

Lista de Quadros

Quadro 1 – classificação didáctica da delinquência com o auxílio da Psicopatologia	14
Quadro 2 – Evolução dos menores existentes em Instituições Tutelares	17
Quadro 3 – Estatística do número de jovens internados em Centros Educativos (2006/2007)	18
Quadro 4 – Processos de menores que deram entrada na DGRS para avaliação (2005/2007)	19
Quadro 5 – Fases da carreira delinquente	32
Quadro 6 – Caracterização de condicionantes e comportamentos problemáticos	37
Quadro 7 – Equipamento escolar do Agrupamento Vertical das Escolas de Vila d’Este	114
Quadro 8 – Recursos humanos do Agrupamento Vertical das Escolas de Vila d’Este	115
Quadro 9 – Distribuição dos auxílios económicos (alunos escalonados)	116
Quadro 10 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	117
Quadro 11 – Prós e contras das diferentes técnicas de inquérito	133
Quadro 12 – Caracterização sócio-económica do agregado familiar	135
Quadro 13 – Nível de escolaridade dos irmãos dos entrevistados	141
Quadro 14 – Disciplinas preferidas dos entrevistados	144
Quadro 15 – Apreciação do pessoal docente por parte dos entrevistados	145
Quadro 16 – Locais preferidos da escola dos entrevistados	147
Quadro 17 – Frequência dos entrevistados na “Sala de Apoio Cívico”	151
Quadro 18 – Actividades extra-curriculares dos entrevistados	151
Quadro 19 – Avaliações dos entrevistados no 1º e 2º períodos do ano lectivo 2007/08	153
Quadro 20 – Faixa etária do grupo de amigos dos entrevistados	158
Quadro 21 – Plano de Acção Tutelar por entrevistado	160
Quadro 22 – Relação dos entrevistados que já tiveram problemas com a polícia	162

Lista de Figuras

Figura 1 –	Esquema da Escola de Chicago	23
Figura 2 –	Vias desenvolvimentais para a delinquência grave e violenta	51
Figura 3 –	Esquema da resiliência	54
Figura 4 –	Respostas sociais à infância e juventude	89

Lista de Gráficos

Gráfico 1 –	Evolução do n.º de pedidos recebidos no âmbito penal e do direito de menores (1992/2007)	20
Gráfico 2 –	Evolução do n.º de processos que deram entrada na DGRS (2005/2007) na área da jurisdição de menores e jurisdição penal	20

Siglas e Abreviaturas

ATL`S – Actividades Tempos Livres

B/ME – Bases Ministério Educação

CPCJ – Comissão Protecção Crianças e Jovens

DGRS – Direcção-Geral de Reinserção Sócia

DR – Delegações Regionais

IPSS – Instituição Particular Solidariedade Social

IRS – Instituto Reinserção Social

LPCJ – Lei Protecção Crianças e Jovens

LTE – Lei Tutelar Educativa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização Nações Unidas

OTM – Organização Tutelar Menores

PEETI – Programa eliminação trabalho infantil

PII – Programa intervenção imediata

PRACE - Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado

RSI – Rendimento Social Inserção

SPA – Síndrome do Pensamento Acelerado

TEIP – Território educativo de intervenção prioritária

ZEP- Zonas Ensino Prioritárias

Artº. – artigo

P. – Página

Ed. – Edição

P3 – Escola de 3 Blocos de 2 pisos

Sumário

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Lista de Quadros	1
Lista de Figuras	2
Lista de Gráficos	2
Siglas e Abreviaturas	3
Sumário	4
Introdução	6
CAP I – A delinquência juvenil	11
1.1 Conceito de delinquência juvenil	11
1.2 Estatísticas das Instituições Tutelares de Menores	16
1.3 Abordagem teórica da delinquência juvenil	21
CAP II – As causas da delinquência juvenil	38
2.1 Causas da delinquência juvenil	38
2.2 A delinquência juvenil e a idade	48
2.3 A delinquência juvenil e a resiliência	52
CAP III – A importância das instituições socializadoras	59
3.1 A família	59
3.2 A escola	63
3.3 A abordagem através de factores de risco: individuais e sociais	69
CAP IV – As medidas tutelares educativas	86
4.1 – Crianças e jovens de risco e crianças e jovens em perigo	86
CAP V – Contextualização socio-económica	105
5.1 Breve caracterização do Concelho de Vila nova de Gaia	105
5.2 Caracterização da freguesia de Vilar de Andorinho	106
5.3 Caracterização da Urbanização de Vila D`Este, S.Lourenço e Balteiro	108
5.4 O ensino da Urbanização de Vila D`Este	110
5.5 Os recursos humanos do Agrupamento de Vila d'Este	115

5.6 OTEIP no Agrupamento de Vila D`Este	117
CAP VI – Metodologia da investigação	124
6.1 Metodologia	124
6.2 A problemática e o quadro teórico	128
6.3 Caracterização da amostra	129
6.4 As entrevistas	130
6.5 Apresentação e discussão dos resultados	133
6.5.1 Vida familiar	135
6.5.2 Vida escolar	144
6.5.3 Grupo de amigos	155
6.5.4 Medidas adoptadas pelo Sistema Tutelar Educativo em relação ao jovem	160
6.5.5 Perspectivas de futuro	163
Considerações finais	
Conclusão	167
Bibliografia	171
Legislação consultada	185
Apêndices	187

Introdução

O fenómeno da globalização tem estado na origem de significativas transformações socioculturais, políticas e económicas que constituem desafios a que cada Estado terá de dar resposta. Um dos maiores desafios que se levanta situa-se no campo educativo: a crescente heterogeneidade resultante da massificação do ensino, do progressivo alargamento da escolaridade obrigatória e do aumento dos fluxos migratórios.

A escola com o seu olhar uniformizador não tem sabido “lidar” com esta dissemelhança, remetendo muitos alunos para situações desconfortáveis que culminam muitas vezes em fenómenos como a violência entre pares, a delinquência, o insucesso e o abandono escolar.

Um dos maiores problemas da escola reside no “desfasamento” entre a diversidade sociocultural da procura e o carácter uniforme e homogéneo da oferta, do qual resultam a perda do sentimento de pertença e o não reconhecimento da existência de objectivos e interesses comuns por parte dos seus membros.

Integrada num território educativo, a escola tem a obrigação de responder às múltiplas necessidades socioculturais da sua comunidade, mas constata-se com frequência, que a escola está em “crise”.

A sociedade actual “exige” tudo da escola, esperando que nela se resolvam os problemas comportamentais, os problemas de ensino, responsabilizando-a constantemente pelos “males sociais” que se observam nas idades mais jovens da população: desmotivação, falta de projecto de vida, comportamentos desviantes, delinquência juvenil, etc....

A escola de hoje só é concebível alicerçando-se numa lógica de territorialização da educação, numa lógica de comunidade educativa. Esta escola-comunidade educativa supõe a realização de um “jogo social” entre professores, alunos, pais e restantes elementos comunitários, sendo essencialmente regulada por uma acção social promotora dos desejos e dos interesses comunitários.

Trata-se de uma intervenção educativa que se concretiza através de parcerias, procurando oportunidades para conjugar esforços, no sentido de reforçar sempre a ligação escola - meio envolvente.

Será através deste projecto identitário próprio, resultado da multiplicidade de vertentes decisórias e posto em prática através de parcerias, que uma escola se assume como politicamente dotada de autonomia. O termo parceria surge assim como palavra-chave da identidade, do poder e da autonomia da escola enquanto território educativo, tendo sido a nossa investigação realizada numa escola reconhecida como TEIP (Território Educativo Intervenção Prioritário).

Assim, a escola que “atende” às características do contexto em que se insere poderá assumir-se como potenciadora de mudança social, contribuindo de uma forma positiva no “crescimento” do jovem em formação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada pelo Parlamento Português em 1986, contém múltiplas orientações para um papel mais activo por parte das famílias portuguesas no Sistema Educativo. Assim, se por um lado com o envolvimento dos pais, alguns professores “temem” uma perda de autonomia e profissionalismo, por outro lado o que é certo é que muitos pais “demitem-se” constantemente da sua função de pais, como verdadeiros educadores, no sentido de não “praticarem” comportamentos que se adequam a uma vida em sociedade, nomeadamente no cumprimento de horários, no interesse e preocupação de “incutir” verdadeiros princípios orientadores de uma vida em sociedade de uma forma harmoniosa aos seus filhos.

O acto de educar não se assume como um acto isolado, mas sim como um acto que tem de ser “pensado” em termos colectivos, ele não resulta da mera responsabilidade do campo educacional, mas também da família.

É na família que as crianças e jovens adquirem os modelos de conduta que exteriorizam. A pobreza, a violência doméstica, o alcoolismo, a toxicodependência, a promiscuidade, a desagregação dos casais, a ausência de valores, a detenção prisional por parte de algum progenitor, a permissividade e a demissão constante do papel educativo e formativo dos pais são as principais causas do mau ambiente familiar. As crianças e os jovens que vivem estas problemáticas familiares são potenciais sujeitos de violência e posteriormente de práticas delinquentes.

Assim, surgem as situações de forte agressividade e violência ou indisciplina grave, bem como actos delinquentes, que até agora “ficavam”

dentro dos “muros da escola”, e que se transformaram lentamente em assuntos recorrentes na agenda política e educativa.

O aumento das referências às situações de violência na escola tem sido “acompanhada”, em paralelo, e na maior parte das vezes de uma forma exagerada, por uma exposição mediática pelos media de fenómenos de delinquência juvenil, coincidindo a ideia de que se converge numa ameaça grave para a própria estrutura da instituição escolar, e conseqüentemente, para com a própria sociedade em geral.

A delinquência juvenil não é um fenómeno novo, todavia tem vindo a assumir proporções que a escola por vezes não tem forma de “controlar” ou “resolver” este grave problema.

Os jovens sujeitos a processos tutelares educativos, integrados na escola, “acabam” por “descobrir” fórmulas para fugas à aplicação das medidas tutelares educativas. Entre o oficial e o formalizar uma medida tutelar educativa perante o jovem delinquente, por vezes decorrem semanas e meses em que a instituição escola “aguarda” a decisão do Tribunal.

Pretendemos com esta investigação elaborar uma abordagem sobre a delinquência juvenil e como ela se “registra” na vivência escolar.

Os comportamentos violentos e delinquentes por parte dos nossos jovens têm sempre uma intencionalidade lesiva, podendo ser exógenos, ou seja, determinados de fora para dentro, como acontece nos bairros degradados invadidos pelas más condições socioeconómicas, bem como “tratar-se” de violência contra a escola, em que os alunos assumem um verdadeiro desafio à ordem e à hierarquia escolares, impondo um clima de desrespeito permanente.

Assim, o reconhecimento destes problemas tão reais com que somos confrontados no nosso dia-a-dia profissional, colocámos os seguintes objectivos, que alicerçarão o nosso estudo:

- Identificar as causas e as conseqüências da delinquência juvenil;
- Identificar os obstáculos económicos, sociais, judiciais e pedagógicos para um bom desempenho na vivência escolar;
- Investigar sobre o papel da família, o seu “contributo” para o início das práticas anti-sociais e delinquentes;
- Identificar os riscos a que os jovens também estão “sujeitos” e como estes se tornam sujeitos activos de delinquência;

- Reconhecer e identificar quais as suas aspirações relativamente ao futuro;
- “Perceber” o papel da escola no acompanhamento / prevenção da prática delinquente.

Pretendemos orientar a nossa investigação para os seguintes eixos de análise:

- Relacionar a delinquência juvenil com a situação social, económica e cultural desfavorecida do agregado familiar da criança / jovem;
- Analisar os factores e os processos que participaram na construção das identidades e trajetórias dos jovens delinquentes e jovens em risco, bem como as suas expectativas face ao seu projecto e percurso pessoal, quer em termos educativos, quer em termos profissionais;
- Identificar o contributo do sistema educativo no sistema de protecção de jovens em risco e jovens delinquentes.

O itinerário da presente investigação, iniciou-se com uma introdução onde é feita uma explanação sobre a temática a desenvolver, a razão que nos levou à sua escolha, um breve percurso pelos objectivos e o levantar de questões.

Prossegue-se com o capítulo I onde se desenvolve o conceito de delinquência juvenil, bem como a análise de algumas estatísticas relativas à delinquência. Também é feita a abordagem teórica deste fenómeno que tem sido analisado há algum tempo por diferentes correntes sociais.

O capítulo II reflecte sobre as causas da delinquência juvenil que são multifactoriais, salientando-se o factor idade e a delinquência juvenil. Também é feita uma abordagem à delinquência juvenil e ao processo de resiliência.

No capítulo III é abordado a importância da família e da escola na vida da criança/jovem, bem como são analisados os diferentes factores de risco que podem “comprometer” a vida do jovem na prática delinquente. Estes factores podem ser individuais, familiares, sociais, ou mesmo o próprio meio em que o jovem está inserido.

No capítulo IV, abordam-se as medidas tutelares educativas aplicadas aos jovens delinquentes, bem como as medidas de Promoção dos Direitos e de Protecção das crianças em situação de risco.

O capítulo V é dedicado à caracterização do Concelho de Vila Nova de Gaia, especificando a freguesia de Vilar de Andorinho onde está inserido o Agrupamento de Escolas de Vila d'Este.

Neste capítulo tentámos dar a conhecer o meio, o seu contexto social, económico e cultural, bem como o ensino na Urbanização de Vila d'Este.

É feita também uma abordagem ao surgimento e à evolução dos TEIP`S, dado que o território educativo de Vila d'Este, foi reconhecido como Território Educativo de Intervenção Prioritária.

No Capítulo VI, desenvolvemos a metodologia da investigação, a problemática, bem como a apresentação dos instrumentos utilizados para a recolha e análise dos resultados obtidos. A nossa metodologia enquadra-se num modelo de investigação qualitativa, em que foram realizadas doze entrevistas a jovens a frequentar a Escola E.B.2/3 de Vila d'Este. A amostra foi composta por seis jovens "sinalizados" pelo Executivo como jovens em situação de risco, inclusive com graves problemas disciplinares e seis jovens alvo de processos tutelares educativos, que frequentam também esta escola.

As conclusões são apresentadas com o compromisso de continuar um trabalho inacabado.

CAP I – A delinquência juvenil

1.1 Conceito de delinquência juvenil

O conceito de delinquência juvenil reveste-se actualmente de alguma especificidade, embora o termo seja utilizado muitas vezes de forma indistinta.

Com alguma frequência o conceito delinquência é confundido com o conceito comportamento anti-social. De acordo com Negreiros (2008, p.12):

“... o termo comportamento anti-social é o mais abrangente, referindo-se a uma vasta gama de actividades como actos agressivos; furto, vandalismo, fugas ou outros comportamentos que traduzem, dum modo geral, uma violação de normas ou de expectativas socialmente estabelecidas.”

O conceito de delinquência também está intimamente relacionado com a designação de conduta anti-social. Na verdade a delinquência pressupõe condutas anti-sociais, que de acordo com Fonseca (2000, p.9-12):

“...incluem os comportamentos que desrespeitem os outros e violam as normas de uma determinada comunidade, sem necessariamente infringirem as leis vigentes, manifestando-se de forma diferente, consoante se trate de crianças, adolescentes, ou adultos...”

Para Carvalho (2002, p.37) a delinquência caracteriza-se por: “...comportamentos de quebra das condutas sociais convencionais que o individuo manifesta decorrentes de um processo de socialização juvenil.”, enquanto que o conceito de delinquência, segundo Negreiros (2008, p.12): “... pode ser definido em função de critérios jurídico-legais - sendo delinquente o indivíduo que praticou actos dos quais resultou uma condenação pelos tribunais...”

O mesmo autor acrescenta ainda que (idem):

“... o conceito de perturbação do comportamento implica a existência de um padrão de múltiplos comportamentos que se manifestam durante um determinado período de tempo... a delinquência difere na medida em que um acto isolado pode conduzir a uma detenção.”

De acordo com a perspectiva legal, o conceito de delinquência surge associado à situação de inimputabilidade criminal dos menores, isto é, conforme é referido no Código Penal, art.º. 19º.: “ indivíduos com idade inferior a 16 anos não podem ser criminalmente imputáveis”.

Assim, aos menores podem ser aplicadas medidas tutelares e não penais, tendo estas como objectivos a protecção e a educação do jovem.

Conforme refere, Jardim (2003, p.64):

“De acordo com correntes de criminologia tradicional alinhadas pela história do direito de menores, os conceitos amplos de delinquência juvenil e infractor juvenil abrangem o conjunto de delitos e comportamentos desviados ou irregulares. Entre estes últimos são recorrentemente classificados consumo de drogas, a prostituição juvenil, a vagabundagem, a mendicidade, a rebeldia familiar e indisciplina escolar graves...”.

Na visão de Ferreira (1995, p.459), a delinquência permanece associada ao conceito de desvio social, sendo um conceito amplo e complexo. Para o autor, o desvio social: “... aplica-se às condutas individuais ou colectivas que transgridem as normas de uma dada sociedade, ou de um grupo. Refere-se à ausência ou falha de conformidade face às normas ou obrigações sociais.”

Para Teixeira (2002, p.25-26) existem várias perspectivas para o conceito de delinquência juvenil, nomeadamente uma perspectiva de grande latitude e abrangência que:

“...engloba todo um conjunto de acções e omissões, praticadas durante o período de infância e adolescência, consideradas anti-sociais, indicadoras de inadaptação social ou não conforme à conduta esperada por parte dos restantes actores sociais.”;

a perspectiva restrita, refere-se:

“...única e exclusivamente as condutas praticadas no decurso da infância e adolescência que estão tipificadas como crimes pelo Direito Criminal, sendo portanto consideradas como atentórias valores protegidos pelo sistema jurídico-penal e violadoras das mais importantes normas de convivência social.”;

e a perspectiva ampla, que pode:

“...englobar todas as violações à ordem social punidas a título criminal, transgressional ou contra-ordenacional e outras condutas de menor gravidade mas que não são consideradas como as esperadas para as crianças e jovens, pois estes são actores sociais aos quais são associadas características de fragilidade e de início de desenvolvimento. Nesta perspectiva, condutas como: fazer chamadas telefónicas anónimas, faltar às aulas, beber bebidas alcoólicas, lançar falsos alarmes, fugir de casa... seriam consideradas como actos de delinquência juvenil...”.

Na perspectiva da análise sociológica, o desvio dos jovens é identificada de acordo com dois modelos: o do controlo social e o da identidade de sub cultura.

O modelo do controlo social assenta na ideia de que o desvio funciona como resultado da não conformidade do jovem com as estruturas de

autoridade e de controlo social existentes na sociedade, dado que a idade em que ocorre a adolescência (12-16 anos), é uma idade vulnerável e propicia à prática do desvio.

Em relação ao modelo da identidade de sub cultura, a prática do desvio deve-se a uma forma de resposta por parte do jovem, resultante da sua “luta interior” de construção da identidade, em que se confunde no desejo constante de ser adulto, sem deixar de ser criança (Benavente, 2002, p.637-638).

Este “conflito interior” originará um “enfraquecimento” das relações sociais do jovem que poderá aumentar o sentido de revolta e o poder de autonomia em relação aos pais, bem como aos restantes actores sociais, essencialmente na comunidade educativa.

A adolescência é um período da vida em que os afectos depressivos são frequentes. De acordo com o contexto socioeconómico e familiar em que o adolescente está inserido, podem provocar repercussões nas interacções familiares e sociais, originando muitas vezes comportamentos violentos. (Tyrode, Bourcet, 2002, p. 92).

Para Ceballos (2007, p. 199): “A crise da adolescência afecta todas as dimensões da vida do adolescente: a sua vida familiar, de tempos livres, de estudo, etc.”

Segundo Ferreira (1997, p. 917), a adolescência é “... caracterizada por um estado que não é nem de dependência absoluta, nem de responsabilidade completa, é um continuum entre a liberdade e o controlo.” Assim, “... para a maior parte, a delinquência é, quando muito, uma experiência esporádica e transitória e nunca um modo de vida.”

Na linha de pensamento de Sá (2002, p. 67-68), torna-se necessário relacionar a delinquência recorrendo à psicopatologia, propondo a seguinte classificação:

Quadro1 - Classificação didáctica da delinquência com o auxílio da psicopatologia

Delinquência como	
Equivalente Deficitário	Os actos delinquentes, alguns de extrema gravidade, são episódicos, em resultado da carência grave de recursos intelectuais (susceptível de ser manipulada em períodos de sofrimento mais agudos ou instrumentalizada por alguém, transitoriamente investido de significado por uma jovem);
Perturbação Reactiva	Em que os delitos se dão precipitados por uma dor relacional aguda, como uma perda súbita, ou uma humilhação, por exemplo;
Defesa Contrafóbica e Contra-abandónica	(os primeiro e segundo actos delinquentes, que se dão no âmbito de um grupo de iguais), e que se dá como filiação de um jovem no grupo no seu todo (como forma de evitamento do medo de represálias que a sua autonomia representaria), ou como equivalente de vinculação ao seu líder (tomado como identificação substitutiva, por carência de recursos familiares que lhe desencadeiam sentimentos abandonicos);
Perturbação Anti-social	A tendência anti-social, de que Winnicott falava, tomada por mim como equivalente a um falso self, válido - transitoriamente - como moratória em relação a uma área transaccional em falência;
Patologia Narcísica	Em que o acto delinquente traz a um jovem as primeiras contrapartidas narcísicas, que o individualizam entre a família e o realçam entre os iguais, e que tenderá a alimentar e a amplificar como defesa maníaca contra uma difusão de identidade que esconde núcleos melancólicos de base;
Patologia Impulsiva	Que disfarça uma estrutura psicopatológica <u>bordeline</u> em que a impulsividade delinquente se assemelha a um comportamento de adição que vai num crescendo até à <u>quedose</u> de um acto exuberante (que antecede uma privação continuada de liberdade e a consequente descompensação psicótica);
Patologia Psicótica	Em que a delinquência aparece cobrida de uma violência - impulsiva, sem nexo, ou fria - que sustém um núcleo psicótico organizado em torno de uma culpa persecutória.

Fonte: Sá, (2002, p.67-68)

Segundo Weiner (1995, p.311):

“os actos delinquentes podem ser contra pessoas ou bens (pequenos assaltos e furtos); pequenos delitos (actos de vandalismo, actuação desordeira) ou simplesmente serem jovens à procura de “pequenas grandes” aventuras experimentando a fuga de casa.”

De acordo com este autor (Idem), podem classificar-se os jovens delinquentes em quatro tipos:

“os delinquentes socializados – apresentam pouca perturbação psicológica mas que se envolvem em actos anti-sociais, enquanto membros de uma sub cultura delinquente;
Os delinquentes caraterológicos – a sua conduta anti-social deriva de um estilo de personalidade cronicamente centrado em si próprio, explorador e sem consideração pelo outro;
Os delinquentes neuróticos – portam-se mal como uma expressão sintomática de necessidades e preocupações subjacentes;
Os delinquentes psicóticos ou neuropsicológicos – a transgressão da lei resulta de substanciais deficiências de raciocínio, do controlo dos impulsos e de outras funções da personalidade”.

Se a delinquência for considerada como sintoma de patologia em que a personalidade está perturbada e há perigo para a sociedade, mais do que estigmatizar, será fundamental que a sociedade assuma uma estratégia de socialização em que o jovem é na maior parte das vezes “vitima” da constelação familiar, do sistema escolar, da situação sociocultural e dum universo subtilmente repressivo, em que segundo o autor Goffman, “o normal e o estigmatizado não são pessoas mas pontos de vista”, (apud Xiberras, 1996, p.143).

Ao consubstanciar uma ruptura, relativamente aos limiares de tolerância dos grupos sociais portadores de sistema de normas e de valores de uma sociedade, num dado momento da sua evolução, a delinquência, quando identificada, suscita o desencadear de um mecanismo social de reprovação e de sanção que espelha uma reacção colectiva que vai além da família e da escola, implicando uma intervenção administrativa judiciária.

Segundo Sá (2002, p.64):

“São raras as vezes em que se fala de circunstâncias traumáticas a que estes jovens foram sendo expostos, em consequência das famílias sem qualidade onde cresceram, e dos ambientes onde terão vividos múltiplos episódios de violência e de maus-tratos cumulativos.”

A delimitação do conceito de delinquência implica uma análise complementar das razões de ordem sociológica e jurídico-legal remetendo para o conhecimento sobre os actos infractores que, em Portugal, se forem praticados por menores entre os 12 e os 16 anos, não são aplicadas penas mas medidas tutelares.

Podemos concluir que a delinquência é um problema social onde se cruzam factores de natureza individual, de ordem social e que explicações que

assimilam este fenómeno a um conceito estático dificilmente “iludem” a enorme diversidade e heterogeneidade que caracterizam a actividade delinquencial. Tal diversidade exprime-se nas múltiplas topografias, amplitude e gravidade que tais comportamentos podem assumir. É, pois indiscutível que importantes mudanças na forma e intensidade da actividade delinquencial são susceptíveis de ocorrer ao longo do processo anti-social, mudanças quantitativas e qualitativas. Assim, o parâmetro de mudança na análise da delinquência suscita, sem dúvida uma multiplicidade de questões.

O problema de delinquência juvenil não é novo, nem desaparece, urge sim uma necessidade de a encarar e solucionar.

1.2 - Estatísticas das Instituições Tutelares de Menores

Segundo o artº 4º da Lei Tutelar Educativa, são aplicáveis aos menores, medidas de diferente gravidade, a menos severa das quais é uma mera admoestação e a mais severa é o internamento em Centro Educativo, podendo também esta ser aplicada em vários regimes.

Como consequência da distinção legal entre jovens em risco e jovens agentes de factos qualificados como infracção penal, o número de menores internados em instituições tutelares decresce fortemente.

Segundo as Estatísticas da Justiça, em 1992 existiam 1052 menores institucionalizados, passando este valor para 219 em 2001, revelando um decréscimo de 79,2 %.

Identifica-se o novo sistema tutelar educativo conforme refere Souto Moura (2000, p.114) como:

“...sistema «tutelar», porque atende aos imperativos de protecção de infância e juventude a cargo do Estado, constitucionalmente consagrados. Sistema «educativo», no sentido de que com ele se pretende conquistar o jovem para o respeito pelas normas, prevenindo-se ulteriores infracções...”.

O quadro nº.2 reflecte a mudança legislativa ocorrida em 2001 com a Nova Lei Tutelar Educativa no sentido de diferenciar os “menores-vítimas”, dos “menores-infractores”.

Quadro 2 – Evolução dos menores existentes em Instituições Tutelares

Menores existentes em Instituições Tutelares a 31 de Dezembro (1992 - 2001)										
Ano	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Total	1052	983	818	955	875	839	696	754	634	219

Fonte: Ministério da Justiça – DGRS – Semana da Reinserção Social (2007)

O ano de 2007 foi também um ano de reestruturação e reorganização dos serviços da Direcção-Geral de Reinserção Social (DGRS) e de reorientação de toda a sua actividade, concluindo-se a fase da reforma orgânica dos serviços de reinserção social, com a publicação do Decreto-Lei nº. 126/07, de 27 de Abril, a Portaria nº. 517/07 de 30 de Abril e a Portaria nº. 560/07 de 30 de Abril, concretizando-se, deste modo, o preconizado no Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado – PRACE, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/06 de 30 de Março.

A reorganização dos serviços ocorrida em 2007, resultante da reestruturação veiculada pela publicação da nova Lei Orgânica da DGRS, originou a criação das Delegações Regionais (DR), que sucederam às Direcções Regionais (DR), alterando a área geográfica que, anteriormente, estava definida para cada Direcção Regional, bem pela consequente reorganização das Equipas de Reinserção Social, através da publicação do Despacho nº.1/DGRS de 25 de Maio de 2007, com as alterações introduzidas pelo Despacho nº.39/DGRS de 18 de Outubro de 2007.

No quadro seguinte analisa-se a situação dos Centros Educativos em 31 de Dezembro de 2007 quanto à lotação de cada um, bem como relativamente aos jovens existentes, presentes, ausentes, presentes em fins-de-semana e em lista de espera.

Quadro 3 – Estatística do n.º jovens internados em Centros Educativos (2006/2007)

Centro Educativo	Lotação			Nº de jovens em 31 Dezembro			Lista de Espera
	2006	2007	Variação anual (%)	2006	2007	Variação anual (%)	
Navarro de Paiva	24	24	0.0	32	26	-18.8	11
Vila Fernando	18	-	-100.0	18	-	-100.0	-
Padre António de Oliveira	22	22	0.0	25	21	-16.0	3
Bela Vista	38	38	0.0	38	32	-15.8	10
Olivais	32	38	18.8	35	36	2.9	5
Mondego	29	28	-3.4	28	27	-3.6	3
Dr. Alberto Souto	26	-	-100.0	24	-	-100.0	-
Santo António	33	33	0.0	36	42	16.7	15
São Fiel	22	-	-100.0	12	-	-100.0	-
<i>Sub-total masculino</i>	<i>244</i>	<i>183</i>	<i>-25.0</i>	<i>248</i>	<i>184</i>	<i>-25.8</i>	<i>47</i>
São Bernardino	15	-	-100.0	19	-	-100.0	-
Navarro de Paiva	-	12	100.0	-	19	100.0	6
<i>Sub-total feminino</i>	<i>15</i>	<i>12</i>	<i>-60.0</i>	<i>19</i>	<i>19</i>	<i>0.0</i>	<i>6</i>
TOTAL	259	195	-24.7	267	203	-24.0	53

Fonte: Ministério da Justiça – DGRS – Relatório de Actividades 2007

A reestruturação dos serviços, conforme foi referido, também teve reflexos relativamente ao funcionamento dos Centros Educativos, levando ao encerramento de actividade dos Centros Educativos de Dr. Alberto Souto, São Bernardino, São Fiel e Vila Fernando.

A capacidade total dos Centros Educativos em 31 de Dezembro passou a ser de 195 lugares, o que reflecte a perda de 64 lugares relativamente a 2006.

O total de jovens internados em 31 de Dezembro de 2007, que é resultado da soma dos presentes, ausentes e em fins-de-semana era de 203, sendo ligeiramente superior à capacidade total dos Centros Educativos

De salientar que existe apenas um Centro Educativo a trabalhar com jovens do sexo feminino, a saber Centro Educativo de Navarro de Paiva, com capacidade para 12 jovens. Em 31 de Dezembro de 2007, neste Centro Educativo, estavam registadas 19 raparigas, no entanto apenas 10 estavam presentes, encontrando-se 5 ausentes e 4 com interrupção do internamento.

Quadro 4 – Processos de menores que deram entrada na DGRS para avaliação (2005/2007)

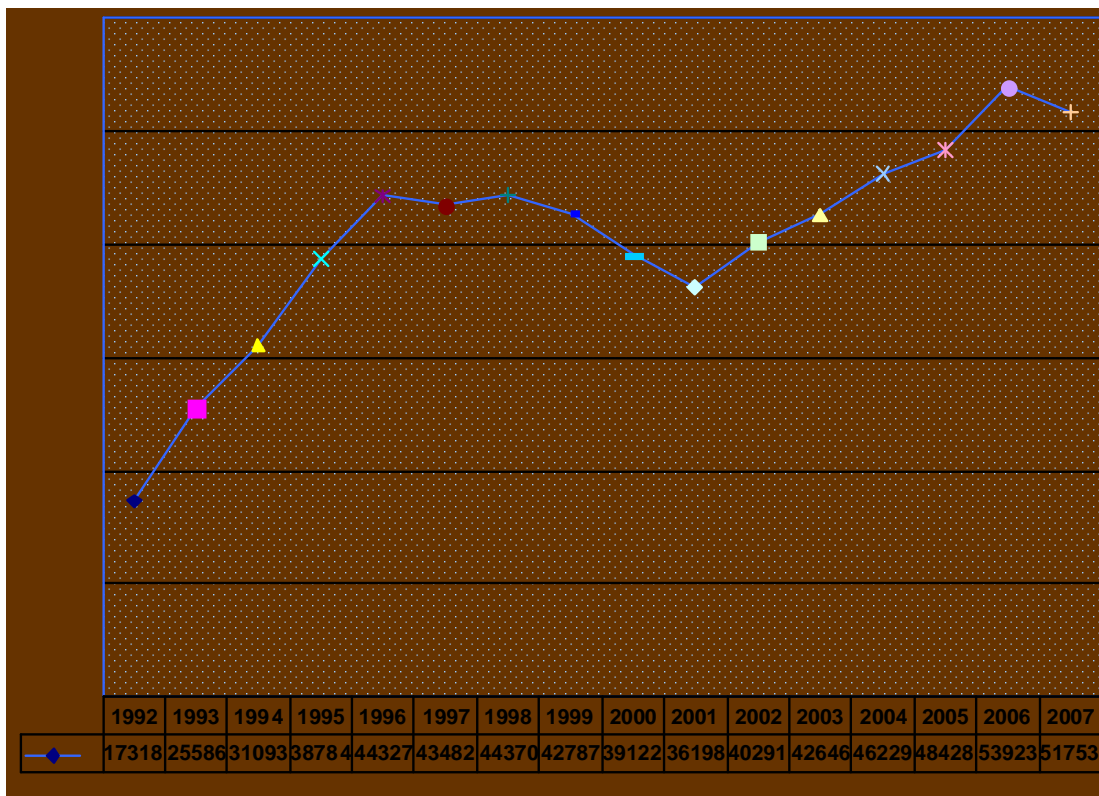
Pedidos Recebidos	Ano			Variação anual	
	2005	2006	2007	Absoluta	%
Direito Penal	25551	29534	33451	3917	13,3
Direito de Menores	22877	24389	18302	-6087	-25,0
TOTAL	48428	53923	51753	-2170	-4,0

Fonte: Ministério da Justiça – DGRS – Relatório de Actividades 2007

Analisando a evolução dos últimos três anos por jurisdição, verifica-se que em 2007, o número de pedidos na área da jurisdição penal cresceu mais de 13,3% relativamente a período do ano anterior, enquanto, nos pedidos da área da jurisdição de menores registou-se uma quebra de menos 25%.

Esta diminuição resultou da redução dos pedidos relativos ao Direito de Menores, designadamente na área tutelar cível, que foi transferida para o Instituto de Solidariedade e Segurança Social a 01 de Setembro de 2006, no âmbito do PRACE.

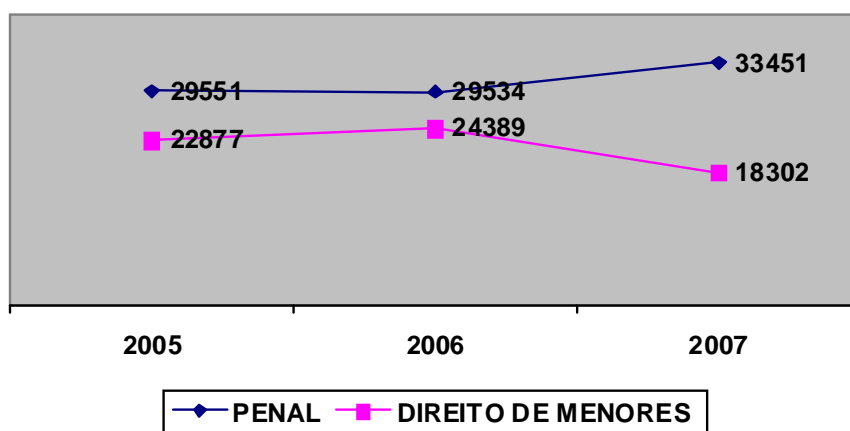
Gráfico 1 – Evolução do n.º de pedidos recebidos no âmbito penal e do direito de menores (1992/2007)



Fonte: Ministério da Justiça – DGRS

Neste gráfico é notória a mudança ocorrida no ano de 2006 com a passagem de algumas tutelas para a Segurança Social

Gráfico 2 – Evolução do n.º de processos que deram entrada na DGRS (2005/2007), na área da jurisdição de menores e jurisdição penal



Fonte: Ministério da Justiça – DGRS – Relatório de Actividades 2007

Da análise do Gráfico 2 constata-se que houve um decréscimo de pedidos recebidos em todas as Delegações Regionais, excepto a DRC, que cresceu mais de 20,1%. Este crescimento dever-se-á ao facto da DRC, ter aumentado a área geográfica de intervenção, em prejuízo da DRL, que consequentemente perdeu área geográfica de intervenção.

O decréscimo generalizado nas restantes Delegações Regionais, deve-se essencialmente, à perda da área tutelar cível para a Segurança Social desde 01 de Setembro de 2006.

1.3 Abordagem teórica da delinquência juvenil

As teorias culturalistas surgiram nos EUA, na década de 20, como consequência do reconhecimento de fenómenos urbanos observados com o surgimento de bairros problemáticos: guetos e a consequente formação de gangs de adolescentes.

Estas teorias atribuem o aparecimento dos comportamentos desviantes, a predisposições biológicas bem como a condicionantes do meio ambiente.

Nesta vertente, a Escola de Chicago aborda o problema da densidade moral nas grandes metrópoles industriais, identificando os mecanismos que conduzem da desagregação moral à desagregação do tecido social.

As teorias culturalistas analisam o fenómeno da delinquência através da aquisição por parte dos indivíduos de um sistema de valores, isto é, se os sistemas de valores adquiridos são “propícios” à delinquência, os indivíduos tornar-se-ão delinquentes, se os valores forem hostis à delinquência os indivíduos não se tornarão delinquentes. (Santos, 2004, p.3)

Conforme refere, Xiberras (1996, p.110):

“Quando a densidade social aumenta, mais numerosos são os indivíduos em interacção, maior é a diferenciação potencial, maior é a diferença e a distância entre as suas ideias, maior é a segregação espacial...logo menor é a coesão social.”

Da heterogeneidade moral, a Escola de Chicago relaciona uma causalidade directa com o surgimento dos problemas sociais como a criminalidade juvenil, os gangs, guetos, vagabundagem, dado que segundo

Xiberras (Idem): “a vida colectiva aparece ... simultaneamente, concentrada e dispersa, suspensa e em desaceleração, ofegante e ferida.”

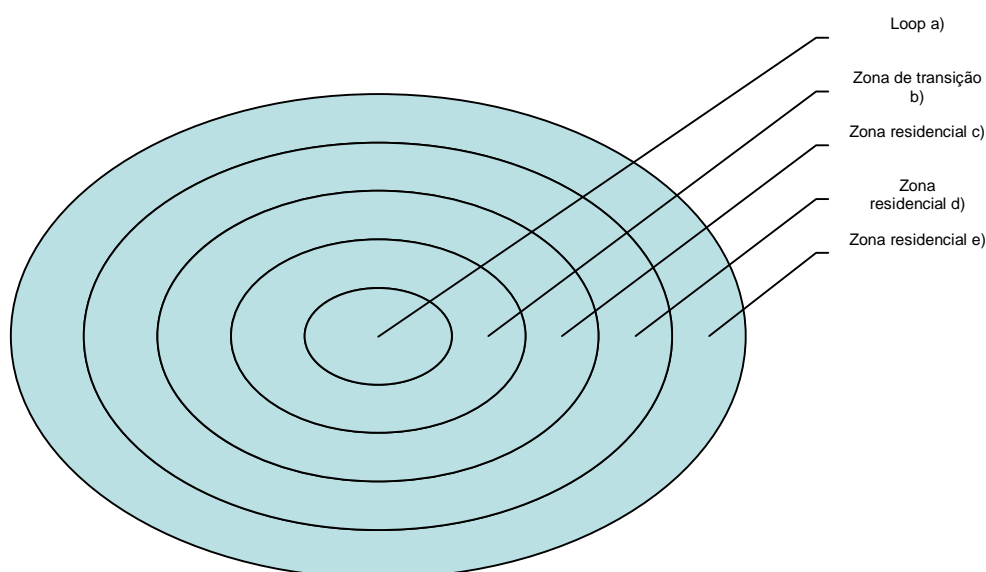
Na linha de pensamento deste autor, a Escola de Chicago identifica os «gangs», como grupos que, (ibidem):

“Desenvolvem na zona «zona 2», dita de deterioração, (que é contígua ao loop, bairro dos negócios, «zona 1»). São formados por jovens ... «Associam-se» com o intuito de perseguir diferentes propósitos, desportos, lazeres, ou depreciações e crime.”

Num estudo realizado por Morris “The Criminal Área” abordando um trabalho de Guerry em que foi colocada a hipótese de que os aumentos na densidade populacional provocam aumentos nas taxas de crime, reconheceu que a realidade é complexa e não será através de simples abordagens estatísticas que poderá ser concluída a não ligação entre aumento de densidade populacional e aumento da criminalidade. Defende sim, que o aumento da densidade populacional será um dos factores entre outros causadores da criminalidade juvenil. (Andrade e Costa, 1985, p.814)

Estes autores referem também um estudo realizado por Shaw que demonstrou que a delinquência não é só causada pelo «simples facto exterior da sua localização», mas apenas que ela terá tendência a «ocorrer num tipo característico de áreas». Para além de que, segundo este autor as taxas de delinquência de uma área seriam tanto mais elevadas quanto mais perto do centro de uma dada localidade, bem como nas zonas de população decrescente.

Este autor considera também que o «modelo radical» não seria válido para todas as cidades, dado que existem diferenças no que diz respeito à concentração do crime, concluindo que existe uma maior taxa de reincidência nas áreas que apresentavam maior percentagem de crime de adultos, devido ao facto de os imigrantes mais recentes recomeçarem por se fixar nas zonas mais deterioradas, “desalojando” os habitantes anteriores, “empurrando-os” para áreas menos degradadas, ou seja a segunda zona. (Andrade e Costa, 1985, p.841)

Figura 1 – Esquema da Escola de Chicago (80)

Fonte: Andrade e Costa, 1985, p.841

As comunidades locais e as restrições sentidas no grupo (família, vizinhos, amigos) são substituídas por relações indirectas e/ou secundárias, provocando que os diferentes actores sociais vivam distantes em “compreensão” e juntos apenas em condições de interdependência.

O baixo status socioeconómico, a heterogeneidade étnica, a instabilidade residencial (a formação de guetos) e a desagregação familiar conduzem ao rompimento das organizações sociais, favorecendo a conduta desviante.

A mobilidade está associada ao crime e à delinquência no sentido de que existem postulados referindo que, as pessoas quando praticam crimes deslocam-se com maior frequência, quer por “sentirem” necessidade de mudança de residência ou pelo simples facto de se “libertarem” do estigma existente pela detenção e/ou prisão, ou em último recurso para “fugirem” à detenção. (Andrade e Costa, 1985, p.817).

De acordo com Andrade e Costa (Idem):

“... a mobilidade pode ser um entre vários factores criminógenos e, especialmente onde ela assume grande frequência, pode não passar de um mero sintoma duma instabilidade geral e duma intranquilidade permanente.”

Conforme refere Xiberras (1996, p.112), para a Escola de Chicago “O problema social é, ... fundamentalmente, um problema urbano: trata-se, na

liberdade própria da cidade, de chegar a uma ordem social, a um controlo social...”.

Assim, a abordagem teórica da delinquência juvenil pela Escola de Chicago assenta numa visão tipicamente determinista atribuindo uma grande importância causal às características do ambiente urbano, bem como a aspectos de ecologia humana ou social, nomeadamente a densidade e a mobilidade populacional.

De acordo com Gonçalves (2008, p.96-97), os autores desta teorização sociológica da delinquência,

“...inventariaram na cidade de Chicago “bolsas” de delinquência, isto é, áreas onde as taxas da criminalidade permaneciam relativamente constantes e elevadas e que surgiam invariavelmente ligadas a condições de degradação física do meio, à segregação económica, étnica e racial e à doença.”

Contudo o mesmo autor referencia que (Ibidem):

“...estas “bolsas” não estão associadas a qualquer perspectiva criminogénica (...), ou seja não há áreas de delinquência “natas”, sendo antes a estrutura da sua vida comunitária e o teor das relações de vizinhança aí estabelecidas, os principais factores explicativos para a produção de comportamentos desviantes. Assim (...) as instituições tradicionais tornam-se incapazes de manter a solidariedade social e de promover a defesa e transmissão de valores convencionais.”

Seguindo esta teoria, foi desenvolvida a teoria da associação diferenciada de Sutherland que justifica o comportamento delinquente com base em mecanismo da transmissão de comportamentos.

Esta teoria desenvolveu-se segundo dois princípios:

a) **o princípio da aprendizagem** - defendia que o comportamento criminal é apreendido, observando-se nos pequenos grupos íntimos que transmitem técnicas entre si, para a prática de actos delinquentes;

b) **o princípio da associação diferencial** - consiste na ideia que o jovem tornar-se-á delinquente quando “vive” num meio em que existam situações favoráveis à violação da lei. (Santos, 2004, p.3-4).

Os comportamentos criminosos “apr(e)endem-se” devido à existência de um contacto em excesso com comportamentos delinquentes. A expressão “associação diferencial” tem como objectivo estabelecer a distinção entre

peessoas associadas a padrões não-criminosos e aquelas que se associam a padrões criminosos.(Costa, 1999 ,p.57)

Um indivíduo torna-se delinquente por causa do excesso em favor das situações que apoiam a violação da lei, ou seja o indivíduo torna-se delinquente pelo contacto permanente com padrões desviantes e também porque não foi exposto a outros padrões de vida. Assim, o individuo assimila a “cultura” em que está inserido, podendo é variar na frequência, duração, prioridade e intensidade.

De acordo com Costa (Idem) os princípios da teoria da associação diferencial que relevam para a importância da aprendizagem do comportamento delinquente são:

“O comportamento criminoso é aprendido;
A aprendizagem desse comportamento resulta de um processo de interacção / comunicação com outras pessoas;
A aprendizagem do comportamento criminoso ... ocorre no seio de grupos pessoais íntimos;
A aprendizagem do comportamento criminoso inclui técnicas de execução do crime, bem como directivas relacionadas com os motivos, impulsos, racionalização e atitudes em relação ao mesmo;(...);
O processo de aprendizagem do comportamento criminoso, por associação com padrões criminais e anti-criminais, envolve os mecanismos que estão presentes em qualquer outra aprendizagem;
O comportamento criminoso é uma expressão de valores e de necessidades gerais...”.

Assim, a teoria da associação diferencial de Sutherland defende a ideia de que a actividade criminosa desenvolve-se a partir da existência de “organizações grupais marginais”, contudo não devemos esquecer a importância das “vontades individuais”, bem como os factores que condicionam as opções por diferentes “papéis sociais”. De acordo com Costa (1999, p.57): “... o indivíduo só veste a pele de um verdadeiro criminoso a partir da altura em que estabelece um processo de identificação com determinados padrões.”

Também refere Gonçalves (2008, p.103):

“...é importante para esta formulação é, sobretudo os estilos de aprendizagem que os pais criam nos filhos em ordem a inculcarem-lhes ideias convencionais (não se deve roubar, roubar é errado) ou ideias que favorecem o aparecimento dos comportamentos criminosos.”

Ainda, relativamente a esta teoria é explicitado por (Ibidem):

“A aprendizagem do comportamento criminoso resulta de um contacto em excesso com comportamentos criminosos, (...)

assim a expressão associação diferencial para o facto das pessoas que se associam a padrões criminosos diferirem daquelas que se associam a padrões não criminosos.”

Neste contexto surge a teoria estrutura-funcional do desvio ou da anomia no sentido de superar uma visão patológica, para introduzir o conceito de delinquência como “facto social normal”.

O pensamento desta teoria é de que a estrutura social tem um papel activo na produção das motivações individuais, abandonando assim a posição assumida pelas teorias individualistas, de que diferentes proporções de comportamento nos diversos grupos sociais são consequência da personalidade, isto é se o individuo não é levado ao crime devido a determinadas características biológicas, ele está apenas reagindo a uma situação social na qual se encontra.

Assim, o comportamento divergente é sentido como um produto da vida social e a motivação para a delinquência decorre da impossibilidade de um indivíduo atingir os seus objectivos essencialmente económicos, ou seja, se a sociedade restringe em alguns sentidos de actuação, também é capaz de criar a motivação para outros tipos de actuação não tão bem “reconhecidos” pela sociedade.

Seguindo a linha de pensamento de autores como Durkeim e Merton, Costa (1999, p.36) explicita que: “... numa sociedade as pressões podem ser tais que as formas de comportamento desviante se tornam “emocionalmente” tão normais como as condutas conformistas.”

O comportamento desviante não tem origem apenas na disfunção entre a insatisfação dos objectivos individuais e os meios económicos disponíveis, mas também numa “acumulação” de tensões negativas vivenciadas pelo jovem em que o constante bloqueio de oportunidades (falha de diálogo com a família, com a escola, com os amigos, “incompreensão” por parte do corpo docente), provocará a “vontade” de práticas anti-sociais, o que levará à respectiva “sanção” social.

A sensação de incompreensão do jovem perante a sociedade conduzirá o mesmo, a comportamentos e à exteriorização das suas emoções de descontentamento e decepção, sentindo-se fortemente motivado para a realização de práticas por meio de desvios, como refere (ibidem): “... as

estruturas sociais exercem uma pressão definida sobre certas pessoas, induzindo-as a uma conduta de rebeldia e não tanto a um processo conformista.”

Em relação ao conceito de anomia identificado por Durkeim, Merton “alargou” o sentido do mesmo, pelo facto de aplicá-lo também à explicação de fenómenos de crime e de delinquência. Costa (1999, p.36)

Contrariamente a Durkeim, Merton não considerava a natureza biológica do indivíduo como factor importante para explicar o desvio, e o que Durkeim considerava como desejos inatos (a ambição de alcançar objectivos inatingíveis), para Merton era remetido para a estrutura social. (Costa, Idem)

Para a explicação de anomia e comportamento desviante os autores Durkeim e Merton divergiram, enquanto Durkeim atribuía ao individuo, Merton atribuía à ordem social. (Ibidem)

Assim, conforme refere, (ibidem), Merton:

“... dividiu a realidade social em estrutura cultural (cultura) e estrutura e estrutura social (sociedade), considerando, a primeira, como uma “série organizada de valores normativos que orientam a conduta que é comum aos membros de uma determinada sociedade ou grupo” e, a segunda, como uma “série organizada de relações sociais em que os membros da sociedade ou de grupos sociais em que os membros da sociedade ou de grupos sociais se vêem implicados de diversas maneiras.”

Relativamente à anomia, o mesmo autor reconheceu que (ibidem):

“... as proporções de comportamento desviante dentro de uma determinada sociedade variam, entre outras características, segundo a classe social e o status étnico ou racial, ou seja, não só a (in)capacidade de alcançar as metas através dos meios disponíveis se encontra distribuída de forma diversa num determinado sistema social, como os distintos modos de adaptação desviada se encontram em diferentes estratos sociais.”

A teoria da anomia contudo, foi alvo de algumas críticas, conforme referencia Costa (1999, p.45):

“A teoria da anomia é tida como demasiado individualista (...);
Esmorece a importância dos impulsos biológicos como causa primordial dos comportamentos desviantes;
Não é explicado porque é que em grande parte da classe baixa tem tendência para o conformismo;
A perspectiva de “conflito” delineada por Merton deixa antever que os indivíduos podem, nalguns casos, tentar obter certos serviços a partir tanto de fontes legítimas como de ilegítimas; ora para grupos com poucas possibilidades de aceder às legítimas, as ilegítimas tornam-se atractivas, favorecendo-se, desse modo, a continuidade na procura dessas fontes.”

Conforme refere Gonçalves (2008, p.112-113):

“...torna-se difícil ao adolescente de classes desfavorecidas ombrear em disponibilidades financeiras com o das classes média e alta, numa altura em que é importante a sua afirmação perante os pares e perante as normas de conduta que os adolescentes valorizam (...ter dinheiro para frequentar discotecas e cinemas com frequência, namorar, usar roupa de marca,...). Também a escola pode contribuir para alguma segregação ao impor normas de conduta severas e elevados padrões de realização que muitos não poderão conseguir atingir.”

Neste contexto sócio-económico, surgiu a Teoria do Controlo Social, cujo autor foi Travis Hirschi e fundamentava-se na ideia de que todo o indivíduo em interacção na sociedade é um potencial delinquente, isto é basta ceder à tentação.

De acordo com esta teoria um individuo torna-se delinquente se os laços que o interligam com os outros membros da sociedade, nomeadamente família e escola encontram-se enfraquecidos ou “quebrados”.

De acordo com Reckless :

“...o individuo tende a envolver-se em comportamento desviado se apanhado entre forças externas / sociais (pobreza, conflitos sociais, estatuto inferior, acesso limitado ao sucesso, subcultura delinquente, etc) e forças internas / psicológicas (frustrações, impulsos, sentimentos de inferioridade e hostilidade, etc), consoante a vulnerabilidade das resistências relativas à estrutura sócio-cultural do individuo...”(apud Costa, 1999 ,p.61).

Seguindo a mesma linha de pensamento:

“...existem forças externas, sociais que impelem o individuo ao desvio (pobreza, conflitos sociais, estatuto minoritário, acesso limitado ao sucesso, publicidade, subcultura delinquente, ...) a par de outras internas psicológicas que também o fazem (frustrações, impulsos, sentimentos de inferioridade, hostilidade, ...)”(apud Gonçalves, 2008, p.105)

Quando um indivíduo está “sem controlo”, os obstáculos que o poderiam impedir de realizar um acto delinquente estão “ausentes”. O jovem com auto controlo “avalia” o crime como acto errado e sabe reconhecer quais as sanções, caso infrinja a lei, sanções que podem não ser só legais ou normativas, mas sim comportamentais, nomeadamente: aborrecimento dos pais, a perda de amigos, a perda de confiança por parte da comunidade educativa, etc.

Conforme, refere Wolfgang e Outros (1970):

“... se as forças de contenção interna (auto-controlo, auto-conceito positivo, super-ego forte, alto sentido das responsabilidades, boa capacidade de tolerar a frustração, etc) e as forças de contenção externa (todos os factores e mecanismos sociais existentes no meio: consistência moral, reforço institucional das normas, objectivos e expectativas positivas, controlo e disciplina social, actividades gratificantes, etc.) forem elevadas, é muito provável que estas forças impeçam as primeiras e... o sujeito se deixe envolver em comportamentos conformistas.” (apud Costa 1999, p.61)

Para que o jovem possua um auto controlo, terá este de ser efectuado desde a primeira infância por parte da família (pais, avós, educadores), uma educação com regras, relativamente a imposição de horários de refeições, de descanso, de lazer, bem como em relação a bens materiais, o que pode e deve ter (jogos virtuais, acesso à Internet, uso de telemóvel, etc.). Consequentemente por parte da família deverão existir a aplicação de “castigos” de uma forma justa e coerente.

Este autor defende que existe uma forte relação entre factores familiares e delinquência juvenil, baseando-se na família como fonte de aprendizagem dos mecanismos de controlo social e identificando quatro tipos de mecanismos, a saber:

“controle directo (obediência aos pais, por quem a criança tem afecto e respeito);

“controle directo (aplicação de medidas – ameaça, admoestação, punição, etc. – através de grupos sociais específicos, como sejam a família, os vizinhos, a policia);

“controle interno (consciencialização das normas e dos valores apreendidos através das práticas educativas socializadoras);

“controle externo (a sociedade satisfaz, de forma legitima, as necessidades de afecto e segurança do individuo).(apud Costa, 1999, p.61).

Para estes autores, a inexistência de disciplina, a falta de supervisão e afecto nos lares destes jovens, bem como o comportamento dos pais que é frequentemente mais “pobre” em relação às expectativas quer pessoais, quer profissionais, originando um “défice” de atenção no envolvimento com os filhos, que consequentemente sentir-se-ão muitas vezes “à solta”, isto é, sem qualquer tipo de controlo social.

Para estes jovens sem controlo social, conforme referencia Gonçalves (2008, p.129):

“Resta aparecerem oportunidades ou contextos (envolvimento em gangs, tempo livre, contacto com a droga, alvos disponíveis) para que a actividade desviante e criminosa possa eclodir sob várias formas (fumar, consumir

bebidas alcoólicas, condução perigosa, delinquência, crime, ...).”

Reforçando esta linha de pensamento, o autor Hirschi defende que o jovem não cometerá actos desviantes, enquanto existirem laços que o “liguem” à sociedade; pelo contrário, o jovem envolver-se-á em comportamentos delinquentes quando se “desliga” o vínculo do jovem com os mecanismos de controlo social. (apud Costa 1999, p.62).

Assim, para Hirshi (1969), o sujeito que pratica comportamentos desviantes:

“...é então “vitima” de um processo de “falta de controlo” em que intervêm: 1) Ausência de ligações afectivas; 2) Ausência de sentido de existência de obrigações/deveres para com os outros; 3) Tendência para o não envolvimento em tarefas convencionais de ajuste à sociedade, e 4) Existência de uma crença (por parte do desviante) em normas sociais e morais compatíveis e autolegitimadoras da sua actividade delituosa.” (apud Gonçalves, 2008, p.107).

Uma outra teoria explicativa do comportamento marginal em que considera importante não o significado da delinquência juvenil, mas sim as suas causas, é designada por Teoria da Rotulação, de Interacionismo Simbólico ou “Labelling Theory” e foram seguidas pelos autores Becker e Erikson.

A teoria da rotulação (labelling theory), segundo Santos, (2004, p.4) :

“... considera que as formas de reacção social não são eficazes para combater a delinquência, uma vez que são elas próprias que possibilitam o aparecimento da delinquência. Esta teoria focaliza-se na reacção social, isto é, nas reacções dos familiares do delinquente, da instituição judiciária ou do público em geral, aos actos delinquentes praticados pelo indivíduo.”

E dado que, conforme refere Gonçalves (2008, p.109):

“ o indivíduo ao ver que os seus esforços reabilitativos estão sempre a ser objecto de reparo, controlo e desconfiança por parte dos “agentes sociais” pode interiorizar a sua incapacidade para reagir ao rótulo que lhe foi colocado e, sobretudo, acreditar efectivamente que ele é aquilo que os outros dizem que é e, portanto, nada mais lhe resta senão agir em conformidade com esse rótulo...”

Nesta abordagem o comportamento desviante é compreendido como o comportamento que as pessoas rotulam como tal, dado que são as regras sociais que definem as situações sociais e os tipos de procedimentos apropriados, identificando as acções como correctas e sancionando as incorrectas.

Para Becker: "... é pouco provável que exista um conjunto de normas reconhecidas por todos, normas «universais» ...", refutando da seguinte forma: "... como todo o indivíduo pode ser susceptível de pertencer a diferentes grupos simultaneamente ... tenta demonstrar o carácter variável do desvio..." (apud Xiberras, 1996, p.119).

De acordo com esta teoria, o processo de "fazer" o criminoso é um processo de identificar, etiquetar, isolar e alienar alguns indivíduos:

" A posse de uma característica desviante pode ter um tal valor simbólico geral, que os indivíduos normais terão tendência a presumir, a partir dessa característica, o conjunto das outras características do indivíduo etiquetado como desviante." (apud Xiberras, 1996, p.126).

Segundo Costa (1999, p.64):

" Essa interacção simbólica entre os outros e eu, sempre depende dos grupos que manipulam e rotulam – os que detêm a moral convencional (juizes, policiaes, professores, médicos e agentes de controle ... e dos rotulados (criminosos, prostitutas, drogados, etc...)

Um estudo realizado por Becker salientou o fenómeno da delinquência como um "verdadeiro percurso", como uma "carreira". Ele interpretou as fases de início, continuidade e estabilização da delinquência "à luz" das diferentes motivações e contextos sociais.

Becker, salientou-se no estudo da sequência de fases que constituem uma "carreira delinquente", bem como no estudo dos factores que explicam a passagem de uma fase a outra, descurando de certa forma o estudo do fenómeno em si e do delinquente.

Quadro 5 – Fases da carreira delinvente

<p>Primeira fase</p>	<p>A passagem ao acto pelos desviantes, que ocorre "... quando os indivíduos estão totalmente livres de qualquer compromisso para com a sociedade convencional, o que é possível se cresceram e se socializaram numa outra cultura, ou subcultura", também poderá acontecer "...quando conhecem as regras da sociedade, talvez as tenham integrado e são, portanto, obrigados a transigir com o tipo de sensibilidade que caracteriza o cidadão médio: os desviantes inventam «justificações» ou técnicas de neutralização das normas convencionais, que se tornam as suas próprias normas.”;</p>
<p>Segunda fase</p>	<p>Do desvio ocasional ao modo de vida desviante, ocorre quando "... o noviço faz uma aprendizagem da entrada, e depois da pertença, a uma subcultura. Na sua comunidade de acolhimento, o neófito aprende como levar a cabo as suas actividades desviantes com um mínimo de aborrecimentos e adopta um sistema de justificações (por vezes uma ideologia), que lhe permite instalar-se num desvianismo reflectido e coerente.”;</p>
<p>Terceira fase</p>	<p>Do desvio secreto ao desvio como estigma, ocorre quando "O desviante pode ser apreendido e publicamente designado. A partir do momento em que o desvio é revelado, põem-se em movimento diferentes mecanismos, que concorrem para modelar o desviante segundo a imagem que os outros dele possuem. Em particular, torna-se impossível que o desviante revelado continue a participar em grupos normais. A esta exclusão e a esta rejeição das actividades legítimas, o desviante não pode responder senão desenvolvendo cada vez mais actividades ilegítimas.”</p>

Fonte: apud Xiberras, (1996, p.123-127)

Para Erikson, "... os outros potenciam a distância em relação aos delinquentes, reduzindo-lhes as oportunidades por via legítima, e o indivíduo acaba por interiorizar a sua incapacidade de reacção ao rótulo colocado." (apud Costa, 1999 p.65).

Esta teoria teve fortes críticas, nomeadamente pelos seus princípios bases:

- os valores do delinvente estão em oposição directa com os valores dos não delinquentes;
- o delinvente age de acordo com os seus valores.

Assim, há que caracterizar e distinguir uma subcultura delinvente e uma subcultura de oposição. A subcultura de oposição é assim definida como um sistema de valores anti-conformistas, sendo normalmente reivindicada pelos respectivos grupos minoritários.

Os indivíduos quando fazem parte de uma “subcultura de oposição” sendo “apanhados” na sua actividade de delinquente, continuam a “reclamar” o seu próprio sistema de valores e consideram sempre a pena aplicada injusta.

Matza, criticou o conceito de subcultura, afirmando que tantos os delinquentes como a restante sociedade pertencem ao mesmo sistema de valores. A cultura desviante, “os valores clandestinos”, são difundidos em todas as classes sociais e o jovem “inicia” a delinquência através da aprendizagem de valores contrários aos do sistema normativo dominante. Matza justifica que tal acontece através de “técnicas de neutralização”, isto é justificam e racionalizam as acções delinquentes que permitem ao sujeito tornar mais “aceitável” o seu comportamento e poder continuar a participar no sistema de valores dominantes. De acordo com a teoria de Matza existe o indivíduo e a sua capacidade de escolha e decisão, sendo o indivíduo que “constrói” a sua própria realidade e que se confronta com os seus próprios condicionamentos, dado ser um sujeito activo e não passivo das suas opções. (Matza, 1976).

Goffman, chama de “... «normais» às pessoas que não divergem das expectativas normativas...” e ao indivíduo estigmatizado “... ele pode mesmo ter interiorizado os critérios da sociedade e percebido também que detém atributos que são, efectivamente, degradantes de possuir.” Na linha de pensamento deste autor “... o normal e o estigmatizado não são pessoas, mas pontos de vista.” (apud Xiberras, 1996 p.138-1439).

A sociologia contemporânea “apresenta-nos”, segundo a antropóloga Mary Douglas (1989), a exclusão como um fenómeno global.

Existem duas correntes de pensamento sobre a emergência de uma “nova ordem social”:

- uma corrente formou-se na França sob o conceito de pós-modernidade “... para designar esta passagem a um outro tipo de ordenamento social...”(Xiberras, 1996 p.164)

- a segunda corrente formou-se nos Estados Unidos no Colégio Invisível de Palo Alto em que “... se organiza à volta de uma concepção «sistémica» da sociedade ...” (ibidem).

A maior parte das vezes uma nova ordem social está em “embrião”, ou já numa fase de vivência pelos diversos actores sociais, enquanto que as

teorias sobre os “novos fenómenos” ainda estão numa fase inicial de gestação da elaboração das premissas dos seus fundamentos. Precisamente para “colmatar” esta “brecha científica” a Sociologia Francesa “utilizou” um método inovador de análise dos grupos em luta e/ou em vias de constituição. A Sociologia francesa utilizou um método de investigação/acção que “actuava” in loco nos grupos, com o objectivo de obter, segundo Xiberras (1996, p.165): “...uma análise direccional, ou intencional, que leve os grupos em luta a afirmar os valores em nome dos quais estão prontos a lutar.”

A observação empírica fornece muitos exemplos sobre o “nascimento de uma ordem social”, sendo contudo necessário identificar as características comuns e típicas da mesma. A antropóloga Mary Douglas decompôs a “coesão social”, interrogando-se sobre a natureza e a força do laço social, para conseguir explicar, porque é que os indivíduos aceitam “sacrificar-se” pelos membros do seu grupo de pertença; bem como tentou “avaliar” o poder da “consciência colectiva” na submissão do indivíduo ao grupo. (apud Xiberras, 1996, p.167).

A solidariedade representa na sociedade a força máxima de um vínculo social:

- quando os indivíduos estão dispostos a “sacrifícios” pelo grupo e esperam como resposta o mesmo;

- quando existe um verdadeiro sentimento de confiança recíproca entre os membros do grupo e que nenhum obstáculo que surja é impeditivo para a união do grupo;

- quando é “assumido” o reconhecimento do mesmo “sagrado” por todos os elementos do grupo;

- quando todos os membros do grupo submetem-se à mesma autoridade sob uma obrigação de fidelidade para com o grupo.

Assim, o ser humano nas “relações sociais” com o seu grupo de pertença inconscientemente “assume” e “submete-se” a um «estilo de pensamento», segundo Fleck (1979), a que Durkeim designava de «consciência colectiva» (apud Xiberras, 1996, p.167).

No parecer da antropóloga Mary Douglas “... nem todos os grupos possuem uma consciência colectiva sempre com o mesmo nível de coerência.”(apud Xiberras, Idem).

Na linha de pensamento da mesma autora, grupo latente “...é uma associação de seres humanos em que a consciência colectiva está prestes a emergir...” (idem), passando pela fase em que indivíduos assumem associar-se com base na confiança recíproca e com o objectivo comum, como por exemplo a constituição de uma Associação de Pais.

A distinção entre um grupo latente e grupo constituído, como a sociedade, por exemplo, baseia-se na existência de uma definição concreta e precisa de sanções e recompensas com o objectivo de atingir uma ordem social. (idem).

No parecer desta autora, o fenómeno da exclusão muitas vezes surge como resultado da instituição de uma nova ordem social, dado que a constituição da mesma provoca modificações ao nível do processo cognitivo e por vezes os actores sociais passam a não estarem incluídos no novo grupo instituído, provocando assim o seu afastamento e o sentimento de rejeição por parte destes; conforme classificou Becker, os «outsiders» “sofrerão” um verdadeiro processo de exclusão social.

Para uma melhor compreensão dos fenómenos sociais, Alain Touraine (1998), estudou os movimentos sociais, tendo para tal “utilizado” a metodologia da acção. Este autor “... define o movimento social como a acção colectiva dos actores de classe que lutam pela direcção social da historicidade.” (idem).

Para Alain Touraine: «... sendo a norma o que é, o desviante é aquele que não a respeita». (ibidem).

A Sociologia do desvio ao abordar os grupos dos excluídos “in situ”, observa e verifica a sua “verdadeira” vivência quotidiana, bem como caracteriza o “olhar” que a sociedade detém sobre os mesmos.

Actualmente, o fenómeno da delinquência está associado essencialmente ao conceito de desvio social, sendo sem dúvida um conceito amplo.

Giddens referiu que a vida em sociedade é constituída por normas, qualquer um de nós, pode em qualquer momento, transgredir uma norma, bem como o que é identificado como acto desviante pode variar de cultura para cultura.

Seguindo a linha de pensamento de Binder, existem três categorias explicativas do fenómeno da delinquência juvenil, conforme refere Carvalho (2002):

“... que engloba as sustentadas pela opinião pública, reflexo sobre a natureza humana e ordem social na qual cada individuo está inserido;

... que abarca as explicações produzidas pelas autoridades como políticas de controlo legal;

... que compreende explicações teóricas decorrentes de investigações por parte de cientistas sociais.” (apud Santos, 2004, p.8)

Segundo Strecht (2003, p.40): “...tal como nos carros que correm para o desastre, a marcha destas vidas é sempre previsível. Ninguém chega a delinquente por obra do acaso.”

Seguindo a linha de pensamento do autor:

“Por vezes ouvimos como argumento que nem todos os que passam por situações de vida tão precocemente traumáticas seguem, um dia, um trajecto delinquente. Como se existisse alguém capaz de resistir, ou, novamente, como ser ou não ser marginal fosse uma questão de disponibilidade genética, de «se nascer mau...».” (Idem)

Para a abordagem desenvolvimental a explicação do comportamento anti-social e criminoso, resulta da variabilidade quantitativa e qualitativa da actividade criminosa em função da idade, tendo sido explicada através de estudos longitudinais sobre a delinquência.

Consequentemente, vários estudos foram realizados (Farrington, 1992; Loeber, 1990; Loeber & Leblanc, 1990; Moffitt, 1993; Patterson et al. 1989), para a explicação do comportamento anti-social, sendo explicitado através do Síndrome do Comportamento Problemático, que conforme refere Gonçalves (2008, p.75-76):

“...é um conjunto de situações ou condicionantes anómalas, agrupadas em três áreas (individual, social e ambiental), sendo que a maioria dos delinquentes é afectada ou está exposta a uma larga percentagem destas ocorrências ao longo da sua infância e juventude. O comportamento anti-social e criminoso aparece (...) como corolário de uma situação pessoal, social e ambiental altamente deficitária e/ou problemática e as carreiras criminais florescem pois à sombra destas condicionantes.”

Quadro 6 – Caracterização de condicionantes e comportamentos problemáticos

Áreas	Condicionantes e comportamentos problemáticos
Individual	Abuso de substâncias
	Tentativas de suicídio
	Sexualidade precoce
	Busca de sensações
	Paternidade precoce
	Tendência para sofrer acidentes
	Problemas médicos
	Perturbação mental
	Ansiedade
	Desordens alimentares (bulimia, anorexia)
Social	Disfunções familiares
	Baixo rendimento económico
	Desemprego
	Baixo desempenho escolar
	Mau comportamento na escola
Ambiental	Zona de criminalidade elevada
	Zonas degradadas
	Racismo
	Exposição prolongada à pobreza

Fonte: Gonçalves (2008, p.75-76)

A sociedade permanece com uma visão de considerar os seus excluídos como responsáveis pela sua exclusão, mostrando sempre uma atitude “negativa” por esta “ausência social”. Ao jovem delinquente antecede uma criança “carente”, talvez não de bens económicos mas sim, de valores, princípios, autoridade parental e um ambiente familiar equilibrado em afecto e amor.

CAP II – As causas da delinquência juvenil

2.1 – Causas da delinquência juvenil

As causas ou as circunstâncias que podem levar o jovem a adoptar comportamentos impróprios perante e com a sociedade são múltiplos e estão sempre relacionados com factores económicos, ambientais, sociais e familiares.

A delinquência juvenil estará intensamente ligada ao ambiente da família, isto é conforme refere Rijo (2001) “Na génese do comportamento anti-social está habitualmente um meio familiar e social extremamente deteriorado, que não cuida, não orienta a criança nem educa para os limites.”

Estes problemas relacionados com comportamentos anti-sociais acontecem em ambientes familiares instáveis, isto é, famílias com um rendimento anual muito baixo, bem como um baixo nível de instrução dos respectivos pais. A ausência constante dos pais no ambiente familiar, devido ao acumular de tarefas (normalmente as mães em trabalhos domésticos sem qualquer vínculo, os pais normalmente trabalhadores na construção civil sem vínculo à empresa), para conseguirem sobreviver, atribuem precocemente à criança responsabilidades para as quais não estão preparadas: levar os irmãos mais novos à escola, preparar os lanches e grande parte “adiantar” o jantar. Tarefas que implicam um certo cansaço físico que conseqüentemente provoca uma “saturação” e uma indisponibilidade para o estudo.

Uma criança precisa de muita atenção e essencialmente “orientação”, sendo objectivo delas conseguirem uma atenção com intensidade e frequência, para que tenham atitudes correctas.

Os comportamentos anti-sociais adoptados pelas crianças, “normalmente” são para chamar a atenção, e esta é a forma que encontram para “transmitir” a necessidade de carinho e afecto, tão essenciais para o seu crescimento harmonioso.

Nas famílias em que o factor económico é estável, não sendo necessário que os filhos façam as tarefas domésticas durante a sua ausência, existem as faltas de atenção para com as crianças quer no sentido físico, quer no sentido emocional. Normalmente os pais exercendo funções de quadro técnicos são

“obrigados” a reuniões tardias, “entregando” as crianças aos cuidados de amas ou empregadas domésticas. Aqui, nestas famílias não são as carências económicas mas a “falta de disponibilidade” em “estar”, “em brincar” com elas. Normalmente, têm computador, têm consolas, têm telemóveis, têm Internet, mas não têm “os pais”, substituem-se as “presenças físicas” pelos bens materiais.

Conforme é referido no Parecer do Comité Económico e Social Europeu sobre «A prevenção da delinquência juvenil, as formas de tratamento da mesma e o papel da justiça de menores na União Europeia», ponto 2.1.1:

“A pertença do menor a famílias desestruturadas (broken homes), incluindo as próprias dificuldades por vezes em conciliar a vida familiar e profissional, situações em que cada vez mais surgem casos de desatenção e falta de limites e de controlo dos filhos. Isto leva por vezes a que alguns jovens procurem compensar essas carências através da adesão a bandos ou grupos de jovens com os quais têm algumas afinidades (ideológica, musical, étnica, desportiva, etc.), mas habitualmente caracterizados pelas suas atitudes transgressoras. Neste tipo de grupo, desenrolam-se múltiplos comportamentos anti-sociais (vandalismo, graffitis) ou violentos e criminosos.”

O Procurador da República Coordenador do Ministério Público no Tribunal de Família e Menores do Porto numa entrevista sobre as causas da delinquência juvenil, refere que o Estado devia dar “...um apoio directo à maternidade e à família nos primeiros anos de vida porque é aí que se define a delinquência mais tarde. O furto, por regra, é praticado como um acto de carência afectiva. Quando não se é efectivamente preenchido por dentro procuram-se bens.” Acrescenta ainda: “... procura no exterior o que lhe falta no interior.”

Como refere Strecht (2003, p.53):

“Sabemos bem que os primeiros anos de vida são os mais decisivos para a construção emocional de cada um. São os alicerces do futuro equilíbrio psicossocial. As bases em que tudo mais vai assentar.

Todos os adolescentes delinquentes sofreram episódios traumáticos muito importantes nos primeiros anos de vida, e a maioria logo até aos seis anos de idade (muitos, até aos três anos) ...”

Idem:

“Conheci um rapaz de 16 anos, colocado num Centro do Ministério da Justiça que desejando a visita da sua mãe, juntou dinheiro e pediu para lhe comprarem uma rosa. E esperou, com a sua flor-amor preparada. E a mãe não veio,

nem telefonou, nem disse nada. Então, uma professora chegou disse-lhe: «Deixa. Vamos deixar secar a flor dentro de um livro, e depois fazemos um bonito quadro em que a colocamos. Assim poderás dá-la quando quiseres.»”

Pais, (2000, p.155) através do testemunho de um jovem, realça a importância do ambiente familiar com um verdadeiro apoio efectivo, nos primeiros anos de vida:

“Bruno, vinte anos, abandonou a escola muito cedo. (...) Considera-se «uma pessoa difícil pela infância que teve» e «pelo sofrimento» que passou com o divórcio dos pais». De Cabo Verde, veio para Portugal onde vivia com o pai e o irmão. A mãe estava em França com as irmãs. Segundo o Bruno, a solidão e a instabilidade familiares levaram-no a procurar «más companhias». Hoje está preso. Considera-se uma «pessoa difícil de se entender, muito complicada. Talvez por isso é que ainda hoje tenho algumas dificuldades em me dar com as pessoas, de fazer amizades...A sua grande aspiração é viver com a família: «até poderia ser feliz em Portugal ou em Cabo Verde, mas com a família toda, com o meu pai, os meus irmãos, as minhas irmãs, mas que fosse uma família.»

A exclusão sócio-económica e/ou pobreza, prejudicam o processo de socialização, particularmente nos jovens de famílias imigrantes que não são devidamente acompanhados, que habitam em «guetos» das grandes cidades, lugares caracterizados como locais totalmente desumanizados, originando muitas vezes para os jovens sentimentos de angústia e agressividade.

Estas “novas famílias” que chegam, deparam-se com o problema de inserção no meio em que estão e de serem “aceites” pelos outros. Nas sociedades em que privilegia-se o individualismo, existe um grande hiato entre os ricos e os pobres e marginalizam-se certas etnias e raças, o que “provoca” a revolta contra a situação por parte destes e facilmente adoptam comportamentos anti-sociais.

Como refere Strecht: (2003, p.47):

“Sabe-se onde nascem. Contudo, este não é apenas um problema de minorias e, dentro delas, de negros ou ciganos. Talvez espante saber que a maioria dos rapazes referenciados são de raça branca, numa percentagem muito larga. Só depois é que vêm os de raça negra e, dentro destes os filhos de pais cabo-verdianos. São berços que continuam à espera de serem olhados. Quem conhece alguns destes locais compreende como em tudo reproduzem e facilitam a miséria emocional, onde tão facilmente crescem sentimentos de ausência, perda, desreferência, esquecimento, vazio. «Adeus amor, quero-te e não te vejo», li certo dia num graffitti de parede num destes

bairros. Ou, dito na verdade do que ali se passa e da forma como são olhadas estas pessoas de bairros marginais: «Não te vejo, porque não te quero...».

De acordo com o Relatório do Gabinete da Procuradoria Geral da República, o fluxo imigratório origina um desenraizamento cultural e social, com o conseqüente aumento do desemprego as inevitáveis conseqüências. O referido relatório também identifica a violência grupal, sobretudo com a geração de africanos, “nascidos e criados nos bairros, adoptando a liberdade como sua, adoptando “a americanização” da cultura europeia, a que Portugal não foi alheio, e vítimas da sua própria cultura bairrista. Destes grupos destacam-se aos actos de vandalismo, os roubos a pessoas, as agressões físicas, noutra fase a especialização em determinado tipo de crimes, bem como a utilização frequente de armas. (Felner, 2001a)

Testemunhos de jovens relatam esta “imensidão” de sentimentos de angústia, insegurança e alguma revolta, segundo é apresentado por Pais (2000, p.158-160):

“Eu posso ter nascido cá, mas para mim o que conta é o que está no coração; há uma coisa que eu me lembro sempre, Peter Tosh diz «as long as you are black, you are na african», e isso é verdade, porque uma pessoa tem de sentir, tem de saber que aquilo que existe, pertence-lhe. Ser negro faz-me pensar em «black is beautiful», e o que nós temos é mais importante do que tudo aquilo que vemos, isto é, é toda a nossa cultura; que não devemos esquecer a nossa identidade, sonhar.”

“Ser negro faz-me pensar em África porque é lá onde tenho as minhas origens, os meus familiares, foi lá que eu nasci, onde tive os meus primeiros ensinamentos. (Alguma vez tiveste problemas em termos de saberes qual era a tua identidade, pelo facto de estares numa outra cultura?) Hum, não, de maneira nenhuma. Porque, eu continuo a afirmar que sou moçambicano e que vou ser sempre moçambicano e que serei sempre moçambicano. Há quem me dissesse para eu mudar de nacionalidade, nem sei o que me apeteceu fazer a essa pessoa. Fiquei um bocado ofendida, porque sempre gostei do meu país.”

A identidade social, funciona como um processo de interiorização de valores e consciencialização de papéis sociais, intimamente ligados a uma proposição ideológica dominante na sociedade, que se exprime nos quadros socializadores, garantindo a pertença de um colectivo de partilha identitária, e de percepção de um normativo social, que na Modernidade foi “aplicado” pela família, escola, trabalho e instituições de Bem-estar social.

Se a juventude é, como já afirmamos, em si mesmo, um processo de busca identitária, e esta não lhes é fornecida pelas vias tradicionais, mais “confusos” e “perdidos” ficam os jovens perante o próprio dúplice da sociedade, isto é:

- por um lado, obrigam-nos cedo, como consequência da dessocialização a “ter que dar sentido” pessoal às suas vidas, a definir uma identidade social;

- por outro lado, o prolongamento da adolescência, o prolongamento da escolaridade e a inserção tardia no mundo profissional, que consequentemente prolongar-se-á a “indefinição” de projectos de vida familiares, profissionais e de participação social, denegam, no seu conjunto, a possibilidade de construção e afirmação de identidades.

À excepção de alguns jovens provenientes de classes sociais e /ou culturais médias altas possuem um acesso privilegiado à actualização de bens culturais, educacionais, tecnológicos, informacionais e são “preparados” para o exercício de papéis com responsabilidade social ou para uma autonomia de escolhas culturais e valorativas, contudo nas classes média baixa e baixa, a formação dos jovens, a socialização é “fragmentária”, “partida”, sem horizontes referenciais face ao contexto familiar em que estão inseridos.

A identidade destes jovens constrói-se, pois, com outras identidades, através dos já referenciados actos de vandalismo, pequenos furtos em bens de consumo valorizados pelo conglomerado média/mercado/sociedade, bem como por actos de montras partidas, desordens nocturnas, violações de espaços privados, destruição de bens públicos, etc.

Como refere Fitoussi (1997, p.31): “...esta delinquência é naturalmente coerente com o conjunto da paisagem social (...) alimenta-se da crise do individuo e fere «onde dói», isto é na incapacidade de compreender o alcance da dilaceração em que os indivíduos na generalidade vivem, fruto da dissociação entre as duas culturas do mercado e das identidades sociais, direccionando o conflito que emerge dentro de si contra o «Outro». Este «outro» poderá ser simplesmente um residente numa outra zona urbana identificada com outras características sociológicas, que por exemplo, pergunta ao jovem no testemunho apresentado anteriormente, se não queria mudar de nacionalidade?!; como pode ser o «outro» étnica ou racialmente diferente,

gerando fenómenos de resposta social e de alarmismo mediático, bem como os conhecidos com a estigmatização da exclusão e dos apoios sociais aos excluídos (Rendimento Social Inserção, por exemplo), ou em situações mais extremadas de acções xenófobas e/ou racistas.

Esta situação, vem-se traduzindo num aumento da delinquência juvenil onde se “observam” actos perfeitamente imprevisíveis, como refere o Parecer do Comité Económico e Social Europeu, no ponto 2.1.6, que aponta como uma das causas da delinquência:

“O consumo de drogas e de substâncias tóxicas, que em muitos casos, leva o toxicodependente à delinquência como forma de obter os meios económicos para sustentar a sua dependência...É também de referir o consumo moderado de álcool (mesmo que de forma esporádica), com especial incidência na realização de actos de vandalismo e de infracções à segurança rodoviárias.”

Nestes contextos de exclusão, os processos de socialização diferencial, vinculados a uma delinquência de iniciação, surgem “normalmente” associados ao consumo de drogas (Negreiros, 2008, p.114), como parte de um processo de reconstrução identitária pela via negativa, ou como refere Fitoussi (Ibidem, p.31): “...a droga atinge todos aqueles que careçam desses materiais culturais simbólicos que permitem criar um identidade, alimentar uma interioridade.”

Este processo de iniciação de actos anti-sociais, remete para uma forma de socialização diferencial, representativa de um:

- ódio em relação à sociedade, por verem frustradas as suas expectativas educacionais e o acesso à promoção social é bem patente na destruição violenta que expressam em relação a lojas, habitações, supermercados, equipamentos colectivos e automóveis que simbolizam o «bem estar»da vida quotidiana urbana...(Ferreira, 1995, p.88);

- e condenados no plano social pelas estruturas e instituições herdadas da modernidade, que incapazes de “lidarem” com o novo fenómeno , o rotulam e o classificam , potenciando o agrupamento destes jovens em torno de sub-culturas juvenis marginais, resistindo no interior urbano, precisamente nos contextos sócio-residenciais de exclusão social.

Sub-culturas com base na associação mais ou menos livre de jovens, destes contextos urbanos, em grupos, bandos, vivenciando problemas comuns, que apre(e)ndem na rua, o “local central” do seu crescimento e

vivência quotidiana, procurando identificações através da partilha, da “colectivização do sofrimento”, de cultos, simbologias e rituais próprios de iniciação grupais.

De formação, muitas vezes, espontânea, os bandos, podemos defini-los de acordo com Jacques Selosse (apud Antunes, 1995, p.14), como: “... conjunto de pessoas ligadas por comportamentos comuns, tendo uma certa consciência de pertença, experimentando um conjunto de sentimentos e exprimindo-se através de um sistema de valores próprio.”

No cerne, estes jovens “associam-se” em busca de afeição, identidade, sentimento de pertença, de reconhecimento bem como de solidariedade.

Todos estes elementos conquistam-se pela partilha de territórios urbanos comuns, pela utilização de símbolos que diferenciam os diversos bandos, como: roupas próprias, tatuagens, brincos, objectos de culto específicos, elaboração de grafites e mesmo afirmação de líderes históricos anti-éticos.

Por exemplo, os “blacks” (assumindo o carácter diferente da cor da pele), os “skins” (afirmação como contraponto de uma afirmação rática de um “poder branco”), os “rappers” (como forma organizada de contra-cultura e contra-poder, face a uma sociedade sem saída para estes jovens); os “metálicos” (outra forma de afirmação musical de uma forma de estar e “ver” a sociedade); são exemplos de grupos de jovens que procuram “pedaços” de notoriedade, identidade e afirmação pelas formas diferenciais de partilha, de desafio social, “obrigando” os seus elementos a definirem-se “ab contrário”, dos outros grupos, cujo processo de iniciação passa muitas vezes pela luta física entre grupos distintos.

As características anti-sociais e de delinquência de transição “conduzem” muitos destes grupos e/ou bandos a uma estruturação hierárquica do grupo, a uma acção marginal cada vez mais afastada da sua zona residencial, à transformação de verdadeiros “gangs” juvenis; e ao jovem, individualmente na amplificação “dão o mergulho” numa sub-cultura urbana, no momento em que o acto anti-social e/ou delinvente acontece e o individuo “transforma-se” nesse processo, assumindo uma identificação marginal “compelido” e “encorajado” pelo seu grupo de pertença.

Pela sua “natureza”, assemelham-se a Movimentos; Movimentos Juvenis Marginais, nascidos da dessocialização, situados em contextos urbanos próximos, assumindo características idênticas a outros Movimentos, não marginais, como contra-poder e contra-cultura; definindo um inimigo comum e um “território próprio”, como “marca e poder”, desenvolvendo uma consciência assumida simbólica marginal; aliando muitas vezes a componente exclusão social, a diferença étnica e/ou racial.

Os Movimentos Marginais normalmente finalizam rapidamente, logo quando ultrapassam a faixa etária juvenil, no entanto, são expoentes de uma mudança situada não só no âmago social, mas principalmente âmago dos indivíduos da sua identidade, da sua dignidade, cada vez mais fechados em comunidades, grupos, elites, etnias, raças, culturas e sub-culturas, o que questiona o devir desta “nova organização das sociedades”, a partir da questão colocada por Touraine (1998): “...será que poderemos viver juntos?”, sendo diferentes, ou, ainda, nas suas palavras, “... de encerramento de cada cultura numa experiência particular incomunicável (...) levar-nos-ia a um mundo de seitas e à recusa de qualquer norma social.”

Se estas «novas identidades juvenis», “promovem” «movimentos sociais», enquanto forças moventes, também novas formas de organização social terão de ser convocadas, isto é, estes conjuntos mais ou menos organizados de jovens formam sub-culturas, no seio de uma cultura mais lata de “exclusão”, ou de pobreza, porque implicam «conteúdos simbólicos próximos, valores e representações idênticas, sentimentos de pertença uma comunidade com rituais próprios».

Uma sub-cultura como uma estrutura adaptativa, funciona como, um “mecanismo de defesa” perante um “universo exterior”, aparentemente hostil, permitindo uma organização identitária alternativa, e impedindo a desagregação do indivíduo.

Estes jovens reconstroem, recriam laços, “fazem cultura”, conforme retrata Ramos (2001, p.165): “ (...) em função das problemáticas e das estratégias diversificadas e num contexto marcado pela diversidade e pluralidade.”

A sociedade permanece com uma visão de considerar os seus excluídos como responsáveis pela sua exclusão, mostrando sempre uma

atitude “negativa” por esta “ausência social”. Ao jovem delinquente antecede uma criança “carente”, não de bens económicos mas sim, de valores, princípios, autoridade parental e um ambiente familiar equilibrado em afecto e amor.

A “leitura” dos comportamentos delinquentes, deverá ser efectuada a partir de um modelo, conforme refere (ibidem): “ (...) cultural, dinâmico, interaccionista e plural.”, que inclui verdadeiros processos de socialização e (re)aprendizagem.

Uma outras das inúmeras causas que “levam” o jovem à delinquência são os media; isto é a televisão, o cinema, a Internet, são meios de comunicação, que transmitem filmes com comportamentos violentos que os jovens tentam “seguir” (Farinha, 2000).

Também Mcluhan (apud Santos, 2001) refere que os meios de comunicação vinculam as ideologias dominantes, isto é os jovens ao terem contacto com certos comportamentos são facilmente influenciados a agir em conformidade com os seus heróis e a adoptar os seus ideais de comportamentos. Pode-se mesmo afirmar que uma maior exposição a comportamentos violentos transmitidos pela comunicação social pode constituir como uma verdadeira causa de actos delinquentes; como por exemplo: na altura em foi transmitida por televisão a execução de Saddam Hussein, pouco tempo depois foram noticia casos de jovens adolescentes que “copiaram” a sentença, tendo, nalguns casos, ocorrido morte de crianças.

Esta causa de delinquência também é mencionada no Parecer do Comité Económico e Social Europeu, no ponto 2.1.5, em que refere: “A transmissão de imagens e atitudes violentas por certos programas em alguns meios de comunicação social ou em jogos de vídeo destinados aos menores, que contribui para inculcar naqueles um sistema de valores em que a violência é um recurso aceitável.”

De acordo com Directrizes de Riade das Nações Unidas de 1990, publicadas na Revista Infância e Juventude, nº.2 de 1991, p.61-77, “...reconhece-se que os meios de comunicação social têm um papel importante como factor de socialização e em relação à prevenção da delinquência juvenil.”

A escola também está associada ao início da actividade delinquente, nomeadamente o insucesso escolar. Existindo um ambiente familiar desestruturado ou não existindo simplesmente, a escola funcionará como o local onde o jovem irá “descarregar” a sua revolta. De acordo com Felner, (2001) é o sitio onde o jovem “...projecta os conflitos e dificuldades de adaptação sobre o professor.”

A escola serve como um verdadeiro ponto de encontro e local de manifestações das frustrações familiares. Quando as dificuldades tornam-se “acrescidas” face à matéria dada nas aulas, simplesmente para não serem “chamados” à responsabilidade e não querendo assumir o seu desinteresse pela escola, começam a faltar às aulas.

De acordo com Lopes, (1996, p. 87-88): “A falta à escola e por repetição pode ser feita de modo solitário ou em bando (...), o que é um aspecto significativo. O insucesso e a delinquência são a consequência da posição que as classes sociais inferiores adoptam.”

As más companhias na escola também provocam a “entrada” no domínio da delinquência juvenil, desde o faltar às aulas, até à adopção de comportamentos desviantes. Numa sociedade reguladora e disciplinadora em que as crianças são educadas de forma a atingir comportamentos e atitudes padronizadas, quando estas adoptam precisamente comportamentos anti-sociais, consideram-se de imediato comportamentos delinquentes, que em grande parte das situações não passam de casos pontuais de indisciplina.

Contudo, quando existem “manifestações organizadas”, são associados a gangs.

De acordo com Lopes (1996, p.44):

“O “gang” funciona como um refúgio, um meio de integração e de um modo de aprovação que o delinquente necessita para readquirir confiança em si próprio. O bando valoriza as falhas dá ao individuo a possibilidade de desempenho de um papel, mas também é um meio que liberta a violência e proclama a injustiça da ordem estabelecida, uma vez que os liberta da interdição do mundo social.”

Estes gangs normalmente “conduzem” a comportamentos associados ao alcoolismo, às drogas, rixas e a causa dos mais diversos distúrbios (desde pontapear objectos da escola, até muitas vezes à destruição de material escolar). Atingindo esta fase, segue-se a de roubo (de pequenos furtos a

graves), bem como a conseqüente aplicação de possíveis medidas tutelares educativas e/ou penais.

A escola, segundo Lopes (1996, p. 87-88): "...surge como manipuladora de imagens e atitudes, um discriminador social portanto, ao ser reflexo da sociedade dominante, torna-se também ela à sua semelhança controladora e coerciva forçando a adaptação."

O Parecer do Comité Económico e Social Europeu (2006), no ponto 2.1.8 refere também como causa da delinquência juvenil:

"A deficiência no ensino e na transmissão de valores sociais ou cívicos, tais como o respeito pelas normas, a solidariedade, generosidade, tolerância, respeito pelos outros, sentido de autocritica, empatia, trabalho bem feito, etc., que se vêem substituídos nas nossas sociedades «globalizadas» por valores mais utilitaristas, como o individualismo, a competitividade, o consumo desmedido de bens, e que provocam em determinadas circunstâncias o aparecimento de uma certa anomalia social."

2.2 – A delinquência juvenil e a idade

A fase da adolescência caracteriza-se pela "idade da estupidez", não sendo considerada pela maior parte dos adultos, principalmente pelos pais de adolescentes, como uma "fase fácil". São inúmeras as vezes que ouvimos comentar: "Nunca pensei "passar" por isto. O meu filho era tão certinho!", "Onde é que errámos?!", "Agora é que "começam" os nossos trabalhos!"

Como bem dizemos, é uma fase que "passará" mas é uma "caminhada" por vezes "muito difícil", outras vezes "mais ou menos difícil", e em muitas situações "terrível" com repercussões para toda a vida do jovem em questão.

Citando um excerto da lírica de Camões e caracteriza muito bem, os sentimentos que, não os educadores (pais, professores, avós), mas sim que os adolescentes "sentem" e "vivem" de uma forma própria:

"E dias há
Que na alma me têm posto
Um não sei quê
Que nasce não sei de onde
Vem não sei como
E dói não sei porquê."

Não podemos adoptar atitudes deterministas como, “não há nada a fazer!”, “há miúdos terríveis!”, “já nem vale a pena:”, mas sim “compreender” o porquê de tais comportamentos, e principalmente “parar” e conforme refere Strecht (2003, p.30): “...escutar as histórias destas canções sem palavras...”.

Para Strecht (idem):

“A causa desta cegueira social reside em dois aspectos essenciais: a dificuldade em ter acesso a alguma informação e conhecimento que permita analisar em profundidade os factos, e a terrível resistência em valorizar os primeiros anos de vida como a base da construção emocional individual.”

A fase da adolescência desde a antiguidade que é “marcada” como um período inevitável de instabilidade e perturbações, em que a imprevisibilidade é a característica única como certa desta fase.

“Os adolescentes são emocionalmente instáveis e mórbidos. É a idade do inebriamento natural sem necessidade de intoxicação que levou Platão a definir a juventude como embriaguez espiritual...” (apud Weiner, 1995, p.3-4).

Posteriormente Anna Freud caracteriza a adolescência como:

“... os adolescentes são demasiado egoístas (...) Eles formam as mais apaixonadas relações de amor mas quebram-nas tão abruptamente como as começaram. Oscilam entre a submissão cega a um algum autoproclamado chefe e a rebelião desafiadora contra toda e qualquer autoridade...” (Ibidem).

A fase da adolescência caracteriza-se para Ceballos, (2007, p.43) como:

“o adolescente concebe os novos impulsos interiores como assumir maturidade (os novos «interesses», as mudanças de personalidade desenvolvem-se de uma forma radical e extremista. Assim, por exemplo , ser livre é não ter que obedecer a normas ou regras de qualquer tipo; por isso, quando reclamam mais liberdade, o que está a pedir é uma liberdade reduzida a independência: que não exijam-me, que não proibam-me, que não me obriguem a deveres. Entendem a liberdade como ausência de limitações, como é espontâneo e constante esse desejo.”

De acordo com este autor (idem, p.127), também tradicionalmente é caracterizada como de «comportamento anti-social», e de «comportamento negativo», “utilizando-se” expressões como “a idade ingrata”, “a idade das impertinências”, “a idade dos males da moda”, e “a idade da má educação”.

Para Negreiros (2008, p.50):

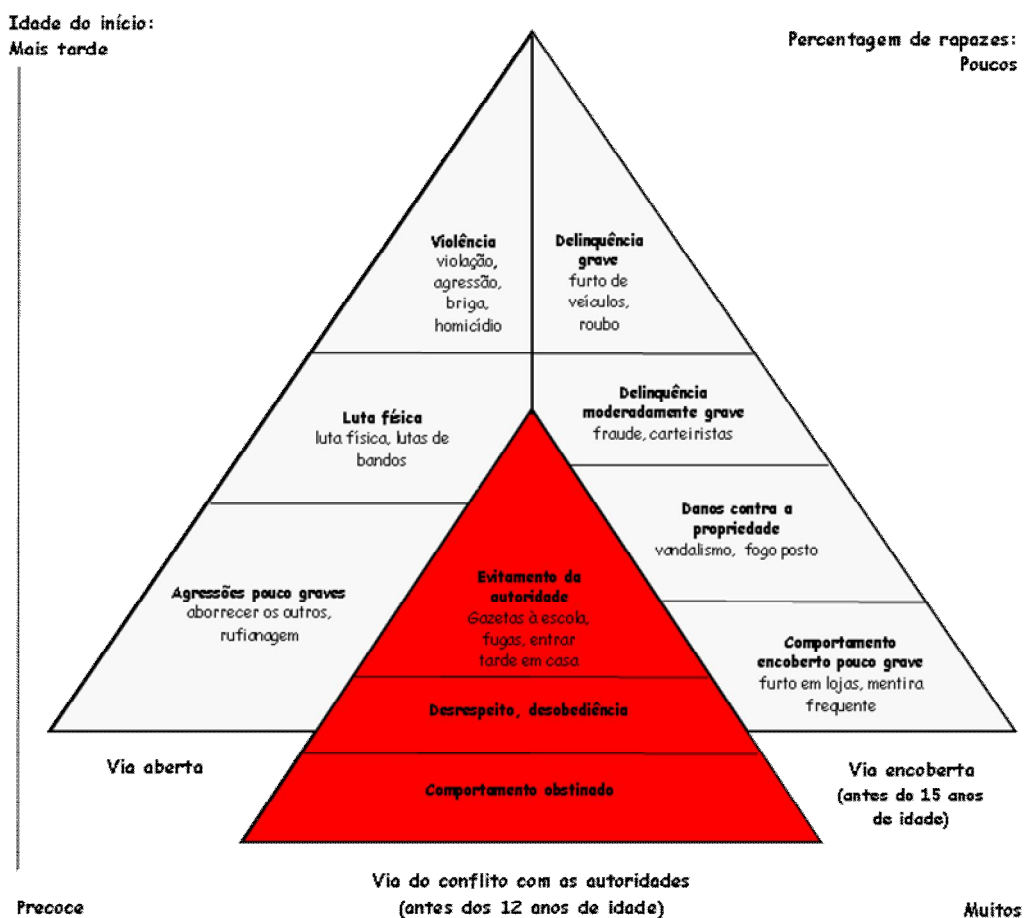
“O período da vida do indivíduo em que ocorrem as primeiras manifestações anti-sociais, tem vindo a ser

reconhecido como uma dimensão crucial dos processos de desenvolvimento da delinquência. A precocidade da actividade delinvente (...) como uma das variáveis mais importantes para compreender os processos envolvidos nas formas mais graves e persistentes da delinquência.”

De acordo com o mesmo autor (Idem, p.51): “... as estatísticas oficiais raramente relatam um início da actividade delinvente antes dos doze anos, sendo, no entanto, por volta dos 15 anos, a idade referida com mais frequência pelas diferentes investigações...”

Um estudo desenvolvido sobre comportamento delinvente por Thornberry e Outros (2001), refere que a delinquência progride sob diferentes formas e por diferentes vias. De acordo com os resultados apresentados por (Loeber e Hay, 1997), constata-se um “... modelo de três vias distintas...”, a saber:

- **“A via do conflito com a autoridade**, que começa com o comportamento obstinado antes dos 12 anos de idade e progride para o desafio, e depois, para o afastamento ou evitamento da autoridade (Ex. faltas à escola).
- **A via encoberta**, que se inicia com actos escondidos de pequena gravidade, antes da idade dos 15 anos e progride para danos à propriedade e, depois, para delinquência moderada e, em seguida, grave.
- **A via aberta**, começa com agressões de pequena gravidade e progride para brigas físicas e depois para violência mais grave (não há idade mínima associada a esta via).”

Figura 2 – Vias desenvolvimentais para delinquência grave e violenta

Fonte: Revista Infância e Juventude do Instituto de Reinserção Social - DGRS – nº 1 de 2006, pág. 76

De acordo com Negreiros, (2008, p.60):

“...quanto mais anti-social é a criança mais cedo se inicia na actividade delinquente. Por outro lado, uma iniciação precoce na actividade anti-social parece estar associada a um maior risco do indivíduo vir a ser detido no futuro imediato, a uma maior duração do processo delituoso e á emergência de novas formas de comportamento anti-social (...) No entanto, a idade de início da actividade delinquente está dependente de uma multiplicidade de factores biopsicossociais,”.

Seguindo a linha de pensamento deste autor o início da prática da delinquência varia de criança para criança, bem como com a própria idade, isto é, para uma criança que esteja na primeira infância e “assista” a um ambiente hostil familiar, o seu suporte emocional básico ficará muito mais afectado, o que irá “provocar” uma maior predisposição a práticas de anti-sociais numa idade muito prematura, normalmente entre os 10 – 12 anos de idade. (apud Kazdin e Buéla-Casal, 2001, p.35).

2.3 – A delinquência juvenil e a resiliência

A resiliência tem sido definida como a capacidade universal de superar as adversidades da vida e de ser fortalecido por elas.

De acordo com Gleitman (1999, p.1031) a resiliência, do ponto de vista psicanalítico, são “...as várias formas de resistência, normalmente inconscientes pelas quais o paciente tentava desviar a corrente do pensamento – mudando de assunto, esquecendo do que estava para dizer (...)”.

A resiliência não pode ser estudada parcelarmente, mas tem que ser observada no seu conjunto, tal como o self referido por Erickson, não se pode observar somente uma parte da personalidade da pessoa, mas também não podemos de forma nenhuma pensar que a história de vida do sujeito, o não afecta.

De acordo com Milan & Pinderhughes (2000, p.63): “Se a criança com comportamentos primários disfuncionais estabelecer uma relação positiva com um adulto, tornar-se-á um reforço positivo para a formação da sua personalidade”.

Estas trajectórias de vida podem ser das mais diversas, mas a existência de algo durante o seu desenvolvimento pode por vezes mostrar que, a criança emocionalmente perturbada é sem dúvida alguma alvo fácil na alteração das suas trajectórias de vida.

O termo resiliência actualmente é relacionado com o “manejo”, pelo indivíduo, de recursos pessoais e contextuais (Bastos, [et. al.]; 2002).

A possibilidade de enfrentar factores de risco e de aproveitar factores protectores torna o individuo resiliente, na medida em que o resiliente “utiliza” os seus recursos positivos para “enfrentar” as adversidades, podendo deste modo a resiliência ser considerada como um factor de protecção para a adaptação do individuo às exigências quotidianas, (Grunspun, 2003).

De acordo com Grunspun (2003), a criança resiliente possui características específicas: competência social, sendo uma criança flexível, sensível e atenciosa, que possui habilidade para demonstrar as suas emoções, que comunica bem, e em dificuldades é capaz de usar o bom humor; competência para resolver problemas, pelo facto de ser capaz de pensar de

forma crítica e elaborar alternativas, encontrando soluções para as suas necessidades e quando não consegue encontrar uma solução, solicita ajuda; autonomia, pois tem uma grande capacidade de independência e auto-controle, bem como uma auto-estima positiva, tem objectivos e propõe-se a metas realistas, é persistente, optimista e vê o futuro de uma forma positiva, tem factores protectores contra os factores de risco, ou seja, tem elevadas competências sociais.

O conceito de risco manteve-se confuso durante as duas últimas décadas, pois haviam duas ideias diferentes inseridas numa única expressão. Isto é, confundia-se o adolescente em “situação de risco” com aquele que tem um “comportamento de risco”.

Como já referimos anteriormente determinados aspectos estão intimamente relacionados com factores de risco como por exemplo: pobreza, famílias abusivas, famílias alcoólicas, ausência de lar, doenças crónicas, inabilidades, maternidade na adolescência, bem como a delinquência juvenil.

A estruturação da resiliência está intimamente ligada com a prevenção, isto é, se sabemos o que expõe um adolescente ou um grupo de adolescentes em situação de risco a determinado evento negativo e se soubermos quais os factores e as causas que podem “evitar” tais situações de risco, estaremos aptos a desenvolver programas que favoreçam a resiliência e minimizem o risco.

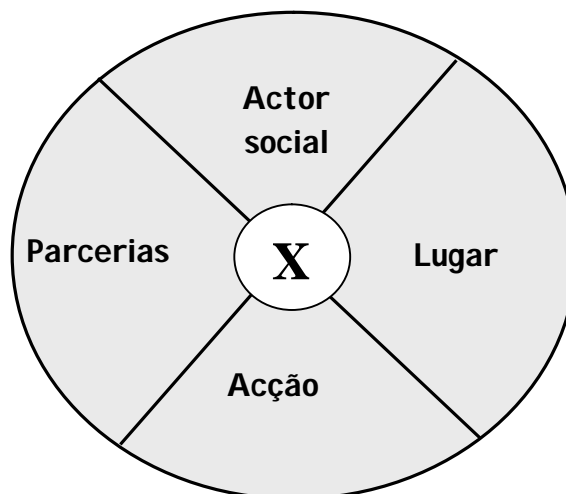
O modelo básico da resiliência é um primeiro degrau de um novo enfoque para o programa de apoio ao desenvolvimento saudável em todos os aspectos do jovem adolescente.

Os elementos-chave para a resiliência podem ser resumidos na seguinte figura:

- Actor social: adulto que “trata” o jovem, grupo de trabalho de adultos que se envolve na vida do adolescente
- Parcerias: aproveitamento das oportunidades de envolver a família, a vizinhança e a comunidade na atenção à juventude;
- Acção: que desenvolvem na escola e na comunidade;
- Lugar: local para a juventude reunir-se, para desenvolver relações de amizade com a supervisão de adultos.

- X – Jovem adolescente que será “trabalhado”

Figura 3 – Esquema da resiliência



Fonte: Elaboração própria

De acordo com Fortin e Bigras (1996, p.10):

“O desenvolvimento da criança é de origem multifactorial, (de onde) a conceptualização de modelos complexos que admitem a existência de várias trajectórias de desenvolvimento humano normal ou desviante. O modelo transaccional é um modelo que permite a conceptualização do stress como transacções entre o indivíduo e o seu ambiente. O modelo rejeita a ideia de que a competência social e escolar da criança é o resultado de um único processo biológico ou ainda um único processo de socialização como o da influência parental. O modelo transaccional concebe mais o desenvolvimento humano sob o ângulo da aparição de factores que podem aumentar (factores de risco) ou reduzir (factores protectores) a probabilidade de desenvolver um ou distúrbios de comportamento.”

Esta abordagem, por um lado é probabilista mas não determinista e complexa, tendo sido ultrapassada a ideia de que uma situação de stress poderia originar uma “situação de vulnerabilidade”.

Por exemplo, as famílias monoparentais, por si só, não são uma causa de violência, não mais do que outro factor tomado isoladamente. Temos que pensar sim, na combinação de factores de risco que provocam o aumento da probabilidade de risco e na capacidade que cada indivíduo possui, para superar face a um acontecimento preciso, ao que poderemos identificar como a “sua capacidade de resiliência”. (Debarbieux, 2007, p.142)

De acordo com Rutter:

“... a presença de um único factor não aumenta a possibilidade de problemas ulteriores. Para ele, a probabilidade dos problemas emotivos e comportamentais aumenta consideravelmente com a associação de factores de risco. Por exemplo, uma criança que vive num bairro desfavorecido não está mais em risco de vulnerabilidade do que outra criança qualquer, a menos que se cumulem outros problemas nas relações parentais ou nas relações com os pares e com o ambiente social e escolar” (apud Debarbieux, 2007, p.142).

A abordagem pelos factores de risco tornar-se-á indispensável para a elaboração de programas preventivos, contudo poderá ser “rotulada”, no sentido de seguir a linha de pensamento do interaccionismo simbólico, em que existe uma relação directa entre “personalidade e estatutos sociais”.

Esta pesquisa pelos factores de risco pode ser considerada um pouco estigmatizante e se nalguns países tem sucesso, noutros países acaba por “sofrer” fortes criticas negativas, contudo há que pensar no cerne desta abordagem: se a violência pode ser previsível, podendo mesmo ser identificada como um risco potencial, então seria de todo benéfico actuar de forma preventiva, no sentido de a dismantelar.

Quanto maior número de factores protectores presentes nos sistemas-chave que afectam a criança/jovem mais provável é estes desenvolverem resiliência. A promoção dos factores protectores reduz os riscos de uso de drogas, comportamento violento ou disruptivo, delinquência precoce e abandono escolar.

As desvantagens da prevenção centrada nos riscos são algumas:

- Identifica, etiqueta, “corre o perigo” de estigmatização dos jovens, das suas famílias e comunidade, dificultando e tornando um “pouco visível” aos olhos dos profissionais, professores e pais o olhar para as forças e qualidades positivas e úteis que todos os jovens têm (Bernard, 1991);
- Produz nos pais, professores e outros profissionais sentimentos de falta de esperança e desamparo ou impotência (Werner & Smith, 1992);
- A identificação dos factores de risco relativos ao envolvimento em comportamentos problemáticos não informa os profissionais sobre

como trabalhar nem daquilo que podem fazer para prevenir tais problemas (Constantine, Bernard & Diaz, 1999).

Contra-pondo a ideia de que há uma estigmatização do indivíduo no sentido de o rotular com esta actuação, podemos sim considerar, que depois de identificadas as situações, o quanto se torna positivo “actuar de uma forma preventiva e não redutora” (Debarbieux, 2007, p.143).

Há que procurar obviar os inconvenientes da intervenção preventiva focalizada nos factores de risco:

- Fundamentar a intervenção nos dados da pesquisa sobre resiliência, isto é, nos dados decorrentes do estudo da forma como jovens com múltiplos factores de risco desenvolveram-se com sucesso apesar dos riscos a que foram expostos;
- Os factores de resiliência ou protectores podem predizer a mudança nos comportamentos dos adolescentes relacionados com a saúde ao longo do tempo (Jessor et al., 1995);
- Estudos longitudinais com populações de risco mostram que 2/3 dos sujeitos não sucumbem às condições adversas em causa;
- Os factores de resiliência têm um valor preditivo maior do que os factores de risco (Garzy, 1982; Werner & Smith, 1992);
- Fornecem a informação necessária para a prevenção e planeamento de acções.

Um sofrimento “(...) tanto mais vivo, quanto mais a pobreza, a insegurança e a rejeição social tornam difícil a comunicação entre estes dois universos.” (Touraine, 1998, p.83)

É possível a conjugação das duas formas de prevenção e intervenção, no sentido de que podem ter sucesso, tendo como “alvo” simultaneamente os riscos quer os protectores do meio dos jovens estudantes. (Minnesota Student Survey, 1998).

A escola pode conjugar a prevenção e a intervenção, nomeadamente:

- Identificando as características e processos que ajudam a proteger os jovens e a desenvolver resiliência;
- Identificando os jovens que experimentam desvantagens;

- Compreendendo que pode criar um meio académico mais rico e de suporte, com um forte apoio;
- Criando situações de experiências positivas e de sucesso que de outra forma os jovens (sobretudo os de risco), dificilmente poderiam experimentar.

A escola é vital para os jovens construírem resiliência, dado que podem envolver-se em actividades extracurriculares que os ajudem a mitigar as influências dos factores geradores de stress. Podem encontrar nos professores “modelos” de papel positivos, bem como podem encontrar na escola apoio e bem-estar fora do lar.

Os jovens que têm altos níveis de suporte por parte do pessoal da escola e baixos níveis de suporte familiar eram os menos vulneráveis a elevados níveis de acontecimentos stressantes. (Dubois et al., 1992).

Como afirma Grunspun (2003), uma forma de “actuar” na educação, seria salientando os factores de protecção que a criança já possui, “preenchendo” e “ampliando” as condições que ainda não estão completas, nomeadamente, através de:

- Preparação do corpo docente para identificar factores de risco, protectores e de resiliência nos estudantes e na escola;
- Implementação de avaliação fiáveis através de medidas objectivas;
- Planeamento e implementação de acções e estratégias para promover o desenvolvimento saudável dos jovens e prevenir riscos;
- Colaboração com outros serviços, famílias e comunidade para providenciar serviços / respostas para os jovens estudantes;
- Focalização nas forças e capacidades dos jovens e seu apoio, isto é o facto do jovem ter alguém na sua vida que possa “ver” as suas qualidades e usá-las como força motivacional é um factor protector crucial;
- Programas preventivos e interventivos ao nível de projectos psico-educacionais, com o objectivo de desenvolver competências em crianças e pais, através de troca de informações úteis e realização de actividades alternativas como elementos fortalecedores da resiliência.

Só assim os factores de risco, podem “criar” no indivíduo uma espécie de escudo – as suas resiliências. As pessoas resilientes “transformam” os factores de risco em desafios, os quais passam a serem confrontados e podem ser superados. Para que uma criança cresça e se desenvolva como resiliente, ela precisa de ter pais que sejam modelos de identidade valorizados e íntegros.

Sentir-se incondicionalmente amada, por pais respeitáveis, garante para a criança a confiança em si mesmo, a capacidade para auto-apreciação, a capacidade para controle da sua impulsividade, a capacidade de empatia, o sentido de coerência, o significado e a finalidade quanto à própria vida, bem como um incentivo de valor inestimável para o desenvolvimento da criança para que esta enfrente dificuldades e supere adversidades.

Sem dúvida que competirá aos pais, cuidarem da sua própria integridade física e psicológica, pois só assim, contribuirão para que o filho se sinta seguro e confiante no ambiente familiar e, por consequência, confiante no trabalho interdisciplinar família - escola.

CAP. III – A importância das instituições socializadoras

3.1 – A família

De acordo com Pinto (1995, p.116): “o ser humano não nasce membro de uma sociedade. A criança, o adolescente, o jovem e o adulto vão-se tornando membros da sociedade.” O processo de socialização inicia-se no nascimento, normalmente no seio familiar e terminará com a morte.

Assim, a família é a primeira a estabelecer relações de socialização: alimentar a criança, tratar da sua higiene, sorrir, ensinar as primeiras palavras, ensinar os primeiros passos, enfim, um dia-a-dia de constante “gestos”, “palavras” de socialização, até à entrada para a Creche ou Jardim-de-infância. Alarga-se a “esfera de socialização” da criança: os educadores, o pessoal auxiliar, os professores, os novos amigos, e posteriormente, numa “alargada de esfera de socialização”, surgem os clubes desportivos, a prática religiosa, os líderes de referência, o mundo do trabalho e até mesmo as opções partidárias.

A participação do individuo em várias organizações e em actividades que fazem parte da vida em sociedade constituem o “capital cultural” que lhe vai permitir viver em sociedade até ao fim da sua vida, sempre socializando-se e socializando os outros, dado que o processo de socialização não termina, e está sempre sujeito a mudanças provenientes da evolução e do desenvolvimento da sociedade.

Existem várias definições de socialização, sendo para Rocher (1989, p.126): “...o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza os elementos sócio culturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob influência de experiências de agentes sociais significativos e se adapta assim ao ambiente social em que se deve viver...”.

De acordo com este autor, nesta definição estão implícitos três aspectos fundamentais:

- a aquisição da cultura (conhecimentos, modelos, valores, símbolos próprios da sociedade em que vive o individuo), correspondendo às maneiras de agir, de pensar e de sentir;

- a integração da cultura na personalidade (o resultado desta integração é que “controla” a parte social através dos imperativos e exigências do meio social para com cada actor social);
- a adaptação ao meio social, que significa que, o indivíduo é do «meio», «pertença» da família, do grupo, da empresa, da religião, da nação, uma vez que faz parte delas e tem o seu próprio lugar.

Socializar, significa para Van-Haecht (1992, p.144): “... levar um indivíduo a assumir papéis de acordo com o que o seu grupo de pertença ou de eleição reclama dele...”

Para outros autores, ao falar de socialização deve-se partir da ideia que o indivíduo não nasce membro da sociedade, mas que se vai tornando membro dela, através de um processo contínuo e nunca concluído, único e marcado pelas características culturais da sociedade. Este autor faz a distinção entre os conceitos de «aculturação» e de «socialização» ou «inculturação». Entende por «aculturação», “o encontro entre universos culturais diferentes” e define «socialização ou inculturação» como, “o processo através do qual o ser humano cresce no interior da sua cultura de origem”, e que o leva à sua integração social. (apud Pinto, 1995, p.116-117).

Na perspectiva sociológica de Durkeim (associado à perspectiva funcionalista), a socialização assume um carácter histórico, dado que varia no tempo e no espaço histórico, e é social dado que não é criação individual, nem depende da vontade do indivíduo. É desenvolvida na e pela sociedade, em função das necessidades dessa sociedade e possui um carácter coercivo sobre os membros da mesma, e para o qual muitos pais não o “aceitam”, quando pensam que podem educar os seus filhos de acordo só com as suas convicções e desejos. “A socialização é o processo através do qual a criança se forma de acordo com as necessidades da sociedade” (apud Pinto, 1995, p.79).

De acordo com o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996, p.95): “ a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afectivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e normas.”

De acordo com Pourtois (1994, p.290): “As transformações do nosso século modificaram profundamente o tecido social ...” e a família foi acompanhando essas transformações e foi-se “transformando” de acordo com os fundamentos da sociedade em que está inserida.

Existem alguns itens considerados necessários para a constituição de família.

Diogo (1998, p. 38-39) considera como caracteres distintos de família os seguintes:

- “a relação de parentesco, de afinidade ou de afectividade que une entre si as várias pessoas;
- a coabitação, isto é, a convivência de todos os membros no mesmo alojamento e a conseqüente condição da sua residência habitual na mesma comunidade;
- a unicidade do orçamento, pelo menos em parte das receitas e das despesas destinadas à satisfação das necessidades primárias da família, como a alimentação e os serviços de habitação...”

Contudo, nem sempre foi assim “constituído” o conceito família, isto é anteriormente as características determinantes da formação da família eram o sangue e a habitação em comum, sendo os seus membros constituídos por pai, mãe e filhos. O homem e mulher selavam a sua união com a jura de que só a morte os separava. Ao pai competia o suporte financeiro da família, à mãe competia zelar pela casa e pelos filhos.

Actualmente, a família já é caracterizada por outros “modus” de ser, a mãe por um lado viu-se “obrigada” a contribuir na economia para a gestão do lar, e por outro lado “sente vontade” de assumir uma valorização profissional para com a sociedade.

Esta necessidade provocou a “entrada” da mulher no mercado de trabalho, e de acordo com Pourtois (1994, p.290): “O emprego retira-lhes tempo a consagrar à família”, entregando-se o processo de socialização das crianças ao cuidado de amas, creches, e instituições de apoio à infância A.T.L.’s e IPSS.

A família passa por um verdadeiro processo de mudanças a todos os níveis, generaliza-se uma tendência para a diminuição da natalidade e as famílias numerosas passam a ser quase inexistentes.

Contudo, com todas estas transformações vividas pela instituição familiar, não deixa esta de ser a instituição fundamental e primordial para o desenvolvimento do ser humano.

A família nuclear formada por pai, mãe, dois ou três filhos, tendo sido o modelo emergente da sociedade capitalista burguesa na era industrial, continua nos dias de hoje a ser o ideal de “família” no “imaginário social”, que considera muitas vezes, que os outros modelos de família que emergem são incapazes de cumprir a sua função com os seus filhos.

Torna-se premente o “quebrar” preconceitos existentes e “aceitar” novos modelos de família, que se foram transformando ao longo da história e que se foram “adaptando” aos novos contornos da sociedade em que está inserida, contudo nunca querendo “esquecer” a sua função socializadora. Assim para Diogo (1998, p.39):

“...ao integrar tanto a família nuclear como a família alargada, o conceito de família engloba, conseqüentemente, não só as situações de paternidade biológica, como as situações resultantes de novos matrimónios, adopções e diferentes arranjos familiares não convencionais.”

Também analisou o conceito «família» Marques, (1994, p.13-14):

“Primeira consideração: é preferível empregar a palavra família quando nos referimos ao conjunto de adultos que se relacionam de forma duradoura e constante com os alunos no espaço casa. Vamos, portanto, deixar de usar a palavra pais. (...) A palavra família possui a globalidade e a generalidade necessárias e suficientes. Inclui tanto a família nuclear como a família alargada e abrange tanto a paternidade biológica como as situações originadas por novos casamentos, adopções e arranjos familiares não tradicionais...”

Para Guedes, (1997, p.108) família é “o espaço de afirmação da personalidade humana, a habitação das gerações, o fundamento da sociedade, a instituição socializadora por excelência”.

Assim, abrangemos a multiplicidade de “famílias” que existem na nossa sociedade, e o que realmente interessa é que a criança, que tornar-se-á jovem e adulto, tenha sempre um “sentido de família”, como vínculo efectivo.

É que à família cabe essencialmente a função de educar, e à escola cabe não só a função preferencial de formar mas também a função de educar.

3.2 – A escola

Para Rocher (1989, p.27): “...pertencer a uma sociedade, seja ela qual for, é necessário dobrar-se às maneiras colectivas de agir, de pensar e de sentir próprias de uma sociedade, aceitá-las e praticá-las...”

Nesta perspectiva, a escola terá como função “criar” uma comunhão de ideias e sentimentos entre os membros de uma mesma sociedade, através da interiorização na criança de uma tradição cultural, de valores do grupo ou dos grupos nos quais a criança está integrada, assegurando desta forma uma “convivência harmoniosa” para com a sociedade, assegurando assim a sua sobrevivência na mesma.

Esta perspectiva funcionalista é contestada por diversos autores, destacando-se Boudon e Bourricault (1994, p.485), que entendem esta perspectiva como: “...uma espécie de treino pelo qual o indivíduo jovem é levado a interiorizar as normas, valores, atitudes, papéis, saberes e habilidades que compõem uma espécie de programa destinado a ser executado, mais ou menos mecanicamente, no futuro...”

Na perspectiva sociológica de Bourdieu e Passeron (1983), a escola passa a ser “vista” como uma instituição que possibilita a reprodução de classes, através da legitimação dos valores e representações que determinada classe detém, numa determinada sociedade. Nesta perspectiva da reprodução social, segundo Pinto (1995, p.119):

“As abordagens conhecidas como teorias da reprodução vão ver a socialização como processo de diferenciação dos membros das classes sociais, ou seja, de inculcação de valores, de formas de ser e de estar que adequem os diferentes indivíduos às classes sociais a que estão destinados ou em que vão estar integrados.”

De acordo com estes dois autores, as classes dominantes diferenciavam-se das classes dominadas pelo nível de capital económico, cultural, social e simbólico, travando por isso, uma “luta simbólica” pela manutenção ou aproximação desses diferentes tipos de capital.

A escola é vista como um lugar de transmissão de uma determinada cultura que é reconhecida como legítima em determinada organização, reconhecimento que se faz por um «arbitrário cultural» fundamentado em relações de poder. Essa cultura que pertence a uma determinada classe social

deve ser socializada através de processos de «inculcação» que dependerão da acção pedagógica do professor e da predisposição que o aluno possui para reconhecer e adquirir essa cultura.

Esta «cultura», de acordo com Van Haecht (1992, p.18): “... é o produto da interiorização de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da actividade pedagógica e por esse meio perpetuar, no comportamento, os princípios do arbitrário cultural.”.

Segundo Bourdieu e Passeron (1983, p.19) a acção pedagógica é “...objectivamente um violência simbólica, simultaneamente um imposição feita por um poder arbitrário, dum arbitrário cultural...”. A acção pedagógica sustenta-se nas relações de força, opondo grupos ou classes entre si e assegura, segundo Van Haecht (1992, p.19) a: “função de reprodução cultural, uma função de reprodução social...”

A propósito Pinto (1995, p.120) refere que: “...o indivíduo está condicionado a ser, a só ser, a só sentir de acordo com o «habitus» que lhe foi inculcado.

A escola contribui para a reprodução e manutenção de classes, uma vez que contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural, tendo por isso mesmo originado uma capacidade de resistência aos comportamentos de oposição que se geram na própria escola.

Na perspectiva sociológica na iniciação e aprofundamento das trocas sociais que teve a sua origem na sociologia alemã (Weber), o processo de socialização é visto como uma interacção em que o “cerne do processo é a comunicação e a entrada progressiva no mundo simbólico do universo cultural em que o ser humano cresce” (Pinto, 1995, p.120).

A sociedade deixa de ser uma instituição à qual o individuo se submete para passar a ser uma realidade complexa, envolvendo os vários parceiros sociais. O ser humano começa a ser considerado “na sua realidade de pessoa, com toda a complexidade que isso supõe e não excluindo a dimensão simbólica que o caracteriza” (Idem); e a escola passa a ser um sistema de interacções onde o individuo a prende a ser alguém, cujos modelos de identificação estão definidos fora do espaço escolar, cabendo á mesma reforça-los através da sua acção pedagógica.

A escola sofreu grandes transformações quer em conteúdos programáticos, quer em actividades, em relação à prática escolar que era exercida pelos pais dos jovens que a frequentam actualmente. Na altura em que frequentaram a escola, aos seus pais era-lhes pedido apenas que enviassem os seus filhos para a escola, actualmente “exige-se” uma verdadeira socialização dos pais de intervenção no processo educativo dos filhos.

Na primeira reunião realizada no Jardim-de-infância com os encarregados de educação, por exemplo, é apresentado o Regulamento de funcionamento do estabelecimento de ensino (o que é totalmente benéfico), o Projecto Educativo do Agrupamento e o Projecto Pedagógico de Turma e são entregues exemplares de cada um deles aos pais. Por ser mãe de uma criança que frequenta o ensino pré-escolar num estabelecimento de ensino que é frequentado por crianças que habitam um bairro social contíguo à escola, deparei a observar o “ar” totalmente “apático” e “desinteressado” perante tais regulamentos. Os regulamentos foram “chegando” às suas mãos à medida que eram apresentados, pois no final da reunião contavam-se os regulamentos que não estavam “enrolados”, “maltratados” nas mãos destes pais.

Por isso se pode, conforme refere Pinto (1995, p.114) “...compreender facilmente como é difícil, para muitos deles, apreender de imediato, por um lado, o que a escola espera dos seus filhos e, por outro lado, o que a escola espera deles...”. “A escola existe para educar os filhos, mas essa mesma escola não deixa de afectar os pais...”(Idem)

Não podemos ignorar que muitos pais “sentem” medo e insegurança por não possuírem conhecimentos académicos suficientes, tornando-se a escola como refere Silva (1993, p.69): “...num outro espaço físico, um «território» que eles não dominam (...) num outro espaço social. Um espaço onde interagem outros actores sociais, onde as normas formais e informais que regem essas interacções lhes escapam, onde predomina uma outra linguagem...”

A escola é para muitos pais um espaço físico e social que não reconhecem e com o qual não se identificam, e que alguns pais sentem-se verdadeiramente inseguros quando têm de “entrar” em tal espaço.

Alguns professores tendo presente um determinado modelo de valores, muitas vezes inconscientemente, acabam por não ter preparação “para lidar

com a heterogeneidade sócio-cultural” (Silva, 1993, p.72); ignorando que “ninguém escapa a viver processos de aculturação, no sentido de confrontação com uma cultura que lhes é estrangeira” (Pinto, 1995, p.126).

Entendemos e “sentiremos” sem dúvida os constrangimentos que a maior parte dos pais manifesta através de “apatia” e da “ausência” para com, o que se lhes apresenta como um sistema de crenças, valores, representações e modos de actuar diferentes do que eles “vivem”, “alargando-se” um verdadeiro fosso entre as suas culturas e a cultura que a escola “oferece”.

No parecer de Becker, as famílias são vistas pelos professores como “elementos imprevisíveis e incontornáveis, como uma força que pode pôr em perigo e mesmo destruir o sistema de autoridade existente, sobre o qual ainda tem algum controlo”(apud Sarmiento, 1994, p.75).

Esta situação leva que muitos professores adoptem como prática comum a ideia de que os pais têm direito a uma participação limitada na vida e na administração das escolas. Embora existam professores, ainda que seja “... uma pequena minoria, que por razões pedagógica ou ideológica, crêem firmemente na participação dos pais nas escolas ou mesmo na aula, (Montandon e Perrenoud, 2001, p.24). Reconhecem assim, a importância que os pais podem “dar” em algumas actividades da escola, contudo “chocam-se” porque não sentem-se “preparados” para este envolvimento parental.

Do ponto de vista funcional, as “relações entre pais e escola, nomeadamente com os professores na maior parte das vezes são de natureza conflituosa”, podendo mesmo, “considerar-se três motivos para este antagonismo: o docente faz concorrência com os pais na tarefa educativa, estando pouco preparado para a “confrontação” com eles, e os pais recusam a ser simplesmente utentes cativos de um Sistema Educativo” (Ballion, 1982, p.175).

Existe uma “tendência” controladora por parte da escola no seu relacionamento com a família. Uma hora semanal marcada para receber os pais (contudo há sempre algumas excepções), acaba por “excluir” um grande número de pais, uma vez que essa hora apenas serve a disponibilidade de alguns pais. De acordo com Palos (2002,p.243):

“...introduzir uma desigualdade no acesso dos pais à informação, funciona, na prática, como mais um factor de reforço da centralização da

instituição sobre si própria, podendo ser lido como uma manifestação da sua tendência controladora”.

Um dos grandes obstáculos que dificultam o envolvimento da família com a escola, será sem dúvida, a diferenciação estrutural entre esta e a escola.

As famílias delegam a tarefa da instrução e da socialização à escola. Enquanto as famílias das classes mais elevadas consideram importante um trabalho em comum com os professores, as classes mais desfavorecidas consideram a escola “uma entidade distinta” onde o trabalho do professor é independente e “diferente” do ambiente familiar. (Duru-Bellat, 1992, p.168).

Porém, se as discrepâncias entre as práticas educativas familiares e escolares forem mais acentuadas, os resultados escolares serão menos positivos e as crianças sentir-se-ão mais inseguras.

Alguns estudos efectuados, concluem que, segundo a opinião dos professores (na generalidade), existe uma imagem negativa do papel educativo da família e “acusam-nos” de “descarregar” a responsabilidade de educar sobre os professores. (Montandon, 1991, p.191).

Conclusões que muitas vezes são verbalizadas pelos professores, como por exemplo: “Em casa não dão educação e agora é que temos de a fazer em formação cívica?!”, “Os pais dos alunos que têm dificuldades são os que menos cá aparecem!”, “Como pode um aluno ter sucesso se o pai é toxicodependente, ou foi abandonado pelos pais e vive com os avós, que não o consegue educar?!” “Recebem o rendimento mínimo e passam o dia no café, como é que os podem obrigar a fazer os trabalhos de casa?!”

O corpo docente deixa “transparecer” sem dúvida, que “... a criança é produto de uma educação, e expressão de um «meio» e mesmo vítima de uma herança (...) (Perrenoud, 2001, p.92).

A forma como a escola “identifica” as comunidades e as famílias dos alunos é referenciado implicitamente nos diferentes projectos educativos, ao referirem «maus hábitos alimentares», «maus hábitos de higiene», «analfabetismo», «alcoholismo», «abandono», como características do meio onde está inserida a escola, “passando” uma visão de carência, miséria, ignorância, desvalorizando não só os aspectos positivos das comunidades e das famílias, mas esquecendo-se essencialmente que estão a referir-se aos

pais dos seus alunos, e que para os alunos é sempre “mau” sentirem que essa é a visão que têm dos seus pais e eles “captam” os comentários que são feitos. O corpo docente ao desvalorizar estes pais, esquece-se que era com estes pais que teria de fazer um verdadeiro trabalho de equipa, reconhecendo-lhes o verdadeiro estatuto de “parceiros educativos”.

Conforme as crianças “captam”, os pais também e como diz o ditado popular: “Quem não se sente não é filho de boa gente, aqui vai uma resposta...”, outras vezes é o silêncio e a ausência que têm como resposta, o que é também “captado” pelo corpo docente quando afirma: “os pais dos que precisavam de vir cá não vêm!”(Perrenoud, 2001, p.90).

Os pais sentem-se culpados e humilhados pela sua posição social, pelo seu capital cultural, pelo seu código linguístico, pelo seu rendimento familiar, uma vez que a sentença que a escola lhes dita através do julgamento que lhes faz, revela-lhes “o que valem em relação a diversas normas de conduta ou de excelência” (Perrenoud, 2001, p.91).

A mudança torna-se premente, e é necessário rapidamente “construir” uma verdadeira “ponte” e para que tal aconteça é necessário “investir” na comunicação: pais, escola e professores. Esta comunicação terá que ir para além das reuniões formais previstas pelo Ministério da Educação, devendo “(...) incluir conferências, atendimento, individual, envio de cartas...”(Marques, 1993, p.39), bem como actividades que incluam saberes e tradições de “outras culturas”, só assim é que “nascerá” um verdadeiro processo de (re) socialização dos professores e dos pais na educação.

Mas, de acordo com Vieira (1998, p.136):

“A mudança passa por uma formação de professores que não seja meramente didáctica, mas cultural e antropológica, um esforço que exige um caminho permanente entre a acção e a reflexão, conjuntamente com o que poderíamos chamar de reajuste profissional do docente. É necessário também pensar no método comparativo, entre a escola e o lar que incorpore ambas as experiências e as integre na cabeça do estudante...”

Esta mudança não pode só ser “exigida” aos professores mas também aos pais, também eles devem “investir” numa participação mais activa, deslocando-se mais vezes à escola e “acompanhando” de perto a actividade de seus filhos. Seria óptimo, se os pais que se sentem “mais habilitados”,

iniciassem esta “ponte”, “empurrando” e “envolvendo” os “outros pais” que não sentem-se tão à vontade com os Professores.

Também o corpo docente terá um papel fundamental nesta “passagem de ponte” dos pais para a escola, e que poderá ser melhorada através do convite em actividades educativas, “...criando espaços apropriados para pais, sendo a criação de uma sala de pais essencial num programa de envolvimento parental...”, conforme refere (Marques, 1991, p.17).

Só desta forma conseguiremos responder à diversidade, optando por metodologias e discursos, que partam da realidade quotidiana, só desta forma se dará lugar a uma escola que privilegie a diferença, que aceite todos os actores sociais, como seus verdadeiros parceiros na tarefa tal difícil que é educar.

Só o sucesso, gera sucesso e, conforme refere Vieira (1998,p.137): “...face à heterogeneidade cultural urge optar pela diversidade intelectual...”.

Como define Alves (2001,p.42):

“Uma escola que vá mais atas dos “programas” científica e abstractamente elaborados e impostos. Uma escola que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vice, admira, se encanta, se espanta, pergunta (...) erra. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos indícios.”

3.3 - A abordagem através de factores de risco: individuais e sociais

A abordagem através de factores de risco é uma abordagem multifacetada. Na opinião de Garmezy (1983), “Um factor de risco é ou um acontecimento, ou condições biológicas ou ambientais que aumentam a probabilidade para uma criança ou um adolescente de desenvolver distúrbios emocionais ou de comportamento. (apud Debarbieux, 2007, p.141)

Como referem Vitaro e Gagnon (2000, p.245):

“Mesmo quando a influência de cada factor de risco pode ser individualmente examinada, não se deve perder de vista que estes factores se encontram em interacção, a vulnerabilidade genética é acrescida pela presença de conflitos na família, pelos riscos perinatais, pela pobreza da

família e da comunidade, por um laço inseguro, pelas habilidades inadequadas dos pais, etc.”

Analisaremos cinco categorias de factores de risco, a saber:

- Factores de risco individuais;
- Factores de risco familiares;
- Factores de risco associados à escola;
- Factores de risco ligado aos pares;
- Factores de risco ligados ao meio social.

De acordo com Debarbieux (2007, p.145):

“As categorias de factores individuais (...) são: os problemas relacionados com complicações natais e peinatais, os problemas de saúde, (...), distúrbios psicológicos internalizados (nervosismo, ansiedade, depressão, etc), os problemas de temperamento ligados à concentração e à hiperactividade, a agressividade, a iniciação precoce do comportamento violento, a crença no comportamento anti-social, o abuso precoce de drogas e álcool.”

Para os autores, (Sanson e Prior, 1999) “... o temperamento é uma construção social, o que não desmente a abordagem por factores de risco: assim, admite-se absolutamente que a interacção entre esta bagagem genética e o meio social é a única que prediz eventuais distúrbios de conduta.” (apud Debarbieux, 2007, p, 145)

Um outro estudo feito por (Parent, Ménard e Pascal, 2000) provou que relativamente a crianças ansiosas e com choros frequentes, foi solicitado às mães que transportassem os recém-nascidos sobre o ventre durante algumas horas, tendo-se demonstrado que “...é mais eficaz para a relação de criação de laços e para a prevenção dos distúrbios de conduta que as intervenções muito complexas...” (Idem).

Também de acordo com Delgado (2006, p.66): “Independentemente do património herdado dos progenitores, que define as características inatas de cada criança, é determinante a estimulação social e emocional que ela experimenta...”.

De acordo com Debarbieux (2007, p.146):

“... os factores familiares mais preditores da delinquência violenta ou de distúrbios da conduta e do comportamento são: a criminalidade parental (...), os maus tratos e o abuso sexual dos pais, a falta de interesse e de empenho nas

actividades escolares, ou nas actividades de tempos livres dos seus filhos.”

Debarbieux, também refere que “...o estilo parental repressivo e autoritário como sendo um dos maiores preditores da violência dos seus filhos...”

De acordo com Aguilar et al. (2000), “...o castigo físico é um dos maiores preditores de criminalidade na idade adulta...” (apud, idem)

De acordo com Debarbieux (2007, p.147): “...os factores escolares considerados são: o insucesso escolar, o absentismo, o abandono escolar, os problemas disciplinares frequentes, as mudanças frequentes de escola, a fraca ligação á escola e o fraco empenho nas actividades escolares.”

Um dos factores de risco que tem sido observado em contexto escolar é a indisciplina, que tem vindo a agravar-se nestes últimos anos. A massificação do ensino coloca em evidência população muito heterogénea que socializa-se, e a escola funciona como uma espécie de “espelho” que reflecte os problemas da sociedade.

“Conquistar” a disciplina na sala de aula, é, sem dúvida um dos principais desafios dos educadores. Tais preocupações atingem escolas com “clientelas” de todos os níveis sociais que enfrentam problemas disciplinares, “atrapalham” o trabalho pedagógico, desafiando professores, Conselhos Executivos que não sabem como lidar com alguns desinteressados, apáticos e indisciplinados, dispostos a enfrentar regras e normas institucionais.

Desta forma, é na escola que todas as vicissitudes sociais podem ser agravadas, atingindo dimensões incontornáveis e irremediáveis.

Vários são os autores com estudos publicados como Afonso (1991), Estrela (1994) e Amado (2001) que enumeram causas para o problema da indisciplina, com tendência a agravar-se.

Afonso (1991) realça os seguintes factores que “potenciam” os comportamentos indisciplinados:

- composição heterogénea da turma;
- más relações entre pais e alunos;
- insucesso escolar;
- currículos escolares pouco motivadores;
- deficiente funcionamento e organização da escola;

- ausência de formação didáctico-pedagógica dos professores;
- penetração de certas sub-culturas juvenis em contexto escolar.

O autor coloca em evidência (Idem, p.119) que a falta de preparação científica dos professores, relativamente à indisciplina, surge como um factor de forte influência, no sentido de referir que, "...no contexto da formação inicial de professores, a problemática da (in)disciplina na escola e na sala de aula só raramente é contemplada como unidade temática(...)"(Ibidem).

Surge assim, a necessidade de encontrar respostas práticas para a solução deste problema, incluindo uma componente teórica que seja devidamente estudada.

Contudo, não é o sistema escolar o único e principal responsável pelo surgimento de indisciplina. Conforme, refere Amado (2002, p.42), existem vários factores internos e externos à escola, que a influenciam, a saber:

- "factores de ordem social e políticos: interesses, valores e vivências de classes divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza;
- factores de ordem familiar: valores familiares diferentes dos valores da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora;
- factores institucionais formais: espaços horários, currículo e ethos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos;
- factores institucionais informais: interacção e lideranças no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores;
- factores pedagógicos: métodos e competências de ensino, regras e "inconsistência" na sua aplicação, estilos de relação desadequados;
- factores pessoais do professor: valores crenças, estilos de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos;
- factores pessoais do aluno: interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, auto conceito, idade sexo, problemas patogénicos."

Estrela, (1998, p.13) no seu estudo realizado já aponta como principais causas da indisciplina, o sistema escolar:

“turmas numerosas; escolas superlotadas (...) percentagens elevadas de alunos oriundos de meios economicamente degradados; presença de minorias étnicas a quem não se proporcionou formas de acolhimento facilitadoras da sua inserção escolar e social; taxas enormes de insucesso escolar,(...) falta de saídas profissionais para os alunos do ensino básico e secundário, ligada à falta de um sistema coerente de formação profissional(...).”

De facto, o sistema educativo tal como está estruturado e organizado, torna-se “desajustado” ao combate da indisciplina.

Amado (2001, p.133), é de parecer que a origem imediata da indisciplina na sala de aula está relacionada com a própria aula e a interacção pedagógica que se estabelece a propósito dela.

De um modo geral, os autores apresentam diferentes factores, contudo, todo o conjunto destes factores interligados revelam-se fundamentais para “tratar” o problema da indisciplina na sala de aula.

Não obstante das diferentes perspectivas apresentadas, parece unânime que a indisciplina é algo de perturbador para a generalidade dos professores, afectando-os emocionalmente, talvez mais do que os próprios problemas decorrentes das dificuldades de aprendizagem com que se debatem no seu dia-a-dia.

Conforme refere Silva (2001, p.11):

“Se quisermos compreender os comportamentos humanos, torna-se necessário ter em conta todo o contexto que o aluno se insere e do qual fazem parte os significados atribuídos às suas atitudes pelas pessoas que com elas interagem: colegas, pais e professores. Um outro factor a ter em conta será conhecer as razões que desencadeiam esses comportamentos, já que o indivíduo actua influenciado por determinados objectivos”.

Continuando a perspectiva de Debarbieux (ibidem) os factores de risco ligados aos pares, é um forte indicador de uma futura prática delinquencial.

Segundo (ibidem):

“A pertença a um gang aos 14 anos triplica o empenho nas actividades violentas aos 18 anos, e quadruplica nos adolescentes de 16 anos (...)”, bem como “... o isolamento, os conflitos frequentes com os pares são (...) também, anunciadores de distúrbios posteriores frequentes...”.

Referindo-nos aos factores de risco ligados ao meio social, de acordo com Debarbieux (idem): “O baixo estatuto social e a pobreza, a desorganização comunitária, a presença de armas e de drogas na vizinhança, a exposição à violência e ao racismo, (...) bem como a presença de adultos criminosos na comunidade são factores explicativos dos problemas precoces encontrados nas crianças...”, contudo, continuando na linha de pensamento deste autor, que refere um estudo elaborado por Werner (1999) que “...crianças, que apesar de uma exposição precoce a diferentes factores de stress (pobreza, violência ou falta do pai, etc) (...) tinham sabido adaptar-se correctamente e não apresentavam episódios violentos ou delinquentes.”(Idem)

Debarbieux, defende que: “ O facto de a pobreza ser eventualmente violência, não significa que os pobres sejam necessariamente violentos. Não existe socioviolenta.”(Ibidem)

O que podemos concordar com Debarbieux, é a conclusão mencionada no artigo de Hawkins et al (2000).:

“Quanto maior é o número de factores de risco ao qual um indivíduo se encontra exposto, maior é a probabilidade de este se empenhar num comportamento violento. As intervenções multimodais visando a identificação dos preditores e das constelações de factores de risco poderia ser mais efectiva para prevenir a violência do que as que visam um factor de risco tomado isoladamente.”(Idem).

Tal como refere Gonçalves, (2008, p.130): “...parece-nos claro que a importância da articulação de um maior número de factores de risco com os correspondentes factores protectores, ao nível do indivíduo, da família, da escola, do grupo de pares e do meio, é o caminho a seguir...”

Contudo no que concerne aos factores individuais que “comprometem” o percurso do jovem, de acordo com autores reconhecidos, pode-se afirmar que para conseguirmos “formar” cidadãos democráticos, terá de ser certificado que as necessidades básicas de cada aluno estão satisfeitas. Maslow identificou e hierarquizou as necessidades básicas sob a forma de pirâmide, onde “na base da pirâmide estão as necessidades mais poderosas, as mais fracas no topo.”. De acordo com o autor (apud Santos 1991, p.75), “as necessidades inferiores têm de ser satisfeitas antes que o aluno possa satisfazer as necessidades situadas mais acima.”. Neste sentido, quando um

jovem não está devidamente alimentado e com as horas de sono necessárias para o seu organismo, não sentirá minimamente “motivado” em aprender as boas condutas sociais e a ter um bom desempenho escolar. “Os professores normalmente interessam-se em satisfazer as necessidades de auto-realização dos alunos, mas não vêem que a maioria dos alunos encontra-se bloqueada a níveis inferiores onde necessidades mais poderosas estão por satisfazer.” (Santos, 1991, p. 75-76)

Neste sentido, enquanto as necessidades básicas (boa alimentação, protecção, ser amado, sentir segurança...) não forem satisfeitas, a capacidade de aprendizagem e motivação fica seriamente comprometida, e na maioria nos núcleos familiares “desorganizados”, “encontram-se” níveis de desinteresse e falta de expectativa ao nível escolar, porque os ritmos e as regras exigidas não são compatíveis com as práticas familiares.

No entanto, Carneiro (2001, p.31) consolida que “...a ausência de satisfação de qualquer dos níveis de necessidades (...) conduz à apatia, à hostilidade e à destruição pessoal.”

Encontrando-se no vértice da pirâmide “as necessidades de realização do self e de actualização pessoal”, defende o autor que a necessidade de realização das mesmas ou “a incapacidade de realizar o ideal de aprendizagem em permanência é fonte de patologias várias: exclusão, insucesso humano, miséria e violência no seio das sociedades actuais.” (Ibidem)

No início do século XX, investigadores analisam sobre a relação entre o quociente de inteligência e o insucesso. As explicações na década de 50 e 60 defendiam que o insucesso estaria directamente relacionado a perturbações e deficiências intrínsecas ao próprio individuo. A escola, nomeadamente ao ser perspectivada como um “espaço” onde as capacidades dos alunos eram reveladas, originou conclusões de que a ausência de certas aptidões seriam a causa de insucesso e de desinteresse pela escola.

De acordo com Eurydice (1995, p. 53), os investigadores franceses Binet e Simon, recorrendo a uma escala métrica da inteligência e a testes, tentaram identificar cientificamente os jovens que se revelavam incapazes de se adaptar ao ensino primário normal. Os alunos classificados nas categorias mentais “débeis”, “atrasados”, ou “retardados”, eram colocados em “classes de

remediação”. Reiterando esta ideia: “Os conceitos utilizados como os próprios conteúdos dos testes reflectem um preconceito de natureza sociocultural. Estes testes conduzem a uma classificação hierarquizada dos indivíduos que se associa directamente a uma determinada ideologia.” (idem, p.54). Nesta linha de pensamento, defende-se que os indivíduos não são todos dotados da mesma inteligência. Assim, confere à escola o papel de seleccionar os melhores para formar uma “elite ao serviço do país”(Ibidem).

Apesar da teoria dos dotes ter perdido credibilidade na comunidade científica, é um facto que esta permanece “bem viva em certas mentalidades” (Sil, 2005, p.23).

Até final dos anos 60 “prevaleceu” a teoria dos dons, que explicava o sucesso/insucesso escolar por dons pessoais e naturais do próprio alunos, ou seja, a inteligência de cada um é que ditava o sucesso e/ou insucesso escolar. Embora não seja colocada de parte a ideia de que os indivíduos podem ser “caracterizados” a partir de uma determinada herança genética, defende-se no entanto, que os mesmos são produto da experiência, da aprendizagem e do meio, através da socialização primária e posteriormente da socialização secundária, assim, “não existem na realidade genes da loucura, da linguagem ou da inteligência” (Eurydice 1995, p. 54-55).

Actualmente, um factor que consideramos que contribui de forma decisiva para o insucesso / sucesso está directamente relacionado com as ofertas televisivas que as crianças e principalmente os nossos jovens adolescentes têm um acesso indiscriminado. Fabião (1997, p. 111) designa este fenómeno como “o fenómeno da televisão no quarto das crianças só”, que “usam” e “abusam” deste aparelho sem qualquer negociação sobre aquilo que a criança/jovem pode e/ou deve ver e em que horários, porque “às vezes fica ligada até às horas que ela determina”.

Comportamentos que se igualam em relação ao “uso” da Internet, em que os sites “procurados” pelos jovens normalmente são de grande impacto e violência juvenil.

Augusto Cury, argumenta que a infinidade de imagens televisivas que ficam registadas na memória dos mais jovens “competem” e “chocam” com a imagem dos pais e professores, principalmente dos professores, porque se observarmos as nossas famílias mais carenciadas são aquelas que fazem um

uso “desmedido” de telemóveis e Internet. Augusto Cury (2004, p. 6) alerta para o facto dos “resultados inconscientes” destes fenómenos serem graves e que os “educadores perdem a capacidade de influenciar o mundo psíquico dos jovens. Os seus gestos e palavras não têm impacto emocional e, conseqüentemente não sofrem um arquivamento privilegiado, capaz de produzir milhares de outras emoções e pensamentos que estimulem o desenvolvimento da inteligência.” Esta dispersão da atenção, por parte dos alunos, que deveria ser orientada para aquilo que acontece em contexto de sala de aula, faz com que muitas vezes os docentes se vejam obrigados a elevar o tom de voz numa tentativa de obterem, por parte dos alunos, o mínimo de atenção.

De acordo com (Ibidem), “a maior consequência do excesso de estímulos da televisão é contribuir para gerar a Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA)”.

Esta Síndrome “provoca” no jovem uma diminuição da concentração e uma procura incessante de novos estímulos. Augusto Cury, compara a ansiedade provocada pela SPA, embora com um menor grau de intensidade, ao sintoma de dependência psicológica das drogas. Enquanto que “os dependentes de drogas usam sempre novas doses para tentar aliviar a ansiedade gerada pela dependência (...) os portadores da SPA, adquirem dependência de novos estímulos...” (Ibidem).

Os alunos portadores desta síndrome, normalmente são aqueles, que não conseguem estar sentados durante muito tempo, conversam frequentemente com os colegas, não se concentram e desconcentram os colegas...

De acordo com Cury (Idem, p. 62) “pensar é excelente, pensar muito é péssimo”, no sentido que “quem pensa muito rouba energia vital ao córtex cerebral e sente fadiga excessiva”.

Outros sintomas associados a esta síndrome estão relacionados com “sono insuficiente, irritabilidade, sofrimento por antecipação, esquecimento, défice de concentração, aversão á rotina e às vezes, sintomas psicossomáticos, como dores de cabeça, dores musculares, taquicardia, gastrite”(Ibidem).

Existem estudos que nos indiciam para uma relação de causa-efeito relativamente, segundo Eurydice (1995, p. 57):

“Às práticas educativas familiares e o percurso escolar da criança (...) um clima educativo familiar propicio influencia positivamente a personalidade da criança, assegurando-lhe uma maior disponibilidade para os processos mentais”.

Um outro factor de handicap prende-se com o facto das crianças oriundas de meios sócio-económicos desfavorecidos depararem-se com um deficitário domínio verbal que lhes permita “acompanhar” os restantes colegas.

Gall (2007, p.97) considera o factor linguagem de tal forma condicionante do sucesso e/ou insucesso que defende um “treino verbal autónomo” como uma necessidade absoluta.

Num meio “socioculturalmente rico”, a criança aprende um “código elaborado” que corresponde ao código utilizado na escola, o que não acontece nas famílias “socioculturalmente desfavorecidas” em que a criança herda um “código restrito” feito de trocas imediatas, concretas, sem quaisquer cambiantes de expressão”. (Eurydice, 1995, p.57). As crianças vão ser inevitavelmente segregadas a nível linguístico por não conseguirem compreender a linguagem do código elaborado que é usado na escola, situação que precede ocorrências de insucesso, que em muitos casos leva ao abandono escolar, “deixando” tempo livre para o inicio de práticas de actos anti-sociais e um caminho para a delinquência.

À medida que a teoria dos dons foi sendo substituída pela perspectiva do défice sócio-cultural, de acordo com Pinto (1995, p.58): “passou-se a admitir que o meio tinha grande influência no desenvolvimento das crianças”. Dado que o meio difere nas condições que proporciona às crianças em termos de desenvolvimento das suas competências, “surgem então as teses do défice cultural, que traduzem uma concepção de que as famílias dos grupos desfavorecidos se revelam menos capazes de assegurar as melhores condições para o desenvolvimento das crianças, de modo que elas se adaptem bem à escola.”(Ibidem)

Uma criança / jovem que não esteja adaptada à escola, acaba por “fugir” da escola, e tornar-se uma criança de “rua”, e uma “criança de rua” termina na rua e sem qualquer vinculação à sociedade, o que lhe “abre” o

início do mundo da delinquência, iniciando-se com as primeiras práticas anti-sociais, vandalismo, pequenos furtos, início e experimentação ao consumo de substâncias, etc....

A influência que o meio tem sobre e nas escolas está relacionado com as características do mesmo. Este pode ser rural ou urbano, e em ambos os casos, descobrem-se factores promotores e/ou inibidores do sucesso e/ou insucesso.

Num meio urbano verifica-se uma maior estabilidade do corpo docente, as escolas estão mais bem equipadas, existe uma maior facilidade dos alunos a terem acesso a actividades complementares como informática, música, línguas, desporto, etc. Existem mais oportunidades de frequentar bibliotecas, bem como museus, cinemas, teatros e outros acontecimentos de índole cultural.

Esta possibilidade de acesso à cultura está muito mais “facilitada” num meio urbano que num meio rural, contudo os meios urbanos são mais propensos a flagelos sociais, nomeadamente droga, alcoolismo, prostituição, juntando-se a insegurança e a violência que acontece dentro e fora da escola.

Silva (1997, p.45) aponta quatro problemas das cidades actuais e consequentes relações entre estas e as escolas:

- a segregação é o primeiro problema que o autor refere e caracteriza-o pela formação de grupos fechados de pessoas que usufruem de privilégios sociais e a exclusão dos outros, ou seja a designada “divisão territorial, económica, e cultural das classes, étnicas, das confissões; a redução dos contactos e das comunicações entre cidadãos de diferente condição.” (Ibidem);
- a insegurança, que tem a ver não só com o aumento da delinquência e da pequena criminalidade, mas sobretudo está relacionada com a actual situação de incerteza que vivemos, “da globalização dos riscos, da diminuição dos mecanismos e formas sociais de inclusão, da vulgarização das experiências de desenraizamento sócio cultural.” (Ibidem);
- a ultra-competição, onde a concorrência não tem regras, e Silva define-o como “a emulação precoce, o darwinismo social, a indiferença pelo “perdedor”, a negação da igualdade de

oportunidades, a recusa ostensiva de qualquer critério de solidariedade e partilha,” (Ibidem);

- a alienação, porque vivemos num mundo tão assinalado “por fenómenos de auto-exclusão, auto-fechamento, de retracção e retirada para mundos “virtuais” de isolamento afectivos e relacionais de silêncio, de medo de enfrentar problemas de descrença.”(Idem, p.45-46).

Sendo a escola um espaço de relação por excelência, colocamos a questão de saber até que ponto os problemas detectados na cidade transpõem ou não “os muros” da escola. É inevitável que as escolas com as lotações acima das capacidades, tendem a ser espaços de bloqueamento ao desenvolvimento pessoal e social da comunidade escolar.

Em escolas frequentadas por números elevados de alunos, torna-se impensável que consigam estabelecer relações interpessoais, pelo contrário, este fenómeno promoverá situações de indisciplina, marginalidade e violência escolar.

De acordo com Carvalho (1997, p.18): “A massificação, a despersonalização e a impossibilidade de uma essencial relação efectiva dos professores e dos alunos com todo o cortejo de consequências negativas que a questão transporta.”

Consequentemente, a sociedade actual tem vindo a deparar com novos factores sociais e urbanos que interferem directamente com a vida dos nossos jovens, segundo Benavente (1997, p.20): “são novos fenómenos e movimentos sociais aparentemente tão inesperados como ameaçadores: das famílias unitárias e monoparentais à explosão de tráfego e consumo de drogas duras, passando pelas incivildades quotidianas, pelas manifestações mais ou menos abertas de violência racista à imagem recorrente de uma sociedade cada vez mais seleccionada entre os eleitos e os excluídos (...)”.

As zonas rurais, e principalmente aquelas que estão mais isoladas, “encontram” outro tipo de problemas que estão relacionados com a ausência quase total, de espaços culturais, escolas com precárias condições físicas e escasso material pedagógico, sem cantinas, transportes deficitários e com

horários completamente desencontrados do horário escolar, corpo docente instável, falta de alternativas extracurriculares, etc.

Os jovens adolescentes nestas zonas rurais perante tais adversidades, tornam-se desinteressados e aptos para ocupar os seus tempos livres com as piores práticas sociais possíveis, dada a falta de controlo e supervisão a que estão sujeitos.

Quando a separação entre a sala de aula e o mundo exterior tornarem-se menos rígida, o que exigirá que os professores devem esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior (...), (Delors, 1996, p. 132-133).

Actualmente as funções da educação não se resumem à transmissão de conhecimentos entre quatro paredes, hoje a educação engloba “preservar a sociedade e socializar, humanizar o Homem, fornecendo-lhe referenciais normativos e cognitivos que lhe faltam. É neste sentido, que deverá “acontecer” o “transbordar” das aprendizagens para o exterior em que reside a esperança de levar uma escola educada a educar uma sociedade, com princípios e valores tão pouco usuais nos dias de hoje.

Conforme refere Tavares (1996, p. 135):

“Nesta sociedade que aí está, talvez para ficar, pelo menos, por algum tempo, é nossa convicção que as relações interpessoais, terão um papel relevante (...). É através dessas relações, da sua qualidade, que a nova ordem mundial terá de rever a verdade dos seus comportamentos e atitudes. Sem o estabelecimento de relações interpessoais equilibradas, saudáveis, baseadas na verdade (...) autenticidade, na justiça, na liberdade, no respeito e no cuidado pelos outros, na aceitação dos outros de uma maneira positiva e incondicional, confirmando-os nas suas reais possibilidades, não como meios mas como fins, na reciprocidade verdadeiramente disponível e acolhedora, na tolerância, na amizade, no amor, não haverá conveniência possível, não haverá paz.”

Referindo-nos aos factores de risco ligados com a escola a que Gall (2007, p.40) referencia que de alguma forma responsabiliza a escola por alguns, senão por muitos casos de insucesso, e que refere-se ao facto de considerarmos que um aluno, após ter terminado o primeiro ciclo, estará, em principio, preparado para a fase seguinte. Este autor considera que nem sempre as coisas são tão simples, pelo que de facto existem três factores que

legitimam o insucesso quando os alunos transitam para o segundo ciclo. São eles:

- Dificuldade relativa aos estudos do 2º. Ciclo, mais abstractos, nem sempre encontra uma motivação suficiente, principalmente nos adolescentes dos meios mais desfavorecidos. Em boa verdade poderemos confirmar que a forma como o ensino é ministrado, principalmente a partir do 2º. Ciclo e o teor dos programas estão completamente desadequados ao contexto dos jovens e nunca têm em conta os culturalmente menos favorecidos. A distância sócio-cultural é demasiada e as famílias desencorajadas acabam por chegar ao limite de permitir que os educandos abandonem a escola que não lhes ensina nada;
- Os alunos começam a sentir uma inquietação crescente devido à concorrência universitária e social. Esta ansiedade é um factor de inferiorização em relação à tranquilidade relativa dos alunos das classes sociais mais favorecidas;
- O factor reprovação é um verdadeiro “entrave” no prosseguimento dos estudos. As exigências que actualmente são feitas aos alunos (...) tornam-se um forte contributo para o insucesso.

Contudo, existem outros autores como Guerra (2005, p.11), que defendem que um corpo docente estável é condição básica para o desenvolvimento de um projecto educativo consistente e do sucesso educativo.

Na verdade, só um professor detentor de uma situação profissional durável pode implementar projectos para lhes poder dar continuidade, mas tal facto só fará sentido se os docentes não se acomodarem aos lugares e estagnarem em termos de formação contínua e actualização de conhecimentos. Esta estabilidade, contribuirá sem dúvida para uma maior proximidade entre docentes e alunos e vice-versa.

Será com base numa relação de confiança recíproca, que de acordo com Santos (1991, p. 41-42) é caracterizada por “...considerar os alunos como pessoas dignas de consideração e confiança”. O respeito do professor pelos alunos engloba, de acordo com (Ibidem): “...o acreditar no seu

potencial, na sua capacidade de assumir responsabilidades, resolver os seus problemas e aperfeiçoarem-se.”

Esta competência é aquela que parece ser mais prezada e indispensável na função docente. As atitudes de falta de respeito que certos professores têm para com os alunos convertem-se em recordações dolorosas para as suas vidas. Exemplos dessas faltas de respeito são os insultos verbais, a agressão física e outros que embora menos repulsivos são bastantes frequentes.

Santos, (1991,p.41) enuncia alguns exemplos que a seguir transcrevemos:

- “ Considerar o aluno como um livro branco a encher, ignorando ou menosprezando os seus conhecimentos e interesses;
- Ignorar os alunos fora das aulas;
- Mostrar predilecção por uns e antipatia por outros;
- Ameaçar com castigos e reprovações;
- Ser incapaz de aceitar críticas e sugestões;
- Inferiorizar, humilhar os alunos, ridicularizando-os em público, não apenas pela sua ignorância mas até pela sua aparência;
- Mandar fazer os trabalhos e não os ler.”

Neste contexto e de acordo com (Idem, p.13): “...o professor detém poderes de um quase Pigmaleão: pode ajudar a desenvolver nas crianças e nos adolescentes, seus alunos, a confiança em si mesmos e nos outros, o deslumbramento perante a vida e aprendizagem, a vontade de deixar um testemunho benéfico no mundo.”

De referir que o olhar positivo incondicional sobre o aluno não é o mesmo que encoraja qualquer tipo de comportamento que ele possa ter. Significa antes ver a pessoa e assinalar e apreciar incondicionalmente o seu valor intrínseco, separadamente do seu comportamento. Olhar os alunos de forma incondicional e positiva significa que o professor os aceita, sem preconceitos ou juízos de valor, como pessoas, “oferecendo-lhes” uma resposta individual assente no seu valor enquanto ser individual, independentemente do seu comportamento ou outras características que possam ser menos agradáveis ou socialmente aceites.

Contudo, o reverso da medalha também existe, no sentido de que também pode potenciar de acordo com Santos (1991, p.13) o “destruir a chama da curiosidade de aprender, da vontade de viver, da confiança em si e nas suas responsabilidades de crescer e de se aperfeiçoar.” No parecer de Sanches (1997, p.170):

“ao professor compete ser artista enquanto obreiro da interacção pedagógica, mas um artista que se quer conhecedor e utilizador dos saberes construídos cientificamente por outros. O professor usará saberes teóricos com intenções práticas; as questões relevantes são sempre de ordem prática e não teórica, referentes ao que e quando e como se ensinar.”

Nos anos 70 a problemática do insucesso escolar, estava ligada a factores relacionados com a escola, com o seu funcionamento e organização. Facto que não se refere às condições físicas da instituição, mas de acordo com Sil (2004, p.29-30):

“a toda uma estrutura de carácter administrativo e pedagógico que implica também a elaboração de uma análise a questões como a avaliação dos alunos, colocação dos professores, ou a falta de equipamentos e/ou infra-estruturas, a existência de uma efectiva abertura da escola à comunidade ou ainda à análise das políticas educativas e de ensino e às realidades sociais.”

Actualmente, exige-se que a escola assuma um papel cada vez mais decisivo na preparação dos jovens para a vida activa. Esta exigência é tão mais importante quanto mais ela for capaz de dar resposta a todos os alunos, principalmente aqueles que são provenientes de meios social e culturalmente desfavorecidos, de modo a que possam ascender a uma posição social mais elevada.

Sem dúvida, que podemos concordar com Sil (2004, p.30) que “a escola é encarada como sendo o principal agente de transformação dos alunos, vindo a ganhar cada vez mais importância na ascensão social dos jovens dos estratos sociais mais modestos.”

A maior parte das vezes encontramos factores de risco nos alunos preguiçosos, pouco empenhados, distraídos, desconcentrados, inoportunos nas suas intervenções, pouco assíduos, mal-educados, como tantas vezes são rotulados, que inevitavelmente “empurram” as crianças e os jovens para o insucesso, para a exclusão e para a delinquência.

A escola será tanto mais eficaz quanto mais ela conseguir “detectar” os seus problemas, operacionalizar os seus objectivos sempre com a finalidade de promover o sucesso dos seus alunos. Uma escola eficaz significa que está voltada para a promoção do sucesso e da inovação. Este processo certamente, nem sempre é fácil de atingir, uma vez que nem toda a comunidade docente está consciente da importância do seu envolvimento na construção da escola que todos os bons profissionais idealizam que um dia venha a existir.

No parecer de Veiginha (2003, p.12-13) esta “escola de sucesso”, será concretizada, quando rejeitarmos pura e simplesmente a escola que se limite:

“a ocupar e a entreter as crianças e os adolescentes com a expectativa de adiar o mais possível a sua entrada no mundo do trabalho precário ou uma escola que pretenda antecipar o mais possível essa entrada através da substituição do acto de educar pela instrução técnica ou pelo «training» profissionalizante, é uma escola que abdica da sua função formativa e que hipocritamente, acaba por abandoná-los à contingência das circunstâncias.”

Assim, para contribuir para o crescimento harmonioso e global da criança/jovem, torna-se necessário um ambiente mais humanizado e facilitador da integração escolar e social, através da:

- Promoção de condições psico-socio-emocionais que contribuam para a consolidação do sucesso escolar da criança/jovem;
- Prevenção de situações de risco, bem como o reforço de factores sociais de protecção;
- Promover a inter-relação entre os diversos intervenientes família/escola/comunidade como agentes participantes no processo de desenvolvimento sócio-educativo.

CAP IV – As medidas tutelares educativas

4.1 – Crianças e jovens de risco e crianças e jovens em perigo

Nos países industrializados, de acordo com o art.º. 1º da Convenção dos Direitos da Criança, ONU), “criança é todo o ser humano com menos de dezoito anos, excepto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo.”

O apoio ou Protecção Social a Menores reparte-se por três vertentes, nomeadamente:

- Protecção às **crianças e jovens em geral**;
- Protecção às **crianças e jovens em perigo**, regulada pela Lei nº. 147/99 de 01 de Setembro (Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo);
- Apoio a **menores delinquentes**, regulada pela Lei nº. 166/99 de 14 de Setembro (Lei Tutelar Educativa).

As expressões “jovem”, “jovens” e “juventude”, referem-se a todas as pessoas, nacionais ou residentes em qualquer país Ibero-americano, na faixa etária entre os 15 e os 24 anos, conforme consagrado na Convenção Ibero-Americana, de Badajoz em 2005.

Salientamos contudo que o **conceito de perigo** define-se pela **existência de uma ameaça efectiva** à existência do indivíduo, enquanto que numa **situação de risco**, o indivíduo encontra-se na **eminência de um perigo efectivo**, apesar de essa ameaça não ter sido efectivada.

Os conceitos de risco e perigo infantil e/ou juvenil podem-se apresentar sob diversas formas (isolados ou conjuntamente):

- Abandono – ausência da protecção de criança e/ou jovem por recusa ou desistência das competências parentais;
- Negligência – incúria parental face às necessidades afectivas e de desenvolvimento da criança e/ou jovem;
- Abuso sexual – prática por parte de adultos de actos de natureza sexual envolvendo crianças e/ou jovens;
- Exercício abusivo da autoridade parental – violência (física ou psicológica) sobre a criança e/ou jovem;

- Abandono escolar – desistência por parte da criança e/ou jovem da frequência escolar;
- Absentismo escolar – a não frequência de aulas;
- Trabalho infantil – quando realizado por menores de 15 anos;
- Prática de condutas desviantes – consumo de substâncias ilícitas (drogas); ingestão de bebidas alcoólicas; prática de crimes.

A criança e/ou jovem está em perigo quando:

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

A Lei Tutelar Educativa (Lei nº. 169/99 de 14 de Setembro), prevê um novo modelo de intervenção do estado relativamente aos menores com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos que praticam factos qualificados pela lei como crimes.

A Lei Tutelar Educativa tem como objectivos, educar o menor para o direito e para os valores fundamentais na vida em sociedade, defender e proteger os bens jurídicos essenciais da comunidade, bem como defesa e garantia de segurança na sociedade e para com a sociedade.

Contudo o sistema de justiça de crianças e jovens prevê mais dois diplomas legais importantes:

A Lei 133 de 28 de Agosto de 1999, que alterou a Organização Tutelar de Menores (OTM), na parte respeitante aos processos tutelares cíveis e a Lei 147 de 01 de Setembro de 1999 que aprovou a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJ).

Para além dos diplomas referidos, existe um diploma que contempla um regime especial que se aplica a jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 21 anos, (Decreto-Lei nº. 401 de 23 de Setembro de 1982) que pratiquem factos qualificados pela lei penal como crime.

Assim, conforme é referido na Convenção dos Direitos da Criança, no artigo 19º.:

“1- Os Estados Partes tomam todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à protecção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou exploração, incluindo a violência sexual, enquanto se encontrar sob a guarda de seus pais ou de um deles, dos representantes legais ou de qualquer outra pessoa a cuja guarda haja sido confiada.

2- Tais medidas de protecção devem incluir, consoante o caso, processos eficazes para o estabelecimento de programas sociais destinados a assegurar o apoio necessário à criança e aqueles a cuja guarda está confiada.”

Assim, surgem várias respostas sociais por parte do Estado para garantir o cumprimento quer das medidas de Promoção dos Direitos e Protecção das crianças e jovens em situação de risco quer o cumprimento das Medidas Tutelares Educativas para os jovens delinquentes.

Figura 4 – Respostas sociais à infância e juventude

Fonte: trabalho realizado por Albertina Nobre, 2008.

Para a promoção das Medidas de Promoção dos Direitos e de Protecção das crianças e jovens em situação de risco incumbe às entidades com competência em matéria de infância e juventude, nomeadamente às Comissões de Protecção de Crianças e Jovens e aos Tribunais, conforme é citado no artigo 6º. da Lei de Promoção e Protecção, aprovada pela Lei nº 147 de 1 de Setembro de 1999.

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) foram criadas na sequência do Decreto-Lei nº189/91 de 17 de Maio e caracterizam-se por instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral.

São compostas por representantes de entidades dos concelhos, públicas e privadas e funcionam de acordo com a Lei nº. 147 de 1 de Setembro de 1999 – Lei de Protecção das Crianças e Jovens em Perigo.

O novo modelo de protecção de crianças e jovens em risco, em vigor desde Janeiro de 2001, apela à participação activa da comunidade, numa relação de parceria com o Estado, concretizada nas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), com o objectivo de incentivar as redes locais potenciadores de estabelecimento de redes de desenvolvimento social.

De acordo com a lei, funcionam na modalidade restrita e cabe-lhe todo o trabalho processual, aplicar, acompanhar e rever as medidas de promoção e protecção. Estas medidas podem ser executadas em meio natural, através de apoio junto dos pais, apoio junto de outro familiar, confiança a pessoa idónea e apoio para autonomia de vida em regime de colocação, acolhimento familiar e acolhimento em instituição.

A intervenção para a promoção dos direitos e protecção da criança e do jovem em perigo obedece aos seguintes princípios:

- interesse superior da criança – a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do jovem;
- privacidade – a promoção dos direitos da criança e do jovem deve ser efectuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada;
- intervenção precoce – a intervenção deve ser efectuada logo que a situação de perigo seja conhecida;
- intervenção mínima – a intervenção deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja acção seja indispensável à efectiva promoção dos direitos e à protecção da criança e jovem em perigo;
- proporcionalidade e actualidade – a intervenção deve ser a necessária e ajustada à situação de perigo e só pode interferir na sua vida e na vida da sua família na medida em que for estritamente necessário a essa finalidade;

- responsabilidade parental – a intervenção deve ser efectuada de modo a que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o jovem;
- prevalência da família – na promoção dos direitos e na protecção da criança e do jovem deve ser dada prevalência às medidas que os integrem na sua família ou que promovam a adopção;
- obrigatoriedade de informação – a criança e o jovem, os pais, o representante legal ou a pessoa a que tenha a guarda de facto têm direito a ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como esta se processa;
- audição obrigatória e participação – a criança e o jovem, bem como os pais, têm direito a ser ouvidos e a participar nos actos e na definição da medida de promoção dos direitos e protecção;
- subsidiariedade – a intervenção deve ser efectuada sucessivamente pelas entidades com competência em matéria de infância e juventude, pelas comissões de protecção de crianças e jovens e caso seja necessário pelos Tribunais.

Na base do triângulo da Protecção das Crianças estão as instituições de infância e juventude locais, onde as crianças, diariamente fazem o seu percurso normal de desenvolvimento, como infantários, creches, escolas, etc.

Compete-lhes actuar nas situações de risco, prevenido que se chegue ao perigo e de modo consensual com as famílias.

Sendo certo que a escola como entidade com competência de protecção também terá a sua responsabilidade quanto ao absentismo e insucesso escolar dos alunos sujeitos à escolaridade obrigatória, que representa a “marginalização” das crianças e/ou jovens. Esta responsabilidade será imputada à escola, como instituição de infância e juventude, conforme art.º 7, que deverá criar os núcleos de apoio à criança em risco, envolvendo Professores, Psicólogos e Assistentes Sociais que, interagindo com os programas sociais (como por ex. PEETI, PII) existentes na comunidade

possam apoiar e motivar os alunos para a obtenção de melhores resultados escolares, bem como uma convivência em harmonia com a sociedade.

Assim a intervenção das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens terá lugar quando não seja possível às entidades com competência em matéria de infância e juventude, nomeadamente a escola, actuar de forma adequada e suficiente a “remover” o perigo em que se encontram. A Comissão de Protecção funciona em modalidade alargada ou restrita.

À Comissão alargada compete desenvolver acções de promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para a criança e jovem, nomeadamente:

- Informar a comunidade sobre os direitos da criança e do jovem e sensibilizá-la para os apoiar sempre que estes conheçam especiais dificuldades;
- Promover acções e colaborar com as entidades competentes tendo em vista a detecção dos factos e situações que afectem os direitos e interesses da criança e do jovem;
- Colaborar com as entidades competentes no estudo e elaboração de projectos inovadores no domínio da prevenção primária dos factores de risco, bem como na constituição e funcionamento de uma rede de respostas sociais adequadas.

À Comissão restrita compete intervir nas situações em que uma vem a estar em perigo, nomeadamente:

- atender e informar as pessoas que se dirigem à comissão de protecção;
- apreciar liminarmente as situações de que a comissão de protecção tenha conhecimento;
- proceder à instrução dos processos;
- decidir a aplicação e acompanhar e rever as medidas de promoção e protecção, com excepção da medida de confiança a

pessoa seleccionada para a adopção ou instituição com vista a futura adopção.

Para executar estas medidas os elementos da Comissão restrita têm que obter da parte dos representantes legais da criança, ou destes e do jovem a partir dos 12 anos, consentimento para a intervenção. Quando tal não se verifica o processo transita para o Tribunal de Família de Menores. Quando as situações comunicadas configuram crime, o processo remete-se também para Tribunal.

As Comissões de Protecção podem aplicar as seguintes medidas de promoção e protecção no apoio junto dos pais, junto de outro familiar, confiança a pessoa idónea, apoio para a autonomia de vida, acolhimento familiar e acolhimento em instituição. As medidas de promoção e de protecção são executadas no meio natural de vida ou em regime de colocação, consoante a sua natureza.

Qualquer pessoa que tenha conhecimento de situações que ponham em perigo a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento da criança e do jovem, pode comunicá-las às entidades com competência em matéria de infância ou juventude, às entidades policiais, às comissões de protecção ou às autoridades judiciárias.

As Comissões de Protecção são acompanhadas, apoiadas e avaliadas pela Comissão Nacional de Protecção das Crianças em Risco, criada pelo Decreto-Lei nº. 98/98 de 18 de Abril, a quem é cometida a planificação da intervenção do Estado e a coordenação, acompanhamento e avaliação da acção dos organismos públicos e da comunidade na protecção de crianças e jovens em risco.

O acompanhamento e apoio da Comissão Nacional consiste, nomeadamente em:

- proporcionar formação e informação adequados no domínio da promoção dos direitos das crianças e jovens em perigo;
- formular orientações e emitir directivas genéricas relativamente ao exercício de competências de protecção sobre questões surgidas no exercício das suas competências;

- promover e dinamizar as respostas e os programas adequados no desempenho das competências das comissões de protecção;
- promover e dinamizar a celebração dos protocolos de cooperação.

O papel das Comissões ao longo do tempo tem assumido um papel “remediativo”, dado que as situações denunciadas já foram alvo de outras intervenções mas que não obtiveram resultados satisfatórios. Nesta perspectiva devia ser adoptada uma estratégia de prevenção com o objectivo de evitar situações de risco que possam “comprometer” a vida futura do jovem.

Em 1995 deu-se a fusão entre o IRS e a Direcção-Geral dos Serviços Tutelares de Menores, alargando-se assim o campo de actuação do IRS na área da jurisdição de menores, intervindo a partir daí no acompanhamento da medida tutelar educativa de internamento nos actuais 13 Centros Educativos.

A reforma do Direito de Menores realizada em 1999 teve como pressuposto fundamental a distinção da intervenção do Estado relativamente aos menores carecidos de protecção e aos menores que praticam factos qualificados por lei como crime. A entrada em vigor da Lei de Protecção das Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei nº. 147 de 1 de Setembro de 1999 e da Lei Tutelar Educativa, aprovada pela Lei nº.166/99, de 14 de Setembro veio dar uma nova perspectiva à intervenção do Estado junto dos menores, que reconhece a necessidade de garantir a unidade sistemática entre os dois regimes.

Um dos grandes objectivos do Direito de Menores será complementar a intervenção na área da Protecção bem como assumir uma perspectiva socializadora que visa educar o menor para o direito e promover a sua plena inserção social.

A prática de acto, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, qualificado pela lei como crime dá lugar à aplicação de medidas tutelares educativas.

Estas medidas visam a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade, sendo: a Admoestação; a privação do direito de conduzir ciclomotores ou de obter

permissão para a sua condução; a reparação do ofendido; a realização de prestações económicas ou de tarefas a favor da comunidade; a imposição de regras de conduta; a imposição de obrigações; a frequência de programas formativos; o acompanhamento educativo e o internamento em centro educativo.

Como refere Delgado (2006, p.191):

“O efeito dessocializante da pena de prisão associado à sua natureza criminógena e ao amadurecimento da personalidade do jovem adulto, susceptível por esse facto de ser influenciada negativamente, aconselham a utilização, sempre que possível, de penas substitutivas, que permitam manter o jovem no meio em que se pretende inseri-lo.”

De acordo com a Lei Tutelar Educativa, os Centros Educativos são estabelecimentos orgânica e hierarquicamente dependentes dos serviços de reinserção social e destinam-se exclusivamente, à execução da medida tutelar de internamento, à execução da medida cautelar de guarda em centro educativo, ao internamento para realização de perícia sobre a personalidade quando incumba aos serviços de reinserção social, ao cumprimento da detenção e ao internamento em fins-de-semana.

O seu regime de funcionamento e grau de abertura ao exterior é condicionado pela classificação: aberto, semiaberto ou fechado, de acordo com o regime de execução das medidas de internamento.

O número de centros educativos (9 actualmente), a sua classificação bem como lotação, têm como pressupostos as condições físicas e os recursos humanos existentes, a previsão do número de menores e jovens a ser abrangidos por decisões de internamento no novo regime legal, bem como a ponderação das consequências da aplicação das normas que regem o processo de transição, designadamente o disposto no artigo 2º da Lei nº. 166/99 de 14 de Setembro.

As medidas tutelares educativas aplicam-se aos jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos que praticam actos qualificados pela lei como crime e revelem “carências” no sentido de serem educados para o cumprimento dos valores e princípios da ordem social.

Existem autores que defendem a imputabilidade criminal abaixo dos 16 anos de idade, pelo facto de considerarem que a sua maturidade psicológica é muito diminuta, contudo, de acordo com Strecht:

“...passa-se justamente o contrário: “por estarem cada vez mais imaturos e psiquicamente mais destroçados a partir de idades mais precoces é que assistimos ao doloroso espectáculo de ver, por exemplo, rapazes de oito anos a consumir drogas, outros de dez a actuarem como pequenos delinquentes ou apresentando outras patologias, que antigamente só eram pensáveis ou visíveis em idades mais avançadas, sobretudo a partir da adolescência.” (Apud Delgado, 2006, p.190).

A aplicação das medidas tutelares educativas resulta só da acção ou omissão do próprio adolescente, independentemente das condutas adoptadas pelos seus progenitores, ou de quem detenha a sua “guarda”.

Nos termos da Constituição Portuguesa os artigos 69º e 70º consagram os princípios e os fundamentos para a protecção dos menores e estabelece a necessidade de protecção especial para a juventude sendo garantida através da publicação da Lei nº. 166 de 14 de Setembro de 1999 designada como Lei Tutelar Educativa.

Assim, o menor que incorrer na prática de crimes que violem a ordem jurídica e simultaneamente a organização social “receberá” o adequado apoio tutelar por parte das organizações estaduais.

De acordo com o artigo 1º da Lei Tutelar Educativa: “ A prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime dá lugar à aplicação de medida tutelar educativa em conformidade com as disposições da presente lei.”

Conforme refere Fonseca (2003, p.55): “A ideia central é distinguir a situação dos menores agentes da prática de facto qualificado pela lei como crime da dos menores em perigo e diferenciar as respostas.”

De salientar que, apesar da Lei Tutelar Educativa não fazer referência ao Código Penal, é através do conteúdo deste que se encontram as necessárias medidas a aplicar, dado que são as normas penais que conformam a essência dos valores e princípios orientadores na vida em sociedade e onde são identificados os comportamentos que justificam tal

intervenção. Contudo no direito penal não estão previstas os actos e condutas tipificados como “desviantes não criminosas”.

Facto penalmente relevante é aquele que se enquadra no quadro normal de desenvolvimento da personalidade dos menores, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos e que de alguma forma poderão aferir da eficácia e vigência das normas pelo acto de cometer uma infracção à ordem jurídica.

De acordo com as normas de Beijing, delito é: “...qualquer comportamento (acto ou omissão) punível por lei em virtude do sistema jurídico considerado.”

Também para Rodrigues e Duarte-Fonseca “...a intervenção educativa só pode admitir-se quando se manifesta uma situação desviante que torne clara a ruptura com o núcleo de valores essenciais da comunidade representado pelas normas penais.” (apud Santos, 2000, p.281).

Assim, a prática pelo menor de um acto tipificado na lei penal, irá determinar a instauração de um processo tutelar, com o objectivo de aplicar a respectiva medida tutelar, medida esta que só pode ser aplicada se efectivamente for “provada” a prática de delito e que tenham sido recolhidos indícios suficientes para comprovar o mesmo.

De acordo com o referido no artigo 2º da Lei Tutelar Educativa a finalidade da sua aplicação tem o objectivo primordial de “...a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade.”, isto é pretende-se “aperfeiçoar” a personalidade do jovem que evidencia falhas perante os valores essenciais da vida em sociedade, não descurando a necessidade de um complemento para as lacunas a nível moral e educacional.

A intervenção da organização jurídico-estadual, tem como objectivo correctivo no sentido de educar o menor para o direito e essencialmente para os valores essenciais da vida em sociedade, para que este adopte e respeite as normas e os valores jurídicos.

Mas por vezes a sua aplicação acaba por funcionar como uma Lei de Promoção e Protecção, no sentido de que:

“...sabendo do seu enquadramento sócio-familiar, tende a sobrevalorizar a vertente protectora - que aliás também deve ser considerada em sede tutelar educativa - e acaba por subverter a própria Lei, designadamente no âmbito da escolha da medida e da sua duração. É, por isso, que encontraram (...) admoestações para furtos vários e internamentos para reduzido número de crimes menores. Há aqui uma espécie de tentativa de protecção de menores” (apud Santos, 2000, p.287).

A Lei Tutelar Educativa contudo, prevê no seu artigo 49º uma excepção para a sua aplicabilidade relativa ao menor que “... sofre de anomalia psíquica que o impede de compreender o sentido da intervenção tutelar...”.

Para que seja iniciado o processo de aplicação da Lei Tutelar Educativa é necessária a denúncia da prática de facto qualificado pela lei penal como crime efectuado por menor, conforme é referenciado no artigo 72º nº.1 “... qualquer pessoa pode denunciar ao Ministério Público ou a órgão de polícia criminal facto qualificado pela lei como crime, praticado por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos.”

Esta “atitude correcional” que assentará numa limitação de direitos e liberdade do menor, tem sempre a “preocupação” de salvaguardar as garantias e princípios elementares previstos na nossa Constituição Portuguesa.

De salientar que a Lei Tutelar Educativa tem um grande cuidado no sentido de salvaguardar “as garantias individuais do menor”, enquanto sujeito de processo.

Na fase de Inquérito Tutelar, conforme é referido no artº.75 nº.2 compreende-se “...o conjunto de diligências que visam investigar a existência de facto qualificado pela lei como crime e determinar a necessidade de educação do menor para o direito...”.

Assim, nesta fase o Ministério Público vai proceder às necessárias averiguações para uma tomada de decisão sobre a necessidade ou não de uma intervenção estadual, de forma a eu salvasse o interesse do menor.

O menor é sempre ouvido pelo Ministério Público ou pelo Juiz caso esteja detido, no mais curto espaço de tempo, conforme é consagrado no artº.77 nº1 da referida Lei Tutelar. O acto processual de “audição do menor”

confere o direito ao menor de contradizer os factos que lhe são imputados bem como as regras constantes nos artº.45 nº2 e 55º.

O menor, independentemente da fase em que o processo estiver tem sempre o direito de “...ser informado dos direitos que lhe assistem”, o que implica que qualquer autoridade judicial, ou órgão de policia criminal em caso de detenção de flagrante delito, tenha de explicar em conformidade com a sua idade e grau de desenvolvimento o que está a ocorrer. O menor também tem o direito de audição, oficiosamente ou a seu pedido (requerimento), à autoridade competente, independentemente da fase em que o processo estiver.

O menor tem o direito a defensor, bem como o direito a recorrer de decisão que lhe seja desfavorável. Este direito de assistência por defensor confere ao menor, mesmo quando detido, poder comunicar com ele em privado, independentemente da fase processual.

O menor tem igualmente o direito de requerer diligências de prova e de indicar as provas que entender necessárias e convenientes para bem da sua defesa, podendo estas serem requeridas em seu nome, pelo seu defensor, pelos seus pais ou pelo seu representante legal.

O menor, caso entenda, pode “socorrer-se” do direito ao silêncio não só sobre os factos que lhe foram imputados ou sobre o conteúdo das declarações acerca deles, mas também sobre a sua conduta, o seu carácter ou a sua personalidade. Este direito ao silêncio não pode contudo prejudicar a sua posição processual, dado que compete ao Tribunal apurar todos os aspectos que forem necessários a fim de ser aplicada a decisão que melhor se adequar.

Em qualquer circunstância o menor pode invocar o direito de opor-se à imputação do facto no momento da verificação da medida tutelar, bem como no momento concreto da determinação da medida.

O menor pode e deveria estar sempre acompanhado em qualquer acto processual pelos pais, pelo seu representante legal, bem como por um técnico de serviço social outra pessoa devidamente habilitada. Caso seja necessário e conveniente deverá ser concedido apoio psicológico.

Conforme está estipulado no art.º 121º e seguintes o menor tem o direito de recorrer das decisões que lhe forem “desfavoráveis”, no sentido que lhe impliquem uma limitação dos seus direitos, liberdades e garantias.

Uma vez mais no art.º 48º é salvaguardada a integridade psico-emocional do jovem ao prever que em caso de deslocações e transporte do menor devem ser realizadas de forma a evitar, tanto quanto possível, a “aparência de intervenção de justiça”, a fim de serem evitados possíveis estigmas, tal como refere Becker, a nossa sociedade classificaria de imediato como um “outsider”.

Na Lei Tutelar Educativa estão regulamentadas as normas relativas ao segredo e à publicidade do processo, através do artº.41º nº1.

Na concretização das diligências da fase de inquérito o Ministério Público em função do facto apresentado, deve verificar se face à situação apresentada pode optar pelo arquivamento liminar do processo, no caso das chamadas “bagatelas penais”, tendo sempre em consideração a “informação” que acompanha sobre a conduta anterior do menor, bem como a sua situação familiar, educativa e social. Necessário será salvaguardar que a aplicação de medida tutelar mediante a reduzida gravidade dos factos, se revele indispensável no “confronto” do menor com a justiça.

Através do art.º. 81º em que são salvaguardados mais uma vez os direitos do jovem, aquando na sessão conjunta de prova que tem por objectivo: “ examinar contraditoriamente os indícios recolhidos e as circunstâncias relativas à personalidade do menor ...”, e só caso sejam comprovados os indícios de infracção reputada como criminosa o processo pode ser suspenso, caso o menor apresente um plano de conduta com o apoio dos serviços de mediação para além de demonstrar que está predisposto a adoptar uma prática de condutas que não sejam ilícitas. Assim, a suspensão provisória do processo “abre” uma faculdade de resolução consensual do processo, satisfazendo-se os interesses da intervenção tutelar, desde que o menor aceite a proposta.

Com o encerramento da fase de inquérito, o Ministério decide ou pelo arquivamento do processo ou requer a abertura da fase jurisdicional.

O arquivamento deste ocorre quando se entende que não estão verificados os pressupostos necessários para a aplicação de uma medida, nomeadamente quando não há exigência concreta de intervenção, ou por não se ter verificado a comprovação do facto ilícito.

O Ministério Público poderá decidir pelo arquivamento do inquérito quando entende que é desnecessária a aplicação de medida tutelar, “sendo o facto qualificado como crime punível com pena de prisão de máximo não superior a três anos.”, conforme está consagrado no art.º 87º alínea c).

Através do art.º 93º o Ministério Público poderá propor ao juiz o arquivamento do processo, quando sendo facto qualificado como crime punível com pena de prisão de máximo superior a três anos, no sentido de que não seja necessária a aplicação de medida tutelar. Existe uma outra possibilidade de arquivamento de processo que ocorre quando o ofendido manifeste vontade expressa de pôr termo ao processo por desistência do procedimento tutelar, mas nos casos de crimes de natureza semi-pública e particular.

Apesar de tal situação não estar prevista na Lei Tutelar Educativa e dado que existe a exigência de denúncia como condição para início de processo e em conjugação com a definição de “delito” previstas nas regras de Beijing, sempre que ocorra uma “desistência da queixa”, esta terá como efeito a imediata cessação da intervenção tutelar educativa e o consequente arquivamento do processo.

Após o despacho que ponha termo ao processo, se não o tiver feito no decurso da fase de inquérito, compete ao Ministério Público averiguar da necessidade de serem tomadas quaisquer iniciativas processuais na área tutelar cível ou na área de promoção e protecção relativamente ao menor, de acordo com a relevância dos factos que tenham sido apurados.

Contudo se forem encontrados indícios da prática de facto, segue-se a abertura da fase jurisdicional, com a dedução de um requerimento, conforme é referenciado no art.º 90º, quando o Ministério Público considere que é necessária a aplicação de medida cautelar, ou quando esteja em causa facto qualificado como crime punível com pena de prisão superior a três anos, mesmo que não seja admitida esta necessidade. Mais uma vez este

requerimento obedece a vários requisitos para que o menor possa exercer convenientemente os seus direitos de defesa.

O Ministério Público para além de descrever o enquadramento dos factos, vai também indicar as condições de inserção familiar educativa e social, que permitam avaliar as características da personalidade do menor e da necessidade da aplicação de medida tutelar, bem como requerer a medida a aplicar ou as razões para que não seja necessário adoptar.

As medidas tutelares, estão sujeitas ao critério geral de escolha, conforme consagrado no art.º 6º da referida Lei Tutelar Educativa e serão sempre proporcionadas à gravidade do facto e á necessidade de “educação do menor para o direito”.

O Ministério Público optará sempre por medidas que se mostrem adequadas e suficientes para a socialização do menor, prevalecendo “normalmente” a adopção de medidas não institucionais e de modo a ser atingida por parte do menor uma tomada de atitude positiva para o seu cumprimento. É sempre tido em conta a gravidade do facto cometido, bem como a necessidade de educação do menor para o direito, num sistema que se pretende que seja flexível para prevenir práticas e condutas anti-sociais, para a inserção deste de uma forma digna e responsável da vida em sociedade.

De salientar que as medidas tutelares educativas têm limites temporais, a fim de que as mesmas se apliquem de forma harmónica com o seu objectivo.

É requisito essencial que na data da tomada de decisão em 1.ª Instância o menor não tenha completado 18 anos e que não lhe tenha sido aplicada pena de prisão efectiva em processo penal, se maior de 16 anos. A execução da medida, contudo pode prolongar-se até aos 21 anos de idade, altura em que ocorre a sua cessação, conforme é referido no Artº.5º. da Lei Tutelar Educativa.

Quanto à leitura da decisão é sempre pública, com a presença obrigatória do menor, se bem que está salvaguardado o principio de que não deve ser publicada nenhuma comunicação que leve à identificação de um delinquente juvenil, conforme está previsto na norma 8.2 das Regras de Beijing.

Caso o menor seja internado em centro educativo, este continua a ter salvaguardada a sua integridade física e psíquica, segundo o consagrado no art.º 171 em que dá-se especial relevância ao respeito pela sua personalidade, a preservação da sua dignidade pessoal, o exercício dos seus direitos civis, políticos, sociais, económicos e culturais, salvo quando se tornem incompatíveis com o regime do internamento, bem como o direito de privar com o Juiz, com o Ministério Público e com o seu defensor.

O jovem pode e tem o direito de ser informado periodicamente sobre a sua situação judicial, bem como sobre a sua evolução e avaliação do seu projecto educativo pessoal e no caso de serem jovens mães a possibilidade de terem a companhia dos seus filhos menores de três anos de idade.

A Lei Tutelar Educativa pretende a responsabilização do menor delinquente, que teve condutas desviantes bem como práticas que violem a lei, permitindo que este possa “reiniciar” uma inserção na sociedade, assegurando assim que os seus direitos fundamentais sejam sempre respeitados de acordo com os princípios consagrados no nosso sistema jurídico.

Assim refere Delgado (Ano 2006, p.193):

“As medidas tutelares educativas têm por finalidade «educar o menor para o direito», adequando o seu comportamento às normas e valores jurídicos essenciais da vida em sociedade, de modo a assegurar a sua integração social.”

Através desta lei é notório o “esforço permanente” ao longo de todo o processo e o reforço das garantias do menor no que respeita à prova do facto criminoso que lhe é imputado.

É de salientar que se torna necessário apostar mais no apoio às famílias e na celeridade dos processos dos jovens delinquentes, bem como no seu respectivo acompanhamento e orientação por equipas multidisciplinares.

De acordo com os Princípios Orientadores de Riade (2º, 3º): “Uma prevenção bem sucedida da delinquência juvenil requer esforços por toda a sociedade para assegurar o desenvolvimento harmonioso dos adolescentes...”, não esquecendo que: “Os jovens devem ter um papel activo e colaborante dentro da sociedade e não devem ser considerados como meros objectos de medidas de socialização e de controlo”.

As perturbações do comportamento manifestadas na adolescência iniciaram-se muito tempo antes, precocemente, tendo por fundo um cenário traumático e exteriorizando-se quando as defesas do próprio aparelho psíquico deixaram de ser eficazes para “conter” internamente essas dificuldades. É certo que as experiências afectivas precoces na vida da criança têm uma influência decisiva na constituição da personalidade, sendo necessário, para que esta se estruture de forma saudável, a existência de sentimentos de amor e protecção.

CAP V – Contextualização socioeconómica

5.1 – Breve caracterização do Concelho de Vila Nova de Gaia

O Concelho de Vila Nova de Gaia situa-se na margem esquerda do Rio Douro, diante da cidade do Porto e a ela ligada através de seis pontes: Ponte da Arrábida, Ponte D. Luís I, Ponte Infante D. Henrique, Ponte do Freixo, Ponte D^a. Maria, Ponte S. João, sendo as duas últimas ferroviárias.

O Concelho tem uma área de cerca de 200Km² e segundo os Censos de 2001 regista uma população de 287 597 habitantes. Banhado a norte e a nordeste pelo rio douro, a poente pelo Oceano Atlântico, tem a sul o Concelho de Espinho, bem como a sul e Leste o Concelho de Santa Maria da Feira.

Sendo Vila Nova de Gaia o maior Concelho da área metropolitana do Porto, envolve os três sectores da economia: sector primário, secundário e terciário.

Possuindo várias grandes áreas comerciais, uma vasta rede de serviços e transportes públicos, incluindo comboio e metro.

No Concelho encontra-se uma oferta hoteleira considerável, várias indústrias pesadas bem como indústrias de transformação e ainda uma grande actividade agrícola.

No sector da educação, o Concelho de Vila Nova de Gaia é também uma referência pelas muitas escolas privadas e públicas do ensino Básico Secundário, Profissional, Cooperativo e Universitário.

Como Concelho junto ao rio Douro, possui uma zona ribeirinha no centro histórico da cidade, onde existe uma área moderna com várias “ofertas turísticas”, entre as quais destacam-se as tradicionais embarcações que sobem o rio Douro.

Nesta zona ribeirinha, localizam-se mais de 50 firmas relacionadas com o comércio do Vinho do Porto, que asseguram trabalho a cerca de 3 500 pessoas.

Sendo considerado o maior entreposto comercial de vinhos do mundo, as suas caves são o ex-líbris da cidade.

Como Concelho do litoral possui também uma zona de costa com cerca de 15 Kms de belas praias com circuitos pedonais e de manutenção.

Sem dúvida, um Concelho que vale a pena visitar...

5.2 – Caracterização da freguesia de Vilar de Andorinho

No sopé do Monte da Virgem, tendo por fronteira as freguesias de Oliveira de Douro, Avintes, Canelas, Mafamude e Pedroso, situa-se a freguesia de Vilar de Andorinho.

Outrora uma freguesia “pacata”, devido à sua origem rural, sofre hoje as consequências de um acelerado crescimento demográfico.

Atravessada por três grandes eixos viários, a estrada nacional nº 222, a Auto-Estrada nº 1 e a Auto-Estrada nº 29, rapidamente tornou-se um local preferido para habitar, devido à facilidade de ligação a Gaia e ao Porto. Os constrangimentos resultantes do aumento de circulação de veículos automóveis e das vias secundárias, na sua maior parte estreitas e com mau piso, estão hoje ultrapassadas pelas novas vias, como é o caso da A29, que coloca a freguesia e essencialmente a Urbanização de Vila D’Este no centro de Vila Nova de Gaia e em comunicação fácil e rápida com o litoral e com o interior do Concelho.

As construções multiplicaram-se e a grande densidade demográfica coloca-a neste início do século XXI no quinto lugar das freguesias mais populosas do Concelho.

Esta freguesia tem ao dispor dos seus habitantes o Centro Hospitalar de Vila Nova de Gaia, um Centro de Saúde, um Gabinete de Acção Social e uma UNIVA – Unidade de Inserção na Vida Activa.

A nível cultural e desportivo existem várias associações culturais e recreativas nesta freguesia:

A **Tuna Musical “A Vencedora”**, oficialmente fundada no dia 02 de Agosto de 1925, sendo a primeira associação recreativa a existir na freguesia. Para além da Tuna Musical, possui uma Orquestra de Câmara e uma Escola de Música. A sua contribuição para o enriquecimento da cultura Vilarense é também dada através do grupo teatral, da representação do passado nas desfolhadas, das festas rurais e do cortejo Maio Florido.

No campo desportivo, dedica-se ao Futsal masculino, Ginástica, Areóbica e Ténis de mesa, bem como organizando torneios de cartas, dominó, damas e bilhar - snooker.

A **Associação Recreativa e Cultural “Os Modestos de Vilar Andorinho”**, fundada em 1938, com o objectivo de cativar os jovens para a arte de representar. Este grupo levou à cena peças como o “Frei Luís de Sousa”, “O Avarento” de Molière, “As Pupilas do Senhor Reitor”, entre outras.

A **Associação Cultural e Desportiva S. João da Serra**, constituída em 1951, como Comissão de Festas, cujo propósito era a realização das festas populares ao S. João, só em 1994 passa a ser uma associação legalmente constituída. A cascata S. Joanina constitui um magnífico documento histórico digno de ser visitado. Dedicam-se ainda a outras actividades, como o Grupo de Bombos, torneios inter-sócios de bilhar - snooker, damas, cartas, ténis de mesa, jogos tradicionais inter-colectividades e atletismo.

A **Associação de Moradores e Utentes de Balteiro**, foi fundada em 1994 com o objectivo de defender os interesses dos moradores. A sua actividade actual restringe-se à participação em vários torneios de Futsal masculino.

A **Sociedade Columbófila**, fundada em 01 de Setembro de 1934.

O **Corpo Nacional de Escuteiros**, agrupamento 986.

A **Associação de Socorros Mútuos, Fúnebre e Familiar Vilarense**, surgiu em 1985, com carácter eminentemente social, vocacionada para a assistência aos mais carenciados, nomeadamente na área da saúde e acompanhamento domiciliário.

A **fundação Salvador Caetano, Centro de dia e Jardim de Infância**, uma IPSS que foi fundada em 8 de Dezembro de 2004 tendo como objectivo, assegurar aos mais idosos um acompanhamento permanente, bem como às crianças que não tenham acesso aos Jardins de Infância públicos, a um custo reduzido de acordo com o rendimento per capita do agregado familiar.

A freguesia de Vilar de Andorinho possui ainda interessantes redutos da sua história, como alguns Castros, a Quinta do Soeime, Quinta do Outeiro e Madre de Deus, bem como alguns edifícios religiosos nos seus pequenos lugares como São Lourenço, Balteiro e Baiza.

5.3 – Caracterização da Urbanização de Vila d’Este, São Lourenço e Balteiro

Densamente povoada, esta Urbanização não possui ainda infra-estruturas como centro médico, posto de correio, capela, agência bancária, papelaria, livraria, notando-se contudo alguma “abertura” a novos espaços comerciais com o surgimento da implantação de uma farmácia, e alguns supermercados.

A Urbanização ainda não possui zonas verdes de recreio e lazer e os “pequenos lugares verdes” que existem não são de alguma forma cuidados.

Os edifícios apresentam faltas de manutenção, sendo certo que alguns já evidenciam um estado avançado de degradação.

A Empresa Municipal Gaia-Social irá implementar a breve prazo um Programa de recuperação a nível de interiores e exteriores aos edifícios.

Recentemente surgiram diversas associações, entre as quais destacam-se a Associação de Moradores de Vila d’Este, o Grupo Desportivo de Vila d’ Este, a Associação de Condomínios da Urbanização de Vila d’ Este, a Associação de Proprietários de Vila d’Este (também Centro Ocupacional), a Associação Vila d’Este Jovem e os Inseparáveis Futebol Clube e o Clube Desportivo Cem Paus.

A construção do Pavilhão Municipal Miranda de Carvalho e a Piscina Municipal de Vila d’Este, tornaram o local mais atraente, desempenhando ambos um papel de relevo na prática desportiva e ocupação de tempos livres.

Os transportes colectivos são assegurados por várias empresas, sendo as mais regulares a empresa Oliveira Fernandes e os STCP, através da linha 83 que termina na Vila d’Este.

Urbanização Vila d'Este



O lugar de São Lourenço é constituído por habitações predominantemente unifamiliares, onde residem as famílias mais antigas da freguesia e onde está instalada a “Capelinha de São Lourenço”, lugar de tradições e festas religiosas.

Esta zona localiza-se a sudoeste de Vilar de Andorinho, sendo vizinha da freguesia de Pedroso, com grandes zonas agrícolas, criação de gado, indústrias e zona de armazéns.

O local de Balteiro é um lugar com elevada densidade populacional, constituído por habitações multifamiliares. Este bairro social foi recentemente reabilitado em termos de construção civil e arquitectura, contudo o seu “ambiente” é totalmente “intimidativo”, em resultado do tráfico de droga que nele ocorre.

Bairro de Balteiro



5.4 – O ensino da Urbanização de Vila d’Este

As escolas da freguesia de Vilar de Andorinho estão actualmente distribuídas por diferentes Agrupamentos: Agrupamento Vertical de Escolas de Vila d’Este, Agrupamento Vertical de Canelas e Agrupamento Gomes Anes de Cernache.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Vila d’Este tem funcionado em estreita parceria com algumas entidades que têm prestado apoio a vários níveis, nomeadamente Parque Biológico, Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, Junta de Freguesia de Vilar de Andorinho e Centro de Saúde de Soares dos Reis que regularmente faz acções de formação para os alunos bem como para pessoal não docente.

A sede do Agrupamento está localizada num dos extremos da Urbanização de Vila d’Este. É composta por um edifício inserido num amplo

espaço ocupado pelos recreios, campos de jogos e zonas ajardinadas. A área total corresponde a cerca de 16.291.50 m².

O espaço coberto, tem uma área de 2.345 m² e está dividido em três corpos interligados, sendo os dois primeiros compostos por rés-do-chão e primeiro piso, e o terceiro apenas por rés-do-chão. Neste último situa-se o polivalente no qual estão instalados o bufete (que é comum para professores e alunos), instalações sanitárias para os alunos, a papelaria, a cantina (cozinha, despensa, refeitório, instalações sanitárias e sala de funcionários), uma sala de convívio dos auxiliares de acção educativa e arrecadação.

No primeiro bloco, ao nível do rés-do-chão está localizada a entrada principal para professores, funcionários e visitantes, bem como os seguintes serviços: secretaria, gabinete do Chefe da Secretaria, sala destinada a apoio a alunos com necessidades educativas especiais, sala para recepção aos Encarregados de Educação, sala de Professores, gabinete do Conselho Executivo, sala de apoio ao Conselho Executivo, instalações sanitárias para pessoal docente e não docente, bem como várias arrecadações.

Ainda no primeiro bloco e ao nível do 1^o Piso, situam-se a Biblioteca, a sala de estudo, a sala de audiovisuais, a sala de informática, a reprografia, instalações sanitárias e uma sala de trabalho/reuniões quer para professores, quer para a Associação de Pais.

No segundo bloco estão localizadas a maioria das salas de aula, salas específicas para a prática de determinadas disciplinas: três laboratórios para Ciências e Físico-Química, uma sala para Educação Musical, uma sala Para Educação Visual, duas para Educação Visual e Tecnológica e uma para Educação Tecnológica. Existem ainda instalações sanitárias para alunos e várias arrecadações para arrumos e acondicionamento de diverso material didáctico.

A zona gimnodesportiva compreende apenas um campo de jogos e um pequeno edifício onde se alojam os balneários, arrecadação para material e um gabinete para apoio aos Professores de Educação Física. Para a leccionação das aulas de 90 minutos, é utilizado o Pavilhão gimnodesportivo Miranda de Carvalho, gerido pela Empresa Municipal Gaianima, cuja cedência do espaço é feita anualmente mediante a disponibilidade de verba no orçamento da escola.

A escola EB1 de Vila d'Este e o Jardim-de-infância de Vila d'Este é constituída por dois pisos: no rés-do-chão situam-se o polivalente com dois balneários, áreas de expressão plástica, um pátio interior, cozinha, refeitório, despensas, gabinete de Coordenação de escola, sala de professores e associação de pais/ensino especial. Situam-se também sete salas de aula, orientadas na sua maioria a nascente, sendo duas destinadas ao ensino pré-escolar, com espaço reservado para a expressão plástica, bem como instalações sanitárias em ambas as alas.

No primeiro piso localizam-se as restantes seis salas de aula, distribuídas em grupos de três por ala, apoiadas por um átrio de expressão plástica e por instalações sanitárias.

No exterior existem áreas ajardinadas, um campo de jogos com marcações e um logradouro com piso alcatroado.

A escola EB1 de São Lourenço e o Jardim-de-infância de São Lourenço estão inseridos num bairro camarário, conhecido por Bairro do Balteiro. É um edifício tipo P3, com dois andares, oito salas de aula, estando uma sala a funcionar como biblioteca, uma sala de ATL e outra para o prolongamento do horário do Jardim de Infância, um polivalente, refeitório e uma cantina em funcionamento. O Jardim de Infância de São Lourenço foi construído de raiz, sendo o edifício uma adaptação de tipo P3. Possui duas salas, uma sala de apoio, cantina com dimensões reduzidas, não estando a ser utilizada por esse motivo, instalações sanitárias adequadas, arrecadações, sala de Professores e sala de Associação de Pais. A área descoberta envolvente encontra-se ajardinada e com espaços verdes.

Escola EB 1ª Ciclo de São Lourenço



A escola EB1 de Balteiro está situada no lugar de São Lourenço na freguesia de Vilar de Andorinho. O edifício é do Tipo Plano Centenário, recentemente restaurado e modificado, constituído por rés-do-chão e 1º. Andar, com quatro salas de aula e respectivos átrios, duas salas no andar superior e duas salas no piso inferior, instalações sanitárias para alunos e pessoal docente e não docente, cantina equipada e em funcionamento, refeitório (também utilizado para ATL), uma sala para professores, uma sala para computadores e pequenos arrumos em áreas aproveitadas. Nesta escola existe também um pequeno campo para prática de desportos e aulas de educação física, bem como um recreio amplo com árvores e jardim.

Os 12 jovens entrevistados frequentaram uma destas três escolas no 1º Ciclo de acordo com a sua zona de residência.

Escola EB 2º e 3º Ciclo de Vila d'Este**Quadro 7 – Equipamento escolar do Agrupamento Vertical de Escolas de Vila d'Este**

	EB2/3 Vila d'Este	EB1/JI Vila d'Este	EB1 Balteiro	Jl São Lourenço	EB1 São Lourenço
N.º Salas Aula	27 (a)	7	4	2	7
Biblioteca	1	1	0	0	1
Sala Informática	2	1	0	0	0
Sala Estudo/Apoio	1	1	0	1	0
Refeitório/Cantina	1(b)	1	1(c)	1(d)	1
Polivalente	1	1	0	0	1
Espaço Ext. Coberto	0	0	1 (alpendre)	0	0
Pav. Gimnodesportivo	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria

Todas as escolas estão apetrechadas com casas de banho, espaços exteriores alcatroados e algumas zonas ajardinadas.

- a) Inclui laboratórios e salas específicas;
- b) Existe ainda um bar para os alunos e professores;
- c) Utilizado para o ATL;
- d) Não está a ser utilizado.

5.5 – Os Recursos Humanos do Agrupamento de Vila d’Este

O Agrupamento de Escolas de Vila d’Este integra um elevado número de funcionários no exercício das suas funções (pessoal docente e não docente) e estabelece parceria com outras entidades, nomeadamente a Autarquia, a Junta de Freguesia, as Associações de Pais e o Centro de Saúde.

De realçar que relativamente ao pessoal docente, constata-se em todos os anos lectivos uma mobilidade de 50%, o que não favorece o desenvolvimento de uma política de intervenção e continuidade a médio e a longo prazo.

Quadro 8 – Recursos Humanos do Agrupamento Vertical das Escolas de Vila d’Este

Escola	Alunos	Docentes	Não Docentes		
			Administrativos	Auxiliares	Cozinha
EB2/3 Vila d’Este	603	76	8	20(a)	4
EB1 Vila d’Este	261	13	-	7(b)	2 (GERTAL)
Jl Vila d’Este	45	4	.	3(c)	
EB1 Balteiro	72	2	.	2	1 (GERTAL)
EB1 São Lourenço	133	6	-	3	2(GERTAL)
Jl São Lourenço	45	2	-	4(d)	

(a)Inclui 1 guarda-nocturno; (b) Inclui uma tarefeira e um POC; (c) Inclui uma animadora sócio-cultural da autarquia e um POC; (d)Inclui uma animadora sócio-cultural da autarquia e dois POC.

Fonte: *Elaboração própria*

No desenvolvimento da acção governativa da área da educação e no âmbito da promoção de medidas de combate à Exclusão social e de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, o Ministério da Educação, aos alunos dos ensinos básicos e secundário, atribui benefícios em espécie ou de ordem pecuniária, nomeadamente o apoio alimentar e a atribuição de auxílios económicos para a aquisição de material escolar.

Assim, os alunos escalonados com o Escalão (A) usufruem das refeições gratuitas nas cantinas escolares; os alunos escalonados com o 2º. Escalão (B), usufruem do pagamento de 50% das refeições.

Os alunos escalonados com o 1º. Escalão (A) recebem um subsídio no montante de 35 euros para a aquisição dos livros, e os alunos com 2º. Escalão (B) recebem 17,50 euros com a mesma finalidade.

Estas medidas de acção social escolar são atribuídas em função das condições económicas (rendimentos) apresentadas pelos agregados familiares.

O mesmo Diploma, Despacho nº. 20956/08 de 11 de Agosto, prevê que para as crianças com Necessidades Educativas Especiais, desde que certificado pelos Serviços de Saúde, têm direito a 100% de participação relativamente ao fornecimento das refeições, bem como do material escolar, independentemente da capitação do agregado familiar.

Quadro 9 - Distribuição dos auxílios económicos (alunos escalonados)

Escola	Total de Alunos	Alunos Escalonados	% Alunos Escalonados
EB2/3 Vila d'Este	603	383	63,5
EB1 Vila d'Este	261	109	41,8
Jl Vila d'Este	45	21	46,7
EB1 Balteiro	72	11	15,3
EB1 São Lourenço	133	74	55,6
Jl São Lourenço	45	23	51,0
TOTAL	1159	62	53,5

Fonte: Elaboração própria

Quadro 10 - Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Escola	Total de Alunos	Alunos com NEE
EB2/3 Vila d'Este	603	14
EB1 Vila d'Este	261	15
Jl Vila d'Este	45	3
EB1 Balteiro	72	1
EB1 São Lourenço	133	5
Jl São Lourenço	45	2

Fonte: Elaboração própria

5.6 – O TEIP no Agrupamento de Vila d'Este

A política TEIP em Portugal emerge num contexto em que se “recoloca”, com grande pertinência, a questão do contributo da educação no combate à desigualdade social. Neste âmbito, os TEIP’s foram “pensados” como “instrumentos” concebidos para enfrentar problemas de abandono e insucesso escolar em “territórios” onde se acentuam a concentração de problemas de exclusão social.

A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), pelo Ministério da Educação em 1996, enfatiza nos discursos educativos e nos normativos legais o conceito e forma de Território Educativo, prescrevendo-se uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, preconizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias.

A classificação atribuída aos territórios enquanto espaços identificados como de “intervenção prioritária”, assume uma amplitude um “pouco ambígua”, dado que, se por um lado, as políticas fundadas sobre os valores da igualdade entre todos são inevitáveis, por outro lado, a atribuição desta tipificação conforme é referido por Schnapper (1996, p.30): “...como sair

deste dilema em que vivem todas estas políticas de luta contra a pobreza em todas as sociedades: confortar o pobre – ou excluído?”

A criação dos TEIP's assume assim um carácter de territorialização e articulação de medidas locais capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades.

A este propósito, e referindo-se às ZEP, Zanten (1996), salientou o facto de esta política ter contribuído para diminuir a violência e aumentar o sucesso escolar, mas ter tido simultaneamente um efeito perverso associado ao “rótulo” ZEP que acentuou a evasão das famílias dos alunos mais favorecidos destes estabelecimentos, reforçando assim a segregação já existente.

Importa também e tal como fez o autor Sarmiento (2000, p.107) relativizar “...as intenções igualizadoras que suportam a aparente criação dos TEIP...”, uma vez que estas podem constituir-se, institucionalmente, como uma expressão do processo de globalização, dado que, se inserem num contexto de política educativa internacional e particularmente europeia, salientam-se neste contexto político as ZEP.

Em termos de abrangência e da própria “prioridade” política atribuída a diferentes formas e intensidade de “intervenção” parece poder afirmar-se que a semelhança entre as ZEP e os TEIP situam-se apenas ao nível dos princípios enunciados no Despacho nº 147-B/ME/96.

As ZEP, criadas em 1981 por Alain Savary, relançadas em 1992 e posteriormente em 1998, pareciam exprimir uma vontade política mais consistente, comparando com o caso português. Comparando no factor tempo, poderemos afirmar que, em Portugal os TEIP quase que não tiveram tempo de “aprender” a ser TEIP, bem como de experimentar e consolidar novas formas de relacionamento e de organização.

Em Novembro de 1999, no Encontro Nacional de Projectos, a Secretária de Estado, quando questionada sobre a continuidade ou não dos TEIP's, considerou que estes continuariam como “agrupamentos especiais”. Terá sido uma “morte anunciada” dos TEIP's.

O que ficaria dos TEIP's seria uma “experiência reduzida” e provavelmente, rica em dinâmicas, envolvimentos e aprendizagens, nomeadamente para os professores e outros actores educativos que

participaram, mas que rapidamente foi “abafada” e “interrompida” pela constituição de Agrupamentos onde a componente burocrática e administrativa sobrepôs-se à componente pedagógica.

De salientar contudo que o nosso actual Governo “renasceu” com a criação dos TEIP’s, sendo o Agrupamento de Vila d’Este reconhecido como tal.

Assim os actores locais, impulsionados e tendo por referência uma medida de politica educativa, “interpretam” as realidades sociais e concebem estratégias de acção educativa para essa mesma realidade.

A constituição e formação de território educativo será o primeiro aspecto a considerar, dado que de acordo com a perspectiva temporal, constitui-se no arranque da experiência. Este arranque consistiu na definição externa de um espaço pré-determinado de intervenção e, simultaneamente, de acordo com Sarmiento (2000, p.107) no seu “pecado original”. Pecado original, porque os “actores activos” envolvidos foram “esquecidos”, privilegiando-se as estruturas existentes que assegurassem a sua exequibilidade, nomeadamente, administrativa e burocrática.

Contudo, conforme refere Sarmiento (2000, p.112), este traçado prévio do território associado à “crença pedagógica colectivamente partilhada” de professores e outros actores educativos, não impediu que surgissem formas de territorialidade educativa com base nas vivências, na implicação individual e colectiva, na subjectividade e no reconhecimento de relações de experiências, de identificações e de conflitualidades, especifico em cada TEIP. Especificidade que decorria do seu contexto cultural, social e económico, bem como das “margens de autonomia” que cada TEIP “investiu”.

Com os TEIP’s, o Projecto Educativo adquire uma grande centralidade, uma vez que para além de exprimir a interpretação de um mandato politico, exprime as intenções educativas da comunidade educativa e local a que se refere, constituindo-se ainda no documento que vai legitimar o TEIP, enquanto organização educativa, dado que será este documento apresentado à Direcção Regional de Educação, entidade com a qual é negociado o seu desenvolvimento, quer na vertente pedagógica, quer na vertente financeira.

Para uma optimização dos recursos, tornar-se-á indispensável o contributo das parcerias para o desenvolvimento social-pedagógico, conforme

está contemplado nos 3º e 4º objectivos no preâmbulo do Despacho nº 147-B/ME/96:

“... a criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa...”;

“... a progressiva coordenação das políticas educativas das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.”

Tal opção pode contribuir assim para uma visão integradora da intervenção educativa, com a consequente rentabilização de recursos em função de um projecto território educativo e não de intervenções avulsas e desarticuladas, conforme é referido no Despacho supra citado. Assim os TEIP's, enquanto organização educativa de carácter local implicam, conforme consagrado no Despacho nº 147-B/ME/96:

“... o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorram para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos para a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades e de formação. Por outro lado, a optimização dos meios humanos e matérias disponíveis em cada território educativo favorece a dinâmica de associação de escolas e projectos. Tal opção pode contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com consequente rentabilização de recursos em função de um projecto de território educativo e não de intervenções avulsas, e muitas vezes, desarticuladas...”.

Assim, a construção e implementação do Projecto Educativo no processo de implementação dos TEIP's, remete para a capacidade dos professores e outros actores educativos elaborarem o projecto num contexto bastante mais complexo. Os desafios e as exigências podem “contribuir”, conforme refere Correia (2000, p.24) para que: “...a profissão docente seja vivenciada como uma profissão impossível, como uma profissão permanentemente deficitária, onde a impossibilidade de alcançar a excelência contrasta com a enormidade de funções que lhe são atribuídas...”

Depreende-se, assim no texto do Projecto Educativo de Vila D'Este, o esforço empreendido pelos professores e outros actores educativos no sentido de promoverem formas de organização, de conhecimento e relacionamento que conduzam a um estruturação do(s) território(s).

As prioridades da acção educativa, a nível da natureza social, são as seguintes:

- “Identificar precocemente situações de carência económica e social;
- Contribuir para a correcção de assimetrias, nomeadamente as de natureza social, fazendo da escola um espaço de solidariedade e igualdade;
- Envolver as famílias na vida da escola para que se sintam parceiros cooperantes, imbuídos de maior competência e co-responsáveis no processo educativo;
- Envolver pais/docentes/funcionários numa perspectiva de uniformização de atitudes, regras e valores;
- Abordar temas actuais que, pela sua importância, aproximem os alunos do mundo que os rodeia. São exemplos: educação dos afectos, educação para a sexualidade, a resistência ao consumo alienante, a toxicodependência, a segurança e a circulação rodoviária, os direitos humanos, a diversidade social, os problemas sociais (...).”;

As prioridades da acção educativa de natureza pedagógica, são, por sua vez, as que passamos a enunciar:

- “Identificar precocemente alunos com necessidades educativas especiais, com vista ao seu acompanhamento;
- Reforçar o papel interventivo dos docentes e funcionários;
- Promover o ajustamento curricular, que passa pela identificação nos programas nos conteúdos que corporizam as aprendizagens fundamentais e as competências essenciais e estruturantes de cada área disciplinar;
- Construir e implementar projectos interdisciplinares e transdisciplinares;
- Diversificar metodologias e ajustar práticas de avaliação;
- Dar sentido às aprendizagens escolares e extra-escolares;
- Incentivar a participação dos alunos em actividades lúdicas e de enriquecimento curricular;
- Orientar os alunos do 9º. Ano para a escolha de currículos, a inserção na vida activa e o prosseguimento dos estudos(...).”

Assim o Projecto Educativo de Escola assume-se como um documento de relevo, dado que estabelece as linhas de orientação pedagógica da escola, de cada escola.

É certo que não existe um “trajecto real” para formas de inclusão, porém deve-se encará-la como um processo ou uma viagem, mais do que um destino a alcançar. Não é um objectivo que possa ser atingido, mas uma viagem com um propósito a atingir (Mittler, 2000).

A participação de todos os intervenientes, na elaboração do mesmo, consolida a sua função e este converte-se na dinâmica da escola. Assim será conseguida uma “verdadeira escola incluída”, em que todos os alunos possam usufruir do acesso ao sucesso no currículo, transformando-se em membros por inteiro, que valorizam a escola e a comunidade local.

Tendo em conta os aspectos que estão na base da criação dos TEIP's e que estão intimamente relacionados com a promoção de condições para a igualdade de oportunidades, isto é para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, nomeadamente das crianças em risco de exclusão social e escolar, coloca-se a questão de perceber como esta organização educativa se relaciona com a questão das injustiças e das desigualdades sociais, nomeadamente:

- ao nível da redistribuição de recursos;
- ao nível do reconhecimento das diferenças culturais;
- ao nível da participação e associativismo (Power e Gewirtz, 2001).

Ao nível da redistribuição de recursos, num Projecto Educativo de carácter local que respeita a um território traçado na base de critérios de intervenção prioritária em comunidades desiguais e com necessidades também desiguais, importa obter e articular recursos económicos, sem que estes sejam considerados como uma tarefa atribuída aos TEIP e às escolas, mas sim ao Estado. Na fase inicial da implantação dos TEIP's a dotação orçamental teve repercussões no equipamento e na melhoria das condições das escolas, particularmente nas do 1º. Ciclo, que não deixa de ser importante, mas que é revelador do papel da administração, muito mais (pre)ocupada com a gestão de recursos do que com a dimensão de desenvolvimento pedagógico dos TEIP's.

Em relação ao reconhecimento das diferenças culturais, as questões do insucesso e do abandono escolares, bem como da exclusão social e escolar relacionam-se com o “choque” cultural entre os saberes considerados válidos pela escola e os saberes e experiências culturais dos diferentes grupos de alunos e famílias, remetendo-nos para a relação com o(s) saber(es)/aprender, que implicam uma relação com os outros, com o mundo e consigo próprio.

No parecer de Canário (2000, p.158): “...essa interacção é essencial para que os alunos possam integrar e relacionar a sua experiência escolar com as suas experiências de vida, porque é isso que lhes permite construir um sentido.”

Contudo, as actividades previstas nos Projectos Educativos, parecem dar continuidade a perspectivas que se traduzem muito mais em “área-escola”, “projectos pedagógicos” e na “abertura da escola ao meio”, reforçando a componente escolar em detrimento da componente educativa.

De acordo com Stoer e Rodrigues (2000, p.191), o Projecto educativo do TEIP deverá constituir-se numa valorização do local através de uma perspectiva que promova uma vivência de territorialidade “...onde as questões de educação se entrecruzam com as culturais, ambientais e económicas. Daqui, portanto, a necessidade de um investimento articulado com, mas para além, da educação.”

Relativamente à participação e associativismo, as necessidades de negociação de estabelecimento de compromissos de uma organização educativa como o TEIP, depende efectivamente da participação efectiva de todos os interessados no processo educativo. Deverá ser salientado e incentivado o envolvimento dos pais nas actividades educativas, bem como a aposta nas formações para pais e para outros elementos da comunidade educativa, conforme é prática no Agrupamento de Vila d’Este.

Será de todo o conveniente que os TEIP’s sejam “construídos” por práticas e dinâmicas que possibilitem a interacção entre professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes das instituições e associações locais, e que não assumam o mero estatuto de “observadores”, mas sim de membros activos, críticos e criativos da comunidade escolar.

CAP VI – Metodologia da investigação

6.1 – Metodologia

A metodologia pela qual o investigador decide optar, num trabalho de pesquisa, é um factor de elevada importância, dado que esta opção “produzirá” o conjunto de princípios que orientam o investigador ao longo do trabalho, de modo a garantir a validade deste.

Em relação a estudos deste género de temáticas Becker (1985, p.189-190), refere:

“Poucos são aqueles que descrevem em detalhe as actividades quotidianas do jovem delinquente, o que ele pensa de si mesmo, das suas actividades e da sociedade. Assim, quando construímos teorias sobre a delinquência juvenil, somos conduzidos a inferir o tipo de vida do delinquente a partir de estudos parcelares...”

E conclui, o mesmo autor (Idem, p.191):

“Não é fácil estudar os desviantes, uma vez que estes são tidos como estrangeiros pelo resto da sociedade, e eles próprios têm tendência a considerar que o resto da sociedade lhes é estrangeira, o investigador que pretende descobrir os fenómenos do desvio deve ultrapassar difíceis obstáculos antes de ser admitido a ver o que pretende ver.”

A própria experiência do investigador é um factor de elevada importância para a realização do trabalho. Afonso (2005, p.48), refere que:

“...as experiências de vida e o conhecimento de mundos profissionais específicos devem ser mobilizados para o trabalho de identificação de problemas, de prospecção de pistas de questionamento, para a pesquisa de contextos organizacionais onde possa vir a ser desenvolvido o trabalho empírico, para a localização de fontes informantes...”

O facto de um investigador ter experiência pessoal e profissional na área da temática da pesquisa, não significa que o trabalho possa ter imparcialidade. Na visão de Afonso, (idem, p.49):

“...uma mobilização activamente reflexiva da experiência pessoal e profissional do investigador, dos seus pressupostos, das suas atitudes e disposições, perante a investigação que se propõe realizar, explicita a especificidade do seu olhar investigador, tornando-o mais transparente e autocrítico, clarificando as «relações de produção do discurso científico na situação concreta em análise...”

Kerlinger (1980, p.335), refere sobre a metodologia que “...significa maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes...”, isto é, formas diversificadas de formular problemas, hipóteses, métodos de observação, recolha e análise de dados. Acrescentando-o ainda que (ibidem): “...a metodologia também inclui aspectos de filosofia da ciência...”, implicando obviamente uma atitude de análise crítica face ao estudo a desenvolver.

O presente estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa de investigação, em que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47), “...a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal...”.

No enquadramento desta ideia, Stake, citado por Gómez et al. (1999, p.34), salienta o papel pessoal que o investigador adopta desde o início da investigação, interpretando os acontecimentos, em oposição à postura mantida pela investigação quantitativa, em que o investigador deverá estar “liberto dos seus princípios, valores” e interpretar apenas os dados recolhidos e analisados estatisticamente.

Os dados em investigação qualitativa são recolhidos em situação e, de acordo com Kerlinger (1980, p.335) “...complementados pela informação que se obtém através do contacto directo.”

O investigador tenta compreender a realidade, considerando que o conhecimento não é neutro, mas refere-se aos significados dos seres humanos em interacção e só terá sentido na cultura e na vida quotidiana.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.49): “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.”

No nosso trabalho, recorreremos a um estudo de caso, e realizámos entrevistas semi-estruturadas.

As investigações qualitativas envolvem o uso intencional de uma vasta diversidade de materiais empíricos, nomeadamente estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, histórias de vida, entrevistas ou observações, que descrevem momentos, problemáticas e significados, nas “vidas” de cada um. É assim neste contexto que os investigadores qualitativos utilizam uma diversidade de métodos interrelacionais, com o objectivo de alcançar uma compreensão “global” da problemática em estudo.

De acordo com os autores Quivy e Champenhoudt (2003, p.233): “...para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objectivos próprios, do modelo de análise e das suas hipóteses...”, sendo certo na perspectiva dos autores que não existem métodos ideais, e não se pode aplicar a superioridade de uns em relação a outros. Todos os métodos, podem “dar resposta” aos problemas apresentados, desde que “...na condição de ter sido sensatamente escolhido, de ser aplicado sem rigidez e de o investigador ser capaz de medir os seus limites e a sua validade”(Ibidem).

Conforme já referimos anteriormente, existem várias formas de investigação qualitativa e todas elas têm como objectivo primordial “compreender” os indivíduos com base nos seus pontos de vista. No entanto, e conforme é referido pelos autores Bogdan e Biken, o «ponto de vista» dos sujeitos estudados, não é o que eles exprimem, mas sim o modo como os investigadores abordam o trabalho, isto é, de acordo com os mesmos autores (1994, p.54), “entender os sujeitos com base nesta ideia pode, conseqüentemente, forçar a experiência que os sujeitos têm do mundo a algo que lhes é estranho.” Referem ainda que (ibidem) “os investigadores qualitativos pensam que o facto de abordarem as pessoas com o fito de compreenderem o seu ponto de vista, ainda que não constitua algo de perfeito, é o que menos distorce a experiência dos sujeitos.”.

Segundo Stake citado por Gómez et al. (1999, p.34) entre investigação qualitativa e investigação quantitativa, existem três grandes diferenças. A saber:

- a distinção entre a compreensão e a explicação como finalidade do processo de investigação;
- a distinção entre o papel pessoal e impessoal (neutro) que o investigador poderá adoptar;
- a distinção entre conhecimento construído e conhecimento descoberto.

De acordo com Erickson, (1986, cit por Stake, 1995), a característica que se salienta na investigação qualitativa é, sem dúvida, a ênfase na interpretação.

Desta forma, e concretamente neste estudo, a questão a investigar foi formulada não mediante a operacionalização de variáveis, mas sim com o objectivo de investigar o fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Como refere Stake citado por Gómez e al. (1999, p.34), o investigador qualitativo não descobre, mas sim constrói o conhecimento. A investigação qualitativa não se inicia com hipóteses, o investigador analisa o seu campo de estudo com problemas, reflexões e pressupostos. Desta forma, as abstracções são construídas à medida que os dados se vão agrupando.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.50): “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” Este método tenta demonstrar de que forma a perspectiva teórica dos jovens sobre os seus comportamentos permite considerá-los como «actores sociais».

Segundo Albarello, Luc et al. (1997, p.205), “por actor social entendemos o facto de o sujeito não ser considerado um ser passivo cujo comportamento resultaria do jogo de determinismos ou poderia ser explicado em termos de estímulo-reacção.” Contudo, este também não é considerado totalmente livre, na medida em já tem o seu ponto de vista próprio, que depende da posição que ocupa no social (ibidem).

Validade e fiabilidade são características que têm de ser asseguradas em todo o tipo de investigações. A validade interna “reflecte” a correspondência que deverá existir entre os resultados e a realidade, ou seja é necessário que estes reflectam a realidade estudada. Assim, segundo Win (1988, cit. Por Carmo e Ferreira, 1989, p.219), existem cinco características de um bom estudo de caso, a saber: “... ser relevante, completo, considerar perspectivas alternativas de explicação, evidenciar um recolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de forma que motive o leitor”.

Assim, na investigação a realizar e “recorrendo” a entrevistas semi-estruturadas, salientamos as seguintes etapas:

- A problemática e o quadro teórico;
- A escolha dos sujeitos abrangidos;
- As entrevistas;
- Os resultados.

6.2 – A problemática e o quadro teórico

O Direito de Menores, seja “tutelar educativo de crianças que praticam crimes” ou de “protecção de crianças em risco”, tem como objectivo permitir que o menor venha a ser um actor social, superadas que sejam as situações que o levaram à prática de um crime e/ou o colocaram numa situação de risco.

As investigações que fazem parte de uma análise qualitativa, têm como ponto de partida uma questão que nasce duma realidade social.

Na literatura sobre a problemática referida já são enunciados vários factores preditivos da delinquência.

As teorias desenvolvimentais da delinquência contemplam factores que se prendem com o aparecimento e evolução da personalidade delinquente ao longo da infância e adolescência, caracterizando as diferentes etapas do envolvimento na actividade ilícita e os processos que lhe estão subjacentes.

Assim, a primeira fase do nosso trabalho concretizou-se através da pesquisa documental, que implicou uma recolha bibliográfica especializada que nos permitisse um melhor conhecimento da problemática em questão.

De acordo com De Ketele e Roegiers (1999, p.38), pesquisa documental “...é a literatura científica relativa ao objecto de estudo e cuja finalidade é a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica...”.

No caso concreto do nosso estudo pretendemos investigar, a problemática da delinquência juvenil e a prática de intervenção por parte das escolas com jovens estudantes delinquentes.

Relativamente à problemática, Pinto (1986, p.63), define-a como sendo “...um ponto de partida, em cada momento, das pesquisas que se efectivam...”, definindo e escolhendo “...problemas de investigação para os quais se buscam respostas...”.

Com este trabalho de investigação pretendemos alcançar os seguintes objectivos:

- Proceder à caracterização familiar, escolar e individual de uma amostra de doze jovens, classificados como “jovens em risco” e “jovens de risco”;

- Analisar os factores e os processos que participam na construção das identidades e trajectórias dos jovens estudantes, assim como as suas representações e expectativas face ao seu projecto e percurso pessoal, bem como educativo e profissional;
- Identificar diferenças e semelhanças entre jovens em risco e jovens delinquentes;
- Identificar o papel da escola no sistema de protecção de jovens em risco e jovens delinquentes.

Estes objectivos “nasceram” de um questionamento e de uma observação diária na minha prática profissional, em que cada vez mais somos “confrontados” com jovens estudantes com comportamentos anti-sociais e práticas delinquentes.

Assim, com este estudo pretendemos “conhecer” para compreender, e “compreender” para prevenir.

Prevenir de uma forma estrutural e individual, que se traduz conforme refere Caride Gomez, (1998), no “reconhecimento do valor da educação e da participação, da justa distribuição da responsabilidade, da promoção da dimensão colectiva, da auto-realização e o desenvolvimento integral da pessoa humana, ao longo da sua vida.”

6.3 – Caracterização da amostra

De modo análogo ao que se verifica na maioria dos estudos, a selecção da amostra teve por base uma parcela de população experimentalmente acessível à investigação.

Os critérios de selecção foram:

- alunos com processos por procedimentos disciplinares graves;
- alunos com processos de acção tutelar.

A opção pelo número de elementos foi acordado com o Agrupamento de Vila d’Este, aos 6 alunos com processos de acção tutelar, somaram-se outros 6 alunos que representam o número elevado de alunos com

procedimentos disciplinares graves, nomeadamente absentismo e comportamentos anti-sociais na sala de aula.

Foi solicitada por escrito autorização ao Presidente da Direcção Executiva do Agrupamento de Vila d'Este a realização das doze entrevistas, bem como a autorização para acesso a documentação necessária para a realização do trabalho.

6.4 – As entrevistas

No presente trabalho foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas como meio principal de recolha de informações.

Com o desenvolvimento das ciências sociais, e o alargamento dos conhecimentos, os investigadores foram-se interessando cada vez mais pelo indivíduo e pela forma como interage com o mundo.

De acordo com Albarello, Luc et al (1997, p.84): "...para esta abordagem em profundidade do ser humano, a entrevista tornou-se um instrumento primordial...".

Salientam autores como De Ketele e Roegiers, (1999, p.22) que a entrevista:

“...é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade, e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.”

As entrevistas foram gravadas, opções que se deve ao facto de ser recomendado por vários autores, pelas vantagens que o processo apresenta.

No primeiro contacto faziam-se as apresentações, explicava-se para que fim seria a entrevista e salvaguardava-se a questão de anonimato a partir do momento que fosse ligado o gravador.

Não foi fácil “conquistar” a confiança dos jovens em alguns casos, nomeadamente em relação ao sigilo das declarações, principalmente para com a escola.

“... essa cena de gravação não me agrada muito!”(entrevistado 6)

“... e depois você vai escrever tudo o que eu digo?”(entrevistado 12)

Ao ser concedida a autorização para a gravação, foi mais fácil a concentração e um maior sucesso relativamente às informações dos entrevistados.

Relativamente às entrevistas gravadas, autores como Ludke e André (1986, p.37), salientam que "... a gravação tem a vantagem de registar todas as expressões orais, imediatamente deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um factor constrangedor." Contudo, dado o número reduzido de entrevistados, certamente que "ficaram" gestos e olhares que "disseram" aquilo que não falaram.

O entrevistado nº.1 estava completamente ensonado e os seus olhos "brilhavam de cansaço", porque normalmente deita-se por volta das 4.00h da manhã, nunca mais cedo! Este cansaço era significativamente notório no rosto do jovem que estava precisamente em tempo lectivo.

Existem aspectos que levam a estabelecer alguma prudência na gravação da entrevista. Por exemplo Pujadas (1992, p. 139), propõe a utilização dos seguintes procedimentos:

- " Rever e estandardizar as falhas de concordância morfossintáctica para tornar o texto o mais legível possível;
- Apanhar as pausas, ênfases, dúvidas e qualquer outro tipo de expressividade oral por meio de um código pré estabelecido, libertando o texto de interjeições ou sinais de pontuação embaraçosos e extensos que lhe retirem legibilidade;
- Manter todas as expressões e rodeios de frase idiossincrásicos, assim como o calão que o informante utilize."

A realização das entrevistas foi conduzida com base num guião mas no decurso da entrevista foi necessário adaptar questões, dado que os entrevistadores não conseguiam, e talvez "não queriam" responder.

No final de cada entrevista havia sempre uma conversa informal, dada a empatia que foi conseguida em alguns casos.

Autores como Carmo e Ferreira (1998, p.133) referem um conjunto de aspectos que tivemos em conta para o êxito da entrevista, nomeadamente:

“Antes:

- Definir o objectivo;
- Construir o guião da entrevista;
- Escolher os entrevistados;
- Preparar as pessoas a serem entrevistadas;
- Marcar a data, a hora e o local;
- Preparar os entrevistadores (formação técnica).

Durante:

- Explicar quem somos e o que queremos;
- Obter e manter a confiança;
- Saber escutar;
- Dará tempo para “aquecer” a relação;
- Manter o controlo com diplomacia;
- Utilizar perguntas de aquecimento e focagem;
- Enquadrar as perguntas melindrosas;
- Evitar perguntas indutoras.

Depois:

- Registar as observações sobre o comportamento do entrevistado;
- Registar as observações sobre o ambiente em que decorreu a entrevista.”.

O método utilizado revelou-se adequado. Foi conseguida informação que não foi alcançada pelo método de inquérito por questionário, utilizado anteriormente para a realização de um trabalho académico sobre Bullying, em que as respostas apontavam valores negativos acerca da prática do mesmo.

Foram cruzadas as informações que obtive com a entrevista e os resultados do inquérito e a diferença entre o falar e responder ao inquérito foi abismal.

Na entrevista assumiram a agressividade com os colegas, sendo um dos motivos que os conduzem à Sala de Apoio Cívico, no inquérito respondem que nunca foram agressivos com os colegas.

Um exemplo prático que é sustentado pelos aspectos positivos e negativos atribuídos à entrevista e ao questionário, conforme refere os autores Carmo e Ferreira (1998, p.147):

Quadro 11 - Prós e contras das diferentes técnicas de inquérito

Técnica	Prós	Contras
Inquérito por Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • “Flexibilidade quanto ao tempo de duração, adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistados; • Profundidade (permite observar o entrevistado e colher informações íntimas ou de tipo confidencial). 	<ul style="list-style-type: none"> • Requer maior especialização do investigador; • Mais caro; • Gasta mais tempo.
Inquérito por Questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização; • Maior simplicidade de análise; • Maior rapidez na recolha e análise de dados; • Mais barato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de concepção; • Não é aplicável a toda a população; • Elevada taxa de não respostas.”

Fonte: Carmo e Ferreira (1998)

6.5 – Apresentação e discussão dos resultados

“O que é preciso é um pouco de cepticismo esclarecido” para com os resultados das medições. Devemos pensar que as medições em educação não são “a metro”, como acontece no mundo físico” (Lindgren, 1962).

Ainda que este trabalho seja da nossa inteira responsabilidade, o seu conteúdo resultou em larga medida da leitura de obras e artigos de autores nacionais e estrangeiros, bem como de inúmeras “conversas” tidas ao longo desta “caminhada”, com profissionais da educação e colegas de trabalho. O contributo desta troca de informação em muito “abriu” horizontes e perspectivas para o entendimento dos múltiplos aspectos relacionados com o tema.

Assim, após a realização das entrevistas, pretende-se agora analisar os resultados, tendo em conta que nesta investigação, de acordo com Albarello, Luc et al (1997, p.236): “...não se trata de demonstrar “qualquer coisa”, ou verificar hipóteses previamente elaboradas, mas sim produzir conhecimentos novos respeitantes a um ou outro aspecto da realidade social estudada...”.

Com as entrevistas realizadas, que consideramos reduzidas em número mas que foram as possíveis atendendo ao limite temporal, bem como

à ausência “permanente” de alguns jovens na escola para a realização das mesmas, não se pretende que os resultados sejam objecto de generalização. No entanto alguma importância e algum contributo estes resultados “produzirão” no nosso conhecimento científico.

“Por vezes sentimos que o nosso trabalho é uma gota num oceano, mas o oceano ficaria bem mais vazio sem algumas pequenas gotas!”

As doze entrevistas realizadas representam uma parte mínima do problema que está envolto nos jovens que praticam comportamentos delinquentes, bem como nos jovens que estão a “ingressar” no mundo da delinquência, e que “começam” a “mostrar” uma conduta anti-social no seu contexto escolar.

Apresentaremos de seguida algumas tabelas sínteses das entrevistas realizadas, bem como a análise dos dados obtidos.

6.5.1 - Vida familiar

Quadro 12 - Caracterização sócio-económica do agregado familiar

Entrevist.	Pai (Idade / Habilitações / Ocupação)	Mãe (Idade / Habilitações / Ocupação)	N.º Membros Agregado	Observações	Plano Acção Tutelar	
					Sim	Não
1	30 anos 4º ano Inválido	35 anos 4º ano Doméstica	5	Fam. Abrangida p/ RSI	X	
2	31 (padrasto) 5º ano Trolha	42 anos 4º ano Cozinheira	6	Entreo os 3 e os 8 anos viveu num Centro de Acolhi/o	X	
3	34 anos 4º ano Trolha	31 anos 3º ano Doméstica	5	Fam. Abrangida p/ RSI		X
4	45 anos licenciado contabilista	43 anos licenciada Advogada	5	-		X
5	38 anos 4º ano Vigilante	38 anos 6º ano Copeira	5	-	X	
6	55 (padrasto) 4º ano Ser. Aux. Hotel	40 anos 4º ano Doméstica	4	Fam. Abrangida p/ RSI	X	
7	36 (padrasto) 6º ano Cozinheiro	38 anos 4º ano Emp. Limpeza	4	-	X	
8	42 anos 2º ano Inválido	37 anos 6º ano Desempregada	3	Fam. Abrangida p/ RSI. Pai doente terminal. Mãe a frequentar curso de validação de competências – 9º Ano.		X
9	46 anos 6º ano Desempregado	36 anos 6º ano Doméstica	4	Fam. Abrangida p/ RSI	x	
10	padrasto 5º ano Vendedor	35 anos 6º ano Emp. Limpeza	3(a)	(a) O pai não faz parte do agregado		X
11	33 anos 4º ano Inválido	30 anos 4º ano Emp. Limpeza	6(b)	(b) incluiu o tio de 52 anos - trolha		X
12	31 (padrasto) 5º ano Trolha	42 anos 4º ano Doméstica	7	Fam. Abrangida p/ RSI		X

Fonte: Elaboração própria

Perante a caracterização social e familiar dos casos estudados verifica-se que quase a totalidade (onze) dos entrevistados vivem uma situação sócio económica desfavorecida, seis agregados vivem do apoio do Rendimento Social de Inserção e os restantes agregados têm profissões de baixos

rendimentos, com a excepção de um agregado que ambos os pais são licenciados.

A primeira entrevista foi realizada com um jovem de 14 anos que apresentou-se muito sonolento, mas desde o primeiro contacto muito meigo e educado.

Ambos os pais não trabalham, o pai por motivo de doença e em relação à mãe disse que não trabalhava porque "...era doente do coração."

O rendimento do agregado provém da atribuição do Rendimento Social de Inserção. Este jovem trabalha aos fins-de-semana numa oficina de automóveis, mas, dá o dinheiro aos pais, "... para os ajudar."

Este aluno diz "...estar bem com a sua família" e para ele uma família modelo é "...a minha família estar sempre junta!"

Quando questionado sobre o que gostaria de mudar na sua família, responde: "...o meu pai e a minha mãe terem saúde para comprarmos uma casa."

Este jovem salientou que "...durmo no mesmo quarto, na mesma cama com os meus dois irmãos.". Os irmãos têm 5 e 7 anos de idade.

Este jovem "gosta" muito da família, também porque na manutenção do sistema familiar não existe organização e clareza de regras nem controlo, isto porque ao longo da entrevista questionado sobre o motivo de tanto sono, respondeu "deitei-me às 4.30 da manhã!". Continuando "Normalmente é assim, chego por volta das 4.00/4.30h, porque vou para o Porto, que o meu amigo vem buscar-me e depois traz-me a casa."

A falta de controlo parental é acentuada e não se sente muito ligação afectiva, dado que diz "passo mais tempo com os amigos do que com a família...".

A figura de maior referência na família é o tio do Luxemburgo, porque "...paga tudo, T.V. Cabo, Internet, roupas...nas férias vou sempre visitá-lo."

O segundo entrevistado viveu num Centro de Acolhimento dos três anos de idade até aos oito anos, por ter sido maltratado pelo pai. Actualmente vive com a mãe e o padrasto.

Este jovem respondeu sobre a família que o que mais gosta "...é brincar com o meu irmão", e o que gostaria de mudar na sua família eram os "hábitos". Foi solicitado que explicasse melhor e prontamente respondeu:

“deitar-me mais cedo, ter horas para levantar, vestir e ter horas para comer.” Salienta-se que existirá certamente alguma desorganização familiar.

Questionado sobre qual a figura de maior referência na família, com uns “olhos cheios de brilho”, respondeu: “o meu irmão Nuno, porque brincámos sempre.” Talvez por não ter vivido grande parte da sua infância com os pais, vinculou-se de modo mais intenso quando integrado na família, à pessoa que teria características mais próximas da sua idade.

O terceiro entrevistado era muito evasivo nas respostas e não foi excepção em relação à família, referindo que “...a pessoa mais importante para ela na família eram os pais, porque gosto muito deles e é com quem estou mais tempo.”

Em relação a possíveis mudanças na família disse que “Não gostaria de mudar nada, queria que fosse sempre assim.”

O quarto entrevistado é uma surpresa, mesmo para o corpo docente da escola. O relacionamento com o encarregado de educação e escola, segundo a Directora de Turma é muito estranho, porque os pais apresentam-se como licenciados e os comportamentos e atitudes do aluno e da família são muito difíceis. Este entrevistado foi referenciado inclusive por ter graves problemas disciplinares.

O entrevistado questionado sobre a família diz que “...vivem muito bem, e gosto muito dos meus pais, porque dão-me carinho.” Também referenciou que passa “...mais tempo com a família do que com os amigos”.

Em relação a mudanças na família, disse “...não queria mudar nada, gosto de tudo”.

O quinto entrevistado “andou fugido”, não queria “fazer entrevista”. Com a colaboração da Professora Responsável pelos alunos com Processos Tutelares e o incentivo da Psicóloga, conseguimos realizar a entrevista. O entrevistado inicialmente “demonstrou” alguma resistência em começar a falar e ao longo da entrevista foi muito evasivo nas respostas. Nunca conseguimos “cruzar” o olhar, mantinha o olhar para além do horizonte. Este jovem está totalmente “desligado” do mundo que o rodeia, em relação à sua família, disse que “esta tudo bem assim... e a minha mãe é a pessoa mais importante para mim, porque falo mais com ela.” Fora da família, inquirido sobre quem era a

pessoa mais importante, respondeu que "...a minha avó, tem sessenta e tal anos".

Em relação a mudanças na família disse "...continuar tudo assim".

Esta entrevista correu muito mal, este entrevistado tinha estado de "castigo" na Escola Primária de Vila d'Este a fazer pequenos trabalhos de apoio, na semana anterior. Apresentava uma "ausência" e um sentimento de "revolta" mas ao mesmo tempo, de todos os entrevistados, era o jovem com o "olhar mais triste e profundo" ...

O sexto entrevistado tem 15 anos e já é consumidor de droga. Além de ter um porte de adulto, assume uma postura de ser "o maior da zona"!

Questionado sobre a família diz prontamente que "...não gosto da minha família." Normalmente passa os fins-de-semana em casa do irmão casado e questionado sobre a pessoa mais importante na família, responde "...o meu irmão, é a minha cara-metade, somos os dois divertidos."

Para ele, uma família modelo era "uma família unida.". Sobre mudanças na família, respondeu que "gostaria de mudar tudo, juntar os meus dois pais".

Fora da família a pessoa mais importante para ele é "a minha namorada."

O sétimo entrevistado já viveu alguns anos com a tia, na altura em que os pais se separaram. A pessoa mais importante na família para ele "...é a minha avó, foi ela que me criou." Fora da família, a pessoa de maior referência é "a minha namorada. Anda na Escola do Cerco do Porto". Habitualmente, está em Gondomar, em casa da avó.

Questionado sobre o que gosta na família, respondeu evasivamente "não sei...", mas sobre o que gostaria de mudar na família, respondeu que "estivéssemos todos juntos, mãe, avó, padrasto, irmã."

O oitavo entrevistado apresentou-se muito alegre e simpático. O pai está numa fase terminal de doença e o ambiente familiar anda um "pouco complicado", segundo ele. Este jovem já viveu numa Família de Acolhimento por ter sido espancado diversas vezes pelo pai, com necessidade de assistência médica. A figura de maior referência na família, respondeu muito espontaneamente "... a minha mãe, porque estou sempre com ela." Fora da família, os amigos são os mais importantes. Considera uma família modelo, aquela em que "...estão todos alegres e bem dispostos!" Na família, o que

mais gosta é quando dão-lhe “coisas”, o que menos gosta “...as discussões com os pais!”, e o que gostaria de mudar, refere que “nada. Estar como estou.”

O nono entrevistado era de respostas curtas, em relação à sua família realçou que “a minha mãe está com uma depressão!”, a pessoa mais importante na família são “os pais, porque criaram-me!” Fora da família, a pessoa mais importante, é “... a minha namorada.”. Relativamente a mudanças na família entende que “gosto de tudo, não é preciso alterar, está tudo bem!”.

O décimo entrevistado era um jovem que apresentava um “ar muito pálido” e tinha o hálito de quem tinha estado a fumar. Eram 8.30h da manhã, não tinha tomado o pequeno-almoço, mas já tinha fumado! Estava muito sonolento, mas muito afável. Vive só com a mãe, que é alcoólica, e que já assumiu perante a Directora de Turma que deixa o filho fumar, apesar deste ter também graves problemas renais.

Questionado sobre qual a pessoa mais importante para ele na família, respondeu “a mãe, porque gosto muito dela.” Fora da família é um colega que assume maior importância. Quando perguntámos o que gosta na família, respondeu, “jogar playstation”, o que menos gosta, respondeu “pôr a mesa”, e o que gostaria de mudar: “mudava de casa”. A visão materialista sobrepõe-se constantemente aos valores e sentimentos.

O décimo primeiro entrevistado não “veio com muita vontade para a entrevista”, e tentou responder sempre de uma forma muito abreviada às perguntas. Em relação à família disse que se relacionam bem e que “gosta da família, porque ajudam-me a fazer os trabalhos de casa, brincam comigo.” A pessoa mais importante para ele na família é “a mãe, porque é muito simpática, para mim e quando preciso de dinheiro ela dá-me.” Fora da família, a pessoa mais importante é “a minha avó, ajuda-me quando me falta dinheiro, eu peço e ela dá-me...” mas, sentiu-se na necessidade de justificar-se “mas eu também ajudo-a a fazer favores!”. Em relação a mudanças na família, disse que “não alterava nada.”.

A última entrevista foi difícil de realizar porque a entrevistada, está com graves problemas disciplinares na escola e inclusive já solicitaram acompanhamento de pedopsiquiatra, dado que tem comportamentos

extremamente agressivos na escola. A entrevistada viveu até aos nove anos em Instituições, porque foi espancada em bebé e teve que ser internada, e foi de imediato transferida para uma Instituição.

Foi difícil conseguir “arrancar” algumas respostas. Em relação à família, a pessoa mais importante para ela é “...a mãe, porque...sei lá...é minha mãe...trata de mim, sei lá!”

Fora da família, não existe ninguém!

O que mais gosta na família é “ver TV!”, o que menos gosta é “arrumar o quarto”, o que gostaria de mudar, “sei lá. Nada!”

Das entrevistas realizadas, a percepção do ambiente familiar é que as relações interpessoais não são muito coesas, não existe uma efectiva capacidade de suporte entre os membros.

Na “manutenção” do sistema familiar, em todos os casos não existe organização, no sentido de planificação e clareza das regras, e o controle é inexistente, a supervisão parental é nula nos agregados quer nas rotinas, horários, alimentação, quer no apoio pedagógico.

O conceito de “família”, normalmente é referenciado de uma forma subtil pela ausência de suporte emocional que garanta aos seus membros equilíbrio:

- existem famílias que os jovens sofreram agressões psicológicas e físicas;
- existem famílias desestruturadas;
- existem famílias desorganizadas em termos de hábitos e práticas.

Quadro 13 - Nível de escolaridade dos irmãos

Entrevist.	N.º Irmãos	Irmãos (Idade / Nível Escolaridade)	Observações
1	2	5 anos – pré escolar / 7 anos – 2º ano	
2	3	9 anos – 3º ano / 14 anos – 7º ano / 18 anos – emp. Café	
3	2	6 anos – 1º ano / 10 anos – 4º ano	
4	2	10 anos – 4º ano / 16 anos – 9º ano	
5	2	8 anos – 3º ano / 18 anos – estágio prof.	
6	2	8 anos – 2º ano / 24 anos - trabalha	Não sabe onde trabalha o irmão
7	1	13 anos – 6º ano	
8	0	--	
9	1	18 anos – 9º ano	
10	1	16 anos – 8º ano	
11	2	4 anos / 9 anos – 3º ano	
12	4	1 ano / 4 anos – pré escolar / 7 anos – 2º ano / 10 anos – 3º ano	

Fonte: Elaboração própria

Pela análise do Quadro 14, podemos concluir que o percurso escolar dos irmãos não será muito diferente dos pais, com baixas qualificações académicas. Em relação ao segundo entrevistado, o irmão de 18 anos trabalha num café, bem como em relação ao entrevistado número cinco, que tem um irmão de 18 anos só agora completou o 9º.ano, e está a frequentar um estágio profissional. Em relação ao sexto entrevistado não sabia as habilitações do irmão mais velho e não soube identificar em que a área trabalhava, transmitindo a ideia que “...vai trabalhando”. Em relação ao nono entrevistado o irmão mais velho só adquiriu também o 9º. Ano.

O estatuto social e as condições económicas acabam por condicionar o sucesso escolar, não por falta de auxílios económicos, mas porque as políticas sociais, com a atribuição por vezes “facilitada” de Rendimentos Sociais de Inserção, podem provocar nas camadas mais jovens a “entrada precoce” no mercado de trabalho, em busca da independência económica e familiar. Possuindo baixas qualificações académicas, “arranjam” empregos sem qualquer vínculo contratual e sem quaisquer direitos sociais em caso de despedimento. Factos que actualmente “deviam” ser acompanhados e não “perdidos” no sistema, dado que de acordo com o artigo 74º da nossa

Constituição da República (revisão de 1986) e apesar de todas as leis que defendem os direitos da criança:

- não existem sanções para os alunos e famílias que abandonarem a escolaridade obrigatória, antes da idade em que legalmente o podem fazer;
- não existe qualquer mecanismo (serviço/entidade) que intervenha junto dos jovens que abandonam a escola e que os apoie na busca de alternativas. Em termos concretos e, de acordo com a realidade do Agrupamento da Vila d'Este, “observa-se” um esforço por parte do corpo docente no acompanhamento específico. Contudo, quando os jovens resolvem faltar à escola, existe um hiato de tempo abismal entre a comunicação ao Tribunal e a execução de uma medida prática. Nesse espaço de tempo o jovem tem consciência que durante um determinado período vai estar “à solta”!;

De acordo com Carneiro (2003, p.24): “...o segredo residirá muito mais na criação de ambientes aprendentes, estimuladores da apropriação e construção de saberes por via autónoma, do que na inoculação de conhecimentos sistematizados por força da rotina...”, para evitar este “desapego educacional por parte dos jovens”. É fundamental “criar” no aluno o gosto por aprender, tendo consciência que se torna cada vez mais difícil para o corpo docente conseguir “estratégias de motivação”, sendo certo que de acordo com Gall (2007, p.15): “uma grande percentagem dos insucessos escolares relaciona-se com a inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares e que, mesmo nos casos em que a personalidade não é a causa principal do insucesso, ela desempenha, pelo menos o papel de causa adjuvante...”

A sociedade actual para o jovem “apresenta-se” como uma sociedade consumista e “facilitista”. A qualquer momento “entram” mensagens no seu telemóvel com propostas aliciantes de consumismo, mas que são “abafadas” por promoções, prémios, sendo para o jovem muitas solicitações. Na televisão somos “bombardeados” por créditos fáceis, rápidos, acessíveis a qualquer um. Para o jovem que está numa fase de “construção” de identidade, torna-se difícil dizer não.

Dada a matéria focada nesta investigação estando atentos à publicidade dirigida aos mais jovens, apercebemo-nos facilmente da “palavra mágica” (para o mercado de oferta), que utilizam constantemente e que é bastante apelativa para o jovem, que é a palavra “já”, é o imediatismo: “liga já”, “faz já”, “compra já”.

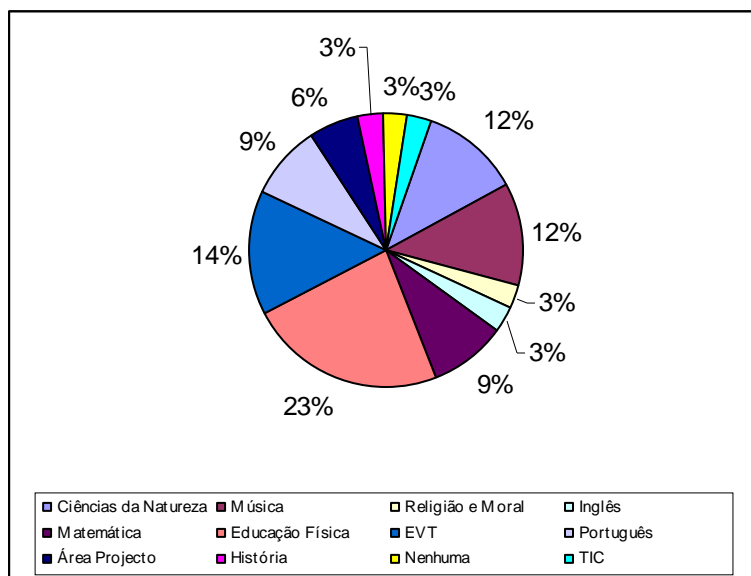
Obviamente, o jovem é impelido a consumir e para isso como refere o décimo primeiro entrevistado, as pessoas mais importantes para ele na família é a mãe, porque “...dá-me dinheiro quando preciso...” e a avó, porque “...ajuda-me, quando me falta dinheiro, eu peço e ela dá-me...”.

De realçar também a situação do primeiro entrevistado, que trabalha aos fins-de-semana numa oficina de automóveis para ganhar dinheiro. Este jovem tem apenas 14 anos, mas ele pensa que se der “algum dinheiro” aos pais em contrapartida estes “deixam-no à solta” e “à vontade” para as suas saídas nocturnas.

Em relação a este agregado que vive da atribuição de rendimento social de inserção, qual é o plano de inserção que foi elaborado e delineado para esta família? Que lhes “pedimos em troca”, nós sociedade? Um filho que com 14 anos já trabalha, e frequenta os Bairros do Aleixo e do Lagarteiro todas as noites até às 4.30h da manhã!

6.5.2 – Vida escolar

Quadro 14 – Disciplinas preferidas dos entrevistados



Fonte: Elaboração própria

Nas dozes entrevistas realizadas é notório o gosto por disciplinas que não exijam conhecimentos teóricos, ou melhor dizendo, disciplinas que não exijam estudo. A preferência são disciplinas práticas, que exigem algum esforço durante a aula, mas que não é preciso estudar ou praticar fora da escola.

As disciplinas preferidas por oito entrevistados é Educação Física e EVT, justificando: “...é as coisas que eu gosto de fazer.”, (entrevistado 3); “...são as que consigo fazer melhor.”, (entrevistado 4) ; “...são melhores, faço coisas que eu gosto” (entrevistado 5); “...gosto de praticar exercício e desenhar.”, (entrevistado 6); “só faço coisas que gosto, não faço quase nada”, (entrevistado 7); “as storas são calmas”, (entrevistado 10).

Os outros entrevistados referem também disciplinas como Matemática, Português e Ciências, apesar de terem nota negativa e também não conseguem justificar porquê.

Alguns entrevistados confundem o “gostar da disciplina”, com o “gostar da professora”, e por vezes respondem que são as disciplinas preferidas não

tendo em conta o conteúdo programáticas das disciplinas, mas sim os professores que as ensinam.

O nono entrevistado foi o único que assumiu categoricamente que não tem preferência por nenhuma disciplina, justificando que “...não gosto de estar cá dentro!”

Em relação ao pessoal não docente todos os entrevistados são unânimes ao afirmar que os funcionários(as) são simpáticos, com excepção do sexto entrevistado que afirmou “só gostar de alguns, porque os outros são rabugentos”.

Este aluno encontra-se em “vigilância permanente” na escola, porque exerce bullying sobre os colegas, bem como sobre a própria namorada de 12 anos, o que justifica provavelmente a sua resposta em relação ao pessoal auxiliar.

Quadro 15 – Apreciação do pessoal docente por parte dos entrevistados

Entrevistado	Professores preferidos	Motivo
1	Todos	São muito simpáticos, preocupam-se.
2	Nenhum	Porque os professores são todos iguais .
3	Português	Porque é fixe, não deixa fazer asneiras, mas é fixe.
4	Música e Português	Porque são engraçadas e simpáticas .
5	Alguns (não especificou)	Os que conversam mais comigo .
6	A Directora de turma	É fixe! É simpática e brincalhona .
7	Nenhum	Não esclareceu
8	Nenhum	Tinha um, mas foi embora .
9	História e a Directora de turma	São fixes e simpáticas .
10	Música	Porque dá aulas engraçadas, com vídeos e computador.
11	Nenhum	São todos iguais.
12	Directora de turma	É a melhor Profª por muitos motivos, é a mais fixe!

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao pessoal docente, dos doze entrevistados, quatro jovens não gostam de nenhum professor.

De salientar que o nono entrevistado apesar de afirmar que não gosta de estar na escola, salientou o gosto pela Directora de Turma e a Professora de História.

Os restantes entrevistados referem também a Directora de Turma, sendo notório que existe uma “atenção personalizada” dos Directores de Turma com os seus alunos.

Na primeira reunião realizada no Agrupamento, observámos um “ambiente muito calmo e acolhedor” por parte do pessoal auxiliar, enquanto percorria o hall de entrada e apercebemo-nos de um jovem que “provavelmente” teria feito alguma asneira e tinha sido “encaminhado” para a sala de apoio cívico, e despertou curiosidade o seu comportamento porque, este jovem “pedia de uma forma muito carinhosa” que chamassem a sua Directora de Turma.

Na escola, estes jovens acabam por ter a continuidade do suporte maternal, através do professor que o “ouvir mais”, do professor que “preocupar-se mais”, e os Directores de Turma assumem muito o papel de verdadeiros educadores, preocupando-se, “vigiando” e essencialmente “estando atentos”.

Estes comportamentos foram observados ao longo das entrevistas, existia um “acompanhamento permanente” por parte destes para com os seus alunos, inclusive no final das entrevistas “ofereciam” material didáctico e uns chocolates!

Como refere Machado (1997, p.125): “...são os professores possuídos pela paixão de o ser, de serem agentes da missão por excelência de ajudarem as crianças e os jovens a descobrirem quem são e a querer sê-lo”.

Acrescentando ainda (Ibidem): “Eles estão por aí por todo o país, não haverá escola que não tenha pelo menos um e haverá as que têm muitos e até algumas que os têm a todos.”

Questionados sobre o pensavam da escola, todos foram unânimes na resposta: “É grande!” e não faziam mais comentários sobre a mesma, talvez por ser a questão inicial.

Quadro 16 – Locais preferidos da Escola

Entrevistado	Biblioteca	Bufete	Pav. Desportivo(a)	Recreio/ Espaço Ext.	Sala TIC
1	x		x		
2			x		
3	x	x			
4	x			x	
5		x	x		
6				x	
7				x	
8				x	
9				x	
10	x				x
11	x			x	
12				x	

(a) Este pavilhão não se encontra no espaço da Escola, embora seja utilizado por esta

Fonte: Elaboração própria

Assim para “tentar saber um pouco mais”, tentámos falar sobre os locais preferidos, e os doze entrevistados maioritariamente têm como local preferido o recreio, seguindo-se a Biblioteca, porque têm os computadores e está muito bem equipada. De seguida referem o Pavilhão que é onde têm as aulas de Educação Física, uma das disciplinas mais preferidas.

Segundo informação do corpo docente as viagens de ida e volta para o Pavilhão são feitas num autocarro cedido pela Gaianima, Empresa Municipal, não pelo percurso ser longo, mas porque haviam muitas “queixas” de prática de bullying, principalmente para com os alunos mais novos.

Uma realidade que “mostra” o retrato da violência e dos comportamentos anti-sociais existentes no Agrupamento de Vila d’Este.

Em relação ao que menos gostam na escola:

- entrevistado 1 : “estar na sala de aula”;
- entrevistado 2 : “dos testes.”;
- entrevistado 3 : “estar na sala de aula”;
- entrevistado 4 : “dos testes”;
- entrevistado 5 : “não sei”;
- entrevistado 6 : “ambiente, tudo!”;
- entrevistado 7 : “estar nas aulas.”;
- entrevistado 8 : “ter que estudar”
- entrevistado 9 : “as aulas.”;
- entrevistado 10 : “os colegas”;

- entrevistado 11: “não tenho nada que não goste.”;
- entrevistado 12: “das funcionárias, sei lá...”.

O “estar nas aulas”, os “testes”, e o “ter que estudar”, são as respostas que prevalecem.

Observando o interesse que existe por parte dos professores em relação aos seus alunos, podemos considerar que será a componente familiar a falhar. Como refere Pinto (1995, p.58): “ a responsabilidade de a criança não se adaptar à escola está a montante da escola, na família, no meio familiar de origem.”

No parecer de Sousa (1998, p.149) “...quando os pais se interessam mais pela escolaridade dos filhos, estes sentem-se mais motivados e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, o que potencializa o sucesso.” O estatuto social e as condições económicas das crianças condicionam o sucesso escolar, uma vez que muitas famílias não conseguem “dar resposta” e “acompanhamento” aos seus filhos, originando um hiato entre o mundo família - escola. Como refere Diniz (2003, p.35) “o abandono escolar resulta muitas vezes das formas disfuncionais das famílias...”.

Alguns docentes com quem falámos, nomeadamente a Coordenadora do Programa Tutelar focaram constantemente o facto de se sentirem “frustrados” na sua função, dado que os alunos não parecem estar minimamente interessados nas matérias, facto que foi confirmado pelos entrevistados. De acordo com Cury (2004, p.62) “enquanto os professores falam, os alunos estão agitados, inquietos, sem concentração e ainda por cima, viajam em pensamento. Os professores estão presentes na sala de aula e os alunos estão noutra mundo.” De acordo com o mesmo autor (Idem, p.63), estes comportamentos resultam de três causas: o excesso de estímulo visual e sonoro produzido pela televisão que atinge frontalmente o território da emoção; (...) o excesso de informação (...) a paranóia do consumo e da estética, que dificulta a interiorização.”

Perante tal cenário, que afinal afecta cada vez mais as crianças e os jovens, o corpo docente só alcançará o sucesso se assumir uma postura cada vez mais sensível perante a individualidade de cada aluno, assim como se

desenvolver a capacidade criativa para utilizar as “ferramentas pedagógicas” adequadas no processo ensino / aprendizagem dos alunos em causa.

Questionados sobre o que pensam da turma, os alunos declaram maioritariamente gostar, com algumas excepções:

- Entrevista 1 : “gosto, mas já briguei dentro da sala de aula.”;
- Entrevista 2: “gosto, porque são meus amigos, porque fazemos brincadeiras.”;
- Entrevista 3 : “nem de todos, porque ... começam-me a chamar nomes e isso tudo...”;
- Entrevista 4 : “Sim.”;
- Entrevista 5 : “gosto da turma, dou-me bem.”
- Entrevista 6: “É fixote.”;
- Entrevista 7: “Sim, mas ... são um pouco novos.”;
- Entrevista 8: “Gosto.”;
- Entrevista 9: “Sim, estão sempre do meu lado.”;
- Entrevista 10: “Não.”;
- Entrevista 11: “Sim, andámos sempre juntos no intervalo.”;
- Entrevista 12: “Sim.”

O Agrupamento de Vila d’Este, tendo sido reconhecido como TEIP, abrange necessariamente um conjunto de medidas que a escola desenvolve, a saber:

- Serviço de Psicologia e Orientação;
- Serviço de Educação Social – “oferece” apoio à família, apoio ao aluno e um serviço de intervenção social directa, ao domicílio;
- Serviço Plano Acção Tutelar;
- Serviço de Formação Cívica;
- Disciplina da área de Projecto;
- Actividades Enriquecimento Curricular: grupo de fanfarra, grupo instrumental, natação, esgrima, actividades internas como jogos tradicionais;
- Serviço Apoio Cívico, que funciona com o apoio de todos os professores da escola, sempre que ocorre uma “expulsão” da sala

de aula e/ou quando os alunos têm distúrbios comportamentais. Existe sempre um Professor “destacado” para o funcionamento da sala de apoio cívico, que é muitas vezes frequentada. Quando o aluno é “encaminhado” para a sala de apoio cívico, reflecte com a “ajuda” de um professor sobre o comportamento que motivou a sua ida à referida sala. De seguida é atribuída uma tarefa de âmbito pedagógico.

Nas doze entrevistas realizadas, observámos que todos os entrevistados tinham frequentado a sala de apoio cívico, conforme quadro apresentado.

Relativamente à questão sobre o que gostaria que mudasse na escola, as respostas são muito diversas:

- Entrevistado 1: “Construía um pavilhão.”;
- Entrevistado 2: “Construía mais espaços de abrigos.”;
- Entrevistado 3: “Não sei, também é fixe assim, não sei.”;
- Entrevistado 4: “Podia ser melhor.”, não concretizou a resposta;
- Entrevistado 5: “Não mudava nada.”
- Entrevistado 6 : “Fazia festas. As aulas são aborrecidas, não há diálogo, não há nada. As pessoas estão sempre mal dispostas e descarregam nos alunos.”;
- Entrevistado 7: “Eu não me sinto bem na escola, tenho que vir, mas não gosto da escola.”;
- Entrevistado 8: “Mais fixe, sempre recreio.”;
- Entrevistado 9: “Só haviam intervalos.”;
- Entrevistado 10: “Punha uma sala de jogos, ... de bilhar, não sei”;
- Entrevistado 11: “Não mudava.”
- Entrevistado 12: “Sei lá, assim é fixe!”

Quadro 17 – Frequência dos entrevistados na “Sala de Apoio Cívico”

Entrevistado	Motivo de Frequência na Sala de Apoio Cívico
1	Lutou com um colega
2	Durante uma aula provocou a desatenção dos colegas falando alto e fazendo desenhos
3	Portou-se mal nas aulas (não especificou)
4	Estava a conversar alto na aula
5	Estava “sempre a falar” e não fazia “nada” nas aulas
6	“Bate” nos colegas e fala muito nas aulas
7	Estava a falar “muito alto” nas aulas
8	Rebentou sacos de gomas na aula
9	Atirou papéis aos colegas na aula
10	Estava a falar alto na aula
11	Distraía os colegas (não especificou)
12	Portou-se muito mal na sala de aula (não especificou)

Fonte: Elaboração própria

As preferências e as iniciativas de mudança não seriam realizadas relativamente ao “funcionamento normal” de escola, mas sim “ambientes de festas”, recreios e até uma sala de jogos.

O “modus de vida” destes jovens não está minimamente “enquadrado” com o funcionamento de uma escola. O “ter que respeitar” regras de funcionamento, o “ter que cumprir”, não coincide com os valores e princípios destes jovens.

Quadro 18 - Actividades extra-curriculares

Entrevistado	Actividades Extra – Curriculares		
	Na escola	Fora escola	Quais
1		X	Judo e Kique-boxe
2			-
3			-
4		X	Dança
5			-
6			-
7			-
8		X	Futebol
9			-
10			-
11		X	Futebol, andebol e basquetebol
12	X	X	Futsal

Fonte: Elaboração própria

Os entrevistados, não tinham conhecimento das actividades extra-curriculares e dos clubes que existem na escola, nomeadamente os Clubes de Cavaquinhos, de Artes, de Hip-Hop, esgrima, natação ou grupos instrumentais. Mostraram-se totalmente alienados sobre o funcionamento dos mesmos, com a excepção do último entrevistado que frequenta o clube de Futsal.

Fora da escola sete não participam em nenhuma actividade desportiva ou cultural extra escola. O primeiro entrevistado pratica desportos que privilegiam alguma força física. Os restantes frequentam uma colectividade desportiva e praticam futebol. O quarto entrevistado cujo agregado possui uma situação económica mais favorável pratica dança.

Questionados sobre o que é ter sucesso e/ou insucesso escolares, as respostas obtidas foram:

- Entrevistado 1: “Sucesso, é uma alegria, tinha que estudar, para ter um bom trabalho.”;
- Entrevistado 2: “Não sei. No 1.º Período tive 8 negas, no 2.º Período 11.”;
- Entrevista 3: “Sucesso, para aprender. Eu sei tudo, só que não gosto...de estudar.”;
- Entrevista 4: “Sucesso escolar, não sei. Insucesso escolar, não tou a ver.”;
- Entrevista 5: Não conseguiu responder à pergunta;
- Entrevista 6: “Por causa dos empregos.”;
- Entrevista 7: “Sucesso escolar para ser alguém, insucesso escolar, não serve para nada.”;
- Entrevista 8: “Para arranjar emprego.”;
- Entrevista 9: “O insucesso serve para nada.”;
- Entrevista 10: Não conseguiu responder à pergunta;
- Entrevista 11: Não respondeu;
- Entrevista 12: “Sei lá.”

Foi solicitada informação relativamente às classificações obtidas no 1.º período e no 2.º período, sendo os resultados negativos bastante acentuados, conforme é apresentado no Quadro 18.

Quadro 19 –Avaliações dos entrevistados nos 1.º e 2.º períodos do ano lectivo 2007/08

Entrevistado	Avaliações Negativas 1º Período	Avaliações Negativas 2º Período
1	9	11
2	8	11
3	6	8
4	6	4
5	7	9
6	9	11
7	5	7
8	3	7
9	11	11
10	2	4
11	7	9
12	7	9

Fonte: Elaboração própria

O conjunto das representações dos alunos são variáveis quanto ao sucesso e/ou insucesso escolar.

Ehrlich (1995), Fraiman (1997), Mitsch (1996), Vincent (1998), Maldonado (1991), Minervino (1997), Troppmair (1996), consideram que o contexto sócio-familiar do aluno influencia a educação escolar dos filhos na medida em que os filhos vivenciam os reflexos negativos do contexto familiar que exercem um peso considerável no contexto escolar (apud Chechia e all, 2002, p.207-219).

As representações sociais que os pais têm sobre a vida escolar são diferentes consoante o grupo sócio-cultural que pertencem. Ao longo da escolaridade inicial, as representações dos alunos em relação à escola são provavelmente determinadas pelos pais, embora nos níveis subsequentes de escolaridade os alunos ganhem autonomia. De acordo com Santiago (1993, p.51): “A família perde, gradualmente, o papel de mediadora nos processos de influência externa; a escola (...) substitui-a nesse papel, tornando-se uma fonte de influência na formação das representações da escola”.

A influência das vivências escolares condiciona a representação escolar que o aluno tem de si uma vez que as experiências que as pessoas vivem podem influenciar a sua auto-imagem. Assim, todo o processo de formação das representações da escola nos alunos está, conforme refere Santiago (1993, p.66) “dependente da qualidade das suas experiências educativas na escola e dos percursos escolares que as configuram”, tendo deste modo, o insucesso

efeitos negativos nos alunos, desenvolvendo representações e atitudes cada vez mais negativas, à medida que os resultados negativos continuam e/ou aumentam, conforme aconteceu na maior parte dos entrevistados, que do 1.º período para o 2.º período vê os valores negativos aumentarem consideravelmente.

Inúmeros autores investigam sobre as relações existentes entre as atitudes, as representações e os desempenhos escolares, contudo salientamos uma investigação realizada sobre o auto conceito e o sucesso escolar de Júlia Formosinho e Pinto (1986) em que concluíram que:

- “a imagem global (auto-estima) que o aluno revela de si mesmo está fortemente relacionada com a sua imagem no campo académico;
- geralmente os alunos com melhor rendimento académico são os que revelam melhores níveis de auto-estima e de auto conceito académico” (Idem, p.29-44).

Poderemos compreender a diversidade de situações existentes, a relação entre processos simbólicos e condutas individuais e a importância do grupo na modificação das consciências individuais, uma vez que, conforme refere Santiago (1993, p.94):

“...as representações são mediadoras das práticas dos professores e, como tal, passíveis de influenciar os resultados da educação pelos atributos consignados aos alunos, aos pais, aos saberes, às estratégias para a sua transmissão e às normas que enquadram a acção educativa.”

As origens /causas do sucesso/insucesso continuam a estar fortemente ligadas ao dom natural ou às condições socioeconómicas dos pais. Continua a ser uma questão que raramente conduz o professor a um espaço de reflexão para determinar as causas e formas de ultrapassar esse problema, dado que os resultados disponíveis de alguns estudos relativamente às representações da escola e dos seus actores, de acordo com Santiago (1993, p.94) “...apontam, genericamente, para o predomínio nestas de traços essencialmente ligados aos princípios da escola transmissiva...”

Foi notório que a questão sobre insucesso e/ou sucesso escolar, não era de fácil resposta, “incomodava-os” bastante e “mexiam-se” constantemente na cadeira ... avançámos para as questões sobre o grupo de amigos.

6.5.3 - Grupo de amigos

As questões incidiam sobre a importância que é atribuída ao grupo de amigos, se eram da escola, qual a faixa etária que predominava, como ocupam os seus tempos livres, se tem algum amigo especial, se passava mais tempo com os amigos ou com a família, e o que mais gostava, e o que menos gostava no grupo de amigos.

- Entrevistado 1: Não tem amigos da escola, porque “...não quero, porque passo pouco tempo na escola.” Tem um amigo especial, é “...o Nuno do Bairro do Aleixo, ... quando estive no hospital, só ele é que me foi visitar.” Este jovem diz que passa mais tempo com os amigos do que com a família. Em relação à ocupação dos tempos livres “passeia pela Ribeira de Gaia e está no Bairro do Aleixo e no Bairro do Lagarteiro.” Em relação ao que mais gosta no grupo de amigos é: “...quando andámos todos a passear.”, o que menos gosta é: “...quando estamos bem dispostos e vem outro grupo e metem-se com os mais pequenos.”;
- Entrevistado 2: Tem amigos da escola, porque “são muito chegados.”. Tem um amigo especial, porque “apoia-me em todos os sarilhos.” Este jovem passa mais tempo com o grupo de amigos do que com a família. Em relação à ocupação dos tempos livres “jogar futebol, à beira do café, em casa dos amigos.” O que mais gosta do grupo de amigos é “brincar”, o que menos gosta é “quando se chateiam comigo.”;
- Entrevistado 3 : Tem amigos da escola, porque “são fixes, ajudam.” Tem uma amiga especial, que é “divertida, anda sempre comigo.” Passa mais tempo com a família do que com os amigos. Em relação à ocupação dos tempos livres “vou ao café com a minha mãe e os meus amigos.” O que mais gosta no grupo de amigos, refere que “não sei...gosto que sejam divertidos.”, o que menos gosta é “que sejam rebeldes.”;
- Entrevistado 4: Tem amigos na escola, porque “são os meus melhores amigos.” Tem duas amigas especiais porque, “apoiam-na em tudo.” Passa mais tempo com a família do que com os

amigos. Relativamente à ocupação dos tempos livres costumam “andar às voltas, ir ao cinema.” O que mais gosta no grupo de amigos “divertir”, o que menos gosta “chatear com eles”;

- Entrevistado 5: Tem amigos na escola, porque “estou sempre com eles”. Não tem um amigo especial, mas sim “muitos, porque fazem tudo comigo.” Passa mais tempo com a família do que com os amigos. Nos tempos livres “joga à bola, vejo televisão, computador.” O que mais gosta no grupo de amigos “muita coisa, tudo, jogar à bola”, o que menos gosta “quando se cortam”;
- Entrevistado 6: Tem amigos na escola, porque “são divertidos”. Tem um amigo especial, porque “anda comigo nos bons e maus momentos”. Passa mais tempo com os amigos. Nos tempos livres costumam “jogar à bola e outras “cenas”, “arranjar” brigas e fumar”. O que mais no grupo de amigos “é divertir”, o que menos gosta é “fazer asneiras”;
- Entrevistado 7: Tem amigos na escola, porque “tenho mais confiança, já os conheço há mais tempo, andaram na primária”. Tem um amigo especial, porque “sempre me acompanhou”. Considera que passa o mesmo tempo com os amigos e com a família. Nos tempos livres gostam de “jogar à bola e playstation”. O que mais gosta no grupo de amigos é “estarmos juntos a falar”, o que menos gosta “Quando começam a serem chatos, a pegar comigo”;
- Entrevistado 8: Tem amigos da escola, porque “não se mete com ninguém”. Tem um amigo especial, porque “é simpático”. Considera que passa o mesmo tempo com os amigos e com a família. Nos tempos livres “jogam playstation, vou dar umas “voltas” com os colegas”. O que mais gosta no grupo de amigos que “paguem-me coisas”, o que menos gosta “que andem à briga”;
- Entrevistado 9: Tem amigos na escola, porque “são os que estão sempre do meu lado e se fizer uma coisa mal corrigem”. Tem um amigo especial, porque “é correcto”. Considera que passa mais

tempo com a família. Nos tempos livres costumam “passear ou estar em casa”. O que mais gosta no grupo de amigos é “quando estão sozinhos comigo e está tudo bem”, o que menos gosta, é “quando começam a armar-se e esticam-se”;

- Entrevistado 10: Tem amigos na escola e não falou mais sobre os amigos da escola. Não tem um amigo especial. Referiu que passa mais tempo com os amigos do que com a família. Costumam jogar à bola nos tempos livres. O que mais gosta no grupo de amigos é “jogar à bola”, o que menos gosta “não sei”;
- Entrevistado 11: Tem amigos na escola, porque “brincam sempre comigo”. Para este jovem todos os amigos são especiais. Referiu que passa mais tempo com a família do que com os amigos. Nos tempos livres costumam “jogar futebol entre equipas”. O que mais gosta no grupo de amigos é “gosto de tudo”, o que menos gosta “não tenho nada que não goste”;
- Entrevistado 12: Tem amigos na escola, porque “são os meus melhores amigos”. Tem um amigo especial, a qualidade que lhe atribui “sei lá, tudo”. Referiu que passa mais tempo com os amigos. Nos tempos livres costumam “brincámos às escondas, andámos de bicicleta”. O que mais gosta no grupo de amigos é “sei lá, tanta coisa”, o que menos gosta é “quando eles se armam”.

O grupo de amigos na fase da adolescência é muito importante para o jovem, inclusive alguns já assumem que “passam mais tempo com os amigos do que com a família.”

Nas doze entrevistas questionados sobre a faixa etária predominante no grupo, todos eles assumiram que os seus amigos são mais velhos.

A “necessidade” de antecipação, bem como a vontade de passagem para o mundo adulto, faz com que estes adolescentes se integrem em grupos com idades mais avançadas.

Quadro 20 – Faixa etária do grupo de amigos dos entrevistados

Entrevistado	Faixa Etária do Grupo de Amigos
1	20 - 30 anos
2	13 – 15 anos
3	13 – 19 anos
4	13 – 15 anos
5	Todas as idades
6	15 – 20 anos
7	15 – 17 anos
8	14 – 15 anos
9	15 – 19 anos
10	16 – 18 anos
11	14 – 15 anos
12	12– 16 anos

Fonte: Elaboração própria

Sendo certo que os primeiros anos de vida fundamentais para a construção da personalidade, a criança que “passa” constantemente por sentimentos de instabilidade, revolta, fúria não vai conseguir interiorizar sentimentos de segurança e estabilidade, dado que não “viveu” sentimentos de carinho, segurança e conseqüentemente não conseguirá “aprender” que o “outro” gosta dela.

Assim, a criança não consegue estabelecer uma vinculação segura, tendo dificuldade em atingir uma verdadeira autonomia, adoptando atitudes imaturas de angústia perante a frustração, necessitando da satisfação imediata do desejo na tentativa de preencher um “vazio interminável”. Conseqüentemente surge a impulsividade, a dificuldade em reflectir e a tendência para as mais diversas “dependências”, numa relação egocêntrica de “tudo ou nada”.

São perturbações que no percurso de vinculação afectiva podem levar a desvios no desenvolvimento e comportamento e só um “preenchimento” eficaz deste “vazio afectivo” pode favorecer um crescimento harmonioso.

Os desvios comportamentais resultam, na instabilidade, em défice de atenção, no insucesso escolar, na agressividade, na impulsividade, nas alterações de comportamento, na mentira, no furto, na toxicodependência, na perturbação de personalidade, nos desvios de comportamento sexual, na ansiedade, na depressão, e na desorganização de tipo psicótico. A reparação destas falhas dificilmente será conseguida com a “retirada abrupta” do seio

familiar, bem com a institucionalização “normalmente” despersonalizada ou com sucessivas separações das famílias de acolhimento.

Existem milhares de crianças institucionalizadas no nosso país que nem sempre têm as melhores condições de acompanhamento, contudo existem situações extremas em que o único recurso é a retirada temporária ou duradoura do meio familiar disruptivo. Esta solução só deve ser tomada após uma avaliação e depois de esgotadas todas as alternativas possíveis de suporte social e terapêutico à família.

De acordo com a Regra de Beijing 19.1: “a colocação de um menor em instituição é sempre uma medida de último recurso, e a sua duração deve ser tão breve, quanto possível.”

As Regras de Beijing dão grande importância ao papel da família (Regra de Beijing 18.2), ao exigir que os filhos não sejam separados dos pais senão em último recurso, conforme também é referenciado no Pacto Internacional relativo aos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, ou seja de que “a família é o elemento natural e fundamental da sociedade”.

Actualmente verifica-se que a definição do percurso de vida de menores em situações de perigo é muitas vezes prejudicada pela demora excessiva do seu projecto de vida. Os menores acolhidos deviam rapidamente poderem regressar aos pais ou família alargada, mesmo que implicasse “custos adicionais” para o processo de reintegração, tornando-se assim cada vez mais premente a necessidade de regulamentar sobre as medidas de protecção a executar em meio natural de vida, de “apoio junto aos pais” ou de “apoio junto de outros familiares ou de terceiros”.

De salientar que, embora se prevejam na Lei Tutelar, medidas que apontam para percursos de educação flexível ou profissionalizante, torna-se insuficiente muitas vezes a resposta por parte do Ministério da Educação, do Emprego e Formação Profissional. Os Programas como TEP's, PEETI's, PIEF's, Currículos alternativos, Ensino Recorrente tornam-se insuficientes para melhorar o percurso dos menores de risco.

Como ajudar os jovens em risco a organizar mecanismos de defesa adaptativos que favoreçam a integração do seu passado, que os fez entrar em

ruptura com eles próprios e com a sociedade? Como ajudá-los a reparar o seu “vazio afectivo”?

Uma das soluções será através do planeamento familiar, nomeadamente no apoio a mães em risco através de formação, estruturas de apoio a famílias em crise, lares de acolhimento para mãe e criança, detecção precoce das situações de risco (infantários, creches ou escolas), apoios sociais e terapêuticos, bem como através da escola como espaço formativo que responda às verdadeiras necessidades e dificuldades.

Nas situações de ruptura é necessário todo um processo de reparação estruturante, estável e securizante do ponto de vista afectivo, equipas multidisciplinares com formação específica dos técnicos envolvidos no processo de avaliação, orientação e reabilitações de jovens e famílias em risco.

6.5.4 –Medidas adoptadas pelo Sistema Tutelar Educativo em relação ao Jovem

Nas entrevistas efectuadas, seis jovens “sofreram” um processo tutelar educativo, os restantes seis jovens têm processos disciplinares educativos, tendo inclusive já suspensões durante o presente ano lectivo.

Quadro 21 – Plano de Acção Tutelar por entrevistado

Entrevistado	Plano de Acção Tutelar	
	Sim	Não
1	X	
2	X	
3		X
4		X
5	X	
6	X	
7	X	
8		X
9	X	
10		X
11		X
12		X

Fonte: Elaboração própria

Dada a impossibilidade de ter acesso ao processo individual do aluno, obtemos as informações através dos próprios entrevistados, mas sempre tendo em atenção a sensibilidade da questão.

Assim, foram obtidos os dados de acordo com a “disponibilidade” do jovem em falar sobre o assunto. Os seis jovens de perigo assumiram os problemas com a polícia e especificaram as situações ocorridas.

Dada a importância desta questão, questionámos posteriormente a Professora Responsável pelo Acompanhamento Educativo, no sentido de “perceber” como estes jovens com processos tutelares educativos eram “controlados” pelo sistema que impôs as respectivas medidas tutelares educativas e fomos informados que é aqui que não existe uma interacção directa e eficaz entre escola e instituição judicial.

Existe sempre um hiato de tempo desde que é comunicado o incumprimento por parte do jovem até existir uma resposta de actuação e intervenção perante este incumprimento.

Assim, o jovem vai “ganhando” tempo e espaço no incumprimento das imposições de obrigações, o insucesso acentua-se e só com o esforço e dedicação “redobrados” por parte do corpo docente é que “tentam” insistir para o seu desenvolvimento de uma forma positiva, não só no aspecto educativo mas muitas vezes salientando o seu aspecto psico-emocional.

Como referiu a Coordenadora do Acompanhamento Educativo “até quando os conseguimos “ajudar”? Eles “perdem-se” completamente durante as pausas lectivas!”

Quadro 22 – Relação dos entrevistados que já tiveram problemas com a polícia

Entrevistado	Problemas com a Polícia		
	Sim	Não	Motivo
1	X		A primeira vez estava a vender droga no Bairro do Cerco do Porto. A segunda vez quando houve um tiroteio entre 2 gangs, eu estava no meio.
2	X		Estraguei a porta de entrada do prédio. Os moradores acusaram-me e chamaram a polícia.
3		X	-
4		X	-
5		X	-
6	X		A primeira vez, num sábado, andava a assaltar pessoas a pé, em Laborim-Gaia. A segunda vez, andava a queimar contentores.
7	X		Num sábado á noite, “emborrachei-me”, fiz estragos no local e chamaram a polícia.
8	X		A primeira vez estava a vender droga no Bairro do Cerco do Porto. A segunda vez quando houve um tiroteio entre 2 gangs, eu estava no meio.
9	X		Estraguei a porta de entrada do prédio. Os moradores acusaram-me e chamaram a polícia.
10	X		Estávamos a partir vidros dos comboios e a rebentar foguetes. O segurança chamou a polícia.
11		X	-
12	X		Fizemos asneiras num carro e chamaram a polícia

Fonte: Elaboração própria

Na entrevista 12, o jovem de risco encontra-se a “aguardar” a decisão do Tribunal.

Maioritariamente, assumem que mereciam o “castigo”, a punição dado que “...portei-me mal, tenho de ser castigado.”

Nas doze entrevistas colocando a hipótese de repetição do acto, obtivemos como resposta por vezes um silêncio, ou “hum, não sei, talvez”, mesmo nos jovens que foram indicados por processos disciplinares graves mantém-se a possibilidade de prática de actos não muito correctos no futuro, quer para os jovens de risco, quer para os jovens em risco.

Questionados os jovens de risco, sobre o que gostariam de mudar neste tipo de processos, não conseguimos respostas, mas novamente silêncio.

Quando constatámos que os jovens entrevistados que tinham tido problemas com a Policia não coincidiam com os jovens que têm processo

tutelar, questionámos a Coordenadora do Programa de Acompanhamento Tutelar que referiu que “aguardam” pela decisão jurídica, sendo bastante demorada e que na maior parte dos casos são contactados telefonicamente a questionar sobre a assiduidade do jovem e nem questionam sobre o seu rendimento escolar.

Existe um desfasamento institucional e conforme já foi referido, o grave é que os jovens já se aperceberam desse “desfasamento institucional” e sabem como planear as suas práticas de risco, conseguindo “escapar” às instituições jurídicas.

Conforme referiu a Coordenadora do Programa de Acompanhamento Tutelar, as Instituições apontam como causa desta infuncionalidade o número elevado de processos que têm para analisar.

6.5.5 – Perspectivas de futuro

Em relação à perspectiva de futuro, as perguntas residiam sobre o que o jovem pensava do seu futuro, se já tinha um projecto de vida, que tipo de obstáculos pensava encontrar, e finalmente qual o seu maior desejo.

- Entrevistado 1: Em relação ao seu futuro, quer “ tirar o curso de mecânica. Quando tirar o curso, vou trabalhar para Luxemburgo para junto do meu tio.” Afirmou não ter receio do futuro e não pensa encontrar nenhum tipo de obstáculos. O seu maior desejo é “...ter dinheiro para comprar uma casa para o meu pai e para a minha mãe!”;
- Entrevistado 2: Em relação ao seu futuro, pensa “ser trabalhador e aprender a jogar futebol. O seu projecto de vida é “entrar na Equipa de Futebol do Vilanovense.” O seu maior receio é “...ficar sozinho, ficar sem amigos, ficar sem a minha família e não ser um trabalhador honesto.” O seu maior desejo é “ser profissional de futebol!”;
- Entrevistado 3: Em relação ao seu futuro, pensa “ter uma vida normal, que não me corra nada mal, ter um bom trabalho. Não tem projecto de vida, “...por enquanto não.” O seu maior receio é não ter

- trabalho e ter uma vida que não queria ter.”Não sabe que tipo de obstáculos pensa encontrar. O seu maior desejo é “ser modelo!”;
- Entrevistado 4: Em relação ao seu futuro, pensa “ser Pediatra.”O seu projecto de vida é “ir para a faculdade”. O seu maior receio para o futuro é “sair de casa dos meus pais”. Os obstáculos que pensa encontrar são “não entrar para Medicina e sair de casa dos pais.”O seu maior desejo é ser Pediatra!”;
 - Entrevistado 5: Em relação ao seu futuro, “Ainda é cedo. Não sei.” Não tem projecto de vida, e receio quanto ao futuro não tem. O tipo de obstáculos que pensa encontrar, “...isso eu não sei.”. O seu maior desejo é “Para já não sei...ser feliz! Depois vê-se.”;
 - Entrevistado 6: Em relação ao seu futuro, pensa “trabalhar, se der “bem”, ser do Corpo da Intervenção, se der “mal”, ser traficante.”O projecto de vida deste jovem é “...ter filhos, viver bem.”O seu maior receio: “...só se for por causa do emprego.”Em relação ao tipo de obstáculos “...só se for da morte. Não há receio!”O seu maior desejo é “ter mulher, ter filhos, viver bem!”;
 - Entrevistado 7: Em relação ao seu futuro, pensa “arranjar um trabalho, arranjar uma casa, ter a própria família.”Não tem projecto de vida, não sabe qual é o seu maior receio e não sabe que tipo de obstáculos pensa encontrar. O seu maior desejo é “ser feliz! Fazer os outros felizes.”;
 - Entrevistado 8: Em relação ao seu futuro, pensa “ser mecânico”.Não tem projecto de vida e não tem qualquer receio para o futuro. Não pensa encontrar obstáculos no seu futuro. O seu maior desejo é “ser feliz e para isso vou ter que estudar, para ter algum emprego.”;
 - Entrevistado 9: Em relação ao seu futuro, pensa ser “informática.” O seu projecto de vida é “Seguir informática”. O seu maior receio é “que corra tudo mal.”. Os obstáculos que pensa encontrar são “os estudos.” O seu maior desejo é “ser rico, para ter tudo e não precisar de trabalhar quando for grande.”;

- Entrevistado 10: Em relação ao seu futuro, pensa “ comprar uma casa”. O seu projecto de vida é “ser mecânico”. Em relação a receio e a obstáculos não sabe. O seu maior desejo é “ser mecânico.”;
- Entrevistado 11: Em relação ao futuro, pensa ser “futebolista”.O seu projecto de vida é “construir uma família e se tiver filhos que sejam futebolistas.”O seu maior receio é “não ser futebolista.”. Não sabe que tipo de obstáculos possa encontrar. O seu maior desejo é “...mesmo ser futebolista.”;
- Entrevistado 12: Em relação ao futuro, “sei lá, queria ser ...como se chama aquilo?!?...médica de crianças...Pediatra.”Não tem projecto de vida. Não tem nenhum receio em relação ao futuro. Em relação aos obstáculos que pensa (ou não) encontrar “...sei lá, sei lá, ninguém adivinha o futuro.”O seu maior desejo é “o meu maior desejo, tantos... OH, era viajar pelo mundo, que cena!”

Conforme refere Soares (2004, p.105):

“Tendo em conta que a delinquência juvenil, como fenómeno, tem sempre causas subjacentes, nomeadamente uma origem estrutural, precoce, feita de lacunas e falhas maternas e sócio-familiares, mas não só, o jovem delinquente tem de ser compreendido como um todo, nomeadamente em termos do sofrimento psíquico que é génese do funcionamento anti-social, alargando ainda essa compreensão ao nível das suas ligações afectivas, do seu meio sociocultural e do projecto de vida.”

As causas do insucesso escolar são múltiplas e por vezes contraditórias, no entanto na sua grande maioria relacionam-se com factores ligados ao próprio aluno, ao nível socioeconómico e cultural da família, bem como à escola enquanto instituição, conforme já foi referido anteriormente.

Os nossos jovens entrevistados em relação ao seu futuro “projectam” o desejo de vidas profissionais “fáceis”, isto é que não sejam necessárias grandes qualificações académicas. Ser mecânico foi das profissões mais “ambicionadas”, bem como profissões que são preferencialmente “rentáveis” em termos económicos como por exemplo, ser modelo, ser futebolista. As jovens entrevistadas que referiram o facto de seguir a profissão de medicina não mostraram a mínima convicção de que realmente era esse o percurso profissional a atingir. Nestas duas jovens questionou-se mesmo como conseguiriam ingressar num curso de medicina com as classificações

negativas obtidas no primeiro e segundo período lectivo e mais uma vez, demonstraram que estavam totalmente “alheias” ao percurso académico que teriam de percorrer.

O jovem que “aspira” a ser Policia ou Traficante, provavelmente irá optar pela profissão que não exija esforço intelectual e prática de condutas positivas perante a sociedade. Este jovem inclusive já consome droga e frequenta os locais de tráfego.

Mais uma vez, conforme refere Sousa (1998, p. 149): “quando os pais se interessam mais pela escolaridade dos filhos, estes sentem-se mais motivados e desenvolvem atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, o que potencializa o sucesso”.

Os pais dos jovens entrevistados que trabalham, maioritariamente tem baixas qualificações académicas e empregos desqualificados, enquanto que as famílias dos jovens que não estão a trabalhar, são abrangidos pelo Rendimento Social de Inserção, o que traduz na “incapacidade” de inculcar ao jovem “vontade” de estudar e de aprender, porque no seu dia-a-dia acabam por não ter percepção do esforço e das regras que são necessárias impor para um futuro escolar com sucesso.

Conclusão

A delinquência juvenil é um tema muito “delicado” que merece um tratamento “cuidado” e “especializado”, para uma prevenção concertada e correcta.

Existe muito por fazer para detectar atempadamente casos de crianças com comportamentos anti-sociais e para prevenir o seu agravamento que quase sempre termina na prática de actos delinquentes.

O objectivo deste trabalho foi “conhecermos” um pouco da integração de jovens delinquentes no contexto escolar.

É certo que expressões como comportamento anti-social, actividade delinvente e crime, são palavras muito fortes e certamente só obtivemos uma ligeira noção da gravidade do problema.

A intervenção junto destas crianças e jovens depende da promoção de condições para que desenvolvam a sua resistência aos inevitáveis desafios e dificuldades da vida.

Estas crianças/jovens estão vulneráveis e necessitam de apoio e aconselhamento respeitando contudo a sua idade e, sobretudo as suas características intrínsecas, circunstanciais e estruturais da fase de vida em que se encontram.

Na base das perturbações de comportamento existem sempre, grandes fragilidades psíquicas, oriundas de falhas muito primárias e dolorosas na vida dos jovens delinquentes, sendo na adolescência que as defesas do “Eu” falham, quando este se constitui de forma frágil, devido a inúmeras frustrações e carências de ordem afectiva.

Todos os jovens entrevistados por muitos e variados motivos, foram crianças “mal amadas”, muitos deles, crianças maltratadas, abandonadas ou em perigo que, posteriormente, praticaram actos qualificados como infracções penais.

Os comportamentos indisciplinados, e a actividade delinvente tornam-se compreensíveis enquanto estratégias defensivas. Os jovens entrevistados quando confrontados sobre o mau comportamento na escola, respondem com um silêncio ou com “olhares perdidos” no horizonte. Eles sabem que erram, mas também sabem que assim podem “despertar” alguma atenção sobre eles!

Os jovens entrevistados sobre a escola, referem que a “escola é boa”, mas “as aulas é que são uma seca”. Esta distinção prova que o tempo de pausa lectiva é cada mais significativo na vida da escola e a apetência para estudar menor.

Uma das razões explicativas para este facto observado é que uma boa parte dos alunos entrevistados são oriundos de famílias com escolaridade entre o 4º e 6º anos, não “dispondo” em casa de uma cultura escolar acentuada. À distância escolar, por parte da família, soma-se a falta de motivação em termos de utilidade do estudo, passando a escola a ser valorizada com base na socialização horizontal, do gozo e do divertimento, desvalorizando-se a parte educativa.

Conforme foi referido no capítulo um, os jovens vistos como “actores da violência”, são muito mais vítimas do que autores”, dado que ninguém nasce vocacionado para a violência.

Tornar-se-á essencial fazer a ligação entre a psicologia, a sociologia e o direito porque nos jovens com a prática de certos comportamentos tidos como delinquentes, existe a problemática da vitimação, parecendo também importante reflectir sobre as intervenções adoptadas, bem como sobre os critérios de aplicação das medidas tutelares.

É fundamental o envolvimento dos professores, psicólogos, assistentes sociais e outros técnicos, que a partir da escola consigam “trabalhar” a família.

É à família que se deve direccionar uma intervenção apropriada e atempada. Segundo o “grau de risco” da cada criança /jovem é necessário envolver as famílias no sentido de restabelecer um equilíbrio emocional das crianças e a “retoma” de uma organização familiar, que é tão importante para estes jovens. Como refere um entrevistado, em relação à família, gostava que “existissem hábitos de comer, de vestir, de deitar a horas...”

A escola tem a possibilidade de prevenir os casos de insucesso escolar e conseqüente abandono através de planos de recuperação, de acompanhamento e ofertas educativas diferenciadas. Contudo quando as normas da escola entram em contradição com as normas familiares ou melhor dizendo, com a ausência de normas no ambiente familiar, gera-se uma forte tensão para a criança/jovem que acaba por exteriorizar nos comportamentos violentos e delinquentes.

Convém olhar para o fenómeno com esperança e ir ao génese destas manifestações comportamentais, à escola, à família, ao “mundo deles”.

Através de intervenções directas e eficientes que já não passam pela disponibilização de fundos (Rendimento Social de Inserção, Subsídios a mães solteiras, etc...), mas sim com a criação de programas de acompanhamento específicos às famílias, integrando-os em “projectos de trabalho”, assumindo um verdadeiro projecto de vida, enquanto membros da sociedade, mas principalmente recuperando o papel de pais destes jovens, inadaptados e em conflito social.

Identificadas as causas e as consequências da delinquência juvenil, bem como os diferentes obstáculos que estes jovens encontram no seu percurso do dia-a-dia, torna-se necessário:

- efectuar uma abordagem e acompanhamento à família, em contexto formal e informal, estabelecendo uma relação de confiança e empatia;
- existência de uma articulação directa e permanente com professores e elementos da comunidade educativa;
- existência de trabalho em parceria com entidades e organismos externos de apoio, como por exemplo o “Programa Escolhas”.

Como objectivos a atingir, parece-nos fundamental:

- promover as condições psico-socio-emocionais que contribuam para a consolidação do sucesso escolar do jovem;
- prevenir situações de risco e reforçar os factores sociais de protecção;
- promover a inter-relação entre os diversos intervenientes família/escola/comunidade como agentes participantes no processo de desenvolvimento socioeducativo.

Assim, conseguiríamos que o jovem iniciasse um novo percurso, dado que os laços que o interligam com os outros membros da sociedade, nomeadamente família e escola, começariam a serem fortalecidos, porque o

jovem com controlo social avalia com muito mais facilidade o crime como acto errado e sabe reconhecer de imediato as sanções, caso infrinja a lei. Caso contrário, se o jovem sentir que está “sem controlo”, os obstáculos que o poderiam impedir de realizar um acto delinquente estão “ausentes”.

Para concluir, pensamos que depois de qualquer “obra terminada”, ficámos com a sensação de que o ideal seria anular o que está feito e (re)começar tudo de novo, perspectivando assim a ideia de continuidade, de algo que se começou e não tem limite, um *continuum* aperfeiçoamento...

Contudo, depois de terem sido realizadas as entrevistas, “observados” tantos “olhares tristes”, tantos “olhares vazios”, ficou a promessa interior de que o trabalho não poderia ficar por aqui, mas sim continuá-lo, no sentido de promover um acompanhamento no percurso de vida destes jovens nos próximos três anos lectivos sendo os necessários à partida para cumprir a escolaridade obrigatória, bem como uma abordagem e acompanhamento à família, no sentido de promover o envolvimento parental no percurso escolar do aluno.

“Que significa cativar? – Disse o Principezinho.

É uma coisa de que toda a gente se esqueceu, disse a raposa. Significa «criar laços...». Criar laços? Isso mesmo, disse a raposa. Eu não preciso de ti e tu não precisas de mim. (...) Mas se me cativares, precisaremos um do outro.(...)

Cativa-me, por favor, disse ela.

Só se conhecem as coisas que se cativam.”

(Antoine de Saint-Exupéry, 1940, p.69)

É este o apelo que fazem os jovens delinquentes, através das suas práticas, mas a sociedade, na sua “preocupação burocrática e institucional”, tem dificuldades em “cativar” os jovens, bem como as suas famílias.

Bibliografia

AFONSO, Almerindo Janela Gonçalves (1991). Notas para o estudo sociológico da (In)disciplina escolar na formação de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, 4 (1). Braga, p. 119-128.

AFONSO, Natércio (2005). **Investigação Naturalista em Educação**. Um guia prático e crítico. Porto: Ed. Edições Asa.

ALBARELLO, Luc [et. al.] (1997). **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Ed. Gradiva.

ALVES, Rubem (2001). **A escola com que sempre sonhei imaginar que pudesse existir**. Porto: Ed. Edições Asa.

AMADO, João da Silva; FREIRE, Isabel Pimenta (2001). **Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir**. Porto: Ed. Edições Asa.

ANTUNES, A. (1995). **Abordagem sobre os bandos juvenis**. Coimbra: Ed. Instituto Superior Bissaya Barreto.

BALLION, R. (1982). **Les consommateurs d'école**. Paris: Ed. Stock.

BASTOS, A. C. de S., [et. al.]. (2002). Novas Famílias Urbanas. In **Infância Brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo/Universidade Federal da Bahia, p. 99-135.

BENAVENTE, Ana (1997). Educação e Meios Urbanos: O presente e o Futuro. In **Educação e Meios Urbanos: problemas e Caminhos do desenvolvimento**. Lisboa: Ed. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.

BENAVENTE, Renata (2002). Delinquência Juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. In **Revista de Análise Psicológica**, Capítulo 4 (XX), p. 637-645.

BOGDAN, Robert C.; BILKEN, Sari K. (1994). **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos Métodos**. Porto: Ed. Porto Editora.

BOUDON, R.; BOURRICAULT, F. (1994). **Dictionnaire critique de la sociologie**. Paris: Ed. Puf.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.-C. (1983). **La Reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Ed. De Minuit.

CABRAL, R. F. (1997). A Reinvenção da escola. In CUNHA, P. D'Orey, (ed.) **Educação em debate**. Lisboa: Ed. Universidade Católica.

CANÁRIO, Rui (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social. In **Revista Educação**. Vol. IX, (1), p 25-134.

CARIDE GOMEZ, José António (1998). Escuelas y Comunidades: Realidades Plurales, Proyectos comunes. In Comunicação efectuada no **Congresso Internacional Educación y Diversidade ante el Tercer Milénio**. Múrcia: Ed. Universidad de Múrcia – Facultad de Educación.

CARITA, Ana; FERNANDES, Graça (1997). **Indisciplina na sala de aula. Como prevenir, como remediar?** Lisboa: Ed. Editorial Presença.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). **Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem**. Lisboa: Ed. Universidade Aberta.

CARNEIRO, Roberto (2001). **2020: 20 Anos para vencer 20 décadas de atraso educativo**. Síntese do estudo. Lisboa: Ed. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

CARNEIRO, Roberto (2003). **Fundamentos da Educação e da Aprendizagem**. 2ª Ed. Vila Nova de Gaia: Ed. Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, José Vieira (1997). Educação e Meios Urbanos: O presente e o Futuro. In **Educação e Meios Urbanos: problemas e Caminhos do desenvolvimento**. Lisboa: Ed. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, p. 17-18.

CARVALHO, Maria João Leote de (2002). **Entre as malhas do desvio. Jovens, espaços, trajectórias e delinquências**. Dissertação de mestrado em Sociologia. Universidade Nova de Lisboa.

CEBALLOS CASTILHO, Gerardo (2007). **EL adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor**. Santiago Compostela: Ed. Pirâmide.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, António dos Santos de (2002). Representação dos Pais sobre a escola e o desempenho escolar. In: **V Seminário de Pesquisa**. Ribeirão Preto: Ed. Legis Summa.

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989).

Convenção Ibero-Americana sobre os Direitos dos Jovens (Badajoz, 2005).

CORREIA, José A. (2000). **As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos**. Porto: Ed. Edições Asa.

COSTA, A. F. (2001). **Sociologia**. Coimbra: Ed. Quimera Editores.

COSTA, J. F. Faria; ANDRADE, M. Costa (1985). **Criminologia comparada de Hermann Mannheim**. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

COSTA, José Martins Barra da (1999). **Práticas delinquentes – de uma criminologia do anormal a uma antropologia da marginalidade**. Lisboa: Ed. Colibri.

CURY, Augusto (2004). **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes, como formar jovens felizes e inteligentes**. Lisboa: Ed. Pergaminho.

DE KETELE, J. M. Roegiers (1993). **Metodologia de Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

DEBARBIEUX, Eric (2007). **Violência na escola – um desafio mundial?**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

DELGADO, Paulo (2006). **Os direitos da criança, da participação à responsabilidade – O sistema de protecção e educação das crianças e jovens**. Porto: Ed. Profedições, Lda.

DELORS, Jacques (Org.) (1996). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Porto: Ed. Edições Asa.

DINIZ, Aires Antunes (2003). O Abandono Escolar como Exclusão Social no Concelho da Guarda. In **O Professor**, Revista Bimensal. Março/Abril, p. 35-42.

DIOGO, J. (1998). **Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada**. Porto: Ed. Porto Editora.

DOMINGUES, Ivo (1995). **Controlo disciplinar na escola. Processos e práticas**. Lisboa: Ed. Texto Editora.

DOUGLAS, Mary (1989). **Ainsi pensent les institutions**. Paris: Ed. Usher.

DUARTE, I. (1998). A indisciplina na sala de aula. In Alves, J. (Ed.). **Professor, stress e indisciplina**. Porto: Ed. Porto Editora.

DURU-BELLAT, M.; VAN, Zanten (1992). **Sociologie de l' école**. Paris: Ed. Armand Colin.

ESTRELA, Maria T. (1998). **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Ed. Porto Editora.

EURYDICE (1995). **A luta contra o Insucesso Escolar: Um desafio para a construção europeia**. Documentos síntese EURYDICE. Lisboa: Ed. Ministério da Educação, DEPGEF/PEPT 2000.

FABIÃO, Cristina (1997). Educação e Meios Urbanos: O presente e o Futuro. In **Educação e Meios Urbanos: problemas e Caminhos do desenvolvimento**. Lisboa: Ed. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, p. 111-112.

FARINHA, Luís (2000). **Os aprendizes do Crime: Delinquências Juvenis**. Lisboa: Ed. Hugin Editores.

FELNER, Ricardo Dias (2001). **“Ruptura familiar e desenraizamento cultural explicam o fenómeno da delinquência juvenil”**, in Jornal “O Público”, edição de 21 de Setembro.

FELNER, Ricardo Dias (2001a). **“Os gangs, o Ministro e a actriz”**, in Jornal “O Público”, edição de 21 de Setembro.

FERREIRA, J. M. Carvalho, [et. al.] (1995). Desvio e Controlo Social. In **Sociologia**. Lisboa: Ed. McGraw-Hill.

FERREIRA, Pedro Moura (1997). «Delinquência juvenil», família e escola. In **Revista Análise Social**, Vol. XXXII (143), 1997 (4^o-5^o), 913-914.

FITOUSSI, J.-P; ROSANVALLON, P. (1997). **A nova era das desigualdades**. Lisboa: Ed.Celta.

FONSECA, António Carlos Duarte; RODRIGUES, Anabela Miranda (2003). **Comentário da Lei Tutelar Educativa**. Coimbra: Ed. Coimbra Editora.

FONSECA, António Castro (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. **Revista Portuguesa da Pedagogia, XXXIV**, 1,2,3, p. 9-36.

FORTIN L.; BIGRAS M. (1996). **Les Facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement**. Quebeque: Ed. Behaviora, Eastman.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. (2007). **Educational Research: An Introduction**, 8ª ed. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

GLEITMAN, H. (1999). **Psicologia**. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

GÓMEZ [et. al.] (1999). **Metodologia de la Investigación cualitativa**. Málaga: Ed. Ediciones Aljibe.

GONÇALVES, Rui Abrunhosa (2008). **Delinquência, crime e a adaptação à prisão**. Coimbra: Ed. Edições Quarteto.

GRÁCIO, Maria Luísa Fonseca (2006). Identificação de factores protectores e de factores de risco: Contributos para uma intervenção preventiva na escola. In **Crianças Diferentes**. Évora: Ed. Universidade de Évora/PRODEP.

GRUNSPUN, H. (2003). **Conceitos sobre resiliência**. [consulta em 19 de Março de 2008]. Disponível na World Wide Web:

<<http://WWW.cfm.org.br/revista/bio10v1/seccao4.1.htm>>

Grupo de Trabalho “**Violência nas Escolas**”. Relatório Final da Deputada Fernanda Asseiceira. Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República (2007).

GUEDES, Luis António (1997). **Redes comunicacionales en la escuela pública del 2º. Ciclo. Aportaciones para el estudio de la relación escuela-padres**. Madrid: Ed.Uned (Tesis Doctoral).

GUERRA, M. Ángel (2003). **Uma seta no alvo: avaliação como aprendizagem**. Porto: Ed. Edições Asa.

GUERRA, M. Ángel (2005). É preciso caminhar contra a corrente. In **A página da Educação, nº 144**, p.11.

HAWKINS, J. D. [et. al.] (2000). **Predictors of School Violence**. Washington DC: Ed. OJJDP.

HIRSCHI, T. (1969). **Causes of delinquency**. Los Angeles: Ed. University of California Press.

HOWARD, Becker (1985). **Outsiders. Études de sociologie de la déviance**. Paris: Ed. A. M. Métailié.

JARDIM, Maria Amélia Vera. **Revista Infância e Juventude - DGRS, nº 5, Ano de 2003, p. 64.**

JESUS, Saul Neves (2003). **Influência do professor sobre os alunos**. Porto: Ed. Edições Asa.

KAZDIN, Alan E.; BUELA-CASAL, Gualberto (2001). **Conduta anti-social**. Lisboa: Ed. McGraw-Hill.

KERLINGER, Fred Nichols (1980). **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. 4ª ed. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.

LOPES, João Teixeira (1996). **Tristes escolas – práticas culturais estudantis no espaço urbano**. Porto: Edições Afrontamento.

LUDKE, M.; André, M. (1986). **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa**. São Paulo: Ed. Editora Pedagógica e Universitária.

MACHADO, J. Pinto (1997). Educação e Meios Urbanos: O Presente e o futuro. In **Educação e Meios Urbanos: problemas e Caminhos do Desenvolvimento**. Lisboa: Ed. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, p. 123-126.

MARQUES, Ramiro (1991). **O Director de turma, o orientador de turma – Estratégias e actividades**. Lisboa: Ed. Texto Editora.

MARQUES, Ramiro (1993). **A escola e os pais, como colaborar?** 4ª ed. Lisboa: Ed. Texto Editora.

MARQUES, Ramiro (1993a). A Direcção de turma e sucesso educativo: a história de um projecto. In DAVIES, D. [et. al.] (ed.). **Os professores e as famílias – Colaboração possível**. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.

MARQUES, Ramiro (1994). Colaboração escola-família: um conceito para melhorar a educação. In **Revista ESES**. 4, 4-14. Santarém: Ed. Escola Superior de Educação de Santarém.

MATZA, David (1976). **Come se diventa devianti**. Bologna: Ed. Mulino.

MILAN, Stephanie E.; PINDERHUGHES, Ellen E. (2000). Factors influencing maltreated children's early adjustment in foster care, In **development and a psychopathology 12**. Ed. Cambridge University Press, p. 63-81.

MITTLER, Peter (2000). **Working Towards – Inclusive Education – Social Contexts**. London: Ed. David Fulton Publishers, Ltd.

MONTANDON, Cléopâtre (1991). **L'école dans la vie des familles**. Gêneve: Ed. S. R. Sociologique.

MONTANDON, Cléopâtre.; PERRENOUD, PH. (2001). **Entre pais e professores, um diálogo impossível? – Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola**. Oeiras: Ed. Celta Editora.

MOURA, José Adriano Souto de (2000). “A Tutela Educativa: factores de legitimação e Objectivos”. In **Revista do Ministério Público**, nº 83. Lisboa.

NEGREIROS, Jorge (2008). **Delinquências juvenis – Trajectórias, Intervenção e Prevenção**. Porto: Ed. Livpsic.

NYE, F. (1985). **Family relationship and delinquent behaviour**. New York: Ed. Wiley.

Pacto Internacional relativo aos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, Adoptada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de Dezembro de 1966.

PAIS, José Machado (2000). **Traços e riscos de vida**. Porto: Ed. Ambar.

PAIS, José Machado (2003). **Culturas Juvenis**. Lisboa: Ed. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

PALOS, A. C. D. (2002). **Pais e Professores – um desafio à cooperação. Conceção e Práticas de relação entre famílias e Jardins-de-infância**. Porto: Ed. Edições Asa.

Parecer do Comité Económico e Social Europeu sobre a “Prevenção da delinquência juvenil, as formas de tratamento da mesma e o papel da justiça de menores na União Europeia” (2006).

PERRENOUD, Philippe (2001). O que a escola faz às famílias. In **“Entre pais e professores, um diálogo impossível?”**. Oeiras: Ed. Celta, p.57-112.

PINTO, Conceição Alves (1995). **Sociologia da escola**. Lisboa: Ed. McGraw-Hill.

PINTO, J., Madureira; SILVA, Augusto Santos (1986). **Metodologia das Ciências Sociais**. 6ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

POURTOIS, Jean Pierre; DESMET, Huguette; BARRAS, C. (1994). Educação Familiar e Parental. In **Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Vol. VII, nº 3. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, p.289-305.

POWER, Sally; GEWIRTZ, Sharon (2001). Reading Education Action Zones. **Journal of Education Policy**, 16,1, p. 39-51.

Princípios das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil – Directrizes de Riade (1990), In **Revista Infância e Juventude - DGRS**, nº 2, Ano de 1991, p. 61-77.

PUJADAS, J. J. (1992). **El método biográfico: el uso de las histórias de vida en ciencias sociales**. Madrid: Ed. Centro de Investigaciones Sociales.

QUIVY, Raimond; CHAMPENHOUDT, Luc Van (2003). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 3ª ed. Lisboa: Ed. Edições Gradiva.

RAMOS, N. (2001). “Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural”. In **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano 35, nº 2, Coimbra, p. 155-178.

Recomendação do Sétimo Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes - Regras de Beijing (1985).

RIJO, Daniel (2001). **Combata-se a delinquência, não os delinquentes!**. Jornal "O Público", Edição de 23 de Setembro.

ROCHER, G. (1989). **Sociologia Geral I**. Lisboa: Ed. Presença.

SÁ, Eduardo (2002). **Adolescentes, somos nós**. Lisboa: Ed. Fim do Século.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine (2004). **O Príncipezinho**. 23ª ed. Lisboa: Ed. Editorial Presença.

SANCHES, M. F. (1997). Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. In **Qualidade das escolas**. Revista do IIE. Vol. 10, nº 2 e 3.

SANTIAGO, Rui (1993). **A Escola representada pelos alunos, pais e professores**. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2004). **Os Caminhos difíceis da "Nova" Justiça Tutelar Educativa – Uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa**. Observatório Permanente de Justiça Portuguesa – Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

SANTOS, José Rodrigues (2001). **Comunicando**. Lisboa. Ed. Prefácio.

SANTOS, Maria Emília Brederode (1991). **Os aprendizes de Pigmalão**. Coleção Educação, nº 2. Lisboa: Ed. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

SARMENTO, Manuel J. (1994). **A vez e a voz dos professores**. Porto: Ed. Porto Editora.

SARMENTO, Manuel, [et. al.] (2000). A edificação dos TEIP como sistema de Acção Educativa concreta. In **AAVV, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**. Lisboa: Ed. IIE.

SIL, Vítor (2005). **Alunos em Situação de Insucesso Escolar**. Lisboa: Ed. Horizontes Pedagógicos.

SILVA, Augusto Santos (1997). Educação e Meios Urbanos: O presente e o Futuro. In **Educação e Meios Urbanos: problemas e Caminhos do desenvolvimento**. Lisboa: Ed. Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, p. 45-46.

SILVA, Maria Laura Fernandes (2001). **Indisciplina na aula: um problema dos nossos dias**. Porto: Ed. Edições Asa.

SILVA, Pedro (1993). **A formação de Professores e a relação Escola-Família e o sucesso educativo**. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.

SILVA, Pedro (2003). **Escola-Família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relação de poder**. Porto: Ed. Afrontamento.

SOUSA, Liliana (1998). **Crianças (con)fundidas entre a Escola e a Família. Uma perspectiva sistémica para alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Porto: Ed. Porto Editora.

STOER, Stephen R.; RODRIGUES, Fernanda, com a colaboração de Helena Barbiéri (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do contributo das parcerias. In **AAVV, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**. Lisboa: Ed. IIE.

STRECHT, Pedro (2003). **À margem do amor - notas sobre delinquência juvenil**. Lisboa: Ed. Assírio & Alvim.

TAVARES, José (1996). **Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais**. Porto: Ed. Porto Editora.

TEIXEIRA, Marco (1992). **Da definição da delinquência à sua potencial estrutura causal**. Revista Investigação e debate em Serviço Social, nº 12, Maio de 2002.

THORNBERRY, Terence P. [et. al.]. Justiça Juvenil. Estudos relativos a causas e correlações: Resultados e consequências para a adopção de Políticas. In **Revista Infância e Juventude - DGRS**, nº 1, Ano de 2006, p. 71-96.

TOURAINÉ, Alain (1998). **Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?** Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

TYRODE, Yves; BOURCET, Stéphane (2002). **Os adolescentes violentos**. Lisboa: Ed. Climepsi.

VAN-HAECHT, A. (1992). **A escola à prova da Sociologia**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

VEIGUINHA, Joaquim Jorge (2003). Educação para a Cidadania numa época de incerteza. In **Revista "O Professor"**, nº 82. Lisboa: Ed. Editorial Caminho, S.A. p.13.

VIEIRA, R. (1998). **Entre a escola e o lar – O curriculum e os saberes da Infância**. Lisboa: Ed. Escher.

VITARO, F., GAGNON, C. (2000). **Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents**. Quebeque: Ed. Presses de L'Université du Québec.

WEINER, I. (1995). **Perturbações Psicológicas na Adolescência**. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.

WOLFGANG, M.; SAVITZ, L.; JOHNSTON, N. (1970). **The sociology of crime and delinquency**. New York: Ed. John Wiley and Sons.

XIBERRAS, Martine (1996). **As teorias da Exclusão – Para uma construção do Imaginário do desvio**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

ZANTEN, Agnés Van (1996). Fabrication et effects de la ségrégation scolaire. In Serge, Pougam (Org), **L'exclusion l'état des savoirs**. Paris:Ed. Editions la Découverte.

Legislação Consultada

Constituição da República Portuguesa (2008). Coimbra: Ed. Livraria Almedina.

Lei nº 133/99, de 28 de Agosto (Altera a Organização Tutelar de Menores).

Lei nº 147/99, de 1 de Setembro (Lei de protecção de crianças e jovens em perigo).

Lei nº 166/99, de 14 de Setembro (Lei Tutelar Educativa).

Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro (Estatuto do Aluno do Ensino não Superior).

Portugal. Decreto-Lei nº 401/82, de 23 de Setembro.

Portugal. Decreto-Lei nº 189/91 de 17 de Maio .

Portugal. Decreto-Lei nº 98/98, de 18 de Abril.

Portugal. Decreto-Lei nº 5-B/2001, de 12 de Janeiro.

Portugal. Decreto-Lei nº 206/2006, de 27 de Outubro.

Portugal. Decreto-Lei nº 126/2007, de 27 de Abril.

Portugal. Decreto-Lei nº 11/2008, de 17 de Janeiro.

Portugal. Portaria nº 1200-B/2000, de 20 de Dezembro.

Portugal. Portaria nº 517/2007 de 30 de Abril.

Portugal. Portaria nº 560/2007 de 30 de Abril.

Portugal. Portaria nº 102/2008, de 1 de Fevereiro – Rede Nacional de Centros Educativos.

Portugal. Despacho nº1/DGRS de 25 de Maio de 2007.

Portugal. Despacho nº 39/DGRS de 18 de Outubro de 2007.

Portugal. Despacho nº 147-B/ME de 8 de Julho de 1996

Portugal. Despacho nº 20956/ME de 11 de Agosto de 2008.

Portugal. Resolução do Conselho de Ministros n.º 39/06 de 30 de Março.

Apêndices

Apêndice I – Guião de entrevista

Apêndice II – Ofício ao Agrupamento de Vila d'Este