



Delinquência: A Importância da Intervenção Precoce em alunos com comportamentos desajustados

Matilde Susana Ribeiro da Rocha

Braga, 2011



**Universidade Católica Portuguesa
Braga
Faculdade de Ciências Sociais**

II Ciclo Em Educação/Educação Especial

**Delinquência: A Importância da Intervenção Precoce em alunos
com comportamentos desajustados**

Matilde Susana Ribeiro da Rocha

Orientadora: Professora Doutora Filomena Ermida da Ponte

Braga, 2011



Universidade Católica Portuguesa
Braga
Faculdade de Ciências Sociais

II Ciclo Em Educação/Educação Especial

**Delinquência: A Importância da Intervenção Precoce em alunos
com comportamentos desajustados**

Matilde Susana Ribeiro da Rocha

Orientadora: Professora Doutora Filomena Ermida da Ponte

Braga, 2011

*“Como poderia de
finir o estado de espírito, quando regresssei a casa?*

Na minha opinião, apenas havia três explicações possíveis para o comportamento daquela criança.

*Ou era uma miúda com um grave distúrbio mental e um universo interior constituído por um
misto aterrorizador de alucinações e pensamentos fragmentados esquizofrénicos.*

*Ou podia ter sofrido qualquer acontecimento traumático – talvez abuso sexual, uma
separação, ou algo do género (...).*

*Ou (...) tratava-se de uma criança perfeitamente saudável,
presa numa teia maléfica de assassinios e tortura, sem que ninguém acreditasse nela.”*

Torey Hayden

Agradecimentos

A finalização deste trabalho é devida, em grande parte, ao esforço de muitas pessoas que, de forma directa ou indirecta, contribuíram significativamente para a sua realização.

À Professora Doutora Filomena Ponte pela excelência da sua orientação, pela confiança, disponibilidade, e capacidade constante de motivação.

Aos meus pais pelo incentivo e paciência. Estiveram ao meu lado em todos os momentos da minha vida, e este não foi excepção. O meu reconhecimento eterno.

Ao meu marido pela compreensão e apoio.

Ao jovem que gentilmente me deu a conhecer as suas experiências, vivências e sentimentos.

Ao Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, Escola E.B 2,3 Dr. Francisco Sanches, na pessoa do seu Director, Dr. Jorge Amado.

Às professoras Dr^a. Ondina Cunha e Doutora Isabel Candeias pela boa vontade, disponibilidade, e ajuda preciosa na consecução do estudo empírico.

Resumo

A delinquência Juvenil não é um problema emergente da sociedade contemporânea. Sempre houve delinquência praticada por jovens adultos, movidos pelas mais variadas razões. Infelizmente continua a ser um flagelo na vida destes jovens e nos dias que correm cada vez mais frequente. O facto é que, havendo hoje em dia tantos recursos sociais, pedagógicos e educativos, a realidade continua a ser muito semelhante à das décadas anteriores.

O nosso estudo centra-se num caso de um delinquente jovem de 22 anos, recluso. Tentou-se perceber o que falhou neste percurso. Desconstruiu-se toda a sua história de vida, o seu “crescer” ao nível das vivências e experiências e analisou-se cada etapa de desenvolvimento desde a idade pré-escolar até à adolescência, nos diversos contextos: na família, na escola e no meio.

Foram contemplados vários factores de risco, nomeadamente os que se referem à parentalidade e escola/contexto sala de aula. Também nos debruçámos sobre outros factores que coadjuvam os primeiros como são os problemas comportamentais, comportamentos desajustados e anti-sociais e de personalidade. Tentámos perceber como é que a intervenção precoce poderia actuar para “debelar” ou corrigir os anteriores.

Quisemos estudar esta problemática partindo do estudo de um caso através de entrevista semi-estruturada feita ao sujeito e ao pai, mas também através da aplicação do questionário YSR (Youth Self-Report –M. Achenbach 1991), feito a 50 participantes-estudantes dos 11 aos 15 anos, para desde logo analisarmos os factores preditivos de percursos de delinquência.

Foi também feita uma abordagem (questionário, variável do YSR, destinada a filhos de família separada/família intacta (YSR/ estilo de família) a uma amostra (N=31) constituída por filhos de pais divorciados (N=15) e de pais intactos (N=16), com o intuito de averiguar até que ponto esta quebra da família tem repercussão nos comportamentos agressivos e futuramente nos percursos delinquentes.

Segundo os resultados da análise de dados, concluímos a implementação de programas de prevenção, sobre a trajectória de risco, interfere no início do desenvolvimento da criança e fortalece os factores protectores reduzindo os comportamentos problemáticos. Palavras chave.: delinquência; intervenção precoce.

Abstract:

Juvenile delinquency is not an emerging problem of contemporary society. There has always been crime committed by young adults, moved for various reasons. Unfortunately remains a scourge in the lives of these young people and these days increasingly common. The fact is that today there are so many social resources, teaching and education, the reality remains very similar to that of previous decades.

Our research focus on a criminal case of a 22-year-old inmate. We tried to understand what failed in that route. Deconstructed to its entire life story, his "grow" the level of experience and expertise, and we analyzed each step of development from preschool to adolescence in different contexts: family, school and medium.

We contemplated several risk factors, including those relating to parenting and school / classroom context. We have also other factors which assist the former as are the behavioral problems, dysfunctional behaviors and anti-social personality. We tried to understand how early intervention could act to "put down" or correct the previous ones.

We wanted to study this problem starting from a case study using semistructured interviews made the subject and the father, but also through the questionnaire YSR (Youth Self-Report-M. Achenbach 1991), made of 50 participants-students 11 to 15 years, to immediately analyze the predictors of delinquency pathways.

It was also made an approach (questionnaire, variable YSR, intended for children of separate family / family intact (YSR / family style) to a sample (N = 31) consists of children of divorced parents (N = 15) and parents intact (N = 16), in order to investigate to what extent this breakdown of the family has repercussions on future aggressive and delinquent on the routes.

According to the results of data analysis, we concluded the implementation of preventive programs on the path of risk, interferes with early development of the child and strengthens the protective factors reducing problematic behaviors.

Key words: delinquency; preventive programs

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
Capítulo I – Módulo Conceptual	16
1. A delinquência juvenil	16
1.1. Factores de Risco	17
1.1. 1. A escola	17
1.1.2. A família	20
2. Estilos Parentais	21
2.1 Estilos Parentais/Estilos de Comportamento	22
3. A Indisciplina	25
3.1 Factores preditores de Indisciplina	25
3.2 Alunos Problemáticos	28
3.3 Estilo de Professor	31
4. A Intervenção Precoce nos Comportamentos Problemáticos	34
5. Transtorno de Personalidade Anti-social	37
5.1 Comportamento anti-social	39
5.1.1 <i>Modelo estrutural na compreensão do comportamento anti-social</i>	39
6. Impactos Sociais dos Comportamentos Disruptivos e Delinquência Juvenil	42
Capítulo II – Enquadramento do Estudo	58
1. Motivação do Tema	58
2. Objectivos	58
Capítulo III – Método	60
1. Amostra	61
2. Instrumentos	62
3. Procedimentos	65
Capítulo IV - Análise e apresentação de Resultados	66
Conclusões	129
Referências bibliográficas	133
Anexos	149

ÍNDICE de Siglas

N.E.E. (Necessidades Educativas Especiais);

D.L. (Decreto –Lei);

T.P. (Transtorno de Personalidade);

CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças
e de Problemas Relacionados à Saúde, 10ª Revisão).

ÍNDICE Legislativo

- ♦ Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro – Lei de Protecção de Crianças
e Jovens em Perigo;
- ♦ Decreto-Lei (D.L.) 58/95 de 31 de Março;
- ♦ Lei 166/99 de 14 de Setembro – Lei Tutelar Educativa
- ♦ D.L. 401/82 de 23 de Setembro – Regime Penal Aplicável
a Jovens Delinquentes;
- ♦ Decreto - Lei 314/78 de 27 de Outubro – Organização Tutelar
de Menores;
- ♦ Declaração de Salamanca – 1994
- ♦ Convenção sobre os Direitos das crianças, 1989

ÍNDICE de Gráficos

♦ Resposta ao Item 1 do Questionário de Auto-avaliação YSR	92
♦ Resposta ao Item 2 do Questionário de Auto-avaliação YSR	93
♦ Resposta ao Item 3 do Questionário de Auto-avaliação YSR	94
♦ Resposta ao Item 4 do Questionário de Auto-avaliação YSR	95
♦ Resposta ao Item 5 do Questionário de Auto-avaliação YSR	96
♦ Resposta ao Item 6 do Questionário de Auto-avaliação YSR	97
♦ Resposta ao Item 7 do Questionário de Auto-avaliação YSR	98
♦ Resposta ao Item 8 do Questionário de Auto-avaliação YSR	99
♦ Resposta ao Item 9 do Questionário de Auto-avaliação YSR	100
♦ Resposta ao Item 10 do Questionário de Auto-avaliação YSR	101
♦ Resposta ao Item 11 do Questionário de Auto-avaliação YSR	102
♦ Resposta ao Item 12 do Questionário de Auto-avaliação YSR	103
♦ Resposta ao Item 13 do Questionário de Auto-avaliação YSR	104
♦ Resposta ao Item 14 do Questionário de Auto-avaliação YSR	105
♦ Resposta ao Item 15 do Questionário de Auto-avaliação YSR	106
♦ Resposta ao Item 16 do Questionário de Auto-avaliação YSR	107
♦ Resposta ao Item 17 do Questionário de Auto-avaliação YSR	108
♦ Resposta ao Item 18 do Questionário de Auto-avaliação YSR	109
♦ Resposta ao Item 19 do Questionário de Auto-avaliação YSR	110
♦ Resposta ao Item 20 do Questionário de Auto-avaliação YSR	111
♦ Resposta ao Item 21 do Questionário de Auto-avaliação YSR	112
♦ Resposta ao Item 22 do Questionário de Auto-avaliação YSR	113
♦ Resposta ao Item 23 do Questionário de Auto-avaliação YSR	114
♦ Resposta ao Item 24 do Questionário de Auto-avaliação YSR	115
♦ Resposta ao Item 25 do Questionário de Auto-avaliação YSR	116
♦ Resposta ao Item 26 do Questionário de Auto-avaliação YSR	117
♦ Resposta ao Item 27 do Questionário de Auto-avaliação YSR	118
♦ Resposta ao Item 28 do Questionário de Auto-avaliação YSR	119
♦ Resposta ao Item 29 do Questionário de Auto-avaliação YSR	120
♦ Resposta ao Item 30 do Questionário de Auto-avaliação YSR	121
♦ Resposta ao Item 31 do Questionário de Auto-avaliação YSR	122
♦ Resposta ao Item 32 do Questionário de Auto-avaliação YSR	123

♦ Resposta ao Item 33 do Questionário de Auto-avaliação YSR	124
♦ Resposta ao Item 34 do Questionário de Auto-avaliação YSR	125
♦ Resposta ao Item 35 do Questionário de Auto-avaliação YSR	126
♦ Resposta ao Item 36 do Questionário de Auto-avaliação YSR	127
♦ Resposta ao Item 37 do Questionário de Auto-avaliação YSR	128

ÍNDICE de Quadros

♦ Quadro 1 – Distribuição de amostra segundo idade, ano de escolaridade e sexo	61
♦ Quadro 2 – Categorias, subcategorias e indicadores do problema	79
♦ Quadro 3 - Distribuição do YSR Total em função do tipo de amostra	88
♦ Quadro 4 - Teste de Qui-quadrado para as dimensões do YSR em função do tipo de família	89
♦ Quadro 5 – Categorização do questionário	91

ÍNDICE de Figuras

♦ Figura 1 - Progressão desenvolvimental do comportamento antisocial (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1991)	23
♦ Figura 2 - Modelo para o estudo do ensino na sala de aula (Dunkin & Biddle, 1974)	32
♦ Figura 3 - Compreensão do Comportamento anti-social numa perspectiva estrutural (adaptado de Rijo et al, 2004)	41
♦ Figura 4 – Organigrama explicativo dos procedimentos	47

ANEXOS

♦ Anexo 1- Pedido de consentimento	141
♦ Anexo 2 – Pedido de colaboração	143
♦ Anexo 3 – Questionário de avaliação de comportamentos – YSR	145
♦ Anexo 4 – Entrevista às crianças filhas de pais divorciados	149

INTRODUÇÃO

Avoluma-se abruptamente o número de crianças e adolescentes vítimas de abandono, negligência, incúria e de maus-tratos. O acaso declinou as suas vidas. Não foram desejadas, não sabem quem são, de onde vêm, nem tão pouco porque sofrem. Não nasceram iguais, nem em direitos nem nos destinos. Cresceram em famílias desagregadas, caóticas ou rigidificadas em (dis) funcionamentos patológicos, com grande dificuldade em se instituírem como um sistema harmonioso, sólido, consistente, capaz de formar seres equilibrados e emocionalmente ajustados. São “produtos híbridos”, cumulam as suas origens (património genético) com as experiências do meio onde se movem. As suas personalidades, efémeras e debilitadas, retratam-se nos seus comportamentos desajustados, de múltiplos factores biológicos coabitando com complexas vivências, no seio da família, na escola e na sociedade em geral. Estas crianças e adolescentes assumem a condição de não ser ninguém, sobrevivendo os primeiros anos de vida, num círculo miserável de rupturas, perdas, privações e abandonos. Perante as suas fragilidades, muitos podem desistir rapidamente de viver, psíquica ou fisicamente, optando por condutas marginais, violentas, ou simplesmente entregarem-se ao universo perverso, fraudulento e desleal das drogas.

“Sérgio, nove anos.

Quarta geração de dor e desamparo.

Já a sua avó tinha sido dada à madrinha para cuidar.

O bisavô é alcoólico e a bisavó ‘mulher da vida’ ”.

Pedro Strech, 2002

Esta citação, retirada de uma das obras do pedopsiquiatra Pedro Strech, “*Crescer no vazio*” é, para nós, a fiel expressão da problemática que pretendemos investigar e, tanto quanto possível, perceber como emerge, flui e estabelece, de uma forma tão discreta e subtil mas que se instala, perpetuando-se na fragilidade de uma vida.

Como podemos evitar que estas crianças, que “crescem no vazio”, não caminhem por trilhos desviantes que as conduzirão à penosa esfera da delinquência?

*“Falar de crianças adolescentes que crescem vazios, e desejar fazer um trabalho sério para a sua recuperação, é pensar em saúde mental e ter claramente a ideia de prevenção de riscos futuros: delinquência, criminalidade, toxicodependência, prostituição, desemprego, suicídio, loucura. **Prevenir cedo nas crianças quer dizer menos adultos em prisões, menos adultos em hospitais psiquiátricos, menos adultos a lutarem ou a morrerem às mãos da droga.** Prevenir cedo nas crianças quer dizer evitar o vazio dos adultos das nossas sociedades.”* (Pedro Strech 2002, p. 126)

Fazemos nossas as palavras do autor, porque nada do que aclamarmos ilustrará tão fielmente o ciclo vicioso que se vive, apesar do progresso da sociedade contemporânea e das múltiplas e complexas políticas educativas e tutelares governamentais.

Continua-se a tratar os males em vez de os prevenir, e pior do que isso, insiste-se a tratar os males, por vezes com outros males, ainda que males menores. O que significa que permitimos que determinadas crianças/jovens, envoltas em adversidades, sejam arrastadas em vivências de risco e mergulhem na delinquência para só depois lhe aplicarmos medidas tutelares.

Nós não queremos tratar “males”, queremos “preveni-los”. E é através de um estudo de caso, contado na primeira pessoa, que um dia foi criança e agora aos 22 anos, se vê a contas com a justiça. Quisemos conhecer a sua história. A sua narrativa, cheia de verdades e culpas, assume toda a transgressão, mas com um desígnio, quer resgatar a sua liberdade...“algum” do seu tempo que foi “normal”. Tentamos reconstruir toda a história de um delinquente, que um dia foi menino. Foi à escola, brincou, e até já foi feliz.

O nosso estudo centra-se no caso de um delinquente, que se encontra a cumprir 20 meses de prisão efectiva no Estabelecimento Prisional de Viana do Castelo, por roubo com uso de arma branca. É nosso objectivo tentar perceber o que falhou neste percurso. Através da desconstrução deste cenário de vivências e más experiências vamos analisar cada etapa de desenvolvimento desde a idade pré-escolar até à adolescência. O enquadramento deste estudo será feito a três dimensões: família/escola/meio.

CAPÍTULO I - MÓDULO CONCEPTUAL

1. Delinquência Juvenil

O conceito de delinquência não é consensual, pois a própria terminologia utilizada pelas várias perspectivas científicas, nem sempre é coerente com o contexto em causa. No âmbito da psicopatologia, o termo delinquência é indevidamente utilizado, pois adequa-se mais ao conceito de criminologia enquanto transgressão aos princípios jurídicos. Tentaremos, ainda, contextualizar esta circunstância nas problemáticas mais específicas da adolescência.

A Delinquência Juvenil, relacionada com complexas consequências sociais, tem sido alvo de múltiplas investigações no âmbito das ciências sociais e humanas como a psicologia, a sociologia e o direito. Este fenómeno constitui um problema social exacerbado, drasticamente, em termos de frequência e intensidade. Tende-se a descrever a adolescência como uma etapa de transição entre a infância e fase adulta, de extrema importância pela ocorrência de intensa transformação da maturação física, cognitiva, emocional e social do indivíduo, embora o processo de desenvolvimento se estenda à vida toda (Medeiros, 2000).

Esta saliente complexidade do processo da adolescência, notabilizada pela sua vulnerabilidade sócio-afectiva pode, efectivamente, ser promotora da incidência dos transtornos do desenvolvimento nesta fase da vida e incrementar confrontos de experiências de stress, resolvidas ou sem solução, e conseqüentemente, à adopção de “comportamentos de risco”.

Os comportamentos de risco constituem a maior ameaça à saúde e bem-estar dos adolescentes (Igra & Irwin, 1996). Segundo estes autores, o termo *risk-taking* (correr riscos) tem sido usado para designar múltiplos comportamentos prejudiciais à saúde, nomeadamente, o consumo de álcool, comportamentos sexuais de risco, drogas, comportamento suicida, desordens alimentares, comportamentos agressivos e delinquência.

1.1. Factores de risco

Toda a criança, em qualquer circunstância da sua vida pode defrontar-se com situações de risco, que de algum modo poderão comprometer o seu futuro.

“ ... Para os educadores, o conhecimento de identificação precoce de factores de risco e de factores protectores no desenvolvimento de um determinado indivíduo ou comunidade são fundamentais, quer para obviar trajectórias desfavoráveis, quer para promover de forma intencional e sistemática trajectórias de desenvolvimento positivas...”

(Lopes 2009).

Este investigador assume a situação de risco, como probabilidade de trajectória desenvolvimental negativa da criança, emergente da concomitância de factores cuja co-ocorrência potencia esse desenvolvimento.

1.1.1. A Escola

O contexto escolar é sem dúvida, o espaço privilegiado de interações da criança com os seus pares. Contudo, um contexto de risco. Aqui ocorrem com maior frequência os problemas disciplinares que “exorcizam” o clima, transformando a sala de aula num espaço de transgressão, no qual o professor se induz na incapacidade de lidar com as situações. Desencadeiam comportamentos perturbadores, inibidores de aprendizagens saudáveis e significativas, frustram os objectivos curriculares e sociais, boicotam o trabalho do grupo e muitas das vezes geram-se comportamentos extremos de *bullying*. Estes comportamentos revelam-se altamente preditores de trilhos de delinquência, e, por mais homérica e difícil que seja a tarefa, cabe à escola e à família o difícil desempenho de intervir e erradicar estes problemas.

“...o professor possui uma larga margem de manobra para evitar uma percentagem significativa de problemas

comportamentais, ... assim ele percebe e, sobretudo seja capaz de dominar os pequenos e grandes meandros nos quais se gera a hidra da indisciplina”, (Lopes 2009).

As escolas enquanto estruturas de organização social podem assumir uma força positiva ou negativa no desenvolvimento psicossocial e no bem-estar dos seus alunos (Pereira & Davide, 2004). Muitos estudos têm comprovado que os comportamentos disruptivos e o absentismo escolar estão relacionados com determinadas características da escola: a dimensão e área geográfica, currículos desinteressantes, o excesso de trabalhos escolares, a aprendizagem generalizada, a metodologia do professor, a competitividade, os conflitos sociais, têm sido referidos como factores de stress em contexto escolar (Skinner & Welborn, 1997). Estudos desenvolvidos nesta área revelam que situações de stress escolar diário, experienciadas pelos alunos, reflectem-se ao nível do seu desempenho académico, no relacionamento interpessoal e no bem-estar pessoal. Observam-se frequentemente estados de agressividade, tristeza, nervosismo, e medo. Estes estados podem ser transitórios, não sendo motivo de preocupação; contudo, de acordo com a sua intensidade e duração podem indiciar comprometimentos graves no bem-estar dos estudantes. Instalados esses comportamentos, podem emergir outras perturbações mais sérias de natureza depressiva ou perturbações do comportamento. Desta forma, o stress escolar constitui um factor de risco de perturbação psicossocial nas crianças e adolescentes que se associa, entre outras manifestações, à agressividade e a comportamentos desajustados de maior ou menor gravidade. Estes comportamentos agressivos constituem factores de risco que ameaçam gravemente o desenvolvimento psicológico e o bem-estar dos adolescentes (Pereira, 2002). Contudo apenas quando estes comportamentos agressivos são excepcionalmente severos, frequentes ou crónicos é que são indicativos de psicopatologia (Lochman et al, 1991).

Estas crianças/adolescentes, enquadram-se num padrão de personalidade agressiva, são impulsivas, dispõem de pouco controlo nas suas propensões agressivas, tem uma atitude positiva em relação à violência e consideram-na socialmente aceitável. Desvalorizam a rejeição dos pares e

legitimam os seus comportamentos agressivos. São ainda, habitualmente, mais fortes em termos físicos que os seus pares (Almeida, 1995).

Frequentemente estes comportamentos são assimilados pela inferência de modelos agressivos, na família, na escola, no meio, sendo imitados pelos indivíduos mais expostos (Pereira, 2002).

As escolas, consideradas como espaços seguros, de aprendizagem, de interação, de transmissão de valores, são cada vez mais percecionadas como locais que geram jovens agressivos e violentos, tanto nos recreios, como nas salas de aula, sendo pública a ligação da violência escolar a fenómenos de exclusão social (Raimundo, 2005). Algumas práticas escolares fomentam ou potencializam a agressividade dos seus alunos. O conflito entre pares, em contexto escolar, é um stressor específico muito comum nestas idades (Raimundo & Marques Pinto, 2006).

Múltiplas investigações longitudinais demonstram que a agressividade na infância e adolescência é o melhor preditor comportamental de dificuldades de ajustamento social e emocional futuras (Coie & Dodge, 1998; Fonseca, et al, 1995; Ladd & Profilet, 1996). As variáveis mais dominantes nestes comportamentos são: o sexo, a idade, a violência fora da escola, da atitude face à escola, consumo de tabaco e álcool e algumas drogas, sendo determinantes dos comportamentos agressivos em jovens em idade escolar. Nestes estudos conclui-se que os rapazes agredem mais que as raparigas e também são mais agredidos, sendo os agressores mais velhos e a frequentarem níveis mais elevados de escolaridade, apresentam níveis de violência elevados fora da escola, têm uma atitude menos positiva em relação à escola, evidenciam níveis mais baixos de saúde mental e, como tal, mais queixas físicas e psicológicas.

1.1.2. A Família

Esta trajetória desenvolvimental negativa pode manifestar-se nos primeiros anos de vida. Frequentemente associa-se o risco à ausência ou limitação de experiências e falta de estimulação durante os primeiros anos de vida, ou seja, o vínculo com a mãe, organização familiar, cuidados de saúde, nutrição, que podem estruturar défices cognitivos, sociais e adaptativos.

Para cada um destes riscos contribuem outros factores de risco: as condições de pobreza; as rupturas familiares; o estilo de educação parental; a experiência de algum tipo de violência; a vivência de alguma doença; uma perda de um ente querido, e outros. Ou seja, uma concomitância de conjunturas que, quando presentes, vão potencializar a probabilidade de risco. Estes riscos interferem a vários níveis, nomeadamente a nível social e emocional.

Da multiplicidade de riscos, enfatizaremos o risco ambiental, visto ser aquele que estabelece a problemática que tentamos compreender e à qual diligenciamos responder.

O risco ambiental está relacionado com experiências negativas durante os primeiros anos de vida. Reciprocamente, este padrão está também associado com a ausência de fronteiras que definem os limites dos sistemas e subsistemas familiares. Restrição de experiências e falta de estimulação durante os primeiros anos de vida, vinculação, organização familiar, cuidados de saúde e na nutrição, são factores que podem estruturar défices cognitivos, sociais e adaptativos, (Leal, 2010).

Outros factores familiares desfavoráveis e a adversidade é um risco (e.g., baixos níveis de escolaridade dos pais, doenças psiquiátricas, abuso de substâncias, criminalidade, conflitos conjugais, violência familiar, pobreza, desemprego, divórcio), e ainda, “falta de recursos sociais que permitam apoiar a família como um todo”, (Lopes 2009).

A dinâmica relacional da criança com os pais é amplamente preditiva de comportamentos. Neste sentido, a parentalidade e o estilo de educação parental interferem notavelmente no desenvolvimento das crianças.

2. Estilos Parentais

A investigação de Diana Baumrind (1967), revela-nos resultados conclusivos de práticas parentais. Designando padrões parentais que correspondiam a padrões comportamentais das crianças: padrão *autorizado* (alto nível de controlo, exigência e encorajamento positivo da autonomia da criança, carinho e alto nível de comunicação com base na utilização do raciocínio dos filhos que eram “competentes”: autoconfiantes, autocontroladas e satisfeitas com elas próprias), padrão *autoritário* (alto nível de controlo, pouco afecto e falta de vinculação aos filhos que eram “inibidos”- contactos sociais pobres com iguais, tristes e descontentes com eles próprios) e padrão *permissivo* (nível baixo de controlo e de exigência, mas um nível razoável de afecto relativamente aos filhos que eram pouco confiantes e autocontroladas-“imaturas”).

Posteriormente aos estudos de Baumrind, Maccoby e Martin adicionaram o estilo *negligente* aos três principais estilos já mencionados (autorizado, autoritário e permissivo): o estilo negligente. Nesta investigação, o estilo permissivo é, também, substituído pelo termo “indulgente”. Os pais negligentes assemelham-se aos permissivos, mas não o fazem por convicção pessoal: dão às crianças o alimento e o alojamento, e não revelam afecto pelos filhos, não se envolvendo no seu papel de pais. Ao longo do tempo, os componentes do papel parental tendem a diminuir cada vez mais, até restar, apenas, uma mínima relação funcional entre pais e filhos (Maccoby & Martin, 1983).

Para além de adicionar uma nova categoria ao esquema original de Baumrind, estes investigadores enfatizaram a sua definição em termos de “responsividade” (na medida em que os pais estão em sintonia, solidários e submissos às necessidades da criança, fomentando, assim, a sua individualidade, a auto-regulação e auto-afirmação), e “exigência”, uma vez que fazem reivindicações sobre a criança, exigindo maturidade, fazendo supervisão, esforços disciplinares e tendo vontade de enfrentar a criança que

desobedece (Baumrind, 1991). O estilo autorizado é, pois, o mais equilibrado, já que é responsivo e exigente, constituindo uma espécie de meio-termo entre o estilo permissivo e o autoritário.

Numa segunda fase, os autores pretenderam avaliar a relação entre atitudes parentais, comportamentos parentais e comportamentos da criança.

2.1 Estilos Parentais/Estilos de comportamento

Segundo Lopes (2009), no estilo permissivo, «... os pais assumem uma atitude tolerante e de aceitação face aos impulsos das crianças... raramente utilizam a punição e evitam, sempre que possível, exercer autoridade ou impor controlos ou restrições; ... fazem poucas exigências relativamente a um comportamento maduro; ... permitem que as crianças auto-regulem ao comportamento e que, sempre que possível, tomem as suas próprias decisões, e que impõem poucas regras no que concerne aos horários das crianças.»

Esta postura induz na criança comportamentos desajustados, e torna-as inseguras, sensíveis e reactivas, aproximando-as de quadros depressivos. Deste modo, alterações na socialização ou estilos de educação parental, como por exemplo, famílias negligentes ou abusivas, ausência precoce da família ou de cuidados, pobreza e outras situações de exclusão social, podem produzir efeitos negativos na criança (Bairrão, 1994).

Estes efeitos negativos reflectem-se desde logo na sua relação com o microsistema, na relação com familiares, principalmente os pais, e depois invade a sua relação com os seus pares, e professores na escola, e finalmente a comunidade onde vive.

Começa por ser uma criança demasiado fechada, isolada, ou pelo contrário, extremamente irrequieta ou até agressiva e desafiadora. Mais tarde assume comportamentos desadequados e problemáticos, principalmente na escola, com características de disruptividade.

À medida que vai crescendo, torna-se num jovem que se relaciona mal com a sociedade, ingressando muitas vezes no mundo dos vícios (droga,

álcool) e finalmente na delinquência. Esta é a trajetória provável de crianças com défices na sua relação familiar.

Défices na intensidade em termos de ligação, a frequência de interacção e dependência recíproca entre os membros da estrutura familiar são indicadores de alta probabilidade da ocorrência de delinquência. Esta sequência de factores preditivos enquadra-se numa perspectiva desenvolvimental progressiva (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1991).

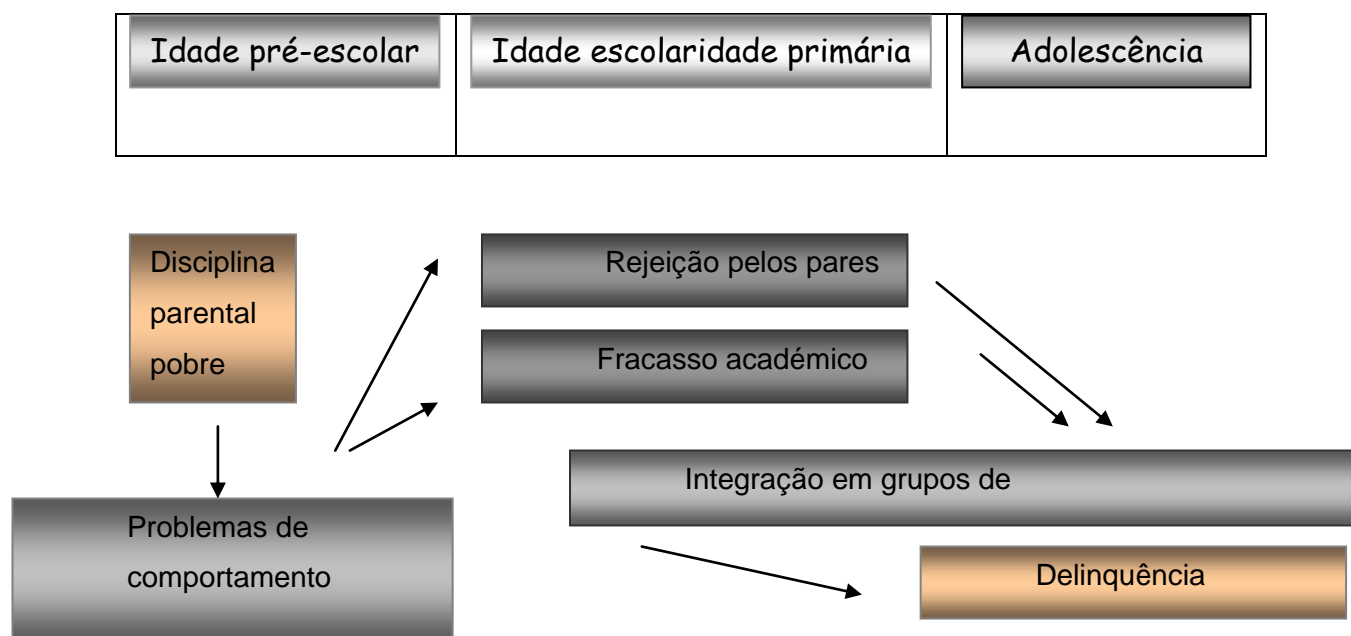


Figura 1. Progressão desenvolvimental do comportamento antisocial (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1991) adaptado.

Neste contexto sequencial, o autor apela à sequência progressiva de momentos críticos no desenvolvimento da criança, numa perspectiva probabilística de causa efeito. A disciplina parental pobre, ou de estilo de educação parental delicado (e.g., permissiva, negligente etc.) ou famílias *emaranhadas*; *desmembradas*; *rígidas* ou *caóticas*, fomentam problemas comportamentais nas crianças, desde idades muito precoces que se vão incrementar na idade escolar. O afastamento e rejeição dos pares, associado ao insucesso e fracasso escolar induzem estes jovens ao absentismo escolar

e conseqüentemente à procura de um *porto de abrigo*, que não será com certeza de *abrigo* mas de *perigo*. Posteriormente, na adolescência integram-se em grupos de pares desviantes que os encaminham para o abismo, o mundo da delinqüência.

Esta (Figura -1) preditiva de comportamentos desajustados e de conseqüente delinqüência, fundamenta um estudo desenvolvido por, Farrington e West (1990). Os investigadores encontraram atributos criteriosais comuns, num quadro de características do delinqüente: nascido numa família pobre, de pais não inseridos socialmente, ou mesmo de pais delinqüentes. São pais, física e efectivamente ausentes, muitas vezes separados, utilizando técnicas punitivas excessivas e injustas, discutindo entre eles diante dos filhos. Foram alunos com problemas de comportamento (e.g., conflituosos, desafiadores, impulsivos e hiperactivos), sem aproveitamento escolar e com amigos delinqüentes.

3. A Indisciplina

Por estar bravo, encapelado que seja, o mar não deixa de ser mar

O problema da indisciplina em contexto de sala de aula, é, e sempre foi, uma das grande preocupações dos professores e educadores gerando um ambiente de desordem e de agitação difícil de controlar, incrementando-se um clima de ansiedade, *stress* e até uma situação extrema de *burnout*.

O professor ingressa numa conjuntura de ansiedade e de impotência, o que inevitavelmente o debilita e deprime (Wods, 1990; Charlton & David, 1993; Gomez, Miir & Serrats, 1993; Borg & Riding, 1991; Boyle et al, 1995).

3.1 Factores preditores da indisciplina

Entendido como fenómeno agregador de vários factores tendencialmente de risco, que podem ser fundamentados em várias teorias, nomeadamente no Modelo Transaccional de Comunicação (Sameroff & Chandler 1975, 1990) onde é realçada a influência da criança no seu próprio desenvolvimento, através da forma como interage com o meio ambiente, (pais, educadores); e na Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano, o crescimento da criança decorre entre o meio e o sujeito.

A acomodação do sujeito dá-se pela interacção bidireccional e recíproca entre a criança e o meio. Assim, e seguindo uma perspectiva lógica de proximidade imediata, ou seja o nível de influência mais directo (contexto sala de aula), nomeamos os factores mais proeminentes que fomentam, actualmente, a indisciplina: factores exossistémicos; macrossistémicos; mesossistémicos e microssistémicos (Bronfenbrenner, 2006).

Ao mencionar o grupo de factores *exossistémicos*, como factores de risco e promotores da indisciplina, referimo-nos à influência do modelo de sociedade actual, globalizada, altamente mediatizado, cujos meios de comunicação oferecem respostas imediatas e alucinantes. Segundo os jovens

e adolescentes, *a escola já nada lhes oferece*, assistindo-se a uma postura de desprezo perante o saber e a cultura.

As relações familiares são de carácter igualitário, não há hierarquias. Instalou-se a horizontalidade nas relações (pais/filhos/professores) e inverteram-se os valores. A sequela mais dramática desta conjuntura é o confronto de responsabilidades, atribuídas reciprocamente e a incapacidade de controlo das crianças e adolescentes.

Múltiplos são também os factores *macrossistémicos* que potenciam a indisciplina. Factores que de uma forma indirecta se relacionam intimamente a nível de regulação legislativa. Constituídos pelos padrões culturais: crenças dominantes e ideologias e sistemas económicos e políticos. São agentes que prezam variáveis exteriores à escola mas estreitamente ligadas a ela, nomeadamente a legislação. No que respeita á indisciplina e ás sanções dela decorrentes, professores e alunos, em geral e prevaricadores em particular já compreenderam que pouco ou nada é devidamente sancionado e que algumas consequências que os responsáveis vêem como sanções são por eles percebidas como recompensas. A organização da escola e a sua gestão podem influenciar o (in) sucesso, sendo indispensável a existência de um projecto de escola que vá para além de um propósito ministerial de “modelo único”.

Poderão também, ser ponderados como promotores de comportamentos desajustados, os factores *mesossistémicos* que são atribuídos ao conjunto de regras e costumes que caracterizam o ambiente escolar e a organização das turmas num ambiente totalmente inclusivo. Esta circunstância é fruto do conceito de que os alunos são sempre vítimas do sistema, ou social ou educativo. A percepção dos alunos sobre os seus direitos é altamente assimilada, contudo os deveres são menosprezados, sobrepondo-se aos direitos dos professores, em formato de desautorização, desvalorização e até de desprotecção. Esta percepção vai incentivar fortemente os alunos prevaricadores a continuarem na sua senda de ofensas

e agressões, pois percebem que a sua vítima está completamente desprotegida.

Os factores *microssistémicos*, estritamente relacionados com a dinâmica professor/aluno na sala de aula, não são, como já vimos, os únicos factores que contribuem para a indisciplina, mas são os que a incutem mais directamente. Uma das variáveis impulsionadoras deste tipo de comportamentos é a falta de preparação e de experiência de alguns professores no que respeita á organização e gestão da sala de aula. Ensinar grupos, não é tarefa fácil, especialmente grupos com níveis diferentes de aprendizagem. A gestão flexível de múltiplos currículos, a organização de espaços, a definição de regras, rotinas, procedimentos, comportamentos e relações com os alunos são variáveis preditivas de um clima de sala de aula saudável evitando problemas de comportamento e o conseqüente insucesso escolar.

Nesta teia relacional de sistemas, Brofenbrenner (1996) defende que a evolução da criança resulta do processo de diferenciação progressiva das actividades que esta realiza, do seu desenvolvimento e das interacções que mantém com o ambiente, dando ênfase às últimas e às transacções que se dão entre a criança e os elementos que a rodeiam, como sejam os pais e os pares. Desta forma, ao analisarmos o desenvolvimento de uma criança, é impossível limitarmo-nos ao seu comportamento ou ao ritmo da sua maturação, sendo fulcral o ambiente que a rodeia e onde e como se desenvolve. A perspectiva ecológica aborda a questão do desenvolvimento humano como um processo dinâmico em que os modos que o influenciam são contínuos e interactivos e em que as características multivariadas, multissistémicas e dinâmicas, deste modelo se revelam úteis na compreensão das influências complexas que configuram o desenvolvimento humano (Sánchez, 2001).

Segundo Bairrão (1988), “a socialização não decorre no vácuo mas em unidades de meio ambiente/comportamento, caracterizados por padrões cíclicos de actividades, que ocorrem dentro de intervalos específicos no tempo e limites no espaço” Nesta perspectiva, é eminente o conhecimento

dos contextos educativos formais, como a escola, assim como os contextos informais de socialização, como seja a família que originam a indisciplina.

Não existem razões óbvias nem únicas para o problema da indisciplina nas escolas. Sabe-se que a organização e a gestão da sala de aula e respectivo clima, *constitui o principal ponto de convergência das correntes psicológicas, pedagógicas e sociológicas* (Estrela, 1992, p. 82). Aspectos relevantes para a imposição da disciplina baseiam-se nas regras, na ordem, na organização de espaços, nas transições entre segmentos, etc. que são determinantes do estabelecimento de comportamentos (des) ajustados ou do incremento de alunos (des) orientados.

3.2. Alunos Problemáticos

Estudos feitos no âmbito dos problemas de comportamento em situação de sala de aula têm-se desenvolvido com enfoque nas fundamentações centradas inicialmente no aluno *perturbador*, origem de comportamentos *perturbadores*, para equacionar estes problemas em termos dinâmicos (dinâmicas relacionais e relações pedagógicas). As abordagens tradicionais de problemas de comportamento inclinavam-se para o isolamento do aluno *perturbado* e posteriormente diligenciavam-se justificações globais e enquadramentos na base de problemas emocionais, problemas de personalidade ou qualquer tipo de patologia do foro psiquiátrico.

Num estudo desenvolvido por Brophy (1996), o autor categoriza os alunos problemáticos dividindo-os em quatro grupos e cada um destes, em quatro subgrupos. Este formato tem a virtualidade de ultrapassar as conotações demasiado clínicas das categorias de problemas de desenvolvimento da infância e da adolescência e atribui à escola alguma responsabilidade no incremento destes problemas. Os vários tipos de alunos foram apresentados por Brophy da seguinte forma:

- Alunos com problemas de realização escolar

- **Síndrome de fracasso** (desistem facilmente, dizem sempre “não sei fazer”, caem facilmente na frustração);
- **Perfeccionistas** (ansiosos, receosos, frustrados com a qualidade do seu trabalho, evitam participar);
- **Subrealizadores** (fazem o mínimo indispensável, indiferentes à escola, baixa motivação);
- **Baixo rendimento** (baixa capacidade, impreparação, baixa capacidade de retenção, progressos lentos);
- **Alunos com problemas de hostilidade**
 - **Hostis-agressivos** (intimidam, ameaçam, batem, empurram, danificam propriedade, zangam-se facilmente);
 - **Passivos agressivos** (oposição e teimosia subtis, controladores, dificilmente cumprem regras; perturbam sub-repticiamente, resistem indirectamente);
 - **Desafiadores** (resistem à autoridade, quer fazer as coisas à sua maneira, rejeita que lhe digam o que tem de fazer).
- **Alunos com problemas em cumprir as exigências do papel de aluno**
 - **Hiperactivos** (movimentação constante e excessiva, comentários e respostas inapropriados, energia não direccionada para as tarefas escolares);
 - **Distraídos** (baixos níveis de atenção, incapaz de manter a atenção e concentração, dificuldades de adaptação às mudanças, tarefas inacabadas);
 - **Imaturos** (baixa estabilidade emocional, baixo auto-controlo, comportamentos próprios de crianças mais novas, chora com facilidade, competências sociais e responsabilidade inadequadas).
- **Alunos com problemas de isolamento social**
 - **Rejeitados pelos pares** (trabalham e brincam sozinhas, falta de competências sociais);
 - **Tímidos/isolados** (sossegados e sobrios, evitam interações sociais, não tomam iniciativas).

Segundo Lopes (2009), os alunos com problemas de hostilidade, ou “distúrbios exteriorizados de comportamento” são os que geram mais conflitos dentro da sala de aula, seguidos pelos alunos com problemas de realização escolar, pois muitas vezes estes problemas estão intimamente ligados com problemas de comportamento, e também em muito menor percentagem porque na maioria das vezes são alunos passivos. O mesmo acontecendo com alunos com problemas em cumprir as exigências do papel de aluno e com problemas de isolamento social.

MacMahon (1994) em diferentes estudos demonstrou a elevada probabilidade de continuidade dos problemas exteriorizados entre a primeira e segunda infância (Campbell, 1994), a segunda infância e a adolescência (Barkley, Spitzer & Costello, 1990) e a adolescência e a idade adulta (MacMahon, 1994).

Para Campbell (1990), alguns dos comportamentos disruptivos, exteriorizados, observados em idades precoces, poderão ser percursores de condutas delinquentes, de distúrbios de conduta ou personalidade anti-social. A probabilidade de continuação e expansão do problema depende não só do estágio de desenvolvimento da criança mas também das oportunidades oferecidas pelo meio envolvente (Moffitt, 1990, Campbell 1994). Para além da grande probabilidade de se prolongarem no tempo, os comportamentos exteriorizados são também mais resistentes ao tratamento do que os interiorizados (medos, fobias, depressão, timidez, dependência, etc.) e representam um problema psicológico, económico e social considerável (Kazdin, 1987; Loeber , 1990).

Lopes (2009), considera que só esforços prolongados, cujo início seja precoce ou então estratégias preventivas, poderão prevenir o problema, mas não necessariamente solucioná-lo, o qual tem vindo a multiplicar exponencialmente e de forma ininterrupta e perdulária, não só no que respeita ao número de casos, mas também á sua percepção pelos professores e opinião pública.

« ...os comportamentos dos alunos nas salas de aula estão intrinsecamente ligados às teias relacionais que aí se desenvolvem, (professor-aluno) e (aluno-aluno).» «... compete ao professor encontrar a forma mais adequada para lidar com elas, (características específicas dos alunos)....»

3.3 Estilo de Professor

De igual modo, as características do professor são variáveis preditoras da eficácia do mesmo como educador. O que é esperado é que os bons professores adotem tendencialmente, metodologias adequadas ao perfil do aluno. Analisando a Figura 1, concluímos que, o comportamento aluno não é apenas resultado do comportamento do professor como também as variáveis de predição, variáveis do processo, variáveis de contexto e variáveis do produto.

As variáveis de predição referem-se às características prévias do professor. Estas características são intrínsecas à pessoa do professor e podem ser reflexo da sua cultura, classe social, da idade e do sexo. Logicamente, a pessoa e o profissional são indissociáveis, pelo menos no que respeita ao seu *“background”*. Não serão menos importantes a formação académica do professor, e a sua experiência de ensino. Estas condições, concomitantemente com as suas particularidades, as suas competências, as metodologias e estratégias de ensino, bem como a sua inteligência e motivação, influenciam as variáveis de processo, que se desenvolvem em contexto de sala de aula. Neste âmbito, o comportamento do professor prepondera o comportamento do aluno e relaciona-se com a forma como o professor organiza e estrutura o clima sala de aula. Outros factores que interferem nas rotinas de sala de aula são as próprias variáveis de contexto, e resumem-se na formação pessoal do aluno, classe social, idade e sexo; nas suas qualidades, competências, conhecimentos prévios e atitudes; na escola e contextos comunitários, no ambiente escolar, na composição étnica da comunidade escolar e no dimensão da escola; e no clima da sala de aula, isto é, no tamanho da turma, no volume de livros disponíveis, e nos meios áudio visuais à disposição. Todas estas variáveis vão, em conjunto, contribuir para as variáveis de produto. Estas têm que ver com o desenvolvimento imediato do aluno, a aprendizagem escolar, a sua atitude face aos conteúdos programáticos, assim como outras aprendizagens paralelas, e ainda com os efeitos destas variáveis a longo prazo (e.g., a sua personalidade adulta, e competências profissionais e ocupacionais).

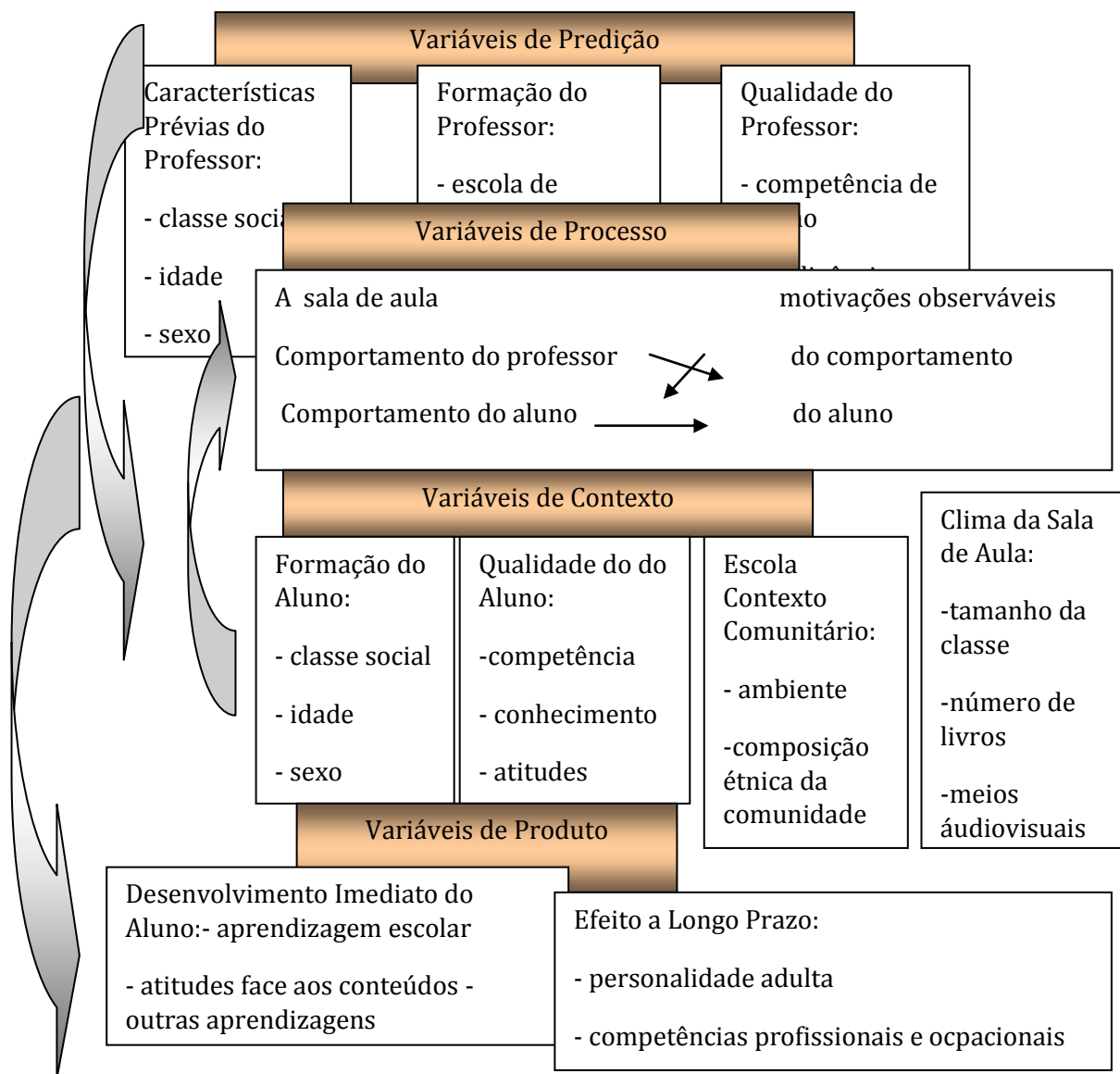


Figura 2. Modelo para o estudo do ensino na sala de aula (Dunkin & Biddle, 1974)

Assim sendo, nada é descartável, e muito menos da exclusiva responsabilidade de uma das partes, (aluno vs professor).

Daí que o professor não deverá ser demasiado complacente, porque isso resultará em baixo auto-controlo dos alunos. Estes nunca saberão os seus limites dentro da sociedade. Acontecerá sensivelmente o mesmo em alunos com professores indiferentes, em que a motivação dos mesmos alunos será muito baixa, tanto ao nível das aprendizagens como dos comportamentos. Não será aconselhável, ainda, o modelo do professor

dominador que priva os alunos de qualquer tipo de comunicação na aula e em que o bom comportamento é somente superficial e frágil.

É de extrema importância o contexto escolar, não só porque é o espaço onde as crianças mais se revelam, assim como, onde acontecem parte dos intercâmbios e “moldagens” de comportamentos. Assim sendo, a escola tanto pode representar para a criança, um “factor de risco”, como um “factor protector”. Paraphrasing Lopes (2009), O desenvolvimento corresponde pois, a uma trajetória em que actuam em simultâneo “factores de risco” e “factores protectores” com uma variabilidade de resultados virtualmente infinita.

Urge, então, a absoluta necessidade dos educadores (pais, professores, tutores), conhecerem e identificarem precocemente estes factores, no percurso desenvolvimental das crianças, tanto no sentido de prevenir “trajetórias desfavoráveis”, como para implementarem e reforçarem “trajetórias positivas”.

Tendo em conta tudo isto, e paraphrasing João Lopes (2009) , não se pode pensar que a “indisciplina” é puro atributo dos alunos.

«Enquanto nos recusarmos a admitir que uma parte substancial dos comportamentos das crianças é aprendida pela modelagem (os modelos são naturalmente os adultos, continuaremos a atribuir a causas mais ou menos misteriosas, a obscuras “lesões”, ou “disfunções cerebrais”, a “incontroláveis predisposições temperamentais”, a meios familiares perturbados, etc. teremos a nossa capacidade (e competência) de intervenção substancialmente reduzida», (Lopes 2009).

4. Intervenção Precoce nos Comportamentos problemáticos

A génese histórica de cada um dos constructos teóricos que utilizamos como variáveis numa investigação, nem sempre é ponderada e relevada, podendo ser altamente clarificadora e sempre geradora do estado actual dos mesmos. Assim, inserirmo-nos nas suas origens, torna-se imprescindível para poder perceber a sua posterior evolução.

Os conceitos abordados neste ponto, “*perturbações do comportamento*”, e “*comportamentos problemáticos*”, são dois conceitos distintos, embora possam ter as mesmas procedências. O primeiro ocorre circunstancialmente, em qualquer contexto e situação, enquanto o segundo ocorre em contexto específico de sala de aula.

Brophy, 1996, agrupa uma série de atitudes e designa-as de *comportamentos problemáticos* (e.g. “chegar tarde”, “interromper as aulas”, “faltas de material”, “desatenção”, “falar para o lado”, e “formas menores de agressão física e verbal”). O professor deverá intervir no sentido de evitar tais conjunturas, o mais precocemente possível, na tentativa de evitar situações replicadas, quer do comportamento perturbador, quer da sua intervenção. Esta estratégia, é fundamental, para evitar interrupções de aulas, roturas de normas e rotinas e ainda e sobretudo o “espectáculo” produzido e muitas das vezes aplaudido num “cenário” de total transgressão onde a audiência são os colegas, professores e outros.

Outra questão, igualmente importante, é saber exactamente quando intervir, ou seja, qual o momento exacto para se “debelar” estes comportamentos.

A investigação demonstra que as decisões sobre o momento das intervenções se baseiam no conhecimento do professor relativamente ao aluno com problemas de comportamento, ao tipo de comportamento e ao momento em que este ocorre. O professor persuasivo, operando segundo esta metodologia, não permite o incremento de comportamentos problemáticos nas suas aulas.

A perturbação do comportamento, oposta ao comportamento problemático, é uma conduta destrutiva, agressiva e/ou desafiadora, podendo

ser considerada, leve, moderada ou severa. É uma conduta caracterizada por comportamentos padronizados, anti-sociais, agressivos e/ou desafiantes, de violação de regras parentais e de normas sociais. É uma perturbação em que a criança/adolescente exibe comportamentos regulares e constantes de obstinação, mentira, destruição de bens alheios, e revela grande agressividade. O protagonista pode não ter consideração pelos sentimentos alheios, direitos e bem estar dos outros, faltando-lhe sensibilidade apropriada de culpa e remorso, que caracteriza a maioria das pessoas. Estas perturbações são resultado de falhas de vinculação aos pais, ausências de afecto, relacionamentos parentais mal construídos, e etiologicamente emergentes da própria família. Contudo, “independentemente do que se fizer no mundo psíquico como no físico, será sempre melhor atacar a origem do problema” Pedro Strech (2004).

Estudos efectuados, ao longo do tempo, têm procurado determinar as origens e os percursos de vida das pessoas que abusam de drogas e da adicção, como surgem estes problemas e como evoluem. Foram identificados alguns factores que permitem diferenciar entre aqueles que apresentam mais probabilidades de abusar de drogas e aqueles que se encontram menos vulneráveis. É importante ressaltar que apesar de muitos indivíduos apresentarem factores de risco, de abuso de drogas, estes demitem o seu consumo.

Salientamos esta (im) permeabilidade do factor de risco. Daí a importância da implementação de programas de prevenção na abordagem dos comportamentos de risco, edificados e demonstrados, aplicados a cada etapa do desenvolvimento da criança.

Estes programas de prevenção deverão incluir as famílias, escolas e comunidades, e investigadores, num trabalho multidisciplinar e devidamente articulado, com o intuito de evitar problemas de comportamento antes mesmo destes surgirem.

Conscientes que os factores de risco e de protecção afectam a trajectória de risco no desenvolvimento da criança, teremos que estar alerta aos primeiros sinais de risco evidenciados (e.g. desobediência, comportamento agressivo e descontrolado). Se este tipo de comportamento

não for regulado, desde idades muito precoces, através de medidas de apoio positivo impostas pelos pais, quando a criança entrar para a escola a sua agressividade vai desencadear outros tipos de comportamento de risco.

Assim, o comportamento agressivo na escola conduz à rejeição do grupo de pares, à punição dos professores e ao insucesso escolar. É impreterível que estes comportamentos sejam monitorizados, através de intervenções preventivas, a curto prazo, pois podem resultar consequências negativas como o absentismo escolar, e por sua vez a adesão a grupos de delinquência.

A implementação de programas de prevenção, sobre a trajectória de risco, interfere no início do desenvolvimento da criança e fortalece os factores protectores reduzindo os comportamentos problemáticos.

Em alguns programas de prevenção, o principal objectivo é ajudar a criança a gerir e a controlar os seus impulsos. Os factores de risco representam um desafio a nível emocional, social e do desenvolvimento académico de cada indivíduo, produzindo efeitos diferentes em função das características da personalidade, da fase do desenvolvimento e do ambiente envolvente. Contudo, uma estratégia precoce na prevenção, ajuda a reduzir ou reverter, estes riscos, alterando a trajectória de risco do desenvolvimento da criança.

Para as crianças que exibem factores de riscos sérios, adiar a intervenção até a adolescência significa maiores dificuldades em lidar e eliminar esse tipo de riscos uma vez que possivelmente estarão já instalados.

Estudos efectuados nas escolas, sobre comportamento agressivo precoce nos rapazes e dificuldades na aprendizagem nas raparigas revelam que são as causas primárias no relacionamento disfuncional entre o grupo de pares. Por sua vez, este relacionamento disfuncional conduz á rejeição social, a uma experiência escolar negativa e problemas de comportamento, incluindo o abuso de drogas que os conduz à delinquência.

Partindo destes modelos supõe-se que as consequências resultantes das alterações biológicas da criança podem ser modificadas pelo ambiente. Paralelamente, estes riscos ambientais estão intimamente relacionados com transtornos de personalidade anti-social.

5. Transtorno de Personalidade Anti-social

O Transtorno de Personalidade Anti-social, comumente designado de Psicopatia ou Sociopatia, é um transtorno de personalidade descrito no DSM-IV-TR e caracterizado pelo comportamento impulsivo do indivíduo afectado, como, desprezo por normas sociais, e indiferença aos direitos e sentimentos dos outros. Na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), este transtorno é denominado de Transtorno de Personalidade Dissocial (Código: F60.2). Na população em geral, as taxas dos transtornos de personalidade podem variar de 0,5% a 3%, subindo para 45-66% entre presidiários.

Contudo, e na perspectiva de certos autores, esta perturbação não deve ser directamente imputável a uma doença, ou lesão, ou afecção cerebral, ou ainda a outro transtorno psiquiátrico. É uma condição que abrange áreas áreas da personalidade, e é a maioria das vezes associada á ruptura pessoal e social.

Os transtornos de personalidade são fruto de anomalias do desenvolvimento psíquico, sendo que, para a psiquiatria forense, constituem perturbações da saúde mental. Envolvem a desarmonia da afectividade e da excitabilidade com integração deficitária dos impulsos, das atitudes e das condutas, manifestando-se no relacionamento interpessoal.

De facto, os indivíduos portadores deste tipo de transtorno podem ser vistos pelos leigos como pessoas problemáticas e de difícil relacionamento interpessoal. São improdutivos quando considerado o histórico das suas vidas e acabam por não conseguir estabelecer-se. O comportamento é muitas vezes turbulento, as atitudes incoerentes e pautadas por um imediatismo de satisfação. Assim, os transtornos de personalidade traduzem-se por atritos relevantes no relacionamento interpessoal, que ocorrem devido à desarmonia da organização e da integração da vida afectivo-emocional.

No plano forense, os TP adquirem uma enorme importância, já que os seus portadores se envolvem, não raramente, em actos criminosos e, conseqüentemente, em processos judiciais, especialmente aqueles que apresentam características anti-sociais. (www.rbpbrasil.org.br/portal/antigos/textos-integral/antigos/transtornos-de-personalidade...)

A formação da personalidade é um processo gradual, complexo e único a cada indivíduo. A personalidade é uma construção pessoal que decorre ao longo da nossa vida, (Leal, 2010). A personalidade não se pode isolar de aspectos pessoais como a dimensão fisiológica, emocional, intelectual, sócio-moral, não sendo também independente da consciência e da representação de si, que cada um tem, nem da sua auto-estima.

Segundo Dias Cordeiro (2008), as crianças não desejadas, mal-amadas, pessoas em miséria material, moral e política serão tendencialmente futuros delinquentes:

“o estatuto social, rendimento familiar, nível de educação dos pais, tipo de habitação, densidade de pessoas por habitação e dependência dos serviços sociais, são algumas das variáveis sociais que têm sido invocadas para explicar os comportamentos desviantes dos delinquentes.”
(Dias Cordeiro, 2008, p.29)

Contudo, no entender, e parafraseando as palavras do mesmo autor, “...é a falta de afecto que representa maior risco para a delinquência”. (Dias Cordeiro, 2008, p. 29).

Como sabemos, os afectos são suportes estruturais que desencadeiam comportamentos ajustados. A ausência destes afectos incrementa trilhos dogmáticos desequilibrados e pouco diferenciados, extremamente vulneráveis às influências externas. Estas distâncias emocionais (sem nível de intimidade, abertura e diferenciação), não constituem uma base segura nem asseguram uma boa integração social.

A escassez de interacção, a falta de fronteiras *abertas*, o ideal normativo que garante um grau tolerável de *input* e *output* interactivo do

sistema familiar, ou as dubiedades das fronteiras *difusas*, provocam uma insustentável *coesão*, não em formato de *ligação* mas de total separação que leva os jovens à satisfação das suas necessidades emocionais fora da família.

5.1. Comportamento Anti-Social

A adolescência é a fase crucial e privilegiada para a manifestação de comportamentos anti-sociais e delinquência, sendo que, em alguns casos, persistirão até à idade adulta. Circunstância preditora, não somente de comportamento anti-social futuro, mas também para outros problemas associados (e.g., abuso e dependência de substâncias na idade adulta, gravidez não planeada na adolescência, problemas de saúde persistentes, outras perturbações psiquiátricas como a depressão).

São escassas as medidas desenvolvidas e raras as intervenções realizadas (programas de treino parental, terapia cognitivo comportamental) neste âmbito, apesar de todos estarmos conscientes da importância de agir precocemente.

5.1.1. O Modelo Estrutural na compreensão do comportamento anti-social

Convictos das limitações das terapias cognitivas e centrados na necessidade de desenvolver programas que incluam vários componentes, uma vez que o comportamento agressivo emerge e incrementa-se numa escalada de processos, e não meramente em função de uma única variável, reflectimos o Modelo estrutural, um modelo amplo e integrador, contemplando técnicas cognitivas, comportamentais, emocionais e interpessoais, numa visão ampla de inter-conexão entre distintos campos (*visão de helicóptero*) objectivando-se para a génese e manutenção do comportamento anti-social.

Algumas investigações foram desenvolvidas com adolescentes. O estudo de Lewis (2005), com o objectivo de averiguar a relação de *esquemas* (representações estáveis do conhecimento que o sujeito possui acerca de si

mesmo, dos outros e do mundo, e que são responsáveis pela orientação do processamento da informação) e personalidade anti-social numa amostra de população clínica de adolescentes, concluiu que a Perturbação de Comportamento revela-se positivamente relacionada com o esquema de Auto-controlo e Auto-disciplina insuficientes, bem como com o de Inibição Emocional. Surpreendentemente, ao contrário do esperado, não encontrou relação entre os *EPM* (Padrões cognitivos e emocionais auto-lesivos e persistentes, com grande importância no “sentido do eu” do indivíduo e na forma como este se vê na relação com os outros) pretendentes ao domínio Rejeição/Desconexão, contudo, segundo os autores, este resultado poderá relacionar-se com os níveis de defesa característicos destes indivíduos (Young, 1990; Young et. al., 2003)

Outro estudo (Richardson, 2005) realizado com uma amostra de agressores sexuais adolescentes, no qual administrou o YSQ, o grupo clínico obtinha pontuações mais elevadas para os esquemas de Inibição Emocional, Isolamento Social e Desconfiança/Abuso.

Cooper e Tiffin (2006) revelaram na sua investigação que o EPM, mais comum em adolescentes com traços de psicopatia correspondem ao de *Grandiosidade* e ao de *Desconfiança/Abuso*.

Calvete e Barry (2008) são unânimes ao concluir que a crença de que se é superior aos outros e que se merece privilégios especiais assume-se como um importante preditor de comportamentos agressivos e delinquentes em adolescentes na comunidade. Esta dimensão revela-se semelhante ao EPM de *Grandiosidade* proposto por Young (1990).

Estes estudos estruturam-se no esquema de Compreensão do Comportamento anti-social numa perspectiva estrutural (Figura 3) adaptação de Rijo et al (2004).



Figura 3 - Compreensão do Comportamento anti-social numa perspectiva estrutural (adaptado de Rijo et al, 2004)

6. Impactos sociais dos comportamentos disruptivos e delinquência juvenil

Na sequência do que vimos tratando, atentemos agora nas consequências jurídicas dos percursos de risco e delinquência.

Não podemos deixar de salientar que todos os os factores que temos vindo a falar conferem fortes probabilidades às crianças e jovens de, no seu percurso, caírem na alçada do direito e dos tribunais.

Todas as questões, directamente ou indirectamente relacionadas com estas crianças/jovens e o seu entorno familiar e social serão regidas ou reguladas pelo seguinte conjunto de normas:

1. Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro – Lei de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.
2. Decreto-Lei (D.L.) 58/95 de 31 de Março, que regula a intervenção social da justiça, através do Institutos de Reinserção Social;
3. Lei 166/99 de 14 de Setembro – Lei Tutelar Educativa – que regula quais as medidas tutelares e o processo tutelar a aplicar aos menores dos 12 aos 16 anos;
4. D.L. 401/82 de 23 de Setembro – Regime Penal Aplicável A Jovens Delinquentes;
5. Decreto- Lei 314/78 de 27 de Outubro – Organização Tutelar de Menores, que regula as relações de parentalidade com o menor.

A Lei de Promoção e Protecção de Crianças em Risco, criada com base no art. 69.º da Constituição da República Portuguesa, (C.R.P.), foi elaborada tendo em vista a Convenção Sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque em 1989 e aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12 de Setembro, procurando

harmonizar os direitos dos pais com os direitos dos filhos de se pronunciarem sobre si e de serem livres de fazer escolhas.

A Convenção é o primeiro instrumento de direito internacional a conceder força jurídica internacional aos direitos da criança. A diferença fundamental entre este texto e a Declaração dos Direitos da Criança, adoptada 30 anos antes, consiste no facto de a Convenção tornar os Estados que nela são Partes juridicamente responsáveis pela realização dos direitos da crianças e por todas as acções que tomem em relação às crianças, enquanto a Declaração de 1959 impunha meras obrigações de carácter moral.

No seu artigo 1.º o diploma define o conceito de criança como “*todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo*” e consagra quatro grandes princípios que visam facilitar a interpretação da Convenção no seu conjunto e orientar os programas nacionais visando a sua aplicação. Estes grandes princípios encontram-se formulados especialmente nos artigos 2.º, 3.º, 6.º e 12.º da Convenção:

- Não discriminação (artigo 2.º);
- Interesse superior da criança (artigo 3.º): o interesse superior da criança deve consistir numa consideração primordial sempre que as autoridades de um Estado tomem decisões que afectem a criança;
- Direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (artigo 6.º): não unicamente à saúde física, mas também ao desenvolvimento mental, emocional, cognitivo, social e cultural da criança;
- Respeito pelas opiniões da criança (artigo 12.º): a criança deve ser livre de ter opiniões sobre todas as questões que lhe digam respeito, opinião essa que deve ser devidamente tomada em consideração «de acordo com a sua idade e maturidade».

A Lei de Promoção e Protecção, seguindo os passos da Convenção, passa a tratar as crianças e jovens, pela primeira vez na legislação portuguesa, não como menores, incapacitados do exercício pleno dos seus direitos, mas, como titulares de direitos, numa fase da vida em que não

atingiram o seu desenvolvimento integral, carecendo de ser apoiados e protegidos.

A finalidade da lei é salvaguardar o desenvolvimento psíquico e físico das crianças e jovens, accionando, judicialmente, se preciso for, os direitos das crianças e dos jovens.

Neste sentido, a esfera de actuação desta lei são todas as crianças e jovens que estando numa situação susceptível de lhes ser causado dano no seu desenvolvimento psíquico e físico e residam em território nacional, quer a residência seja permanente ou transitória. Quer sejam portugueses, quer sejam estrangeiros que residam ou se encontrem em Portugal.

Pretende-se que a intervenção da lei seja só em última ratio, isto porque vai interferir na relação parental, ou de quem tem a guarda da criança ou do jovem, ainda que esta esteja a fazer perigar o normal desenvolvimento da criança ou do jovem. A intervenção legal é vista sempre como anómala em função do desenvolvimento normal da relação parental, só se justificando, porém, com base num conjunto de princípios que restringem e limitam essa intervenção.

O artigo 3.º da lei enumera situações em que a criança e o jovem se pode encontrar e que legitimam a intervenção judicial:

“a intervenção para promoção de direitos e protecção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte da acção ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo”

As situações de perigo são:

1. O abandono, vivendo entregue a si própria;
2. Sofrer maus tratos físicos ou psíquicos, ou abusos sexuais;
3. Não receber os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;

4. Ser obrigada a desenvolver actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade, e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento.
5. Estar sujeita directa ou indirectamente a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
6. Assumir comportamentos ou entregar-se a consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação, ou desenvolvimento, (e.g. álcool, droga, delinquência), sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponha de modo adequado a remover essa situação.

A intervenção para a promoção dos direitos e protecção da criança e jovem em perigo rege-se, como já referimos atrás, por vários princípios:

1. Interesse superior da criança e do jovem - são estes que devem primeiramente ser atendidos;
2. Privacidade - esta deve ser protegida em todas as suas facetas, desde a imagem á intimidade;
3. Intervenção precoce - porque se deve intervir logo que se conheça a situação de perigo;
4. Intervenção mínima - isto é, exercida pelas instituições e entidades cuja acção seja indispensável;
5. Proporcionalidade e actualidade na intervenção - que deve ser adequada e necessária à situação de perigo em que a criança e o jovem se encontra no momento.
6. Responsabilidade parental - a intervenção deve ser feita de modo a que os pais assumam os seus deveres para com a criança ou jovem;
7. Prevalência da família - deve ser sempre prioritária na aplicação das medidas a ideia de integração na família ou eventualmente a adopção;
8. Obrigatoriedade da informação – a criança, o jovem, os pais, o representante legal ou a pessoa que tenha a sua guarda de facto têm direito a ser informados sobre os seus direitos, os motivos da intervenção e o seu processamento;

9. Audição obrigatória e participação – todos os sujeitos do processo, desde a criança ao representante legal têm o direito a serem ouvidos e a participar nos actos e na definição da medida de promoção dos direitos e de protecção;
10. Subsidiariedade – a intervenção de ser em primeira” instância” pelas entidades com competência em matéria de infância e juventude, pelas comissões de protecção de crianças e jovens e em último recurso pelos tribunais.

Relativamente a este último ponto há que dizer que as entidades, só podem actuar de forma consensual com os pais, representantes legais ou detentor da guarda de facto da criança ou jovem. Caso se torne impossível a actuação destas entidades, de forma adequada e suficiente para remover o perigo, entram em acção as comissões de protecção de crianças e jovens. Estas últimas só terão condições de intervir, mediante consentimento expresso dos pais, representantes legais ou detentor da guarda de facto da criança ou jovem, e não oposição da criança ou jovem com idade igual ou superior a 12 anos, ou se menor, desde que revele capacidade para compreender o sentido da intervenção.

Para além de outros motivos enumerados pela lei, a falta de permissão expressão de quem tem a seu cargo a criança e o jovem e a oposição da criança ou vem á intervenção, são fundamentos suficientes para que o processo passe para a esfera judicial. O mesmo acontecerá se a comissão não tiver meios disponíveis para uma intervenção adequada. Para melhor entendimento podemos consultar o organigrama explicativo (Figura 4)

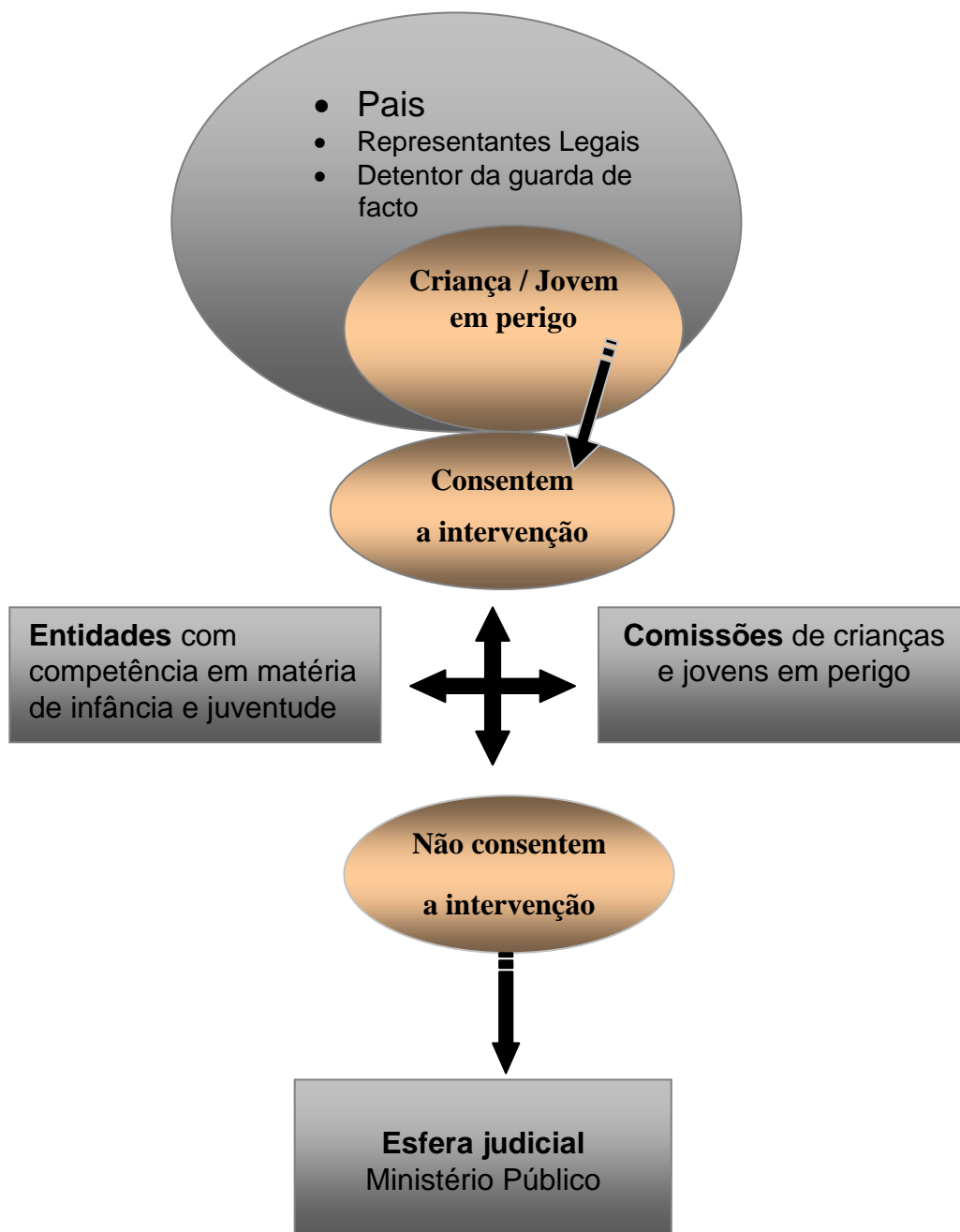


Figura 4 - Organograma explicativo dos procedimentos

A comissão pode ter uma composição alargada ou restrita. A comissão de composição alargada engloba um representante do município, assim como representantes das várias entidades das instituições públicas e particulares da comunidade, a comissão de composição restrita reúne um número ímpar, igual ou superior a 5 elementos que integram a comissão alargada. À primeira compete desenvolver acções de promoção de direitos e prevenção das

situações de perigo, a segunda impende intervir em situações particulares de perigo.

É a esta última que compete decidir a aplicação e acompanhar e rever as medidas de promoção e protecção.

A lei elenca várias medidas:

1. Apoio junto dos pais – proporcionar à criança apoio psicopedagógico e social e económico;
2. Apoio junto de outro familiar – colocar a criança ou jovem à guarda de um familiar com apoio psicopedagógico, social e económico;
3. Confiança a pessoa idónea – colocação da criança ou jovem sob a guarda de pessoa idónea que não sendo família tenha com eles estabelecidas relações de afectividade recíproca;
4. Apoio para a autonomia de vida – proporcionar ao jovem com mais de 15 anos apoio económico e acompanhamento psicopedagógico e social, através do acesso a programas de formação, visando proporcionar condições que o habilitem e lhe permitam viver por si só e adquirir progressivamente autonomia de vida;
5. Acolhimento familiar – atribuição da confiança da criança ou do jovem a uma pessoa singular ou a uma família, habilitadas para o efeito, visando a integração no meio familiar e a prestação de cuidados adequados às suas necessidades e bem-estar e a educação necessárias ao seu desenvolvimento integral;
6. Acolhimento em instituição – colocação de criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações e equipamento de acolhimento permanente e de uma equipa técnica que lhes garantam os cuidados adequados às necessidades e lhes proporcionem condições de educação, bem-estar e desenvolvimento integral, por um período até 6 meses (de curta duração), ou mais de 6 meses (acolhimento prolongado em lar de infância e juventude).

Para além das medidas, há outra matéria que queremos destacar no tratamento desta lei e que se trata da do conhecimento destas situações. Segundo a lei, são as entidades e as autoridades judiciais que comunicam às comissões de protecção as situações de crianças e jovens em perigo de que tenham conhecimento no exercício das suas funções. O mesmo fazem as entidades com competência em matéria de infância e juventude das situações que conheçam e às quais não possam assegurar a protecção suficiente que as circunstâncias do caso exigem.

“...as instituições de infância e juventude (infantários, creches, escolas, hospitais, centros de saúde, IPSS, lares, etc.) devem ter muita atenção aos sinais de perigo e avaliação dos mesmos bem como a determinação bastante na comunicação a quem pode ajudar nesse procedimento de acolhimento temporário: às CPCJP (comissões de protecção), à emergência da Segurança Social, aos Centros de Acolhimento Temporário(CATS), à Misericórdia, à Polícia e ao Ministério Público.”
(<http://www.cnpcjr.pt/left.asp?07.04.01>)

Por sua vez as comissões comunicam aos organismos de segurança social os casos de confiança de criança ou jovem com vista à adopção, e ao Ministério Público nas situações em que deixem de ter legitimidade ou meios para acompanhar o caso, como já vimos e enunciamos atrás.

Vista assim, esta lei é excelente, infelizmente, na prática tem uma falha que “boicota” as suas boas intenções. O facto é que ainda estão por criar regulamentos que a completem, não foi implementado devidamente o regime de execução das medidas aplicadas, ou seja, de todas as medidas de apoio, de confiança e de acolhimento, enumeradas anteriormente, e também dos programas de educação parental.

Por outro lado, é importante ser muito criterioso na aplicação das medidas de protecção, principalmente no que respeita á aplicação da medida de Confiança a pessoa idónea; Acolhimento familiar; Acolhimento em

instituição, para que não sejam causadas mais problemas do que soluções, e avaliar os factores de risco envolvidos nas situações de risco.

Não temos dúvidas que o apoio aos pais é de longe a medida mais segura, *“temos milhares de crianças institucionalizadas no nosso país, nem sempre nas melhores condições de acompanhamento.”* (<http://www.cnpcjr.pt/left.asp?07.04.01>).

A lei também não considerou as crianças deficientes e paradelinquentes, já que não foi previsto a existência de lares adequados à resolução das problemáticas dessas crianças nem foram criados os meios que permitam ultrapassar as situações em que os mesmos se encontram. (Borges, 2007).

Depois, o estabelecimento, para a aplicação de qualquer das medidas aplicadas, da obrigatoriedade do consentimento da criança ou do jovem e da não oposição dos titulares dos poderes parentais pode constituir, para a intervenção, uma “faca de dois gumes”, pois, sendo tão importante, quanto é ouvir a criança/jovem e os pais, não menos importante é assegurar o bem-estar da primeira que se encontra em perigo, com a maior brevidade possível, e muitas vezes estas duas exigências são difíceis de harmonizar e atrapalham e atrasam o processo em vez de o facilitar. Os sujeitos em questão, criança/jovem e pais, não aceitando as medidas propostas, jogam os seus processos nos tribunais, tornando mais difícil o que poderia ser bastante mais simples.

Outro dos aspectos que prejudicam a intervenção adequada e eficaz é o facto de muitos destes processos emperrarem em procedimentos burocráticos legais que atrasam e dificultam as situações de adopção, arrastando estas crianças e jovens tempos a fio em instituições. É preciso também actualizar o que se considera comportamentos dos pais denunciadores de incapacidade para assumir o futuro dos filhos, e” *tendo em consideração que um projecto de vida de uma criança ou de um jovem adiado por um dia , ou por um mês, pode ser o caminho para a destruição de*

qualquer iniciativa de desenvolvimento integral de crianças ou jovens.”,
(Borges, 2007).

No que respeita à intervenção social da justiça e os Institutos de Reinserção, o preâmbulo do Decreto-Lei (D.L.) 58/95 de 31 de Março é bastante esclarecedor:

“...A intervenção social de justiça cometida ao Instituto de Reinserção Social abrange actualmente um vasto campo de actividades que inclui o apoio técnico às autoridades judiciais, visando a individualização e personalização das decisões, a execução de medidas não institucionais aplicadas a menores e, como elemento do sistema de administração das penas, a execução de penas e medidas na comunidade e a intervenção na execução de penas e medidas privativas de liberdade, visando a criação de condições psicossociais facilitadoras da reinserção social. Abrange igualmente o desenvolvimento de acções que visam a prevenção da marginalidade e da delinquência, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis, livres e participantes activos na sociedade.”

Esta é uma das respostas que o Estado tem dado a todas as crianças e jovens em risco, que consiste na remediação de situações problemáticas, ou de conflito em que a criança ou jovem já ingressou, mas também na prevenção da marginalidade e da delinquência. O objectivo do Instituto de Reinserção Social é, conforme se lê na disposição do n.º 1 do artigo 2.º do referido Decreto-lei,

“ ... é o órgão auxiliar da administração da justiça que tem como missão assegurar a intervenção social com o objectivo de proteger os direitos e interesses dos menores, prevenir a marginalização social e a delinquência, contribuindo para uma vida jurídica e socialmente integrada de menores, jovens e adultos.”

Com a reestruturação do Instituto de Reinserção Social, resultante da integração Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores, deu-se continuidade à intervenção social, reforçando-a e modernizando-a. O Instituto

foi pensado para intervir em três grandes áreas: a da assessoria técnica dos tribunais; a do apoio a crianças, jovens e adultos intervenientes em processos judiciais e a articulação interinstitucional e cooperação comunitária.

O apoio aos tribunais é prestado através da elaboração de relatórios, o acompanhamento do menor, jovem ou adulto, e o desenvolvimento de acções na comunidade, para a participação em diligências e audiências. Para além de intervir na execução de medidas aplicadas a menores, no âmbito dos direitos dos menores, tanto na comunidade como em instituições afectas ao sistema social, como são os colégios. Compete ao Instituto, por exemplo, definir o colégio em que o menor é acolhido,

Nas suas funções de articulação interinstitucional e cooperação comunitária, com entidades públicas, (comissões de protecção, autoridades policiais, Ministério da Justiça, Centro de estudos Judiciários, Direcção Geral de Serviços Prisionais), e particulares, o Instituto deve apoiar e promover projectos e acções que visem directa e indirectamente, a protecção e o enquadramento social da criança, a reinserção social do jovem e adulto e a prevenção da marginalidade e delinquência.

Para a prossecução das suas atribuições, o Instituto dispõe de serviços centrais e de serviços desconcentrados. Um desses serviços centrais é o Departamento de Prevenção e Acção Comunitária. O destaque que damos a este departamento tem que ver com um dos objectivos do nosso estudo, a prevenção, como estratégia de intervenção precoce. Uma das funções deste departamento é precisamente desenvolver as actividades técnicas necessárias a uma adequada articulação entre o Instituto e outras entidades competentes, nomeadamente nos domínios da educação, acção social, segurança social, emprego e formação profissional, habitação, cultura, desporto, ocupação de tempos livres e saúde, designadamente em matéria de saúde mental, toxicoddependência, alcoolismo, reabilitação e doenças transmissíveis, e organiza-se, em regra por projectos ou unidades funcionais.

Esta é uma das respostas que o legislador dá para tantos e tantos casos de crianças, jovens e adultos, que em resultado das suas circunstâncias pessoais e sócias, se encontram em situações de conflito ou assumem comportamentos que se desviam dos padrões e normas da vida

social e que, por isso, entram em contacto com o sistema de administração da justiça.

Outra das respostas dadas a estas crianças e jovens em risco e com problemáticas ambientais está plasmada na Lei 166/99 de 14 de Setembro, Lei Tutelar Educativa.

Esta lei prevê a aplicação de várias medidas tutelares educativas a menores dos 12 aos 16 anos que tenham incorrido na prática de factos qualificados como crime. As medidas tutelares educativas visam a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade.

No artigo número 4 da mesma lei, estão elencadas varias medidas que vão desde a admoestação até ao internamento em centro educativo, passando pela frequência de programas formativos e acompanhamento educativo. A medida mais branda é a admoestação, é a primeira medida no elenco, mas nem por isso é a menos importante, Com a admoestação o juiz adverte solenemente o menor, exprimindo o carácter ilícito da conduta, o seu desvalor e exorta-o a adequar o seu comportamento às normas e valores jurídicos e a inserir-se, de forma digna e responsável, na vida em comunidade. Muitas vezes, e quando aplicada na altura certa, esta chamada de atenção feita por um representante de um órgão de soberania como o tribunal, é suficiente para o menor arrepiar caminho e reflectir seriamente no que aconteceu. Daí a importância da medida.

Outra medida que queremos destacar é a terceira medida. Esta consiste na reparação do ofendido. Nesta o menor pode ter de apresentar desculpas ao ofendido, exprimindo o seu pesar ou na presença do juiz, ou por outro acto que traduza o seu arrependimento. A reparação pode também ser feita por uma compensação económica ao ofendido, de acordo com as possibilidades económicas do menor. Pode ainda a reparação ser feita através de actividade desenvolvida pelo menor, e que se conexe com o dano. Salvaguardando a sua escolaridade, o seu descanso semanal e outras actividades que para o Tribunal sejam importantes para a formação do menor.

Ao menor poderão ser aplicadas outras medidas como prestações económicas ou tarefas a favor da comunidade; imposição de regras de conduta, como não frequentar certos meios ou privar com certas pessoas, não consumir bebidas alcoólicas; pode ser-lhe imposta a obrigação de frequentar, por exemplo, um estabelecimento de ensino com sujeição a controlo de assiduidade e aproveitamento, ou a submissão a um programa de tratamento médico, médico-psiquiátrico, médico-psicológico, em regime de internamento ou ambulatório; frequência de programas formativos, desde ocupação de tempos livre até a programas de despiste e orientação profissional., todos com a duração máxima de seis meses a um ano.

Também podem ser impostas ao menor obrigações tais como; frequência num estabelecimento de ensino com sujeição a controlo de assiduidade e aproveitamento, frequência em centro de formação, em instituição psicopedagógica, assim como a submissão a programas de tratamento de habituação alcoólica, consumo de estupefacientes, doenças infecto-contagiosas, anomalia psíquica. O menor pode também ser submetido à medida de acompanhamento educativo. Este consiste na execução de um projecto educativo pessoal que abranja as áreas de intervenção fixadas pelo tribunal. O projecto é elaborado pelos serviços de reinserção social e sujeito a homologação judicial, competindo àqueles a supervisão, orientação, acompanhamento e apoio do menor durante a execução do projecto.

O Internamento é a medida última medida do elenco e a mais gravosa de todas as medidas aplicáveis por força desta lei e de acordo com o seu artigo número 17.º,

“1 - A medida de internamento visa proporcionar ao menor, por via do afastamento temporário do seu meio habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável.”

A medida pode ser executada em regime aberto, semiaberto ou fechado, em centro educativo classificado com o correspondente regime de funcionamento e grau de abertura ao exterior.

“... 3 - A medida de internamento em regime semiaberto é aplicável quando o menor tiver cometido facto qualificado como crime contra as pessoas a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a três anos ou tiver cometido dois ou mais factos qualificados como crimes a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, superior a três anos.

4 - A medida de internamento em regime fechado é aplicável quando se verificarem cumulativamente os seguintes pressupostos: a) Ter o menor cometido facto qualificado como crime a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a cinco anos ou ter cometido dois ou mais factos contra as pessoas qualificados como crimes a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a três anos; e b) Ter o menor idade superior a 14 anos à data da aplicação da medida.”

Esta medida é assim aplicada nos casos de violação mais grave das normas sociais, casos de roubo, tráfico de droga, ofensas à integridade física grave, entre outros. Casos em que as molduras penais sejam superiores a três e cinco anos.

De qualquer forma é importante sublinharmos que nenhuma das medidas que tratámos é aplicada ao caso concreto se a devida ponderação sobre aspectos como a sua adequação e suficiência; à menor intervenção na autonomia de decisão e de condução de vida do menor e susceptibilidade de obter uma maior adesão quer por parte do menor, quer dos seus pais, representantes legais, ou pessoas que tenham a guarda do mesmo.

Com a condenação do jovem maior de 16 anos em pena de prisão efectiva, cessam as medidas tutelares cujo cumprimento se torne incompatível, caso contrário poder-se-ão cumular. Exemplos disso serão as medidas de admoestação, reparação do ofendido na modalidade de compensação económica, prestações económicas a favor da comunidade, só para exemplificar.

Quando, ao abrigo do Regime Penal Aplicável a Jovens Delinquentes (D.L. 401/82, 23 de Setembro), for aplicada ao jovem maior de 16 anos uma pena de internamento em centro de detenção, pena de colocação por dias livres em centro de detenção em regime de semi-internato, e este esteja a cumprir medida tutelar de internamento, a execução das penas referidas têm início após o cumprimento da medida tutelar, e vice-versa, se ao tempo da aplicação de medida tutelar de internamento, o menor esteja já a cumprir as penas indicadas anteriormente. A aplicação de prisão preventiva ao jovem maior de 16 anos, também não prejudica a medida tutelar, caso ela não seja completamente incompatível com a prisão.

A partir do 16 anos, e até aos 21, o jovem que cometa algum acto qualificado como crime, passa a responder perante o Tribunal Judicial, nos seus juízos criminais, como se adulto fosse, mas, ainda assim, beneficiando de um tratamento penal especializado, porque, naturalmente ainda não é adulto e sobretudo, porque *“a capacidade de ressocialização do homem é pressuposto necessário, sobretudo quando este se encontra no limiar da sua maturidade”*. Este tratamento especial é decorrente do D.L. n.º 401/82 de 23 de Setembro, que institui o regime penal aplicável a jovens delinquentes. Este diploma veio regular uma matéria muito importante para o direito penal, desde logo cumprindo com o imperativo inscrito no artigo n.º 9 do Código Penal – “Disposições especiais para jovens”. Esta necessidade de criação de um regime especial tem a sua fonte no pensamento vasto e profundo de que o direito penal para jovens imputáveis deve o mais possível aproximar-se dos princípios e regras do direito reeducador de menores. O princípio geral que enforma o texto deste documento? É o da maior flexibilidade na aplicação das medidas de correcção, o que permite que a um jovem imutável até aos 21 anos possa ser aplicada unicamente uma medida correctiva. É sem dúvida um direito mais reeducador que sancionador, tendo sempre em vista a reinserção social, atenuando, sempre que possível, a pena de prisão.

A inconveniência dos efeitos estigmatizantes das penas aconselha a que se pense na adopção preferencial das medidas correctivas para os delinquentes a que o diploma se destina. Tais medidas comportam uma grande amplitude, já que nelas se consagra a possibilidade do juiz, segundo

o seu arbítrio prudente, ordenar o cumprimento de uma obrigação de *facere* ou *omittere* ao jovem imputável. No elenco das medidas correctivas temos a admoestação, a imposição de determinadas obrigações, a multa, e o internamento em centros de detenção, e vão ao encontro das medidas já tratadas na Lei tutelar educativa. No entanto, e em última ratio, serão sempre aplicadas as penas de prisão a imputáveis maiores de 16 anos, quando isso se torne necessário para uma adequada e firme defesa da sociedade e prevenção da criminalidade, e esse será o caso da a pena aplicada ser a de prisão superior a 2 anos. Para além desta pena, deve o juiz dispor de um arsenal de medidas de correcção, tratamento e prevenção que tornem possível uma luta eficaz contra a marginalidade criminosa juvenil.

Por sua vez, o Decreto-Lei da Organização Tutelar de Menores congregava no seu diploma disposições relativas à tutela educativa e á promoção e protecção de menores e até á organização de tribunais, bem como relativas ás questões cíveis relacionadas com os menores e família. Com a criação dos diplomas que tratamos anteriormente , estas disposições foram revogadas do D.L. 314/78 de 27 de Setembro na sua 12.º revisão, e recente actualização. Neste regula-se as questões essencialmente ligadas à adopção, responsabilidade parental, com carácter mais processual.

Reflectindo toda esta legislação, na nossa perspectiva nenhuma destas medidas será alguma vez suficientemente adequada ou útil, por mais que os tribunais se esmerem na sua aplicação.

Quando a criança ou o jovem chega a este estado, é já um indivíduo com um historial de vida, experiências e aprendizagens onde já existe pouco espaço para as normas sociais.

São crianças que, desde muito cedo, convivem e assimilam conceitos estropiados de justiça, de bem e de mal, quando não os eliminam completamente das suas relações com a sociedade.

Por outro lado, os constrangimentos de todo o processo judicial, complexo e moroso, ainda torna mais desadequada e inoportuna, a sua aplicação.

Capítulo II-ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

1. Motivação do tema

Constatamos que cada vez mais as nossas crianças e jovens são “arrastados” para uma vida que não escolheram, mas que as circunstâncias de nascimento, de família, e de meio ambiental, lhes impuseram. São crianças mal orientadas nas respostas aos seus problemas comportamentais e psicológicos, que mais tarde ingressam numa rotina de delinquência e que tarde e mal de lá saem.

2. Objectivos

Alertados para o valor predictivo dos comportamentos desajustados das crianças, desde idades muito precoces, e da conseqüente integração no mundo da delinquência, encontramos-nos em circunstâncias de estabelecer as nossas preocupações epistémicas e executivas na condição mais prática da promoção das competências para o sucesso escolar e de outras realizações do quotidiano dos indivíduos. Assim, enunciamos os objectivos visados, sistematizando-os do seguinte modo:

(i) Procuramos uma resposta à problemática em estudo, o acompanhamento continuado destas crianças problemáticas, logo após o despiste e devidamente acompanhadas, ou seja, preconizar a construção de um plano de intervenção em conformidade com a problemática.

(ii) Pretendemos evitar conseqüências severas no percurso destas crianças, que se desenvolvem num trilho de delinquência.

(iii) Uma vez que o participante (delinquente), que motivou o nosso estudo é filho de pais separados e que refere insistentemente como atribuição causal dos seus comportamentos anti-sociais, ponderamos averiguar até que ponto esta circunstância esteve na base deste percurso patológico ou se será meramente um meio desculpabilizante dos actos ilícitos que tem vindo a protagonizar.

(iv) Encontrar, desta forma, uma resposta alternativa ao seu internamento, que acreditamos não ser a solução mais adequada nem para estas, nem para um Estado preocupado com a constante adequação das suas políticas sociais.

CAPÍTULO III-MÉTODOS

Neste capítulo estão perceptíveis as etapas de concretização deste estudo, nomeadamente a fundamentação da metodologia utilizada, a amostra, a caracterização dos participantes, os instrumentos e técnicas de recolha, tratamento e análise de dados e os procedimentos utilizados. Uma vez que esta investigação se desenvolve no âmbito das Ciências da Educação esta é, essencialmente, orientada para comportamentos e acções sociais, na qual a investigação qualitativa resulta como a mais adequada. Consideramos que neste estudo a metodologia de investigação de natureza qualitativa é a que melhor se adequa, uma vez que se procura, quer a globalidade e a compreensão dos fenómenos, quer um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico. Desta forma, a metodologia qualitativa permite-nos estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, partindo-se dos próprios dados (Almeida & Freire, 2007). Não é nossa intenção encontrar explicações ou conclusões generalistas, uma vez que este não pressupõe a manipulação ou controlo de variáveis, nem impõe (embora pressupõe) relações de causa - efeito. Como referem Bogdan e Biklen (1994) o importante não é a generalização dos resultados, mas antes que outros contextos e sujeitos a ele possam ser generalizados. Na pesquisa qualitativa não existem hipóteses preconcebidas, pois é valorizado o raciocínio indutivo. Cabe ao investigador classificar e organizar os dados, a partir das interpretações que vai operando ao longo da investigação, e desenvolver hipóteses temporárias, que o poderão conduzir a outras fontes e tipos de dados (Nelson & Thomas, 2002).

Utilizamos também, para tratamento dos dados dos questionários, a técnica de análise de dados quantitativos, na dimensão: Estatística Descritiva das representações gráficas que nos permite descrever, de uma forma sumária, um conjunto de dados (Howell, 2010).

1. Amostra

Este estudo de caso tem como participante um recluso do sexo masculino com 22 anos de idade.

Como amostra complementar reunimos 50 participantes (N=50), sendo 25 do sexo masculino e 25 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos. Estes alunos frequentam a Escola E.B. 2, 3 Dr. Francisco Sanches, 25 dos quais frequentam o 6.º ano (2.º ano do 2.º ciclo) e os outros 25 o 9.º ano, (quadro 1)

<i>Idade</i>	<i>Ano escolaridade</i>	<i>Sexo</i>		<i>Total</i>
		<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>	
11 _{anos}	6.º	11	8	23
12 _{anos}	6.º	0	1	1
13 _{anos}	6.º	0	1	1
14 _{anos}	9.º	0	1	1
15 _{anos}	9.º	9	10	19
16 _{anos}	9.º	5	4	5
<i>Total</i>		25	25	50

QUADRO 1-Distribuição da amostra segundo idade, ano de escolaridade e sexo

Identificação

Nome: C M.

Sexo: masculino

Idade: 22 anos

Síntese da Problemática: Condenado a 20 meses de prisão, a cumprir pena no Estabelecimento Prisional de Viana do Castelo.

C.M. começou a experimentar droga aos 11/12 anos; foi várias vezes interceptado na escola com droga nos bolsos. Aos 13 anos começou a consumir. Aos 15/16 anos já era toxicodependente. Esta situação foi concomitante com a separação/divórcio dos pais. Terminou compulsivamente o 9.º ano de escolaridade. Imediatamente iniciou-se no roubo ou a efectuar pequenos furtos para auferir dinheiro para a dose. Acumulou vários processos crime devido a essas práticas. Ainda passou por uma ou duas associações, mas acabou por ser expulso.

2. Instrumentos

A variedade de técnicas interpretativas, características dos métodos qualitativos, permite a descodificação de fenómenos sociais que se produzem de forma natural. Estas técnicas realçam mais o significado dos fenómenos e/ou processo, do que a frequência ou resultados (Guerra, 2006; Bogdan & Biklen, 1994).

No caso particular do nosso estudo, optámos por recorrer a técnicas como análise documental, a técnica formulada por Bingham e Moore, em 1924, sob a designação de entrevista (Ghiglione & Matalon, 1993).

O recurso à utilização destas técnicas e instrumentos de recolha de informação permite ao investigador qualitativo um contacto directo e aprofundado com os participantes, “nos seus contextos ecológicos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), permitindo uma compreensão pormenorizada sobre aquilo que pensam ou fazem.

Outro instrumento utilizado no estudo, para além das (i) entrevistas (pai e filho), foram os questionários que aplicamos á nossa amostra, adaptados do modelo *Youth Self-Report* (YSR), (ii) Questionário de Auto-Avaliação para Jovens (Achenbach, 1991; versão portuguesa de Fonseca *et al*, 1994 e por fim, (iii) o YSR (Achenbach, 2001). questionário para jovens, filhos de pais divorciados. que evidencia a percepção que as próprios crianças e adolescentes têm de seus comportamentos

. O YSR é um questionário de auto-avaliação para jovens entre os 11 e os 18 anos, sendo composto por uma descrição simples de comportamentos problemáticos da criança, que estes devem cotar com 0 (a afirmação não é verdadeira), 1 (a afirmação é algumas vezes verdadeira) ou 2 (a afirmação é muito verdadeira), tendo em conta os últimos 6 meses. As questões do YSR foram elaboradas de forma a obter-se a percepção do jovem sobre si mesmo e em relação às suas competências ou dificuldades individuais ou grupais.

Pretendemos descrever e avaliar as competências sociais e os problemas de comportamento da criança/adolescente, tal como são percebidos pelos próprios. Desenvolve-se em duas partes: A 1ª parte é composta por 17 itens, relacionados com competências, actividades e interesses sociais do indivíduo; Na 2ª parte figuram 119 itens (103 relativos a diversos problemas de comportamento e/ou perturbações emocionais; e 16 dizem respeito a comportamentos socialmente desejáveis) 2ª parte: 119 itens (103 relativos a diversos problemas de comportamento e/ou perturbações emocionais; e 16 dizem respeito a comportamentos socialmente desejáveis - estes 16 itens não são considerados para efeitos de pontuação relativa à psicopatologia [itens 6, 15, 28, 49, 59, 60, 73, 78, 80, 88, 92, 98, 106, 107, 108, 109]).

A criança/adolescente deve indicar se a característica de comportamento descrita em cada item da Escala se se aplica ou não, a si própria (considerando como referência temporal os últimos 6 meses), tal que, numa escala de *likert* são considerados: 2 pontos – Muita vezes verdadeira; 1 ponto – Às vezes verdadeira; 0 pontos – Não verdadeira.

Os 113 itens que se referem a comportamentos problemáticos congregam-se em 8 categorias: 1) *Evitamento Social*: está associado a isolamento ou mal-estar interpessoal e energia reduzida, que conduzem frequentemente o adolescente a evitar determinados contactos sociais e a ser mais reservado; 2) *Queixas somáticas*; 3) *Ansiedade e Depressão*; 4) *Problemas Sociais*: encontra-se relacionado, essencialmente, com a qualidade das relações interpessoais e a aceitação social; 5) *Problemas de Atenção*: está, obviamente, associado ao diagnóstico categorial de perturbação de hiperactividade e défice de atenção; 6) *Problemas de Pensamento*: pode surgir elevado em perturbações psicóticas ou em quadros obsessivo-compulsivos; 7) *Comportamento Agressivo*: este factor representa um comportamento de desafio aberto e surge associado, entre outras, às perturbações de desafio ou oposição e da conduta; 8) *Comportamento Delinvente*: trata-se de um comportamento de desafio mais interiorizado, associado a características típicas das perturbações de conduta e do comportamento desviante.

Para extrair estas categorias, Achenbach realizou várias análises factoriais com amostras clínicas, dada a variabilidade das respostas aos itens ser superior nesta por comparação às amostras normativas. Estas permitiram evidenciar 8 síndromas. O autor efectuou, ainda, análises factoriais de segunda ordem, que permitiram extrair dois factores – um factor designado de “Externalização” e outro factor designado de “Internalização”. O primeiro corresponde a síndromas cujas problemáticas incidem em conflitos com o ambiente, enquanto que os problemas de internalização envolvem, essencialmente, conflitos com o *self*. Para além dos comportamentos problemáticos, este instrumento contém ainda um grupo de itens relativos a um conjunto de competências – escolares, de actividades e sociais. Os valores da consistência interna do YSR variam entre .70 e .80.

No presente estudo, utilizaram-se apenas os itens do questionário relacionados com o comportamento agressivo. Foram extraídos 37 itens, no total, que correspondem aos itens 1, 3, 6,7,11, 12, 13, 14, 16, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 49, 90, 94, 97, 98, 101, 103,

105, 106, 109, 111, do YSR integral, da versão portuguesa de Fonseca e colaboradores (1999).

3. Procedimentos

Para a incrementação desta investigação vários passos preliminares foram feitos.

Em primeiro lugar estabelecemos contacto com o participante quem, após o consentimento informado fizemos a entrevista semi-estruturada. Logo de seguida, e devido à pertinência da confirmação de algumas declarações feitas pelo participante, entrevistamos o pai.

Depois de alguns contactos com o Conselho Executivo e as professoras da escola E.B. 2,3 Dr. Francisco Sanches em Braga, foi-nos concedida a aplicação do YSR, a uma amostra de 50 participantes.

Os questionários foram aplicados a grupos-turma no início das aulas, numa sessão única, com um tempo de aplicação de, aproximadamente, 30 minutos, iniciada com a explicação pormenorizada de cada item do respectivo inquérito.

Foi pedido a todos os alunos o preenchimento individual e por escrito do instrumento, após uma breve apresentação do objectivo do estudo e clarificação dos itens.

Foram garantidos o anonimato e confidencialidade das suas respostas. Apelou-se também à sinceridade dos estudantes, e referiu-se a inexistência de respostas consideradas certas ou erradas.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos na nossa investigação. Em função da quantidade de variáveis incluídas neste estudo, e por razões de inteligibilidade, optamos por um formato de apresentação e de discussão simultânea dos resultados, por nos sugerir uma leitura rápida e de fácil compreensão. Assim, e em função dos objectivos propostos para o estudo procuramos dar uma resposta a esta problemática: o caminho para a delinquência. Acreditamos na intervenção precoce, desde logo, nas escolas do primeiro ciclo básico e no acompanhamento continuado destas crianças problemáticas, para que possam ser despistadas e devidamente acompanhadas, ou seja, preconizar a construção de um plano de intervenção em conformidade com a problemática. Uma vez que o participante (delinquente), que motivou o nosso estudo é filho de pais separados e que refere esta separação parental, insistentemente, como atribuição causal dos seus comportamentos anti-sociais, ponderamos também, averiguar até que ponto esta circunstância esteve na base deste percurso desviante, ou se será meramente um meio desculpabilizante dos actos ilícitos que tem vindo a protagonizar. Diligenciamos uma resposta alternativa ao internamento (caso do jovem participante), que acreditamos não ser a solução mais adequada nem para estas, nem para um Estado preocupado com a constante adequação das suas políticas sociais.

O primeiro procedimento impulsionador do estudo aqui apresentado, foi a entrevista semi-estruturada ao jovem delinquente. Esta entrevista contemplou momentos cruciais no desenvolvimento desde a infância até à idade adulta.

ENTREVISTA

1º Momento - A Infância

1. Com quem foste criado?

Com os meus pais. Mais pelo meu pai do que pela minha mãe.

2. Tens irmãos?

Sim. Tenho três: Eu sou o mais velho. O Tiago é o meu irmão do meio tem menos dois anos que eu e um irmão com 14 anos.

3. Conviveste com os teus avós?

Convivi bastante com os avós paternos. Com os maternos, nem por isso, quase nada.

4. Porquê? Por questão de distância geográfica, ou por mau relacionamento?

Os avós maternos nunca foram muito dados.

5. Ias à missa aos domingos? Andou na catequese?

Até aos 8 anos ia com o meu pai. Fiz a 1.º comunhão e só não fiz a segunda porque no dia da cerimónia estava com a minha mãe e deixamos passar a hora da cerimónia. Tinha 12 anos.

6. Qual a profissão da mãe? E do pai?

A minha mãe é doméstica e o meu pai é GNR.

2º Momento- A Família

7. Como descreve a sua família?

Agora a minha família são os meus irmãos e o meu pai.

8. Porquê?

Os meus pais estão separados. Eu vivo com o meu pai e com os meus irmãos.

9. Qual a relação com os dois irmãos mais novos?

Dou-me muito bem com os meus irmãos. Dou-me muito bem com o Tiago. É com o Tiago que desabafo, ele sabe tudo de mim e eu sei tudo dele. (O Tiago está neste momento em França a trabalhar).

10. Que idade tinha quando os seus pais se separaram?

Tinha 11 anos.

11. Sofreu com a separação?

Sim, muito. Foi muito difícil.

12. Sabe qual foi o motivo?

Só ultimamente é que me apercebi que tinham feitios muito diferentes. Não se entendiam. Estavam sempre a discutir.

13. Qual a relação que tinha com os seus pais?

Tinha um bom relacionamento com os dois. Mas o meu pai era quem me dava mais atenção.

14. Como caracteriza a sua relação com os seus pais antes do divórcio? E depois do divórcio?

Era boa. Depois, sempre me dei bem com o meu pai, mas sentia muita falta da minha mãe. Estava sempre a perguntar por ela. Queria estar perto dela.

15. No pouco tempo que ficou com a mãe, qual era a sua relação com ela? Tinha contacto com o pai?

Não tinha problemas com ela. Ela deixava-me fazer tudo o que queria. Se não queria ir à escola, não ia. Se não queria levantar não me levantava, se queria estar acordado até tarde, estava... e por aí adiante. Às vezes pensava mal do meu pai ... ela "punha-me contra ele"...

16. Este divórcio melhorou ou piorou a sua relação com os seus pais?

No início piorou a relação, principalmente com o meu pai... mas agora já percebo tudo... sei que não se davam bem.

17. Que foi mais difícil de ultrapassar com a separação dos pais.

Foi não estar com os dois e com os meus irmãos, todos juntos

3º Momento- A Escola

18. Qual a sua relação com a escola? Com os professores? Com os colegas?

Era boa, antes do divórcio dos meus pais. Gostava de aprender. Depois desinteressei-me, nem sempre queria ir, não trabalhava, ...

19. O que gostava e o que não gostava na escola?

Gostava de tudo.

20. Quem o ajudava nos estudos?

Só o meu pai.

21. Qual a utilidade da escola?

R: Muito útil. É importante aprender.

4º Momento- Interesses

22. Actividades que gosta ou gostava de praticar?

Trabalhos de electricista. Como tenho a formação de electricista, gostava de ter emprego nessa área. Gosto disso. O meu pai também gostava.

23. Gosta de animais? tem algum?

Gosto muito de gatos. Não tenho nenhum gato.

24. Gosta de ler? E de cinema?

Gosto de ler banda desenhada. Não gosto muito de cinema.

25. O que faz para se divertir?

não sei o que é isso...

26. Tem namorada?

Não, mas gostava de ter.

27. Gostava de casar e constituir família?

sim.

28. Como gostava que fosse a sua futura mulher?

Gostava que fosse uma boa pessoa, uma pessoa em que pudesse confiar. Que gostasse mesmo de mim. Não me interessa o físico.

29. Se tiver filhos acha que vai ser um bom pai? O que fará para tal?

Acho que vou ser bom pai, porque com a má experiência que tenho sei o que não devo fazer. Sei que tenho de ser compreensivo, mas ensinar regras, ser rigoroso, e disposto a ouvir e a conversar.

30. Tem amigos?

Não.

6º Momento-Entrada no mundo da delinquência

31. Como entrou no mundo da droga?

Foi na altura em que os meus pais se separaram e eu fui viver com a minha mãe. Conheci um irmão de um cigano que fumava e pedi-lhe que me deixasse experimentar um "Charro". Depois disso foi heroína, cocaína, extasi, cogumelos mágicos, LSD, MD, tudo....

32. Tem algum grupo para tomar a dose?

Injecto-me(cocaína) sempre sozinho,... tenho um sítio... cada "base" custa 10,00€.

33. Anda mais sozinho ou na companhia deles?

Ando mais sozinho. No início dava-me com um rapaz que também se injectava. Morreu com 24 anos com "overdose". Vivia na Ponte de S. João. Depois que ele morreu, nunca mais me injectei com ninguém.

34. Não tem medo que lhe aconteça o mesmo? Principalmente porque se injecta sozinho, se lhe acontece alguma coisa ninguém estará lá para o ajudar !...

Eu sei disso... tem razão, eu penso nisso, mas na altura só penso em injectar-me.

35. Sabe porque é que os outros se drogam?

Também têm os pais separados; outros assistiram a muita violência doméstica; por causa do álcool e más relações.

36. O que o motivou a drogar- se?

O divórcio dos meus pais...

37. O que é que a droga dá que o mundo não tem, que os amigos e familiares não dão?

Dá-me uma sensação boa, esqueço os problemas...

38. O que sente antes da toma da dose? E depois?

Antes da dose sinto-me ansioso. Depois da toma sinto-me bem.

39. A toma traz felicidade?

Não traz felicidade, por causa das consequências que tem. Só traz descanso ao corpo...

40. Como se descreve? Uma virtude e um defeito.

Sou normal. Sou amigo do meu amigo, brincalhão, acho que sou boa pessoa. Às vezes sou mentiroso, desconfiado, introvertido.

41. Gosta de ser como é? Se não, como gostaria de ser?

Sem drogas. Feliz. Menos desconfiado. Gostava de voltar a ganhar a confiança do meu pai.

42. Um acontecimento feliz e um acontecimento infeliz na sua vida.

Um acontecimento feliz: não me lembro nada de especial...

Um acontecimento infeliz: o divórcio dos meus pais...

43. O que é ser feliz?

É ter pai e mãe. Ter afecto, carinho...é por isso que quero encontrar uma pessoa especial...

Adoptando como base de sustentação as informações obtidas através da entrevista ao participante CM, é-nos possível identificar o seu percurso desenvolvimental, de um comportamento desviante até à delinquência. Assim, dividimos a entrevista em categorias representando cada etapa desenvolvimental da vida: Categoria A - A família; Categoria B - A Escola; Categoria C - Interesses; Categoria D – Entrada no mundo da delinquência.

Categoria A – A família

- O CM, o entrevistado foi criado pelos pais, mas...*mais pelo meu pai do que pela minha mãe*. Reforça aqui o papel do pai na sua educação.
- Refere ser o mais velho de três irmãos. O segundo, o Tiago, na fratria é mais novo dois anos que ele. Tem também uma irmã. Diz ter boa relação com todos mas destaca o Tiago que se encontra a trabalhar em França.
- Diz ter convivido bastante com os avós paternos. Contudo quase não tinha relação com os avós maternos devido à má relação que existia com o pai.
- Confessa que gostava de ir à missa com o pai e que com oito anos fez a 1ª Comunhão. *Não fiz a comunhão Solene porque a minha mãe deixou passar a hora da cerimónia*. Eu tinha 12 anos.
- A mãe é doméstica enquanto que o pai é guarda. Acrescenta com certo orgulho: *é GNR* (salientando a figura de autoridade).
- Questionado sobre a sua relação com os irmãos refere: *Dou-me muito bem com os meus irmãos*. Acrescentando que se dá muito bem com o Tiago.
... *É com o Tiago que desabafo, ele sabe tudo de mim e eu sei tudo dele*.

- Agora a minha família são os meus irmãos e o meu pai. Diz peremptoriamente e logo acrescentando... Os meus pais estão separados. Eu vivo com o meu pai e com os meus irmãos.

- Quando os pais se separaram tinha apenas 11 anos. Diz ter sofrido muito. *Foi muito difícil.*

- Questionado sobre o motivo da separação diz que os pais não se entendiam e que discutiam muito... *Só ultimamente é que me apercebi que tinham feitios muito diferentes...*

- Diz que no momento tinha boa relação com os dois, tanto com o pai como com a mãe. Assume, contudo, que o pai lhe dava mais atenção. Começa a revelar alguma indiferença por parte da mãe relativamente à educação dos filhos.

- Interrogado sobre a sua relação com os pais, antes e depois do divórcio diz ter boa relação embora realce mais uma vez o papel do pai, *sempre me dei bem com o meu pai*, mas refere ter sentido a falta da mãe. *Estava sempre a perguntar por ela...queria estar perto dela.*

- Depois dos pais se separarem, enquanto o divórcio decorria, viveu com a mãe uns tempos, tempos esses, que descreve com alguma ironia...*não tinha problemas com ela. Ela deixava-me fazer tudo o que queria. Se não queria ir à escola, não ia. Se não queria levantar não me levantava, se queria estar acordado até tarde, estava... e por aí adiante.*

- Recorda este período da vida com um misto de liberdade e até de algum bem estar, mas por outro lado parece incriminar a mãe desta “anarquia.” Completamente “solto” sem normas nem regras.

- Comentando os desabafos que a mãe tinha com ele contra o pai, ponderava: *Às vezes pensava mal do meu pai ... ela “punha-me contra ele”...persuadido, talvez pela mãe, mas não convencido...acrescenta...mas continuava a vê-lo.*

- Lamentando a separação dos pais, confessa que apesar de doloroso, entende que foi a melhor solução, uma vez que não se entendiam. *Mas*

agora já percebo tudo... sei que não se davam bem. Refere também que o pior é ter os pais separados e principalmente, não estarem todos juntos, pais e irmãos.

Categoria B – Escola

Tivemos curiosidade em saber como enfrentava a escola, como um espaço de rigor, normas e regras, uma vez que diz ter tido liberdade total, onde a transgressão era uma constante, coabitando com a mãe.

-Diz gostar muito da escola.”*Gostava de tudo*”, quando os pais estavam juntos. Queria e gostava de aprender... *Depois desinteressei-me, nem sempre queria ir, não trabalhava*, era só o pai que o apoiava nos trabalhos da escola, comenta.

- Quisemos saber o que pensava da escola ao que nos respondeu ser muito útil. *É importante aprender.* Reforçou a resposta.

Categoria C – Interesses

Quisemos saber, actualmente, quais eram os seus interesses actividades profissionais e de lazer. Com algum entusiasmo e segurança diz gostar de trabalhar como electricista e diz possuir formação nessa área. *Como tenho a formação de electricista, gostava de ter emprego nessa área.* Mais uma vez evidenciando o pai e parecendo coloca-lo como referência, acrescenta: *Gosto disso. O meu pai também gostava.*

-Contornando o campo mais afectivo, quisemos colocar-lhe questões muito pessoais:

-Gostas de animais? Ao que respondeu animado: *Gosto muito de gatos!* Rectificando logo, que apesar disso, não tinha um gato.

-Questionando-o sobre actividades de lazer disse-nos que não apreciava cinema, e ler, que só banda desenhada.

- Curiosos e expectantes perguntamos-lhe o que o fazia divertir-se, ao qual nos respondeu: *não sei o que é isso...*

-Falamos-lhe em assuntos mais concretos, como por exemplo, se tinha namorada.

-Respondeu-nos que não, mas imediatamente disse que gostava de ter uma namorada, casar e constituir família. Não lhe interessava o *físico*, queria que fosse boa pessoa, uma pessoa em quem pudesse confiar... *Que gostasse mesmo de mim*, acrescenta.

- Ao colocarmos-lhe a questão de um dia ter filhos, que pai será? Respondeu-nos um pouco inibido mas com alguma sensibilidade... *Acho que vou ser bom pai, porque com a má experiência que tenho sei o que não devo fazer. Sei que tenho de ser compreensivo, mas ensinar regras, ser rigoroso, mas disposto a ouvir e a conversar.*

Nesta resposta parece assumir a irresponsabilidade da mãe e talvez o pouco rigor do pai, que apesar de tudo, ainda é evidenciada a sua postura ou por referência em momentos de adversidade e de risco.

- Diz, timidamente, não ter amigos...

Categoria D – Entrada no mundo da delinquência

Foi com algumas cautelas e de uma forma muito subtil que “entramos” no “seu mundo da delinquência”. Conscientes da fragilidade do tema, fomos directamente ao assunto fulcral desta investigação:

Como entrou no mundo da droga?

Hesitou mas logo contestou: *Foi na altura em que os meus pais se separaram e eu fui viver com a minha mãe.*

... Conheci um irmão de um cigano que fumava e pedi-lhe que me deixasse experimentar um “Charro”. Depois disso foi heroína, cocaína, extasi, cogumelos mágicos, LSD, MD, tudo....

- Nesta resposta vislumbra-se alguma tentativa de desculpabilização e até de atribuições causais. *Foi na altura em que os meus pais se separaram e eu fui viver com a minha mãe.* Apresenta dois motivos para a transgressão: a separação dos pais (a perda) e a convivência com a mãe (negligência).

De seguida, ao referir-se ao “irmão de um cigano”, esquecendo que este, cigano é...há uma tentativa de fuga á origem da “amizade”(ele não é amigo do cigano, é apenas amigo do irmão do cigano). E depois como a clássica sequência, seguem-se os mais “poderosos”. Curiosa esta “interpretação”, pois começa “silenciosa” e depois “explode”como que uma libertação, com a expressão *tudo...*

Esta é sem dúvida, uma história igual à de muitos outros...e daí não nos ter surpreendido.

-Questionado sobre a “toma” da dose, se o faz em grupo ou isolado, responde:

Injecto-me sempre sozinho, ... tenho um sítio...

- Aqui foi descontinuada a questão, pois não consideramos uma informação relevante, a identificação do local, proliferam esses espaços nas pequenas e grandes cidades...

- Outra questão foi sobreposta: Onde consegue o dinheiro?

Agora já mais desinibido, não responde ao que se lhe pergunta e acrescenta mais... o tipo de droga (cocaína) e o custo da dose. *Cada “base” custa 10,00€.*

- De seguida confessa isolar-se. *No início dava-me com um rapaz que também se injectava. Morreu com 24 anos com “overdose”. Depois que ele morreu, nunca mais me injectei com ninguém.*

- Perguntamos-lhe se “esses episódios trágicos” não o assustavam, ao que logo respondeu ser consciente dos riscos que corre e assume... *tem razão, eu penso nisso, mas na altura só penso em injectar-me.*

- A partir de determinado momento fomo-nos apercebendo de um progressivo relaxamento e desinibição nas respostas às questões formuladas sobre este delicado tema.

Sentimos grande leveza nas respostas às questões: **O que o motivou a drogar- se? Sabe o motivo porque os outros se drogam?**

- A resposta foi concomitante: *O divórcio dos meus pais... os outros também têm os pais separados.*

- Com estas reacções às questões colocadas parece-nos que há uma única resposta, uma relação causal entre o uso de estupefacientes e o divórcio dos pais. É bastante preocupante e constrangedora esta correlação feita pelo entrevistado.

Perante este tipo de afirmações ponderamos a seguinte questão: **O que é que a droga dá, que o mundo não tem, que os amigos e familiares não dão?**

Ao que o CM simplesmente respondeu: *Dá-me uma sensação boa, esqueço os problemas... antes da dose sinto-me ansioso. Depois da toma sinto-me bem.*

- Depois de várias tentativas para tentar perceber a razão de tanta certeza naquela relação divórcio/droga, questionamos de novo o participante: **A “toma” traz felicidade?**

A resposta já nos pareceu um pouco mais ponderada, pois já são assumidos efeitos negativos: *Não traz felicidade, por causa das consequências que tem.*

E terminamos a entrevista, convictos que o CM está bem consciente das consequências nefastas e, simplesmente rende-se ao comodismo e à satisfação, afirmando: *Só traz descanso ao corpo...*

- Depois desta entrevista, que teve como objectivo perceber o percurso atípico de um adolescente que se “afogou” num “mar” de drogas, quase concluímos que apenas houve um motivo, a separação dos pais. Ficamos curiosos, pela consistência das respostas e pela frequência com que apontava o divórcio dos pais como motivo do seu “desmoronamento”.

Categoria E- Perspectivas futuras

Não desistimos e quisemos saber se a personagem que temos em frente, sabe quem é, donde vem e para onde vai.....e continuamos: **Um desejo, o que é ser feliz?**

O maior desejo é recuperar a confiança do meu pai e viver sem drogas...e diz que não se recorda de um acontecimento feliz.

Felicidade, segundo CM, é ter pai e mãe, ter afecto, carinho...

Termina, referindo, mais uma vez, o divórcio dos pais, peremptoriamente, como o acontecimento mais triste da sua vida.

Seguidamente, no Quadro - 1, apresentaremos de uma forma reduzida um cenário de momentos altamente significativos e reveladores de todo o percurso deste aluno que imergiu precocemente no mundo da delinquência.

Categoria	Sub-categoria	Indicadores
A A Família	A1 Estrutura Familiar	<i>Eu sou o mais velho. O Tiago é o meu irmão do meio tem menos dois anos que eu e um irmão com 14 anos.</i>
	A2 Estilo Parental	<i>Fui criado com os meus pais... mais pelo meu pai do que pela minha mãe. A minha mãe é doméstica e o meu pai é GNR. Com ela faço o que quero...mas com ele, não. É severo Às vezes pensava mal do meu pai ... ela punha-me contra ele</i>
	A3 Roturas	<i>Os meus pais estão separados. Eu vivo com o meu pai e com os meus irmãos Tinha 11 anos. Foi muito difícil!</i>
	A4 Mudanças	<i>Sempre me dei bem com o meu pai, mas sentia muita falta da minha mãe. Estava sempre a perguntar por ela. Queria estar perto dela.</i>
	B1	

E Perspectivas Futuras	D2 Motivação	<i>O divórcio dos meus pais...</i> <i>Dá-me uma sensação boa, esqueço os problemas...</i> <i>Não traz felicidade, por causa das consequências que tem. Só traz descanso ao corpo...</i>
	D3 Consequências	<i>Eu sei disso... tem razão, eu penso nisso, mas na altura só penso em injectar-me.</i> <i>Queria ser respeitado. Sou amigo do meu amigo, brincalhão, acho que sou boa pessoa. Às vezes sou mentiroso, desconfiado, introvertido.</i>
	E1 Desejos	<i>Sem drogas.</i> <i>Feliz. Menos desconfiado. Gostava de voltar a ganhar a confiança do meu pai.</i> <i>Ter afecto, carinho... é por isso que quero encontrar uma pessoa especial...</i>
	E2 Felicidade	<i>Não sei o que é isso...</i>

Quadro - 2 - Categorias, subcategorias e indicadores do problema

Reflectindo esta entrevista e ponderando as respostas do inquirido na base do Modelo Estrutural de Compreensão do Comportamento anti-social (adaptação de Rijo et al (2004), consideramos altamente significativas as experiências de vida do entrevistado, tanto na Infância como na Idade Escolar, períodos altamente preditivos, segundo o autor, de comportamentos anti-sociais. Discurso revelador de ausência de *auto-controle* e de *auto-disciplina*, *privação emocional*, corroborando a investigação de Lewis (2005); *abandono e instabilidade*, e *desconfiança e abuso* (Richardson, 2005; Cooper & Tiffin, 2006). Todas estas componentes são notáveis nas respostas às questões colocadas relativamente ao período da infância. Na idade escolar, o fracasso é evidente devido ao elevado absentismo, abandono e rejeição dos pares.

Tal como referem Rijo et al (2004), uma das características destes sujeitos é a manipulação, isto é evidente nas suas contestações, pois parece tentar manipular-nos imputando todos os erros a causas pontuais como o divórcio dos pais e a negligência da mãe. Contudo, a *visão do mundo como um lugar perigoso e hostil, sendo que a melhor forma de evitar ser vítima deste é tornar-se agressor e manipulador, explorar e intimidar os outros*, pareceu-nos obscura, pois revela interesses e alguns valores que não se harmonizam com a sua conduta. A dimensão *Grandiosidade*, referida pelos autores, reflecte a socialização marginal desenvolvida e incrementada na adolescência, onde impera a perturbação de comportamentos desajustados e a *definição de um estilo de vida e de uma identidade desviantes*. Este *estilo de vida* assumido pelo sujeito da nossa amostra foi a motivação para o nosso estudo.

Na tentativa de perceber o modo como o processo de divórcio pode estar associado a um maior registo de problemas, bem como as repercussões na vida destes jovens, ao nível do Isolamento, Ansiedade/Depressão, Problemas Sociais, Problemas de Atenção e Comportamento Delinquentes, foi nosso objectivo desconstruir o percurso de vida deste jovem adulto, que já foi criança, e que na adolescência ingressou no mundo da delinquência.

O que aconteceu? O que falhou?

Recorremos à análise da entrevista feita ao pai, cruzamos dados (e.g., situações constrangedoras; negligência parental; separação dos pais) da entrevista feita ao filho, com o intuito de encontrar respostas justificativas e consensuais, para podermos desconstruir o percurso de vida deste delinquente, na base das certezas e verdades, e edificar todo o trilho dogmático até à ingresso no mundo da marginalidade. À semelhança da entrevista feita ao filho, as questões propostas ao pai foram baseadas nas mesmas categorias utilizadas para o filho. Focamo-nos em questões relacionadas com a família: estrutura e estilo parental, antecedentes familiares, escola, nos interesses do filho e marcos de referência para a fundamentação e explicação de possíveis atribuições causais ao problema em destaque.

Família

Questionado o pai do CM sobre as suas origens, a sua família, define-a como uma estrutura bastante rígida, sem deixar de manifestar grande respeito e admiração pelos seus progenitores. *Nessa altura a educação era rigorosa. A família era patriarcal, mas funcionava bem. Dava-se muito valor à experiência dos mais velhos. Havia muito respeito pelos mais velhos. O meu pai era muito inteligente, embora fosse analfabeto. A minha mãe já tinha a 3.ª classe. Refere ter começado a trabalhar muito cedo por necessidade. Vivi com os meus pais até aos 13 anos de idade. Depois fui para Angola, trabalhar no comércio*

Escola

Fala da escola com muito entusiasmo e refere-a como um espaço de transmissão de saberes e de integração social. *A escola é muito importante. Gostava de tudo na escola. Era bom aluno. Tinha boa relação com os professores e gostava de aprender e de mostrar o que sabia. Lamenta ter abandonado muito cedo a escola, diz não ter tido grandes ajudas. O meu pai não podia ajudar porque era analfabeto. A minha mãe muitas vezes ajudava nas “contas”.*

Diz ter regressado à escola, aos 49 anos e neste momento concluiu o 9º ano. Segundo ele, valeu-lhe o emprego, é agente da GNR.

Refere-se à fase da adolescência como um período efêmero...diz ter-se feito *homem* muito cedo. *Estava em Angola a trabalhar no comércio. Mas tenho muito boas recordações das pessoas que conheci, do que aprendi. O trabalho era a minha diversão.*

Interesses

Questionado sobre os seus interesses...

De quando em vez ia aos bailes com outros rapazes conhecidos, mas era raro. Não tinha namoradas. Éramos muito controlados pelo meu pai. Diz que o casamento, aos 27 anos, foi o maior erro da sua vida. A minha ex-mulher tinha 17 anos. Arrependi-me de ter casado com a minha ex-mulher. O casamento foi muito turbulento. Tínhamos maneiras de ser diferentes. Também temos diferença de idades. Esta diferença foi grave no início, mas depois as coisas equilibraram-se.

Foi neste o momento, que entendemos como oportuno para dirigirmos algumas questões sobre o percurso “trágico” do C.M.. Perguntamos-lhe se os filhos foram desejados.

Responde peremptoriamente que sim. *Foram muito desejados. Os três. O C.M. foi o mais desejado de todos.*

Nesta afirmação, tão determinante parece querer reforçar o desejo deste filho, talvez na tentativa de se desculpabilizar dos erros do C.M.

Assentes nesta resposta e apercebendo-nos da grande preocupação em demonstrar que fora um bom pai, fizemos uma sequência de questões geradoras, da sua eminente resposta:

Qual a relação que tinha com os seus filhos? Brincavam com eles? Passeavam com eles? Conversavam com eles? Notava quando eles andavam tristes ou preocupados? Conhecia os seus interesses? Conhecia as suas amigas? Estavam a par dos seus sucessos e insucessos escolares? Acompanhavam-nos nos estudos? Reprendiam-nos ou castigavam-nos?

Pareceu-nos querer muito responder a estas questões. Aliás, pareceu-nos ansiar esta oportunidade...como querer testemunhar uma forte dedicação e atenção ao filho...

A maior parte das vezes, eu é que tratava do C.M., por causa da inexperiência da mãe. Brincava com ele, levava-o a passear de motorizada até ao Lindoso (Ponte da Barca). Conversava com ele. Sabia quando ele estava triste. Era eu que o repreendia. O C.M. sempre foi uma criança muito viva. Era muito bom na escola. Os professores gostavam dele e da sua vivacidade. Sempre acompanhei o C.M.. A mãe nem tanto.

Mais uma vez ficamos com a percepção que o pai era, sem dúvida o cuidador. Culpava a mãe de uma forma dissimulada, parecendo que sempre algo ficava por dizer.

No desenrolar da conversa, e estando já um pouco mais à-vontade atrevemo-nos a questionar o motivo do divórcio. Mais uma vez, e de novo como que se soltasse, muito aliviado respondeu: *Choque de mentalidades.*

E tentando explicar em detalhe, e mais uma vez parecendo querer desculpar e atribuir culpas, não á mãe do C.M., mas às suas origens acrescenta: *A mãe do C.M. vem de uma família de perdulários. Não gostam de trabalhar. Vivem do rendimento mínimo. Não têm grandes princípios. Não sabem viver com regra.*

De seguida perguntamos-lhe como tinha reagido o C. M. à separação dos pais.

O C.M. ficou revoltado e fez muitas asneiras na escola. Acho que sentiu falta da base familiar e viu-se perdido na confusão, sem saber a quem dar razão.

Questionámo-lo sobre a guarda dos filhos após a separação.

Fiquei com os três filhos. E a mãe também não os queria. Acho que também passou por um esgotamento. Mais uma vez nos parece presente o dualismo acusação/defesa. Sugere-nos em termos de desculpa um provável esgotamento. *Disse que queria gozar a vida...* de novo se vislumbra a aceitação, o facto de ser jovem e de querer gozar a vida, o que lhe parece normal.

Contudo, apresenta o desfecho, agora fatídico: *Depois tirou-mos... foi a desgraça dos filhos. Divorciamo-nos quando o C.M. tinha 11 anos. Com 13 anos já consumia droga. Foi apanhado com droga nos bolsos.*

Neste momento é avocada toda a responsabilidade à mãe, e a separação em particular. Falamos sobre os momentos após a separação...*na altura do divórcio queria viver com a mãe porque com ela fazia o que queria.* Depois com uma expressão de impotência e de tristeza acrescenta: *distanciou-se de todos e começou a viver no mundo dele.* Com toda a firmeza aponta como atribuições causais, a separação dos pais e a negligência da mãe.: *foi o divórcio e a atitude irresponsável da mãe.*

Depois do problema instalado, e vendo-se agora o C.M. em contas com a justiça quisemos saber se o pai se sentia culpado pelo estado actual do seu filho. Perguntamos-lhe: Acha que poderia ter feito alguma coisa para evitar o problema do C.M.? O que poderia ter feito?

Não podia fazer mais do que o que fiz. Pedi ajuda, mas tive sempre que lutar sozinho. Os avós maternos nunca ajudaram. Quiseram casar a filha como quem faz um investimento.

Mais uma vez faz uma atribuição causal, não à mulher, mas aos pais da mulher acusando-os de se ter libertado dela, precocemente, tendo-a ele “parentificado” pela imaturidade de uma curta vida de 17 anos.

Em termos de perspectiva de futuro, sente-se incapaz de “dar volta” à vida do C.M. e refere a indiferença da mãe relativamente à situação. *Para ela nunca houve problema. Está para França. Nem sequer telefona.*

Terminamos perguntando ao pai do C.M., como lida com esta insustentável situação de delinquência vendo um filho “atrás das grades” num cenário constrangedor, de alguém que um dia foi criança e que hoje, fruto de uma sociedade negligente que nada faz para encaminhar os jovens para um futuro promissor de seres activos, saudáveis e felizes.

Estou só nisto...Fui sempre e serei...

As informações recolhidas nas duas entrevistas, respectivamente, filho e pai, parecem-nos consensuais. Contudo, algo nos “perturba”: Será que na origem deste problema está a separação dos pais?

Sendo este um dos objectivos do nosso estudo:

(iv) Uma vez que o participante (delinvente), que motivou o nosso estudo é filho de pais separados e o que refere, insistentemente, como atribuição causal dos seus comportamentos anti-sociais, ponderamos averiguar até que ponto esta circunstância esteve na base deste percurso, ou se será meramente um meio desculpabilizante dos actos ilícitos que tem vindo a protagonizar.

Ficamos curiosos e expectantes. Um novo passo acrescentamos à nossa investigação.

Recolhemos uma (sub) amostra de 31 participantes, do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, dividida em dois grupos: Família divorciada (n=15); Família intacta (n=16) e aplicamos o Youth Self Report (YSR, Achenbach, 1991).

Através da entrevista semi-estruturada e do Youth Self Report (YSR, Achenbach, 1991) podemos verificar que os resultados sugerem que o processo de divórcio parental é vivenciado com algum desajustamento por parte dos filhos, principalmente no período subsequente, podendo em alguns casos prolongar-se por mais tempo. As principais repercussões, mais diferenciadas no YSR, são ao nível do Isolamento, Ansiedade/Depressão, Problemas Sociais, Problemas de Atenção e Comportamento Delinvente. Foi este o caso do participante no nosso estudo, que à semelhança de um elevado número de indivíduos refere o período imediatamente a seguir à notícia de divórcio como sendo difícil de ultrapassar, causando sentimentos de tristeza e incerteza face ao futuro das suas vidas. Em contexto escolar, um número elevado de sujeitos evidencia, igualmente, absentismo e fracasso escolar, decorrente da desestruturação parental. Apresentamos de seguida as análises feitas à escala YSR (Youth Self Report, Achenbach, 1991).

Análise diferencial em função do tipo de família

Com o objectivo de verificar de que forma a distribuição dos sujeitos nas dimensões do YSR é diferenciado em função da atribuição a famílias divorciadas ou famílias intactas, foram efectuados testes de Qui-Quadrado (*Chi-Square Test*, χ^2). Apesar da ausência de significância estatística ($\chi^2 = 2,181$, $p = 0,336$), verifica-se uma maior frequência de casos patológicos nos filhos provenientes de famílias divorciadas ($n=15$) comparativamente aos filhos da amostra de famílias intactas ($n =16$). No quadro 3 apresenta-se a distribuição do YSR por tipo de família e na amostra total

Tipo de família

Família divorciada (n = 15)			Família intacta (n = 16)			Amostra Total (n =31)		
Normal	Fronteira	Patológico	Normal	Fronteira	Patológico	Normal	Fronteira	Patológico
4	2	9	5	5	6	9	7	15

Quadro 3 - Distribuição do YSR Total em função do tipo de amostra.

Foram ainda desenvolvidos testes de Qui-quadrado (χ^2) para todas as dimensões do YSR em função do tipo de família, cujos resultados se apresentam no Quadro 4.

Quadro- 4 -Teste de Qui-quadrado (χ^2) para as dimensões do YSR em função do tipo de família.

	Divorciada (n=15)			Intacta (n=16)			χ^2	<i>p</i>
	Normal	Fronteira	Patológico	Normal	Fronteira	Patológico		
Isolamento	14	1	0	16	0	0	1,118	,290
Queixas somáticas	15	0	0	16	0	0	-	-
Ansiedade e Depressão	13	2	0	13	3	0	,496	,464
Problema Sociais	14	1	0	16	0	0	1,118	,290
Problemas de Pensamento	14	0	1	15	1	0	2,006	,367
Problemas de Atenção	10	2	3	16	1	0	4,493	,106
Comportamento Delinquente	12	3	0	16	0	0	3,365	,057
Comportamento Agressivo	12	3	0	16	0	0	3,365	,057
Internalização	13	0	2	15	0	1	,464	,496
Externalização	11	0	4	15	0	1	2,494	,114
YSR Total	6	2	7	7	5	4	2,181	,336

Como podemos verificar, nos resultados do questionário não encontramos diferenças estatisticamente significativas. Na base destes valores/resultados estarão probabilisticamente, a reduzida amostra, circunscrita a 31 participantes (N=31) repartidos por 2 tipos de família (divorciada=15 e intactos=16). São notáveis as dimensões, *Comportamento delinquente* e *Comportamento agressivo* que se apresentam quase significativas, uma vez que na amostra de famílias divorciadas temos sujeitos na zona fronteira, comparativamente à amostra de famílias intactas cujos valores se encontram para todos os sujeitos na normalidade.

Analisando os dados apresentados no quadro, verificamos que o componente YSR mais pontuado pelos alunos são a *Problemas de atenção*, *Comportamento delinquente* (externalização) e *Ansiedade/Depressão* (internalização). Também o *Isolamento*, *Problemas Sociais*, *Problemas de Pensamento* e *Comportamento Agressivo* foram exaltados. Nas famílias intactas, só cinco alunos tiveram pontuação alvo de interesse clínico (apenas uma das dimensões, apresenta-se acima do ponto de corte), a *Ansiedade/depressão*, *Problemas de pensamento* e *Problemas de atenção*.

Dado que foi claramente solicitado que respondessem ao questionário com base na vivência do divórcio, consideramos que estes resultados corroboram os resultados de outros investigadores (Farrington, 2005; Hetherington, 2003; Johnson et al., 2001; Wood et al., 2004).

Apresentaremos de seguida os resultados auferidos no questionário **de Auto-Avaliação para Jovens YSR 11-18 (T.M.Achenbach, 1991), Tradução: A.C. Fonseca & M.R. Simões (U.Coimbra)**, constituído por 37 afirmações, repartidas por itens categorizados (Quadro- 5), a relação da criança/jovem consigo mesmo; as relações desta/deste com os seus progenitores; relação com a escola e pares, e factores preditores da delinquência.

Relação da criança/jovem consigo mesmo	Relação da criança/Jovem com os progenitores.	Relação com a escola e pares	Factores preditores da delinquência
1.Comporto-me de maneira demasiado infantil; 2.Gosto de animais 3.Sinto-me só 4.Sinto-me confuso, desorientado 5.Choro muito 6.Não me sinto culpado depois de fazer algo que não devia; 7.Sinto que tenho de ser perfeito 8. Sinto que ninguém gosta de mim 9. Sou nervoso, irritável ou tenso 10 .Sinto-me demasiado culpado. 11. grito muito; 12. Ajo sem pensar, sou impulsivo 13. Gosto mais de estar sozinho que acompanhado 14. Sou nervoso, irritável ou tenso; 15. Sou infeliz, triste ou deprimido	1. Desobedeço aos meus pais	1. Sou demasiado dependente dos adultos; 2. Tento que me dêem muita atenção; 3.Sou desobediente na escola; 4. Não me dou bem com os outros jovens; 5. Discuto muito; 6. Tenho ciúmes dos outros ou sou invejoso; 7. Estou pronto a ajudar as pessoas quando necessitam de ajuda; 8. Sinto que os outros andam atrás de mim para me apanharem; 9. Sinto-me sem valor ou inferior aos outros; 10. Arrelio muito os outros 11.Gosto de ajudar os outros 12 Falto às aulas ou á escola 13 Tento ser justo com os outros 14 Procuro ajudar as pessoas sempre que posso 15 Evito envolver-me com os outros	1. Não me sinto culpado depois de fazer algo que não devia; 2. Meto-me em muitas lutas/brigas; 3. Ando com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos 4. Minto e faço batota; 5 Digo palavrões ou uso linguagem obscena 6 Ameaço magoar/ferir as pessoas 7 Consumo álcool ou drogas

Quadro 5 – Categorização do questionário.

Relativamente aos dados obtidos, e com o fim de adquirir respostas mais consistentes, passamos a apresentar os resultados de cada item.

No item 1, “ *Comporto-me de maneira demasiado infantil para a minha idade*” (Gráfico 1), a maioria dos alunos do 6.º ano com idades entre os 11 e os 13 anos, (14), responderam não ser verdadeira, ou seja, não se comportam de maneira demasiado infantil para a sua idade, (10) responderam que algumas vezes se comportam de maneira demasiado infantil para a sua idade e (1) respondeu que muitas vezes se comporta de maneira demasiado infantil para a sua idade. A mesma afirmação já só é algumas vezes verdadeira para a maioria dos jovens entre os 15 e 16 anos, alunos do 9.º ano, (18); (7) responderam que não se comportam de maneira demasiado infantil para a sua idade e (0) respondeu que muitas vezes se comporta de maneira demasiado infantil para a sua idade. Na verdade, a restrição de experiências e falta de estimulação durante os primeiros anos de vida, a vinculação, estrutura familiar, estilo parental e acompanhamento, são factores inibidores de desenvolvimento, e maturidade, que podem estruturar défices cognitivos, sociais e adaptativos, (Leal, 2010).

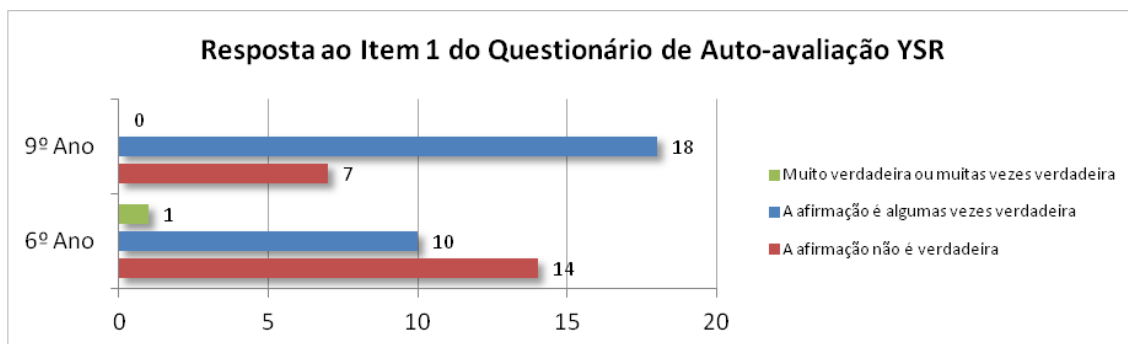


GRÁFICO 1 – Resposta ao item 1

No que respeita ao item 2 do questionário, “*Discuto muito*”, (Gráfico 2) tanto os alunos do 6.º ano como do 9.º responderam maioritariamente que discutem algumas vezes. A escola é a grande propiciadora deste tipo de interações, desencadeando muitas vezes comportamentos de agressividade altamente exacerbados e extremos. Esta forma de agressão, chamada de “bullying”, surge na escola e tem uma grande intensidade entre crianças, de ambos os sexos, entre os onze e os dezasseis anos, intervalos de idade correspondente aos participantes e respondentes deste questionário.

Frequentemente, pertencem a famílias desestruturadas, isenta de afectos. Os pais desempenham uma deficiente supervisão sobre os seus filhos, incrementando modelos errados para lidar com conflitos ou comportamentos agressivos. Admite-se que os jovens que praticam o “bullying” têm grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos anti-sociais e/ou violentos, podendo mesmo enveredarem pelo universo da delinquência.

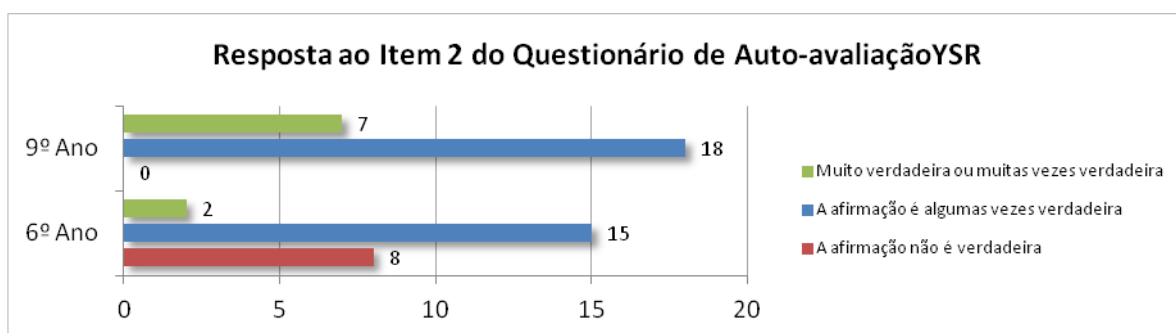


GRÁFICO 2 - Resposta ao item 2

Na afirmação 3 do questionário, “*Gosto de animais*”, (Gráfico 3) tanto os alunos do 6.º ano, (18), como do 9.º ano, (18), são concordantes no seu gosto por animais, sendo que consideram esta afirmação muito verdadeira. No grupo de alunos do 6.º ano, (6) consideram esta afirmação algumas vezes verdadeira e (1) não consideram esta afirmação verdadeira. Já no grupo de alunos de 9.º ano, (7) consideram esta afirmação algumas vezes verdadeira e (0) não consideram esta afirmação verdadeira.

Esta unanimidade é normal e transversal às faixas etárias em estudo. Os afectos projectados num animal ou objecto, ou, a sublimação destes, reflectem a falta de afecto ou a busca de uma vinculação: “...é a falta de afecto que representa pior risco para a delinquência”. (Dias Cordeiro, 2008, p. 29).

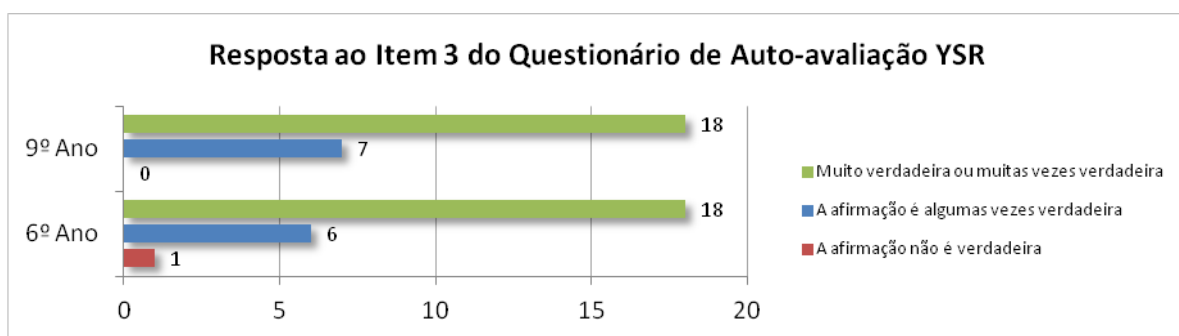


GRÁFICO 3 - Resposta ao item 3

Relativamente à afirmação 4 do Questionário, “Sou fanfarrão ou gabarola”, (Gráfico 4), tanto os alunos do 6.º ano como do 9.º concordam em que não é verdadeira a afirmação de que são *fanfarrões ou gabarolas*. Sendo de salientar que em ambos os grupos, de 25 alunos, mais de metade não se considera nem fanfarrão nem gabarola. Ainda que sem grande expressão na contabilidade das respostas, é interessante observar que (1) no 6.º ano e (2) no 9.º ano, “confessaram” ou admitem que são muitas vezes fanfarrões ou gabarolas. Esta fase, reúne uma série de *transformações secundárias, mudanças nas relações familiares e com pares, autonomia, intimidade, etc..; também a reorganização do auto-conhecimento, pode ser vista como um domínio de mudanças secundárias da adolescência*. Defende-se também que o auto-conhecimento se reestrutura, de modos específicos e transitórios, no confronto com episódios stressantes e de modo a maximizar o bem-estar psicológico (Harter, 1999).

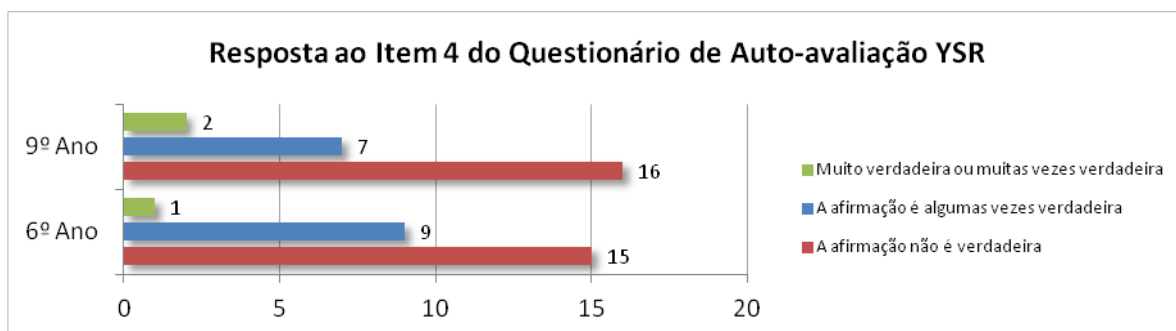


GRÁFICO 4 – Resposta ao item 4

No que respeita à Questão 5 , “*Sou demasiado dependente dos adultos*”, tanto os alunos do 6.º ano com os do 9.º responderam maioritariamente que a afirmação é algumas vezes verdadeira. No entanto, e com alguma margem de diferença dos alunos do 9.º ano, os alunos do 6.º ano reconhecem em maior número que são algumas vezes demasiado dependentes dos adultos. Revelam falta de autonomia, típica de idades inferiores, onde ainda há uma dependência muito forte a todos os níveis (e.g. necessidades mais básicas, resolução de problema, tomadas de decisão)

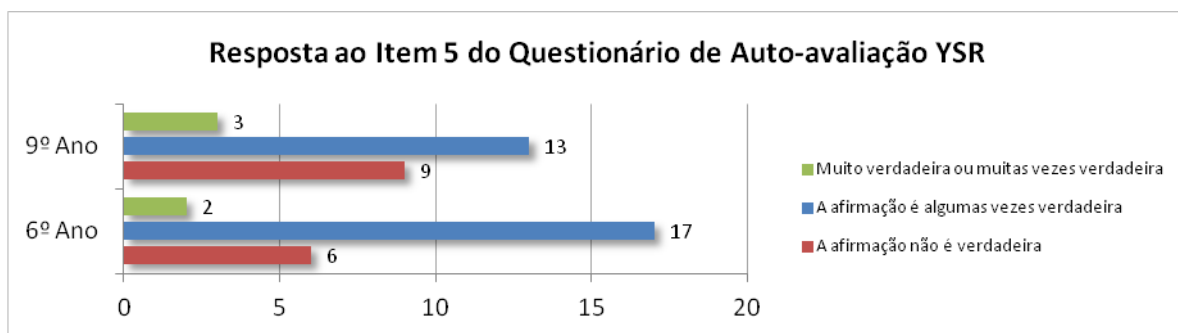


Gráfico 5 – Resposta ao item 5

À afirmação 6 “*Sinto-me só*”, (Gráfico 6) dos 25 participantes do 6.º ano, 16 responderam que não é verdadeira, sendo o dobro daqueles, (8), que responderam que é algumas vezes verdadeira, e só 1 dos participantes respondeu que é muitas vezes verdadeira a afirmação. Em contrapartida, os jovens entre os 15 e os 16 anos responderam, com pouca margem de diferença, *que não é verdade*, ou é *poucas vezes verdade* que se sintam sós. Este item pode relacionar-se com os chamados comportamentos internalizados, comportamentos com uma grande carga de risco. Estudos desenvolvidos (Santos & Marturano, 1999) evidenciam que uma má integração, e falta de interacção com os pares pode indiciar problemas de ajustamento social. Os comportamentos ou desempenhos que se caracterizam como habilidades sociais subdividem-se em duas dimensões dicotómicas: as não habilidosas ativas e as não habilidosas passivas, que corresponderiam, em termos aproximados, aos conceitos de comportamentos externalizados e internalizados (Del Prette & Del Prette, 2005). Conforme Massola e Silvares (1997), os comportamentos externalizados são aqueles que actuam directamente sobre o ambiente, enquanto os comportamentos internalizados não operam directamente no ambiente, restringindo-se ao âmbito privado, como a solidão. Esta afirmação “sinto-me só” poderá corresponder a um comportamento internalizado, que pode provocar o isolamento.

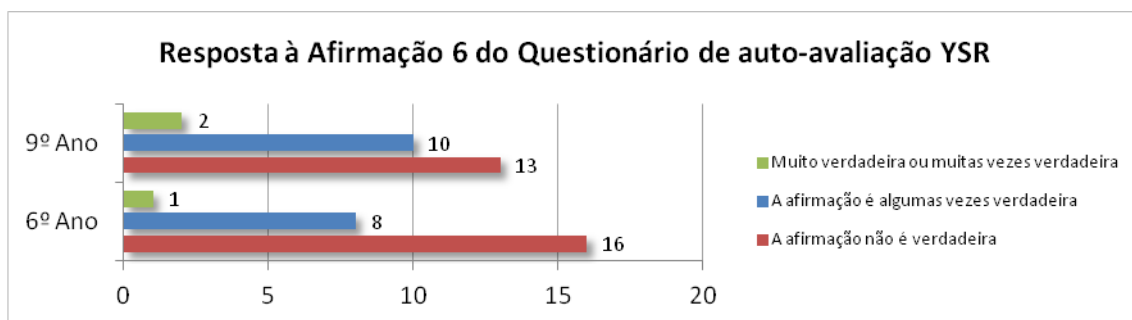


GRÁFICO 6 - Resposta ao item 6

Quanto á resposta ao item 7, “*sinto-me confuso, desorientado*”, (Gráfico 7) há a destacar a acentuada diferença entre os alunos do 9.º ano que responderam que algumas vezes se sentem confusos e desorientados, (17), e os que responderam que a afirmação não é verdadeira, (4), ou que muitas vezes se sentem confusos, desorientados, (4). Nesta afirmação, é patente uma das características da adolescência, *uma época da vida humana marcada por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, pulsionais, afectivas, intelectuais e sociais vivenciadas num determinado contexto cultural*.

Mais do que uma fase, a adolescência é um processo com características próprias, dinâmico, de passagem entre a infância e a idade adulta. Daí, a confusão e a desorientação sentida por este grupo de adolescentes.

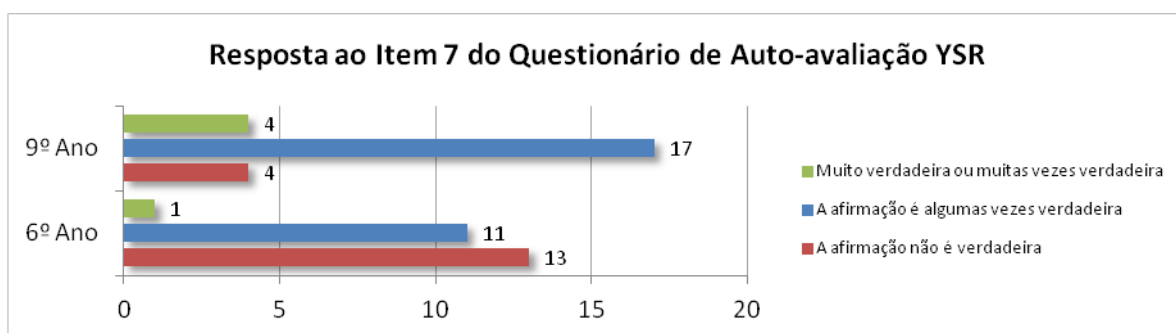


GRÁFICO 7 - Resposta ao item 7

Na resposta à afirmação 8, (Gráfico 8) “*choro muito*”, os jovens de 11-13 anos do grupo de alunos do 6.º ano, reconhecem na sua maioria, (15) que o fazem algumas vezes, (10) dizem não chorar muito e (0) declararam ser esta afirmação muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira. Já para os jovens da faixa etária entre os 15 e 16 anos, do grupo de alunos do 9.º ano, (14) dizem não ser verdadeira esta afirmação, (2) consideram-na muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira e (9) consideram esta afirmação algumas vezes verdadeira. O choro é catártico e pode ser um forte indicador na externalização de sentimentos, principalmente sentimentos de angústia e de insegurança e principalmente falta de auto-estima. No processo de sociabilização, os pais são naturalmente as primeiras pessoas significativas com as quais a criança estabelece relações afectivas, básicas para o desenvolvimento da auto-estima. São vários os estudos que têm corroborado esta ideia. O apoio parental está relacionado positivamente à auto-estima, que se desenvolve nos filhos. Igualmente a escola terá de exercer esse controlo externo por parte dos seus educadores (Laporte & Sévigny, 2002).

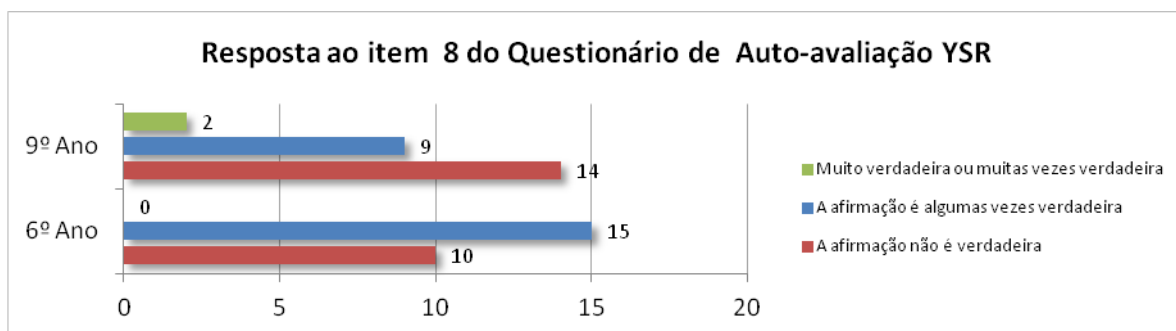


GRÁFICO 8 - Resposta ao item 8

Na resposta à afirmação 9, “ *Sou mau para as outras pessoas*”, (Gráfico 9), enquanto a maioria, (13), dos jovens da faixa etária entre os 15 e 16 anos admitem que algumas vezes são maus para as pessoas, já os jovens entre os 11 e 13 anos, afirmam maioritariamente não ser maus para as outras pessoas, sendo, no entanto, precedidos por um número muito próximo, (10), de jovens da mesma faixa etária que reconhecem ser algumas vezes maus para as outras pessoas, e (1) que aceita que muitas vezes é mau para as outras pessoas. Segundo Lopes (2009), os alunos com problemas de hostilidade, ou “distúrbios exteriorizados de comportamento” são os que geram mais conflitos. Esta identificação com a crueldade para com os outros, se assumida como um acto consciente, pode ser um elevado indicador de características de delinquência.

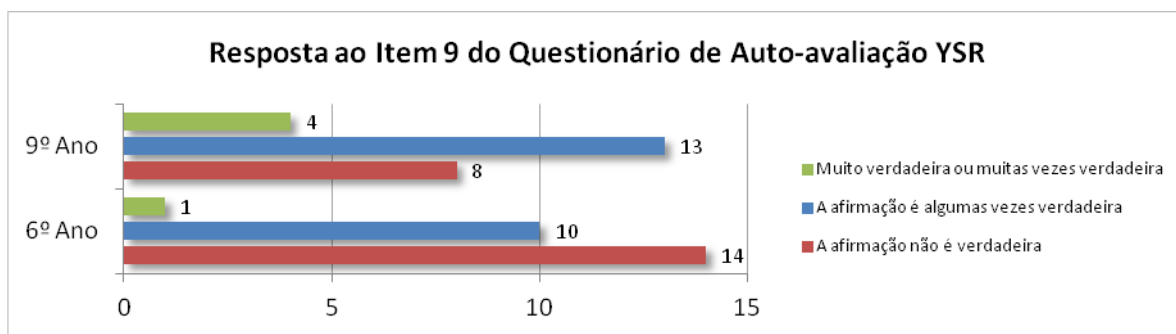


GRÁFICO 9 - Resposta ao item 9

No que concerne à afirmação 10, “*Tento que me dêem muita atenção*”, (Gráfico 10) a resposta dos alunos do 6.º ano, jovens entre os 11 e os 13 anos, de que é algumas vezes verdadeira, (17), prevalece sobre todas as outras com uma boa margem, inclusive sobre as respostas dos alunos do 9.º ano, que maioritariamente que algumas ou muitas vezes tentam que lhes dêem atenção. Estes alunos responderam com maior frequência, (12), que não tentam receber muita atenção. Para além disso, as respostas destes ao contrário das dos primeiros, estão mais próximas em número, umas das outras, havendo, com uma diferença pequena, alunos que consideram que algumas vezes tentam que lhes dêem muita atenção, (8) e os restantes que reclamam muitas vezes muita atenção, (5).

Falta de atenção é um murmúrio consensual dos jovens oprimidos e insatisfeitos. Briggs (2000) apela à importância da atenção prestada às crianças desde idades muito precoces. A afectividade na vida de uma criança *desenvolve-lhe a auto-estima, torna-as seguras*. Muitos estudos têm comprovado que os jovens querem ser “ouvidos” querem “atenção” querem que as suas opiniões sejam respeitadas.

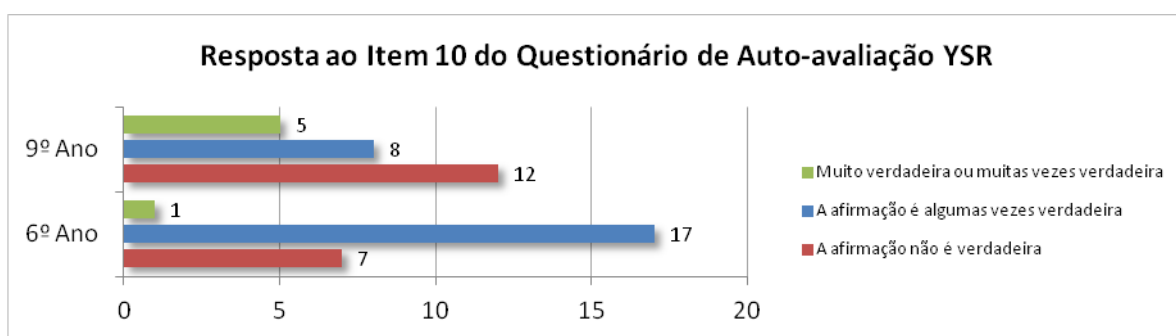


GRÁFICO 10 - Resposta ao item 10

Em vista do gráfico 11, que representa as respostas ao item 10 “*Desobedeço aos meus pais*”, pode constatar-se que sensivelmente metade (12) dos alunos do 9.º ano algumas vezes desobedece aos pais, enquanto a outra, (10) não desobedece aos pais. Já os alunos do 6.º ano, não desobedece aos pais em quase metade, (13), do número de participantes, (25), enquanto a outra metade, (11) desobedece algumas vezes. A dinâmica relacional da criança com os pais é amplamente preditiva de comportamentos, nomeadamente destes comportamentos. Neste sentido, a parentalidade e o estilo de educação parental interferem notavelmente no desenvolvimento das crianças. Segundo Lopes (2009), no estilo permissivo, «... os pais assumem uma atitude tolerante e de aceitação face aos impulsos das crianças... raramente utilizam a punição e fazem poucas exigências.»

Esta postura induz na criança à desobediência, torna-as inseguras, sensíveis e reactivas, aproximando-as de quadros depressivos. Deste modo, alterações na socialização ou estilos de educação parental, como por exemplo, famílias negligentes ou abusivas, ausência precoce da família ou de cuidados, pobreza e outras situações de exclusão social, podem produzir efeitos negativos na criança (Bairrão, 1994).

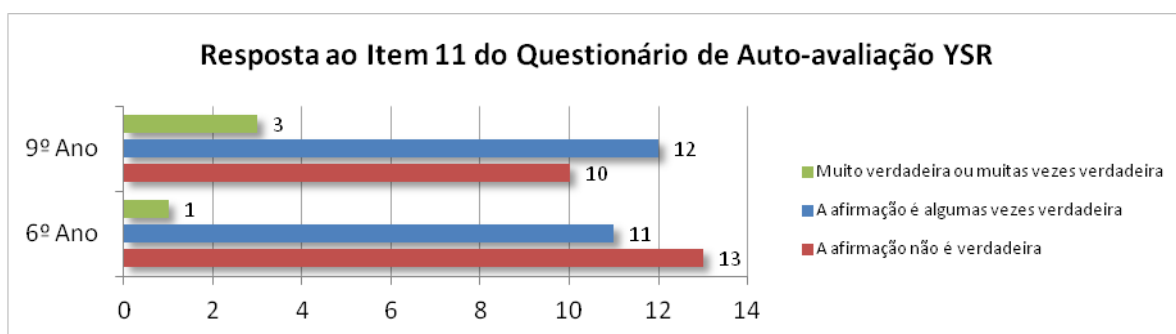


GRÁFICO 11 - Resposta ao item 11

Considerando o Gráfico 12, “*Sou desobediente na escola*”, constatamos que uma grande maioria dos alunos do 6.º ano, (18), consideram-se obedientes na escola. Já no grupo de alunos do 9.º ano, 12 responderam que algumas vezes eram desobedientes na escola, enquanto só 4 admitiu que muitas vezes era desobediente na escola. Muitos estudos têm comprovado que os comportamentos disruptivos e o absentismo escolar estão relacionados com determinadas características da escola: a dimensão e área geográfica, currículos desinteressantes, a metodologia generalizada, do professor, a competitividade, os conflitos sociais, têm sido referidos como factores de stress em contexto escolar (Skinner & Welborn, 1997). Não existem razões óbvias nem únicas para o problema da indisciplina nas escolas. Sabe-se que a organização e a gestão da sala de aula e respectivo clima, *constitui o principal ponto de convergência das correntes psicológicas, pedagógicas e sociológicas* (Estrela, 1992, p. 82).

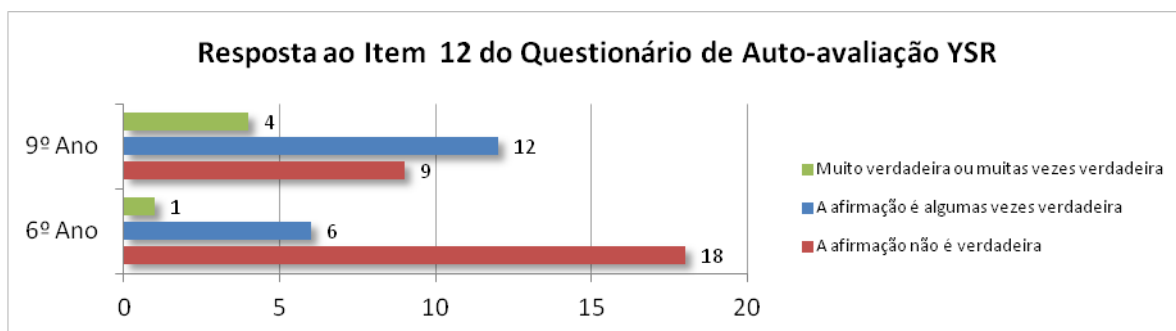


GRÁFICO 12 - Resposta ao item12

Quanto á afirmação 13, “*não me dou bem com os outros jovens*”, (Gráfico 13), temos que, no grupo de jovens do 9.º ano, e em 25 participantes, (14), responderam ser algumas vezes verdadeira, (8) não admitiram que a afirmação era verdadeira e (3) aceitaram quer era muitas vezes verdadeira. Pelo inverso, no grupo dos alunos do 6.º ano, mais de metade, (13), não aceita que a afirmação seja verdadeira, (9) reconhece que algumas vezes não se dá bem com os colegas e (3) confessam que muitas vezes não se dá bem com os colegas. Estudos desenvolvidos nesta área revelam que situações de stress escolar diário, experienciadas pelos alunos, reflectem-se ao nível do seu desempenho académico, no relacionamento interpessoal e no bem-estar pessoal. Observam-se frequentemente estados de agressividade, tristeza, nervosismo, e medo.

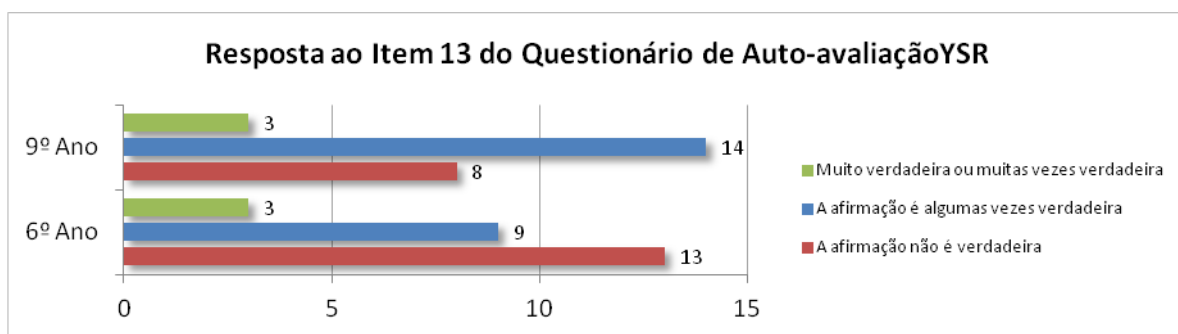


GRÁFICO 13 - Resposta ao item13

Na resposta á afirmação 14, “ Não me sinto culpado depois de fazer algo que não devia”, (Gráfico 14), o grupo do 9.º ano o mesmo número de alunos (11) respondeu que se sentia culpado depois de fazer algo que não devia ou que só algumas vezes é que não se sentia culpado por fazer algo que não devia. Só (3) destes alunos responderam que muitas vezes não se sentia culpado por fazes algo que não devia. Em contraposição temos que os alunos do 6.º ano, num número superior à metade dos participantes, (13), declarou que se sentia sempre culpado depois de fazer algo que não devia. O mesmo grupo de alunos e no mesmo número, (6), confirmaram que algumas e muitas vezes não se sentiam culpados por fazer algo que não deviam. Para viver e conviver em sociedade é importante ter a perfeita noção do bom e do mau, do certo e do errado, do lícito e do ilícito. Esta noção não nasce com o ser humano, mas é ensinada e implementada. Mas nem todos têm os mesmos direitos, as mesmas oportunidades, os mesmos ensinamentos. Os valores têm de ser inculcados desde idades muito precoces, para posteriormente serem incrementados numa formação global e harmoniosa.

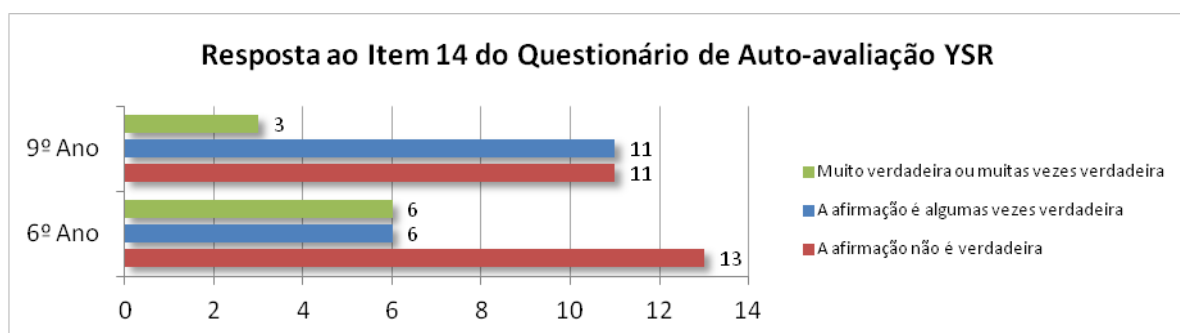


GRÁFICO 14 - Resposta ao item 14

Na sua resposta á afirmação 15, “ *Tenho ciúmes dos outros ou sou invejoso*”, (Gráfico 15), mais de metade dos alunos do 9.º ano, (13) declararam que não tinham ciúmes dos outros, nem eram invejosos, enquanto que sensivelmente metade deles, (11) reconheceram que algumas vezes tinham ciúmes dos outros, e eram invejosos. Só (1) aluno confessou que muitas vezes tinha ciúmes dos outros e era invejoso. Quanto ao Grupo dos alunos do 6.º ano, podemos constatar que temos praticamente a mesma situação com valores muito semelhantes. A maioria dos alunos, (14), afirmam não ter ciúmes dos outros nem ser invejosos, (10) confirmam ter algumas vezes ciúmes dos outros e ser invejoso. Só (1) aluno confessou que muitas vezes tinha ciúmes dos outros e era invejoso. Estes ciúmes e inveja, muitas das vezes tem a ver com sentimentos de posse ou de auto-imagem.

Acreditamos numa possível conjectura de um problema de auto-conhecimento mais diferenciado, maior diferenciação “eu actual” “eu ideal” (ou menor auto-estima) e maior diferenciação “eu actual” “outros” (ou menor semelhança auto-percebida com os outros). Perfeitamente normal, nestas idades, um “modelo” afigura-se aos jovens menos seguros e de baixa auto-estima, transfigurando-se em cenários de ciúme e de inveja dos demais. Corroborando os nossos resultados, Carapeto (2008), refere: *embora de forma menos expressiva, a diferenciação global entre “eu actual”, “ideal” e “outros”, parece ser mais elevada para os adolescentes mais novos. É possível que os elevados valores de diferenciação dos adolescentes mais novos estejam relacionados com esforços adaptativos face a experiências pessoais (por exemplo, escolares), mais do que com as suas habilidades cognitivas.*

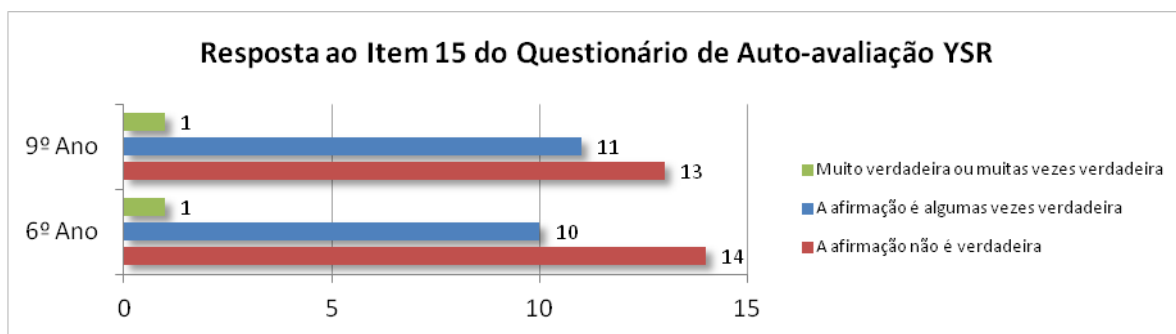


GRÁFICO 15 - Resposta ao item 15

Na resposta à afirmação 16, “ *estou pronto a ajudar as pessoas quando necessitam de ajuda*”, (Gráfico 16), cerca de dois terços do grupo de alunos do 9.º ano , (17) confirmaram ser muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira, só (7) declararam ser algumas vezes verdadeira e (1) não ser verdadeira. Já no que respeita ao grupo dos alunos do 6.º ano, mais de metade, (15) confirmaram estar muitas vezes prontos para ajudar as pessoas quando necessitam de ajuda, enquanto que (10) só algumas vezes estão prontos para ajudar as pessoas quando necessitam de ajuda. A relação de inter-ajuda é mais frequente nas idades mais precoces, num contexto de apoio e protecção aos pares. Em idades mais avançadas, a inter-ajuda, revela-se a nível de desempenhos, em trabalho colaborativo. Geram-se parcerias em função dos interesses e motivações. A nível de aprendizagem, a *A organização cooperativa das actividades de aprendizagem, comparada com organizações de tipo competitivo e individualista é notavelmente superior no que respeita ao nível de rendimento e produtividade dos participantes* (Coll, 1984)

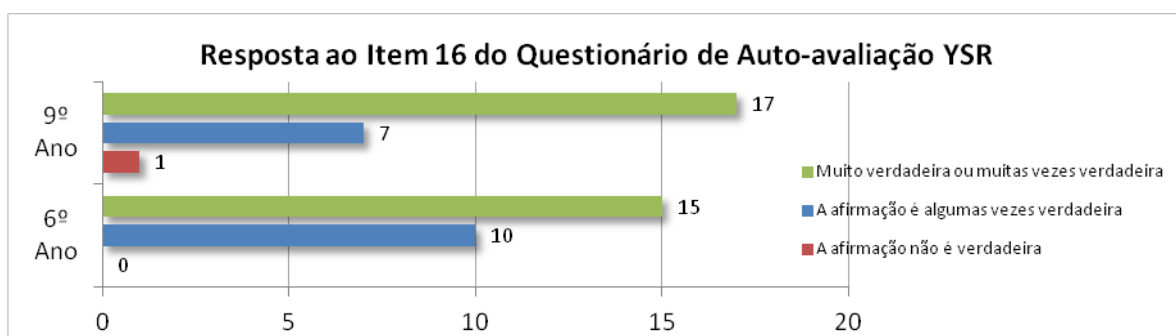


GRÁFICO 16 - Resposta ao item 16

À afirmação 17, “ *Sinto que tenho de ser perfeito*”, (Gráfico 17), tanto o grupo de alunos do 9.º ano, em número de (12), como o grupo de alunos do 6.º, em número de (14), responderam que algumas vezes sentiam que tinham de ser perfeitos. No grupo do 9.º ano, (5) responderam que não sentiam que tinham que ser perfeitos, e (8) responderam que muitas vezes sentiam que tinham que ser perfeitos, enquanto no grupo dos alunos do 6.º ano, (7) responderam que não sentiam que tinham que ser perfeitos e (4) que muitas vezes sentiam que tinham que ser perfeitos. Constata-se que no grupo do 9.º há uma maior aproximação de valores entre as três variáveis. Sendo que há um sentimento muito mais forte no grupo de alunos do 9.º ano em relação à perfeição. Estudos desenvolvidos nesta área revelam que situações de stress escolar diário, experienciadas pelos alunos, reflectem-se ao nível do seu desempenho académico, no relacionamento interpessoal e no bem-estar pessoal. A investigação de Diana Baumrind (1967), revela-nos resultados conclusivos de práticas parentais. Neste caso o padrão *autoritário*, com alto nível de controlo, pouco afecto e falta de vinculação aos filhos, torna-os “inibidos”, com contactos sociais pobres com iguais, tristes e descontentes com eles próprios.

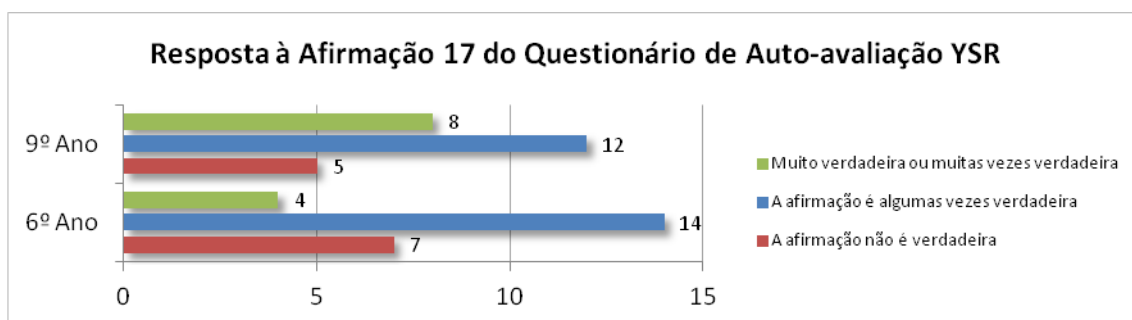


GRÁFICO 17 - Resposta ao item 17

Nesta afirmação 18, “*Sinto que ninguém gosta de mim*”, (Gráfico 18) tanto o grupo dos alunos do 9.º ano, como o grupo de alunos do 6.º ano, estão muito próximos ao nível dos valores. No grupo dos alunos do 9.º ano, (12) sentem algumas vezes que ninguém gosta deles, (11) respondem que não sente que ninguém gosta deles e (2) respondem que muitas vezes sente que ninguém gosta deles. No grupo dos alunos do 6.º ano, (10) sentem algumas vezes que ninguém gosta deles, (13) respondem que não sente que ninguém gosta deles e (2) respondem que muitas vezes sente que ninguém gosta deles. Esta falta de confiança no afecto dos outros, dos pares e superiores, revela, a nosso entender, a falta, desde logo, da responsividade e afecto dos progenitores. Os pais negligentes assemelham-se aos permissivos, mas não o fazem por convicção pessoal: dão às crianças o alimento e o alojamento, e não revelam afecto pelos filhos, não se envolvendo no seu papel de pais. Ao longo do tempo, os componentes do papel parental tendem a diminuir cada vez mais, até restar, apenas, uma mínima relação funcional entre pais e filhos (Maccoby & Martin, 1983).

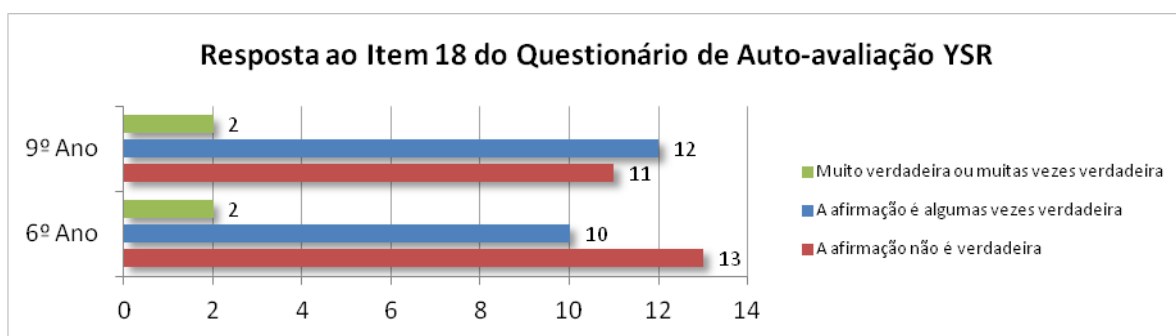


GRÁFICO 18 - Resposta ao item 18

À afirmação 19, “*Sinto que os outros andam atrás de mim para me apanharem*”, Gráfico 19), sensivelmente metade, (13), dos alunos, do Grupo do 9.º ano, responderam que algumas vezes sentiam que os outros andavam atrás deles para os apanharem, (9) responderam que não e (3) que muitas vezes o sentiam. O grupo de alunos do 6.º ano respondeu em maioria, (14), que não sentiam que os outros andavam atrás deles para os apanharem, (4) que muitas vezes e (7) que algumas vezes sentiam que os outros andavam atrás deles para os apanharem. Talvez este item responda, por um lado, à mania da perseguição, por outro, a consciência de “um ajuste de contas” o escrúpulo de que algo de incorrecto tenha as suas consequências.

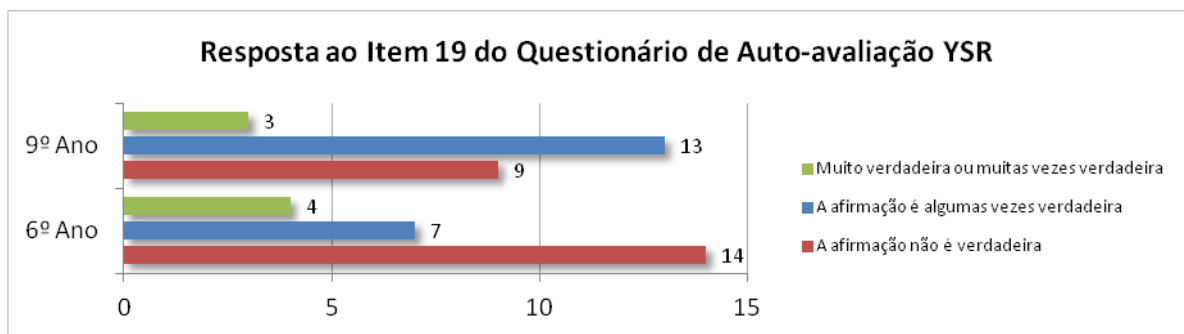


GRÁFICO 19 - Resposta ao item 19

Nesta afirmação 20, “ *Sinto-me sem valor ou inferior aos outros*” (Gráfico 20) tanto o grupo dos alunos do 9.º ano, como o grupo de alunos do 6.º ano, estão muito próximos ao nível dos valores. No grupo dos alunos do 9.º ano, (10) sentem-se algumas vezes sem valor ou inferior aos outros, (12) respondem que não se sentem sem valor ou inferior aos outros e (3) respondem que muitas vezes se sentem sem valor ou inferior aos outros. No grupo dos alunos do 6.º ano, (11) sentem-se algumas vezes sem valor ou inferior aos outros (13) respondem que não se sentem sem valor ou inferior aos outros e (2) respondem que muitas vezes se sente sem valor ou inferior aos outros. Este baixo auto-conceito, é, no nosso entender, fruto de um padrão *permissivo* de educação, onde o nível baixo de controlo e de exigência, mas um nível razoável de afecto relativamente aos filhos, torna-os pouco confiantes e auto-controlados, “imatuross”.

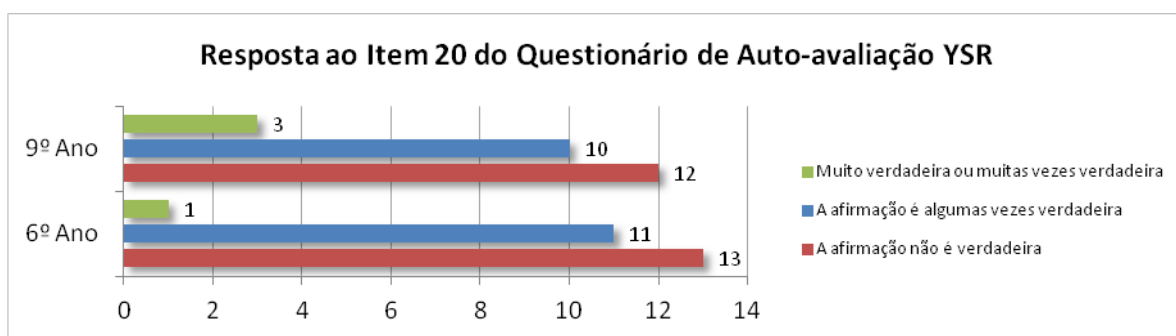


Gráfico 20 - resposta à afirmação 20

No que concerne à afirmação 21, “*Meto-me em muitas lutas/brigas*”, (Gráfico 21) a resposta dos alunos do 6.º ano, jovens entre os 10 e os 13 anos, de que não é verdadeira prevalece sobre todas as outras com uma boa margem, inclusive sobre as respostas dos alunos do 9.º ano. Os alunos do 6.º ano responderam em maior número, (16), que não se metem em muitas brigas/lutas, em número de (7), responderam que algumas vezes se metem em muitas brigas/lutas e (2) que muitas vezes se metem em muitas brigas/lutas. Para além disso, as respostas dos alunos do 9.º, ao contrário das dos primeiros, estão mais próximas em número, umas das outras, havendo, com uma diferença pequena, (12) alunos que consideram que algumas vezes, se metem em muitas brigas/lutas; (10) que responderam que não se metem em muitas brigas/lutas; e os restantes (3) que muitas vezes se metem em muitas brigas/lutas. Todos estamos conscientes, que as escolas, consideradas como espaços seguros, de aprendizagem, de interação, de transmissão de valores, são cada vez mais percepcionadas como locais que geram jovens agressivos e violentos, tanto nos recreios, como nas salas de aula, sendo pública a ligação da violência escolar a fenómenos de exclusão social (Raimundo, 2005)

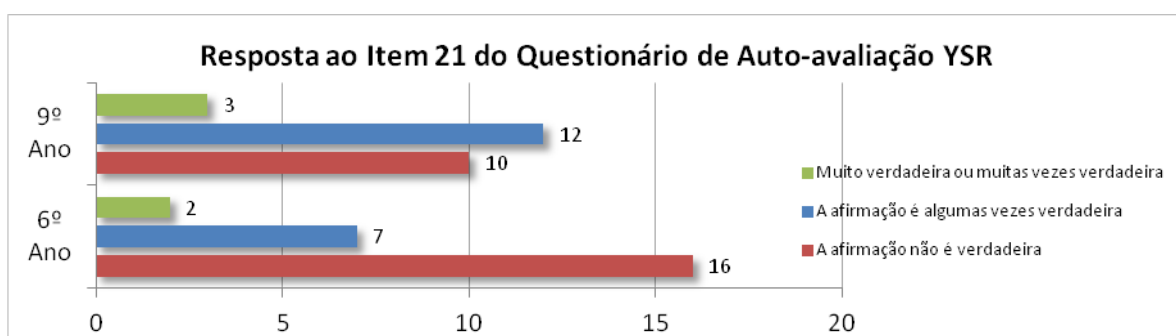


GRÁFICO 21 - Resposta ao item 21

No que concerne à afirmação 22, “ *Ando com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos*”, (Gráfico 22) a resposta dos alunos do 6.º ano, jovens entre os 10 e os 13 anos, de que não é verdadeira prevalece sobre todas as outras com uma boa margem, inclusive sobre as respostas dos alunos do 9.º ano. Os alunos do 6.º ano responderam em maior número, (16), que não andam com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos, em número de (7), responderam que algumas vezes andam com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos e (2) que muitas vezes andam com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos. Para além disso, as respostas dos alunos do 9.º, ao contrário das dos primeiros, estão mais próximas em número, umas das outras, havendo, com uma diferença pequena. (12) alunos que consideram que algumas vezes andam com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos, (10) que responderam que não andam com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos e os restantes (3) que muitas vezes se metem em muitas brigas/lutas. . O conflito entre pares, em contexto escolar, é um stressor específico muito comum nestas idades (Raimundo & Marques Pinto, 2006).

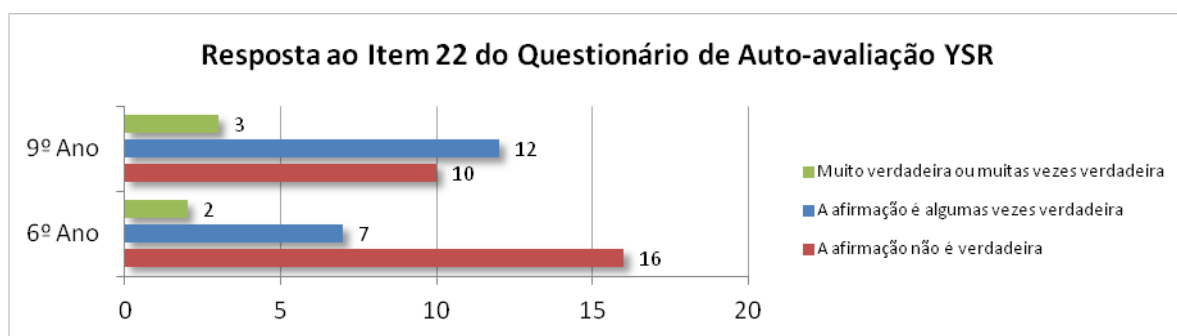


GRÁFICO 22 - Resposta ao item 22

Em vista da afirmação 23, “ *Ajo sem pensar, sou impulsivo*”, (Gráfico 22), os alunos do 9.º ano responderam em maior número, (16), responderam que algumas vezes agem sem pensar e são impulsivos, (8), responderam que não agem sem pensar e não são impulsivos e (1) que muitas vezes agem sem pensar e são impulsivos. Pelo contrário, nas respostas dos alunos do 6.º ano, (9) alunos consideram que algumas vezes agem sem pensar e são impulsivos, (13) responderam que não agem sem pensar e não são impulsivos (3) que muitas vezes agem sem pensar e são impulsivos.

Estas crianças/adolescentes, enquadram-se num padrão de personalidade agressiva, são impulsivas, dispõem de pouco controlo nas suas propensões agressivas, tem uma atitude positiva em relação à violência e consideram-na socialmente aceitável. Desvalorizam a rejeição dos pares e legitimam os seus comportamentos agressivos. São ainda, habitualmente, mais fortes em termos físicos que os seus pares (Almeida, 1995)

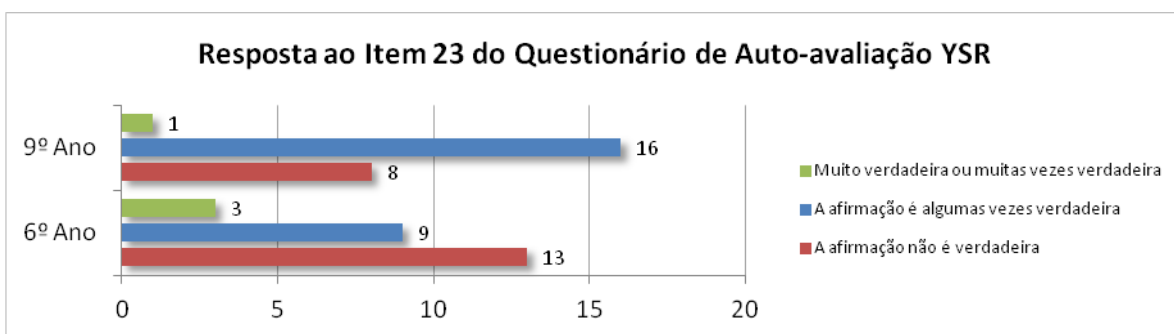


GRÁFICO 23 - Resposta ao item 23

Relativamente afirmação 24, “ *Gosto mais de estar sozinho do que acompanhado* ”, (Gráfico 24), os alunos do 9.º ano, (15), responderam que algumas vezes gostam mais de estar sozinhos do que acompanhados, (3), responderam que não gostam mais de estar sozinhos do que acompanhado e (7) que muitas vezes gostam mais de estar sozinhos do que acompanhados. Pelo contrário, nas respostas dos alunos do 6.º ano, (13) alunos consideram que algumas vezes gostam mais de estar sozinhos do que acompanhados; (11) responderam que não gostam mais de estar sozinhos do que acompanhados, e (1) que muitas vezes gosta mais de estar sozinho do que acompanhado. A problemática do isolamento social em alunos com problemas de comportamento, estudada e categorizada por Brophy, 1996, subdivide este tipo de alunos em duas subcategorias - rejeitados pelos pares e tímidos/isolados. Porém, em face dos resultados apresentados no gráfico 24, é nossa convicção que esta vontade expressa de solidão é normal, visto que não é permanente, não está instalada, acontece esporadicamente.

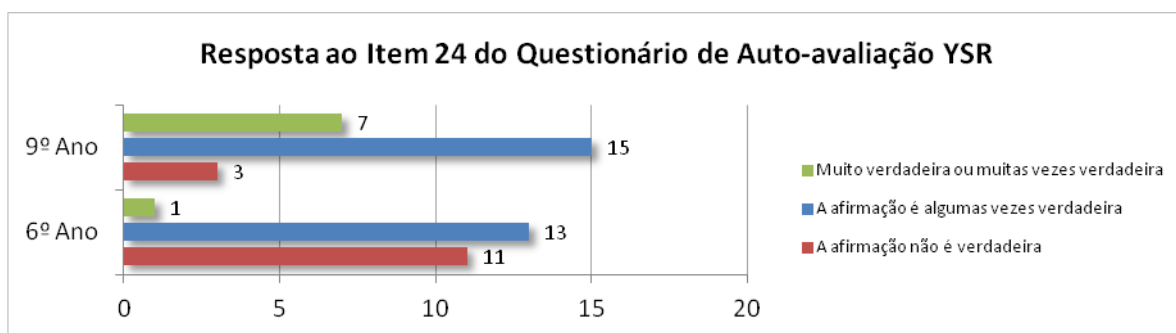


GRÁFICO 24- Resposta ao item 24

Na resposta á afirmação 25, “ *Minto ou faço batota*”, (Gráfico 25), no grupo do 9.º ano o mesmo número de alunos (11) respondeu que não mentia ou fazia batota ou que só algumas vezes mentia ou fazia batota. Só (3) destes alunos responderam que muitas vezes mentia ou fazia batota. Em contraposição temos que os alunos do 6.º ano, num número bastante superior à metade dos participantes, (18), declarou que não mentia ou fazia batota. O mesmo grupo de alunos e no número de (6) confirmaram que algumas vezes mentia ou fazia batota; (1) reconheceu que muitas vezes mentia ou fazia batota. A transmissão de valores morais é uma das tarefas que deve ser levada a cabo tanto pelos pais, familiares, como pela escola. Principalmente nestas faixas etárias em que se consolida a personalidade de cada um. As escolas, consideradas como espaços seguros, de aprendizagem, de interacção, de transmissão de valores, são cada vez mais percebidas como locais que geram jovens agressivos e violentos, tanto nos recreios, como nas salas de aula, sendo pública a ligação da violência escolar a fenómenos de exclusão social (Raimundo, 2005).

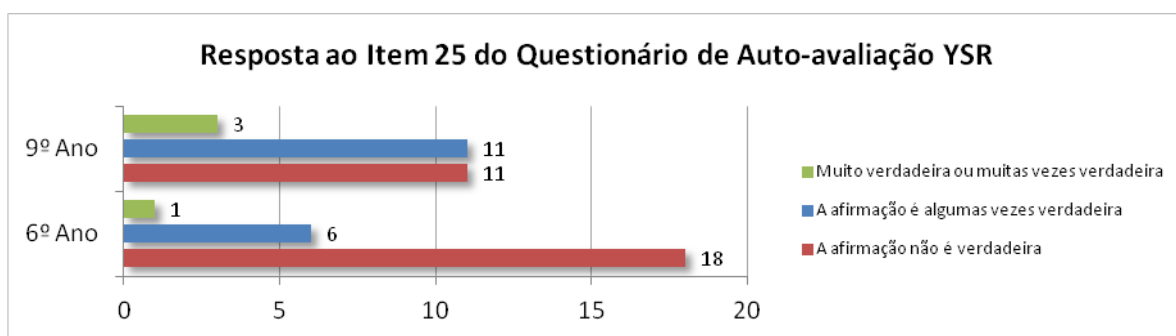


GRÁFICO 25 - Resposta ao item 25

Na resposta à afirmação 26, (Gráfico 26) “*Sou nervoso, irritável ou tenso*”, os jovens de 11-13 anos do grupo de alunos do 6.º ano, reconhecem na sua maioria, (17), que a afirmação não é verdadeira, (7) dizem ser algumas vezes verdadeira e (1) declararam ser esta afirmação muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira. Já para os jovens da faixa etária entre os 15 e 16 anos, do grupo de alunos do 9.º ano, (7) dizem não ser verdadeira esta afirmação, (6) consideram-na muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira e (12) consideram esta afirmação algumas vezes verdadeira. O stress escolar constitui um factor de risco de perturbação psicossocial nas crianças e adolescentes que se associa, entre outras manifestações, à agressividade e a comportamentos desajustados de maior ou menor gravidade. Frequentemente estes comportamentos são assimilados pela inferência de modelos agressivos, na família, na escola, no meio, sendo imitados pelos indivíduos mais expostos (Pereira, 2002).

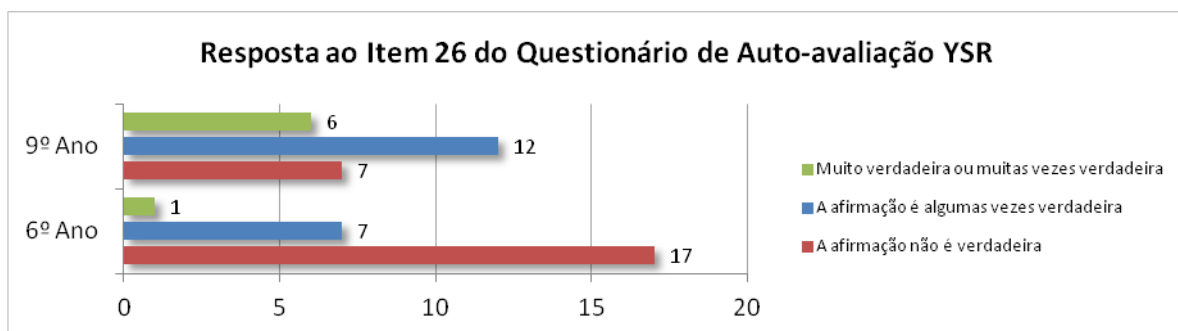


GRÁFICO 26 - Resposta ao item 26

Na resposta à afirmação 27, (Gráfico 27) “*Sou capaz de fazer algumas coisas melhor do que qualquer rapariga ou rapaz*”, os jovens de 15-16 anos do grupo de alunos do 9.º ano, reconhecem na sua maioria, (16), que a afirmação é algumas vezes verdadeira; (9) dizem não ser verdadeira e (0) declararam ser esta afirmação muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira. Já para os jovens da faixa etária entre os 11 e 13 anos, do grupo de alunos do 6.º ano, (3) dizem não ser verdadeira esta afirmação, (2) consideram-na muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira e a quase totalidade (20) considera esta afirmação algumas vezes verdadeira, isto é, que algumas vezes conseguem ser capazes de fazer algumas coisas melhor do que qualquer outro rapaz ou rapariga. Para estes resultados contribuem não só as características do próprio aluno, o acompanhamento que tem junto dos pais, mas também as características da escola, os currículos, a metodologia do professor, (Skinner & Welborn), ou a *eficácia* do professor, (Lopes, 2009)

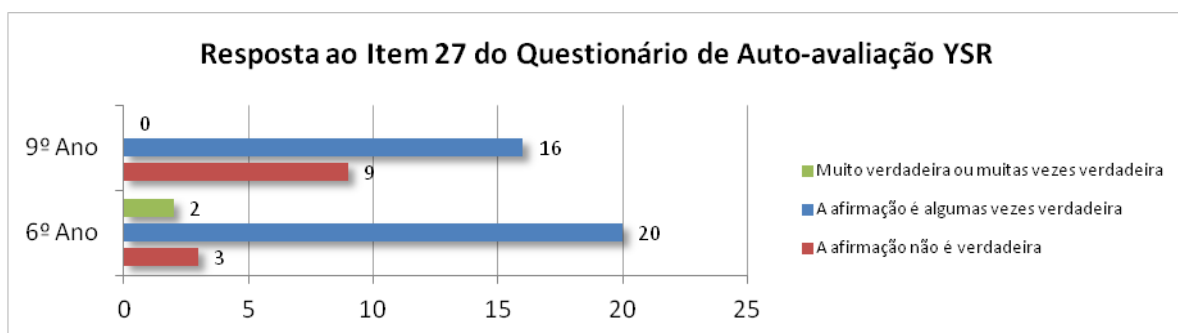


GRÁFICO 27 - Resposta ao item 27

Na resposta à afirmação 28, (Gráfico 28) “*Digo palavras ou uso linguagem obscena*”, os jovens de 15-16 anos do grupo de alunos do 9.º ano, reconhecem na sua maioria, (17), que a afirmação é algumas vezes verdadeira, o que significa que algumas vezes usam este tipo de linguagem; (8) dizem não ser verdadeira e (0) declararam ser esta afirmação muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira. Já para os jovens da faixa etária entre os 11 e 13 anos, do grupo de alunos do 6.º ano, (12) dizem não ser verdadeira esta afirmação, (0) consideram-na muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira e (13) considera esta afirmação algumas vezes verdadeira, isto é, que algumas vezes usam este tipo de linguagem. A dinâmica relacional da criança com os pais é amplamente preditiva de comportamentos. Neste sentido, a parentalidade e o estilo de educação parental interferem notavelmente no desenvolvimento das crianças. Frequentemente estes comportamentos são assimilados pela inferência de modelos agressivos, na família, na escola, no meio, sendo imitados pelos indivíduos mais expostos (Pereira, 2002).

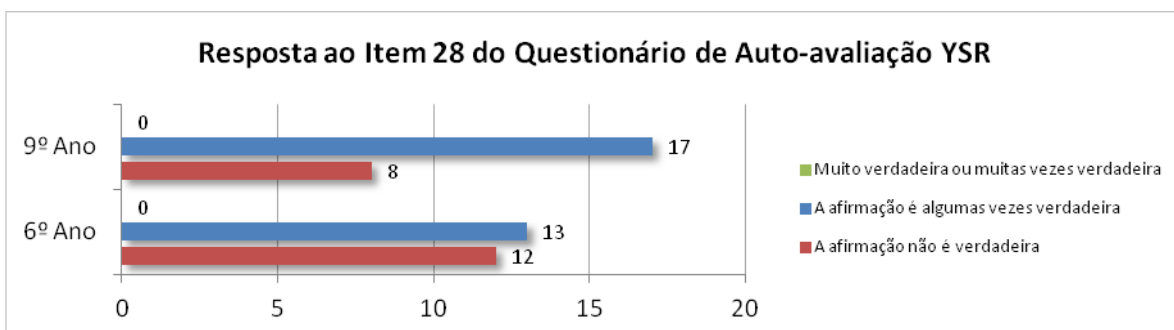


GRÁFICO 28 - Resposta ao item 28

Na resposta á afirmação 29, “ *Arreliava muito os outros*” (Gráfico 29), no grupo do 6.º ano, o mesmo número de alunos (12) respondeu que não arreliava muito os outros ou que só algumas vezes o fazia. Só (1) destes alunos respondeu que muitas vezes o fazia. Em contraposição temos que os alunos do 9.º ano, num número superior à metade dos participantes, (17), declarou que algumas vezes arreliava muito os outros; (0), confirmaram que muitas vezes o fazia e (8) que não o fazia. Não nos pareceram muito conscientes as respostas dos participantes. Talvez assumissem a questão a um acto de contradição e não de perversidade.

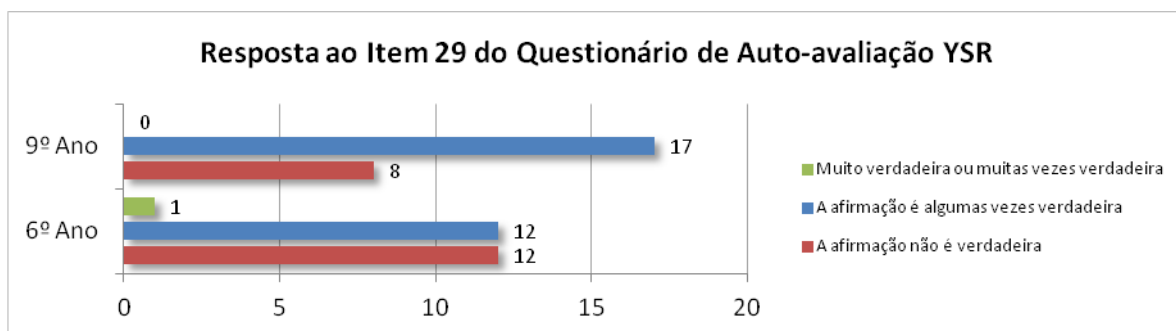


GRÁFICO 29 - Resposta ao item 29

Na resposta à afirmação 30, (Gráfico 30) “ Ameaço magoar/ferir pessoas”, os jovens de 10-13 anos do grupo de alunos do 6.º ano, declaram na sua maioria, (17), que a afirmação não é verdadeira, o que significa que não ameaçam magoar ou ferir pessoas; (6) dizem ser algumas vezes verdadeira e (2) declararam ser esta afirmação muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira. Já para os jovens da faixa etária entre os 15 e 16 anos, do grupo de alunos do 6.º ano, (12) dizem não ser verdadeira esta afirmação, (0) consideram-na muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira e (13) considera esta afirmação algumas vezes verdadeira, isto é, que algumas vezes ameaçam magoar ou ferir pessoas. Múltiplas investigações longitudinais demonstram que a agressividade na infância e adolescência é o melhor preditor comportamental de dificuldades de ajustamento social e emocionais futuras (Coie & Dodge, 1998; Fonseca, et al, 1995; Ladd & Profilet, 1996).

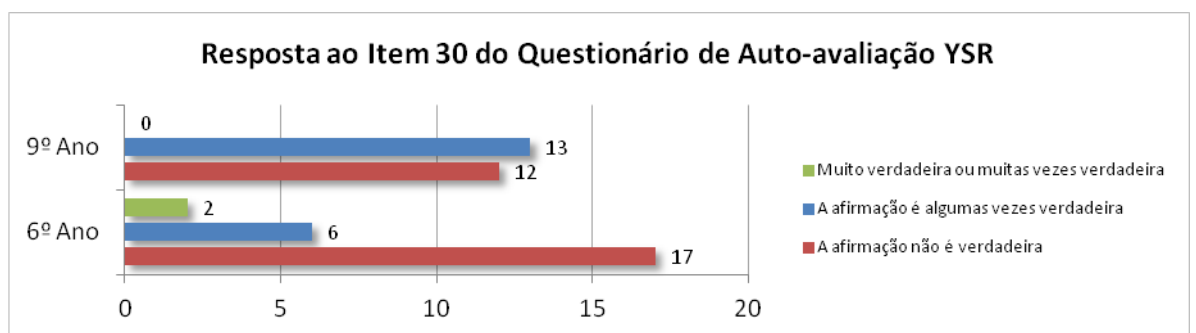


GRÁFICO 30 - Resposta à Afirmação 30

Na afirmação 31 do questionário, “*Gosto de ajudar os outros*”, (Gráfico 31) tanto os alunos do 6.º ano, (7), como do 9.º ano, (7), são concordantes no sentido de algumas vezes gostar de ajudar os outros, sendo que consideram esta afirmação algumas vezes verdadeira. No grupo de alunos do 6.º ano, (15) consideram esta afirmação muitas vezes verdadeira e (7) não consideram esta afirmação verdadeira. Já no grupo de alunos de 9.º ano, (18) consideram esta afirmação muitas vezes verdadeira e (0) não consideram esta afirmação verdadeira. Ambos os grupos, afirmam gostar de ajudar os outros. Apenas alguns ponderam a circunstância de apoio. Um número muito reduzido, do grupo de idades precoces, talvez em situação de querer penalizar-se, refere não ter por hábito ajudar os outros.

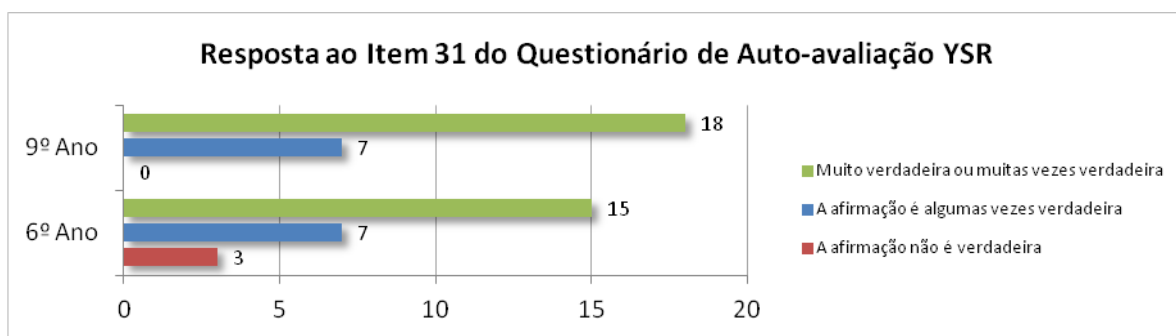


GRÁFICO 31 - Resposta ao item 31

Na afirmação 32 do questionário, “*Falto às aulas ou à escola*”, (Gráfico 32) tanto os alunos do 6.º ano, (21), como do 9.º ano, (21), são concordantes no sentido não faltar às aulas nem á escola, sendo que não consideram esta afirmação verdadeira. No grupo de alunos do 6.º ano, (1) consideram esta afirmação muitas vezes verdadeira e (3) consideram esta afirmação algumas vezes verdadeira. Já no grupo de alunos de 9.º ano, (0) consideram esta afirmação muitas vezes verdadeira e (4) consideram esta afirmação algumas vezes verdadeira. Muitos estudos têm comprovado que os comportamentos disruptivos relacionam-se com o absentismo escolar, conflitos sociais, assim como factores de stress em contexto escolar (Skinner & Welborn, 1997).

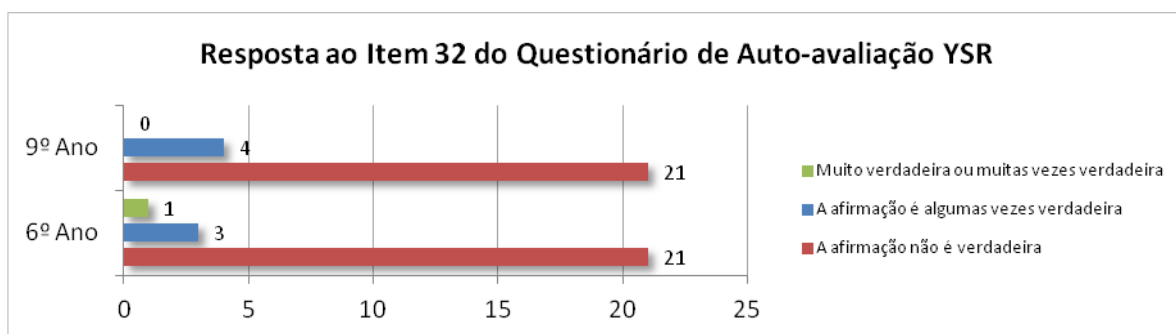


GRÁFICO 32 - Resposta ao item 32

Na resposta à afirmação 33, “ *Sou infeliz, triste ou deprimido*” do Questionário, (Gráfico 33), a maioria dos alunos do 9.º ano, (20), respondeu ser algumas vezes verdadeira, ou seja, estar infeliz, triste ou deprimido, (5) responderam não serem infelizes, tristes ou deprimidos e (0) respondeu que muitas vezes ser verdadeira. A mesma afirmação já não é verdadeira para a maioria dos jovens entre os 10 e 13 anos, alunos do 6.º ano, (16); (8) responderam que é algumas vezes verdadeira e (1) respondeu que muitas vezes é verdadeira. Vários estudos têm observado, frequentemente, estados de agressividade, tristeza, nervosismo, e medo, nas crianças e jovens. Estes estados podem ser transitórios, não sendo motivo de preocupação; contudo, de acordo com a sua intensidade e duração podem indiciar comprometimentos graves no bem-estar dos estudantes. Instalados esses comportamentos, podem emergir outras perturbações mais sérias de natureza depressiva ou perturbações do comportamento.

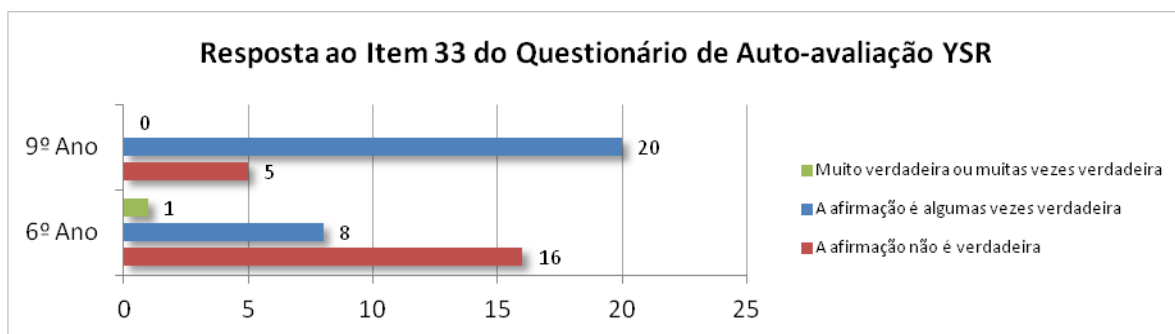


GRÁFICO 33 - Resposta ao item 33

Na resposta à afirmação 34, “ *Consumo álcool ou drogas*” do Questionário, (Gráfico 34), todos os alunos do 6.º ano, (25), respondeu não ser verdadeira a afirmação, ou seja, não consumir álcool nem drogas, (0) responderam algumas vezes consumir e (0) respondeu que muitas vezes consumir. A mesma afirmação já não é verdadeira para a metade dos alunos do 9.º ano, (13); (12) responderam que é algumas vezes verdadeira e (0) respondeu que muitas vezes é verdadeira. Múltiplas investigações longitudinais demonstram que as variáveis mais dominantes são, além da violência fora da escola, o consumo de tabaco e álcool e algumas drogas, sendo determinantes dos comportamentos agressivos em jovens em idade escolar. Este é sem dúvida, um factor preditor comportamental de dificuldades de ajustamento social e emocionais futuras (Coie & Dodge, 1998; Fonseca, et al, 1995; Ladd & Profilet, 1996).

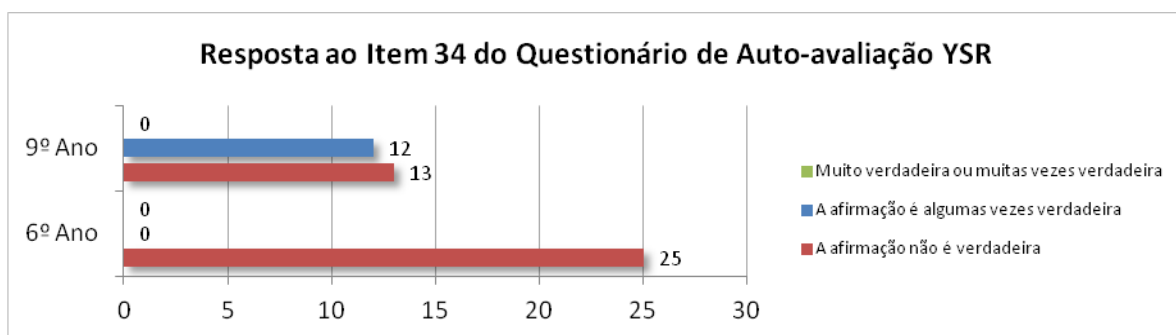


GRÁFICO 34 - Resposta ao item 34

Na afirmação 35 do questionário, “ *Tento ser justo com os outros*”, (Gráfico 35) tanto no caso dos alunos do 6.º ano, como do 9.º ano, só (3), não consideram esta afirmação verdadeira. No grupo de alunos do 6.º ano, (13) consideram esta afirmação muitas vezes verdadeira e (9) consideram esta afirmação algumas vezes verdadeira. Já no grupo de alunos de 9.º ano, (11) consideram esta afirmação alguma ou muitas vezes verdadeira. Curiosamente este resultado surpreendeu-nos pela negativa

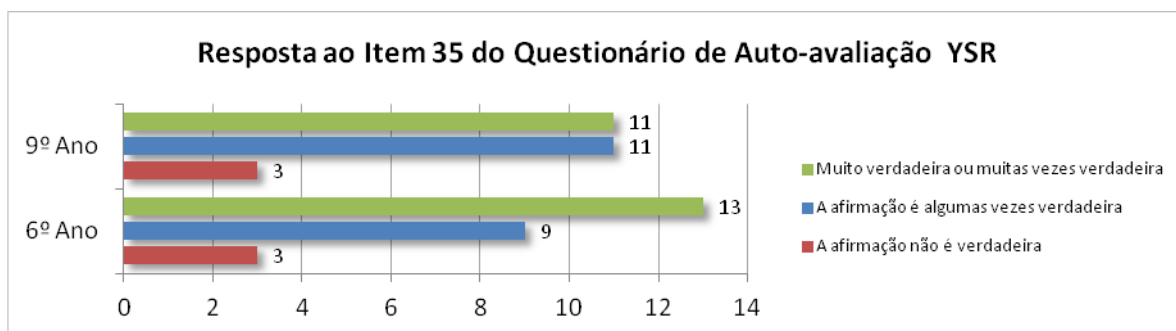


GRÁFICO 35 - Resposta ao item 35

Na resposta à afirmação 36, “ *Procuro ajudar as pessoas sempre que posso*” do Questionário, (Gráfico 36), cerca de metade dos alunos do 9.º ano , (13), respondeu ser muitas vezes verdadeira, (5) responderam não ser verdadeira e (7) respondeu ser vezes verdadeira. A mesma afirmação é muito verdadeira para a maioria dos jovens entre os 10 e 13 anos, alunos do 6.º ano, (14); (11) responderam que é algumas vezes verdadeira e (0) respondeu não ser verdadeira. Os resultados apresentam os valores esperados, pois esse comportamento altruísta é bastante contingente, reflectindo-se em situações muito específicas. Depende da circunstância, do estado de espírito ou até da intensidade e frequência da ajuda.

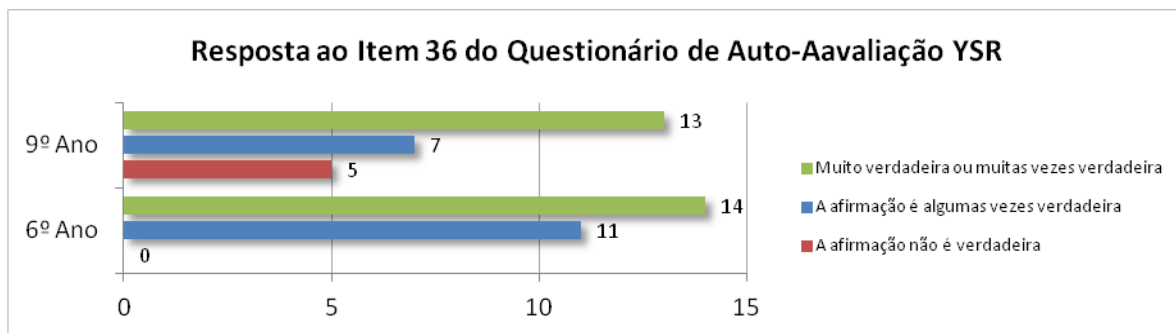


GRÁFICO 36 - Resposta ao item 36

Na resposta à afirmação 37, “ *Evito envolver-me com os outros*” do Questionário, (Gráfico 37), cerca de metade dos alunos do 9.º ano, (12), respondeu não ser verdadeira, (10) responderam ser algumas vezes verdadeira e (7) respondeu ser muitas vezes verdadeira. A mesma afirmação é algumas vezes verdadeira para a maioria dos jovens entre os 10 e 13 anos, alunos do 6.º ano, (15); (1) respondeu que é muitas vezes verdadeira e (9) respondeu não ser verdadeira. Este *envolvimento com os outros* parece ter tido duas interpretações; ou uma atitude defensiva ou de postura discriminatória. Talvez na lógica dos “maus exemplos, faça algum sentido; na perspectiva do isolamento, parece-nos preocupante. Admitimos a hipótese da atitude defensiva, pela sequência das respostas aos itens anteriores.

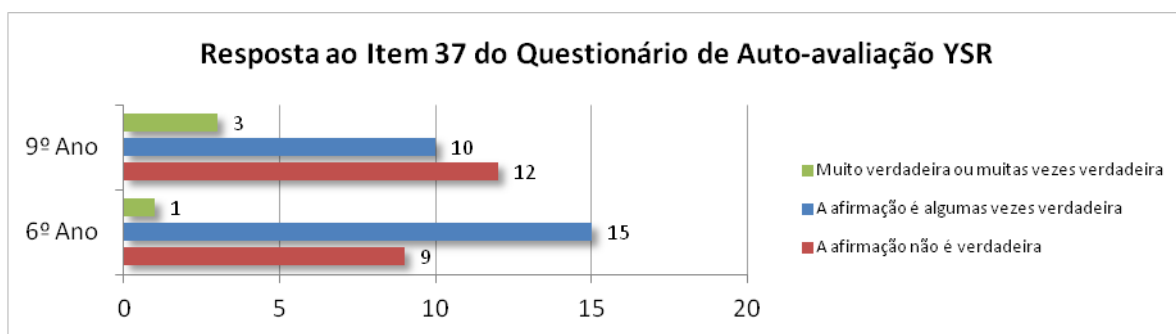


GRÁFICO 37 - Resposta ao item 37

CONCLUSÕES

A vida humana não tem só um nascimento, só uma infância, é feita de vários renascimentos, de várias infâncias.

Francesco Alberoni

Nesta circunstância, final do trabalho, cujo princípio impõe à sua conclusão, afirmamos seguramente ser uma investigação longe de estar concluída. Contudo, estamos convictos, de termos garantido hipóteses de projectos futuros exequíveis, seja numa lógica de investigação, seja abrindo as portas para a intervenção psicossocial. Aliás, a indesmentível relevância das mais recentes investigações a propósito desta temática, dá-nos alento e incentiva-nos a ir mais além da incursão que fizemos com este estudo.

Feitas as considerações prévias, referimos os aspectos essenciais do nosso trabalho. Uma vez analisados os resultados obtidos nesta investigação, estamos em condições de proferir deduções ou responder aos principais objectivos propostos previamente.

A nossa investigação resultou de um estudo de caso, de um jovem adulto (delinquente), o CM, que actualmente coabita um espaço de reclusão, num universo de prevaricadores, enfrentando a justiça, com o mesmo “peso” e “medida” dos *clusters* dos *expertise* do crime.

O CM *teve só um nascimento, só uma infância e não renasceu...* porque ninguém “viu” o seu olhar nem “ouviu” o seu silêncio. Não foi identificado, não foi ensinado, não foi corrigido, foi “*dado e arregaçado*” ou simplesmente ignorado. Como podia *renascer* num percurso tão dogmático?

(i) *Procuramos uma resposta à problemática em estudo, o acompanhamento continuado destas crianças problemáticas, logo após o despiste do problema, inevitavelmente, devidamente acompanhadas, ou seja, preconizar a construção de um plano de intervenção em conformidade com a controvérsia.*

Lopes (2009), considera que só esforços prolongados, mesmo iniciados precocemente ou então estratégias preventivas, poderão prevenir o problema, mas não forçosamente solucioná-lo, o qual tem vindo a multiplicar exponencialmente e de forma ininterrupta e perdulária, não só no que respeita ao número de casos, mas também á sua percepção pelos professores e opinião pública.

Alguns dos comportamentos disruptivos, exteriorizados, observados em idades precoces, poderão ser indicadores de condutas delinquentes, de distúrbios de conduta ou personalidade anti-social (Campbell, 1990). A probabilidade de prossecução e difusão do problema depende não só do estágio de desenvolvimento da criança mas também das oportunidades cedidas pelo meio envolvente (Moffitt, 1990, Campbel 1994). Para além da grande probabilidade de se prolongarem no tempo, os comportamentos exteriorizados são também mais resistentes ao tratamento do que os interiorizados e representam um problema psicológico, económico e social considerável (Kazdin, 1987; Loeber, 1990).

Outra questão, igualmente importante, é saber exactamente quando intervir, ou seja, qual o momento exacto para se “debelar” estes comportamentos.

Salientamos então, a importância da implementação de programas de prevenção, alargados às famílias, escolas e comunidades, numa labuta multidisciplinar e devidamente articulado.

Conscientes que os factores de risco afectam a trajectória desenvolvimental da criança, teremos que estar alerta aos primeiros sinais de risco evidenciados (e.g. desobediência, comportamento agressivo e descontrolado). Se este tipo de comportamentos não forem regulados, desde idades muito precoces, e devidamente monitorizados, através de intervenções preventivas, a curto prazo, podem resultar consequências negativas como o absentismo escolar, e por sua vez a adesão a grupos de delinquência.

A implementação de programas de prevenção, sobre a trajectória de risco, interfere no início do desenvolvimento da criança e fortalece os factores protectores reduzindo os comportamentos problemáticos.

Estes programas de prevenção, ajudam a criança a gerir e a controlar os seus impulsos, pois os factores de risco representam um desafio a nível

emocional, social e do desenvolvimento acadêmico de cada indivíduo, produzindo efeitos diferentes em função das características da personalidade, da fase do desenvolvimento e do ambiente envolvente.

Assim, uma estratégia precoce na prevenção, ajuda a criança a *renascer*, a reduzir ou reverter, estes riscos, alterando a sua trajetória desenvolvimental. Para as crianças que exibem factores de riscos sérios, adiar a intervenção até a adolescência significa “*perder-se o norte*” e será tarde, pois os comportamentos estarão já instalados. Concomitantemente, estes riscos ambientais estão intimamente relacionados com transtornos de personalidade anti-social.

(ii) Uma vez que o participante (delinquente), que motivou o nosso estudo é filho de pais separados e que refere insistentemente como atribuição causal dos seus comportamentos anti-sociais, ponderamos averiguar até que ponto esta circunstância esteve na base deste percurso patológico ou se será meramente um meio desculpabilizante dos actos ilícitos que tem vindo a protagonizar.

Assim, certificamos que a informação recolhida possibilita-nos assegurar a existência de evidentes factores preditores da delinquência juvenil (e.g., negligência parental; falta de controlo escolar; carência afectiva; relação com pares etc.).

Sem modelos, sem regras, sem afectos. É filho de pais separados, o que refere insistentemente como atribuição causal dos seus comportamentos anti-sociais.

Centrados no motivo que alegadamente parece estar na origem deste comportamento, e para melhor percebermos a sua trajetória (des) desenvolvimental, (des) construímos todo o seu percurso de vida, desde os primeiros anos, frequentemente associados ao risco, à ausência ou limitação de experiências e falta de estimulação durante os primeiros anos de vida (e.g., o vínculo com a mãe, organização familiar, cuidados de saúde, nutrição), que podem estruturar défices cognitivos, sociais e adaptativos.

Esta (des) construção edificada na base de uma entrevista ao CM e consensualmente reforçada pela entrevista feita ao pai, reflecte vários

factores que sustentam esta conduta. Assim, sensibilizados para uma tentativa de remediação deste problema, tão frequente nas nossas crianças dos dias de hoje,

(iii) Pretendemos evitar consequências severas no percurso destas crianças, que se desenvolvem num trilho de delinquência.

Através de um questionário proposto a um grupo de adolescentes, abordado por categorias: relação da criança/jovem consigo mesmo; as relações desta/deste com os seus progenitores; relação com a escola e pares, e factores preditores da delinquência, verificamos que as experiências de vida são extremamente significativas, tanto na infância como na idade escolar. Estes períodos são altamente preditivos da delinquência, podendo evitar-se, com diagnósticos e intervenções precoces.

E por nos parecer demasiado constrangedor o destino do CM, que *nasceu só uma vez, só teve uma infância e um dia renasceu* nas cinzas de uma infância queimada de adversidades, com este trabalho deixamos um apelo a todos, pais, professores, educadores e aos nossos governantes: Ajudem-nos a

(iv) Encontrar uma resposta alternativa ao seu internamento, que acreditamos não ser a solução mais adequada nem para estas, nem para um Estado preocupado com a constante adequação das suas políticas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, S. L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 4ª Edição. Braga: Edições Psiquilibrios.
- Almeida, A. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: Contributos para a identificação do problema. In L. Almeida, & I. Ribeiro (Org.). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp.525-540). APPORT: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Bernstein, D. P. (2002). Cognitive therapy of personality disorders in patients histories of emotional abuse or neglect. *Psychiatric Annals*, 32, 618-631.
- Boyle. G., Borg, M., Falzon, J., Baglioni, A. (1995). A structure model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Borg, M.G., & Riding, R.J. (1991). Towards a model for the determinations of ocupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, VI (4), 335-373.
- Borges B.M. (2007). *Protecção de crianças E jovens Em Perigo – Comentário e Anotações à Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro*. Coimbra: Almedina.
- Briggs, Dorothy C. (2000). *A auto-estima do seu filho*. São Paulo: Martins Fontes
- Calvete, E. (2008). Justification of violence and grandiosity schemas as predictors of antisocial behavior in adolescents. *Journal of abnormal Child Psychology*, 36, 1083-1095.
- Carapeto, M. J. (2008) *Auto-conhecimento e Adaptação Psicológica na Adolescência*. Tesi Doctoral. Universidade de Barcelona

- Charlton, T. & David, K (1993). *Managing misbehavior in schools*. London: routledge.
- Coie, J., & Dodge, K. (1998). Agression and antisocial behavior. In W. Damon (Eds) *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, 3 (pp. 119-862). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Cooper, S., & Tiffin, P. (2006). Psychological assessment and treatment of adolescent offenders with psychopathic personality traits. *Education and child psychology*, 23, 62-74.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp.83-127)._Campinas: Alínea.
- Dias C. J. C. (2008). *Psiquiatria Forense – A pessoa como sujeito ético em medicina e em direito* – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,
- Farrington, D. P, Haas, H, Killias, M, Sattar, C. (2004). The Impact of Different Family Configurations on Delinquency. *British Journal of Criminology*: 44(4): 520-532.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12 (3): 177–190.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J, & Cardoso, F. (1995). Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos. *Psychologica*, 14, 39-57.
- Gomez, M. T., Miir & Serrats, M. G. (1993). Como criar uma boa relação pedagógica. Lisboa: Edições ASA
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. NY: Guilford .

- Howell, D. C. (2010). *Statistical Methods for Psychology* (7ª Ed). Belmont: Wadsworth.
- Hetherington, E. M. (2003). Social Support and the Adjustment of Children in Divorced and Remarried Families. *Childhood, 10*(2): 217-236.
- Johnson, P., Thorngren, J. M. & Smith, A. J. (2001). Parental Divorce and Family Functioning: Effects on Differentiation Levels of Young Adults. *The Family Journal, 9*(3): 265-272.
- Ladd, G., & Profilet, S. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008-1024.
- Lapport D. & Sevigny Lise (2002), L'Estime de soi des 6/12 ans, Hopital Sainte-Justine.
- Leal, M.R. (2010). *Passos na Construção do Eu*. Lisboa: Fim de Século
- Lewis, J. A. (2005). Early maladaptive schemas and dysfunction in adolescence: Na investigation of the moderating effects of coping styles. Dissertação de Douturamento em Filosofia apresentado ao Departamento de Psicologia da Universidade de Fordham.
- Lochman, J., White, K., & Waylan, K. (1991). Cognitive-behavioral assessment and treatment with aggressive children. In P. Kendall (Ed.). *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp.25-65). New York: Guilford Press.
- Lopes, J.A., Rutherford, R.B., Cruz, M.C., Mathur, S.R., Quinn, M.M. (2006).
Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem. Braga:Psiquilíbrius.
- Lopes, A.J. (2009). *Comportamento, Aprendizagem E "Ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios.
- Massola, G. M., & Silves, E. F. M. (1997). Percepção do comportamento infantil por professoras versus sexo e encaminhamento para

atendimento psicoterapêutico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(3), 303-309.

Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis* – colecção comportamentos. Lisboa: Editorial Notícias

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pereira, A. I., & Davide, I. N. (2005). *Stress Escolar percebido pelos alunos*. ProFORMAR online, 7.

Raimundo, R., & Marques Pinto, A. (2006). Stress e estratégias de coping em criança e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*, 24, 9-19.

Rijo, D. & Sousa, M. N. (2004). Gerar Percursos Sociais (GPS), Um programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento desviante — Bases conceptuais, estrutura e conteúdos. *Infância e Juventude*, nº2Abril-Junho, Lisboa: Instituto de Reinserção Social.

Richardson, G. (2005). Early maladaptive schemas in a sample of British adolescent sexual abusers: implications for therapy. *Journal of sexual aggression*, 11, 259-276.

Rijo, D., Pinto Gouveia, J. Terapia focada nos esquemas: questões acerca da sua validação empírica. *Psicologia vol.15, nº2* (2001), p. 309-324.

Rijo, D. (2000). Avaliação de Esquemas Precoces Mal- Adaptativos e Psicopatologia- Exploração de diferentes metodologias de avaliação. Dissertação de Mestrado em psicologia na área de Especialização em Psicologia Clínica (Cognitiva, Comportamental e Sistémica) apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Rodrigues, A.M., Duarte-Fonseca (2003). *Comentário da Lei Tutelar Educativa*.Coimbra: Coimbra Editora.

- Santos, L. C., & Marturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 377-394.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema Therapy. A practioner's guide*. New York: The Guilford Press.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema- Focused Approach*. Florida: Professional Resource Exchange, Inc.
- Santos, L. C., & Marturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 377-394.
- Skinner, E., & Welborn, J. (1997). Children's coping in the academic domain. In S. Wolchik, & I. Sandler (Eds), *Handbook of children's coping with common stressors* (pp. 387-422). New York: Plenum Press.
- Skinner, E., & Zimmer-Gembeck, M. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119-144.
- Strech, P.(2002). *Crescer no Vazio - Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos – Lisboa: Assírio & Alvim*
- Woods, P. (1990). *Social interaction in classroom: The pupil's prespective in learning and instruction*, Vol.1. Oxford: pergamon press.
- Wood, J. J., Repetti, R. L. & Roesch, S. C. (2004). Divorce and Children's Adjustment Problems at Home and School: The Role of Depressive/Withdrawn Parenting. *Child Psychiatry and Human Development*, 35(2): 121-142.

Sites consultados:

www.rbpbrasil.org.br/portal/antigos/texto-integral/antigos/transtornos-de-personalidade-psicopatia-e-serial-killers (**Transtornos de Personalidade, Psicopatia e Serial Killers, Hilda C P Morana,^{1,2} Michael H Stone,³ Elias Abdalla-Filho** – Introdução - A classificação de transtornos mentais e de comportamento, em sua décima - revisão (CID-10), descreve o transtorno específico de personalidade ...) acedido em Julho de 2010

www.alterstatus.com/conteudos.php?id=89 (O termo personalidade refere-se a **qualidades únicas e duradouras** do indivíduo, dos seus sentimentos, dos seus objectivos e define **padrões de comportamento...**), acedido em Junho de 2010;

www.scribd.com/.../Formacao-da-Personalidade (**Desvios de Personalidade** - Introdução - O trabalho em questão tem como objectivo, o estudo de um tema que há muito tempo, vem sendo objecto de pesquisa por vários estudiosos do comportamento humano...), acedido em Junho de 2010.

<http://www.caehh.org.br/a-educacao-pre-escolar-para-criancas-com-necessidades-especiais/> **A Educação Pré-Escolar para Crianças com Necessidades Especiais** *Autora: Vera Lúcia Câmara F. Zacharias* - (A validade da educação especial se justifica na certeza da importância da educação para todos. Assim, para alguns, ela deve se desenvolver de forma especial, para atender às diferenças individuais dos alunos, através da diversificação dos serviços educacionais,...), acedido em Junho de 2010.

<http://www.cnpcjr.pt/left.asp?07.04.01> **Textos sobre a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Lei de Protecção de Crianças Jovens em Perigo e o Sistema de Protecção à Infância** – (Direito à Participação das Crianças - Um conto à procura dos seus autores, por José Manuel Santos Pais -

Novembro de 2004 (XV Aniversário da Convenção sobre os Direitos da Criança) ; A Retirada de Crianças nas Situações Urgentes, por Alda Mira Coelho e Francisco Maia Neto - Julho de 2007 (151,5k); A Comissão de Protecção de Crianças e Jovens na sua modalidade alargada, por Armando Leandro - Março de 2008 Superior Interesse da Criança, por Celso Manata - Abril de 2008 (69,5k); A Participação Social da Infância, por Raquel Reis - Maio de 2008; O "Bullying" e as possíveis respostas ao fenómeno no âmbito das Leis de Protecção e Tutelar Educativa, por Pedro Branquinho Setembro de 2009(149,1k); Artigo sobre o noticiar factos sobre crianças e outros artigos sobre a relação entre as crianças, os seus direitos, o sistema de protecção à infância e os jornalistas e meios de comunicação social, in Boletim mensal do Conselho Deontológico do Sindicato dos Jornalistas nº 6, de Novembro de 2010 (1015,2k)), acedido em Setembro de 2011.

ANEXOS:

ANEXO I - PEDIDO DE CONSENTIMENTO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PARA PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

No âmbito do desenvolvimento de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, na universidade Católica de Braga, Faculdade de Ciências Sociais, sob o tema : “*Delinquência: A Importância da Intervenção Precoce Em Alunos com Comportamentos Desajustados*”, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a a participação no referido estudo, através da resposta a uma entrevista para recolha de dados para um estudo de caso.

Toda a informação obtida será confidencial, não sendo nunca revelado qualquer dado que possibilite a sua identificação. Toda a informação que permita qualquer identificação será codificada.

Declaro que tomei conhecimento do projecto de investigação acima mencionado, bem como dos procedimentos nele implicados, e consinto na minha participação, recolha e utilização dos dados da entrevista.

_____, ____ de _____ de _____

(Assinatura)

ANEXO II - PEDIDO DE COLABORAÇÃO

DECLARAÇÃO

Filomena Ermida da Ponte, coordenadora do II Ciclo de Estudos em Ciências de Educação – Educação Especial, no âmbito do projecto de investigação (Dissertação de Mestrado) e no seguimento de contactos anteriores, vem solicitar a colaboração das Professoras Ondina Cunha e Isabel Candeias, da Escola E.B. 2,3, Dr. Francisco Sanches, para o desenvolvimento de um trabalho de intervenção na sala de aula, levado a cabo pela mestranda, Matilde Susana Ribeiro da Rocha.

Mais declara que a utilização dos dados obtidos se destinam a um trabalho exclusivamente científico. Estando garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Subscreve-se com elevada consideração,

(Professora Doutora Filomena Ermida da Ponte)

ANEXO III – QUESTIONÁRIO – YRS

**Questionário de Auto-Avaliação para Jovens
YSR 11-18 (T.M.Achenbach, 1991)**

Tradução: A.C. Fonseca & M.R. Simões (U.Coimbra)

J.P. Almeida (Serviço de Pediatria – HGSJ, Porto)

M. Gonçalves &P. Dias (U. Minho)

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ **Idade:** _____

Sexo: Masculino Feminino **Ano de escolaridade:** _____

Data da aplicação: __/__/__

Segue-se uma lista de afirmações que descrevem características de jovens raparigas e rapazes como tu.

Lê cada uma delas com atenção e indica até que ponto elas descrevem a tua maneira de ser.

- marca com um (X) no 2 se a afirmação é muito verdadeira ou é muitas vezes verdadeira;

- marca com um (X) no 1 se a afirmação é algumas vezes verdadeira;

- marca com um (X) no 0 se a afirmação não é verdadeira;

Responde a todas as descrições o melhor que possas.

Obrigada!

1.Comporto-me de maneira demasiado infantil para a minha idade	0	1	2
2. Discuto muito	0	1	2
3. Gosto de animais	0	1	2
4. Sou fanfarrão ou gabarola	0	1	2
5. Sou demasiado dependente dos adultos	0	1	2
6. Sinto-me só	0	1	2
7. Sinto-me confuso, desorientado	0	1	2
8. Choro muito	0	1	2
9. Sou mau para as outras pessoas	0	1	2
10. Tento que me dêem muita atenção	0	1	2
11.Desobedeço aos meus pais	0	1	2
12. Sou desobediente na escola	0	1	2
13. Não me dou bem com os outros jovens	0	1	2
14. Não me sinto culpado depois de fazer algo que não devia	0	1	2
15.Tenho ciúmes dos outros ou sou invejoso	0	1	2
16.Estou pronto a ajudar as pessoas quando necessitam de ajuda	0	1	2
17.Sinto que tenho de ser perfeito	0	1	2
18.Sinto que ninguém gosta de mim	0	1	2
19.Sinto que os outros andam atrás de mim para me apanharem	0	1	2
20. Sinto-me sem valor ou inferior aos outros	0	1	2
21. Meto-me em muitas lutas/brigas	0	1	2
22. Ando com rapazes/raparigas que se metem em sarilhos	0	1	2
23. Ajo sem pensar, sou impulsivo	0	1	2
24. Gosto mais de estar sozinho do que acompanhado	0	1	2
25. Minto ou faço batota	0	1	2
26. Sou nervoso, irritável ou tenso	0	1	2
27. Sou capaz de fazer algumas coisas melhor do que qualquer rapariga ou rapaz.	0	1	2

Continuação:

- 28. Digo palavrões ou uso linguagem obscena**
- 29. Arrelio muito os outros**
- 30. Ameaço magoar/ ferir as pessoas**
- 31. Gosto de ajudar os outros**
- 32. Falto às aulas ou à escola**
- 33. Sou infeliz, triste ou deprimido**
- 34. Consumo álcool ou drogas**
- 35. Tento ser justo com os outros**
- 36. Procuro ajudar as pessoas sempre que posso**
- 37. Evito envolver-me com os outros**

0	1	2
0	1	2
0	1	2
0	1	2
0	1	2
0	1	2
0	1	2
0	1	2
0	1	2
0	1	2

ANEXO IV – Entrevista às crianças filhas de pais divorciados

Guião de entrevista aos filhos de pais divorciados

Entrevista a um filho de pais divorciados

Esta entrevista a filhos de pais divorciados tem como objectivo recolher informação acerca da percepção do divórcio por parte dos filhos.

Os dados assim recolhidos são confidenciais e só serão usados para fins de investigação

Sexo: M ___ F ___ Número da família: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

1. O que é para ti uma família?

2. Quem faz parte de uma família?

3. Quem faz parte da tua família?

4. Em que consiste para ti o divórcio?

5. Concordaste com a regulação do poder paternal?

6. Na tua opinião porque é que os teus pais se divorciaram?

7. Lembras-te da primeira vez em que os teus pais te falaram acerca do divórcio?

8. Conta-me como foi essa primeira conversa. Como reagiste?

9. Quem teve essa conversa contigo?

10. Como te sentiste quando te disseram que se iam divorciar? Codifica nesta escala:

1 2 3 4

Muito mal Mal Bem Muito bem

11. Em que “coisas” ficaste a pensar depois dessa conversa?

12. Tens ideia do número de vezes, que os teus pais falaram contigo acerca do divórcio?

13. Que sentimentos foram mais frequentes em relação ao divórcio dos teus pais?

14. O que achas da decisão deles?

15. Achas que és tratado(a) de forma diferente pelas pessoas saberem que és filho de pais divorciados?

16. Conheces outros filhos de pais divorciados?

17. Se sim falam sobre o divórcio dos vossos pais?

18. Falas deste assunto com outros colegas que não são filhos de pais divorciados?

19. Lembras-te bem dos primeiros dias depois dos teus pais divorciados?

20. Sentes que o divórcio dos teus pais fez de ti uma pessoa diferente?

21. Que áreas da tua vida alteraram? De que forma?

22. Emocionalmente sentes que alguma coisa mudou? Descreve.

23. Na escola como consideras o teu rendimento após o divórcio?

24. Na tua opinião o que poderia ter sido diferente no processo de divórcio dos teus pais?
