

Relatório de Estágio

Centro Educativo Santo António



Mestrado Psicologia Clínica e da Saúde

Juliana Lopes da Rocha

Gandra, Abril de 2013

Instituto Superior Ciências da Saúde do Norte

Mestrado de Psicologia Clínica e da Saúde

Relatório de Estágio

Centro Educativo Santo António

Direção Geral de Reinserção Social

Supervisão: Professora Doutora Alexandra Serra

Professora Doutora Vera Almeida

Orientação: Doutora Emília Moreira

Estagiária: Juliana Lopes da Rocha



No centro Sto. António

Festeja-se o S. João

Aprende-se a viver

E a ganhar o nosso pão.

Os doutores dão conselhos

Os técnicos por vezes ralham

Os professores ficam velhos

Mas para o nosso bem trabalham.

Excerto das “Quadras de S. João” redigidas pelos jovens do CESA.

Agradecimentos

À minha filha Mariana, obrigada por fazeres parte da minha vida. És a luz dos meus olhos, a minha fonte de inspiração. Um sorriso teu vale mais do que mil palavras.

Ao Pedro, agradeço a alegria, a tranquilidade com que encaras a vida e todos os momentos que vivemos juntos. Obrigada por fazeres parte da minha vida!

Aos meus Pais, agradeço o apoio incondicional. Obrigada por sempre me incentivarem a nunca desistir das minhas batalhas, mesmo quando a luta se revela difícil. Agradeço também toda a dedicação e tudo o que têm feito por nós ao longo da vida.

Aos meus Irmãos Diana, César e Daniel, obrigada pela alegria de viver e por cada momento passado juntos. Obrigada por existirem na minha vida, esta não teria o mesmo valor sem vocês. Vocês são o meu orgulho!

À Sara, obrigada pela tua amizade, pelo teu apoio e pelos momentos que passamos juntas. Que esta amizade dure para toda a vida.

À minha supervisora Professora Doutora Alexandra Serra, agradeço toda a disponibilidade, compreensão, pela excelência de ensino que sempre nos transmitiu e pela exigência constante ao longo de todo o curso. Obrigada por tornar as reuniões num momento de partilha.

À minha supervisora Professora Doutora Vera Almeida, agradeço toda a disponibilidade, profissionalismo e compreensão.

À Professora Doutora Maria Emília Areias, agradeço a compreensão e a paciência que teve para comigo quando a redação deste relatório. Muito obrigada!

Ao Centro Educativo Santo António, e a todos os que dele fazem parte, agradeço todo o carinho dispensado. Obrigada por me acolherem e por me fazerem sentir em casa.

À Dra. Emília Moreira, agradeço o carinho, a amizade, a partilha, a compreensão e todos os ensinamentos. Obrigada por ser tão especial e por ter tornado o meu estágio em doces momentos!

Ao Sr. Diretor Dr. Viana, agradeço a oportunidade única que me proporcionou em conhecer um local tão peculiar (CESA) e pela partilha de conhecimentos. Obrigada pela firmeza e pela humanidade com que trata todos os jovens.

À Dra. Isabel, pela simpatia, profissionalismo e aprendizagens.

À Dra. Paula, obrigada pelo carinho, simpatia, palavra amiga e toda atenção dispensada.

À Dona Lígia e Dona Anabela, agradeço o carinho, a simpatia e as conversas divertidas.

Ao Dr. Eduardo, agradeço a disponibilidade e simpatia.

Por último, agradeço aos jovens, o privilégio da vossa partilha de alegrias, tristezas, dificuldades e conquistas. Obrigada pela lição de vida.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Centro Educativo: passado e presente.....	2
2.1 Origens da Instituição.....	2
2.2 Constituição e Características da Tutoria.....	2
2.3 Evoluções.....	3
2.4 Presente.....	4
2.4.1 Enquadramento Legal.....	4
2.4.2 Especificidades da Intervenção em CE.....	6
3. Espaço Institucional.....	6
2.1 Regimes.....	7
2.2 Faseamento e Progressividade.....	8
4. A Equipa.....	9
5. O Papel do Psicólogo no CE.....	10
6. Percurso de estágio e enquadramento sóciolegal das atividades realizadas....	12
7. Atividades.....	13
6.1 Documentos Pré-Sentenciais.....	14
6.2 Documentos Pós-Sentenciais.....	14
6.3 Tutoria.....	15
6.4 Programas Interventivos.....	16
6.4.1 Programa de Treino de Competências de Vida Diária.....	17
6.4.2 Horta Pedagógica.....	18
8. Estudos de Caso.....	19
7.1 Caso “André”.....	19
7.1.1 Dados de Identificação.....	19
7.1.2 Motivo de Encaminhamento.....	20

7.1.3 História de Vida.....	20
7.1.4 Enquadramento Familiar.....	21
7.1.5 Adaptação à Instituição.....	22
7.1.6 Avaliação Psicológica.....	24
7.1.6.1 Síntese das Sessões.....	24
7.1.6.2 Resultados.....	28
7.1.7 Discussão e integração dos resultados.....	31
7.2 Caso “Dinis”.....	36
7.2.1 Dados de Identificação.....	36
7.2.2 Motivo de Encaminhamento.....	37
7.2.3 História de Vida.....	37
7.2.4 Enquadramento Familiar.....	38
7.2.5 Adaptação à Instituição.....	39
7.2.6 Reação Comportamental face aos Factos, à Vítima e à Sociedade.....	39
7.2.7 Acompanhamento Psicológico.....	40
7.2.7.1 Síntese das Sessões.....	41
7.2.8 Discussão e integração dos resultados	47
9. Reflexão Final.....	52
10. Bibliografia.....	55

Lista de acrónimos

ANA – Ausência Não Autorizada

CE – Centro Educativo

CESA – Centro Educativo de Santo António

CP – Conselho Pedagógico

CPJ – Centro Protocolar de Formação Profissional para o setor da Justiça

DGRS – Direção geral de Reinserção Social

EFA – Educação Formação de Adultos

GPS – Gerar Percursos Sociais (Programa Terapêutico)

IS – Informação Social

LTE – Lei Tutelar Educativa

MCG – Medida Cautelar de Guarda

MTI – Medida Tutelar de Internamento

PD – Procedimento Disciplinar

PDC – Procedimento Disciplinar Comum

PDS - Procedimento Disciplinar Sumário

PEP – Projeto Educativo Pessoal

PIE – Projeto de Intervenção Educativa

PII – Plano de Intervenção Imediata

PO – Participação de Ocorrência

RA – Regime Aberto

REMI – Relatório de Execução de Medida de Internamento (relatório periódico)

REMI final - Relatório de Execução de Medida de Internamento (relatório final)

RF – Regime Fechado

RGDCE – Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos

RI – Regulamento Interno (CESA)

RPP – Relatório de Perícia sobre a Personalidade

RRMI – Relatório de Revisão da Medida de Internamento

RS – Relatório Social

RSA – Regime Semiaberto

RSAP – Relatório Social com Avaliação Psicológica

TPRS – Técnico Profissional de Reinserção Social

TSRS – Técnico Superior de Reinserção Social

UR – Unidade Residencial

1. Introdução

No decorrer das próximas páginas, procurarei transmitir as diversas aprendizagens, experiências e especificidades¹ inerentes ao meu estágio curricular, no Centro Educativo Santo António. Instituição que abriga jovens do sexo masculino, para cumprir medidas de internamento.

Com intuito de facilitar a leitura deste documento, inicialmente, optarei por abordar a história deste Centro Educativo (CE), mencionando as suas origens, evoluções ao longo do tempo e as suas presentes características, conferidas na sua maioria pelo enquadramento legal, pelo qual atualmente se rege. Efetuarei também um breve relato do espaço institucional e da constituição da equipa que possibilita o funcionamento do CE.

Na elaboração deste relatório, penso ser bastante pertinente a inclusão das atividades realizadas pelos Técnicos Superiores de Reinserção Social, nas quais o psicólogo está incluído. Estas atividades compreendem, quer todo o trabalho fornecido ao Tribunal, quer os programas interventivos executados com os jovens institucionalizados.

Por último abordarei uma parte do foro prático, na qual me debruçarei sobre as atividades desenvolvidas ao longo do meu estágio, nomeadamente o relato do acompanhamento de dois jovens, as vivências nesta peculiar instituição e as reflexões que daí advêm.

¹ Perante as especificidades exclusivas deste género de instituição, ao longo do relatório explicarei o mais pormenorizadamente possível para uma melhor compreensão de todo o funcionamento deste local, recorrendo às notas de rodapé e anexos.

2. Centro Educativo: passado e presente

2.1.Origens da Instituição

O Centro Educativo de Santo António, que se encontra instalado numa quinta situada na Freguesia de Cedofeita no Porto, é um local com um longo passado que acompanhou a evolução histórica do próprio país, tendo-se refletido neste centro educativo as diversas mudanças que ocorreram ao longo do tempo. Deste modo, neste capítulo farei referência à evolução histórica desta instituição, uma vez que ao fazê-lo estarei também a narrar a história dos jovens e o modo como eram aplicadas e executadas as suas medidas.

Inicialmente, este local era propriedade de José de Sousa e Melo (1745 - 1839). Após a morte do proprietário e de ter conhecido sucessivos donos, este espaço passou a pertencer à Congregação das Religiosas Franciscanas que decidiu implantar uma escola para jovens religiosas e um colégio para alunas internas e externas, para além de outros serviços caritativos e assistenciais (Lopes & Carmo, 2001).

Entretanto, com a instauração da República (1910) foi criada a Tutoria Central da Infância do Porto, anexando um Refúgio (inaugurada em 1912), inicialmente para rapazes e mais tarde também para raparigas, por praticarem atos de delinquência, pequenas transgressões e provirem de ambientes familiares ou sociais desfavoráveis onde predominava a violência. Após a ocorrência de vários incidentes, devido aos republicanos rejeitarem o facto de a igreja assumir a responsabilidade pela educação e formação, a Congregação Franciscana foi expropriada e expulsa da Quinta das Águas Férreas, uma vez que a Tutoria Central da Infância do Porto era encarada como utilidade pública (Lopes & Carmo, 2001). Nas décadas de trinta a sessenta, com o Salazarismo (Estado Novo), o Colégio “tornou-se um aparelho repressivo e ideológico do Estado” (Lopes & Carmo, 2001, p. 31), agregando violência física e simbólica, coerção brutal e persuasão, sendo a formação moral a principal preocupação enquanto instituição (Lopes & Carmo, 2001).

2.2.Constituição e Características da Tutoria

Na Tutoria coabitavam preceptores e guardas, sendo que aos primeiros competia principalmente a vigilância moral. Na secção masculina, os guardas, eram profissionais de diversas áreas como carpinteiros, marceneiros, sapateiros, pintores, alfaiates, entre outras e o mesmo ocorria com as vigilantes da secção feminina especializadas em corte,

costura, confecção de vestidos, roupa e bordados, culinária, etc. (Lopes & Carmo, 2001). Para além das instalações dos internos existiam também as dos preceptores e vigilantes, o tribunal, diversas secções administrativas, as residências do diretor e do ecónomo, o posto policial, o posto de observação psicológica, o posto antropométrico, o gabinete médico, a farmácia, o arquivo, a sala do conselho técnico e a capela. Apesar da localização física (no centro da cidade) não ter permitido um corte completo com o exterior, o que por vezes facilitava as fugas, tudo era encaminhado para a autossuficiência da instituição (Lopes & Carmo, 2001).

A partir da 2ª metade do século XIX, o trabalho da Tutoria do Porto passou pela observação cuidada de cada menor, adaptando a medida a cada caso específico, tendo em consideração as suas disposições físicas, intelectuais e morais, as disfunções sensoriais relevantes, as perturbações psicológicas, as irregularidades éticas, as falhas escolares ou educativas, as aptidões profissionais e o meio de onde provinha. Para tal, foram recriados os Refúgios da Tutoria, que passaram a avaliar os menores exaustivamente (antecedentes do menor, completa observação psicológica referente ao perfil e medição da Idade Mental – Q.I.) (Lopes & Carmo, 2001).

Como local de ressocialização e purificação a Tutoria obrigava a dois rituais iniciais, existentes ainda atualmente: o rapar o cabelo e o isolamento. Estes procedimentos eram acompanhados por diversos testes e exames, um dos quais a “exemina”, que se tratava de um exame ginecológico realizado pelo Diretor (médico), que mediante este exame decidia a distribuição das raparigas, com o intuito de impedir o contacto e a possibilidade de “contágio” moral. Para tal, eram divididas em três secções: a primeira era ocupada pelas menores anatómica e moralmente virgens, a segunda pelas raparigas que não sendo virgens não tinham tendência para se prostituírem e a terceira secção era dirigida para menores que se prostituíam ou com tendência para essa prática. Porém, estes não eram os únicos procedimentos iniciativos efetuados pela instituição existindo também o despojamento de todos os pertences e trajas e a obrigação de usar uniforme (Lopes & Carmo, 2001).

2.3. Evoluções

Mais tarde ocorreu uma reforma dos serviços tutelares de menores, passando os Refúgios a denominarem-se Centros de Observação e Ação Social (COAS), estando anexos aos tribunais centrais de menores. Esta reforma tinha como finalidade a

individualização das medidas, reforçar a importância da observação e prever o recrutamento de especialistas (educadores, psicólogos e psiquiatras). Quanto à ação educativa, esta também adotou uma orientação do tipo familiar, na qual a intervenção protegia o menor do meio prejudicial, através de medidas que defendiam a abertura da instituição ao exterior, permitindo um contacto progressivo do menor com o meio e prevenindo o choque da saída abrupta (Lopes & Carmo, 2001). Esta orientação tem vindo a ser mantida pela Lei Tutelar Educativa (LTE)².

O Colégio de Santo António passou então a ser dotado de órgãos autónomos que lhe permitia o exercício da ação social sobre os menores e o seu meio, a sua observação, a aplicação de medidas de proteção (no caso de menores com idade superior a 12 anos), o auxílio à execução de medidas tutelares estabelecidas pelos tribunais e a cooperação com organismos públicos e privados responsáveis pela sua proteção (Lopes & Carmo, 2001).

Em 1995, o Colégio de Santo António e os outros estabelecimentos, passaram a denominar-se Colégios de Acolhimento, Educação e Formação (CAEF), pertencendo ao Instituto de Reinserção Social (IRS). Mais tarde, em 2001 o colégio sofre as consequências das novas leis aprovadas, deixando de acolher crianças e jovens em risco, passando a dedicar-se exclusivamente a jovens delinquentes, sujeitos a medidas de internamento tutelar. Desta forma, obtém a designação atual de Centro Educativo de Santo António (CESA) (Furtado & Guerra, 2001).

2.4. Presente

2.4.1. Enquadramento Legal

Numa tentativa de restabelecer o respeito pela justiça, através da viabilidade das medidas e da promoção da educação para o direito, surge em 1999 a Lei Tutelar Educativa (LTE) n.º 166/99 de 14 de setembro, que entrou em vigor a 1 de janeiro de 2001. Esta lei visava uma intervenção socioeducativa não repressiva através da educação e da ressocialização (Neves, 2008).

A lei tutelar educativa inspira-se na *terceira via* proposta por Queloz (1991) e veio introduzir uma alteração significativa no direito dos menores em Portugal, através de uma distinção evidente entre os jovens em perigo e os que praticam atos que a lei classifica como crimes. Enquanto os jovens em risco passaram a ficar sob a proteção da

² Lista de acrónimos no início do relatório.

Segurança Social (protegidos pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo - Lei nº 147/99), os que praticaram atos ilícitos ficaram sob a tutela do Ministério da Justiça (sob alçada da LTE - Lei n.º166/99) (Neves, 2007).

Os princípios orientadores fundamentais da LTE são: a *intervenção mínima*, ou seja, respeitar a liberdade e a autodeterminação do menor; o da *tipicidade*, isto é, a medida aplicada deve ser, de entre as adequadas e suficientes, aquela que menos interfira na autonomia do menor e que tenha maior adesão; e todos aqueles que, sendo importações do direito penal dos adultos, conferem ao menor *garantias processuais* (Agra & Castro, 2002, p. 361 cit in Neves, 2008).

São consideradas medidas tutelares educativas a admoestação, a privação do direito de conduzir ciclomotores ou de obter permissão para conduzir ciclomotores, a reparação ao 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, por fim, o internamento em Centro Educativo (CE), sendo esta a medida mais rigorosa (art. 4º, nº 1, LTE). Existem diferentes tipos de medidas institucionais, mediante os seus objetivos e fase do processo: antes da audiência em julgamento - Medida Cautelar de Guarda (MCG), internamento para realização de Perícia sobre a Personalidade, Medida de Detenção; e após audiência de julgamento quando provada a prática de um facto qualificado pela lei como crime - Medida Tutelar de Internamento (MTI) e Internamento em fins de semana (DGRS, 2006).

Esta lei restringe-se às situações de jovens que, entre os 12 e os 16 anos, tenham praticado um facto qualificado pela lei como crime, podendo a execução das medidas prolongar-se até o jovem completar 21 anos, momento em que cessa obrigatoriamente (Furtado & Guerra, 2001).

No entanto, é também necessário que no momento de aplicação da medida se tenha em conta a necessidade de correção da personalidade do menor, através do “afastamento temporário do seu meio habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos” (art.17º, nº 1, LTE, p. 6324), a interiorização de valores relativos ao direito e a aquisição de recursos que lhe possibilitem, futuramente, levar a sua vida de modo social e juridicamente consciente e responsável (art.17º, nº 1, LTE). Aliás, este é o aspeto central da LTE, educar para o direito através do desenvolvimento da responsabilidade social dos jovens (Neves, 2007).

Atualmente, o CESA, assim como os restantes 7 centros educativos nacionais, são estabelecimentos dependentes orgânica e hierarquicamente dos serviços da Direção Geral de Reinserção Social (DGRS), que é um órgão auxiliar da administração da justiça, responsável por definir e executar políticas de prevenção criminal e de reinserção social de jovens e adultos, nomeadamente promoção e execução de medidas tutelares educativas (Regulamento Interno, 2009).

2.4.2. Especificidades da Intervenção em CE

A intervenção em CE tem como princípio fundamental manter os direitos pessoais e sociais do menor internado, desde que os mesmos não sejam incompatíveis com o cumprimento da medida, devendo ser minimizados os efeitos nefastos que o internamento possa acarretar para o jovem e para os seus familiares. Para tal, deve-se permitir que o jovem mantenha contacto com o exterior, desde que seja benéfico para o seu processo educativo e de socialização (art. 159.º, nº 1, 2 e 3, LTE). Proporcionando aos jovens que tenham de cumprir medidas tutelares de internamento a obtenção de conhecimento, competências e valores sociais, de modo a permitir a sua reinserção social e profissional (Regulamento Interno, 2009).

Para que o princípio mencionado seja cumprido, a atividade e o funcionamento dos centros educativos baseiam-se em três vetores essenciais: *Projeto de Intervenção Educativa (PIE)*, *Regulamento Interno (RI)*, e *Projeto Educativo Pessoal (PEP)* do jovem menor (art. 144.º, nº 2, 3 e 4, LTE)³.

Todos os jovens sujeitos a medida de internamento têm um PEP, onde estão definidos os objetivos a alcançar, duração, fases, prazos e meios de realização, nomeadamente os essenciais ao acompanhamento psicológico, de modo a que o menor possa facilmente aperceber-se da sua evolução e que o CE possa avaliá-lo (Regulamento Interno, 2009).

3. Espaço institucional

O CESA é constituído por 3 áreas funcionais: áreas residenciais e formativas, zona técnico-administrativa e zona logística (cozinha, armazéns, etc.) (Regulamento

³ Os vetores essenciais para o funcionamento do CE estão descritos no anexo I.

Interno, 2009). As áreas residenciais para cumprimento de medidas estão divididas em 3 unidades: 2 destinadas ao regime semiaberto (unidade de acolhimento e unidade de progressão) e 1 reservada ao regime fechado. A lotação é de 12 camas nas unidades residenciais destinadas ao regime semiaberto e de 9 camas na unidade destinada ao regime fechado num total de 33, no entanto, normalmente encontram-se institucionalizados mais jovens do que a lotação prevista. Estas unidades organizam-se em compartições destinadas ao Acolhimento e à Progressão, mediante o sistema de faseamento e progressividade estipulado (Regulamento Interno, 2009). Quanto à área formativa, esta abarca salas específicas destinadas a um Programa de Formação de Base e Tecnológica, que fomenta uma formação de dupla certificação (escolar e profissional), através dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Estes cursos EFA (Eletricidade de Instalações, Marcenaria e Pintura de Construção Civil) que conferem aos jovens equivalência ao 6º ano (EFA-B2) e ao 9º ano de escolaridade (EFA-B3) (facultando também a este último a certificação profissional de nível II) (Guião da Intervenção Tutelar Educativa, 2009).

3.1. Regimes

A execução de uma medida tutelar de internamento pode suceder em regime aberto (RA), semiaberto (RSA) ou fechado (RF) (art. 17º, nº 2, LTE). O RA é aplicado a jovens que tenham cometido factos qualificados como crimes pouco graves, sendo a duração mínima da medida de 3 meses e máxima de 2 anos (art. 17º, nº 3, LTE; art. 18º, nº 1, LTE). Neste regime os jovens habitam e são educados no Centro Educativo mas podem frequentar, no exterior, as atividades formativas e sócio-educativas. Têm autorização para sair sem acompanhamento e passar fins de semana e férias com os progenitores, representante legal ou pessoa que detenha a sua guarda de facto. A lotação máxima por Unidade Residencial é de 14 jovens (Regulamento Interno, 2009).

O RSA é aplicável no caso de o jovem ter cometido factos qualificados como crimes com maior gravidade, sendo os limites de duração da medida os mesmos do regime aberto (art. 17º, nº 3, LTE; art. 18º, nº 1, LTE). Neste regime, os jovens residem no Centro Educativo e frequentam as atividades formativas e sócio-educativas no interior deste (mas podem frequentá-las no exterior, em fase avançada do seu PEP e geralmente acompanhados). Podem também passar férias com os progenitores,

representante legal ou pessoa que tenha a sua guarda de facto, dependendo do desempenho e evolução do jovem, ou seja, da fase em que se encontra (que representa o cumprimento dos objetivos que lhes são propostos). A lotação máxima desta Unidade Residencial é de 12 jovens (Regulamento Interno, 2009).

O RF é aplicado a jovens que praticaram factos qualificados como crimes muito graves, a que corresponda pena máxima de prisão superior a 8 anos ou que tenham cometido 2 ou mais factos contra pessoas qualificados como crimes a que corresponda pena máxima de prisão superior a 5 anos e que tenham idade superior a 14 anos na data da aplicação da medida (art. 17º, nº 4, LTE). A duração mínima de 6 meses e máxima de 2 ou 3 anos (art. 18º, nº 2 e 3, LTE). Neste regime os jovens residem e frequentam as atividades formativas e sócio-educativas no Centro, estando as saídas, sempre sob acompanhamento, apenas limitadas ao cumprimento de obrigações judiciais, a necessidades de saúde ou a outras razões excecionais e ponderosas. A lotação máxima da Unidade Residencial é de 10 jovens (Regulamento Interno, 2009).

3.2. Faseamento e Progressividade

Em cada regime de execução, a intervenção evolui através de 4 fases progressivas e a cada uma delas está sujeita aos seguintes critérios: aquisição de competências de comportamento pró-social e tempo mínimo em função da capacidade para executar as competências adquiridas. Mediante o cumprimento ou não destes critérios é aplicado um sistema de reforços positivos e negativos. As fases pelas quais os jovens têm de passar no CESA são as seguintes: Integração; Aquisição; Consolidação; e Autonomia (Guião da Intervenção Tutelar Educativa, 2009).

A *Fase 1* corresponde à *Integração* e a sua duração depende do tempo da medida a cumprir, assim como as restantes fases. Inicialmente existe um período de estabilização correspondente a 1 mês e posteriormente é proposto ao jovem o cumprimento dos seguintes objetivos: reconhecer que os factos cometidos representam um problema para o próprio; compreender os motivos do internamento; participar na elaboração do PEP; conhecer as regras fundamentais de funcionamento do CE e cumpri-las, mesmo que com ajuda; adquirir e/ou exercer hábitos de higiene pessoal, de limpeza e organização do espaço pessoal (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

A *Fase 2* diz respeito à *Aquisição*, cujos objetivos são: compreender as motivações para a prática dos factos cometidos; obter competências pessoais e de

relacionamento interpessoal mediante os contextos; adquirir hábitos de trabalho; ser autónomo relativamente aos hábitos de higiene pessoal, de limpeza e organização do espaço pessoal (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

A *Fase 3* corresponde à *Consolidação*, na qual os objetivos são: consolidar as aquisições efetuadas; identificar e reconhecer valores que evitem o cometimento de atos ilícitos; manifestar responsabilidade e adequação nas saídas/atividades na comunidade; apresentar hábitos de trabalho; e demonstrar adesão ao projeto de mudança do PEP (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

Relativamente à *Fase 4, Autonomia*, cujos propósitos são: manutenção das aquisições efetuadas; aprender a estruturar o dia a dia demonstrando autonomia e responsabilidade; identificar e utilizar estratégias que previnam a reincidência, nomeadamente no que se refere a fatores/situações de risco; fortalecer hábitos de trabalho; e ser uma referência para os jovens que cumprem a Fase 3 (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

Nas diversas fases assim que cumpridos os objetivos colocados, os jovens tem direito a regalias que vão sendo cada vez maiores conforme a sua evolução, desde a possibilidade de objetos pessoais no quarto, possibilidade de utilizar roupa pessoal, oportunidade de convívio até mais tarde, pecúlio por semana progressivamente mais elevado, saídas do CE para fim de semana, férias ou estudar (Projeto de Intervenção Educativa, 2009). No entanto, o sistema de faseamento é bidirecional, isto é, inclui progressão e regressão, de acordo com as aquisições ou regressões das competências pessoais e sociais, referentes aos critérios estabelecidos no PIE. A regressão de fase ocorre por determinadas infrações disciplinares cometidas (sendo estas divididas em leves, graves e muito graves), das quais podem resultar a atribuição de medidas disciplinares (no caso das graves e muito graves) (Guião da Intervenção Tutelar Educativa, 2009).

4. A Equipa

Quanto à composição funcional, esta é formada pela: Direção, Coordenação, Equipa Técnicos Superiores de Reinserção Social (TSRS), Equipa Técnico Profissional de Reinserção Social (TPRS) Supervisores, Equipa TPRS, Equipa Professores / Formadores, Assistentes Administrativos, Assistentes Operativos e Conselho Pedagógico. Os Técnicos Superiores de Reinserção Social (TSRS) são, principalmente,

funções de assessoria técnica aos tribunais nas fases pré e pós-sentencial; coordenação geral das Unidades Residenciais; acompanhamento individualizado dos jovens; articulação com o seu meio sócio-familiar; planificação, execução e avaliação dos programas implícitos ao PIE (Projeto de Intervenção Educativa) do CE; e orientação e supervisão do trabalho de outros profissionais (tais como os TPRS) (Regulamento Interno, 2009). Atualmente, existem 4 TSRS no CESA, 3 formados em Psicologia e 1 em Ciências da Educação.

Quanto aos TPRS, estes têm como função primordial o acompanhamento e vigilância dos educandos, transmitindo-lhes valores e regras sociais e jurídicas adequadas, supervisionando também a sua alimentação, higiene, segurança e bem-estar, uma vez que onde estão os educandos estão também os denominados “monitores” (Neves, 2008). Além disso, participam nos programas inerentes ao PIE do CE, asseguram as ligações dos jovens com o exterior (efetuando o acompanhamento a tribunais, centros de saúde, hospitais, escolas, etc.), a ordem e a disciplina, fornecem ensinamentos ao jovem acerca da administração e conservação dos seus bens e objetos de uso pessoal; e contribuem na elaboração de informações, relatórios ou outros instrumentos técnicos de suporte à intervenção em CE (Regulamento Interno, 2009). O CESA também dispõe de uma empresa de segurança, com permanência de 24 horas por dia, de modo a auxiliar o trabalho dos TPRS e a assegurar as tarefas de prevenção, vigilância e apoio. Os TPRS desempenham um papel excepcional e de extrema importância pois estão em contacto permanente com os jovens, vigiando-os, corrigindo-os, mas também apoiando e partilhando tristezas e alegrias, quando necessário.

5. O Papel do Psicólogo no CE

Os psicólogos (TSRS) do CESA são responsáveis por tarefas específicas, como *assessoria técnica* aos tribunais na *fase pré-sentencial* (elaboração Informação Social – IS; Relatório Social – RS; Relatório Social com Avaliação Psicológica – RSAP; e Relatório de Perícia sobre a Personalidade - RPP), na *fase sentencial* (na qual o técnico-tutor pode ser notificado para comparecer em tribunal, com o intuito de prestar informação, designadamente, esclarecimento quanto ao comportamento e adaptação do jovem no CE) e na *fase pós-sentencial* (elaboração de Relatório de Execução de Medida de Internamento: Relatório Periódico – REMI; Relatório com Proposta de Revisão de

Medida - RRMI; e Relatório Final – REMI final) (Guião da Intervenção Tutelar Educativa, 2009).

No âmbito da avaliação efetuada para a assessoria à autoridade judiciária, o psicólogo aplica, cota e interpreta diversos instrumentos, de modo a proporcionar um parecer o mais fidedigno e real possível acerca do comportamento e condições psicológicas dos jovens. Os instrumentos utilizados pertencem a uma bateria pré-definida, estruturada especificamente para o CE (Guião da Intervenção Tutelar Educativa, 2009).⁴

No CE são também tarefas do psicólogo: a *coordenação geral das unidades residenciais*, o *acompanhamento individualizado* aos jovens (tutoria, aconselhamento e acompanhamento psicológico), a *coordenação do programa terapêutico* que visa a prevenção e reabilitação de jovens com comportamentos desadequados (e.g Gerar Percursos Sociais – G.P.S.). De modo a auxiliar os TSRS nestas tarefas, os serviços de reinserção social elaboraram modelos normalizados de suporte de intervenção e as respetivas orientações técnicas.⁵

Porém, no Centro Educativo, o psicólogo assume outras funções que deveriam ser realizadas por outros técnicos, designadamente assistentes sociais, mas que devido à inexistência destes por opção da DGRS, é o psicólogo quem efetua certas tarefas, tais como: o *apoio ao corpo docente* (organização e informatização da informação relativa aos cursos, etc.); *pedidos de certificação ou anulação de matrícula* para os jovens que estão a terminar a medida; a *ligação do jovem ao meio escolar* onde se irá inserir durante e após o cumprimento de medida (inscrição na escola, Centro de Emprego ou CEF na área de residência do jovem), ou mesmo a *articulação com outras instituições de acolhimento*, caso o jovem não tenha suporte familiar.

Na minha opinião, o facto da maioria dos TSRS serem formados em psicologia é uma opção bastante sensata, uma vez que existem tarefas, tais como o acompanhamento individualizado dos jovens, a avaliação psicológica, a perícia da personalidade e a aplicação de determinados programas interventivos, que devem ser realizadas por psicólogos, que devido à sua formação adquiriram competência e conhecimento para tal.

⁴ Esta bateria de testes será referida detalhadamente no caso clínico “André”.

⁵ Os modelos de suporte de intervenção estão descritos no anexo II.

6. Percurso de estágio e enquadramento sócio-legal das atividades realizadas

Para compreender o porquê das medidas aplicadas e da institucionalização dos menores é necessário perceber o que é a delinquência e do que dela advém. De um modo geral, a delinquência juvenil diz respeito a todo o género de infração criminal que sucede durante a infância e a adolescência. Num sentido mais circunscrito, a delinquência abrange um conjunto de respostas e de intervenções institucionais e legais relativamente a menores que cometem infrações criminais ou que estão em situações ou manifestam comportamentos potencialmente delinquentes. Particularmente nos casos em que as crianças ou adolescentes revelam comportamentos desviantes e desajustados da realidade psicossocial do grupo etário a que pertencem ou em que existe negligência familiar grave (Ferreira, 1997). Apesar destes comportamentos desviantes e desajustados poderem não constituir, rigorosamente, infrações criminais remetem, porém, para a mesma realidade social que a noção de delinquência juvenil pretende descrever e caracterizar (Ferreira, 1997).

“O conceito de delinquência é talvez aquele que está associado a uma maior imprecisão. Com efeito o termo delinquência tanto pode ser definido em função de critérios jurídico-penal, sendo delinquente o indivíduo que praticou atos dos quais resultou uma condenação pelos tribunais, como pode confundir-se com a definição de comportamento antisocial, assumindo, desse modo, uma muito maior amplitude” (Negreiros, 2008, p.13). Os comportamentos que são considerados como delinquentes incluem delitos entendidos como crime quando praticados por adultos, assim como uma diversidade de comportamentos que são ilegais mediante a idade dos jovens (Negreiros, 2008). Numa perspetiva sociológica, a delinquência é definida como um comportamento que se distancia significativamente das normas, modelos de conduta e expectativas sociais instituídas numa determinada cultura, ou seja, a delinquência engloba um conjunto de condutas antissociais que expressam a inadaptação de um sujeito à sociedade (Born, 2005). Mediante uma perspetiva psicológica ou psiquiátrica, que integra os fatores familiares e os individuais, a delinquência corresponde a um comportamento antissocial, cujo funcionamento mental é considerado como patológico, isto é, clinicamente significativo (Born, 2005).

Segundo dados estatísticos da DGRS relativos aos centros educativos nacionais, em janeiro de 2012 o número total de jovens internados em CE com medidas em execução

foi de 280, dos quais 32 eram jovens do sexo feminino e 248 eram jovens do sexo masculino. Comparativamente com o mesmo período de 2010 houve um acréscimo de 77 indivíduos (DGRS, 2012).

Na fase final do meu estágio estavam institucionalizados no CESA 36 jovens, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos, cuja média era de 16 anos. Destes jovens 1 estava em RA, 27 encontravam-se em RSA e 8 em RF.

Relativamente às medidas aplicadas, 33 cumpriam MTI, cuja duração média era de 17 meses, e 3 aguardavam decisão jurídica em MCG. Quanto aos crimes que conduziram a estas medidas a maioria estavam relacionados com roubo e ofensa à integridade física. No que diz respeito à nacionalidade a maioria dos jovens (28) eram de nacionalidade portuguesa.

Segundo o Relatório Anual de Segurança Interna (2012), relativamente à criminalidade violenta e grave, formada pelos crimes que mais atingem a segurança dos cidadãos, registando-se um total de 22.270 participações. Os 3 tipos de crimes que registaram mais participações, tal como em 2011, foram roubo na via pública (7.385), roubo por esticção (7.067) e resistência e coação sobre funcionário (1.863). Quanto à delinquência juvenil, os dados relativos ao ano de 2012 apresentaram um ligeiro aumento (mais 57 ocorrências), comparativamente ao ano anterior. Foram assinalados, um total de 2.035 casos. No que diz respeito à criminalidade grupal, registaram-se um total de 7.300 participações (Sistema de Segurança Interna, 2012).

Considerando que o CESA é uma instituição onde os jovens têm de cumprir a medida decretada pelo sistema de justiça, esta orienta-se por determinadas especificidades. Deste modo, no início do estágio comecei por me familiarizar com os regulamentos existentes e pelos quais o Centro Educativo se rege, tais como a LTE, o regulamento interno, o guião de intervenção tutelar educativa, o projeto de intervenção educativa, assim como os dossiers jurídicos dos jovens institucionalizados no CESA. Após ter adquirido o conhecimento necessário comecei a realizar documentos pré-sentenciais e pós-sentenciais e a executar atividades pertencentes aos cursos profissionais existentes no CE, que em seguida passo a descrever.

6.1. Documentos Pré-Sentenciais⁶

Na fase Pré-Sentencial (fase de avaliação), os TSRS elaboram documentos de assessoria técnica ao tribunal, tais como: *Informações Sociais (IS)* (tem como finalidade a resposta a questões concretas acerca do contexto vivencial do jovem); *Relatórios Sociais (RS)* (tem como intuito fornecer informações acerca do enquadramento sócio-educativo e familiar e da caracterização pessoal e comportamental do jovem); *Relatórios Sociais com Avaliação Psicológica (RSAP)* (com o objetivo de elucidar acerca da personalidade do jovem, da sua conduta e inserção socioeconómica, educativa e familiar, tendo como informação adicional a avaliação psicológica); e *Perícias sobre a Personalidade (RPP)* (que pretende identificar o funcionamento psicológico do jovem, de modo a obter uma hipótese explicativa do seu comportamento antissocial) (Guião de Intervenção Tutelar Educativa, 2009).

Relativamente aos documentos pré-sentenciais, ao longo do meu estágio elaborei 2 avaliações psicológicas, recorrendo à aplicação da bateria de testes e à recolha de dados relativos aos jovens (quer no CESA, quer através do RS e peças processuais), redigindo de seguida os respetivos RSAP. Perante a panóplia de informações referidas anteriormente, percebi o quanto minucioso, rigoroso e detalhado tem de ser o trabalho do técnico que as recolhe e elabora o relatório.

Na minha opinião, a realização desta tarefa é de uma enorme responsabilidade, uma vez que a decisão da autoridade judiciária, do Tribunal, acerca do futuro do jovem avaliado terá por base o resultado e o parecer da avaliação efetuada.

6.2. Documentos Pós-Sentenciais⁷

Na fase jurisdicional, os serviços de reinserção social do CESA (os TSRS) elaboram documentos, tais como: *Projeto Educativo Pessoal (PEP)* (plano individualizado de intervenção que especifica os objetivos a alcançar durante o tratamento, a sua duração, as fases, os prazos e os meios de realização, de modo a que o menor possa com facilidade aperceber-se da sua evolução e para que o Centro Educativo possa avaliá-lo); *Relatório Periódico de Execução da Medida de Internamento (REMI)* (trata-se de um documento escrito de avaliação da intervenção, em função do que foi estipulado no PEP

⁶ Informação complementar sobre a fase pré-sentencial no anexo III.

⁷ Informação complementar sobre a fase pós-sentencial no anexo IV.

ou no anterior REMI, fazendo referência à progressão e/ ou regressão do processo educativo do jovem); e *Relatório Final de Execução da Medida de Internamento (REMI final)* (é uma síntese das avaliações referidas anteriormente para os Relatórios Periódicos, uma vez que se refere à finalização da medida, incluindo também a atualização e análise do inventário YLS/CMI⁸) (Guião da Intervenção Tutelar Educativa, 2009).

Com o decorrer do estágio foi-me possível contactar e realizar todos os documentos mencionados, tendo redigido 7 PEP, 10 REMI e 12 REMI finais. Esta revelou-se uma tarefa árdua, uma vez que é necessária a integração de bastante informação, oriunda de diversas fontes. No entanto, ao longo do tempo com a aquisição de alguma prática, consegui executar os relatórios sem dificuldades.

Quanto à tarefa, relativa à documentação pós-sentencial, a que mais obstáculos me colocou destaco a elaboração do PEP, visto se tratar de um documento que é adaptado a cada jovem tendo em consideração as necessidades, os riscos e os recursos existentes. Sendo necessário definir objetivos e traçar metas. Porém esta dificuldade foi ultrapassada com o auxílio dos psicólogos do CE (os TSRS).

6.3. Tutoria⁹

A Tutoria é um instrumento técnico privilegiado de intervenção e avaliação por parte do TSRS que assenta numa entrevista semiestruturada, centrada na relação individualizada do técnico-tutor com o jovem, que visa orientar, monitorizar e supervisionar o trajeto do jovem no Centro Educativo. Este instrumento é utilizado quer na fase pré-sentencial, quer na fase pós-sentencial. Com o intuito de auxiliar o jovem na procura de soluções para a adoção de comportamentos mais adaptados na instituição e na comunidade, fortalecendo a sua motivação para não praticar novos crimes. (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

O registo da tutoria tem por base um modelo existente e deve obrigatoriamente incidir sobre as áreas do PEP, ou seja, sobre a temática abordada, a atitude do jovem face à mesma (sempre que possível deve-se proceder à transcrição do discurso direto, de forma a reproduzir o posicionamento do jovem) e a intervenção do técnico e

⁸ Explicação deste inventário no caso clínico “André”.

⁹ Informação complementar sobre a Tutoria no anexo V.

contratualização de objetivos para uma avaliação futura (se aplicável) (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

Quanto às Tutorias-chave (caráter obrigatório), são agendadas de acordo com as metas estabelecidas no PEP, e especificamente: no período preparatório de elaboração do PEP; no período que antecede a Passagem de Fase e/ou mudança de Unidade Residencial; aquando da integração em novos programas ou formações; na avaliação final da frequência de programas; no período da elaboração do relatório periódico de execução de medida; antes e depois dos períodos de fins de semana e/ou férias; e quando é efetuada a mudança de regime e/ou transferência de CE (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

Relativamente à Tutoria, ao longo do estágio curricular realizei 20 sessões, tendo-me confrontado, inicialmente, com algumas dificuldades tais como: o desconforto e a desconfiança por parte dos jovens (uma vez que têm consciência que estão inseridos num contexto em que periodicamente são avaliados), assim como a falta de contacto ocular que dificultava a criação de uma relação empática, causados pela necessidade de registar o discurso direto do jovem, conforme recomendado pelas normas; e também a desmotivação dos jovens, visto que quinzenalmente são abordadas as mesmas temáticas.

Deste modo, resolvi recorrer a determinadas estratégias para contornar estes problemas, que passaram por realizar apenas pequenas anotações que foram complementadas após terminada a tutoria e abordar também temas que os jovens considerassem importantes ou que gostassem de partilhar naquele momento para além dos obrigatórios (e.g. problemas do próprio na instituição ou com a família, experiências vivenciadas, as saudades sentidas). Optei também por uma postura mais descontraída para que os jovens não sentissem constantemente que estavam a ser avaliados ou postos à prova, baseando-me em técnicas de entrevistas como o recurso ao humor, à provocação e à generalização em determinadas situações (Leal, I., 2008).

6.4. Programas Interventivos¹⁰

Segundo o Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos (RGDCE), cada centro educativo, mediante a sua classificação, finalidades singulares e projeto de intervenção educativa, pode desenvolver um conjunto variado de programas educativos

¹⁰ Informação complementar sobre os programas interventivos no anexo VI.

e terapêuticos, organizados em função das necessidades dos jovens, com a finalidade de ajudar e orientar sócio e educativamente, assim como proporcionar a aquisição de recursos facilitadores da sua inserção na vida em comunidade (art. 25º, nº 1, RGDCE; Projeto de Intervenção Educativa, 2009). Porém, a intervenção nos centros educativos deve ter como referência a vida social normal e minimizar os efeitos negativos que o internamento possa representar para o jovem e para os seus familiares, beneficiando os vínculos sociais, o contacto com familiares e amigos, e a cooperação e participação das entidades públicas ou particulares no processo educativo e de reinserção social (art.º 159º, nº 2, LTE).

No que diz respeito aos programas existentes no CESA, estes são os seguintes: o Programa de Satisfação de Necessidades Educativas Específicas Associadas ao Comportamento Delinvente – Gerar Percursos Sociais (GPS); o Projeto Cidade das Profissões; Programa de Treino de Competências de Vida Diária; o Programa de Prevenção do Suicídio em CE; e o Projeto Horta Pedagógica.

6.4.1. Programa de Treino de Competências de Vida Diária

Este programa visa dotar os jovens que cumprem medida de internamento em CE, com capacidades práticas e de planeamento ao nível da vida diária, ou seja, promover uma autonomia que permita colmatar as suas necessidades ou permitir ser colaborante e autossuficiente na sua reintegração familiar e social. O presente programa pretende incentivar os jovens para a realização de tarefas úteis ao nível do vestuário e da alimentação. Destina-se aos jovens cuja avaliação da medida de internamento indique que é adequado o trabalho de autonomização para uma futura reinserção, desta forma deve ser aplicado nas fases mais avançadas de execução da medida (Direção de Serviços da Área Tutelar Educativa, 2012).

Relativamente a este programa, como está ao encargo dos TPRS com a supervisão da TSRS coordenadora apenas participei numa das sessões relacionada com a alimentação, cujo objetivo era que os jovens conhecessem os legumes que podem utilizar para uma sopa, saberem como prepara-los e no final confeccionarem uma sopa de abóbora.

Esta sessão foi importante pois permitiu-me uma maior proximidade com os cinco elementos que constituíam o grupo, com os quais já tinha contactado através da tutoria e também me possibilitou observar a importância que estes jovens dão às tarefas que lhe

permitam quebrar a rotina do CE. Permitindo-me também observar “Dinis”, o jovem que acompanhei na íntegra em tutoria noutra contexto.

6.4.2. Horta Pedagógica

A horta pedagógica trata-se de um trabalho desenvolvido no âmbito do “Tema de Vida” dos cursos, uma vez que possibilita a abordagem de assuntos como a sustentabilidade, ambiente e floresta. Este projeto permite proporcionar aos jovens novas experiências, dotando-os de determinadas capacidades. O projeto consiste em transformar um terreno do CESA numa horta com legumes, vegetais, árvores de fruto e flores. Com esta horta pretende-se que os jovens se envolvam na atividade, desenvolvam o sentido de responsabilidade, uma vez que apesar de supervisionados e auxiliados são os jovens que trabalham a terra, plantam, regam e realizam a manutenção do cultivo.

Durante o meu estágio tive a oportunidade de participar ativamente neste projeto, plantando os produtos hortícolas em conjunto com os jovens e acompanhando as suas tarefas. Tendo sido muito interessante observar a satisfação, o empenho e até a preocupação destes jovens em relação a este espaço, que desde logo “abraçaram” como se lhes pertencesse. Na minha opinião, esta atividade é de extrema importância porque permite aos jovens alguma liberdade e descontração e ao mesmo tempo incute-lhes o sentido de compromisso e a capacidade de iniciar e terminar uma determinada tarefa, uma vez que estes desinvestem com imensa facilidade.

Quanto aos outros projetos interventivos que referi anteriormente não tive oportunidade de participar. No caso do GPS previa-se que se iniciasse durante o meu estágio curricular, no entanto foi adiado. No que se refere ao projeto Cidade das Profissões o papel do TSRS é apenas de acompanhamento das sessões, visto que estas são dadas por profissionais responsáveis por este projeto. Quanto ao Programa de Prevenção do Suicídio em CE estava ainda na fase inicial de implementação e desta forma não tive oportunidade de o aplicar.

Ao longo do meu estágio no CESA realizei também outras atividades, nomeadamente auxílio na gestão dos cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA). Os jovens institucionalizados, têm de cumprir os deveres relativos à escolaridade obrigatória (art. 160.º, n.º 1, LTE). Deste modo, o CE fomenta uma dupla certificação (formação de base e formação tecnológica) a partir dos cursos EFA, sendo de extrema importância, uma vez que se tratam de jovens cuja escolaridade é inferior à

esperada para a idade (Projeto de Intervenção Educativa, 2009). As atividades que também desempenhei, no decorrer do estágio curricular, foram as seguintes: efetuar pedido de certificação e de cessação da formação para os jovens que estavam a terminar a medida tutelar de internamento; informatização dos dados mensais das 4 turmas existentes, relativos à avaliação qualitativa individual; atualização das listagens com o número de horas lecionadas, nas diversas disciplinas e preenchimento das respetivas matrizes do Centro Protocolar de Formação Profissional para o Setor da Justiça (CPJ), em cada curso; organização de vários dossiers relacionados com os cursos EFA; e fornecimento aos jovens de informações sobre os cursos e as suas especificidades aquando da assinatura do contrato de formação.

7. Estudos de caso

No decorrer do meu estágio acompanhei alguns casos, no entanto aqueles que vou passar a descrever foram os que tive oportunidade de seguir na sua totalidade, ou seja, no caso do “André” participei na entrevista aquando a receção do jovem, efetuei a avaliação psicológica e realizei o respetivo relatório (RSAP) conforme o pedido de Tribunal (que equivale na área clínica a um relatório de devolução). No que diz respeito ao caso “Dinis” acompanhei o jovem desde o início da sua medida até ao término desta, efetuando o seu PEP, as tutorias e elaborando o REMI final (equivalente também a um relatório de devolução, no âmbito da psicologia clínica).

7.1. Caso “André”

7.1.1. Dados de Identificação¹¹

“André” (nome fictício) era um jovem de 16 anos, oriundo da zona norte do país. Aquando da sua admissão no CESA, vivia com os progenitores. O agregado familiar residia numa área suburbana, nas imediações de um bairro social problemático, habitando uma moradia antiga de tipologia T2, com modestas condições de habitabilidade, dotada das infraestruturas básicas.

¹¹ A entrada do jovem no Centro Educativo faz-se acompanhar pelas peças processuais e relatórios do dossier existentes na DGRS, por este motivo a recolha de dados anamnésicos é efetuada através da entrevista aos progenitores pela Equipa da DGRS da área de residência.

Anteriormente à sua entrada no Centro Educativo, o jovem frequentou um curso CEF que lhe proporcionaria equivalência ao 9º ano de escolaridade, o qual abandonou, tendo como habilitações literárias o 7ºano.

7.1.2. Motivo do Encaminhamento

O jovem foi encaminhado para o CESA, por ordem do Tribunal para cumprir uma MCG, tendo sido acusado formalmente de um roubo na forma consumada. A MCG é aplicada quando um jovem está indiciado na prática de um facto considerado como crime sendo colocado num CE, antes da audiência em julgamento (DGRS, 2006). Recorre-se a esta medida quer por não existirem as condições necessárias para os jovens aguardarem o julgamento em liberdade, quer para realizar perícia sobre a personalidade ou avaliação psicológica. O caso do “André” foi sinalizado em 2010 pela escola que frequentava, devido a um processo instaurado por posse de substância ilícita (que mais tarde foi arquivado por falta de provas de que a substância lhe pertencia, uma vez que o jovem alegou que esta pertencia a um colega que lhe pediu para a guardar). Mediante este acontecimento foi aplicada uma medida de apoio junto dos pais, que implicava que se apresentasse na equipa da área de residência com o intuito de se proceder a uma avaliação psicológica, no entanto o jovem não compareceu por diversas vezes¹². Deste modo, foi-lhe aplicada a medida para proceder à realização de uma avaliação psicológica.

7.1.3. História de Vida

“André” nasceu de parto normal, em meio hospitalar, tendo o seu desenvolvimento decorrido de acordo com o esperado nas diferentes faixas etárias e sem complicações médicas relevantes. Adquiriu as etapas desenvolvimentais de forma regular e equilibrada, no que diz respeito à marcha e outros aspetos psicomotores, à linguagem, à cognição e à esfera relacional.

Em termos de trajetória escolar, segundo informações fornecidas pelo jovem e pela equipa da área de residência¹³, terá ingressado diretamente na escola primária aos 6 anos de idade, não existindo reprovações até ao 6º ano de escolaridade. No ano letivo de

¹² Informação referida no Relatório Social efetuado pela Equipa da DGRS da área de residência.

¹³ Como a informação obtida é fornecida pela Equipa da área de residência e pelo jovem não existem informações detalhadas sobre o 1º ciclo.

2007/2008 iniciou a frequência do 7º ano de escolaridade, não tendo ainda concluído esse nível de ensino. A partir dos 12 anos, registou quatro reprovações relacionadas com absentismo e problemas de comportamento que originaram, pelo menos, uma suspensão e falta de aproveitamento ao nível da aprendizagem. Os progenitores situaram, nesta altura, o início dos problemas comportamentais do “André”, referindo que passou a acompanhar colegas mais velhos, com um perfil comportamental problemático (consumo de tabaco, absentismo escolar, incumprimento de regras e obrigações e condutas delinquentes).

Em janeiro de 2011, inscreveu-se, por iniciativa própria, num Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF) de Desenho de Construções Mecânicas, que lhe conferiria equivalência ao 9º ano de escolaridade e certificação profissional de nível II. Revelou, durante os primeiros 4 meses, assiduidade e demonstrou competências e capacidade de aprendizagem, mantendo um comportamento adequado. A partir de junho, passou a evidenciar um desempenho escolar abaixo das suas capacidades, condicionado pelo absentismo, falta de investimento na realização de tarefas e na aprendizagem, acabando por abandonar o curso em outubro último. Segundo o jovem, optou pelo abandono, não só porque o valor da bolsa era baixo, mas também porque teve conhecimento que iria ser institucionalizado, pelo que entendeu não se justificar a continuidade da frequência. De acordo com o Coordenador, os progenitores não tiveram qualquer participação no projeto formativo do jovem, não tendo estabelecido qualquer contacto com o Centro de Formação.

Atualmente, o jovem assume ter hábitos tabágicos, porém, não confirma a suspeita dos progenitores relativamente ao consumo regular de bebidas alcoólicas e de haxixe, mencionando que apenas experimentou haxixe uma vez.

7.1.4. Enquadramento Familiar¹⁴

O jovem é o elemento mais novo de uma fratria de dois, no entanto vivia sozinho com os pais. Enquanto a irmã, fruto de um anterior relacionamento da mãe, vivia com os avós paternos, porém a convivência entre irmãos é constante, principalmente via telefónica e pela internet. Esta relação era descrita pelos progenitores como uma influência positiva para o “André”.

¹⁴ Dados fornecidos pela Equipa da Direção Geral de Reinserção Social (DGRS) da área de residência, que no decorrer do cumprimento da medida cautelar de guarda elaborou o Relatório de Caracterização Sócio-Familiar.

O agregado familiar residia numa área suburbana, nas imediações de um bairro social conotado com práticas antissociais e delinquentes. A família habitava uma moradia antiga, de tipologia T2, com modestas condições de habitabilidade, dotada das infraestruturas básicas. A casa tinha um pequeno pátio e anexo funcional, destinado à confeção e toma das refeições. Não obstante apesar dos recursos limitados, registou-se preocupação com a manutenção e limpeza da habitação e espaço envolvente.

Em termos económicos, o rendimento mensal do agregado assentava, maioritariamente, do salário do progenitor, no valor de €600, decorrente da sua atividade profissional numa empresa de isolamentos térmicos, exercida há cerca de 9 anos. A progenitora desempenhava, pontualmente, tarefas de agricultura para particulares na zona de residência. Auferiam, ainda, do abono de Família para Crianças e Jovens referente ao “André”.

Na esfera relacional, ressaltaram dinâmicas de conflituosidade conjugal, que terão originado, pelo menos, uma separação temporária devido ao alcoolismo do progenitor. De acordo com a progenitora, na altura do internamento do “André”, a relação estava mais equilibrada. A relação pais-filho caracteriza-se pela existência de laços afetivos e de vinculação. Porém o modelo educativo familiar apresentava fragilidades evidentes, resultantes de perfis divergentes dos progenitores, baseando-se, ora em práticas permissivas por parte da mãe, ora em práticas firmes e mais autoritárias por parte do pai. Pelos seus compromissos profissionais, o pai estava menos presente no quotidiano do “André”, pelo que a mãe era a principal referência educativa. Esta adotou um modelo educativo pouco exigente ao nível do cumprimento de regras, obrigações e sanções e pouco regulador na gestão do quotidiano do jovem, reconhecendo dificuldade em controlar as atividades e atitudes do filho. Deste modo, o “André” não identificava na progenitora qualquer ascendência/autoridade.

O jovem apresentava um quotidiano pouco supervisionado pelas figuras de autoridade, privilegiando o acompanhamento do grupo de pares, em detrimento de formas convencionais de estruturação do seu quotidiano, nas áreas escolar/formativa e de ocupação dos tempos livres, ocupando o seu tempo a ver televisão, no computador e com os amigos.

7.1.5. Adaptação à Instituição

“André” foi admitido no CESA em 23/01/2012, conforme decisão aplicada no âmbito do processo. Apesar de a institucionalização constituir uma alteração

significativa ao seu modo de funcionamento habitual, o jovem não exteriorizou dificuldades significativas de integração na dinâmica do internamento. Revelou, inicialmente alguma arrogância para com os agentes educativos e relutância em executar determinadas tarefas de vida quotidiana (como fazer a cama, limpar o quarto e levantar a sua loiça). Porém, rapidamente assumiu uma postura mais ajustada, sem terem sido necessárias intervenções por parte dos agentes educativos, cumprindo com as normas de funcionamento interno, aceitando as orientações fornecidas, tratando todos com respeito e educação, dedicando-se com afinco às tarefas propostas e executando, por iniciativa própria, tarefas inerentes ao quotidiano da unidade residencial. No domínio interpessoal, apresentou um estilo relacional globalmente ajustado com os adultos e com os pares, privilegiando a interação com os primeiros.

No âmbito do programa formativo frequentou aulas de apoio pedagógico, pois tendo em conta a duração da medida, não podia integrar o programa formativo regular do CESA. O curto período de frequência também não permitiu efetuar uma avaliação plenamente sustentada do “André”, porém a formadora caracterizou-o como um formando muito autónomo, interessado, aplicado, participativo, compreensivo, tolerante, educado, observador, com boas competências cognitivas, adequado grau de conhecimentos, grande capacidade de assimilação da informação, boa capacidade de planeamento, cumpridor de todos os objetivos a que se propôs ou que lhe foram propostos, e com um comportamento globalmente apropriado, tanto com a formadora como com os outros formandos. Detetou, não obstante, uma certa arrogância por parte do jovem como reação instantânea a correções ao seu trabalho, ainda que, de imediato, procurasse corrigir a sua postura. A formadora considerou, ainda, que a motivação e o empenho do “André” em aprender eram genuínos, verbalizando intenção de continuar a investir no seu projeto formativo após a saída do CE.

Ao longo do internamento, a família revelou-se um importante ponto de suporte para o jovem, efetuando visitas semanais no CE e estabelecendo contactos telefónicos com o mesmo. Durante as visitas, o jovem e os pais mostraram-se emocionados, existindo partilha de afeto entre eles. O afastamento da família, particularmente dos pais e da namorada, foi o fator que o jovem referenciou como mais difícil de gerir no contexto do internamento.

Os progenitores manifestaram uma postura crítica perante o comportamento do jovem no Processo. Estavam conscientes da importância dos procedimentos judiciais e, apesar de verbalizarem dificuldade em lidar com o afastamento do “André” do

agregado, consideraram que o impacto da medida institucional poderia influenciar positivamente o percurso subsequente do mesmo. No entanto, não eram a favor da aplicação de uma medida tutelar institucional, assumindo disponibilidade para apoiar e acompanhar o jovem, quer ao nível das suas necessidades de subsistência, quer ao nível da orientação e supervisão. “André” também não concordou com a eventual aplicação de uma medida tutelar de internamento com duração de 12 meses, que o tribunal estipulou, caso a avaliação psicológica indicasse ser necessária esta aplicação. Ao longo da medida, o jovem esforçou-se para manter um comportamento autocontrolado, substancialmente diferente daquele que evidenciava no meio de origem, de acordo com os dados recolhidos, postura que parecia estar relacionada com o facto de ter tomado consciência que a avaliação efetuada durante o período de institucionalização teria influência na tomada de decisão judicial no âmbito do processo.

7.1.6. Avaliação Psicológica

7.1.6.1. Síntese das sessões

O primeiro contato com o jovem ocorreu através de uma entrevista “informal” realizada quando este entrou no CE, na qual o “André” se apresentou, revelou a idade e de onde provinha, o motivo da medida aplicada, a escolaridade e como ocupava os seus tempos livres. O jovem mostrou-se afável, educado e colaborante. Esta é uma atitude pouco habitual por parte dos jovens que são integrados no CE, uma vez que na fase da adaptação os jovens evidenciam, na maioria das vezes, frustração, contestação e raiva devido à sua nova condição e ao que dela advém (privação da liberdade e respeito/cumprimento de regras e normas).

Relativamente à avaliação psicológica do jovem, esta decorreu em cinco sessões. Na primeira sessão foi explicado ao jovem que teria de responder a alguns questionários¹⁵ de forma a realizar a avaliação solicitada pelo tribunal. Este mostrou-se colaborante, referindo que *“apenas quero ver a situação resolvida rapidamente para voltar para casa, portanto faço o que for necessário”*(sic.) Nesta sessão foi aplicado a Entrevista semiestruturada PCL-YV e o Questionário “Como Eu Penso” – HIT. Optei por aplicar estes instrumentos porque, comparando com os restantes, são instrumentos que permitem estabelecer uma relação empática, principalmente a entrevista. A

¹⁵ Os instrumentos aplicados são os estipulados pela Direção Geral de Reinserção Social, sendo também os exigidos pelo Tribunal.

Entrevista PCL-YV¹⁶ (Forth, Kosson & Hare, 2003; traduzida e adaptada por Oliveira, 2006) é um instrumento composto por 20 itens que avalia em que grau e severidade surgem os traços e os comportamentos psicopáticos através de uma escala de 0 a 40 pontos, sendo especialmente destinado a populações forenses adolescentes. Esta entrevista está estruturada de forma a não se revelar ameaçadora ou demasiado intrusiva para os jovens, facilitando a relação entre o entrevistador e o entrevistado (Oliveira, 2006).

Quanto ao Questionário "Como Eu Penso" ("How I Think" Questionnaire - HIT)¹⁷ (Barriga & Potter, 2001; versão portuguesa Ferreira, 2010) é um instrumento de autopreenchimento constituído por 54 itens, que constitui uma medida de avaliação das distorções cognitivas em jovens com comportamentos antissociais. Neste instrumento os itens são cotados numa escala de Likert de 1 a 6, em que 1 é "Concordo totalmente" e 6 é "Discordo totalmente" (Barriga & Potter, 2001).

Durante a entrevista "André" respondeu espontaneamente a todas as questões, apresentando um discurso fluente e organizado, sem dificuldade na verbalização de ideias e sentimentos, mas marcado pela desejabilidade social. Ocultou determinadas informações, como a separação dos pais e o alcoolismo do progenitor, de modo a transmitir uma imagem de si e do agregado familiar mais positiva e mediante as expectativas sociais normativas.

Na segunda sessão abordei o fato de o jovem ter respondido aquilo que era socialmente desejável e não o que pensava e sentia realmente, revelando-lhe que o serviço tinha acesso ao relatório social realizado pela Equipa da área de residência, no qual constava informações acerca dele e do agregado familiar e por este motivo ele não teria necessidade de ocultar dados podendo falar abertamente acerca dos assuntos. Como exemplo da tentativa exagerada de ocultação, referi o questionário HIT que tinha dado inválido e expliquei-lhe que este teria de ser novamente respondido, aconselhando-o "*a ser o mais sincero possível*" (sic). Perante isto, o jovem mostrou-se disponível para responder de um modo mais realista a este questionário e aos restantes instrumentos. Seguidamente foi pedido ao jovem para responder ao guião de entrevista do Youth Level of Service / Case Management Inventory - YLS/CMI (Hoge & Andrews, 2003, traduzido e adaptado Mendonça, 2009) que é um instrumento que possibilita a

¹⁶ Informação complementar sobre a Entrevista PCL-YV no anexo VII.

¹⁷ Informação complementar sobre o questionário "Como Eu Penso" no anexo VII.

realização de uma análise detalhada do risco e das necessidades dos jovens, permitindo estabelecer uma ponte entre estes fatores e a conceção de um plano de caso. Este instrumento é composto por 7 secções: Avaliação do risco e das necessidades, Sumário dos riscos e de necessidades, Avaliação de outras necessidades/Considerações especiais, Avaliação do risco geral do cliente/Nível de necessidades, Nível de contacto, Planeamento de gestão do caso e Revisão do planeamento de gestão do caso (Mendonça, 2009). Este instrumento foi criado para auxiliar os profissionais a avaliar jovens ofensores do sexo masculino e feminino. É um inventário que permite fazer uma análise detalhada do risco e das necessidades dos jovens, permitindo estabelecer uma ponte entre os factos e a conceção de um plano de caso. Sendo bastante utilizado no CESA, por se tratar de um instrumento de fácil aplicação, apesar de requer um conhecimento aprofundado sobre os acontecimentos de vida do jovem, é sucinto e permite fazer uma análise do risco associado ao jovem (Mendonça, 2009).

Para finalizar esta sessão foi administrado o Inventário do Comportamento (Youth Self-Report - YSR)¹⁸ (Achenbach, 1991; adaptado por Fonseca & Monteiro, 1999) que se trata de um instrumento de autoavaliação, destinado a jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, que avalia a medida global da perceção pessoal dos jovens acerca de competências sociais e problemas de comportamento. O questionário divide-se em duas partes. A primeira é constituída por 17 itens relacionados com competências, atividades e interesses sociais do sujeito. A segunda parte é composta por 119 itens, dos quais 103 estão relacionados com problemas específicos do comportamento e 16 estão relacionados com comportamentos socialmente desejáveis (Fonseca & Monteiro, 1999). Tivemos também um diálogo acerca da sua adaptação ao CE, da ocupação do tempo na instituição, da formação escolar e do contato com os familiares (temas que foram também abordados ao longo das restantes sessões).

Na terceira sessão o jovem respondeu a três instrumentos, sendo estes: Inventário Breve de Sintomas Psicopatológicos, Inventário de Estado-Traço de Raiva e o Questionário de Agressividade. O Inventário Breve de Sintomas Psicopatológicos¹⁹ (Brief Symptom Inventory – BSI) (Derogatis, 1982; versão portuguesa Canavarro, 1995) que avalia sintomas psicopatológicos ao nível de 9 dimensões de sintomatologia e

¹⁸ Informação complementar sobre o Inventário do Comportamento (YSR) no anexo VII.

¹⁹ Informação complementar sobre o Inventário Breve de Sintomas Psicopatológicos (BSI) no anexo VII.

três índices globais, sendo estes últimos avaliações sumárias de perturbação emocional. Pode ser administrado a partir dos treze anos de idade. Do ponto de vista clínico, a análise das pontuações obtidas nas 9 dimensões fornece informação acerca do tipo de sintomatologia que frequentemente perturba o sujeito. Este instrumento é constituído por 53 itens, com escala de resposta do tipo Likert com 5 hipóteses de resposta (Canavarro, 1995).

Relativamente ao Inventário de Estado-Traço de Raiva²⁰ (State-Trait Anger Expression Inventory - STAXI) (Spielberg, 1988; versão portuguesa e adaptação Silva, Campos & Prazeres, 1999), este tem como objetivo a medição da emoção raiva ou ira, a componente mais tóxica da hostilidade. O inventário é de autopreenchimento e é constituído por 44 itens, estando dividido em 3 partes principais: a primeira com 10 itens, trata-se de uma medida do estado de raiva (Como me sinto neste momento); a segunda, constituída também por 10 itens, é uma medida do traço de raiva (Como me sinto geralmente); e a terceira, com 24 itens, é uma medida da expressão de raiva (Quando estou zangado ou furioso). Cada afirmação deve ser classificada pelo indivíduo, numa escala de Likert de 1 a 4, em que 1 corresponde a “Nunca” e 4 a “Quase sempre” mediante o que considera que descreve melhor os seus sentimentos (Silva, Campos & Prazeres, 1999). No que diz respeito ao Questionário de Agressividade (Aggression Questionnaire - AQ) (Buss & Perry, 1992; adaptado Vieira & Soeiro, 2002) este instrumento, constituído por 29 itens, permite avaliar quatro subtraços da agressividade: Agressividade física e verbal que representam a componente instrumental ou motora dos comportamentos que envolvem magoar ou infligir danos a outrem; Raiva, que representa a componente afetiva ou emocional do comportamento, envolvendo uma atividade fisiológica e uma preparação para o comportamento; e a Hostilidade, como componente cognitiva do comportamento, consistindo nos pensamentos de maldade e injustiça (Buss & Perry, 1992).

Desde o início das sessões foi mencionado ao jovem que poderia colocar questões acerca dos itens dos instrumentos e de termos que desconhecesse, porém o jovem mostrou-se bastante informado. Nesta sessão “André” relatou como estavam a decorrer as aulas de apoio em que estava inserido, como era o relacionamento com o grupo de pares e os contatos telefónicos com os pais, dos quais referiu que sentia falta e que estes lhe diziam para se comportar e ser paciente que a medida iria terminar

²⁰ Informação complementar sobre o Inventário de Estado-Traço de Raiva (STAXI) no anexo VII.

rapidamente. A quarta e quinta sessão foram destinadas à aplicação da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - WISC-III, à qual o jovem respondeu com dedicação. A Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC-III) (Wechsler, 1991; versão portuguesa Simões, 2003) é um instrumento clínico de administração individual, que avalia a inteligência de indivíduos com idades compreendidas entre os 6 anos e os 16 anos e 11 meses. Na análise dos resultados o desempenho dos sujeitos pode ser condensado em três resultados compósitos: QI Verbal, QI de Realização e QI da Escala Completa. Esta escala permite também a obtenção de três índices complementares, através de análises fatoriais dos resultados no conjunto de subtestes. Estes índices, denominados de “Índices Fatoriais”, correspondem aos seguintes resultados compósitos: Compreensão Verbal, Organização Perceptiva e Velocidade de Processamento (Simões, 2003). Optei por dividir a escala em duas sessões, uma vez que a aplicação desta só foi possível da parte da tarde, na tentativa de evitar que os resultados fossem influenciados pelo cansaço do jovem. No final da última sessão foi referido ao jovem que a recolha de informação tinha terminado e que iria ser feito o relatório a pedido do tribunal. “André” mostrou-se ansioso com a saída do CE, querendo saber quando é que seria “liberado”.

Com o intuito de completar a avaliação psicológica, além dos instrumentos anteriormente mencionados também se recorre: à auscultação do parecer de agentes educativos do CESA; à articulação com a Equipa da Direção Geral de Reinserção Social (DGRS) da área de residência que, no decurso do cumprimento da medida cautelar de guarda, elaborou o Relatório de Caracterização Sócio-Familiar, com base na entrevista com os progenitores do jovem, no contato com Coordenador local do estabelecimento de ensino frequentado pelo jovem, na visita domiciliária e contato com a progenitora no local e na abordagem à zona sócio residencial do jovem; à análise/ consulta das peças processuais subjacentes à instauração do Processo; e à análise/ consulta de peças processuais e outros documentos constantes do Dossier do jovem, constituído na DGRS.

7.1.6.2. Resultados²¹

Na entrevista semiestruturada PCL-YV, o jovem revelou que a sua problemática comportamental começou a manifestar-se no início da adolescência, com

²¹ A instituição (CESA) zela pela confidencialidade dos dados dos jovens institucionalizados, deste modo não foi possível colocar os resultados numéricos dos questionários aplicados, nem as cópias destes.

comportamentos desajustados no contexto escolar e dificuldades de interação com os colegas e agentes educativos, evoluindo para o envolvimento em atos ilícitos (apedrejamento de comboios, roubos) na companhia de jovens com orientação pródelinquencial, grupo do qual afirma ter-se desvinculado para passar a integrar o grupo de um primo. Relativamente ao facto pelo qual está indiciado no processo, assumiu durante a entrevista a participação no mesmo, justificando-a com a influência do grupo e com a necessidade de angariar dinheiro para adquirir bens que, de outro modo, não conseguiria. O seu discurso indicou dificuldade em reconhecer adequadamente as consequências do delito, a par de uma desvalorização de posturas e comportamentos antissociais e de uma tendência para atribuir à influência do grupo a responsabilidade pelo sucedido e não assumindo o seu papel individual em algumas ocorrências. Evidenciou também um entendimento incipiente da noção de vítima, sendo que a perceção de danos emocionais não estava suficientemente desenvolvida, estando mais centrado nas consequências da denúncia dos atos sobre si, do que nos efeitos desses atos nas vítimas (*"Se não tivesse roubado o telemóvel hoje não estava aqui"* (sic). Assim, o arrependimento e vontade de mudança estavam centrados nos efeitos sancionatórios que advieram do comportamento delituoso, designadamente a privação de liberdade. Como fatores necessários para o processo de mudança, invocou o apoio da família, uma maior adesão às suas regras e orientações, o afastamento das *"más companhias"* (sic), bem como a frequência de um curso de formação profissional. Revelou, ainda, alguma desorientação em termos da identificação de projetos para o futuro (*"Gostava de trabalhar numa empresa em que estivesse ao computador... Não sei que formação tirar... Nem sei o que vou fazer amanhã, vivo um dia de cada vez"*) (sic).

No Questionário "Como Eu Penso" (HIT), ou seja, no que se refere à avaliação mais orientada para a caracterização dos seus padrões cognitivos dominantes, esta indiciava a presença de distorções cognitivas, ou seja, padrões de pensamento desajustado, frequentemente utilizados por jovens delinquentes para justificar os seus comportamentos desviantes e atenuar a responsabilidade e o sentimento de culpa. Destacaram-se, neste domínio, a tendência para a minimização, (e.g., descrever o comportamento antissocial como se não causasse danos reais ou como sendo aceitável, à luz das suas motivações e justificações pessoais), a culpabilização dos outros (ou seja, atribuir a culpa/responsabilidade do seu comportamento aos outros ou às circunstâncias, desculpando se e colocando-se na posição de vítima), bem como o

egocentrismo/autocentração (que se caracteriza por uma percepção do mundo e do comportamento dos outros de acordo com o seu ponto de vista, expectativas, necessidades e desejos pessoais, fazendo com que o ponto de vista dos outros seja pouco considerado ou mesmo ignorado nos processos). Em termos das categorias comportamentais antissociais mais presentes nesta avaliação, comparativamente com padrões normativos, destacaram-se os comportamentos de oposição/desafio, (e.g. atos que procuram testar a autoridade de outros, regras e obrigações que lhe seja impostas, ultrapassando os limites das leis e normas, bem como comportamentos de mentira e de roubo).

No Youth Level of Service/ Case Management Inventory (YLS/CMI) constatou-se que o nível global de risco era moderado, mas no limiar do alto. Quanto aos fatores de risco evidenciados pelo jovem, destacaram-se as práticas educativas parentais, o percurso escolar, a ocupação dos tempos livres e as atitudes antissociais/pró criminais.

Na avaliação da sintomatologia psicopatológica efetuada a partir do Inventário Breve de Sintomas Psicopatológicos (BSI) não se registaram alterações acentuadas, porém, verificou-se uma tendência para o desenvolvimento de ideias do tipo paranoide, isto é, para uma antecipação e/ou leitura do comportamento e intenções dos outros como negativas e orientadas para o seu prejuízo pessoal, como se os outros quisessem fazer-lhe mal ou dificultar-lhe a vida (“Dizem mal de mim aos meus pais. Dizem que me veem em sítios que eu nem conheço”) (sic).

No Inventário de Estado-Traço de Raiva (STAXI) o jovem apresentou, no momento da avaliação, uma elevação nos níveis de expressão de controlo da raiva, o que traduz um esforço para controlar a externalização comportamental da tensão/irritabilidade sentidas. Isto poderá refletir uma tentativa de ajustamento do jovem ao meio institucional, refletindo uma boa capacidade de autocontrolo neste contexto.

Com a aplicação da Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC-III) foi possível perceber que do ponto de vista cognitivo, “André” apresentava um desenvolvimento médio-inferior relativamente à sua faixa etária, não estando afetadas as capacidades básicas de compreensão, relação e associação necessárias à vida em sociedade. Manifestava um desempenho inferior no domínio teórico-verbal (depende de fatores como a capacidade de abstração, o desenvolvimento linguístico, a memória verbal, a fluência verbal, a estimulação sociocultural, o processo de escolarização e a motivação para a aprendizagem), comparativamente com o domínio da realização (que apela à capacidade para lidar com situações concretas, ou seja, depende das habilidades

de organização perceptiva, não sendo influenciada por fatores culturais ou educativos), mas a diferença não é estatisticamente significativa. O resultado obtido no índice da velocidade de processamento (engloba fatores como a concentração, atenção, destreza viso-motora e perceptiva, assim como a habilidade de planeamento, organização e desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas), revela valores acima da média esperada, o que indica não existirem dificuldades a nível do controlo motor e da motivação.

Da avaliação cognitiva destacaram-se, enquanto pontos fortes, o subteste "código" (que está relacionado com a velocidade psicomotora, capacidade de seguir instruções, velocidade e acuidade de escrita, memória visual a curto prazo, habilidades gráficas, capacidade de aprendizagem de tarefas não familiares, flexibilidade mental, atenção, concentração, esforço sustido, eficácia mental, habilidades de sequenciação e integração viso-motora) e o subteste "pesquisa de símbolos" (que se refere à velocidade de processamento de informação, planeamento, codificação de informação para processamento posterior, coordenação viso-motora e capacidade de aprendizagem). No que diz respeito a pontos fracos, salientaram-se os subtestes "disposição de gravuras" (relacionado com a compreensão e captação da situação no seu todo, antecipação das consequências, sequenciação temporal e conceitos temporais, compreensão de situações interpessoais não verbais, compreensão de situações no seu todo e avaliação das implicações, organização visual e percepção de pormenores visuais e velocidade associativa e planeamento de informação visual), e "compreensão" (engloba conhecimentos práticos, maturidade social, conhecimentos convencionais sobre regras de comportamento, capacidade de avaliar a experiência passada, julgamento social, senso comum, julgamento em situações sociais práticas, despistagem do meio social da pessoa – códigos morais, regras sociais e regulamentos e alerta e compreensão da realidade).

Relativamente ao Inventário do Comportamento (YSR) e ao Questionário de Agressividade (AQ) os resultados obtidos nestes instrumentos não foram clinicamente significativos, comparativamente com padrões normativos.

7.1.7. Discussão e integração dos resultados

“André” verbalizou entendimento face aos objetivos da avaliação, tendo-se declarado disponível para colaborar na recolha de dados necessários à elaboração do relatório. Ao longo de todo o processo avaliativo, de um modo geral, adotou uma

atitude de disponibilidade e colaboração na realização das tarefas propostas pelo examinador, revelando-se um jovem afável e educado, com uma postura adequada ao contexto, porém mostrou-se um pouco apreensivo quando se abordou alguns temas relativos à sua vida, evidenciando receio de se prejudicar.

Em contexto de entrevista demonstrou competências de comunicação interpessoal adequadas, recorrendo a um código sociolinguístico adequado à idade e nível de escolaridade. Preocupou-se em adequar a sua postura à situação formal de avaliação, em termos de linguagem verbal e não-verbal. Apresentou um discurso fluente e organizado, sem dificuldade na verbalização de ideias e sentimentos, mas marcado pela desejabilidade social, ou seja, pela tentativa de transmitir ao avaliador uma imagem de si mais positiva e de acordo com as expectativas sociais normativas. Aderiu de forma satisfatória às tarefas de natureza manipulativa e procurou concretizá-las com sucesso, apresentando persistência na execução das tarefas de maior grau de dificuldade. Contudo, também nas provas de avaliação psicológica, designadamente nos questionários de autorresposta, procurou manipular os resultados através do fornecimento de respostas socialmente desejáveis, tendo sido utilizados testes e entrevistas diversificados, de forma a aumentar a validade da avaliação psicológica forense. Salvaguardando-se os condicionalismos acima referidos, a análise integrada dos dados recolhidos através das entrevistas, provas de avaliação psicológica e observação funcional no contexto institucional, revelou que o jovem não apresentou indicadores de psicopatologia ou perturbação estrutural da personalidade, tendo desenvolvido as competências básicas próprias de um jovem da sua idade e origem sociocultural.

O jovem apresentou um desenvolvimento médio- inferior, com um desempenho mais baixo no domínio teórico-verbal. O que vai de encontro ao referido na literatura, na qual refere que os delinquentes, sem serem deficientes mentais, têm um QI (principalmente verbal) significativamente inferior aos não delinquentes (Born, 2005). “André” revelou também dificuldades em reconhecer as consequências dos seus atos, desvalorizando os acontecimentos, tendo dificuldades em perceber os prejuízos que causou à vítima. Tal como Cusson comprovou, existe uma carência no pensamento abstrato dos delinquentes, que afeta a sua apreciação das relações de causalidade e a sua análise da lei e das consequências dos seus atos (Born, 2005).

No que diz respeito ao seu percurso escolar, revelou um elevado absentismo, várias reprovações e dificuldades de interação, quer com os agentes educativos quer

com os colegas. Estes fatores poderão estar relacionados com a dificuldade de antecipação existente por parte dos delinquentes, devido a problemas no pensamento abstrato, que afeta as cognições do presente e prejudica a socialização, sobretudo durante a escolaridade (Born, 2005). Por outro lado, os baixos níveis de desempenho escolar e de capacidade académica geram um afastamento em relação à escola, que impele a rejeição da autoridade escolar e conduz a um aumento da possibilidade do adolescente adotar um comportamento delinvente (Ferreira, 1997).

Guay, J., Proulx, J. & Ouimet, M. (2002) fornecem duas explicações para a ligação da fraqueza do funcionamento intelectual com um percurso delinvente. Por um lado, uma inteligência baixa dificulta a adaptação social desde a infância e a escolaridade, levando a inaptações favoráveis ao surgimento da delinquência e à sua manutenção. Por outro lado, essa alteração intelectual facilita a passagem ao ato impulsivo e impensado (Born, 2005).

O “André” integra uma dinâmica familiar em que é evidente a existência de laços afetivos e de vinculação pais-filho, não se tendo verificado, porém, a existência de um modelo educativo adequado às necessidades do jovem, revelando-se o mesmo pouco exigente ao nível do cumprimento de regras/obrigações e pouco regulador do quotidiano do jovem. Este enquadramento propiciou uma crescente e excessiva autonomia na gestão dos seus tempos e espaços e o grupo de pares passou a desempenhar um papel central na orientação da sua trajetória pessoal, estruturando, neste contexto, um padrão persistente de comportamentos social e juridicamente desajustados que as estruturas socializadoras (e.g. família e escola) não conseguiram interromper. Nos jovens delinquentes, a supervisão exercida apenas pela mãe assume um papel menos importante (Born, 2005). Como era o caso do “André” em que o progenitor passava muito tempo afastado do seio familiar, devido a encargos profissionais. A supervisão do jovem foi incumbida à mãe, no entanto esta adotou um estilo educativo permissivo. O progenitor que adota este estilo caracteriza-se por não ser punitivo, inspirar-se na opinião do filho para as decisões familiares, ser pouco exigente relativamente à responsabilidade das tarefas domésticas, torna-se num recurso para a satisfação dos desejos do filho, permite que o filho decida as suas tarefas, não encoraja a obediência a regras exteriores, recorre à razão para que o filho execute uma tarefa e não o poder, evita usar o controlo sobre o filho e não controla o comportamento do filho ou fá-lo pouco (Baumrind, 1991 cit in Born, 2005).

Os conflitos entre os pais, a separação conjugal e a ausência do progenitor são também fatores que exercem influência na delinquência durante a adolescência (Farrington, 1997 cit in Born, 2005). O pai de “André” consumia álcool excessivamente chegando a maltratar a mãe, o que conduziu a uma separação temporária. Quando a estrutura família se desfaz ou se modifica, a família perde a capacidade de monitorizar e controlar os comportamentos dos filhos, aumentando a probabilidade de delinquência (Ferreira, 1997).

Relativamente à influência do estatuto sócio-económico, os pais de estatuto económico mais baixo, como o dos pais de “André”, tendem a supervisionar menos os filhos do que os pais de classes economicamente mais elevadas. Consequentemente, o baixo controlo das famílias instiga a delinquência, uma vez que os pais não supervisionam suficientemente as relações dos filhos com os amigos, a partir dos quais podem adquirir definições favoráveis à delinquência (Ferreira, 1997). “André” revelou que os seus tempos livres eram desestruturados e não supervisionados, estando em contato constante com o grupo de pares com características delinquentiais, com o qual praticava atos ilícitos.

O jovem, bem como os seus progenitores, apresentaram um apropriado grau de colaboração na recolha de dados para a elaboração do relatório. As estratégias de abordagem/intervenção direta junto do jovem, na comunidade, revelaram-se inexecutáveis por falta de colaboração do mesmo, quer as da área da promoção e proteção (o jovem não aderiu às obrigações impostas no âmbito da medida de apoio junto dos pais), quer as de natureza tutelar educativa (o jovem compareceu, apenas, a uma das diversas convocatórias da equipa com vista à realização da avaliação psicológica solicitada no âmbito do processo).

Os fatores de risco podem ser sintetizados em 4 níveis de abrangência sistémica: indivíduo, família, contexto social/interpessoal e comunidade (p. ex. Pollard, Hawkins e Arthur, 1999; Sullivan e Wilson, 1995 cit in Serra, 2006). Os fatores individuais que se relacionam com a delinquência são níveis elevados de agressividade e de impulsividade, reduzido autocontrolo e presença de perturbações comportamentais precoces (p. ex., Campbell, Shaw e Gilliom, 2000; Farrington, DeGarmo e Knutson, 2000; Kazdin, 1987, 1993; Farrington, 1993; Krueger, Schmutte, Caspi, Moffitt, Campbell e Silva, 1994; Lerner e Galambos, 1998; Loeber e Hay, 1994, 1997; Loeber e Farrington, 2000; Moffitt, 1993; Rutter, 2003 cit in Serra, 2006). Quanto ao sistema familiar relacionada com trajetórias delinquentiais, este é caracterizado pela formato não-nuclear do

agregado familiar, supervisão e disciplina parental inadequadas, nível elevado de conflito, história de maus-tratos físicos e/ou psicológicos, a existência de antecedentes desviantes e psiquiátricos, entre outros fatores (Brezina, 1998; Farrington, Loeber, Yin e Anderson, 2002; Gibbs, Giever e Martin, 1998; Jang e Smith, 1997; Kaufman e Widom, 1999; Loeber e Hay, 1997; Loeber e Farrington, 2000; Moffit, 1993; Moffitt e Caspi, 2001; Papperny e Deisher, 1983; Vuchinich, Bank e Patterson, 1992; West, 1982 cit in Serra, 2006).

Como fatores interpessoais/sociais destacam-se o comprometimento da adaptação e concretização escolares, a identificação com pares desviantes, a rejeição por pares normativos (Heavan, Caputi, Trivellion-Scott e Swinton, 2000; Laird, Jordan, Dodge, Pettit, Bates, 2001; Jenkins, 1997; Loeber e Hay, 1997; Loeber e Farrington, 2000; Marcus, 1996; Moffitt, 1993; Tremblay, Mâsse, Vitaro e Dobkin, 1995; Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani, Bukowski, 1997; Vitaro, Brendgen, Pagani, Tremblay, McDuff, 1999; Vuchinich, Bank e Patterson, 1992; Windle 1990 cit in Serra, 2006).

Quanto aos fatores de risco relativos à comunidade, estes são: uniformidade étnica/racial, mobilidade populacional, características urbanísticas, valores e atitudes perante o fenómeno da delinquência e face à intervenção de estruturas de suporte social, níveis de criminalidade presentes e ambiente organizacional (Elliott, Wilson, Huizinga, Sampson, Elliot, Rankin, 1996; Farrington, Loeber, Yin e Anderson, 2002; Loeber e Farrington, 2000; Tolan, Gorman-Smith e Henry, 2003; Routree e Land, 1998; Sullivan e Wilson, 1995 cit in Serra, 2006).

O jovem evidenciou fatores de risco, de entre os quais se destacaram as práticas educativas parentais inadequadas, o comprometimento do percurso escolar, tempos livres desestruturados e as atitudes antissociais/pró criminais, associados a alguma desvalorização das vítimas e dos danos causados pelos seus atos, sugeriram a probabilidade de reincidência na prática de factos qualificados pela lei penal como crimes e indiciaram a necessidade de uma intervenção tutelar educativa que, tendo em conta o seu percurso recente, dificilmente teria sucesso em meio não institucional. Pelo exposto, considerou-se que a medida tutelar adequada às necessidades do jovem é a de internamento em centro educativo, tal como referia a sentença do Tribunal.

O caso “André” coincidiu com a minha primeira oportunidade de realizar uma avaliação psicológica, por isso confesso que estava um pouco expectante e ansiosa, o que me conduziu à necessidade de saber mais acerca do caso. No entanto, quando realizei a primeira sessão a informação que habitualmente é cedida pela equipa da área

de residência não se encontrava disponível, não me tendo permitido verificar a veracidade das informações fornecidas pelo jovem. Com esta situação consegui perceber o quão importante são as informações cedidas pelas equipas e pelas peças processuais quando se efetua uma avaliação e a necessidade de ter bem presente estes dados quando confrontamos o jovem com questões relativas ao seu passado. Este caso permitiu-me apreender igualmente que a postura do jovem também pode influenciar o trabalho enquanto psicóloga, caso não tenhamos em consideração a capacidade manipulativa e defensiva destes jovens. “André” manteve sempre a postura de um adolescente afável, prestável e educado, facilitando a criação da relação de empatia. Porém este tipo de postura pode conduzir o técnico a avaliá-lo pela imagem que criou de si próprio.

Inicialmente perspetivei que o “André” poderia tornar-se num jovem defensivo, pouco colaborante quando lhe aplicasse as provas, todavia o jovem manteve a mesma postura, fazendo com que a maioria dos agentes educativos e técnicos do CE tivessem uma opinião bastante positiva acerca deste e nutrissem até uma certa simpatia. Algo que, em parte, também aconteceu comigo inicialmente, no entanto consegui manter mentalmente presente que esta atitude do “André” não era aplicável a todos os contextos e que no seu meio habitual a postura seria diferente, segundo o relato do jovem.

Em suma, este caso permitiu-me crescer como profissional e adquirir / aperfeiçoar competências indispensáveis para o meu estágio curricular e para o meu futuro enquanto psicóloga.

7.2. Caso “Dinis”

7.2.1. Dados de Identificação²²

“Dinis” (nome fictício) era um jovem de etnia cigana, com 17 anos de idade, residente na zona norte do país.

Relativamente ao seu percurso escolar, desde o 5º ano de escolaridade, este caracteriza-se por várias retenções, absentismo elevado e falta de motivação. A quando a entrada no

²² Dados anamnésicos fornecidos pelas peças processuais e relatórios do *dossier* existentes na DGRS, os quais foram recolhidos pela Equipa da DGRS da área de residência, através duma entrevista efetuada aos progenitores. Estes dados foram confirmados pelo jovem.

CESA estava matriculado num curso tecnológico que lhe daria equivalência ao 9º ano de escolaridade, todavia revelava absentismo desde fevereiro.

7.2.2. Motivo do Encaminhamento²³

O jovem foi encaminhado para o CESA para cumprir uma medida tutelar de internamento pelo período de 5 meses, em regime semiaberto. Esta medida foi decretada pelo Tribunal, por coautoria num crime de ofensa à integridade física grave, tendo como intuito inculcar no jovem o respeito pelo Outro, valores sociais e éticos e regras de conduta. Portanto, através do internamento pretendeu-se que “Dinis” adquira-se competências pessoais e sociais que permitissem a sua reinserção na sociedade.

7.2.3. História de Vida²⁴

“Dinis” nasceu de parto normal, em meio hospitalar, tendo o seu desenvolvimento decorrido de acordo com o esperado nas diferentes faixas etárias e sem complicações médicas significativas. As aquisições desenvolvimentais, relativas à marcha, à linguagem, à cognição e à esfera relacional, foram alcançadas dentro da normalidade. O jovem é o elemento mais velho de uma fratria de três, existindo uma grande proximidade entre irmãos.

Em termos da trajetória escolar, segundo informações fornecidas pelo jovem, terá ingressado diretamente na escola primária aos 6 anos de idade, não se verificando qualquer problema de adaptação ou de aprendizagem. A partir dos 10 anos (5º ano de escolaridade) começaram a surgir reprovações ficando retido por três vezes, devido ao elevado absentismo escolar, à sua insolência e atitude de desafio face à autoridade dos professores, ao quotidiano desestruturado, assim como à falta de supervisão e práticas educativas por parte dos progenitores, características do grupo étnico²⁵.

Anteriormente à sua entrada no CESA, o jovem ocupava os tempos livres a jogar bilhar num café nas imediações da área da residência e a deambular com um grupo de

²³ Informação pertencente às Peças processuais que mencionam que ao jovem foi aplicada uma medida tutelar de internamento de 5 meses.

²⁴ A entrada do jovem no Centro Educativo faz-se acompanhar pelas peças processuais e relatórios do *dossier* existentes na DGRS, por este motivo a recolha de dados anamnésicos é realizada, através de uma entrevista efetuada aos progenitores, pela Equipa da DGRS da área de residência. Alguns dados foram também fornecidos pelo jovem.

²⁵ Contextualização referida na análise compreensiva.

pares da sua etnia, conotado com comportamentos desviantes e suspeita de consumo de substâncias ilícitas. “Dinis” apenas se mantinha vinculado a um clube de futebol, no entanto não frequentava os treinos de forma assídua.

A nível afetivo, o jovem mantinha um relacionamento com uma jovem da sua etnia, que lhe foi prometida segundo os rituais do seu grupo envolvendo códigos de conduta próprios, com quem convivia diariamente, visto que esta passava habitualmente o dia em sua casa.

7.2.4. Enquadramento Familiar²⁶

Anteriormente à sua entrada no CE “Dinis” habitava com os seus progenitores e dois irmãos mais novos (com 10 e 3 anos respetivamente). O agregado familiar vivia num apartamento novo de tipologia T3, numa área de residência habitada exclusivamente por elementos da sua família e da sua etnia. Os pais exerciam a profissão de feirantes, a qual o jovem também exercia esporadicamente. Em termos económicos, o rendimento da família tinha por base a atividade profissional dos progenitores referida, o rendimento de reinserção social e o abono de família para crianças e jovens pertencentes aos 3 filhos do casal.

Em termos relacionais, a dinâmica familiar era pautada pela coesão, existindo por parte do jovem um forte sentimento de inclusão e de identificação ao grupo familiar. A nível educativo, a dinâmica caracterizava-se pela inadequação das estratégias educativas às necessidades do jovem, devido a um sistema de valores, regras e crenças do grupo étnico²⁷.

Em casa, apesar de existir obediência e coesão, as regras impostas estavam relacionadas com o grupo de pertença, ou seja, o dia a dia de “Dinis” era marcado por uma autonomia precoce e falta de tarefas estruturadas que impusessem responsabilidade ou exigência. Os pais desculpabilizavam o fato do jovem não corresponder às exigências e expectativas escolares e sociais e desvalorizavam a falta de definição de objetivos realistas orientados para uma inserção social, escolar ou ocupacional constante e estruturada.

²⁶ Dados fornecidos pela Equipa da Direção Geral de Reinserção Social (DGRS) da área de residência, que elaborou o Relatório de Caracterização Sócio-Familiar.

²⁷ Contextualização referida na análise compreensiva.

Uma vez que o seu comportamento era fortemente influenciado pelo meio envolvente, a influência do grupo de pares evidenciou-se, e a família não se revelou capaz de ajudar o “Dinis” a gerir, orientar e a responsabilizar-se por uma inserção normativa na sociedade.

7.2.5. Adaptação à Instituição

“Dinis” foi institucionalizado no CESA a 16/04/2012, para cumprimento da medida tutelar de internamento em regime semiaberto, no âmbito de um processo instaurado. A sua integração na dinâmica institucional constituiu o período de maior dificuldade para o jovem, uma vez que este mantinha a esperança de a pena aplicada ser retirada. Passada esta fase inicial, o jovem demonstrou esforçar-se de forma a ajustar a sua postura às normas de funcionamento interno e às orientações veiculadas pelos agentes educativos, realizando as tarefas quotidianas, nomeadamente, de higiene das instalações/espços comuns, com regularidade, sem necessitar de correções. No domínio interpessoal, não revelou dificuldades significativas, quer com os agentes educativos quer com o grupo de pares, não tendo qualquer procedimento disciplinar.

No CESA foi integrado no curso de Educação e Formação para Adultos EFA-B3 na área de Eletricidade de Instalações, o qual iniciou a 03/05/2012. O curso, com equivalência ao 9º ano de escolaridade, era composto por formação de base (englobava as áreas "Linguagem e Comunicação", "Matemática para a Vida", "Cidadania e Empregabilidade", "Tecnologias da Informação e Comunicação" e "Língua Estrangeira - Inglês") e formação tecnológica (vertente mais relacionada com a prática profissional). No início, verificou-se que necessitava de aumentar os níveis de motivação, participação e aproveitamento na sala de aula, constatando-se também que existiam diversas dificuldades nas tarefas escolares, nomeadamente de compreensão e realização. Relativamente ao seu comportamento na sala de aula, este alterou-se ao longo do tempo, mostrando-se mais inquieto com o decorrer do tempo, no entanto não apresentou atitudes hostis nem de desrespeito para com os formadores.

7.2.6. Reação Comportamental face aos Factos, à Vítima e à Sociedade

Face à atividade delituosa em geral, “Dinis” apresentou uma postura pouco crítica, embora inicialmente não tenha assumido a sua participação na agressão ao jovem, mais tarde revelou que “só lhe dei um pontapé” (sic), percecionando a medida

tutelar de internamento como exagerada perante o ato que cometeu, visto que, segundo o jovem, não tinha cadastro sendo a primeira vez que respondeu a um processo.

“Dinis” não reconheceu nem identificou de forma correta os fatores de risco, as cognições e atitudes antissociais que apresentou e que sustentaram os comportamentos transgressivos. O arrependimento apenas parecia estar relacionado com as consequências, que percecionava como negativas, concretamente a perda de liberdade e o conseqüente afastamento da família.

Revelava também pouca consciência dos efeitos e dos danos causados na vítima, não sendo, inicialmente capaz de interiorizar a culpa pelos seus atos. Porém esta atitude foi-se alterando ao longo do cumprimento da medida, verificando-se evoluções, quer no modo como avaliava o ato cometido quer em relação à capacidade para se colocar no lugar do Outro (da vítima).

Os fatores de risco que melhor explicavam o desenvolvimento dos comportamentos desviantes do “Dinis” estavam associados às regras e condutas próprias da etnia cigana, ao nível socioeducativo, como, por exemplo, autonomia precoce, fragilidades de socialização e de veiculação/imposição de regras e normas delimitadoras da conduta, e falta de supervisão parental, que tornaram o jovem mais suscetível à influência de pares desviantes²⁸.

7.2.7. Acompanhamento Psicológico

No CESA, o acompanhamento psicológico realizado com os jovens tem a designação de “Tutoria”. Este acompanhamento não é facultativo, uma vez que se trata de uma estratégia/meio utilizado para alcançar os objetivos estabelecidos no PEP, redigido a quando a entrada do jovem no CE ou para averiguar quaisquer situações que possam ocorrer. Portanto, a Tutoria é uma intervenção técnica cujo intuito é de clarificar, monitorizar e supervisionar o percurso do jovem durante o cumprimento da medida. Esta é realizada individualmente, com uma periodicidade quinzenal e deve ter uma duração mínima de 30 a 45 minutos. A Tutoria baseia-se numa entrevista semiestruturada que abrange tópicos que permitam a análise dos objetivos definidos, as dificuldades do jovem, a descoberta das suas capacidades e em determinadas situações a reestruturação do PEP.

²⁸ Contextualização referida na análise compreensiva.

Esta intervenção técnica poderá ser comparada com o “aconselhamento psicológico ou *counselling*”. O aconselhamento psicológico consiste numa relação de ajuda que tem como intuito facilitar uma adaptação mais satisfatória do indivíduo à situação em que se encontra e otimizar os seus recursos pessoais, no que diz respeito ao autoconhecimento, autoajuda e autonomia. O objetivo principal desta relação é promover o bem-estar psicológico e a autonomia pessoal perante as dificuldades e os problemas (Trindade & Teixeira, 2000).

Na minha opinião, este instrumento não deve ser apenas uma ferramenta de observação e recolha de informação acerca do jovem, mas também uma forma de auxiliar e acompanhar o jovem nas suas diversas etapas, durante o cumprimento da medida. E foi nesse sentido que realizei as tutorias, tendo sempre em consideração as necessidades e preocupações dos jovens e auxiliando-os a adquirir competências para lidar com os seus problemas e angústias.

7.2.7.1 Síntese das Sessões

A primeira tutoria foi realizada pela Técnica-tutora do “Dinis” e só depois desta é que me concederam a responsabilidade de acompanhar este jovem. Nesta tutoria foi explicado ao “Dinis” os objetivos do PEP (documento que foi redigido por mim após a tutoria seguinte) e o que era esperado do jovem. O jovem foi alertado para a forma como se devia relacionar com os colegas e agentes educativos.

Na segunda tutoria a Técnica-tutora do jovem acompanhou-me à sala da tutoria e explicou ao “Dinis” que este seria acompanhado por mim até ao final da medida e retirou, deixando-me na companhia do jovem. O jovem mostrou-se apreensivo e bastante nervoso. Apercebendo-me da postura de “Dinis”, com o intuito de o acalmar, comecei por me apresentar e explicar-lhe que o tempo dedicado à tutoria era a altura em que podia falar do que sentia, dos seus problemas, de dúvidas ou receios que tivesse. Referi também que eu não estava ali para o julgar ou criticar, mas para o ouvir e ajudar no seu percurso dentro do CESA.

Após o jovem demonstrar estar mais calmo, passei a elucidá-lo em que consistia a grelha da tutoria, tendo-me questionado acerca do destino dado à informação recolhida (“*Para que é isto? É para enviar para o Tribunal?*”) (sic). Apesar de lhe ter explicado que a grelha da tutoria não era cedida ao Tribunal e apenas serviria para cumprir uma regra do CE, ou seja, para registo do que foi abordado e para quem acompanha perceber como decorreram, “Dinis” mostrou-se desconfiado, mencionando

diversas vezes *“De certeza que isso não vai para tribunal?”* (sic), sempre que se abordava um novo tema.

Entretanto questionei-o (o questionamento consiste em efetuar perguntas adequando ao à pessoa e ao contexto (Leal, 2008)) sobre o que ele pensava da medida aplicada, ao que este referiu que não achava justa e que concordava se lhe tivessem aplicado uma medida de internamento em fim de semana ou tivesse de pagar uma indemnização, uma vez que não fez nada apenas estava no grupo dos agressores (*“Eu não fiz nada. Foi o mesmo que quando duas pessoas estão à nossa beira a brigar, não devemos ser culpados por isso.”*) (sic). Porém, como “Dinis” me pareceu estar com uma atitude muito defensiva, resolvi recorrer ao humor dizendo-lhe: *“A sério não fizeste nada? Ficaste a olhar e nem deste um “gostinho” à mão ou ao pé?”* (sic). Esta técnica de entrevista consiste em desdramatizar uma situação e criar uma determinada distância relativamente ao problema abordado, tornando menos stressante um tema de custosa abordagem (Leal, 2008). Esta forma de abordagem resultou com o jovem, levando-o a assumir a sua participação na agressão (*“Só lhe dei um pontapé.”*) (sic).

“Dinis” emocionou-se com facilidade diversas vezes durante a tutoria, sempre que mencionava o internamento ou falava da família, do apoio que esta lhe dava e das saudades que sentia, quer dos pais e irmãos quer da namorada, chegando a referir que *“Queria matar-me para acabar com este sofrimento”* (sic).

Terminei a tutoria falando com “Dinis” acerca da sua integração no CESA, no abordando o convívio com os outros (colegas e agentes educativos) e à adaptação às regras e ao curso de Eletricidade que integrou naquele dia, respondendo-me que se adaptou bem ao funcionamento da instituição e que a presença do primo (que foi acusado de ter participado no mesmo crime) no CE também o ajudou. “Dinis” apesar de colaborativo demonstrou algum receio, ao longo da tutoria, relativamente ao fornecimento da informação acerca de si e dos fatos, temendo prejudicar-se ou prejudicar os familiares.

Aquando a terceira tutoria com “Dinis” este recebeu-me com um sorriso tímido, mas visivelmente mais descontraído do que na tutoria anterior. Nesta sessão, após ter dado espaço ao jovem para relatar como se sentia e como estava a decorrer o seu internamento, resolvi aprofundar mais as questões relacionadas com o ato praticado e a sua atitude face à vítima. Tentando perceber qual a postura do jovem perante esta e se existiam alterações no seu discurso que indicassem evoluções no seu comportamento e modo de pensar.

“Dinis” começa por referir que está a integrar bem no CESA, no entanto considera que *“Não merecia estar cá. Não fiz nada.”* (sic). Perante esta afirmação confrontei-o (a confrontação é uma técnica que pretende expor diferentes conteúdos sobre a mesma temática ou a discrepância entre o verbal e o não-verbal (Leal, 2008)) com o que revelou na tutoria anterior e o jovem admitiu *“Sim é verdade, dei-lhe um pontapé. Sei que o prejudiquei mas pagava uma indemnização por isso e pronto. Nunca fui a uma esquadra, a um tribunal, não é justo.”* (sic). Mediante este relato questionei-o acerca do que pensava da vítima e este mencionou que *“Se estivesse com ele pedia desculpa, muita desculpa... Nunca mais bato em ninguém foi a primeira e última vez. Se eu soubesse o que ia passar, que vinha cá para dentro. Nem pensar!”* (sic). O arrependimento de “Dinis” pareceu-me estar apenas relacionado com os prejuízos ou consequências pessoais, não aparentando ser capaz de estabelecer empatia com a vítima. O jovem também referiu não saber o motivo da agressão em que participou.

Ao terminar a sessão pedi a “Dinis” que fizesse o seguinte exercício mental, que imaginasse que no lugar da pessoa agredida estava ele próprio ou então uma pessoa que tivesse um grande significado afetivo para ele. O jovem ficou pensativo e respondeu *“Meu Deus, nem quero imaginar uma coisa dessas. Nem sei o que fazia, principalmente se fosse alguém de quem eu gostasse muito, como os meus irmãos ou assim. Nunca tinha pensado dessa forma.”* (sic). Ao que acabei a sessão dizendo-lhe: *“Ao mudarmos a pessoa muda tudo, não é? No entanto, a situação é a mesma. Pensa nisso.”* (sic) (recorrendo à generalização, através da reflexão cujo objetivo é ajudar o sujeito a entender melhor o que está a ser referido (Leal, 2008)).

Na quarta tutoria, o “Dinis” apresentou-se bem-disposto, sorridente e mais conformado com a sua permanência no CE, claramente diferente das outras tutorias. O jovem tomou imediatamente a iniciativa de contar uma discussão que teve com um colega da unidade residencial, assim que lhe perguntei como estava, revelando que o colega abriu a carta enviada pela sua futura esposa.

Relativamente à sua atitude face aos atos que conduziram à sua medida, o jovem mantinha a ideia de que a pena era demasiada comparativamente com o ato que cometeu. Todavia, reconheceu que errou apesar de ainda ser muito na perspetiva do que trouxe de negativo para si e não para a vítima. Neste contexto, falei com “Dinis” sobre o facto da violência e o julgamento pelas “próprias mãos” serem aceites pela sua etnia

mas não pela sociedade em que estava inserido²⁹. Aproveitei também para abordar uma informação mencionada no RS, que referia que o jovem tinha hábitos tabágicos e existia a suspeita de consumo de substâncias ilícitas, ao que o jovem referiu: *“Não é verdade Doutora, de vez em quando fumo em festas mas muito raramente, porque o meu pai não gosta de tabaco. E eu nunca experimentei drogas, se quer”*(sic). Conversamos um pouco acerca dos malefícios e dos perigos do consumo e o jovem demonstrou estar informado acerca do prejuízo causado por estas substâncias.

O jovem também referiu com entusiasmo as várias visitas que tinha, da família próxima e alargada e dos amigos do clube de futebol que estava ligado, mencionando que se sentia muito apoiado. Quanto ao futebol, “Dinis” menciona que quer ser jogador de futebol profissional. Questionei-o sobre a possibilidade de optar por outra profissão, caso não consiga realizar o seu sonho, e falei-lhe na importância da formação escolar.

Na quinta tutoria “Dinis” estava otimista, iniciando o diálogo falando do relacionamento com os pares e as pequenas quezílias que tinha com determinados agentes educativos, devido ao acesso à comida que é enviada pela família (*“Às vezes implico um pouco com os monitores, porque às vezes quero tirar mais comida do armário do que devia e não me deixam. Mas nada mais.”*) (sic).

Ao longo da tutoria verifiquei, pelo discurso do jovem, que este começou a aperceber-se dos prejuízos causados à vítima. “Dinis” demonstrou também vontade em exercer uma profissão e nos tempos livres dedicar-se ao futebol, quando saísse do CESA.

Relativamente à sexta tutoria, quando me dirigi a “Dinis” para o cumprimentar encontrei o jovem com o semblante carregado, visivelmente transtornado e por isso abordei-o com essa observação. O jovem mostrou-se indignado e com os olhos marejados de lágrimas, confessou-me que achava injustas as notas que lhe estavam a ser atribuídas na unidade residencial, referindo que estas não correspondiam ao esforço que realizará. Mediante o narrado perguntei ao jovem como é que ele reagia quando lhe davam aquelas notas. “Dinis” relatou que quando isso acontecia discutia com os monitores, interrogando-os sobre o porquê da atribuição e aumentando o tom de voz. Desta forma, achei que era um tema que devia ser trabalhado com o jovem, auxiliando-o a gerir a frustração e a solucionar os problemas com que se depara, de uma forma mais adequada. Para tal, pedi-lhe que avaliasse quais as vantagens que retirava com as

²⁹ Contextualização referida na análise compreensiva.

atitudes que tomou e até que ponto isso o ajudava. “Dinis” refletiu sobre os acontecimentos ocorridos e percebeu que tinha de modificar a sua atitude, para que os monitores também reagissem de outro modo com ele (*“Percebi que tenho de controlar o meu feitio e ter outra atitude.”*) (sic).

O jovem demonstrou interesse e esperança em ir de férias (*“Sei que estão na dúvida, mas se eu for de férias não fujo. Está quase a terminar a medida, seria parvoíce! Para além disso fui eu que me entreguei às autoridades, quando recebi a ordem para vir para aqui”*) (sic). Quanto ao seu futuro, “Dinis” confessou que preferia exercer a profissão dos pais do que continuar a estudar, apesar de referir que gostou das aulas no CESA.

A sétima e a oitava tutoria, foram ambas excecionais e de carácter obrigatório, uma vez que a uma estava relacionada com a progressão no faseamento e a outra com a ida de férias. A sétima tutoria correspondeu à mudança do jovem para a fase 2. Após o ter informado acerca da sua evolução, demonstrou estar bastante feliz, pois renovou a esperança de poder usufruir do período de férias tal como os colegas.

Após “Dinis” ter evidenciado o seu contentamento, voltou a mencionar o assunto abordado na sessão anterior, relativo ao seu comportamento com os agentes educativos. Referindo que *“Agora estou melhor. Ouvi o que me disse e ainda no domingo levei 2, porque me esqueci que não podia começar a comer logo. O monitor disse-me e eu aceitei e não lhe respondi mal. Percebi!”* (sic). Quando questionado acerca do cumprimento de regras do CE, revelou ter efetuado tentativas para controlar a sua impulsividade (*“Continuo a respeitar e a cumprir, só que agora já não resmungo tanto. Tento agir com calma. Agora tenho boas notas, aprendi como me devo comportar.”*(sic). Relativamente ao seu delito, “Dinis” mostrou-se capaz vez mais consciente acerca deste, estando o seu arrependimento também ligado aos danos causados na vítima (*“Gostava de estar com o rapaz para lhe pedir muita desculpa e até ser amigo dele se ele quisesse. Sinto-me mal com o que fiz.”*).

“Dinis” comentou também a sua participação no Programa de Treino de Competências de Vida Diária, manifestando entusiasmo com as novas aprendizagens (*“Estou a gostar, quando chegar a casa vou fazer umas coisas para a minha família”*).

Quanto à oitava tutoria, visto que correspondia à tutoria de ida de férias foram abordadas as expectativas do jovem acerca do regresso a casa, a exaltação do jovem era evidente, os sorrisos multiplicavam-se e a alegria do regresso a casa estava-lhe estampada no rosto. Nesta sessão preveni o jovem para a importância do cumprimento

das regras, do horário de regresso ao CESA, do atendimento dos telefonemas do CE e da obrigatoriedade da visita à equipa da área de residência. Mencionei também que ele iria a casa pois as pessoas depositavam confiança nele e portanto estávamos com expectativas que o seu comportamento fosse o mais ajustado, ao que o jovem respondeu: *“Nas férias vou-me portar bem, não vou fazer asneiras”*. *“Vou chegar cedo ao CESA, não quero deixar de cumprir.”* (sic). “Dinis” confessou também que a família lhe iria preparar uma festa de aniversário com a participação de diversos familiares e amigos, sendo notório a ligação afetiva existente e o apoio que a família lhe fornecia. Perante esta informação congratulei o jovem pela festa e reforcei a ideia de que a família lhe estava a dar provas do quanto gostava dele, no entanto alertei-o para ter cuidado com os excessos nos horários e nos consumos alcoólicos, visto que no dia seguinte teria que estar no horário estipulado, na equipa da DGRS da área de residência.

Nesta tutoria conversei também com o jovem sobre a importância de este dar continuidade à formação escolar e da obrigatoriedade que tínhamos enquanto CE em inseri-lo numa formação, após a sua saída. Expliquei-lhe que, para tal, estava a estabelecer diligências com a sua antiga escola para que fosse possível reintegrá-lo. “Dinis” aceitou em seguir o curso que frequentou antes da aplicação da medida, no entanto não aparentou estar muito motivado (*“Está bem, se a Doutora diz que tem de ser, eu vou. Juro que vou tentar ir sempre. Mas não tenho que começar de novo, pois não? Eu já tinha alguns módulos feitos.”*) (sic). Contrapus mencionando que a minha intervenção era no sentido de ele dar continuação ao trabalho que já tinha iniciado, ao que me respondeu mais satisfeito: *“Ah, ainda bem, não me apetece estar a fazer tudo de novo! Assim é menos tempo.”* (sic). Perante esta postura terminei lembrando-o da importância da escolaridade, como esta podia comprometer a sua vida profissional e o seu futuro, tentando motivá-lo através do seu sonho: *“Disseste-me que querias ser jogador de futebol profissional, para isso também precisas da escola, sabias? Pensa comigo! Como jogador tens de comunicar com muitas pessoas e com a imprensa, para isso convém que tenhas um bom vocabulário e cultura geral, para te poderes expressar corretamente e seres compreendido. A escola oferece-te as “ferramentas” para isso.”*

A nona tutoria diz respeito à chegada de férias de “Dinis”, este revelou-se muito orgulhoso por este período ter decorrido de um modo “bastante favorável”³⁰, visto que

³⁰ Este termo corresponde à avaliação dada quer pela Equipa da área de residência, quer pela Técnica-tutora.

cumpriu todos os parâmetros estipulados. Relata também a ida à equipa da área de residência com a família e a companhia desta na altura do difícil regresso ao CE (*“Custou-me entrar no CE principalmente por ver a minha família a chorar: o meu pai, a minha mãe e a minha namorada.”*) (sic). A família mostrou-se bastante presente na saída autorizada do jovem. Porém, esta tutoria também coincidiu com a última tutoria realizada ao jovem, desta forma resolvi efetuar uma retrospectiva com este. Após termos conversado acerca das férias e do seu regresso informei-o que aquela seria a última tutoria, e então fizemos uma retrospectiva desde da tutoria inicial em que estive com ele, na qual surgiu de semblante pesado, desconfiado e com bastante receio de comunicar e que naquela altura era um jovem mais sorridente e confiante, dialogamos sobre a sua adaptação ao CE. Falamos dos sucessos que alcançou e das vitórias que conseguiu, do mundo fora dos portões do CESA e da necessidade de prosseguir com o bom trabalho que estava a desempenhar, incluindo na sua formação, assim como da sua participação nas atividades estruturadas do CE (o curso, o programa de treino de competências, o futebol e o ténis de mesa).

No final, desejei-lhe muita sorte e muita calma para que pondera-se sempre muito bem as atitudes/decisões que iria tomar, referindo-lhe que acreditava que ele tinha capacidade para alcançar tudo o que se propusesse, mas que nunca se podia esquecer que tinha de respeitar sempre o outro, o seu espaço e as regras para poder viver em sociedade com tranquilidade. Ao que este me respondeu com um sorriso, que nunca vou esquecer: *“Obrigada Doutora por tudo! Prometo que me vou lembrar do que me disse.”* (sic). Enfim, com este jovem tive o privilégio de acompanhar de perto uma panóplia de vitórias que alcançou e a capacidade com que ultrapassou as dificuldades e espero, sinceramente, que o trabalho desenvolvido o ajude no seu futuro.

7.2.8. Discussão e integração dos resultados

No decorrer da execução da medida de internamento “Dinis” compreendeu os objetivos do internamento, resultando numa adesão positiva ao seu PEP. A intervenção teve como objetivo o entendimento e interiorização da importância e adequação do cumprimento de regras e normas da sociedade em que estava inserido e não apenas da sua etnia, a aprendizagem de formas apropriadas de relacionamento com outros jovens e com adultos, a compreensão das consequências dos seus atos, aprendendo a agir de modo a respeitar os outros e a si próprio. A identidade e formas de vida da etnia cigana baseiam-se em grande parte na filiação étnica, estruturada em volta de um conjunto de

valores comuns, particulares, orientadores das suas vivências e relativamente diferente da sociedade circundante (a valorização dos sujeitos mais velhos do grupo e da família alargada, o casamento tradicional, a virgindade da mulher, o respeito dedicado às crianças e o apreço pelas regras ciganas que se consideram soberanas, estando acima da ordem jurídica do país) e que distancia e acentua as clivagens e contrastes sociais e culturais entre esta etnia e a sociedade em geral (Mendes, 1997).

Em ambientes desestruturados ou permissivos, o jovem revelou tendência para manifestações de condutas delinquentes. No entanto, em ambientes fortemente estruturados teve tendência para o autocontrolo, a obediência e o cumprimento de normas e regras, tal como verificado no presente enquadramento institucional. Deste modo, integração na dinâmica institucional evoluiu de forma progressiva, evidenciando, ao longo da medida, mudanças comportamentais positivas. Inicialmente o jovem teve algumas dificuldades de adaptação, estando constantemente triste agindo de forma apelativa, porém ao longo da medida conseguiu integrar-se favoravelmente, demonstrando-se empenhado em cumprir as regras do CE, assim como todas as tarefas que lhe eram solicitadas. Na fase final do internamento, manifestou disponibilidade para aceitar e cumprir regras e normas, assumindo-as como rotinas. Nos últimos 2 meses da medida a interação com os agentes educativos revelou-se mais estável, pautando-se pela correção e respeito pelo Outro. Quanto ao relacionamento com o grupo de pares, de um modo geral, este manteve-se bom, desde o início da medida. Esta evolução progressiva e consistente de “Dinis ” demonstrou uma capacidade para adotar um comportamento pró-social apropriado.

O jovem apresentou um estilo comportamental gradualmente mais assertivo, assumindo e tendo consciência do ato ilícito que originou a intervenção tutelar educativa, quais as motivações que o levaram a cometê-lo e exprimindo intenção de não reincidir. No período que antecedeu a sua saída definitiva do CE, foi capaz de compreender os efeitos e danos causados na vítima, conseguindo expressar arrependimento pela atitude para com esta, e não apenas pelas consequências resultantes do seu comportamento, como a privação da liberdade e afastamento da família, como sucedia inicialmente. “Dinis” evidenciou uma melhoria na capacidade de comunicação, relacionamento interpessoal, descentração, análise crítica das situações e resolução de problemas. Verificou-se também uma diminuição na impulsividade no modo de agir, tendo desenvolvido a capacidade de reconhecimento, identificação e classificação dos

problemas, permitindo-lhe refletir sobre as alternativas para a sua resolução, levando a agir de uma forma mais ponderada e adequada.

No que diz respeito à inserção familiar e social não se verificaram alterações na estrutura/ dinâmica familiar, durante a medida. O jovem manteve uma ligação próxima à família sendo esta proximidade mútua, tendo-se observado um apoio constante por parte da família. A coesão e proximidade familiar é uma característica muito própria dos ciganos. Uma vez que no plano social, a etnia cigana manifesta uma organização coletiva diferenciada, na qual o clã e o grupo de pertença são as principais referências (Simões, S., 2010).

Apesar de inicialmente a família ter rejeitado a medida de internamento, tentando que esta fosse substituída por outra ou reduzida, acabaram por aceitá-la, estando sempre disponível para colaborar com a equipa técnica, acompanhar a execução do PEP do jovem e responsabilizar-se pela supervisão do jovem durante o período de férias atribuído. Mantiveram com “Dinis” o registo de visitas semanais e contactos telefónicos regulares. Ao longo da medida tentou-se suscitar no jovem e também na família (através do contato telefónico no período que antecedeu a ida de férias do jovem), a importância de “Dinis” participar em atividades estruturadas e de respeitar as regras sociais. Uma vez que a sua etnia tende a viver segundo as suas próprias normas, podendo ser interpretadas, segundo os parâmetros da sociedade, como negligente. Visto que não incute nas crianças ou jovens determinadas responsabilidades e exigências. Segundo Casa-Nova (2006), na etnia cigana, a criança desenvolve-se ao seu próprio ritmo, existindo uma elevada flexibilidade e preocupação dos progenitores com o seu bem-estar, sem obrigação de cumprimento de horários ou de regras concordantes com as regras valorizadas pela sociedade. A questão da influência das sociedades não ciganas na identidade étnica cigana sempre representou uma grande preocupação para os ciganos. Deste modo, eles elaboraram mecanismos de defesa, como forma de resistência (Simões, S., 2010).

O jovem foi autorizado a passar as férias de verão com a família, uma vez que cumpriu os objetivos do seu PEP progredindo no faseamento. Este período foi avaliado como bastante favorável pela equipa da DGRS da área de residência, pelo CE, pelo jovem e pelos pais, não havendo registo de incumprimento das obrigações impostas pelo CE e pelos progenitores.

Relativamente ao projeto de formação, “Dinis” tal como a maioria dos jovens da sua etnia apresentava baixa escolaridade, principalmente devido ao absentismo,

dedicando de forma descontinuada ao negócio dos pais, como feirante. A maioria dos elementos da etnia cigana encontra-se estruturalmente desvinculada relativamente ao mercado formal de emprego, apresentando analfabetismo elevado, absentismo e um elevado estigma escolar e conseqüente abandono do sistema de ensino. Conduzindo a uma inclusão profissional precoce numa economia informal, normalmente com atividades relacionadas com a venda ambulante (Mendes, 1997). No CE, “Dinis” frequentou o curso EFA-B3 na área de Eletricidade de Instalações, que quando terminado confere equivalência ao 9º ano de escolaridade. Todavia, a data prevista de cessação da medida de internamento não permitiu a conclusão do curso. Deste modo, diligenciei em articulação com a sua técnica-tutora e a escola da área de residência frequentada anteriormente pelo “Dinis”, a reintegração no curso em que estava matriculado, aquando da cessação da medida, estando previsto o início das aulas para setembro.

Neste contexto, revelou progressivamente mais empenho e motivação e demonstrou capacidade de trabalho e um perfil comportamental gradualmente mais adequado com formadores e formandos. Todavia foi notório o baixo interesse que o jovem revela relativamente à escola, semelhante ao que ocorre na maior parte dos jovens ciganos. Pois, a escola vai progressivamente pedindo à criança ou jovem cigano o desempenho de tarefas específicas para a resolução de determinadas situações, das quais a criança/ jovem vai percebendo e integrando que os conhecimentos que tem e que são apreciados no seu grupo de pertença, não são considerados apropriados, representando pouco significado para a escola. Levando a que se iniba no desempenho de tarefas que perceciona como ameaçadoras para a sua autoestima. Uma vez que a sua não resolução mediante o esperado, significa a vulnerabilização da criança ou jovem num meio que lhe é estranho e ameaçador na medida em que não opera segundo as regras que conhece (Casa-Nova & Palmeira, 2008).

“Dinis” concluiu favoravelmente o programa de Treino de Competências da Vida Diária, demonstrando interesse e empenho, que tive oportunidade de verificar. Este programa foi de encontro às necessidades do “Dinis” que dependia da ajuda da progenitora para se alimentar corretamente e para tratar da sua roupa. A inserção neste programa possibilitou que este se venha a tornar mais colaborante e autossuficiente na sua reintegração familiar e social.

Quanto às atividades de animação socioeducativa que lhe foram propostas, permitiram ao jovem aprender a socializar de um modo adequado e tomar gosto por

atividades estruturadas como forma de preencher os seus tempos livres, manteve interações ajustadas com os dinamizadores e os outros participantes. Demonstrou preferência por atividades desportivas, tais como futsal e ténis de mesa, nas quais participou com elevada motivação. Espera-se que a sua atitude de disponibilidade para diversificar interesses e atividades de cariz socioeducativo se mantenha fora do CESA, não apenas como ocupação de tempos livres mas, contribuindo também, para fortalecer as mudanças comportamentais, especialmente, ao nível da comunicação e relacionamento interpessoal.

Relativamente ao seu futuro próximo, “Dinis” reconheceu a necessidade de manter as alterações relativas ao seu modo de vida e funcionamento anteriores, como forma de progredir no seu projeto de vida pró-social. O jovem carece de um contínuo incentivo para manter um estilo assertivo fora do CE, pois necessita de continuar a melhorar os níveis de autonomia e de responsabilidade que evidenciou e, principalmente, melhorar a sua atitude de empenho e interesse a nível escolar.

Em conclusão, “Dinis” cumpriu, na globalidade, os objetivos previstos no seu PEP demonstrando progressos ao longo da sua medida, por isso considera-se que a intervenção educativa atingiu os seus objetivos.

8. Reflexão Final

Chegado o final deste percurso árduo, mas ao mesmo tempo tão recompensador, a azáfama do dia a dia dá lugar às saudades. As saudades da sensação de entrar naqueles portões imponentes com as suas vedações altas que tornam o CE um mundo à parte do resto da cidade, o cheiro a tília do pátio principal, o som do cantarolar dos jovens nos quartos acompanhados pelo seu rap ou hip hop, o som das gargalhadas e conversas animadas dos jovens em convívio, a simpatia das pessoas que lá trabalham e que me trataram com tanto carinho que me fizeram sentir em casa e o som, agora familiar, do constante trancar de portas.

Recordo-me como se fosse hoje do primeiro dia em que entrei naquele local tão especial, confesso que me senti um pouco intimidada com o constante fechar de portas e portões, com a presença do arame farpado e a vigilância apertada. Por isso, compreendo o modo como se sentem os jovens recém-chegados, mas que tal como eu, também eles aprendem a adaptar-se com uma certa rapidez às rotinas e às regras daquele espaço. Lembro-me perfeitamente também de como fiquei ansiosa com o primeiro contacto com os jovens, por não ter a certeza de como devia reagir com eles, saindo-me um “Bom dia” pouco expressivo quando me cruzei pela primeira vez com eles no corredor, ficando surpreendida com a resposta conjunta, mesmo que tenha revelado uma certa desconfiança. Ao longo do tempo percebi que esta é uma reação natural destes jovens, no primeiro contacto reagem com desconfiança, no entanto quando se sentem tratados com respeito agem com educação e esta desconfiança desvanece, sendo possível criar uma relação de empatia.

Lembro-me de um jovem complicado, acusado de violação, que numa tutoria começou a descrever as vinganças que iria realizar quando saísse do CE e então num tom intimidatório voltou-se para mim e disse: *“Também batia na Doutora se merecesse. Se não me respeitasse.”* (sic). Ao que eu lhe respondi calmamente, apesar da pouca experiência que tinha, visto ter sido das primeiras tutorias que efetuei: *“Com isso não tens de te preocupar. Eu tenho como princípio respeitar toda a gente. Devemos respeitar os outros para também sermos respeitados. Não achas?”* O jovem pareceu-me um pouco surpreendido com a minha resposta, esboçou um sorriso respondeu: *“(É isso aí Doutora, gostei da atitude!”)* (sic). A partir desse momento, a atitude deste jovem para comigo mudou, quer na própria tutoria tornando-se mais colaborativo e diminuindo a postura desafiadora e desconfiada, quer no dia a dia sempre que me

cruzava com ele, cumprimentando-me com um sorriso no rosto. Com isto constatei o que sempre pensei acerca destes jovens, eles não querem ser respeitados por medo, apenas querem ser respeitados e tratados como qualquer ser humano tem o direito de ser.

Desde a licenciatura que ambicionava estagiar num local como este, uma vez que sou uma apaixonada pela área forense, talvez por isso enfrentei este desafio sem quaisquer preconceitos, racismo ou julgamentos e sobretudo com muito respeito por estes jovens, tendo em consideração as suas histórias de vida, que na sua maioria são bastante complicadas, sempre que me inteirava dos seus processos penais. Com o convívio diário, percebi que apesar dos seus históricos de tráfico, roubo, agressão, violação e homicídio, estes “miúdos” (como carinhosamente me referia a eles, em conversa com os outros técnicos) são adolescentes como tantos outros, com as suas dúvidas, problemas, alegrias e tristezas. Deste modo, sinto-me uma privilegiada por terem partilhado comigo as suas vivências, por de alguma forma me terem permitido fazer parte das suas vidas, a todos “Muito obrigada” pelo voto de confiança e por todos os ensinamentos.

Ao jovem institucionalizado é dada uma oportunidade imposta, uma vez chegam ao CESA contrariados, devido a uma medida que tem de cumprir, no entanto esta medida torna-se numa oportunidade de o jovem tomar consciência dos seus atos, de adquirir competências e poder dar um novo rumo à sua vida. Este é o espírito deste maravilhoso centro e das pessoas que lá trabalham, a esperança de que cada ação praticada, cada conselho possa fazer a diferença na vida futura dos jovens.

Perante as evoluções que eu constatei, ao longo da minha colaboração com o CE, julgo ser de extrema importância o tempo dispensado ao “acompanhamento psicológico” destes jovens. Pois, acredito que este acompanhamento tem um papel fundamental na alteração do modo de pensar e de agir. Porém, acho que deveria ser realizado com uma periodicidade menor e regular. Na minha perspetiva seria mais adequado recorrer a um técnico (psicólogo) que não fosse o técnico- tutor do jovem e que não tivesse a obrigação de ceder informação, através dos relatórios periódicos para o tribunal, o que cria um clima de desconfiança, por parte dos jovens e pode comprometer a relação terapêutica. Deste modo, julgo que para além das tutorias deveria ser criado um “gabinete de apoio” que visasse apenas auxiliar os jovens, salvaguardando o seu bem-estar psicológico. Uma vez que são uma população com tendência a um funcionamento mental complicado, cujas distorções cognitivas estão

muitas vezes presentes e a maioria encontra-se numa etapa da vida por si só difícil, a adolescência.

No fim do estágio sinto-me invadida por uma certa nostalgia, própria de uma finalização de uma etapa bem-sucedida, da qual saio com o sentimento de dever cumprido, com uma enorme bagagem de aprendizagens gentilmente cedidas, quer pelos técnicos quer pelos jovens com quem convivi, durante diversos meses. A todos eles, desejo, como forma de agradecimento, que o futuro lhes sorria. E em especial aos jovens destino-lhes as minhas últimas palavras, uma vez que sem estes esta oportunidade não seria de todo possível, para eles mantenho o conselho que sempre lhes dei: *“Que esta experiência não seja vista como algo negativo, mas que represente uma oportunidade para aprender com os erros e crescer. Pois eu acredito que se esforçarem irão ser capazes”*.

9. Bibliografia

Barriga & Potter. (2001). Cognitive distortion and problem behaviors in adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 27, (1), 36-56.

Born, M. (2005). *Psicologia da delinquência*. Climepsi Editores.

Buss, A. & Perry, M. (1992). Personality processes and individual differences. The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, (3), 452-459.

Canavarro, M. (1995). *Inventário de sintomas psicopatológicos – B.S.I.* Em Simões, M., Gonçalves, M. & Almeida, L. (1999) (Ed.), *Testes e provas psicológicas em Portugal*. (vol. 2). Braga: APPORT/SHO.

Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*, (2), 155-182.

Casa-Nova, M. & Palmeira, P. (2008). *Minorias. Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Decreto Lei nº 58. (1995). Lei orgânica do Instituto de Reinserção Social. In *Diário da República*.

Direção de Serviços da Área Tutelar Educativa (2012). *Programa de treino de competências de vida diária*. Direção Geral de Reinserção Social.

DSM-IV-TR. (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4ª ed. Lisboa. Climepsi Editores.

Equipa de Projeto GP/DSATE/CEPAO (2012). *Programa de prevenção do suicídio em centro educativo*. Direção Geral de Reinserção Social.

Ferreira, P. (1997). Delinquência juvenil, família e escola. *Análise Social*, 32 (143), 913-924.

Fonseca, A. & Monteiro, C. (1999). Um inventário de problemas do comportamento para crianças e adolescentes: o Youth Self- Report de Achenbach. *Psychologica*, 21, 79-96.

Fonseca, A. C. (2002). *Comportamento antissocial e família: Novas abordagens para um velho problema*. Em A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento antissocial e família*. Coimbra: Livraria Almedina.

Fonseca, A. C., & Simões, A. (2002). *A teoria geral do crime de Gottfredson e Hirschi: o papel do autocontrolo, da família e das oportunidades*. Em A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento antissocial e família*. Coimbra: Livraria Almedina.

Furtado, L., & Guerra, P. (2001). *O novo direito das crianças e jovens: Um recomeço*. Lisboa: *Centro de Estudos Judiciários*.

Guay, J., Proulx, J. & Ouimet, M. (2002). Le lien intelligence-crime. *Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique et Scientifique*, 2, 131-155.

Leal, I. (2008). *A entrevista psicológica: técnica, teoria e clínica*. Fim de Século.

Lei Tutelar Educativa (1999). In *Diário da República*.

Lopes, J., & Carmo, D. (2001). *A Tutoria do Porto: Estudo sobre a morte social temporária*. Edições Afrontamento.

Mendes, M. (1997). Etnicidade cigana, exclusão social e racismos. *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*.

Mendonça, D. (2009). YLS/CMI Youth Level of Service: Case Management Inventory. Versão experimental para uso interno da DGRS.

Ministério da Justiça (2005). *Enquadramento jurídico e estratégia de intervenção na jurisdição tutelar educativa*. Assessoria técnica aos tribunais na fase pré-sentencial.

Ministério da Justiça (2009). *Guião da intervenção tutelar educativa: II Meio institucional - Reinserção Social*. Direção Geral de Reinserção Social.

Ministério da Justiça (2009). *Projeto de intervenção educativa*. Centro Educativo de Santo António, Direção Geral de Reinserção Social.

Ministério da Justiça (2009). *Regulamento interno*. Centro Educativo de Santo António, Direção-Geral de Reinserção Social.

Negreiros, J. (2008). *Delinquências juvenis: Trajetórias, intervenção e prevenção*. Edições Livpsic.

Neves, T. (2007). A defesa institucional numa instituição total: O caso de um centro de internamento de menores delinquentes. *Análise Social*, 42 (185), 1021-1039.

Neves, T. (2008). *Entre educativo e penitenciário*. Edições Afrontamento.

Oliveira, S. (2006). PCL: YV Psychopathy Checklist- Youth Version. Avaliação de traços psicopáticos em adolescentes.

Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos (2000). In Diário da República.

Rijo, D. & Sousa, M. (2002). *Manual GPS – Gerar Percursos Sociais – Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento desviante*. Ministério da Justiça. Direção Geral de Reinserção Social.

Santos, B. (2004). Os caminhos difíceis da “nova” justiça tutelar educativa. Uma Avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa. *Centro de Estudos Sociais*.

Serra, A. (2006). *O risco de transgredir: estudo prospetivo longitudinal acelerado numa perspetiva desenvolvimental*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Simões, S., 2010. Educação cigana: entre-lugares entre escola e comunidade étnica. *Revista Espaço Pedagógico*, 17 (2), 348-355.

Silva, D., Campos, R. & Prazeres, N. (1999). O inventário de estado-traço de raiva (STAXI) e a sua adaptação para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, (34).

Simões, M. (2003). Escala de inteligência de Wechsler para crianças – III. Manual. Cegoc.

Sistema de Segurança Interna (2011). *Relatório anual de segurança interna*. Gabinete do Secretário-Geral.

Sistema de Segurança Interna (2012). *Relatório anual de segurança interna*. Gabinete do Secretário-Geral.

Trindade, I. & Teixeira, J. (2000). Aconselhamento psicológico em contextos de saúde e doença – Intervenção privilegiada em psicologia da saúde. *Análise Psicológica*, 1 (18), 3-14.

DGRS. (2012). Retrieved 21 fevereiro 2012, from http://www.dgrs.mj.pt/c/portal/layout?p_1_id=PUB.1001.34

DGRS. (2006). Retrieved 10 outubro 2012, from http://www.dgrs.mj.pt/c/portal/layout?p_1_id=PUB.1001.36

A Cidade das Profissões. (2012). Retrieved 21 fevereiro 2012, from <http://cdp.portodigital.pt/sobreo-portal/objetivos>.

Anexos

**Anexo I - Vetores essências para o
funcionamento dos CE**

1.1 Vetores essenciais para o funcionamento dos Centros Educativos

Os vetores fundamentais para o funcionamento dos centros educativos são *Projeto de Intervenção Educativa (PIE)*, *Regulamento Interno (RI)*, e *Projeto Educativo Pessoal (PEP)* do jovem menor (art. 144.º, nº 2, 3 e 4, LTE). O *PIE* é um documento em constante mudança e estruturação e é adaptado a cada CE (*Projeto de Intervenção Educativa*, 2009). Este projeto descreve a programação faseada e progressiva da intervenção, distinguindo os objetivos a alcançar em cada fase e o sistema de reforços positivos e negativos correspondente (art. 162.º, LTE). Quanto ao *RI*, pretende garantir o convívio pacífico e ordenado e assegurar a execução do *PIE* e dos restantes programas de atividades (art. 163.º, LTE). Este documento estabelece também as normas do funcionamento do CE, referindo quais as normas gerais de funcionamento e as específicas, ou seja as que são adaptadas a cada Unidade Residencial (UR). No que diz respeito ao *PEP*, este auxilia a execução da medida tutelar de internamento, de modo a garantir a standardização da intervenção técnica e a facilitar o registo e o tratamento da informação (art. 164.º, nº1 e 2, LTE).

Anexo II – Modelos de soporte

2.1 Modelos de suporte

2.1.1 Jovens

O *guia do educando* é constituído por uma explicação do centro educativo, quais os regimes existentes, quem lá se encontra, os direitos (alojamento, alimentação, roupas e objetos pessoais, higiene pessoal, saúde, atividades, participação, bolsa de estudo ou de formação, dinheiro de bolso, religião, prémios e a ser ouvido sobre questões importantes), como se efetuam contactos com o exterior (visitas, correspondência e telefonemas), defesa dos direitos, direito à informação, quais os deveres, o que não pode fazer ou influenciar os outros a fazer, o que ocorre se não cumprir e se cumprir e as notas (onde podem ser colocadas informações acerca do centro da entrada neste, do técnico que acompanha o jovem, do advogado e do tribunal onde foi aplicada a medida).

2.1.2 TSRS

Os serviços de reinserção social optaram por estabelecer modelos normalizados de suporte de intervenção, auxiliados por orientações técnicas, os quais são da responsabilidade do TSRS (enquanto Psicólogo e Técnico-tutor), tais como: *ficha de acolhimento do educando; relatório social com avaliação psicológica; relatório de perícia sobre a personalidade; informação sobre a Medida Cautelar de Guarda; Projeto Educativo Pessoal (PEP); Relatório Periódico de Execução da Medida de Internamento (REMI); diligências estabelecidas para transferência de CE; resposta à proposta de autorização de saída; participação de Ausência Não Autorizada; participação de Ocorrências; participação de Infração Disciplinar; registo de Medidas Disciplinares; informação sobre a aplicação de Isolamento Cautelar e de medidas disciplinares; participação de mudanças na situação do educando; informação ao tribunal sobre a data prevista para a cessação da medida de internamento; identificação e autorização de visita e telefonemas; diário de cada Unidade Residencial; atribuição de dinheiro de bolso e gestão do pecúlio (art. 23.º, Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos, 2000).*

Anexo III – Documentos pré-sentenciais

3.1 Documentos pré-sentenciais

A fase Pré-Sentencial é uma (fase de avaliação), na qual os serviços de reinserção social, podem ser solicitados pelo Ministério Público com o intuito de elaborarem documentos de assessoria técnica ao tribunal, tais como: informações sociais, relatórios sociais, relatórios sociais com avaliação psicológica e perícias sobre a personalidade (Guião de Intervenção Tutelar Educativa, 2009). Estes documentos podem ser utilizados como meios de obtenção de prova ou meio de prova (e.g. perícias sobre a personalidade) e têm como finalidade auxiliar a autoridade judiciária a recolher informações acerca da personalidade do jovem, da sua inserção educativa, familiar e social. Permitindo desta forma fundamentar a suspensão do processo ou o despacho final (Guião de Intervenção Tutelar Educativa, 2009).

Relativamente à *Informação Social*, esta tem por finalidade a resposta a questões concretas acerca do contexto vivencial do jovem, tendo de ser apresentada no prazo máximo de 15 dias (Guião de Intervenção Tutelar Educativa, 2009). Estas informações são obtidas através da análise das peças processuais, de outras fontes documentais existentes sobre o jovem, de entrevistas com o jovem, com a família e/ou com pessoas relevantes, de contactos estabelecidos com entidades do meio em que o menor está integrado (e.g. escola, Equipa da DGRS, Segurança Social e CPCJ) (art. 71.º, n.º 2, LTE).

Quanto ao *Relatório Social*, este tem um prazo de 30 dias para ser apresentado à autoridade judiciária. Deste relatório constam informações acerca do enquadramento sócio-educativo e familiar e os dados de caracterização pessoal e comportamental do jovem. Tendo como objetivo auxiliar a autoridade judiciária no conhecimento da personalidade, da conduta e da inserção socioeconómica, educativa e familiar do menor (art. 71.º, n.º 1, 2 e 4, LTE).

O *Relatório Social com Avaliação Psicológica*, é um documento que proporciona o conhecimento da personalidade do jovem, da sua conduta e inserção socioeconómica, educativa e familiar, tendo como informação adicional a avaliação psicológica, sendo de carácter obrigatório quando existe a possibilidade de aplicar uma MTI em RA ou RSA (art.71.º, n.º 5, LTE). Este relatório é executado exclusivamente por um Técnico Superior de Reinserção Social (TSRS) com formação em Psicologia, recorrendo a informações obtidas nos últimos 6 meses no âmbito de outros processos, à aplicação de provas de avaliação psicológica, a entrevistas com o jovem, com os pais ou tutores, com

pessoas ou entidades do meio social em que o jovem está inserido e com pessoas com quem convive no CE (TPRS, técnico-tutor, agentes educativos, formadores e equipa de segurança). Este documento, tal como o Relatório Social, deve ser entregue no prazo máximo de 30 dias (Guião de Intervenção Tutelar Educativa, 2009).

No que diz respeito ao *Relatório de Perícia sobre a Personalidade*, este pretende identificar o funcionamento psicológico do jovem, de forma a encontrar uma hipótese explicativa do seu comportamento antissocial. Pretende também verificar a necessidade de ajuda para a fomentar os seus recursos psicológicos, de modo a possibilitar a sua reinserção na sociedade e a adquirir recursos para conduzir a sua vida de forma social e juridicamente responsável (Guião de Intervenção Tutelar Educativa, 2009). A realização deste documento é obrigatória quando se prevê a possibilidade de aplicação de uma medida tutelar de internamento em Regime Fechado (art. 69.º, LTE). Para aquisição da informação aplica-se os mesmos procedimentos do relatório social com avaliação psicológica, no entanto este relatório tem um prazo máximo de 2 meses (art. 68.º, n.º 3, LTE).

Anexo IV – Documentos pós-sentenciais

4.1 Documentos pós-sentenciais

Na fase jurisdicional, após a tomada de decisão judicial de aplicação de medida tutelar de internamento, o tribunal pode solicitar aos serviços de Reinserção Social a execução da medida e/ou o seu acompanhamento. Os serviços de reinserção social, no caso do CE são os TSRS, têm a obrigação de informar o tribunal acerca da evolução do processo educativo do jovem assim como, sempre que se averigüem condições fundamentadas para a revisão da medida (DGRS, 2012). Para tal, os serviços de reinserção social do CESA elaboram documentos, tais como: Projeto Educativo Pessoal (PEP), Relatório Periódico de Execução da Medida de Internamento (REMI) e Relatório Final de Execução da Medida de Internamento (REMI final).

O PEP consiste num plano individualizado de intervenção que especifica os objetivos a alcançar durante o tratamento, a sua duração, as fases, os prazos e os meios de realização, designadamente os necessários ao acompanhamento psicológico, de modo a que o menor possa com facilidade aperceber-se da sua evolução e para que o Centro Educativo possa avaliá-lo (art. 164, nº2, LTE). A elaboração deste projeto depende da avaliação e diagnóstico detalhados dos recursos, riscos e necessidades do jovem, contando com a participação do menor e da família (Guião da Intervenção Tutelar Educativa, 2009). O PEP é elaborado no prazo de 30 dias após o início da execução da medida de internamento e é obrigatoriamente enviado ao tribunal para homologação, no prazo máximo de 45 dias (a contar da admissão do menor no CE) (art. 164.º, nº1 e 3, LTE), sendo um instrumento fundamental para a posterior elaboração dos Relatórios Periódicos e do Relatório Final.

O REMI trata-se de um documento escrito de avaliação da intervenção, em função do que foi estipulado no PEP ou no anterior REMI, que faz referência à progressão e/ ou regressão do processo educativo do jovem (Guião da Intervenção Tutelar Educativa, 2009). Este relatório deve ser uma análise de todas as informações obtidas através de: programa de Contingências; tutorias; observação direta no dia a dia institucional; programas previstos no Projeto de Intervenção Educativa - PIE em que o jovem esteja inserido; articulação com a equipa da área de residência ou contacto com os pais do jovem para avaliar ou atualizar a informação acerca do contexto sócio-familiar (Guião da Intervenção Tutelar Educativa, 2009).

Conforme a duração da medida aplicada a cada jovem, o REMI é solicitado periodicamente pelo Tribunal, sendo trimestral para medidas de duração de seis meses a

um ano e semestral para medidas de duração superior a um ano (art. 154.º, n.º1 e 2, LTE).

O REMI final, abrange a síntese das avaliações referidas anteriormente para os Relatórios Periódicos, uma vez que se refere à finalização da medida, incluindo também a atualização e análise do inventário YLS/CMI. Na execução deste relatório é obrigatória a articulação com a Equipa da DGRS da área de residência do jovem, assim como a realização de diligências com vista à sua reintegração a nível familiar, social e formativo/laboral (e psicoterapêutico se necessário). Este documento também inclui um resumo focado nas questões do prognóstico sobre o comportamento delinquente e nas perspetivas de reinserção social (e.g. encaminhamento formativo ou laboral). Deve ser enviado 15 dias antes da data prevista para a cessação da medida de internamento (art. 154.º, n.º 4 e 5, LTE).

Anexo V – Tutoria

5.1 Tutoria

A Tutoria é um instrumento técnico privilegiado de intervenção e avaliação por parte do técnico superior que assenta numa entrevista semiestruturada, centrada na relação individualizada do técnico-tutor com o jovem, que visa orientar, monitorizar e supervisionar o trajeto do jovem no Centro Educativo. Com o intuito de auxiliá-lo na procura de soluções para a adoção de comportamentos mais adaptados na instituição e na comunidade, fortalecendo a sua motivação para não praticar novos crimes. É executada com periodicidade mínima quinzenal e com uma duração média de 45 minutos para cada sessão (Projeto de Intervenção Educativa, 2009). O registo da tutoria tem por base um modelo existente e deve obrigatoriamente incidir sobre as áreas do PEP, ou seja, sobre a temática abordada, a atitude do jovem face à mesma (sempre que possível proceder à transcrição do discurso direto, de forma a reproduzir o posicionamento do jovem) e a intervenção do técnico e contratualização de objetivos para uma avaliação futura (se aplicável). O modelo no qual se baseia a tutoria explora várias áreas da vida do jovem, tais como: atitude do jovem perante o cumprimento da medida de internamento; os fatores pessoais e sociais com relevância no comportamento delinquente; a inclusão familiar e social, entre outras temáticas (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

Quanto às Tutorias-chave, que são de caráter obrigatório, são agendadas de acordo com as metas estabelecidas no PEP, e especificamente: no período preparatório de elaboração do PEP; no período que antecede a Passagem de Fase (através das grelhas apropriadas para o efeito) e/ou mudança de Unidade Residencial; aquando da integração em novos programas ou formações; na avaliação final da frequência de programas; no período em que ocorre a elaboração do relatório periódico de execução de medida; antes e depois dos períodos de fins de semana e/ou férias; e quando é efetuada a mudança de regime e/ou transferência de CE (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

A tutoria é complementada pelo aconselhamento, que abrange aspetos transversais ao PEP de todos os jovens, e pode ser de três tipos: reunião geral (é da responsabilidade do Diretor, em que todos os jovens devem estar presentes, e tem uma periodicidade mensal), reuniões de Unidade (são da responsabilidade do TSRS responsável pela Unidade Residencial, assumem uma periodicidade bi-diária e abarcam vários aspetos do quotidiano dos jovens) e reunião preparatória e avaliativa de fim de semana (promovida pelo TSRS responsável pela Unidade Residencial, decorrendo às segundas e sextas-

feiras, podendo ser integradas nas reuniões de unidade) (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

Anexo VI – Programas interventivos

6.1 Programas Interventivos

6.1.1. Gerar Percursos Sociais (GPS)

A DGRS dispõe de um Programa de Treino de Competências Pessoais e Sociais (GPS25) para jovens, com características e distúrbios do comportamento aliados a fatores criminógenos, a quem foram aplicadas medidas tutelares educativas de internamento em Centro Educativo, contextualizado numa estratégia de intervenção baseada essencialmente em programas estruturados e replicáveis que têm como objetivo primordial a reinserção social e a prevenção da reincidência (Projeto de Intervenção Educativa, 2009). Está orientado para a aquisição de competências, designadamente cognitivas e emocionais, que possam modelar o comportamento, completando o trabalho desenvolvido em CE nas áreas da educação e da formação (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

Trata-se de um programa aplicável a jovens que apresentem características e distúrbios do comportamento aliados a fatores criminógenos que estão associados à prática de factos qualificados pela lei como crime. A intervenção do programa permite que os jovens adotem um comportamento pró-social ajustado às normas sociais, fornecendo desta forma, resposta às necessidades de educação para o direito que se constituem como uma das finalidades da LTE (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

O GPS, financiado pela iniciativa EQUAL, integra 5 módulos: comunicação (o processo de comunicação e os seus obstáculos, linguagem verbal e não verbal, ambiguidades na comunicação e necessidade de congruência entre os dois tipos de linguagem); relacionamento interpessoal (estilos de comportamento, contextos interpessoais específicos e negociação); distorções cognitivas (modelo cognitivo do processamento de informação e principais distorções cognitivas); significado das emoções (natureza e função das emoções); e armadilhas do passado (esquemas precoces inadaptados) (Projeto de Intervenção Educativa, 2009).

A aplicação do programa deve ser bissemanal, tendo cada sessão a duração de 60 a 70 minutos. Sendo constituída por um grupo de participantes maior do que 6 e inferior a 12 elementos (Rijo & Sousa, 2002).

Tal como é prática internacional, o programa incorpora desde o início, um plano de monitorização e avaliação de resultados que torna possível estimar o desenvolvimento do jovem no decurso do programa. Por isso, esta avaliação ocorre antes e depois da realização do programa e no final de cada sessão (Rijo & Sousa, 2002).

6.1.2. Cidade das Profissões

O CESA estabeleceu uma parceria, desde 2011, com “A Cidade das Profissões”, que elabora projetos que visa informar os jovens acerca das possíveis atividades profissionais que podem integrar, e que se ofereceu para realizar sessões de esclarecimento, nomeadamente ao nível de promoção de competências de estudo, orientação vocacional e exploração de competências de empregabilidade (A Cidade das Profissões, 2012).

O projeto “A Cidade das Profissões” é um centro de informação e aconselhamento gratuito que pretende promover a acessibilidade à informação (garantir a todos os cidadãos o acesso a informação atualizada e de qualidade, impulsionadora de conhecimento sobre educação, formação e emprego, que permita escolhas e decisões informadas); fomentar uma nova mentalidade perante a formação e o emprego, com adoção de uma nova atitude e comportamento proactivo (habilitar os cidadãos a serem ativos no processo de elaboração de percursos educativos, formativos e profissionais); promover a construção de significado positivo para os períodos de mudança, enquanto possibilidades de crescimento e valorização pessoal e profissional; estabelecer relações entre os sistemas de ensino e de trabalho, possibilitando a interação e o ajustamento; e desenvolver uma cultura empreendedora nos jovens, incrementando o espírito empresarial e estimulando a criação de emprego e de novas atividades (A Cidade das Profissões, 2012).

6.1.3. Programa de Treino de Competências de Vida Diária

Um programa de treino de competências de vida diária visa dar resposta à necessidade de dotar os jovens que cumprem medida de internamento em CE, com capacidades práticas e de planeamento ao nível da vida diária. Trata-se de promover uma autonomia que permita o crescimento e entrada na vida adulta de forma independente, capaz de colmatar as suas necessidades ou permitir ser colaborante e autossuficiente na sua reintegração familiar e social.

A vivência da adolescência em contexto de internamento não deve destituir o jovem dos saberes práticos de vida diária e experimentação de tarefas inerentes a um desenvolvimento pessoal com desejo de autonomia e saber fazer.

O presente programa pretende incentivar o jovem para a realização de tarefas úteis ao nível da alimentação e vestuário, destinando-se a jovens cuja avaliação da medida de internamento indique que é adequado o trabalho de autonomização para uma futura reinserção social e familiar. Dado tratar-se de um programa que visa promover competências necessárias a um processo de autonomização fará mais sentido centrar-se nas fases mais avançadas de execução da medida (Direção de Serviços da Área Tutelar Educativa, 2012).

Tema	Conteúdos	Objetivos
6 Sessões: Vestuário	Apresentação do programa, normas de funcionamento, autoavaliação; Os detergentes; A separação por cores; Os tecidos para lavar à mão e máquina; Como utilizar a máquina de lavar; Como lavar à mão; Como estender; Passar a ferro; Como coser um botão e costura para manutenção de vestuário.	Integrar os participantes no programa. Saber lavar a roupa. Passar a poder lavar as suas próprias roupas. Saber coser. Passar a poder coser as suas roupas, ao nível da manutenção – pequenos arranjos.
6 Sessões: Alimentação	Apresentação do programa, normas de funcionamento, autoavaliação; As características dos produtos; Duração dos alimentos; A higiene; Lavar os legumes; Fazer uma salada; Fazer uma sopa; Fazer um prato de carne; Fazer um prato de peixe; Cozer arroz / massa / batata.	Integrar os participantes no programa. Conhecer os diferentes alimentos e suas características. Saber cozinhar refeições simples.

Tabela 1 – Estrutura do Programa de Treino de Competências de Vida Diária

6.1.4. Programa de Prevenção do Suicídio em CE

O Programa de Prevenção do Suicídio surge da necessidade de considerar esta problemática no contexto da intervenção dos CE's, tendo em consideração o Regulamento Geral e o Projeto de Intervenção Educativa dos Centros Educativos. Este programa permite aos profissionais a deteção precoce do risco de suicídio, assim como lhes proporciona conhecimentos e competências sob formas de atuação perante esse potencial risco, através da utilização de instrumentos de registo, de rastreio e de deteção precoce de sinais de alerta para comportamentos suicidários (Equipa de Projeto GP/DSATE/CEPAO, 2012).

O suicídio ou a sua tentativa são fatores a que se deve estar atento, uma vez que estas situações, para além de se revestirem de grande gravidade para determinado jovem, constituem-se também como um fator stressante para os profissionais que aí trabalham e para os outros jovens em contexto institucional (Equipa de Projeto GP/DSATE/CEPAO, 2012).

Os diferentes estudos internacionais apontam para a ocorrência do suicídio em vários momentos e contextos, pelo que a observação desta possibilidade em jovens institucionalizados deve ser um processo continuado durante todo o período de internamento. Segundo diversos estudos, a incidência do suicídio pode ser reduzida através da implementação de programas e procedimentos de prevenção, deste modo optou-se por um programa compreensivo que implique o envolvimento de todos os agentes educativos na identificação e intervenção de jovens que apresentem estados de vulnerabilidade e/ou circunstâncias desfavoráveis suscetíveis de cometimento de um ato suicida (Equipa de Projeto GP/DSATE/CEPAO, 2012).

Anexo VII – Instrumentos de Avaliação

7.1 Instrumentos de Avaliação

7.1.1. Entrevista semiestruturada (PCL-YV)

Os 20 itens que constituem a Entrevista PCL-YV são Encanto superficial, Sentido grandioso, Mentir patológico, Estilo manipulativo, Ausência de culpa, Superficialidade afetiva, Ausência de empatia, Não acatamento de responsabilidades, Necessidade de estimulação, Estilo de vida parasita, Ausência de objetivos, Impulsividade, Irresponsabilidade, Deficitário controlo comportamental, Comportamento problemático precoce, Comportamento criminal, Revisão de medidas, Versatilidade criminal.

Nestes casos, os dados recolhidos em entrevistas e através de fontes colaterais, permitem aferir se estão presentes os critérios para o diagnóstico de uma Perturbação do Comportamento, com início na segunda infância (DSM-IV-TR, 2002).

7.1.2. Questionário "Como Eu Penso" (HIT)

Os itens encontram-se distribuídos por quatro grandes tipos de distorções cognitivas: Egocentrismo/ autocentração; Culpar os outros; Minimização; Assumir o pior. São, ainda contemplados comportamentos antissociais presentes no DSM-IV. A tradução comportamental destes padrões de funcionamento cognitivo envolve, quer comportamentos de externalização, ou “abertos” (e.g. que envolvem o confronto direto com a vítima), quer os chamados comportamentos de internalização ou “cobertos” (e.g. que não envolvem o confronto direto com a vítima) (Barriga & Potter, 2001).

7.1.3. Inventário do Comportamento (YSR)

Os itens da primeira parte do inventário estão agrupados de modo a fornecer três índices: Índice de atividade; Índice social, Índice total de competências. Pontuações elevadas nestes índices indicam um bom nível de adaptação geral do jovem. Este instrumento avalia 8 fatores: Isolamento, Queixas somáticas, Ansiedade/Depressão, Problemas sociais, Problemas de atenção, Problemas de pensamento, Comportamento agressivo e Comportamento delinvente. Os 8 fatores podem ser agrupados com base nos resultados de análises fatoriais de segunda ordem em duas grandes síndromas: síndrome ou cluster de problemas de expressão exteriorizada (inclui as escalas de Comportamentos agressivos e de Delinquência) e síndrome de problemas emocionais ou de expressão interiorizada (inclui as escalas de Queixas somáticas, de Depressão/ansiedade e de Isolamento) (Fonseca & Monteiro, 1999).

7.1.4. Inventário Breve de Sintomas Psicopatológicos (BSI)

O Inventário Breve de Sintomas Psicopatológicos avalia sintomas psicopatológicos ao nível de 9 dimensões de sintomatologia (Somatização, Obsessão-compulsão, Sensibilidade interpessoal, Depressão, Ansiedade, Hostilidade, Ansiedade fóbica, Ideação paranoide e Psicoticismo) e três índices globais (Índice geral de sintomas - IGS, Índice de sintomas positivos - ISP e Total de sintomas positivos - TSP), sendo estes últimos avaliações sumárias de perturbação emocional (Canavarro, 1995).

7.1.5. Inventário de Estado-Traço de Raiva (STAXI)

A escala do inventário contém 6 fatores (um fator na escala de Estado de Raiva; dois fatores na escala de Traço de Raiva: Temperamento de raiva e reação de raiva; três fatores na escala expressão da raiva: raiva para fora, raiva para dentro, controlo da raiva), divididos pelas 3 escalas de raiva (Silva, Campos & Prazeres, 1998);

7.1.6. Questionário de Agressividade (AQ)

O AQ é constituído por 29 itens, tais como: Agressividade física - 9 itens, Agressividade verbal - 5 itens, Raiva - 7 itens e Hostilidade - 8 itens, sendo estes cotados a partir de uma escala de Likert de 1 a 5 (“Nunca ou Quase nunca”, “Poucas vezes”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre ou quase sempre”) (Buss & Perry, 1992);