflections on a After-School Program in a Denver Elementary School. *Quest*, 49, 130-139.
- DeBusk, M., & Hellison, D. R. (1989). Implementing a Physical Education Self-Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth. *Journal of Teaching in Physical Education*(8), 104-112.
- Duarte-Fonseca, A. (2008). O PIEF e o Direito das crianças e jovens. In Teresa Carmo (Coord.), *10 anos de combate à exploração infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), pp. 73-87.
- Ericson, R. V. & Doyle, A. (2003). *Risk and Morality*. Canada: University of Toronto Press.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la Educación Física y del Deporte* (1ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C., & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & Llopis, R. (2010). Implimentation of the Personal and Social Responsibility Model to Improve Sel-Efficacy during Physical Education Classes for Primary School Children. *International Journal of Psychology and Psychology Therapy*, 10 (3), 387-402.

Escartí, A., Gutiérrez, M. & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del *Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social* en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 119-130.

Fraser-Thomas, J. & Côté, J. (2008). *Youth Sports Implementing Findings and Moving Forward with Research*. Canada: Queen's University. Consult. 28 Jul 2011, disponível em <http://www.sportdevelopmentinternational.com>.

Fraser-Thomas, J. & Côté, J. (2009). Understanding Adolescents' Positive and Negative Developmental Experiences in Sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3-23.

Giddens, A. (1999). Risk and Responsibility. *Modern Law Review*, 62 (1), 1-10.

Gordon, B. (2010). An Examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 21-37.

Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White J. (2006). Future Directions in Coaching Life Skills: Understanding High School Coaches' Views and Needs. *Athletic Insight* 8 (3), 28-38. Consult. 27 Jul 2011, disponível em <http://www.athleticinsight.com>.

Hellison, D. (1990). Teaching P E to At-Risk Youth in Chicago – A Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 38-39.

Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. USA: Human Kinetics.

Hellison, D. (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Activity* (2^a ed). USA: Human Kinetics.

Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3^a ed). USA: Human Kinetics.

Hellison, D., & Cutforth, N. (1997). Extended day programs for children and youth: From theory to practice. In Walberg, H., Reyes, O. & Weissberg, R. (Eds.). *Children and youth: Interdisciplinary perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 223-249.

Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M. & Stiehl, J. (2000). Youth Development and Physical Activity. Linking Universities and Communities. USA: Human Kinetics.

Hellison, D., & Georgiadis, N. (1992). Basketball as a vehicle for teaching values. *Strategies* 4 (1), 1-4.

Hellison, D. & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth program evaluation: Investigating the investigations. *Quest* 54, 292-307.

Herberl, K., & Parker, M. (1997). *Youth, basketball, and responsibility: A fairy tale ending?* Presentation at National Convention of the American Alliance of Health, Physical Education, Recreation, & Dance, St. Louis, MO.

Intrator, S. M., & Siegel D. (2008). Project Coach: Youth Development and Academic Achievement Through Sport. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 79 (7), 17-23.

Jiménez Martín, P. J. (2006). Propuesta de Intervención con Jóvenes Socialmente Desfavorecidos a Través de la Actividad Física y del Deporte. *Conexões*, 4(1), 34-51.

Kallusky, J. (2000). In-school programs. In Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M., & Stiehl, J. *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (pp. 87-114). Champaign, IL: Human Kinetics.

Korstanje, M. (2006). The Risk Society: Towards a new modernity (Book Review). *Department of Economics University of Palermo, Argentina*. Consult. 20 Julho 2011, disponível em <http://www.acds.co.za.com>

Leitão, M. J. (2008). O desafio que interpelou Portugal. In Teresa Carmo (Coord.), *10 anos de combate à exploração infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), pp. 25-41.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A. E., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I. Christiansen, E. D., & von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., et al. (2008). *Scoring Protocol - Measure of PYD (4-H Study of PYD) - Version 1.0 (March 11, 2008)*. Unpublished manuscript.

Li, W., Wright, P., Rukavina, P. B. & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (2), 167-178.

Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2004). *Disrupção Escolar – Estudo de casos* (vol. 3). Porto: Porto Editora.

Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2010). *Disrupção Escolar e Rendimento Académico: Um Estudo com Modelos de Equações Estruturais*. Braga: Universidade do Minho. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2704-2718). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>.

Malta, J. (2008). Uma escola, tantas passagens. In Teresa Carmo (Coord.), *10 anos de combate à exploração infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), pp. 101-106.

Martí, M. J. & Guerra, J. C. (dir.). (1997). *Programa de Formação de Educadores – Psicologia Infantil e Juvenil* (vol. 4). Lisboa: Oceano-Liarte Editores.

Martinek, T.; Schilling T. & Johnson, D. (2001). Transferring Personal and Social Responsibility oh Underserved Youth to the Classroom. *The Urban Review*, 33 (1), 29-45.

Martinek, T. J., & Hellison, D. R. (1997b). Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity. *Quest*, 49, 34-49.

Martinek, T. & Hellison, D. (2009). *Youth Leadership in Sport and Physical Education*. USA: Palgrave MacMillan.

Matos, F. (2009). Prevenção e Combate ao Trabalho Infantil. *Revista Pretextos*, 36, 26.

Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei nº319/1991 de 23 de Agosto. Educação Especial.

Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro. Educação Especial.

Ministério da Educação; Gabinete de Estudos e Planeamento. (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. (2003). Despacho conjunto nº948/2003. Legislação PIEF.

Ministérios das Finanças e da Administração Pública, da Justiça e do Trabalho e da Solidariedade Social. (2008). Portaria nº101/2008 de 1 de Fevereiro. Transição de Centros Educativos do Ministério da Justiça para o Instituto da Segurança Social.

Ministério da Justiça. (1978). Decreto-Lei nº 314/78 de 27 de Outubro. Revisão da Organização Tutelar de Menores.

Ministério da Justiça. (1995). Portaria nº 689/95 de 30 de Junho. Identificação e denominação dos Colégios afectos ao Ministério da Justiça.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2000). *Crianças e Jovens que Vivem em Lar, Caracterização Sociográfica e Percursos de Vida*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade (2000). *Lares de Crianças e Jovens, Caracterização e Dinâmicas de Funcionamento*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento Social.

Monteiro, T. R., K., P. r., & Valentini, N. C. (2008). Responsabilidade Social e Pessoal de Crianças Participantes de um Programa de Intervenção Motora. *Temas Sobre Desenvolvimento*, 16(94), 14.

Pardo, R. (2008). *La Transmisión de Valores a Jóvenes Socialmente Desfavorecidos a Través de la Actividad Física y el Deporte*. Unpublished Doctoral Europeia, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Parker, M., & Stiehl, J. (2005). Personal and Social Responsibility *Standards-Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 131-153): Jones and Bartlett Publishers.

Quinn, J., & Dryfoos, J. (2009). Freeing teachers to teach. *American Educator*, 33, 16-21.

Reay, D. (2006). The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. *British Journal of Educational Studies* 54 (3), 288-307.

Regueiras, M. (2006). *Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social em jovens em risco, através do Desporto: Será Possível?* Porto: M. Regueiras. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Restuccia, D. (2003). *Learning Partnerships in Out-of-School Time*. Rhode Island: KIDS COUNT.

Restuccia, D., & Bundy, A. (2003). *Memo on Positive Youth Development*. Rhode Island: Community Matters.

Roldão, M. (2008). Mais uma medida sem valia, ou uma mais valia sem medida?... In Teresa Carmo (Coord.), *10 anos de combate à exploração infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), pp. 89-99.

Sampaio, D., Estrela, M. & Magalhães, O. (1996). Dossier: A indisciplina. *Noesis*, 37, 29-38.

Saskatchewan, M. d. L. E. d. I. (1999). TPSR Perspective Personnelle, Sociale et Culturelle. 2007, disponível em <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/edphysique/elem/pdf/edphy1-5.pdf>

Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas* (P. Manzano, Trans.). Madrid – Espanha: Narcea, S.A. de Ediciones.

Silva, M. H. D., Fonseca, A. C., Alcoforado, L., & Vieira, C. M. (2004). *Crianças e Jovens em Risco: da Investigação à Intervenção*. Coimbra: Livraria Almedina.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Enquadramento da Acção Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.

Walsh, D (1999). *Adapted physical education and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Walsh, D. S. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the personal and social responsibility model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 209-221.

Watson, D. L., Newton, M. & Kim, M. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review*, 35 (3), 217-232.

Williamson, K. M., & Hellison, D. R. (1992). Preservice Teacher Education for the Inner-City: Ideas and Applications. *Clearing House*, 65(5), 285-289.

Wright, P. M. (2001). Violence prevention: What can coaches and sport educators do? In B. J. Lombardo, T. J. Caravella-Nadeau, H. S. Castagno, & V. H. Mancini (Eds.), *Sport in the twenty-first century: Alternatives for the new millennium* (pp. 189-202). Boston: Pearson.

Wright, P. M., White, K. & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the Relevance of the Personal and Social Responsibility Model in Adapted Physical Activity: A Collective Case Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 71-87.

Wright, P. M. & Burton, S. (2008). Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity Program Integrated Into an Intact High School Physical Education Class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.

Wright, P. M., & Craig, M. W. (2009). *Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): A reliability study*. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance National Convention, Tampa, FL.

Wright, P. M., Li, W., Rukavina, P.B. & Pickering, M. (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.

Wright, P. M., Li, W., Ding, S., Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society* 15:3, 277-298.

ANEXOS

