



Relatório sobre a Análise do Estado da Arte

com 10 Parceiros na Europa (WP2)

DESENVOLVIMENTO SOCIO-EMOCIONAL ATRAVÉS DE JOGOS ATIVOS E DO DESPORTO PARA JOVENS EM CONFLITO COM A LEI - RELATÓRIO DE ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE COM 10 PARCEIROS NA EUROPA

DR ADEELA AHMED SHAFI

SIAN TEMPLETON

REBECCA PRITCHARD

TRISTAN MIDDLETON

CHRIS JONES

Com contributos de todos os parceiros europeus



Trabalhar com jovens em conflito com a lei

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval ao conteúdo, que reflete apenas as opiniões dos autores, não podendo a Comissão ser responsabilizada por qualquer utilização que possa ser feita das informações aqui contidas.



Índice

| | |
|--|----|
| Desenvolvimento Socio-Emocional através dos Jogos Ativos e do Desporto para Jovens em Conflito com a Lei | 3 |
| Um relatório da análise do Estado da Arte com 10 parceiros na Europa (WP2.1.1) | 3 |
| Contexto e Introdução | 3 |
| Parte I | 5 |
| Política de Justiça juvenil na Europa | 5 |
| Abordagens à Justiça Juvenil na Europa | 6 |
| Uma abordagem de "gestão de riscos" | 6 |
| Uma abordagem em prol das crianças | 7 |
| Jovens em Conflito com a Lei nos Países Parceiros | 8 |
| Idades de responsabilidade penal | 8 |
| Instituições privativas infantis e juvenis | 9 |
| Características demográficas dos jovens com medidas institucionais | 11 |
| Parte II | 13 |
| Competências Socio emocionais, Cívicas e cibercompetências | 13 |
| Competências socio emocionais dos jovens em conflito com a lei | 14 |
| Desenvolvimento de competências socio emocionais, cívicas e de ciber competências através dos jogos ativos | 16 |
| Desenvolvimento Positivo dos Jovens (PYD) | 17 |
| Envolver as crianças, que estão em risco de entrar em conflito com a lei ou que já estão em conflito com a lei, nos jogos ativos | 18 |
| Parte III: Desenvolvimento de Ferramentas de Avaliação (WP2.2.5) | 21 |
| Definição das competências socio emocionais a serem desenvolvidas através da AG4C | 21 |
| Usar os jogos ativos para desenvolver competências socio emocionais, cívicas e ciber competências– Desafios Contextuais | 23 |
| Questões emocionais | 23 |
| Restrições físicas | 25 |

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | |
|--|----|
| Atitudes e competências dos formadores | 27 |
| Restrições orçamentais | 28 |
| Resumo | 28 |
| Anexos | 30 |
| Anexo 1 | 30 |
| Anexo 2 | 37 |
| Anexo 3 | 42 |
| Referências | 43 |

Desenvolvimento Socio-Emocional através de Jogos Ativos e do Desporto para Jovens em Conflito com a Lei

Um relatório da análise do Estado da Arte com 10 parceiros na Europa (WP2.1.1)

Contexto e Introdução

No mundo, mais de um milhão de crianças são presas a qualquer momento (UNICEF, 2008). Na Europa, mais de 1 milhão de crianças por ano estão envolvidas em processos criminais em todos os países da União Europeia (UE) (Unicef, 2007). Este projeto KA3 do Programa Erasmus+ intitulado *Active Games for Change* (AG4C) visa apoiar os jovens em conflito com a lei (em medidas privativas e não privativas de liberdade) na aquisição e na utilização de competências-chave para facilitar a inclusão, a educação e a empregabilidade, através do desenvolvimento de um quadro inovador de ambientes e materiais de aprendizagem. Este objetivo abrangente será alcançado através da criação e da implementação de métodos inovadores para fomentar o desenvolvimento de competências socio-emocionais e cibercompetências como objetivo central deste projeto. O projeto possui dez parceiros europeus, sendo eles: Inglaterra, Roménia, Hungria, Turquia, Espanha, Portugal e Itália e inclui duas Universidades, um Ministério da Justiça e ONG's (organizações não governamentais). Todas as

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

organizações parceiras estão envolvidas na investigação ou no trabalho como profissionais com jovens que entraram em contacto com sistemas de justiça juvenil nos respetivos países.

Para atingir os seus objetivos, o projeto é organizado em sete *Work Packages* (WP), que consistem em:

- ❖ WP1 Gestão do Projeto
- ❖ WP2 Enquadramento Metodológico
- ❖ WP3 Teste, validação e aferição de instrumentos
- ❖ WP4 Piloto nas Configurações
- ❖ WP5 Validação e Aferição
- ❖ WP6 Disseminação, Divulgação e Valorização
- ❖ WP7 Avaliação e Monitorização Ativa

Este relatório constituirá a base da entrega do Enquadramento Metodológico do *Work Package 2* do qual o primeiro é um Relatório de Análise de Estado da Arte.

O objetivo desta Análise de Estado da Arte é apresentar as mais recentes investigações e práticas nos países parceiros relacionados com as competências socio-emocionais, cívicas e cibercompetências para jovens em conflito com a lei e de que forma estas competências podem ser desenvolvidas através da utilização dos jogos ativos. Para o efeito, a parte I do relatório apresenta uma visão geral da literatura e do estatuto político nos países parceiros. A parte II fornece uma base de evidência teórica e conceptual, que indica a importância destas competências, nomeadamente para o perfil de muitos jovens em conflito com a lei nos países parceiros. É apresentada uma análise da literatura que apoia o uso de jogos ativos para desenvolver competências socio emocionais. Na parte III, considera-se a metodologia de seleção de ferramentas para avaliar o desenvolvimento das competências, a par dos desafios contextuais que se encontram ao envolver os jovens nos jogos ativos em ambientes potencialmente restritivos dentro dos sistemas de justiça juvenil. Esta análise permitira atualizar os jogos ativos e as ferramentas (como uma App), os quais serão o veículo e as medidas de progresso para o desenvolvimento das competências.

Parte I

Política de Justiça juvenil na Europa

A política de justiça juvenil na Europa tem dado uma atenção considerável à inclusão social e à educação e formação dos jovens, que estão no centro da agenda da Europa 2020. Um elemento-chave da Europa 2020 é o reforço da participação democrática dos cidadãos, baseado numa maior consciência dos direitos e dos deveres de uma cidadania participativa e responsável. Outra preocupação suscitada pela UE é a necessidade de promover a inclusão social de todos os cidadãos da Europa, com especial atenção para as crianças e os jovens em risco. Na sequência dos recentes ataques terroristas, o risco de radicalização dos jovens é especialmente relevante para a Comissão Europeia. A educação e a formação de jovens delinquentes constituem um passo crucial para a prevenção da radicalização, uma vez que estes jovens, já vulneráveis, apresentam um maior risco de aquisição de pontos de vista extremistas. Tal como consta da Agenda Europeia para a Segurança (2015, p. 15) e reforçada na Declaração de Paris (2015): "A educação, a participação dos jovens, o diálogo inter-religioso e intercultural, bem como o emprego e a inclusão social, desempenham um papel fundamental na prevenção da radicalização, promovendo os valores europeus comuns". Em particular, o 24º Relatório Geral do Comité Europeu para a Prevenção da Tortura (2015, p. 52), centra-se na importância da atividade física e do desporto como forma de o fazer. Este relatório sublinha que não adotar "um programa completo de educação, desporto, formação profissional, lazer e outras atividades fora das células propositadas" é "especialmente prejudicial para os jovens, que têm uma necessidade particular de atividade física e de estímulo intelectual."

A utilização dos jogos ativos e do desporto como forma de apoio à reintegração dos jovens em conflito com a lei tornou-se um discurso importante e um esforço da agenda europeia 2020. O financiamento do projeto Active Games for Change é uma prova do compromisso da Comissão Europeia com este objetivo. Existe um corpo crescente de literatura que apoia o uso de jogos ativos e desporto dentro da justiça juvenil para o desenvolvimento de competências socio-emocionais (Hellison, 2018; Parker, 2014) bem como da atividade física. A Parte II analisa a literatura sobre a importância das competências sociais e emocionais para resultados positivos na vida posterior. Estes são explorados

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

ainda mais em jovens que entram em conflito com a lei. No entanto, para compreender melhor o contexto da justiça juvenil, é importante compreender as atuais abordagens à justiça juvenil na Europa.

Abordagens à Justiça Juvenil na Europa

As abordagens à justiça juvenil em muitos países ocidentais tendem a colocar-se ao longo de um continuum com o bem-estar de um lado e a justiça do outro. Ocupar uma posição no continuum não é algo simplista. Isto porque as abordagens adotadas por um determinado país são muitas vezes o resultado de uma matriz complexa que combina noções históricas e culturais de infância, ideologias e teorias da criminalidade, acordos globais modernos (por exemplo, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNCRC) e os compromissos regionais (por exemplo, União Europeia), bem como pressões políticas e mediáticas. O resultado disso é que, inerente a vários sistemas de justiça juvenil na Europa, existe uma maior tensão entre as abordagens sociais e da justiça que se manifestam em políticas e práticas muitas vezes contraditórias. Podia-se dizer que isto reflete-se nas diferentes idades de responsabilização penal, segundo as quais quanto menor a idade, maior a probabilidade da jurisdição adotar uma abordagem punitiva ou de justiça e quanto maior a idade, maior a probabilidade de se enveredar por uma abordagem social. Esta reflexão pode ser considerada simplista porque a menor idade de responsabilidade penal é abordada de diferentes formas (Goldson, 2018) e situa-se entre, por exemplo, entre uma "abordagem de gestão de riscos" e entre abordagens em prol das crianças.

Uma abordagem de "gestão de riscos"

O início da década de 1990 representou uma mudança para uma abordagem mais punitiva (Muncie, 2008) e de "gestão de riscos" e para uma cultura de combate à criminalidade juvenil. A abordagem de gestão de riscos foca-se na avaliação e "quantificação" do risco numa tentativa de "prever a reincidência" e de "padronizar" a tomada de decisão pelos profissionais (Muncie, 2015); Case, 2018). A abordagem da "gestão dos riscos" teve origem na disciplina da medicina, onde foi utilizada para avaliar os riscos na saúde física e, em seguida, na identificação de fatores de proteção que poderiam reduzir os riscos. Fê-lo categorizando as pessoas em grupos com base nas suas características

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

partilhadas. Com a adoção de uma abordagem semelhante na justiça juvenil, foram utilizadas técnicas estatísticas avançadas para fazer "avaliações de risco" e prever assim quais os indivíduos com maior probabilidade de cometer crime ou de reincidir, tendo por base uma série de fatores, tais como uma infância disruptiva ou um baixo estatuto socioeconómico. Foi observado que, ao atuar desta forma, a tomada de decisões era mais precisa e "baseada na evidência", permitindo assim desenvolver sistemas padronizados para tornar a justiça juvenil mais eficaz com intervenções mais orientadas (Farrington, 2000). Este "paradigma do fator de risco" é atrativo para os governos que procuram soluções baseadas na evidência para a resposta aos problemas sociais, tais como a "criminalidade juvenil" e, por isso, acaba por informar muitas intervenções da justiça juvenil nos dias de hoje.

No entanto, tem-se argumentado (Case, 2015) que a abordagem de gestão de risco simplifica experiências dinâmicas, multifacetadas e interativas em estatísticas mensuráveis, distorcendo assim a realidade. Para além disso, esta abordagem não reconhece os aspetos macroestruturais que contribuem para os fatores psicossociais a nível familiar e local. Esta abordagem é ainda desnecessariamente mecânica, minando o profissionalismo e a experiência dos profissionais. Case (2015) também criticou a previsibilidade limitada destas avaliações, que são, pela sua natureza, previsões estatísticas, não refletindo necessariamente a vida real. Esta abordagem deu lugar a um debate, focado na questão de quais as intervenções que são utilizadas e se "funcionam", em detrimento do como é que a intervenção pode ou não beneficiar o indivíduo. Grande parte da literatura sobre educação em ambientes securitários inclina-se para este paradigma.

Uma abordagem em prol das crianças

O movimento de justiça juvenil em prol das crianças reflete as tensões simultâneas e o paradigma do fator de risco desde a década de 1990. Como o próprio nome sugere, este movimento defende uma justiça juvenil que priorize a proteção dos direitos humanos das crianças mesmo quando estas violam a lei, constituindo a intervenção correcional o último recurso absoluto (Goldson, 2014). A abordagem da justiça juvenil em prol das crianças está ligada ao UNCRC e trabalha sob o princípio de que não só a justiça juvenil deve ser adequada e em prol das crianças, mas também que as crianças e os jovens façam parte da solução. Ao fazê-lo, os profissionais que trabalham com os jovens reconhecem o

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

contributo que estes podem ter na alteração da sua própria situação e, conseqüentemente, no seu comportamento. Haines e Case (2015) defendem que, ao aplicar estas abordagens, promove-se o desenvolvimento da confiança e das relações, que fomentam uma maior oportunidade de envolvimento nas intervenções.

Estas contínuas dicotomias de abordagens baseadas no risco e em prol das crianças englobam as tensões baseadas na justiça e no social que dominaram a última parte do século XX e os tempos atuais. Estas abordagens refletem-se também nas abordagens dos países parceiros na justiça juvenil e na forma como tentam voltar a integrar os jovens na sociedade. A sensibilização para estes aspetos é essencial para o desenvolvimento dos jogos ativos no âmbito do projeto AG4C e para a forma como estes contextos podem afetar a perceção dos países parceiros sobre o desenvolvimento das competências sociais e emocionais identificadas, mesmo que tenham tentado reunir-se numa compreensão partilhada da política europeia de justiça juvenil.

Jovens em conflito com a lei nos países parceiros

Esta secção visa fornecer um quadro geral dos jovens que enfrentam a justiça juvenil nos países da parceria com o objetivo de compreender de que forma é que os jogos ativos podem ser usados como uma ferramenta para desenvolver competências socio emocionais. Na secção, descrevem-se as idades de responsabilidade penal, tipos e duração das penas, bem como as diferentes formas de justiça, que variam desde abordagens na comunidade até à privação de liberdade. A secção terminará com as características demográficas dos jovens dos países parceiros da AG4C em conflito com a lei.

Idades de responsabilidade penal

A idade mínima de responsabilidade penal, nos países da parceria, varia entre os 10 e os 16 anos (ver tabela 1). Considerando um contexto Europeu mais alargado, entre todos os Estados-Membros da UE, o Reino Unido e a Irlanda do Norte têm a idade mínima mais baixa de responsabilidade criminal (10 anos) e a Bélgica tem a maior (18 anos). Em Portugal, a idade de responsabilidade criminal e de maioria penal é de 16 anos, existindo, no entanto, medidas disciplinares especiais aplicáveis às crianças entre os 16 e os 21 anos e que entraram em conflito com a lei (Aebi, Tiago & Burkhardt, 2015).

Tabela 1 Idades de responsabilidade penal nos países parceiros da AG4C

4





Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| País | Idade da responsabilidade penal |
|------------|---------------------------------|
| Inglaterra | 10 |
| Hungria | 14 |
| Itália | 14 |
| Portugal | 16 |
| Roménia | 14 |
| Espanha | 14 |
| Turquia | 12 |

Em todos os países parceiros, os jovens em conflito com a lei confrontam-se com a justiça juvenil até aos 21 anos (Inglaterra, Hungria, Itália, Portugal, Roménia, Espanha e Turquia), mas na Itália o limite pode estender-se até aos 25 anos de idade. Num contexto europeu mais amplo, a abordagem comunitária da Bélgica da "Proteção da Juventude" pode permanecer aplicável até aos 20 anos de idade. Na Grécia, a justiça juvenil aplica-se até aos 25 anos, enquanto na Áustria se estende até aos 27 anos. Ademais, na Hungria, enquanto a idade da responsabilidade criminal é de 14 anos, no caso de crimes mais graves, a idade pode baixar-se aos 12 anos. Isto demonstra que, apesar de muitos países europeus se esforçarem por uma abordagem mais convergente para a justiça juvenil, as abordagens abrangentes continuam a prevalecer em toda a Europa. A vasta gama de idades e abordagens à justiça juvenil nos países parceiros têm implicações na conceção dos jogos ativos e no desporto, uma vez que precisam de ser pertinentes para a idade e para o desenvolvimento, a fim de apoiar o desenvolvimento das competências socio-emocionais.

Instituições privadas infantis e juvenis

Existem duas abordagens principais para a gestão de jovens infratores nos países parceiros. Na Inglaterra, Hungria, Roménia e Turquia, são geridos pelas administrações prisionais relevantes ou Ministérios da Justiça. Em Itália, Portugal e Espanha a gestão da sentença está a cargo de outras autoridades, como os departamentos de educação, família ou social (Aebi, Tiago & Burkhardt, 2015), dependendo da idade do ofensor. Devido a estas diferentes abordagens à juventude e à justiça juvenil, é difícil apresentar estatísticas uniformes e comparáveis. As seguintes informações relativas às

4

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

instituições e unidades de países parceiros para jovens e delinquentes juvenis estão disponíveis e apresentam algumas das grandes formas de gerir os jovens dos países parceiros quando entram em conflito com a lei.

Tabela 2 Tipos de acolhimentos securitários nos países parceiros do AG4C

| País | Tipo de acolhimento securitário |
|------------------------------|---|
| Inglaterra (e País de Gales) | Três tipos de acolhimento securitários, tipicamente dependentes da idade e da vulnerabilidade. 14 casas securitárias para crianças (12-15 anos) 3 centros de formação securitários (15-17 anos) 5 instituições para jovens ofensores (15-17 e 18-21 anos) |
| Hungria | Os parceiros reportam a existência de 4 instituições para jovens infratores com baixos e médios níveis de segurança e 5 centros educativos. Os dois tipos de estruturas combinadas podem alojar até 688 jovens. |
| Itália | Os parceiros reportam a existência de 25 centros que acolhem jovens delinquentes na fase pré-sentencial (CPA) 19 instituições penais para menores (IPM) 12 comunidades ministeriais para delitos de menor gravidade. |
| Portugal | Centros educativos estatais privativos da liberdade administrados pela Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP). 6 centros educacionais. 1 prisão para jovens infratores com idades compreendidas entre os 16 e 21 anos. |
| Roménia | Um total de 44 instituições para jovens infratores, das quais 40 são penitenciárias, 2 Centros Educativos e 2 Centros de Detenção |
| Espanha | Existem 82 centros de detenção juvenis com diferentes níveis de privação de liberdade: detenção fechada, detenção semiaberta, detenção aberta, detenção terapêutica e durante o fim de semana. Há também centros educativos na comunidade não privativos de Liberdade. |
| Turquia | Três prisões juvenis que adotam uma abordagem aberta à reclusão. Mais da metade dos menores são julgados em tribunais de adultos (de acordo com Coban, 2016). Um número significativo de jovens é colocado em prisão preventiva, sendo maior do que aqueles colocados em reclusão apenas após o julgamento. |

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

Estas distintas formas de colocação dos infratores juvenis reflete a variedade de abordagens adotadas pelos países parceiros e tem implicações na conceção e implementação dos jogos ativos, dependendo do tipo de contexto que cada parceiro aplica para efeitos de AG4C. As estatísticas relativas às condenações juvenis foram fornecidas pelos parceiros e são reportadas abaixo apenas com o propósito informativo. Contudo, dada a sua natureza, as estatísticas não devem ser comparadas entre os países (para uma comparação entre os sistemas juvenis na Europa ver Parasanu, 2012).

Em Inglaterra, os parceiros referem que, em março de 2019, 835 jovens com menos de 18 anos estavam detidos. 73 destes foram acolhidos pelas Secure Children's Homes, 134 em Centros de Formação Securitários e 628 em Instituições para Jovens ofensores. Estes números incluem 246 menores de 18 anos em prisão preventiva (que aguardam a sentença).

Na Hungria, os centros educativos para os jovens infratores, têm segundo os parceiros, uma capacidade de 570 pessoas. atualmente existe outra instituição em construção e que irá disponibilizar 108 lugares. Os números de 2016 reportam 305 reclusos em instituições juvenis.

Em Itália, os parceiros referem que o número total de menores nos serviços residenciais foi de 1.490 em fevereiro de 2018, enquanto o número total de menores sob a responsabilidade dos Serviços Sociais foi de 13.346, com 105 a frequentar centros polifuncionais ativos durante o dia. Isto representa um total de 14.836 menores dentro do sistema de justiça juvenil.

Em Portugal, as taxas de ocupação dos Centros Educativos alojaram 195 jovens em 2014, enquanto que em 2018 o número diminuiu para 156 infratores juvenis (DGRSP, 2018).

Em Espanha, os parceiros referem que em 2017 foram condenados 13.643 jovens, dos quais 10.819 eram do sexo masculino e 2.824 do sexo feminino.

Na Roménia, os parceiros referem que 327 jovens foram alojados em estabelecimentos prisionais em janeiro de 2019.

Na Turquia, os parceiros referem que em 2017 havia 2.491 jovens detidos e condenados.

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

Características demográficas dos jovens com medidas institucionais

As informações sobre as características demográficas dos jovens com medidas institucionais nos países parceiros não são recolhidas nem compiladas de forma uniforme e, como tal, os dados são díspares. No entanto, a tabela 3, que se segue, oferece algumas informações sobre a idade, o género e a etnia dos jovens em conflito com a lei nos países parceiros.

Tabela 3 Características demográficas dos jovens com medidas institucionais nos países parceiros da AG4C

| País | Total em medida institucional ¹ (2019) | Idade | Género | Etnia/Nacionalidade |
|----------------------------|---|---|-------------------------------|---|
| Inglaterra e País de Gales | 835 | 4,5% - 10 a 14 anos 12,5% - 15 anos 29% - 16 anos 54% 17 anos | 97% masculino 3% feminino | 50% brancos 48% como BME (Pretos, Asiáticos, Mistos) 2% de etnia desconhecida |
| Hungria | 305 | Não fornecido | 86% masculino 14% feminino | Não disponível |
| Itália | 1,490 | 1% menores de 14 anos 8% 14 anos 17% 15 anos 25% 16 anos 27% 17 anos 22% 18 anos | 89% masculino 11% feminino | 74% italianos 26% não-italianos |
| Portugal | 195 | 84% 16 anos ou mais, idade média de 16 anos | 88% masculino 12% feminino | 90% portugueses 10% não-portugueses |
| Roménia | 327 | Não disponível | 95% masculino 5% feminino | Não disponível |
| Espanha | 4.152 | 15% 14 anos 23% 15 anos | 89% masculino | 71% espanhóis 29% não-espanhóis |

¹ O conceito de medidas institucionais tem diferentes significados nos diversos países. Por exemplo, em Espanha existem uma série de medidas institucionais, desde a detenção aberta à terapêutica. Os números desta tabela referem-se a qualquer tipo de medida institucional

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | | | | |
|---------|-------|----------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| | | 30% 16 anos 32% 17 anos | 11% feminino | |
| Turquia | 2,491 | Dados não disponíveis | 97% masculino 3% feminino | Dados não disponíveis |

Embora não sejam diretamente comparáveis, uma vez que os métodos e os critérios de recolha de dados para estes números são desconhecidos, as estatísticas sugerem que a maioria dos delinquentes juvenis são do sexo masculino, muitos dos quais abandonaram a escola e têm idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos e que as minorias étnicas aparecem sobre-representadas nos sistemas juvenis. Muitos também apresentam dificuldades sociais, emocionais, comportamentais e de aprendizagem (ver mais à frente Parte II). De forma geral, a literatura indica que os jovens que apresentam um comportamento delincente têm maior probabilidade de ter pais que já estiveram reclusos (Farrington, Ttofi, Crago, & Coid, 2015) e a terem sido expostos a drogas e consumo excessivo de álcool (Manly, Oshri, Lynch, Herzog, & Wortel, 2013). Isto sugere que o perfil geral dos jovens que entram em conflito com a lei tem alguma semelhança nos países parceiros, nomeadamente em termos de divisão de género, idade e até etnia/nacionalidade. Muitas das variações podem, no entanto, ser consideradas contra as diferentes abordagens à justiça juvenil na Europa.

Parte II

Competências Socio-emocionais, Cívicas e Cibercompetências

As competências socio-emocionais nas crianças pequenas estão relacionadas de forma clara com resultados positivos na vida adulta e ainda com níveis mais elevados de bem-estar na população em geral; estas competências também tendem a resultar numa maior realização académica e numa trajetória de carreira de sucesso (Sklad, Diekstra, De Ritter, Ben, & Gravesteyn, 2012; Klapp, Belfield, Bowden, Levin, Shand & Zander, 2017; Jones, Barnes, Bailey & Doolittle, 2017). Estas competências tendem a incluir a capacidade de regular emoções, gerir relações sociais e adotar tomadas de decisão responsáveis, que podem servir como fatores de proteção para lidar com a mudança, bem como ser

preditores do sucesso académico (Heckman e Kautz, 2012). Estas competências socio-emocionais proporcionam às crianças e jovens as competências necessárias para formar relações de confiança seguras, demonstrar perseverança, envolver-se na resolução de problemas, demonstrar inteligência emocional e autoconsciência bem como lidar com situações adversas. (McLaughlin, Aspen & Clarke, 2017). Por outro lado, de acordo com uma meta-análise da literatura da Gutman & Schoon (2013) concluiu-se que a ausência ou atraso neste desenvolvimento de competências está correlacionada com resultados académicos mais fracos, menor estabilidade financeira na idade adulta e um aumento da probabilidade de envolvimento em comportamentos criminais. McLaughlin Aspen & Clarke (2017) continuam a sugerir que estas competências são geralmente desenvolvidas em crianças muito pequenas que tiveram experiências educativas e de prestação de cuidados que lhes proporcionaram oportunidades para as crianças terem a motivação e a inclinação para praticar as suas competências em desenvolvimento.

É importante considerar, no entanto, o carácter provisório do contexto de receção dos cuidados, como fator determinante no desenvolvimento das competências socio-emocionais. Vaida (2016) sugere que é possível desenvolver competências emocionais ao longo da vida enquanto o indivíduo for "capaz" de se emocionar, referindo ainda que estas competências podem ser aprendidas, e trazer melhorias sociais e físicas significativas para o indivíduo. Assim, isto apoia o argumento de Klapp et al (2017) de que é necessário um foco no desenvolvimento de competências, uma vez que quando a competência emocional é focada e desenvolvida ao longo da infância, há uma redução na probabilidade das crianças e jovens se envolverem em atividades de risco como a violência e o consumo indevido de drogas ou o envolvimento criminal.

Existe um amplo consenso na literatura sobre as áreas da competência social e emocional, que podem e devem focar-se nos contextos educativos. Estas incluem ideias em torno da literacia emocional (incluindo a autoconsciência); competências sociais e resolução de problemas; empatia; autorregulação (McLaughlin, Aspen & Clarke, 2017; Tarasova, 2016; Parhomenko, 2014; Heckman & Kautz, 2012). A importância da competência social inicial nas relações futuras é destacada por Akfirat, Önalán, Fatma (2006), segundo os quais, as competências sociais bem desenvolvidas permitiriam aos

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

indivíduos interagir positivamente com os outros, recebendo assim uma consideração positiva pelos outros, que reforça ainda mais a competência social dos envolvidos no encontro. Isto é ainda destacado pela sugestão de Vaida (2016), que enfatiza a ligação interdependente entre as competências socio emocionais e a inteligência emocional. A importância do contexto das interações é reforçada pelo argumento de Parhomenko (2014), segundo o qual as competências sociais e emocionais não funcionam de forma isolada, devendo considerar-se também o papel dos fatores intrapessoais, tais como o autoconceito, a autoestima e o temperamento e a forma como estes influenciarão a motivação e o envolvimento nos intercâmbios sociais. A literatura enfatiza, portanto, a importância do desenvolvimento de competências socio emocionais, que por sua vez se podem manifestar nas competências cívicas, por meio de interações precoces. Para os jovens em conflito com a lei, as questões familiares, socioeconômicas, educativas e outros antecedentes nem sempre estão em perfeita harmonia para criar as condições ideais para o desenvolvimento das competências discutidas. A seção seguinte explora a literatura sobre os antecedentes de jovens em conflito com a lei e que parecem comuns nos países parceiros.

Competências socio emocionais dos jovens em conflito com a lei

Em comparação com a população em geral, para os jovens em conflito com a lei, as questões de desagregação familiar, pobreza, classe social e outras situações circunstanciais são agravadas por uma maior prevalência de consumo indevido de drogas e álcool, maiores taxas de problemas de saúde mental e níveis mais elevados de dificuldades de aprendizagem (Kroll, Rothwell, Bradley, Shah, Bailey and Harrington, 2002; Hall, 2000; Chitsabesen, Kroll, Bailey, Kenning, Schneider, MacDonald and Theodosiou, 2006; Hughes, 2012; Hughes, Williams, Chitsabesan, Walesby, Mounce, Clasby, Jacobs, Knoppers, & Webb, 2015).

Estes são exacerbados por problemas emocionais adicionais, tais como a ansiedade e depressão (Abram, Teplin, McClelland & Dulcan, 2003; Lader, Singleton & Metzger, 2000), problemas comportamentais (Pliszka, Greenhill, Crismon, Carlson, Connors, McCracken & Tropac, 2000; Young, Moss, Sedgwick, Fridman, & Hodgkins, 2015) e dificuldades linguísticas e de comunicação (Snow, Woodward, Mathis, & Powell, 2016) que também são mais prevalentes. Há taxas mais elevadas de co-

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

morbilidade na prevalência destes problemas que tendem também a estar relacionados com ligações disruptivas e outros acontecimentos traumáticos da vida (Loeber & Farrington, 2000; Gudjonsson, Sigurdsson, Sigfusdottir, & Young, 2014). Isto demonstra que os jovens que entram nos sistemas de justiça juvenil têm menor probabilidade de desenvolver as competências sociais, emocionais ou cívicas discutidas na seção anterior. Isto poderia explicar o porquê de estes jovens se envolverem em comportamentos de risco aos quais estão mais propensos, devido à ausência de, por exemplo, alfabetização emocional, autoconsciência e regulação. O desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cívicas seriam competências importantes para a vida dos jovens que se encontram nos sistemas de justiça juvenil.

Para além da pobreza e do contexto socioeconómico, a proporção de jovens de etnia negra e minoritária (BME) não pode ser ignorada e é visível em todos os países parceiros deste projeto (ver a Tabela 3). Em Inglaterra, houve uma redução drástica das penas de prisão para os jovens nos últimos anos, mas isso não se evidenciou para aqueles de origem BME (Muncie, 2015). Embora este não seja o foco direto deste estudo, isto é um aspeto a ter em conta uma vez que as experiências educacionais dos jovens que estão dentro dos contextos securitários podem, assim, ter algumas semelhanças, que são específicas das diferenças culturais e de etnia nas suas atitudes em relação aos jogos ativos. Apesar disso, o desporto e os jogos ativos têm demonstrado ser uma forma eficaz de desenvolver competências socio emocionais na área educacional.

O uso de tecnologias digitais para a educação na prisão tem diferentes utilizações e aplicações O resultado de uma revisão recente do Reino Unido sobre a educação na prisão (Coates, 2016) revelou que o equipamento e o uso de tecnologias TIC estavam desatualizados. O equipamento era normalmente antigo e estava localizado num ambiente fechado com acesso limitado. Estas situações continuam a verificar-se apesar dos constantes apelos para tornar a alfabetização digital tão importante como a garantia da alfabetização para apoiar os que cumprem penas de prisão para desenvolver as competências de vida necessárias para uma reabilitação e empregabilidade bem sucedidas (Champion and Edgar, 2013). Existe agora a vontade de desenvolver novas tecnologias de comunicação em ambientes prisionais para prevenir uma profunda exclusão social a longo prazo da

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

sociedade, que vai muito além da condenação (Jewkes and Reisdorf, 2016). O projeto AG4C visa desenvolver uma App como parte do quadro metodológico, que apoiará o desenvolvimento de competências socio emocionais. Existem uma série de restrições à utilização de tecnologias digitais em ambientes prisionais (ver Coates, 2016 para um esboço) e a equipa de projetos AG4C trabalhará com as definições encontradas no piloto para garantir que a tecnologia seja compatível com estas.

Desenvolvimento de competências socio emocionais, cívicas e cibercompetências através dos jogos ativos

Fatmanur (2010) sublinha o impacto positivo da participação em atividades desportivas no desenvolvimento psicológico, cultural e comportamental dos indivíduos, para além do progresso físico geralmente esperado. Para além disso, uma série de outros estudos destacou os seguintes temas ao considerar o potencial do desporto e da atividade para educar os jovens: respeito por si e pelos outros ao mesmo tempo que acautela a responsabilidade pessoal, autorregulação, competências de comunicação, motivação e autoconsciência (Fatmanur, 2010; Yildiz, Emre ve Çetin Zeynep, 2018; Ubago-Jiménez, González-Valero, Puertas-Molero & García-Martínez, 2019). Estas são todas áreas abrangidas pelas competências sociais e emocionais descritas na secção anterior. Juval & Dandona (2012) sugerem que parte da razão pela qual este desenvolvimento ocorre se deve à oportunidade que a atividade física proporciona para que os indivíduos interajam de forma colaborativa enquanto trabalham para um objetivo comum. Os autores sugerem que, através do envolvimento no desporto e na atividade física, os participantes aprendem a desenvolver competências de autorregulação e o desporto fornece um espaço para expressar e canalizar emoções mais fortes (como a agressão) de uma forma socialmente mais apropriada. Isto é ainda reforçado pela constatação de Mehmet, Bade ve Öztürk & Musa (2016) que, ao comparar crianças que participam desporto com crianças que não o fazem, aqueles que praticam atividades desportivas têm níveis mais elevados de autorregulação. Juval e Dandona (2012) indicam, no entanto, a necessidade de cautela no tratamento do desporto e da atividade física como uma solução para o desenvolvimento socio emocional na sua constatação de que certos traços de personalidade, como o perfeccionismo e o excesso de competitividade, também podem influenciar o autoconceito de um jovem atleta. Isto sublinha, portanto, a necessidade de

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

interações interpessoais em conjunto com outros fatores de apoio para ajudar a mitigar o potencial impacto prejudicial no autoconceito.

Hellison (2010) reconheceu a ligação entre o envolvimento na atividade física e o desenvolvimento de competências socio emocionais fundamentais através do modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (TPSR). O desporto pode desempenhar um papel crucial na aquisição de valores nos jovens porque proporciona um contexto único, onde existe oportunidade para uma grande interação social entre alunos geralmente motivados (Jacobs, Knoppersb, & Webb, 2013). Várias Instituições Europeias reconhecem o potencial da educação física e do desporto como forma de desenvolver competências sociais, éticas e morais, tais como:

- cidadania ativa (Banks, 2008)
- atitudes de cooperação (Bailey, 2005)
- qualidades pessoais, como a regulação das emoções (Hellison, 2010)
- competências sociais tais como o trabalho em equipa, a lealdade, o autossacrifício, o comportamento ético e a perseverança para atingir os objetivos (Rudd & Stoll, 2004)

Parker, Meek e Lewis (2014) destacam o reconhecimento dentro da literatura mais ampla dos benefícios sociais, psicológicos e emocionais do envolvimento no desporto, enfatizando os autores Juval & Dandona (2012) o potencial do desporto na disponibilização de uma oportunidade para os indivíduos correrem riscos e aprenderem a gerir quer a vitória quer a derrota. Para otimizar o potencial da atividade desportiva no desenvolvimento destas competências, Hellison (2018) sugeriu que era necessário existir uma abordagem holística para envolver os alunos na atividade física. Nesta abordagem, os educadores devem garantir que haja um tempo protegido para a construção de relações e para a reflexão, ao mesmo tempo que se garante que as vozes dos participantes sejam ouvidas através de reuniões de grupo; para a explicação explícita dos resultados desejados da atividade (incluindo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais) e para programas individualizados que reconheçam as necessidades individuais.

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ)

Outra abordagem que tem vindo a atrair diversos autores nos últimos tempos é o conceito de Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ). Hamilton (1999) sugere que o conceito de DPJ tem sido usado em pelo menos três formas interrelacionadas, contudo diferentes, como um processo desenvolvimental, uma filosofia ou uma abordagem à programação juvenil e como exemplos de programas e organizações juvenis focadas em estimular o desenvolvimento saudável ou positivo dos jovens. Na década que se seguiu ao diálogo de Hamilton sobre o DPJ, acreditava-se que vários modelos diferentes do processo de desenvolvimento estavam envolvidos no conceito de DPJ, tendo sido usados para enquadrar investigações descritivas ou explicativas do período da adolescência (Benson et al, 2006). Todos esses modelos do processo de desenvolvimento refletem ideias associadas ao que se denomina de sistemas de desenvolvimento relacionais do desenvolvimento humano (Overton, 2010), que enfatizam que o desenvolvimento envolve relações recíprocas entre os indivíduos e seus contextos. Dentro destes modelos teóricos, uma abordagem fundamental para compreender o DPJ focou-se nos cinco C: Competência, Confiança, Conexão, Carácter e Cuidado (Lerner et al, 2005). Os investigadores colocaram a hipótese de que os jovens cujas vidas incorporaram estes Cinco C estariam num caminho desenvolvimental que resulta no desenvolvimento de um Sexto C: Contributos para o próprio, para a família, comunidade e para as instituições da sociedade civil. Para além disso, os jovens cujas vidas apresentavam menor presença dos Cinco C estariam em maior risco de apresentar um caminho desenvolvimental que incluísse problemas pessoais, sociais e comportamentais (Lerner, 2004).

Snyder (2012), porém, defendeu que esta relação entre o DPJ e os comportamentos problemáticos nem sempre é tão simples e uniforme devido à plasticidade do desenvolvimento, em que algumas crianças de certas casas, escolas e comunidades com menores recursos podem mostrar-se resilientes e resistentes aos problemas. Da mesma forma (Ibid.), outros jovens que provêm de ambientes repletos de recursos e apoios podem ser atraídos para inúmeros problemas. Portanto, de modo geral, os investigadores do DPJ levantaram a hipótese de que a disponibilidade das atividades que apoiam os Cinco C ajudaria a orientar os jovens para uma vida de contribuições bem-sucedidas (Benson et al, 2011).

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

Envolver as crianças, que apresentam risco de entrar em conflito com a lei ou já estão em conflito com a lei, nos jogos ativos

Recentemente, as atenções começaram a centrar-se na importância da incorporação do desporto e da atividade física em contextos penais, integrada num esforço para promover a saúde física/mental e o bem-estar dos jovens (Elger, 2009; Meek & Lewis, 2012) enquanto contribuem para o controlo social e para a redução da reincidência (Lewis & Meek, 2012). A introdução do desporto e da atividade física (DAF) nos esforços encetados para reduzir a reincidência pode ser feita através da disponibilização de oportunidades para ingressar no ensino e no emprego (Meek, 2018). O DAF pode também ser usado para testar e melhorar as comunidades onde as condições atuais são suscetíveis de aumentar a probabilidade da atividade criminal e intervir para prevenir que os que estão em risco de enveredar pelo crime o façam (Nichols, 2010). Pode ainda ser utilizado como uma ferramenta para gerir os ofensores (e.g., Martos-García, Devís-Devís, & Sparkes, 2009; Sabo, 2001) capaz de fortalecer o processo de reabilitação (Leberman, 2007). Isto porque é frequente os jovens entrarem em contextos securitários com condições pré-existentes de saúde mental, sem receberem nenhum tratamento ou apoio. De fato, "os problemas de saúde mental estão frequentemente associados à pobreza, ao desemprego, à violência, à discriminação, ao stress, à exclusão social, às dependências das substâncias e aos problemas de saúde física" (Penal Reform International, 2018, p. 10). Assim, a inclusão do desporto na educação não tem apenas um objetivo recreativo, mas também pode trazer benefícios terapêuticos positivos. Richardson, Cameron e Berlouis (2017) referem mesmo que "as intervenções desportivas (dentro das prisões), particularmente nas instituições de jovens ofensores, podem proporcionar aos jovens um sentimento de forte motivação, constituindo também uma via de socialização com os amigos de forma mais positiva, que pode ainda reduzir as taxas de reincidência, uma vez que os jovens podem ter assim uma maior probabilidade de encontrar emprego após a sua libertação" (p. 42).

No entanto, assumir-se que os jovens em conflito com a lei se envolverão de forma positiva com os jogos ativos ou com o desporto dentro do sistema de justiça juvenil é uma visão demasiado simplista. Isto porque os jovens que apresentam um comportamento delinquente encontram-se, na sua maioria, desvinculados do sistema de ensino e da aprendizagem e se as oportunidades desportivas ou para os

jogos ativos forem apresentadas como tal, é pouco provável que sejam bem-sucedidas. Assim, é importante trabalhar a questão do novo envolvimento dos jovens, e, para tal, é necessário num primeiro momento compreender o conceito de envolvimento. O envolvimento, *per se*, é uma construção multidimensional complexa que consiste em três componentes principais: a comportamental, a cognitiva e a emocional (afetiva) (Fredricks et al., 2004). O envolvimento demonstrou ser um fator de proteção para a delinquência e para os problemas comportamentais, tais como o abandono escolar, o consumo de substâncias e o comportamento delinvente (Hirschfield & Gasper, 2011; Wang & Fredricks, 2014). Muitas das características dos jovens com comportamentos delinquentes relacionam-se com a desvinculação, tais como por exemplo, a suspensão e comportamentos disruptivos ou desviantes (Earl et al., 2017; Graham et al., 2016; Little, 2015). Ahmed Shafi (2019) evidenciou que os jovens em conflito com a lei oscilam entre formas ativas e passivas de desvinculação. Portanto, é necessário colocar em marcha uma série de estratégias para voltar a envolver os jovens, devendo estas ir ao encontro das condições sociais e emocionais do jovem. A autora evidenciou também que o ambiente privativo era uma característica determinante nas interações sociais e emocionais dos jovens em medidas institucionais. Ora, esta hipótese acaba por ir de encontro à evidência que aponta para a necessidade de responder às necessidades sociais e emocionais dos jovens em conflito com a lei. Uma das formas de o fazer é utilizar os jogos ativos, que podem ser vistos como uma forma de interação menos ameaçadora e mais descontraída. No entanto, estes jogos também teriam de se enquadrados dentro dos constrangimentos do contexto e das suas estruturas para que se tornassem parte integrante da oferta num contexto privativo de liberdade.

Tendo em conta que a componente afetivo (emocional) do envolvimento demonstrou ser preditiva do envolvimento comportamental (Li e Lerner, 2014), é importante reconhecer as barreiras emocionais que um jovem pode enfrentar quando for exposto às oportunidades de aprendizagem. No que diz respeito aos desportos de equipa e aos jogos, isto poderia, por exemplo, referir-se ao apoio à autorregulação emocional dos jovens, por exemplo, tentando auxiliar os jovens a gerir a ansiedade tendo em comparação o comportamento dos outros pares. Ajudar a controlar os sentimentos quando o jovem fica aquém do seu desempenho esperado, bem como demonstrar empatia pelos outros que

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

estão nessa posição são outros aspetos que exigiriam apoio com os jovens ofensores. Assim, é essencial atender às necessidades emocionais dos jovens, até mesmo para os envolver nos jogos ativos, servindo também para relembrar a importância das competências do educador. A abordagem de Hellison (2010) juntamente com os elementos do DPJ (Desenvolvimento Positivo do Jovem) (Lerner, 2004) fornece algumas ferramentas úteis e práticas para ajudar a apoiar a formação de responsabilidade pessoal e social e DPJ através da atividade física. Estes servirão de base para o desenvolvimento das atividades para o Projeto AG4C.

Um apoio mais amplo

Estando os jovens já envolvidos nos jogos ativos e no desporto no sistema de justiça juvenil, o apoio aos jovens para garantir a continuidade do acesso a estas atividades após a libertação, pode aumentar a probabilidade de desistência, devido ao desenvolvimento de redes de apoio fora da prisão (Gallant, Sherry e Nicholson, 2015). Constitui-se também como uma oportunidade para os ofensores preencherem o seu tempo com uma alternativa positiva ao crime (Meek e Lewis, 2014). Da mesma forma, os programas comunitários desenhados para envolver os jovens devem proporcionar aos participantes oportunidades para que continuem com a atividade escolhida (Bullough, Davies e Barrett, 2015), assim que forem mais velhos do que a faixa etária do grupo alvo ou assim que o programa terminar. Estes programas proporcionam, a estes jovens em conflito com a lei, redes de apoio mais amplas, sendo mais eficazes quando incluídos como parte de uma estratégia mais alargada destinada a reduzir o comportamento delincente (Chamberlain, 2013). Em muitos casos, o desporto funciona como um isco que permite aos participantes envolverem-se em programas mais extensos que abordam questões mais amplas (Kelly, 2012).

Embora exista um reconhecimento de que é necessária uma investigação mais aprofundada relativamente ao impacto do DAF na reabilitação efetiva e na redução da reincidência (Chamberlain, 2013; Meek e Lewis, 2014; Gallant, Sherry e Nicholson, 2015), os participantes de programas DAF em estabelecimentos prisionais reportaram que os benefícios derivados do envolvimento nos programas contribuíram para prevenir a sua reincidência após a libertação (Meek and Lewis, 2014; Gallant, Sherry and Nicholson, 2015). Este resultado pode ser atingido através de uma abordagem holística que

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

permita desenvolver competências socio emocionais a fim de propiciar benefícios a longo prazo para os jovens.

As próximas secções descrevem a metodologia da seleção das ferramentas para a avaliação das competências socio emocionais e a posterior criação dos jogos ativos destinados a desenvolvê-las.

Parte III

Definição das competências socio emocionais a serem desenvolvidas através do AG4C

A fim de estabelecer as ferramentas de avaliação para as competências socio emocionais, foram utilizadas, como base para o estudo, as ferramentas de avaliação SPECTRUM (Social, Psicológica, Emocional, Conceitos de carácter e Resiliência: Compreensão e Medição) da *Education Endowment Foundation* (UK) (Wigelsworth, Humphrey & Stephens, 2017). Este recurso baseia-se numa revisão literária conduzida por Wigelsworth, Humphrey & Stephens (2017) e num mapeamento conceptual de 4 fontes-chave de referência num quadro academicamente rigoroso; o seu relatório fornece informações adicionais sobre a forma como as fontes foram estabelecidas e analisadas. No total, foram identificadas 86 ferramentas de medição de competências não académicas e essenciais; sendo que cada uma destas ferramentas se focava na medição de resultados para crianças e adolescentes.

Para cada uma das ferramentas, foram analisados os seguintes critérios de inclusão no projeto: fidelidade de domínio conceptual; faixa etária-alvo; oportunidades e barreiras à sua inclusão para o projeto AG4C (ou seja, acessibilidade; traduções já disponíveis; custo; tempo necessário para administrar e pontuar). O anexo 1 fornece detalhes das ferramentas analisadas. Foi elaborada uma pequena lista de potenciais instrumentos de avaliação (Anexo 2), e discutida com a equipa mais alargada, a fim de triangular perspetivas sobre o foco nas competências socio emocionais relevantes e sobre o potencial de utilidade na população AG4C.

A **Escala de Bem-Estar Mental de Warwick-Edinburgh** (WEMWBS) foi escolhida por se revelar o "melhor ajuste" para cumprir os critérios acima referidos. Trata-se de uma ferramenta gratuita que foi inicialmente concebida para monitorizar o impacto dos programas e das intervenções em torno do bem-estar. Para além disso, esta escala já foi validada para o uso multicultural e foi traduzida para

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

holandês, francês, alemão, grego, italiano, japonês, espanhol e brasileiro, satisfazendo assim as primeiras necessidades linguísticas de muitos dos parceiros envolvidos neste projeto. As questões na ferramenta foram cruzadas com as principais competências socio emocionais identificadas pela CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*): Auto-consciência; auto-gestão; consciência social; competências de relacionamento e tomada de decisão responsável (Durlak et al, 2007) (ver figura abaixo) para garantir que todas as competências se relacionam com pelo menos uma pergunta (ver anexo 3 para este mapeamento). Foram ainda colocadas questões qualitativas adicionais para obter dados sobre as principais competências da consciência social, que estava apenas representada na escala *Warwick-Edinburg* por uma questão. O quadro CASEL foi selecionado devido às suas ligações claras entre a investigação, a política e a prática, sustentada por uma abordagem colaborativa com uma série de conhecimentos especializados, incluindo profissionais, académicos e decisores políticos. Este quadro reflete as competências identificadas na literatura relativas aos jovens em conflito com a lei e será utilizado para sustentar os jogos ativos concebidos neste projeto. Este quadro mapeia também três das oito competências-chave identificadas pela Comissão Europeia² (2006) e atualizadas em 2018, nomeadamente *Aprender a Aprender, Competências Sociais e Cívicas e Sentido de Iniciativa e Empreendedorismo*.

As Cinco Competências Sociais e Emocionais da Figura 1 da CASEL adaptadas a partir de <https://casel.org/what-is-sel/> e utilizadas como base para o desenvolvimento das competências socio emocionais no projeto AG4C.

² Ver <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf>



A ferramenta utiliza ainda frases positivas que ajudam a aumentar a autoeficácia e a otimizar o envolvimento dos alunos. Uma vez que esta ferramenta foi originalmente concebida para monitorizar o impacto de projetos e intervenções, apresenta evidência empírica para a utilização de pré e pós-intervenções, a fim de determinar se as competências socio emocionais específicas identificadas foram ou não influenciadas pelo envolvimento no programa AG4C.

Utilizar os jogos ativos para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais, cívicas e cibercompetências – Desafios Contextuais

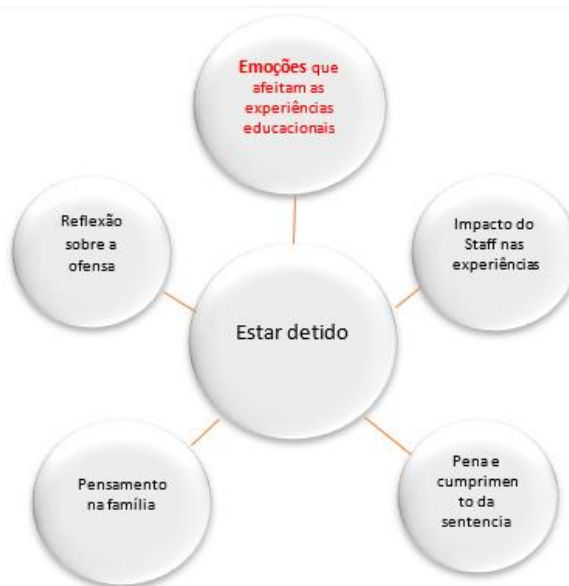
Questões emocionais

As investigações recentes de Ahmed Shafi (2018, 2019) destacaram a forma como o contexto privativo de liberdade acaba por ser uma característica determinante para estes jovens. Este contexto moldou as reações emocionais dos jovens e as suas interações com o *staff* e com os pares. O estudo evidenciou que as emoções dos jovens privados da liberdade eram complexas. A figura 2 abaixo representada indica as diversas características que causaram um maior impacto nos jovens privados da liberdade. Estes resultados revelam que, para além da privação da liberdade, as emoções causaram o maior

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

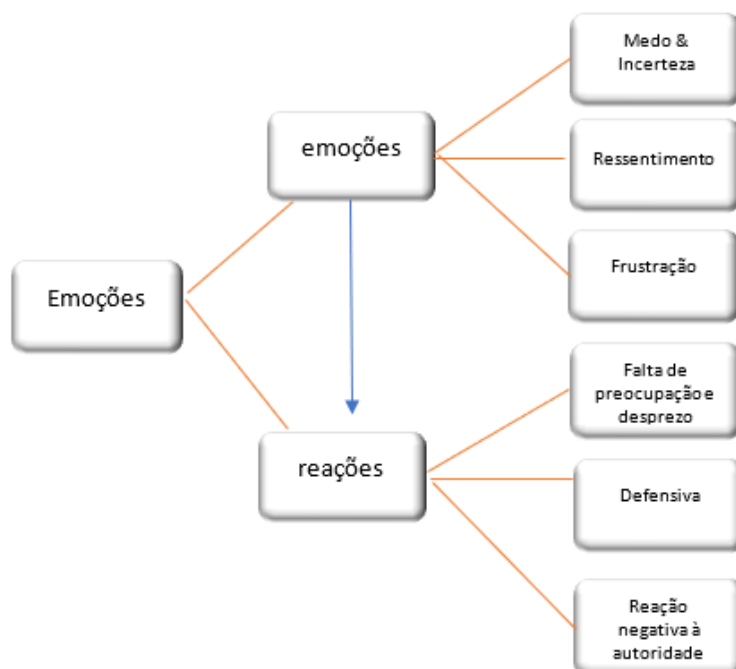
impacto nas experiências educativas e de aprendizagem. Este resultado vai ao encontro da literatura sobre o envolvimento, que refere as emoções como mecanismo central para um envolvimento eficaz.

Figura 2 A privação da liberdade como característica determinante para jovens privados de liberdade (Ahmed Shafi, 2019)



Os dados provenientes de um estudo etnográfico, realizado pela análise de estudos de caso qualitativos de 16 jovens com medidas institucionais, mostraram o quão complexas eram estas emoções. O diagrama abaixo representado destaca a complexidade das emoções, que se manifestaram num sentimento de medo e incerteza, ressentimento e frustração. Para além disso, as emoções desencadearam uma série de reações adicionais que foram expressas como uma "abordagem indiferente", constituindo-se como uma reação defensiva ou negativa a qualquer tipo de autoridade.

Figura 3 A natureza complexa das emoções dos jovens privados de liberdade (ahmed Shafi, 2019)



A complexidade destas emoções demonstra assim de que forma o ambiente privativo de liberdade tem um impacto considerável no estado emocional e também nas respetivas interações sociais com os pares e com o *staff* nos contextos. O reconhecimento destas emoções exacerbadas é importante e necessita de ser um aspeto central na conceção dos jogos, nomeadamente aquando da introdução dos jogos ativos e do desporto como forma de desenvolvimento de competências socio emocionais.

Restrições físicas

Existem ainda outros desafios contextuais, nomeadamente a questão do espaço físico disponível, sobretudo em ambientes privativos de liberdade e, de facto, para os jogos ativos dirigidos a jovens que cumprem penas na comunidade. Cada um dos parceiros elaborou uma análise destes desafios. Cada país completou um modelo que indicava os tipos de espaços disponíveis e os desafios que poderiam prever. Em síntese, todos os países parceiros indicaram, pelo menos, um espaço físico básico ao ar livre, quer nos limites do ambiente privativo quer na comunidade. A base destas

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

instalações variou desde a obrigação de fornecer ar fresco e luz natural até à necessidade genuína de garantir que o espaço exterior ou outras instalações interiores estivessem disponíveis para os jogos ativos e o desporto como uma característica integrante do ambiente privativo de liberdade e das suas atividades de reabilitação. A maioria dos parceiros referiu que as instituições dos seus países forneceram algumas instalações para a realização das atividades desportivas e dos jogos ativos. Estas variaram desde jogos básicos de tabuleiro a ginásios e pavilhões desportivos. Esta disponibilização dependia do tamanho das instalações, dos orçamentos locais e do espaço físico interior e exterior. A tabela 4 indica a disponibilidade de espaço e instalações nos contextos securitários dos países parceiros.

Tabela 4 A disponibilidade de espaço e instalações para as atividades do AG4C

| País | Disponibilidade de espaço e instalações | Wi-Fi ou outros dispositivos eletrónicos |
|------------|---|--|
| Inglaterra | Boa | Sem Wifi. Dispositivos disponíveis para utilização sob supervisão |
| Hungria | Limitada ao ar livre | Sem Wifi. Dispositivos limitados |
| Itália | Boa | Sem Wifi. Dispositivos limitados |
| Portugal | Boa | Sem Wifi. Dispositivos limitados |
| Roménia | Em desenvolvimento | Sem Wifi. Dispositivos limitados |
| Espanha | Boa | Sem Wifi. Dispositivos limitados |
| Turquia | Variada | Wi-Fi em alguns estabelecimentos prisionais e sob supervisão. Dispositivos limitados |

A análise das instalações disponíveis no contexto afiliado ao parceiro na AG4C sugeriu que em Portugal, parecem existir "boas instalações desportivas" e que, como os professores são empregados pelo Ministério da Educação, tendem a ter uma visão educativa do desporto e dos jogos ativos. No

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

entanto, nem todos os jovens podem ter áreas ao ar livre para realizar as atividades, embora a pena permita que alguns possam sair do ambiente privativo para frequentar atividades desportivas. Isto teve eco na Itália e em Espanha, que também possuem uma abordagem educativa e social dos jovens detidos. Os jovens com medidas institucionais têm diversas instalações desportivas no local e, portanto, não estão autorizados a sair para frequentar essas atividades. No entanto, não existe investigação sobre as competências socio emocionais dos jovens reclusos nem sobre a utilização do desporto na prisão, o que significa que este é um tema ainda pouco investigado. Já a Roménia sofreu uma série de reformas recentes que implicaram a construção de uma série de instalações desportivas nas suas instituições, o que significa que os jovens não têm de abandonar o local. As prisões romenas têm diversos profissionais, incluindo educadores e psicólogos que avaliam os jovens na sua admissão e apoiam as suas necessidades. No entanto, tal como acontece em muitos sistemas, devido ao leque de reformas e aos recursos limitados, a mudança tem sido desafiante. Já na Hungria, embora a atividade desportiva e o desenvolvimento de competências sociais seja fomentado, a abordagem é bastante mais restritiva, sendo que grande parte do espaço exterior é usado apenas para permitir aos jovens apanharem ar fresco no limite de uma hora por dia. A Turquia está também a enfrentar uma grande reforma penal nos últimos anos, numa tentativa de imitar outros sistemas europeus. Acaba de ser lançada uma nova política sobre o desporto em ambiente prisional que reflete também uma vontade política para o implementar, daí o seu envolvimento com este projeto AG4C. Contudo, como este é ainda um processo em construção, a disponibilidade de instalações varia em todo o país, existindo uma ambição para melhorar este aspeto.

Ninguém reportou o acesso ao WiFi ou a instalações de internet, exceto sob supervisão rigorosa e apenas para atividades educativas tradicionais realizadas em salas de aula. Ora, isto apresenta alguns desafios para o design da App, nomeadamente porque se pretende utilizar os jogos ativos e o desporto de forma a envolver e medir o desenvolvimento e o progresso das competências sociais, emocionais, cívicas e as ciber competências. Esta é uma área que exigirá algumas alterações estruturais, inovadoras e ainda alterações ao financiamento para as instituições parceiras.

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

Atitudes e competências dos formadores

Para a implementação bem-sucedida de qualquer intervenção, importa existirem boas instalações e recursos, mas não apenas isto. As atitudes da sociedade e, de forma mais concreta, do *staff* nos estabelecimentos desempenham um papel importante no sucesso da implementação de qualquer intervenção. Estas atitudes podem referir-se por exemplo às atividades recreativas que os jovens podem usufruir aquando do cumprimento de pena. Para além disso, o papel que os jogos e o desporto podem ter nos sistemas educativos e nos sistemas de justiça dos países parceiros pode também ter impacto. Importa ainda não descurar a individualidade de cada jovem e a sua própria visão pessoal dos jogos ativos e do desporto, que terá um impacto na intervenção.

Para além da questão das atitudes, é importante considerar também as competências, experiências e a predisposição dos formadores ou dos professores. Tradicionalmente, nos estabelecimentos privativos de liberdade, existe uma elevada rotatividade do staff, acrescentando a isto a variedade da sua formação e desenvolvimento (Jeanes et al, 2009). Ora, todos estes fatores têm repercussões na concretização de intervenções e, mais concretamente, no seu sucesso, nomeadamente à luz das necessidades emocionais dos jovens com medidas institucionais. (Ahmed Shafi, Templeton, Pritchard e Huang, sob revisão).

Restrições orçamentais

O uso dos jogos ativos e/ou do desporto em estabelecimentos prisionais (para população adulta) é um fenómeno relativamente novo na Europa, tendo sido introduzido após o início do século XXI por apenas 49% dos estabelecimentos, com variações regionais em toda a Europa (Sempe, 2019). Isto sugere que a utilização do desporto ou dos jogos ativos ainda não está totalmente estabelecida, embora a sua introdução esteja ligada ao conceito amplo de "reabilitação". Este facto acaba por ter impacto no papel dos jogos ativos e do desporto nos diversos contextos, podendo estar dependente da cultura específica dos diversos contextos. Um estudo aprofundado de Sempe (2019), relativamente à temática do desporto nas prisões europeias, evidenciou a existência de três práticas desportivas centrais na prisão: supervisionada, autogerida e, em menor proporção, a prática competitiva. A forma

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

desportiva mais popular foi o futebol, seguida de exercícios de fitness (ginásio) e posteriormente o ténis de mesa.

No entanto, esse mesmo estudo revelou que o desporto não possuía uma rubrica orçamental separada/independente. Este resultado sugere que os parceiros neste projeto podem enfrentar alguns desafios relativamente aos recursos e às instalações. Para além disto, a partilha de rubricas orçamentais das atividades desportivas com outras intervenções de carácter reabilitador pode prevenir a existência de dificuldades no planeamento futuro destes programas. Estas tensões foram estendidas também à disponibilidade do staff e à supervisão das atividades desportivas.

Assim, os jogos que serão desenvolvidos necessitam não só de se concentrar no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, mas também nos aspetos humanos e físicos dos contextos de justiça juvenil nos países parceiros.

Resumo

Esta Análise do Estado da Arte realizada para o Projeto Active Games, do *Change Erasmus Project*, apresentou o contexto da justiça juvenil nos diversos países parceiros, com o objetivo de possibilitar uma melhor compreensão de alguns dos desafios contextuais que podem surgir para atingir os objetivos e a finalidade do projeto. Este relatório analisa ainda criticamente a literatura, em geral, sobre as competências socio emocionais e, de forma mais específica, do perfil de muitos jovens que entram em conflito com a lei. As semelhanças nas características demográficas e contextuais dos jovens que entram em conflito com a lei revelam a necessidade do desenvolvimento de competências socio emocionais neste grupo. Para além disso, a literatura relativa ao uso do desporto e dos jogos ativos para desenvolver estas mesmas competências é também analisada. Neste sentido, embora a investigação sobre a eficácia destes jogos em jovens que se encontram em contextos de justiça juvenil seja limitada, a literatura existente postula que a utilização do desporto e dos jogos ativos pode ser uma forma eficaz de apoiar o desenvolvimento de competências socio emocionais. Isto torna evidente para a parceria que o desenho dos jogos tem de ser sensível não só às necessidades emocionais dos jovens que estão no sistema de justiça juvenil, mas também ser capaz de se enquadrar nos desafios e restrições contextuais de cada país parceiro. Os jogos devem ser ainda capazes de demonstrar que

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

podem indicar, de forma tangível, o desenvolvimento de competências através das ferramentas seleccionadas pela equipa do projeto AG4C para as avaliar. Para o fazer, a equipa pode socorrer-se deste Relatório da Análise do Estado da Arte, que apresenta a base concetual e metodológica para o desenvolvimento dos jogos.

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

Anexos

Anexo 1

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | DESC | Idade | Prós | Contras | Concorrente |
|--|--|------------------|---|---|-------------|
| Regulação da emoção em adolescentes Ques 80 likert | Desenhado para medir estratégias de regulação emocional nos domínios cognitivo, comportamental, fisiológico e de resposta social; características emocionais de intensidade ou duração; e valências emocionais agradáveis ou desagradáveis | 12-17 | Parece fácil de administrar/ pontuar? | \$68 80 Q Lingua de acesso | |
| Escala básica de empatia 20 likert | O instrumento é composto por duas subescalas que detetam duas componentes diferentes de capacidade de resposta empática: a subescala de empatia afetiva, que avalia a congruência emocional com as emoções de outra pessoa, e a subescala de empatia cognitiva, que avalia a capacidade de compreender as emoções de outra pessoa. | 9-18 | App de faixa etária | Apenas um domínio de acesso / custos incertos | |
| Inventário de auto-conceito BECK para jovens 20 likert | Mede as percepções sobre a auto-competência, potência e autoestima positiva em crianças e adolescentes | 7-19 | Faixa etária / 5-10 min | Custo £250 (25 folhetos) | Sim? |
| Escalas breves de percepções pró-sociais em adolescentes | Escala de pró socialidade, para ser usada com uma variedade de faixas etárias até aos 16 anos, numa série de configurações, que inclui uma versão de auto-relato e de avaliação por parte dos pais. Fornece uma avaliação da auto-percepção dos jovens, bem como da percepção dos seus pais sobre o grau de disposição para comportamentos e atos pró-sociais. | 11-16 | 10 min Grátis | | |
| Inquérito sobre crianças saudáveis na Califórnia - resiliência 51 likert | O RYDM avalia quer os recursos internos (pontos fortes pessoais) quer os recursos externos (fatores de proteção), todos associados a resultados positivos do desenvolvimento. | 12-17 | | 20 min \$150 | |
| Escala de apoio social de crianças e adolescents 40 likert | O CASSS é uma medida do apoio social percebido. | 8-12 ou 12-18 | Grátis | | |
| Escala Comportamental das Crianças 38 likert | Este instrumento exige que os professores avaliem o comportamento das crianças numa escala de 3 pontos, considerando a aplicabilidade de cada item à criança | 5-13 | Disponível em publicação / abrange uma série de áreas | Limite de idade / relatório dos professores | |
| Escala de classificação de autocontrolo infantil 33 (estrutura alternativa) | Competências de IE/AE | 8-12 | Artigo £30 | Acesso | |
| Autoeficácia infantil para escala de | Percepções sobre o próprio; Imperativos de competência de autoeficácia (AE); Regras; Pedidos; Negociação; Agressão verbal | 8-11 | Abrange os domínios da app | Faixa etária Datado/ acesso | |

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | | | | | |
|--|--|-----------------------|--|--|----------------------------|
| interação entre os pares 22 likert | | | | | |
| Inventário de autoestima não condicionado pela cultura 67 itens | Autoestima académica; Autoestima geral; Autoestima parental/casa; Autoestima social; Autoestima pessoal. Desencadeia percepções de características relacionadas com domínios específicos dentro das experiências pessoais e quotidianas de um adolescente | 13-18 (também outros) | 10 min | £34 compra única Sem normas do Reino Unido | |
| Escala de dificuldades na regulação emocional 36 likert | A Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (DERS) é uma medida de auto-relato bem validada e amplamente utilizada para avaliar os problemas de regulação emocional entre adolescentes e adultos. | 11-17 | Cópia em unidade partilhada | Pontuação | Sim |
| Avaliação de comportamento social básico 12 likert | | 5-12 | Grátis | Faixa etária errada (Noruega) | |
| Questionário de consciência emocional | O EAQ foi desenvolvido com o objetivo de identificar como as crianças e adolescentes se sentem ou pensam em relação aos seus sentimentos. A versão atual do EAQ é desenhada com uma estrutura de seis fatores descrevendo seis aspetos do funcionamento emocional: Emoções Diferenciadoras, Partilha Verbal de Emoções, Consciência Corporal das Emoções, Representação Emocional, Análises de Emoções, Consideração pelas Emoções dos Outros. | 8-16 | | Apenas emoções (e nada sobre o social) | Também necessária de outro |
| Medida EPOCH do Bem-estar nos adolescentes 20 likert | A Medida EPOCH do Bem-estar dos adolescentes, avalia cinco características psicológicas positivas: Envolvimento, Perseverança, Otimismo, Conexão e Felicidade. | 11-18 | | O bem-estar não inclui todos os elementos da SEC | |
| Autoestima de Lawrences 16 likert | | 4-13 | Necessário pagar o artigo | Faixa etária limitada | |
| Avaliação das estratégias de coping dos adolescentes 34 likert | Estratégias de coping dos adolescentes Estoicismo / distração; Encenação; Ruminação; Procura de apoio social; Autocuidados | 11-16 | | | |
| Eu como formando 20 likert | Satisfação na resolução de problemas; Autoeficácia académica; Aprendizagem da autoeficácia; Estilo de aprendizagem cuidadosa; Ansiedade; Acesso e utilização do vocabulário na resolução de problemas; Confiança em lidar com novos trabalhos; Confiança na capacidade de resolução de problemas; Capacidade/fluência verbal; Confiança na capacidade geral | 9-16 | | £60 | Sim |
| Padrão de inquéritos de | Este instrumento é concebido para avaliar o domínio dos alunos, as orientações de metas da performance escolar e abordagem e | 5-18 | Parece medir algumas áreas interessantes | Não mede toda a SEC | |

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | | | | | |
|--|---|-------------------|---|---|-----|
| aprendizagem adaptativa 14 likert | evitar o desempenho. Existem diferentes versões para diferentes níveis de escolaridade, com a principal diferença sendo uma abordagem mais geral de domínio para alunos da escola primária para refletir a sua experiência geral de permanecer na mesma turma em diferentes disciplinas. | | | | |
| Desenvolvimento positivo dos jovens 34 likert | O questionário estudantil do PYD na versão reduzida mede os 5 C (Competência, Conexão, Confiança, Carinho e Carácter) e foi desenvolvido como parte do Estudo 4-H do Desenvolvimento Positivo dos Jovens | 10-18 | Acessível? | Disponível no jornal – é suficientemente amplo? | |
| Teste de Orientação da Vida dos Jovens; Teste de Orientação da vida | Uma medida de otimismo e pessimismo que é capaz de avaliar as expectativas importantes que as crianças têm sobre as suas vidas. | 8-12 | Livre - escala semelhante. Fácil de administrar/pontuar Apenas 16 perguntas | Foca-se apenas em níveis de otimismo/pessimismo, portanto não sei se é abrangente o suficiente | |
| Inventário da escala de ajustamento de auto-contenção de Weinberg | Avalia o ajustamento socioemocional Foca-se no sofrimento (12 itens); contenção (12 itens); defesa (11 itens); impulsividade 10 subescalas com 84 questões no total. Permite ter graus percentuais. Demora 30 minutos a administrar. É uma versão reduzida que demora mais ou menos 10 minutos a administrar. | 10 -17 anos | Grátis Escala Likert Padronizado | Demora algum tempo para administrar, mas abrange áreas relevantes. http://www.selfdefiningmemories.com/WAI_Scoring_Manual.pdf | Sim |
| Escala de bem-estar Warwick-Edimburgo | Monitorização do bem-estar na população em geral. | 13 anos – 74 anos | Grátis (necessidade de registar-se para utilizar) Desenhado para monitorizar o impacto dos programas/intervenções em torno do bem-estar. Validado para uso multicultural. Já traduzido para outras línguas <u>Holandês,</u> <u>Francês,</u> <u>Alemão,</u> <u>Grego,</u> <u>Italiano,</u> <u>Japonês</u> . | Não começa nos 10 anos. Não é possível ver o questionário efetivo até estar registado | Sim |

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | | | | | |
|---|--|------------|--|--|-----|
| | | | Espanhol e Brasileiro. https://warwick.ac.uk/fac/sci/med/research/platform/wemwbs/researchers/languages/ Padronizado | | |
| Escala walker-McConnell de comportamento social e adaptação escolar | Desenhada para avaliar os "défices de competências sociais" Professor – reportar escala Likert | 6-18 anos | Padronizado | 43 itens, mas há uma versão reduzida (aproximadamente 5 minutos) Parece que tem que se pagar e não parece cobrir o suficiente para os nossos objetivos. | |
| Escala de Solidão da UCLA | Avalia a solidão | 12-21 anos | | Demasiado reduzido para as nossas necessidades. | |
| Formulário do questionário de traços da inteligência emocional | Olha para a variedade de competências sociais e emocionais; interpessoais, regulação emocional, autoestima, motivação etc. 153 itens, 25 minutos para completar | | Grátis (mas sugere contribuição voluntária), escala Likert de 7 pontos, cobre muitas dimensões. Existe uma versão curta com 30 itens | Tem de enviar formulários para pontuação. Mais de 150 questões Está traduzido, mas o link não funciona no momento. | |
| Escala de Aptidões Sociais | ASD focada em comportamentos mal desenvolvidos | | | | Não |
| O Inventário de Controlo de Shapiro | Avalia os sentimentos / sentimento de controlo para crianças | 9-15 anos | Padronizado. 32 itens, 10 minutos para completar | Acede-se ao inventário através de um jornal que não subscrevemos. | |
| O inventário de auto-motivação para crianças | Mede níveis de auto-motivação. Particularmente em condições em que há menos reforço extrínseco | | | Provavelmente um foco demasiado reduzido para as nossas necessidades Não consigo aceder grátis | Não |
| A escala de resiliência para adolescentes precoces | "Continuo mesmo nas circunstâncias mais difíceis." Padronizado na Turquia. Olha para o professor/colega, etc. resiliência influenciada. | | | Os quadros teóricos parecem diferir dos nossos, portanto, não são tão relevantes. | |
| Questionário sobre o humor | Projetado para medir o humor em crianças. Olha para as queixas somáticas, bem como para as emoções | | Grátis – originalmente o design espanhol | Necessita de um elemento de autoconsciência nas crianças. Bastante | |

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | | | | | |
|---|--|------------|---|---|-----|
| | | | já está traduzido | simplicista 'Sinto-me feliz; Sinto-me triste...' etc.. | |
| Questionário Geral da Regulação do Foco | Olha para as definições e os tipos de objetivos que interessam à criança. | 14-18 anos | Grátis | Faixa etária no limite superior do que precisamos e muito focado no objetivo; muito específico | |
| A Escala de Expressão e de Emoção para crianças | Falta de consciência da emoção e falta de motivação para demonstrar emoções negativas | | | Difícil de aceder através do jornal e realmente não toca no perfil emocional do nosso grupo-alvo. | |
| A Escala Abrangente de Qualidade de Vida - Escola | 46 perguntas, 15 minutos. Explora perceções de qualidade de vida. Saúde, produtividade, intimidade, sentido de bem-estar | 11-18 anos | Grátis –Escala likert | Não se consegue encontrar o link para aceder online | |
| Medida de resiliência da criança e da juventude | Medida de recursos individuais e de nível de sistemas que podem ajudar a construir a resiliência dos jovens | 9-23 anos | 28 itens – preenchidos por um adulto mais próximo da criança Baseado no trabalho de Ungars. Também tem itens de auto-relato em prol das crianças. | Focado mais na resiliência do que nas emoções. | |
| O locus de carreira da escala de controlo para adolescentes | Olha para o locus externo e interno dos fatores de controlo | 15-16 anos | | Faixa etária muito reduzida | |
| O inventário de auto regulação do adolescente | Regulação a curto e longo prazo | 11-16 anos | Livre, padronizado, likert | Só foi estandardizado numa amostra relativamente pequena dentro de uma escola de um país | |
| Avaliação do professor sobre a motivação no desempenho académico. | Visão sobre a motivação dos alunos Foca apenas na motivação menos relevante | 8-11 anos | Grátis | | Não |
| Escala de autocontrolo de Tangney | Capacidade geral para o autocontrolo de impulsos | 11-16 anos | Escala de Likert Grátis | | Não |
| Escala de satisfação com a vida para alunos | Breve medida da satisfação da vida global | 11-14 anos | Apenas 7 itens Grátis | | Não |



Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | | | | | |
|---|---|-----------|---|--|-------------------------|
| | | | | | |
| Instrumento de envolvimento do estudante | Medidas de envolvimento cognitivo e afetivo | 8-18 | Grátis 33 itens Escala likert | | Não, demasiado reduzido |
| SDQ | Sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade/falta de atenção, problemas de relacionamento entre pares, comportamento pró-social | 4-17 anos | Completado por aluno, pai e professor Likert | Já traduzido em várias línguas http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b0.py | Sim |
| Escala Stirling de bem-estar das crianças | Avaliação positiva do bem-estar da vida das crianças, incluindo medidas interpessoais | 8-15 anos | 12 itens Escala de likert | Visão geral das escalas https://www.ucl.ac.uk/evidence-based-practice-unit/sites/evidence-based-practice-unit/files/pub_and_resources_resources_for_professional_mental_health_toolkits.pdf | Não |
| Escala de bem-estar e competências socio emocionais e de carácter | Competências socio emocionais e carácter, comportamentos pró-sociais, respeito em casa e na escola | 4-11 anos | | Muito novos Grátis | Não |
| Escalas de avaliação do sistema de melhoria de competências sociais | Avalia a competência académica, competências sociais e comportamentos problemáticos | 4-18 anos | Usa a triangulação pai, professor, aluno Avalia a competência académica, competências sociais e comportamentos problemáticos Likert £275 Custo proibitivo | | Não, por causa do custo |
| Inventário de competências sociais | Avalia as competências sociais e de comportamento | 7-10 anos | Escala Likert Relatório por parte dos | | Não, muito novos |



Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | | | | | |
|--|--|-----------|------------------------------|--|--|
| | | | professores e pais Grátis | | |
| Escala de Bem-Estar Mental de Warwick-Edinburgh (WEMWBS) mais reduzida | Avaliação subjetiva de bem-estar formulada positivamente | 6-18 anos | Likert Grátis | | Não porque não é baseado em competências |



Anexo 2

| Ferramenta | Descrição | Idade | Prós | Contras |
|--|---|-------------|--|--|
| Dificuldades na escala de regulação emocional 36 likert | A Escala de Dificuldades de Regulação Emocional (DERS) é uma medida de auto-relatório bem validada e amplamente utilizada para avaliar os problemas de regulação das emoções entre adolescentes e adultos. | 11-17 | Cópia em unidade partilhada | Pontuação |
| Eu como aprendiz 20 likert | Satisfação na resolução de problemas; Autoeficácia académica; Aprendizagem da autoeficácia; Aprendizagem da autoeficácia; Estilo de aprendizagem atento; Ansiedade; Acesso e uso de vocabulário na resolução de problemas; Confiança em lidar com novos trabalhos; Confiança na capacidade de resolução de problemas; Habilidade / fluência verbal; Confiança na habilidade geral | 9-16 | | £60 |
| Ajuste de Weinberg ao Inventário da escala de auto-contenção | Medida da regulação socio-emocional Olha para a angústia (12 itens); contenção (12 itens); defensiva (11 itens); impulsividade 10 subescala com 84 perguntas no total. Fornece classificações percentuais. 30 minutos para administrar. É uma versão 'curta que leva cerca de 10 minutos para administrar | 10 -17 anos | Escala de Likert gratuita Padronizado | Demora algum tempo a administrar, mas abrange áreas relevantes. http://www.selfdefiningmemories.com/WAI_Scoring_Manual.pdf |

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | | | | |
|---|---|--------------------------|---|--------------------------------|
| <p>Warwick-Edinburgh Well-being scale</p> | <p>Monitorização do bem-estar na população em geral.</p> <p>https://www2.uwe.ac.uk/services/Marketing/students/pdf/Well-being-resources/well-being-scale-wemwbs.pdf</p> | <p>13 anos – 74 anos</p> | <p>Grátis (necessidade de registo para a utilizar) Desenhado para monitorizar o impacto dos programas/intervenções em torno do bem-estar. Validado para uso multicultural. Já traduzido para outras línguas Holandês, Francês, Alemão, Grego, Italiano, Japonês, Espanhol e Brasileiro.</p> <p>https://warwick.ac.uk/fac/sci/med/research/platform/wemwbs/researchers/languages/</p> <p>Padronizada</p> | <p>Não começa aos 10 anos.</p> |
|---|---|--------------------------|---|--------------------------------|



Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | | | | |
|--|--|-----------|--|---|
| Formulário do questionário de traços da inteligência emocional | Olha para a variedade de habilidades sociais e emocionais; interpessoal, regulação emocional, autoestima, motivação etc.. 153 itens, 25 minutos para completar | | Grátis (sugere realizar-se uma contribuição voluntária), escala de Likert de 7 pontos, abrange várias dimensões. Existe uma versão curta com 30 itens. | Tem de enviar formulários para marcar. Mais de 150 perguntas Está traduzido, mas o link não funciona atualmente. |
| SDQ | Sintomas emocionais, problemas de conduta, hiperatividade/desatenção, problemas de relacionamento entre pares, comportamento pró-social | 4-17 anos | Completado por alunos, pais e professores Likert | Já traduzido em várias línguas http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b0.py |
| Avaliação holística do aluno (HSA) | Versão curta de 10 minutos (a mais longa de 15-20 minutos) 31-60 itens Várias línguas <ul style="list-style-type: none"> • Motivação Académica • Orientação de Ação • Assertividade • Pensamento Crítico • Controlo Emocional • Empatia • Interesse de Aprendizagem • Otimismo | 10-18 | Custo a determinar – Enviado um e-mail para tentar descobrir Artigo de jornal em unidade partilhada | |

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Perseverança • Reflexão • Relações com os colegas • Confiança | | | |
|--|--|--|--|--|

Retirado do site CASEL

<http://measuringcel.casel.org/assessment-guide/measure/holistic-student-assessment-hsa/>

Exemplos de perguntas

https://measuringcel.casel.org/wp-content/uploads/2018/09/HSA_Scale_Overview_and_Sample_Items_No_SDQ.pdf

ex:

Inquérito de Competências Socio Emocionais para os Alunos (SEL-C)

Anexo 3

Mapeamento de dados qualitativos e quantitativos sobre competências CASEL AG4C

| Item de escala WEMWBS | Competência CASEL |
|---|--|
| Tenho-me sentido otimista sobre o futuro | Autogestão |
| Tenho-me sentido útil | Autoconsciência |
| Tenho-me sentido relaxado | Autoconsciência |
| Tenho-me sentido interessado por outras pessoas | Consciência social |
| Tive energia de sobra | Autogestão |
| Tenho lidado bem com problemas | Tomada de decisão responsável |
| Tenho pensado claramente | Tomada de decisão responsável |
| Tenho-me sentido bem comigo mesmo | Autoconsciência |
| Tenho-me sentido próximo de outras pessoas | Competências de relacionamento |
| Tenho-me sentido confiante | Autoconsciência |
| Tenho sido capaz de tomar decisões por mim próprio | Tomada de decisão responsável |
| Tenho-me sentido amado | Competências de relacionamento |
| Tenho-me interessado em coisas novas | Autogestão |
| Tenho-me sentido alegre | Autoconsciência |
| Perguntas Qualitativas | |
| Como é que trabalhar com os outros o ajudou a alcançar o objetivo final dos jogos? | Competências de Relacionamento, Consciência Social |
| Como superou as dificuldades que sentiu ao alcançar o objetivo final dos jogos? | Todas as áreas: Autogestão, Tomada de Decisão Responsável, Autoconsciência, Competências de Relacionamento, Consciência Social |

Referências

- Abram, K., Teplin, L., McLelland, G. & Dulcan, M. (2003). Comorbid Psychiatric Disorders in Youth in Juvenile Detention. *JAMA Psychiatry*. 60(11), pp. 1097-1108.
- Aebi, M. F., Tiago, M. M., & Burkhardt, C. (2015). *SPACE I—Council of Europe annual penal statistics: Prison populations. Survey 2014*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ahmed-Shafi, A. (2018a). Re-engaging young offenders with Education in the Secure Custodial Setting. Children and Their Education. Em *Secure Accommodation: Interdisciplinary Perspectives of Education, Health and Youth Justice*. London: Routledge.
- Ahmed-Shafi, A. (2019). The Complexity of Disengagement with Education and Learning: A Case Study of Young Offenders in a Secure Custodial Setting in England. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, January, pp. 1-23. Acedido em 9 de outubro de 2020, em 10.1080/10824669.2019.1613897
- Akfirat, Ö. F. (2006). *Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama*. Yaratıcı Drama Dergisi. (1:1). (39-58).
- Andrews, J. P., & Andrews, G. J. (2003). Life in a secure unit: The rehabilitation of young people through the use of sport. *Social Science & Medicine*, 56(3), 531-550.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational review*, 57(1), pp. 71-90.
- Banks, J. (2008). Diversity and citizenship education in global times. *Education for citizenship and democracy*, pp. 57-70.
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assests framework to positive youth development theory and practice. Em R. M. Lerner , J. V. Lerner, & J. B. Benson, *Advances in child development and behaviour* (pp. 125-228). Elsevir Publishing.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive Youth Development: Theory, research, and applications. Em R. M. Lerner, *Theoretical Models of human development*. (pp. 894-941). NJ:Wiley: Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6th ed).
- Bullough, S., Davies, L. & Barrett, D. (2015). The Impact of a Community Free-Swimming Programme for Young People (Under 19) in England. *Sport Management Review*. 18, pp. 32-44.
- Case, S. (2018). *Youth Justice: A Critical Introduction*. London: Routledge.

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment. (2015). *24th General Report of the CPT*. Acedido em 9 de outubro de 2020, em <https://rm.coe.int/1680696a9c>

European Interaction Guidelines for Education Professionals (EIGEP). (2015). *Brief comparative analysis on the interaction between juvenile justice and education systems in 4 European Countries*. Acedido em 9 de outubro de 2020, em www.eigep.eu/results/

European Union Education Ministers (2015) *Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination Through Education*. Acedido em 9 de outubro de 2020, em http://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf

Farrington, D. (2000). Explaining and Preventing Crime: The Globalization of Knowledge – The American Society of Criminology 1999 Presidential Address. *Criminology*. 38(1), pp. 1-24

Farrington, D., Ttofi, M., Crago, R. & Coid, J. (2015). Intergenerational Similarities in Risk Factors for Offending. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*. 1(1), pp. 48-62

Fatmanur, Er., (2010). *Düzenli Spor Yapan ve Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Uygunluk Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması*. T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı. Acedido em 9 de outubro de 2020, em www.acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=4193

Gallant, D., Sherry, E. & Nicholson, M. (2015). Recreating or Rehabilitation? Managing Sport for Development Programs with Prison Populations. *Sport Management Review*. 18, pp. 45-56.

Goldson, B. (2014) 'Youth Justice in a Changing Europe: Crisis Conditions and Alternative Visions', *Perspectives on Youth*. 1, pp. 39-52.

Goldson, B. (2018). Youth (In) Justice: Contemporary Developments in and Practice. Em Goldson, B. (Ed) *Youth Justice: Contemporary Policy and Practice*. London: Routledge.

Graham, L. J., Van Bergen, P., & Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. *Critical Studies in Education*, 57(1), 35-54.

Gudjonsson, G., Sigurdsson, J., Sigfusdottir, I. & Young, S. (2012). A National Epidemiological Study of Offending and Its Relationship with ADHD Symptoms and Associated Risk Factors. *Journal of Attention Disorders*. 18(1), pp. 3-13.

4

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

Gutman, Leslie Morrison, and Ingrid Schoon. (2013). *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People*. Education Endowment Foundation. Acedido em 9 de outubro de 2020, em http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review.pdf

Haines, K. & Case, S. (2015). *Positive Youth Justice: Children First, Offenders Second*. Bristol: Policy Press.

Hall, I. (2000). Young offenders with a learning disability. *Advances in Psychiatric Treatment*. 6(4), pp. 278–285.

Hamilton, S. F. (1999). A three - part definition of youth development. Ithaca, NY: Unpublished manuscript, Cornell University College of Human Ecology.

Heckman, J. & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*. 19(4), pp. 451-464

Hellison, D. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Cahmpaign, IL: Human Kinetics.

Hirschfield, P. & Gasper, J. (2011). The Relationship Between School Engagement and Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 40(1), pp. 3-22.

Hughes, N. (2012). Nobody Made the Connection: The Prevalence of Neurodisability in Young People Who Offend. The Childrens Commissioner. Acedido em 9 de outubro de 2020, em http://www.yjlc.uk/wp-content/uploads/2015/03/Neurodisability_Report_FINAL_UPDATED__01_11_12.pdf

Hughes, N., Williams, W., Chitsabesan, P., Walesby, R., Mounce, L. & Clasby, B., Jacobs, F., Knoppers, A. & Webb, L. (2013). Making Sense of Teaching Social and Moral Skills in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 18(1), pp. 1-14.

Jeanes, J., McDonald, J., & Simonot, M. (2009). Conflicting demands in prison education and the need for context-specific, specialist training for prison educators: an account of the work of the Initial Teacher Training project for teachers and instructors in London prisons and offender learning. *Teaching in lifelong learning: a journal to inform and improve practice*, 1(1), 28-35.

Jewkes, Y., & Reisdorf, B. C. (2016). A brave new world: The problems and opportunities presented by new media technologies in prisons. *Criminology & Criminal Justice*, 16(5), 534-551.

Jones, S., Barnes, S., Bailey, R. & Doolittle, E. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*. 27(1), pp. 49-72.

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

Juyal, S.L & Dandona, A (2012) Emotional Competence of sports and non-sports personnel: A comparative study. *IJBS*, 27, p. 41-52.

Kelly, L. (2012) 'Sports-based Interventions and the Local Governance of Youth Crime and Anti-Social Behaviour', *Journal of Sport and Social Issues*. 37 (3), pp. 261-283.

Clapp, A., Belfield, C., Bowden, B., Levin, H., Shand, R. & Zander, S. (2017) 'A Benefit-cost Analysis of a Long-term Intervention on Social and Emotional Learning in Compulsory School', *The International Journal of Emotional Education*. 9(1), pp. 3-19.

Kroll, L., Rothwell, J., Bradley, D., Shah, P., Bailey, S. & Harrington, R. (2002) 'Mental Health Needs of Boys in Secure Care for Serious or Persistent Offending: a Perspective, Longitudinal Study', *The Lancet*. 359(9322), pp. 1975-1979.

Lader, D., Singleton, N. & Meltzer, H. (2000). Psychiatric Morbidity among Young Offenders in England and Wales. London: Office for National Statistics.

Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lerner, R. M., Lerner, V. J., Almerigi, J., Theokas, C., & Phelps, E. (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.

Leberman, S. (2007). Voices Behind the Walls: Female Offenders and Experiential Learning', *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 7(2), pp. 113-130.

Lewis, G. & Meek, R. (2012). Sport and Physical Education Across the Secure Estate: An Exploration of Policy and Practice. *Criminal Justice Matters*. 90(1), pp. 32-34.

Li, L. & Lerner, R. (2013). Interrelations of Behavioural, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*. 42(1), pp. 20-32.

Little, R. (2015). Putting Education at the Heart of Custody? The Views of Children on Education in a Young Offender Institution. *British Journal of Community Justice*. 13(2), pp. 27-46.

Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and psychopathology*, 12(4), 737-762.

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

- Manly, T., Oshiri, A., Lynch, M., Herzog, M. & Wortel, S. (2013). Child Neglect and the Development of Externalizing Behavior Problems: Associations with Maternal Drug Dependence and Neighbourhood Crime. *Child Maltreatment*. 18(1), pp. 17-29.
- Martos-Garcia, D., Devis-Devis, J. & Sparkes, A. (2009). Sport and Physical Activity in a High Security Spanish Prison: an Ethnographic Study of Multiple Meanings', *Sport, Education and Society*. 14(1), pp. 77-96.
- McKinney, B.A. & Salins, L. (2014). *A Decade of Progress: Promising Models for Children Found in the Turkish Juvenile Justice*. Chicago: Loyola University Chicago
- McLaughlin, T, Aspden, K & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2) pp 21- 27
- Meek, R. & Lewis, G. (2012). The Role of Sport in Promoting Prisoner Health. *International Journal of Prisoner Health*. 8(3/4), pp. 117-131.
- Meek, R. & Lewis, G. (2014). The Impact of a Sports Initiative for Young Men in Prison: Staff and Participant Perspectives. *Journal of Sport and Social Issues*. 38(2), pp. 95-123.
- Meek, R. (2018). *A Sporting Chance. An Independent Review of Sport in Youth and Adult Prisons*. London: Ministry of Justice.
- Meek, R., Champion, N. & Klier, S. (2012). *Fit for Release: How Sports-based Learning Can* MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), Sosyal Gelişim ve Duygusal Gelişim, Ankara, 2007. Acedido em 9 de outubro de 2020, em http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Sosyal-duygusal%20Geli%C5%9Fim.pdf
- Mendel, R.A. (2011). *No place for kids: The Case for Reducing Juvenile Incarceration*. The Annie E. Casey Foundation. Acedido em 9 de outubro de 2020, em <https://www.aecf.org/resources/no-place-for-kids-full-report/>
- Muncie, J. (2008). The Punitive Turn in Juvenile Justice: Cultures of Control and Rights Compliance in Western Europe and the USA. *Youth Justice*. 8(2), pp. 107-121
- Muncie, J. (2014). *Youth and crime*. Sage.
- Nichols, G. (2010). *Sport and Crime Reduction the Role of Sports in Tackling Youth Crime*. Routledge: London.

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

Overton, W. F. (2010). Life-span development: Concepts and issues. In R. M. Lerner, & W. F. Overton, *The Handbook of Life-Span Development: Volume 1* (pp. 1-29). Hoboken, NJ: Wiley.

Parasanu (2012) *Alternatives to Custody for Young Offenders and the Influence of Foster Care in European Juvenile Justice* International Juvenile Justice Observatory. Acedido em 9 de outubro de 2020, em

https://www.oijj.org/sites/default/files/comparative_report_alternatives_to_custody_for_young_offenders.pdf

Parhomenko, K. (2014). Diagnostic Methods of Socio-Emotional Competence in Children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 146, pp. 329-333.

Parker, A., Meek, R. & Lewis, G. (2014) Sport in a youth prison: male young offenders' experiences of a sporting intervention. *Journal of Youth Studies*, 17 (3). pp. 381-396.

Penal Reform International. (2018.) Mental Health in Prison A Short Guide for Prison Staff. Acedido em 9 de outubro de 2020 em https://cdn.penalreform.org/wp-content/uploads/2018/05/PRI_Short_guide_to_mental_health_support_in_prisons_WEB.pdf

Pliszka, S. R., Greenhill, L. L., Crismon, M., Sedillo, A., Carlson, C., Conners, C. K., Llana, M. E. (2000). The Texas Children's Medication Algorithm Project: Report of the Texas consensus conference panel on medication treatment of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder. Part I. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(7), pp. 908-919.

Richardson, C., Cameron, P. & Berlouis, K. (2017). The Role of Sport in Deradicalisation and Crime Diversion. *Journal for Deradicalization*. 13, pp. 29-48.

Rudd & Stoll (2004) 'What type of character do athletes possess? An empirical examination of college athletes versus college non athletes with the RSBH value judgment inventory', *The Sport Journal*. 7(2).

Sabo, D. (2001). Doing Time, Doing Masculinity: Sports and Prison. In Sabo, D., Kupers, T. & London, W. (eds) *Prison Masculinities*. Temple University Press: Philadelphia.

Sempé, G. (2018). *Sport and prisons in Europe*. Council of Europe.

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012) Effectiveness of Scholl-Based Universal Social, Emotional, and Behavioural Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment? *Psychology in the Schools*. 49(9) pp. 892-909.

Trabalhar com jovens em conflito com a lei

Snow, P., Woodward, M., Mathis, M. & Powell, M. (2015). Language Functioning, Mental Health and Alexithymia in Incarcerated Young Offenders. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 18(1), pp. 20-31.

Snyder, F. (2012). Positive Youth Development. Em P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro, *The Handbook of Prosocial Education* (pp. 415-436). New-York: Rowman & Littlefield.

Tarasova, K (2016) Development of Socio-Emotional Competence in Primary School Children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 233, pp. 128-132.

Ubago-Jiménez, J. L., González-Valero, G., Puertas-Molero, P. and García-Martínez, I. (2019). *Development of Emotional Intelligence through Physical Activity and Sport Practice. A Systematic Review*. Behavioral Science. (9:44). doi:10.3390/bs9040044

UNICEF. (2007). *Children in Detention: Calculating Global Estimates for Juvenile Justice Indicators 2 and 3, Programme Division*. Unicef: New York (Internal Document).

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2008). *Concluding Observations: United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*. Acedido em 9 de outubro de 2020, em <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/advanceversions/crc.c.gbr.co.4.pdf>

Vaida, S. (2016). Social-Emotional Competence Development in Young Adults: A Theoretical Review. *Studia UBB Psychol-Paed*, LXI, 1, pp 107-122.

Wang, M. & Fredricks, J. (2013). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Development*. 85(2), pp. 722-737.

Williams, H., Hughes, N., Williams, W. H., Chitsabesan, P., Walesby, R. C., Mounce, L. T., & Clasby, B. (2015). The prevalence of traumatic brain injury among young offenders in custody: a systematic review. *Journal of head trauma rehabilitation*, 30(2), 94-105.

Woods, D., Breslin, G. & Hassan, D. (2017). Positive collateral damage or purposeful design: how sport-based interventions impact the psychological well-being of people in prison. *Mental Health and Physical Activity*, 13, 152-162.

Yıldız, E. Z. (2018). *Sporun Psiko-Motor Gelişim ve Sosyal Gelişime Etkisi*. H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi. (5:2). 2018. doi: 10.21020/husbfd.427140

Young, S., Moss, D., Sedgwick, O., Fridman, M. & Hodgkins, P. (2015). A Meta-analysis of the Prevalence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Incarcerated Populations. *Psychological Medicine*. 45(2), pp. 247-258.