

DM
CARV/INT.

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA LEGAL**

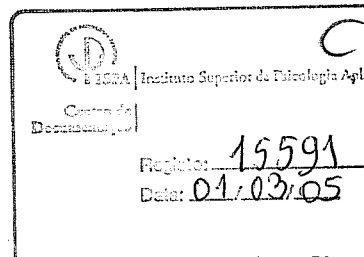
TESE DE MESTRADO

OS NÓS E AS TEIAS

**Olhares de autoridade na adolescência:
jovens institucionalizados em centros
educativos e jovens não institucionalizados**

Isabel Maria Teixeira Moutinho de Moraes Carvalho

ORIENTADOR: Professor Doutor Rui Aragão Oliveira
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
2004





Urgentemente

É urgente o Amor,
É urgente um barco no mar.

É urgente destruir certas palavras
ódio, solidão e crueldade,
alguns lamentos,
muitas espadas.

É urgente inventar alegria,
multiplicar os beijos, as searas,
é urgente descobrir rosas e rios
e manhãs claras.

Cai o silêncio nos ombros,
e a luz impura até doer.
É urgente o amor,
É urgente permanecer.

Eugénio de Andrade

O percurso de elaboração de uma tese é, sem dúvida, uma viagem solitária. No entanto, ela é também devedora de muitas solidariedades. Às pessoas, que se dispuseram a ajudar-me, umas com a sua competência, outras com a sua amizade, a maior parte com ambas, gostaria de expressar a minha gratidão, pois cada uma delas, de forma única, contribuiu para que eu conseguisse alcançar este objectivo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Rui Aragão Oliveira, pelos ensinamentos, pelas críticas oportunas e por me ter feito sempre prosseguir.

Ao Professor Doutor Eduardo Sá, pelo primeiro incentivo.

À Professora Doutora Regina Bispo, pela organização dos dados estatísticos.

A todos os jovens que se dispuseram a responder às minhas questões.

À Judite, que me abriu portas das quais eu não tinha a chave.

Aos meus pais, pelo amor que semearam em mim.

Às mulheres da minha vida,

a Ana e a Marta, por me darem o privilégio de partilharem comigo as suas ideias e a sua amizade.

Aos homens da minha vida,

o Miguel, por ser o meu maior motivo de orgulho e de motivação,

o Jorge, pelo amor que diariamente faz florescer em mim.

ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO	14
A Adolescência e a Psicologia	22
Perspectiva histórica sobre a evolução do conceito de adolescência	27
Referências teóricas para a compreensão do processo adolescente	32
A adolescência e as primeiras referências psicanalíticas	32
A adolescência como segundo processo de separação	36
A adolescência e a vinculação	37
A formação da identidade e a moratória psicossocial	41
Os estados organizadores da vida psíquica e os lutos	43
O conflito de gerações	47
A autonomia	48
A adolescência numa perspectiva sistémica	50
A adolescência numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental	55
Os adolescentes em Portugal: breve caracterização da sua diversidade	67
A Adolescência e o Direito: o Estatuto Legal do Adolescente	69
O conceito jurídico de família – perspectiva histórica	69
O poder paternal em Portugal	73
Os limites da menoridade e as suas consequências civis	77
O movimento legislativo face ao jovem delinquente – os limites da menoridade e as suas consequências penais	81
Análise da Lei Tutelar Educativa	88

Do Conflito com a Autoridade à Delinquência	95
Reflexão sobre violência e agressão	95
A relação com a autoridade	104
Aproximações à génese da delinquência: estudos sobre os comportamentos delinquentes	113
Os adolescentes institucionalizados em centros educativos: caracterização do seu meio social e familiar, escolaridade e género	124
Definição do Problema	135
II – MÉTODO	138
Amostra	138
Instrumentos de medida	141
A medida de orientações face à autoridade institucional	142
As questões de resposta aberta	143
Variáveis em estudo	145
Procedimento	145
Análise estatística dos dados	149
III – RESULTADOS	150
Apresentação dos resultados decorrentes das questões de caracterização sócio-demográfica da amostra	151

Apresentação dos resultados da análise das qualidades psicométricas da escala e das categorizações às questões de resposta aberta	155
Apresentação dos resultados da análise das respostas à escala de Atitudes face à Autoridade Institucional	161
Apresentação dos resultados relativos à categorização das respostas ao conceito de autoridade	170
Apresentação dos resultados relativos à categorização das respostas à figura privilegiada de autoridade	174
Resultados da análise da interacção entre conceito de autoridade e figura privilegiada de autoridade	178
IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	186
Implicações legais do estudo e sua contribuição para as práticas clínicas junto dos jovens em centros educativos	202
Conclusões	207
Limitações do estudo	210
Futuras linhas de investigação	211
Projecto de Intervenção para Cuidados Psicossociais em Centros Educativos	213

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

215

ANEXOS

231

Anexo A (Estatísticas do Ministério da Justiça)

Anexo B (Modelo dos protocolos preenchidos pelos sujeitos)

Anexo C (*Outputs* da análise estatística)

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: Níveis de compreensão interpessoal de Selman (adaptado de Sprinthall & Collins, 1999, p. 159)	58
QUADRO 2: Níveis de concepção das relações pais-filhos de Selman (adaptado de Fleming, 1997, p. 82)	59
QUADRO 3: Estádios morais de Kohlberg (adaptado de Kohlberg, 1992, pp. 188-189)	62
QUADRO 4: Síntese, por autor, das contribuições teóricas para o estudo das transformações psicológicas na adolescência	65/ 66
QUADRO 5: Factores de risco no desenvolvimento de comportamentos delinquentes, segundo Wiley e Karr-Morse (1997)	123
QUADRO 6: Síntese de alguns dos estudos consultados sobre delinquência e sobre delinquência e autoridade (referências bibliográficas, amostra, metodologia e conclusões)	129/ 134
QUADRO 7: Categorias de respostas à questão sobre o conceito de autoridade	144
QUADRO 8: Categorias de respostas à questão sobre a figura de autoridade	144
QUADRO 9: Caracterização sócio-demográfica da amostra: idade, género sexual e constituição do agregado familiar	152
QUADRO 10: Profissões desejadas pelos sujeitos	153
QUADRO 11: Factores resultantes da matriz da análise factorial da escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, comparação com estudo anterior numa amostra de jovens portugueses	156
QUADRO 12: Respostas à questão sobre o conceito de autoridade e respectiva categorização	159
QUADRO 13: Respostas à questão sobre a figura de autoridade e respectiva categorização	160

QUADRO 14: Estatística descritiva dos resultados obtidos na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional pelos rapazes institucionalizados e não institucionalizados	161
QUADRO 15: Probabilidade de significância associada aos testes T de Student ou de Mann-Whitney na comparação entre os resultados dos rapazes institucionalizados e não institucionalizados, na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional	161
QUADRO 16: Estatística descritiva dos resultados obtidos na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, pelos adolescentes não institucionalizados, rapazes e raparigas	163
QUADRO 17: Probabilidade de significância associada aos testes T de Student ou de Mann-Whitney na comparação entre os resultados dos rapazes e das raparigas não institucionalizados, na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional	164
QUADRO 18: Estatística descritiva dos resultados obtidos pelos sujeitos institucionalizados, na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, tendo em conta a idade	165
QUADRO 19: Estatística descritiva dos resultados obtidos pelos rapazes e pelas raparigas não institucionalizados na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, tendo em conta a idade	167
QUADRO 20: Rapazes institucionalizados, estatística descritiva e comparação entre as respostas dos sujeitos na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, segundo o agregado familiar	168
QUADRO 21: Raparigas não institucionalizadas, estatística descritiva e comparação entre as respostas dos sujeitos na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, segundo o agregado familiar	168
QUADRO 22: Rapazes não institucionalizados, estatística descritiva e comparação entre as respostas dos sujeitos na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, segundo o agregado familiar	169

QUADRO 23: Frequências das respostas dos rapazes institucionalizados e não institucionalizados nas categorias do conceito de autoridade e probabilidade de significância associada aos testes de Qui-Quadrado ou de Fisher	170
QUADRO 24: Frequências das respostas dos sujeitos não institucionalizados, rapazes e raparigas, nas categorias do conceito de autoridade e probabilidade de significância associada aos testes de Qui-Quadrado ou de Fisher	172
QUADRO 25: Frequências das respostas dos rapazes institucionalizados e não institucionalizados nas categorias da figura privilegiada de autoridade e probabilidade de significância associada aos testes de Qui-Quadrado ou de Fisher	174
QUADRO 26: Frequências das respostas dos sujeitos não institucionalizados, rapazes e raparigas, nas categorias da figura privilegiada de autoridade e probabilidade de significância associada aos testes de Qui-Quadrado ou de Fisher	176
QUADRO 27: Tabela de contingência das respostas dos adolescentes institucionalizados nas categorias da figura privilegiada de autoridade tendo em conta a idade dos sujeitos	177
QUADRO 28: Correlações entre as respostas de todos os sujeitos no conceito de autoridade e na figura de autoridade	178
QUADRO 29: Frequências das respostas dos sujeitos institucionalizados e não institucionalizados, rapazes e raparigas, ao conceito de autoridade e à figura de autoridade	179
QUADRO 30: Síntese dos resultados mais significativos, relativamente aos rapazes institucionalizados e aos rapazes não institucionalizados	182
QUADRO 31: Síntese dos resultados mais significativos, relativamente aos adolescentes não institucionalizados, rapazes e raparigas	184

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Distribuição, por idades, dos rapazes institucionalizados e não institucionalizados	140
FIGURA 2: Distribuição, por idades, das raparigas e dos rapazes não institucionalizados	140

RESUMO

A orientação que os adolescentes assumem face à autoridade institucional/ formal (conceito que engloba as normas estabelecidas pela sociedade e pelos agentes específicos que a exercem) e a interiorização que possuem dos interditos estruturantes da lei simbólica (estabelecidos habitualmente pelos pais) revelaram-se, na literatura consultada, como essenciais na sua adaptação à sociedade. Daí que o objectivo principal deste trabalho se traduza pela análise comparativa da relação que rapazes institucionalizados em centros educativos e os adolescentes (de ambos os sexos) não institucionalizados organizam com o *processo de autoridade*. Um total de 79 sujeitos, entre os 14 e os 19 anos, foram analisados e comparados quanto às orientações face à autoridade institucional, segundo as suas respostas à escala de Atitudes face à Autoridade Institucional (Emler & Reicher, 1985 e Gouveia-Pereira e Pires, 1999), quanto às suas concepções de autoridade e quanto às figuras que pensam representá-la. Os resultados destas comparações entre os rapazes, diferenciados pela institucionalização, permitiram-nos afirmar que, quanto à orientação face à autoridade institucional, os rapazes institucionalizados da nossa amostra, por um lado, valorizaram significativamente ($p=0.001$) mais as normas do que os não institucionalizados e, por outro, mostraram uma menor ($p=0.040$) orientação para a transgressão das normas, na ausência de punição e uma maior consideração das regras como úteis para os alunos, do que os rapazes não institucionalizados. Ambos os grupos consideraram os agentes da autoridade institucional como parciais. Evidenciaram ainda diferenças nas suas respostas quanto à figura representativa da autoridade, com significativamente mais ($p=0.000$) rapazes não institucionalizados a referirem uma figura parental do que os institucionalizados. Quando diferenciámos os jovens não institucionalizados por género sexual, os resultados mais significativos mostraram-nos que os rapazes possuíam uma orientação para a desobediência às normas na ausência de punição significativamente ($p=0.000$) superior às raparigas. Os rapazes tiveram significativamente mais ($p=0.011$) dificuldades na conceptualização da autoridade do que as raparigas, com oito rapazes a não serem capazes de definir o conceito, enquanto todas as raparigas o fizeram. Na referência à figura de autoridade registaram-se

diferenças significativas ($p=0.033$) pois foram sobretudo os rapazes que indicaram os “agentes institucionais” como figura de autoridade. Estes resultados, associados aos dos diferentes estudos consultados, deram-nos informações que nos permitiram reflectir sobre as dificuldades psicológicas, sociais e relacionais destes jovens institucionalizados. Essa reflexão conduziu à elaboração de um projecto de cuidados psicossociais que contribuisse para a “educação para o direito” junto dos adolescentes em centros educativos.

ABSTRACT

The essential basis for societal adaptation in adolescence was found in previous studies to be the adolescents' orientation towards institutional/formal authority (which associates the rules in the public domain and the agents who exercise it) and their internalization of symbolic law (as established by parents). The present research compares how the *authority process* is organized by institutionalized boys (in centres for delinquent minors) and non institutionalized adolescents (boys and girls). A total of 79 adolescents, aged between 14 and 19 years old, were questioned, in relation to authority, about their attitudes, concepts and persons believed to be the most representative of such authority. When the boys were distinguished by institutionalization, results about orientation towards institutional/formal authority indicated that institutionalized boys valued significantly more the rules ($p=0.001$) than non institutionalized ones, showed less ($p=0.040$) orientation to break the rules when there is no punishment and also considered the rules in school as important to students when compared with non institutionalized boys. Both groups considered the institutional authority agents as partial and aggressive. In reference to the person they believe to represent authority, the non institutionalized boys referred significantly more a parental figure ($p=0.000$) than the institutionalized boys. When comparing the non institutionalized adolescents by gender differences, the results showed boys to be significantly more ($p=0.000$) oriented to break the rules when there is no punishment than girls. Boys also had significantly more ($p=0.011$) difficulties in conceptualizing authority than girls, with eight of them not being able to do it, while all girls had valid answers on that question. When referring to the person who represented authority, we found significant differences ($p=0.033$) in the sense that it was mainly the boys who referred to that person as an "institutional agent". The association of these results with others of different consulted studies allowed us to reflect about the psychological, social and relational difficulties of these institutionalized adolescents, leading us to conceive a psychosocial care project with the goal of promoting the "education towards the Law" in these centres.

I – INTRODUÇÃO

A vida dos indivíduos adultos nas sociedades ocidentais contemporâneas passa por relações sistemáticas com um sistema de normas institucional e com a autoridade formal que as aplica (Emler & Reicher, 1995). A orientação de cada sujeito face à autoridade institucional, depende da sua possibilidade de compreender o funcionamento do sistema em causa e da aquisição de uma estrutura de conhecimentos e de um repertório comportamental adequado às regras desse mesmo sistema.

Por sua vez, a compreensão, a estruturação e a interiorização dessas regras e das normas em geral, desenvolve-se segundo um processo dinâmico individual e social, que pressupõe a vivência de uma infância em que as necessidades básicas foram satisfeitas (como o afecto, o conforto, a comida, o abrigo...) e de uma adolescência vivida como tempo de aprendizagem e de acumulação de experiências, num todo em que foi permitido ao indivíduo sentir-se útil e amado, para lhe ser possível também contribuir, como pessoa, para o bem estar de quem o rodeia (Strecht, 1999).

Este desenvolvimento processa-se, em primeiro lugar, pela relação com os pais e com a família, passando depois pela escola e pela relação com o grupo de pares e com outros tipos de instituições burocratizadas, como associações desportivas, por

exemplo, e, ainda, segundo alguns autores (Rosenczweig, 1992), pela influência dos meios de comunicação.

Palmonari (1993, citado por Gouveia-Pereira & Pires, 1999) e Emler e Reicher (1995) defendem que a orientação face à autoridade – tipo de relação com as normas e com os agentes que as aplicam – pode ser considerada como uma das tarefas desenvolvimentais específicas da adolescência, com consequências fundamentais no processo de adaptação e socialização dos jovens e na gestão da sua vida pública. Por outro lado, Sampaio, Oliveira, Vinagre, Gouveia-Pereira, Santos e Ordaz (2000), consideram que a percepção que os adolescentes possuem sobre a forma, mais ou menos justa, como é exercida a autoridade parental, terá influência na facilitação de duas outras tarefas desenvolvimentais na adolescência: o processo de aquisição da autonomia e o da construção da identidade.

Quando falamos de comportamentos transgressivos, os termos mais frequentemente utilizados para os designar são os de comportamento anti-social e de delinquência. Quando nas suas vivências quotidianas o comportamento das crianças e dos jovens está sistematicamente associado a transgressões e a violações de normas ou de expectativas sociais, considera-se, como afirma Winnicott (1943/1997, 1946/1997), que estamos perante crianças com comportamentos anti-sociais. O termo delinquência, embora possa ser aplicado no mesmo sentido, é uma designação da criminologia que, por isso, se refere sobretudo à transgressão da lei e das normas da sociedade; enquanto o delinvente transgride a lei, o anti-social tem dificuldade em viver em sociedade, rejeitando-a ou limitando-se, por vezes, a isolar-se (Coimbra de Matos, 1978). Daqui a opção pelos termos delinvente/delinquência, neste trabalho, e não comportamento anti-social (embora este último seja ocasionalmente utilizado, quando considerado mais adequado), já que uma das variáveis que

pretendemos controlar tem a ver com os adolescentes que cometem actos tipificados pela lei como crimes, numa leitura ponderada entre os seus recursos psicológicos e a relação que construíram (ou estão em vias de construir) com o conceito de autoridade e com os seus diferentes agentes.

Partimos do pressuposto que a autoridade se legitima em dois princípios: ou no princípio do afecto, ou no da competência (Sá, 2001). Segundo Chartier (1991), existe correlação entre a integração da lei simbólica – do discurso psíquico – e a capacidade do sujeito conviver com as normas da sociedade em que se insere. Assim, o mecanismo originário da integração da lei simbólica do psiquismo – quando da constituição do super-eu – e o da integração das normas da sociedade (legais e outras) é idêntico na sua base. Em ambos os casos é necessária a interiorização dos interditos pela contenção das frustrações, sempre com a condição de que sejam fundados e suportáveis, na confirmação de que a autoridade se legitima na competência e no afecto. Para Carel (2002) os conceitos de autoridade e super-eu estão de tal forma interligados que pode mesmo considerar-se que formam uma dupla conceptual.

Vimos, deste modo, que os interditos estruturantes – ou seja, a lei simbólica do psiquismo – são integrados pela criança, suposta, ou idealmente, no seio da sua família, nomeadamente pela influência dos pais. Os interditos e as normas do sistema institucional da sociedade começam a ser apreendidos quando a criança contacta com a escola e convive com o grupo de pares.

Com base nestes pressupostos e dada a importância que a orientação face à autoridade assume na adaptação dos adolescentes à sociedade, nomeadamente no que diz respeito à integração dos interditos e das normas, propomo-nos, no presente estudo, analisar *qual a relação que, na adolescência, os jovens organizam com o*

processo de autoridade. Com este objectivo organizámos um estudo comparativo em que pretendemos distinguir se os jovens que se encontram em contacto com a autoridade institucional/formal, por se encontrarem institucionalizados em centros educativos, se manifestam de forma diferente quanto ao conceito e à figura de autoridade e quanto às suas orientações face à autoridade institucional, relativamente aos jovens que nunca tenham tido esse tipo de contacto. Pretendemos também detectar se existem diferenças entre os rapazes e as raparigas não institucionalizados nas mesmas variáveis.

Como implicação inerente à compreensão do construto interno de autoridade, nos aspectos e nos sujeitos estudados, pretendemos reflectir sobre o tipo de intervenção psicológica mais eficaz para a execução do principal objectivo da medida tutelar de institucionalização em centro educativo: a “educação para o direito”.

Para realizar a nossa tarefa, começamos por procurar dar uma visão da adolescência, primeiro numa perspectiva histórica da evolução do conceito, depois numa leitura teórica, entre muitas possíveis, mas que pretendemos abrangente, para compreender as transformações e aquisições características dos jovens alvo do nosso estudo. Sistematizando e resumindo esta revisão teórica, encontramos as seguintes linhas de valorização essenciais para o que se passa na adolescência:

- O destaque para as descontinuidades internas desta fase da vida e as consequentes integrações necessárias, que implicam algumas tarefas a realizar como: a separação às figuras parentais, a aquisição da autonomia e a formação da identidade. Estas tarefas podem ser concebidas como reactivação do conflito edipiano, ou então como estando ligadas a um processo de luto. Na realização destas

tarefas, verifica-se uma reavaliação da natureza da relação de vinculação aos pais, numa meta cognição do processo de vinculação.

- A fragilização do eu face ao aumento da tensão das pulsões com a consequente reconstrução das instâncias do super-eu e ideal do eu.

- As transformações que decorrem da necessidade de criar algo de novo, de confrontar, de desafiar, de construir novas qualidades de relação de objecto.

- O desenvolvimento de capacidades cognitivas que permitem a aquisição de competências ao nível do pensamento abstracto e ao nível sócio-simbólico das relações interpessoais.

- Por último, o realce é colocado nas escolhas que os adolescentes têm de começar activamente a realizar quanto ao grupo de amigos; à inserção em actividades que estão para além da supervisão directa dos pais; a orientação face à escola que conduz à decisão de continuar ou não a escolarização para além do período obrigatório e a orientação face à autoridade formal.

Para finalizar esta primeira parte, apresentamos alguns resultados dos últimos estudos realizados com adolescentes em Portugal, com o objectivo de fornecer uma imagem global da geração adolescente portuguesa da última década.

Na segunda parte desta revisão bibliográfica analisamos o estatuto do adolescente no ordenamento jurídico português. Iniciamos esta abordagem pela definição do lugar que o adolescente ocupa na estrutura legal da família e nas obrigações e deveres mútuos, entre pais e filhos, no cumprimento das funções do poder paternal. Passamos depois a definir os limites impostos pela lei ao adolescente, na prática, ao menor, quer nas suas consequências a nível cível como a nível penal. Por último, procuramos fazer uma análise à recente Lei Tutelar

Educativa, criada especificamente para jovens que cometem actos delinquentes, que modificou em grande parte o quadro jurídico existente no nosso país nesta área.

Na terceira parte, vamos procurar analisar os diferentes estudos que se têm debruçado sobre as causas dos comportamentos transgressivos, quando eles surgem na infância ou na adolescência. Começamos, assim, por fazer uma reflexão sobre os actos agressivos do ser humano, quando estes surgem na impossibilidade dos pensamentos e das palavras. Procuramos distinguir violência de agressão e pensá-las, por um lado, nas suas origens, que se aproximam dos instintos, nomeadamente do instinto de sobrevivência e, por outro, pensar nas condições individuais e ambientais necessárias para que violência e agressão não sejam agidas fora dos limites organizadores e aceitáveis da sobrevivência humana.

Reflectimos, ainda, sobre como um acto delinvente só adquire essa característica quando relacionado com uma lei. É a lei que define o acto como delituoso. A apetência para o cometimento de actos ilícitos durante a adolescência reenvia-nos para a articulação dialéctica entre os dois sistemas de autoridade: o da lei simbólica que estrutura a organização da vida psíquica e o da lei jurídica que faz a ordenação e a estruturação da vida social num período em que a criança começa a deixar o espaço familiar pelo espaço da vida em sociedade. Estes dois sistemas serão alvo da nossa investigação.

Os processos de autonomização e de formação da identidade vão ser também o momento em que o adolescente pode utilizar os mecanismos psíquicos de interiorização da lei simbólica para se interrogar sobre os fundamentos das leis sociais. A relação com as leis e com a autoridade constitui, assim, uma problemática essencial na adolescência.

Apresentamos, por fim, diferentes estudos e abordagens de diversos autores à gênese dos comportamentos transgressores na adolescência, sobretudo quando direccionados para uma relação desses comportamentos com um conflito expresso com a autoridade.

Como veremos nesta revisão bibliográfica, um dos princípios da intervenção tutelar educativa no nosso país é a “educação do menor para o direito” (artigo 2.º da Lei Tutelar Educativa) por forma a que interiorize as normas e os valores jurídicos na “necessidade de correcção de uma personalidade que apresenta deficiências de conformação com o dever ser jurídico mínimo e essencial” (Rodrigues & Duarte-Fonseca, 2000, Exposição de Motivos da Lei Tutelar Educativa). Quando a autoridade é exercida de forma disfuncional, por excesso ou por defeito, a interiorização dos interditos não se processa de forma saudável, não sendo então possível compreender e aceitar os interditos externos da sociedade. Ora, é precisamente no conjunto de processos de formação da relação com a autoridade, definida esta como “... um modo de funcionamento mental resultante e produtor de operações inter e intra psíquicas, centradas na formação e transformação das instâncias do super-eu e do ideal do eu, (...) na tríade pai-mãe-filho” (Carel, 2002, p. 24), que começa por se fundar essa possibilidade de compreensão das normas.

Em suma, uma das finalidades das medidas educativas passa obrigatoriamente pela educação do adolescente para o direito. Através da nossa investigação sobre a figura e o conceito que o adolescente tem de autoridade e a sua orientação face à autoridade institucional iremos procurar perceber que tipo de reconstrução terá de fazer-se no processo de relação com as autoridades institucional e parental (dos interditos simbólicos), quando da aplicação do projecto educativo de cada

adolescente institucionalizado. Apresentaremos, como corolário, um projecto para implementação nos centros educativos, cujo objectivo será precisamente a promoção da educação para o direito.

A Adolescência e a Psicologia

Compreender e caracterizar a adolescência pode considerar-se um desafio, não só pela variabilidade cultural dos comportamentos dos jovens, como pela diversidade existente na sua conceptualização. Pretendemos começar por situar a adolescência na globalidade do desenvolvimento humano que, para ser compreendida, deve ser considerada no seu contexto biológico, psicológico e social.

É consensual que na adolescência – palavra etimologicamente proveniente do latim *adolescere*, que significa crescer – o ser humano vive transformações coactivas, por pressões externas e internas, em direcção à autonomia e a uma identidade consistente.

Sendo um processo de desenvolvimento bio-psico-social, o seu início e o seu fim não poderão ser universalmente determinados, já que o ritmo de produção das mudanças internas e externas varia consoante os indivíduos e o meio. A idade cronológica raras vezes é um indicador preciso do ritmo biológico, sobretudo num período de fortes mudanças, como o é a adolescência, em que as diferenças individuais são marcantes. Por outro lado, rapazes e raparigas também possuem um ritmo maturativo significativamente diferente.

Na opinião de Claes (1985, p. 11), “a adolescência é um período do ciclo de vida marcado pelo curso da história”. Este autor considera que os limites etários que determinam a fronteira entre a infância e a idade adulta, variam em função do contexto, já que tanto os valores adoptados, como as instituições consagradas à

adolescência, sofrem elas próprias grandes alterações ao longo dos tempos. Isto significa, ainda, que, enquanto objecto de estudo, a adolescência sofre a influência dos momentos, dos modelos e das metodologias que sustentam o seu estudo.

A puberdade – início do processo de maturação bio-fisiológica e sexual – é a transformação que se admite como referência para o desencadear do processo de desenvolvimento da adolescência. Para Blos (1962), a adolescência traduz-se precisamente pelo processo de transformações psicológicas de adaptação à puberdade. Sá (1997, p. 58) acrescenta que estas transformações ocorrem num “indivíduo dotado de pensamento, tendo, por isso, uma dimensão francamente subjectiva”, ou seja, o processo de adaptação às mudanças provocadas pela puberdade será vivido de uma forma única por cada indivíduo.

Por outro lado, as modificações que, a todos os níveis, se vão operando nas sociedades, implicam que as pressões e exigências sentidas pelos jovens se vão também alterando ao longo dos tempos. Uma das consequências destas modificações é o aumento que se tem vindo a verificar quanto à duração do período da adolescência. Parece constatar-se que a puberdade surge cada vez mais cedo nos países ocidentais: enquanto nos anos '60, por exemplo, ela surgia, em média, aos 14,5 anos, em 1996, acontecia aos 12,5 anos (Braconnier & Marcelli, 2000). As razões desta antecipação pubertária não são ainda bem conhecidas, mas os especialistas atribuem-na a uma melhoria da alimentação e das condições de higiene, desde o nascimento. No entanto, para Heurre, Pagan-Reymond e Reymond (2000) estas teses não estão suficientemente clarificadas, pois o que elas traduzem é a tendência para justapor o início da puberdade ao aparecimento dos primeiros ciclos menstruais. Estes autores consideram que, sendo a puberdade um processo de

maturação, não deve ser reduzido a um marco, que teria, aliás, pouco valor para avaliar qualquer consequência ou efeito global no desenvolvimento.

Por sua vez, marcando o fim da adolescência, a entrada na vida activa adulta tem vindo a ser cada vez mais adiada, quer pelo prolongamento da escolaridade, quer por razões sociais de outra ordem, como problemas de emprego ou dificuldades habitacionais (Braconnier & Marcelli, 2000 e Alarcão, 2000).

Eurico de Figueiredo considera que “a adolescência é o período de desenvolvimento que vai da puberdade à maturação bio psicológica do indivíduo, tornando-o capaz não só de reproduzir biologicamente a espécie, mas também de contribuir pelo seu trabalho e estabilidade psicológica para a manutenção da família humana.” (Figueiredo, 1985, p. 67).

Também para Amaral Dias e Vicente (1984), os limites etários entre os quais se pode falar de adolescência são muito controversos, embora o início seja relativamente fácil de determinar, se se admitir que a puberdade, enquanto mudança biológica, corresponde ao desencadear da adolescência. A grande dificuldade situa-se em determinar o final da adolescência, uma vez que não existe nenhum acontecimento biológico indicador de que o sujeito entrou na idade adulta. Segundo Dias Cordeiro (1979), há uma tendência geral para fixar o final da adolescência nos 18 anos, pelo atingir da maioridade legal, embora exista um período posterior que coloca os indivíduos na categoria de “jovens adultos”. Com base na sua experiência clínica, Sampaio (1991) prefere considerar como limite para o final da adolescência os 21 anos.

Sem pretendermos limitar o conceito de adolescência a nenhuma definição que seria necessariamente restritiva, vamos ver ao longo desta primeira parte como ser adolescente é uma aproximação progressiva a uma definição de si próprio, com o

reconhecimento dos desejos e dos ideais que vão emergindo ao longo dos processos de construção da autonomia e da identidade. Percorrendo estes processos, cada adolescente passa por períodos de mudança, de descoberta e de escolhas.

A transformação é sentida primeiro a um nível hormonal e físico, momento em que a criança vê e sente o seu corpo transformar-se. Este período – a puberdade, como já referimos, – inicia-se, actualmente e em média, entre os 10 e os 13 anos: por volta dos 11 anos na rapariga e dos 12/13 anos no rapaz (Dias Cordeiro, 1979 e Braconnier & Marcelli, 2000). Devido às grandes variações individuais já referidas, consideram-se como limites extremos para o aparecimento dos primeiros sinais da puberdade os 8 e os 13/14 anos nas raparigas e os 10 e os 15/16 anos nos rapazes (Braconnier & Marcelli, 2000 e Heurre et al, 2000). Fora destes limites os pediatras falam de precocidade ou de atraso pubertário. Estas variações não implicam, no entanto, a existência de uma patologia; podem estar relacionadas com factores hereditários, com diferentes condições de higiene e alimentares, ou ainda com a existência de doenças crónicas que as expliquem. Existem ainda situações de stress psicológico, como, por exemplo, a exposição a violência doméstica por alcoolismo parental, que podem atrasar estes processos (Malo & Tremblay, 1997).

As diversas transformações pubertárias sucedem-se umas às outras; umas visíveis, como os caracteres sexuais secundários, o crescimento descontínuo, o desenvolvimento muscular, a repartição das gorduras; não visíveis outras, como a evolução funcional dos órgãos, das glândulas e dos tecidos. Algumas processam-se igualmente nos dois sexos, outras são exclusivas de um deles, na dependência da glândula sexual feminina ou masculina.

A mudança é também, e sobretudo, a nível psicológico, não só pela exigência de integração de uma outra imagem corporal e de uma nova identidade sexual, como

pela necessidade do adolescente em romper com os modelos de identificação e os interesses que possuía desde a infância. Nesta mudança de objectos e de objectivos acontece, assim, a transformação das relações com as figuras parentais.

O adolescente tem necessidade de se distanciar dos pais e procurar fora do círculo familiar, entre os pares e outros adultos, novos modelos e fontes de satisfação. Este distanciamento relativamente aos pais é sobretudo simbólico, traduzindo muitas vezes a decepção experienciada face às imagens parentais infantis, sendo ao mesmo tempo o que permite passar à descoberta.

A descoberta começa por ser de si próprio. O adolescente vai (re)descobrir-se numa resultante de tudo o que viveu até então. Em princípio vai definir os seus ideais e os seus projectos, já não os da infância e diferentes dos pais. A partir das descobertas que vai fazendo, de si próprio – pela construção das suas expectativas e pela aquisição de diferentes competências –, dos outros e das possibilidades e oportunidades que a sociedade em que vive lhe disponibiliza, o adolescente vai ter de se confrontar com escolhas importantes, sobretudo no campo escolar, profissional e afectivo. Estas escolhas têm assim a ver com o próprio indivíduo, mas comportam igualmente determinantes económicas e sociais que restringem ou ampliam as possibilidades de escolha para cada adolescente.

É sobre estas mudanças, descobertas e escolhas que vamos apresentar diferentes perspectivas de vários autores, escolhidos como essenciais pelos seus estudos teóricos e práticos no campo da adolescência, começando por enquadrar historicamente a evolução do conceito.

Perspectiva Histórica Sobre a Evolução do Conceito de Adolescência

Assim como as crianças, também os adolescentes nem sempre foram objecto de atenção no seio da família e estudo por parte da ciência.

Vários autores consideram que a noção de adolescência era, ainda no século XIX, uma noção pouco popularizada, na medida em que, os próprios critérios e limites da infância continuavam vagos e a sua definição muito relativa (Perrot, 1982).

Segundo Ariès “a criança (nas sociedades do Antigo Regime) passava directamente e sem intermediários das saias das mulheres (...) para o mundo dos adultos. Ela queimava as fases da juventude e da adolescência.” (s. d., citado por Braconnier e Marcelli, 2000, p. 39). Embora sofrendo a contestação de alguns autores, este historiador considera que a ideia de infância como uma fase autónoma, diferente da idade adulta, não existia durante a Idade Média. Isto não significava uma ausência de afeição pelas crianças, mas sim uma ausência da “consciência da especificidade infantil” (Ariès, 1988, p. 182). Dada a grande morbilidade infantil, enquanto pequena e frágil, susceptível de sucumbir a qualquer momento, a criança não contava. A ideia de infância estava estreitamente ligada à ideia de dependência.

De acordo com o mesmo autor, e tendo por base a análise da representação iconográfica, verifica-se que até ao século XII, a arte medieval não tinha em conta as crianças. Nas poucas pinturas em que eram representadas – pinturas apenas religiosas – não havia qualquer tipo de realismo face à estrutura física da criança excepto no que dizia respeito ao tamanho. No século XIII as representações de crianças tornam-se mais frequentes mas mantém-se a sua caracterização exclusiva pelo tamanho. A criança é vista como um “adulto em miniatura”, que tudo faz como ele. Esta

representação estética traduz, para Ariès (1988), a concepção da infância como um tempo de transição fugaz, sem uma realidade que pudesse ter qualquer interesse pela sua precariedade. Pelo estudo da representação da Infância Sagrada, nota-se que a partir do século XIV, o artista passa a realçar os aspectos ternos e ingénuos na criança Jesus e começam a surgir imagens da vida quotidiana de uma criança – a comer a papa, a ser enfaixada, etc. É como se, a partir do século XIV, comece a emergir a consciência colectiva de um sentimento sobre a especificidade da infância.

No século XV desponta na iconografia laica a representação da criança real, mas não ainda da criança sozinha, por si própria. Nas cenas sobre os costumes da época, as crianças contam-se entre as figuras existentes. Este facto sugere que elas se encontravam na vida quotidiana, lado a lado com os adultos, quer no trabalho, quer no lazer. Por outro lado, o facto dos artistas começarem a captar o “pitoresco” existente nas crianças denuncia o início de uma consciência da especificidade infantil.

Esta consciência vai-se consolidando ao longo dos séculos XVI e XVII. Nos finais do século XVIII e, sobretudo no século XIX, verifica-se uma retirada progressiva das famílias do lugar público para o interior do lar, desenvolvendo-se um espírito doméstico com uma identidade familiar cada vez mais centrada nas crianças (Dubé & St. Jules, 1987). Este século representa a “idade de ouro do privado” (Perrot, 1990, p.10). No final do século XIX, o indivíduo começa a ser considerado na adolescência como atravessando um período específico da vida, mas pelos seus excessos, exigindo-se dele respeito e silêncio (Pinto, 2003).

Vimos então como a representação figurativa da criança foi ganhando importância ao longo dos séculos, mas será apenas nos finais do século XIX que começamos a assistir à representação das idades que medeiam a infância e a idade

adulta. Isto significa que a representação imagética da idade adolescente é um fenómeno recente na nossa história (Heurre et al, 2000).

Com efeito, com o advento da industrialização nas sociedades ocidentais, a adolescência ganha dimensão, como realidade social e histórica, pelo decorrer das profundas transformações que aquela implicou no seio da sociedade e da família. Nas sociedades pré-industriais o jovem entrava rapidamente no mundo do trabalho, funcionando a família como unidade de produção. Com o advento da sociedade industrial, as actividades e as tarefas de educação e aprendizagem dos jovens deslocam-se para fora da família. Perdendo a sua função produtiva, esta vai assumir “um lugar de espaço emotivo” (Sampaio, 1991, p. 50).

Segundo Sprinthall & Collins (1999), o que se passou no século XIX com a “descoberta” da infância voltou a acontecer no século XX com a adolescência. A escolaridade, essencialmente o aumento progressivo da sua duração, foi o factor fundamental na determinação da adolescência como período específico do desenvolvimento humano entre a infância e a idade adulta (Ariès, 1988).

No entanto, o reconhecimento social e científico recente da existência da adolescência não significa que esta fase do desenvolvimento não tenha existido desde sempre. Em termos históricos, entre os 12 e os 14 anos era a idade em que o indivíduo assumia alguns dos papéis ligados à vida adulta. Havia, no entanto, excepções que, de certa forma, poderão validar as actuais perspectivas sobre a adolescência. Kiell (1967, citado por Sprinthall & Collins, 1999), no seu trabalho “A experiência universal da adolescência” mostra exemplos de jovens a quem era concedido um período de desenvolvimento entre a infância e a idade adulta – devido essencialmente ao nascimento em grupos familiares invulgares para as respectivas

épocas –, exemplos esses indiciadores de que a essência das questões e preocupações sentidas pelos adolescentes serão intemporais.

Em termos de investigação sistemática sobre a adolescência, é um lugar comum considerar-se que esta teve o seu início no século XX, nos Estados Unidos, com os trabalhos pioneiros de Stanley Hall. Em 1904 este autor publica a sua obra, em dois volumes, com o título “Adolescence – Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education”, onde desenvolve uma teoria biogenética de *recapitulação* psicológica, baseada na teoria da evolução biológica de Darwin. Esta teoria pressupõe que o indivíduo, ao longo da sua vida, passa pelas transformações evolutivas da sua espécie. Influenciado pelas ideias emergentes na época, mas defendendo uma posição fortemente elitista e sexista (Sprinthall e Collins, 1999), afirmava que a sociedade só poderia tornar-se civilizada através de uma educação direccionada de jovens seleccionados do sexo masculino. Os seus trabalhos forneceram sobretudo uma descrição minuciosa dos comportamentos adolescentes, criando um espaço para o estudo da adolescência como um importante período do desenvolvimento humano.

Hall considerou os fenómenos que observou nos adolescentes como determinados biologicamente, e portanto independentes das variações culturais. Assim, o desenvolvimento psicológico individual na adolescência seria uma reprodução dos estados sucessivos da evolução da espécie humana. Palmonari sintetiza estas ideias: para Hall, “...a adolescência é um síndrome determinado pela maturação biológica do indivíduo” (Palmonari, 1987, p. 19). Hall vai sucessivamente comparando o mundo da criança ao do adolescente, opondo o interesse da criança pelo mundo exterior à procura do adolescente em desenvolver o seu mundo interno em termos de sensações e afectos. Esta concepção conduziu à

ideia de que a passagem da infância à idade adulta seria um momento dramático, de “tempestade e tensão” (Claes, 1995, p. 198) e o adolescente um ser cheio de contradições.

Numa perspectiva diferente, a antropologia cultural contribuiu para o estudo dos fenómenos adolescentes, quando evidenciou a estreita interdependência entre as forças sócio-culturais e os comportamentos individuais.

Os estudos antropológicos de Ruth Benedict nos anos ‘30, procuraram mostrar o papel fundamental das diferenças culturais e das forças sociais na *tumultuosidade* da adolescência (Fleming, 1997). Já nos anos ‘20, Margaret Mead tinha procurado demonstrar que as emoções na adolescência estariam em estreita relação com as pressões culturais. Nas sociedades primitivas, como a de Samoa, onde a autora estudou o desenvolvimento dos adolescentes entre os nativos, a educação da criança seguiria um padrão contínuo, lado a lado com o adulto, a todos os níveis, assumindo os comportamentos adultos no momento da puberdade, não se verificando, assim, pela continuidade, a existência de conflitos e tensões.

Embora actualmente se considere que este trabalho de Mead apresentou uma visão parcial da cultura de Samoa, ficou lançada a ideia de que a vivência mais ou menos turbulenta da adolescência depende também, além de outros factores, das expectativas e exigências da cultura em que os adolescentes se inserem (Sprinthall & Collins, 1999).

Ainda segundo Mead, outra fonte de descontinuidade na adolescência, inerente às sociedades ocidentais, advém da crescente dificuldade de transmissão cultural de pais para filhos. Os três tipos de culturas de transmissão de instrução¹ aos jovens, pelos adultos, encontram-se cada vez mais intrincados, criando um “fosso intergeracional”. Este facto deve-se sobretudo à rapidez com que ocorrem as inovações tecnológicas com as consequentes transformações sociais, que leva “os jovens a serem cada vez menos herdeiros da cultura das gerações anteriores” (Fleming, 1997, p. 35 e Braconnier & Marcelli, 2000, p. 43).

Desde os trabalhos pioneiros de Stanley Hall, a produção científica, na área da adolescência, não parou de se desenvolver, resultando num vasto campo de análise. Procurando uma sistematização da informação disponível, passamos a destacar as transformações psicológicas, seleccionadas como essenciais, que têm vindo a ser investigadas neste processo da adolescência em que as mudanças imperam. Desde a conceptualização do processo psíquico na adolescência como *crise*, os especialistas referem-se, ainda, a *segundo processo de individuação*, ou a *trabalho de luto*, entre outras concepções de que iremos precisar o sentido.

Referências Teóricas para a Compreensão do Processo Adolescente

A adolescência e as primeiras referências psicanalíticas.

Os primeiros escritos psicanalíticos sobre as mudanças psicológicas que acompanham a puberdade devem-se a Sigmund Freud. Em 1905 publica “Três

¹ Cultura pós-figurativa, em que as crianças recolhem os ensinamentos dos pais; co-figurativa em que ambos aprendem com os seus pares e pré-figurativa em que os adultos aprendem também com as crianças.

ensaios sobre a sexualidade” onde dedica um capítulo às “transformações da puberdade”.

Freud definiu o processo adolescente tanto num registo interno, pela necessidade de abandono das ligações aos objectos primitivos de amor e investimento em novos objectos extra familiares; como num registo externo, expresso na forma de um conflito de gerações. As transformações fundamentais da puberdade, que iniciam todo o processo, são, segundo este autor, a substituição da sexualidade infantil, até aí predominantemente auto-erótica, pela primazia das zonas genitais, com a reorientação da libido de narcísica a objectal (Freud, 1905/1989). Com o ressurgimento do conflito edipiano, o adolescente vai ter de realizar a tarefa de separação dos objectos infantis primitivos – os pais – e de investir em novos objectos heterossexuais, fora da família. Assim, na perspectiva freudiana, “... defender-se da ligação edipiana implica o repúdio inconsciente dos pais e, por essa via, dos outros adultos apanhados no papel de pais substitutos. O exercício da autoridade adulta encontra inevitavelmente aí uma área de conflitualidade (...)” (Fleming, 1997, p. 44).

No final dos anos '30, Anna Freud desenvolve a reflexão psicanalítica, operando a junção entre a puberdade freudiana e a noção de adolescência. Considera, igualmente, que a puberdade não marca o início da sexualidade já que esta se inicia e tem os seus períodos decisivos na infância. A puberdade é antes a primeira recapitulação da sexualidade infantil. Segundo Anna Freud (1936/1973), neste período de recapitulação verifica-se a emergência das pulsões e dos instintos, que obrigam a uma reorganização do ego, na sua batalha com o id. A ansiedade a que conduz esta emergência dos impulsos ameaça o ego que mobiliza os mecanismos de

defesa disponíveis. No seu trabalho “Instinctual anxiety during puberty” (A. Freud, 1936^a/1973), a autora define o ascetismo e a intelectualização² como as “atitudes que o ego pode adoptar face à emergência dos instintos” (A. Freud, 1936^a/1973, p. 153) como as mais comuns e que mais se acentuam na adolescência.

Alguns anos mais tarde, A. Freud (1958/1974), divide estes mecanismos mobilizados pelo ego, em:

defesas contra as ligações objectais infantis

- o deslocamento – em que o sujeito transfere sentimentos e necessidades de uma situação ou pessoa para outro objecto. Por exemplo a atribuição a uma outra pessoa do amor sentido pelos pais;
- a inversão do afecto – em que as necessidades e os sentimentos são convertidos no seu inverso. Um afecto de angústia ou um afecto depressivo são, por exemplo, transformados numa atitude de segurança, no primeiro caso, ou de euforia, no segundo, mas apenas por momentos e sem corresponder ao que o adolescente sente na realidade. “O comportamento que emerge, nestas fases, é o de um jovem não cooperante e hostil” (A. Freud, 1958/1974, p. 158);
- o retraimento da libido no Eu – se a ansiedade e as inibições bloqueiam o caminho para novos objectos fora da família, dá-se um “inflacionar” do ego e do super-ego. O amor pelos pais e pelos outros é revertido para o próprio, o que conduz a ideias de grandeza e fantasias de poderes

² A intelectualização é conceptualizada como um mecanismo que permite controlar as pulsões pelo pensamento, separando o sujeito dos afectos perturbadores. As discussões e especulações comuns nos jovens são, segundo a autora, uma actividade mental indicadora do constante alerta face aos instintos. A intelectualização é a sua transformação em pensamentos abstractos que pouco têm a ver com a resolução de tarefas impostas pela realidade; é a resposta possível dos adolescentes “às novas exigências instintivas do id, que ameaçam revolucionar completamente as suas vidas” (A. Freud, 1936^a/1973, p. 162);

ilimitados. Esta defesa está relacionada com a anterior mas revela uma cada vez maior dificuldade na relação com a realidade;

- ▶ a regressão – em que os indivíduos desejam voltar a um momento anterior do seu desenvolvimento. Essencialmente no despontar dos primeiros sinais da puberdade os jovens podem tentar negá-los, com comportamentos e atitudes próprias da infância. Sprinthall e Collins (1999) consideram que a anorexia nervosa pode ser considerada como um sinal de regressão;

e defesas contra os impulsos

- ▶ o ascetismo – em que há uma renúncia do prazer. O desenvolvimento de quaisquer sentimentos agradáveis é negado ou fortemente restringido. O ascetismo permite “manter o id dentro de limites controláveis, pela imposição de proibições” (A. Freud, 1958/1974, p. 165);
- ▶ o afastamento ou descomprometimento – mecanismo em que os adolescentes se isolam dos adultos e dos seus pares, numa recusa de qualquer concessão ao lado prático da realidade.

Embora os sistemas de defesa psicológicos tenham como função proteger o indivíduo de uma desarmonia no desenvolvimento ou da desorganização psíquica, se se verificar a sua rigidez e permanência, conduzem ao bloqueio do pensamento e, portanto, do desenvolvimento (Strecht, 1998 e Berger, 1998).

Anna Freud considera, ainda, na adolescência, a existência de um processo de luto pelos objectos de amor do passado e logo das figuras parentais. Este processo de luto traduz-se pelo distanciamento em relação a essas figuras, sendo acompanhado pela sua substituição por outros objectos que podem ser encontrados entre os pares ou mesmo entre outros adultos. As novas “fixações afectivas” constituem-se não

tanto como verdadeiras relações de objecto, funcionando antes como relações de identificação que alicerçam a procura de uma identidade em construção, o que permite compreender os fenómenos de labilidade da adolescência. Tal como S. Freud, Anna Freud defende igualmente que a turbulência emocional é, não só necessária, como sinónima de normalidade nesta fase da vida, assim como o é a existência de conflitualidade entre pais e filhos (A. Freud, 1958/1974).

A adolescência como segundo processo de separação.

Com a contribuição de Peter Blos, verifica-se uma modificação da perspectiva psicanalítica clássica. O autor começa por dividir a adolescência em fases (identificando cinco: pré-adolescência; adolescência precoce; fase média da adolescência; adolescência tardia e pós-adolescência) relacionadas com os movimentos pulsionais e as alterações do eu (Blos, 1962). Conceptualiza, mais tarde, o fio condutor da reestruturação psíquica durante a adolescência “enquanto segundo processo de separação” (Blos, 1967, p. 162).

O primeiro processo de separação-individuação foi identificado por Mahler (1965/1982 e 1972/1982) como ocorrendo nos três primeiros anos de vida no ser humano. Posto de forma muito sucinta, este processo passaria pela construção de uma imagem do outro distinto do próprio, pela construção dos primeiros objectos internos e pela construção das primeiras relações com um eu individualizado.

Na concepção de Blos, o “eu parental” funciona até à adolescência como auxiliar do “eu infantil”. A adolescência interrompe esta aliança e os movimentos de regressão, segundo o autor, obrigatórios na adolescência, “vão dar conta de uma estrutura egóica mais ou menos intacta ou defeituosa, consoante as condições em que ocorreu o primeiro processo de separação-individuação (...)” (Blos, 1967, p. 175).

As falhas na estruturação do eu formado na infância, são, por vezes, apenas detectáveis na adolescência, quando a regressão a uma estrutura egóica defeituosa impossibilita a maturação do ego adolescente. Assim, da forma como foi alicerçada a organização precoce do eu, vai, pelo menos em parte, depender o sucesso do processo de individuação adolescente. Torna-se claro deste modo que a formação da identidade não é um processo exclusivo da adolescência, mas sim uma consequência lógica e, em princípio, coerente, de um processo de desenvolvimento de experiências vividas no passado e integradas no presente.

Josselson (1980, citada por Fleming, 1997) aprofundando as concepções de Blos, sintetiza:

A autonomia, a individuação, e a formação de identidade são fenómenos intimamente ligados e interdependentes: a individuação envolve a separação psicológica da realidade pais e dos pais introjectados; o processo de individuação decorre ao longo da vida e envolve mudanças no grau de autonomia *versus* ligação; durante a adolescência subsiste a necessidade de ligação aos pais tal como subsiste a ambivalência sobre a autonomia; a essência destes processos refere-se à consciência progressiva da necessidade de reorganizar o mundo interno de acordo com as mudanças desenvolvimentais. (Josselson, 1980, citada por Fleming, 1997, p. 49)

A adolescência e a vinculação.

Dada a importância da teoria da vinculação de John Bowlby na construção de um modelo explicativo do desenvolvimento geral do indivíduo numa dimensão relacional, é de todo o interesse reflectirmos sobre como se desenvolve este processo durante a adolescência.

A teoria da vinculação surge como um dos conceitos chave, na psicopatologia e na psicologia, da segunda metade do século XX. Ela surgiu a partir dos estudos

das separações e carências precoces consequentes da Segunda Guerra Mundial e no cruzamento dos caminhos da psicanálise, da etologia, da biologia, das ciências cognitivas (A. Guedeney, 2004). Acreditando que qualquer teoria precisa de se submeter à verificação empírica, defendeu o uso de métodos de observação directa dos comportamentos, no caso, dos padrões de interacção familiares precoces, já que realçava a importância das primeiras experiências de vida no desenvolvimento da personalidade (Aragão Oliveira, 2000). Num contexto evolucionista, Bowlby começou por identificar a existência de uma “pulsão de vinculação”, ou seja, uma pulsão primária equiparada mas distinta das da libido ou dos comportamentos de alimentação, sendo assim mais uma fonte de motivação dos comportamentos humanos. Esta pulsão de vinculação exprimir-se-ia pelos comportamentos de sinalização e de procura de aproximação do bebé – o choro, a sucção, o agarrar, o sorriso e os comportamentos de seguir, procurar, agarrar-se (Bowlby, 1969/1990).

Ainsworth (1964, citada em Aragão Oliveira, 2000) considera a vinculação como implicando sempre um afecto, que se processa em duplo sentido, isto é, em que cada comportamento e sua resposta se influenciam de forma retroactiva. O conceito de vinculação pode ser, assim, definido como “uma ligação específica de afecto de um indivíduo a outro” (Zazzo, 1974, p. 22) percebido como mais capaz de lidar com as situações. As primeiras ligações de afecto são, geralmente, estabelecidas com a mãe (ou o prestador de cuidados habitual), estendendo-se depois a outras pessoas.

Estas primeiras figuras de vinculação deverão constituir-se como uma “base segura” a partir da qual é possível à criança partir à exploração do mundo que a rodeia. A qualidade dos vínculos, estabelecidos a partir destes padrões de relação primitivos, vai graduar o balanço entre os movimentos de aproximação e afastamento aos pais, naturais e necessários para o desenvolvimento maturativo. Desde logo uma

criança só consegue “imaginar os seus objectos ‘primários’ (mãe, pai, ou substitutos) se eles tiverem sido suficientemente significativos” (Berger, 1998, pp. 20-21). Só quando se pode simbolizar e representar a separação é possível. Também segundo Sá e Cunha (1996, p. 72), “a vinculação é o que viabiliza a separação”. Para estes autores, a vinculação é precisamente o processo de fascínio mútuo que existe entre o bebé e a mãe, é o concentrar da energia, aquilo que antecede e permite um afastamento equilibrado ao longo da vida. Para Zazzo (1974), uma vez estabelecida, a vinculação existe por si, não sendo relativa às exigências da situação nem a nenhum nível de imaturidade.

Qualquer comportamento que permita manter a proximidade das pessoas preferidas pode ser considerado um comportamento de vinculação. Segundo N. Guedeney (2004), actualmente, a noção de comportamento de vinculação tem vindo a ser redefinida, passando a não se restringir à descrição comportamental dos esquemas de acção já referidos, mas a reportar-se a uma unidade funcional de comportamento, isto é, não é o comportamento em si que é importante, mas antes a sua forma e a sua finalidade. Sendo um sistema de comportamentos característicos da espécie, o que o torna tão específico é que as crianças vinculam-se aos pais, ou aos prestadores de cuidados, quer estes cumpram, ou não, as suas funções. Por outro lado, segundo Aragão Oliveira (2000), os comportamentos de vinculação estabelecem-se como resultado secundário das relações e não como uma tendência primária.

Referindo-se à adolescência, Bowlby considera que, neste período, a vinculação aos pais continua a desenvolver-se, passando, no entanto, a co-existir com vínculos a outras pessoas que assumem grande relevância. “Num extremo há os adolescentes que se desligam inteiramente dos pais; no outro estão aqueles que

permanecem intensamente *vinculados*³ e são incapazes ou relutantes em dirigir o seu comportamento de *vinculação*⁴ para outras pessoas; entre os extremos, encontra-se a grande maioria dos adolescentes cuja vinculação aos pais permanece, mas em que outros vínculos se tornam também muito importantes.” (Bowlby, 1969/1990, p. 222)

Procurando então sintetizar, os laços afectivos aos pais persistem durante a adolescência mas, simultaneamente, transformam-se em função de todas as outras mudanças ao nível das relações que os objectos internos vão sofrer entre si. A existência (ou não) de um mundo interno povoado de objectos securizantes que proporcionem sentimentos de confiança e segurança, acompanhado por uma rede de relações, não só com os pais mas com as pessoas do meio que se vão tornando cada vez mais significativas, vai permitir ao adolescente (com mais ou menos dificuldades) ultrapassar os desafios das mudanças internas e externas que, já vimos, ocorrem nesta fase da vida. Para Bowlby, estas são conquistas de quem sente poder contar com os outros.

Bowlby não considera a “rebelião” adolescente como uma condição necessária a uma individuação saudável. Segundo Bretherton (2000), os estudos mais recentes sobre adolescência confirmam esta posição de Bowlby, de que relações adequadamente próximas aos pais permitem um saudável atingir da autonomia e da individuação na adolescência.

Para Allen e Land (1999, citados em Atger, 2004), na adolescência as necessidades de vinculação vão progressivamente sendo transferidas para os pares. Esta transferência reflecte-se numa mudança de direcção dessas relações de vinculação, isto é, passa de assimétrica, onde a criança recebe a protecção, para recíproca, em que cada um recebe e dá o apoio e a atenção. Ainda segundo os

³ *Apegados*, na tradução brasileira referenciada.

mesmos autores, no início da adolescência, os pais constituem-se como a base de segurança emocional a partir da qual o adolescente parte para a exploração, no seu movimento de autonomização. Assim, os pais, enquanto prestadores de cuidados, têm como tarefa apoiar e promover as capacidades do adolescente, na gestão dos afectos nesse mesmo movimento.

A formação da identidade e a moratória psicossocial.

Já vimos como a autonomia, a individuação e a formação da identidade são tarefas ou processos psicológicos essenciais na adolescência. Neste sentido, importa referir a teoria psicossocial do desenvolvimento de Erikson pela sua contribuição no que respeita ao estudo do processo de formação da identidade. Esta teoria, elaborada tendo em conta o modelo psicanalítico mas também resultados de investigações ligadas à antropologia, desenvolve um quadro geral da evolução humana que designa como “ciclo vital”. Com base numa polaridade básica dos impulsos humanos, conceptualizados em pares antitéticos, considera que a personalidade e o sentido de identidade do ego desenvolvem-se segundo uma sequência de oito estádios, cada um deles caracterizado por uma crise vivencial dominante. Da melhor ou pior resolução dessa crise resulta uma maior ou menor maturidade para lidar com as crises, ou seja, as tarefas de desenvolvimento do estágio seguinte. O conceito de crise, numa perspectiva sistémica, será novamente referido e redefinido na página 51.

A adolescência é, segundo Erikson (1972), desencadeada no quinto estágio do desenvolvimento, onde a crise dominante a resolver seria a formação da identidade, por oposição à sua difusão. Se bem que preparada em etapas anteriores e consumada em posteriores, é na adolescência que, segundo Erikson, o indivíduo alcança o ponto

⁴ *Apego*, na tradução brasileira referenciada.

de maturidade que lhe permite viver em sociedade e relacionar-se com os outros como pessoa autónoma. A formação da identidade depende das capacidades do eu para integrar as identificações infantis precoces às novas exigências psicológicas, cognitivas e sociais que vão surgindo. Para o adolescente, adquirir uma identidade própria e estável, tem a ver com a possibilidade de sentir-se ele próprio apesar das constantes transformações por que passa. Para conseguir a necessária unidade interna, pode identificar-se temporariamente com heróis ou ídolos do momento.

O adolescente observa-se e julga-se a si próprio, quer à luz de como percebe que o julgam os outros, quer comparando-se com os outros de acordo com os critérios de valor significativos para ele. O possível resultado negativo deste processo advém da impossibilidade do adolescente em encontrar a sua própria identidade, a não ser através de modelos de identificação aceites pela sociedade e que ele sente como pressionantes, passando assim de uns para outros numa procura contínua. A difusão de identidade aproxima-se a uma sensação de amnésia constante ou de peregrinação contínua em busca do eu – “a sensação de alienação pessoal impede o estabelecimento de um núcleo estável da personalidade” (Sprinthall & Collins, 1999, p. 200).

Por outro lado, e na mesma linha de conceptualizações já expostas, na sua procura de identidade, o adolescente revolta-se contra os pais de modo a abrir caminho para se libertar não só das identificações infantis, mas também do controlo e autoridade parentais. Neste contexto, o grupo de pares, a escola e todo o meio psicossocial envolvente assumem extrema importância.

Para designar o período de espera concedido pela sociedade aos jovens no final da adolescência, enquanto estes não se encontram ainda preparados para satisfazer os seus compromissos de adulto, Erikson (1972) fala de *moratória* psicossocial, “no

decurso da qual o jovem, graças a uma livre experimentação de papéis, pode (...) ir-se integrando em determinados sectores da sociedade” (Erikson, 1972, p. 163) até descobrir quem realmente é. Este é o tempo em que o adolescente ensaia e testa o seu projecto como pessoa. Percebemos como é essencial este período em que são experimentados os papéis, as capacidades, as decisões, os afectos, já que, na perspectiva de Erikson, a formação da identidade é consequência dos resultados das integrações dessas experiências.

No seguimento dos estudos de Erikson sobre formação de identidade, vários autores evidenciam, por um lado, “a extrema importância das percepções das atitudes parentais para as vicissitudes da formação da identidade” (Fleming, 1997, p. 51), por outro lado, questionam se esta tarefa desenvolvimental – de aquisição de uma identidade madura e consistente – poderá alguma vez estar concluída na adolescência.

De qualquer modo, parece-nos importante reter que, como refere Marques (1999), este processo adolescente ocorre numa lógica que impõe diversos confrontos e até mesmo transgressões. Estes confrontos e transgressões dos limites são “um espaço de conquista, de afirmação e afirmação, e deve ser vivido e exercido como tal, individualmente ou em grupo” (Marques, 1999, p. 256).

Os estados organizadores da vida psíquica e os lutos na adolescência.

Já realçamos que, para procurar compreender o adolescente é necessário perceber o meio em que ele se move. Dada a enorme importância das relações precoces para o desenvolvimento saudável da personalidade, a análise da dinâmica em que o adolescente cresceu é essencial para que se possa compreendê-lo. Na perspectiva de Diatkine, o que se revela na adolescência é o produto de toda a

evolução psicológica processada na infância e na latência. Até aí era permitido à criança, “por ser criança e sentir-se criança, viver no imaginário o absoluto projectado num futuro longínquo” (Diatkine, 1986, p. 97). A adolescência é, para Diatkine, sobretudo, o produto de toda a evolução psicológica essencial que decorre do período precedente. Quando a adolescência começa, toda a parte subterrânea da vida da criança torna-se a sua verdadeira realidade. Pensar que a vida começa hoje ou amanhã é, certamente, romper com a convicção infantil que tudo pode ser maravilhoso. O *momento de verdade* chega quando o indivíduo percebe que já não é no futuro que vai realizar-se, mas que é nesse momento que as decisões começam. Estar preparado para gerir os próprios desejos torna-se uma necessidade quando o narcisismo já não é alimentado, sem condição, pelo amor dos pais. Assim, e dependendo de todo o passado, há adolescências que se iniciam precocemente e outras que podem nunca acabar.

A grande intensidade do desenvolvimento físico e psicológico nesta fase da vida leva, de facto, o adolescente e quem com ele lida a profundas transformações e reformulações das imagens de si próprio e dos outros. Para Dias Cordeiro (1988), este processo de maturação apela sobretudo a uma *capacidade adaptativa* mobilizada pelas transformações físicas da puberdade, momento em que dificuldades anteriores podem ser resolvidas e ultrapassadas se as referências externas forem estruturantes. A evolução harmoniosa deste processo de desenvolvimento depende daquilo que o jovem viveu até então e que o tornou no que é nesse momento.

No seguimento dos trabalhos de Anna Freud, Spitz e Piaget, Dias Cordeiro (1979) aborda a adolescência como uma sucessão de fases a que chama *estados organizadores* da vida psíquica. Todo o passado vai sendo não só *revivido* mas principalmente *actualizado* mediante as *modificações instintivas sexuais* que levam o

adolescente a integrar uma imagem sexualizada dos outros e de si próprio. Os estados organizadores que o autor considera como essenciais para o desenvolvimento psíquico, são o luto das ímagos parentais e a escolha do objecto sexual, sendo que este último só pode realizar-se de forma satisfatória depois da ocorrência com sucesso do primeiro. O luto das ímagos parentais consiste no desinvestimento dos pais como figuras parentais (protectoras e limitativas) e na sua desidealização, i e, na integração das suas reais dimensões; a escolha do objecto sexual traduz-se pela realização dos objectivos genitais.

Amaral Dias e Vicente (1984), a partir de estudos sobre a depressão na adolescência, seguiram a via que perspectiva este período da vida como reacção de luto, no sentido da existência de uma "... perda objectal maior nesta idade, e daí o aparecimento de uma regressão transitória de tipo narcísico que, em consequência do trabalho de luto", torna possíveis "...novas identificações e novas escolhas de objecto." (Amaral Dias & Vicente, 1984, p. 45). Assim, cinco lutos são obrigatórios no desenvolvimento adolescente:

- o luto pela fonte de segurança – este luto do refúgio materno é acompanhado pela culpabilidade ligada ao sentimento de ferir a ímago materna na medida em que "uma mãe que se abandona é uma mãe que nos abandona" (Amaral Dias & Vicente, 1984, p. 55). A mãe real desempenha um papel essencial no reforço ou diminuição desta culpabilidade. Por outro lado, este luto pode ser ultrapassado pelo deslocamento do investimento da ímago materna sobre outra pessoa, numa etapa intermédia entre a perda dessa imagem protectora e a autonomização;

- o luto renovado do objecto edipiano – trata-se de desinvestir os aspectos edipianos dos pais na sua presença, possibilitando o reinvestir numa nova relação com os objectos parentais;
- o luto pelo ideal do eu – a perda das imagens dos pais idealizados e onnipotentes, que constituem as fontes do ideal do eu, conduz a sucessivas remodelações desta instância e a uma reordenação entre esta e o super-eu, mas simultaneamente torna os pais figuras menos idealizadas e onnipotentes;
- o luto pela bissexualidade – esta, vivida durante a infância como fonte normativa das identificações, vai dar lugar à escolha de um novo objecto de amor, organizador do psiquismo juvenil;
- o luto pelo grupo – ocorre no momento em que se opera a escolha do objecto exogâmico. É para estes autores o sinal mais significativo da “capacidade de estar só”, própria do “verdadeiro” adulto (Amaral Dias, 1983, citado em Amaral Dias & Vicente, 1984).

Nesta perspectiva, é da menor capacidade de tolerância do eu ao luto que podem ocorrer problemas de desenvolvimento na adolescência, já que está subjacente a esta concepção dos lutos obrigatórios, que não existe adolescência sem momentos depressivos normativos.

A crise de identidade – no conceito de Erikson – deve ser compreendida, segundo Amaral Dias (1988), na transição do *continente parental* – no conceito de Bion – para o *continente grupal*. Este será o espaço privilegiado para a projecção das ansiedades arcaicas reactivadas. O conflito de gerações joga-se dentro do grupo de pares, onde o adolescente ensaia o contacto entre os elementos do grupo e os objectos idealizados e persecutórios contidos por identificação projectiva (pais

idealizados e pais persecutórios). Se os pares permitirem novos sistemas identificatórios com novos arranjos de objectos, responde à ameaça de perda de identidade, criando as condições para o estabelecimento da identidade.

O primeiro luto, pelo eu parental auxiliar – no conceito já descrito de Blos –, anuncia a autonomização da família; o último luto, pelo grupo anuncia o indivíduo capaz de estar só e de estar com os outros, quer sejam os pais, os pares ou outros adultos significativos, em novas ligações e novos desafios comportamentais. “O adolescente terminal deve trazer consigo uma família interna, inteira e unida, onde antes existiam objectos ameaçadores (...)” (Amaral Dias, 1988, p. 209).

O conflito de gerações.

Partindo dos principais conceitos utilizados pela psicanálise e desenvolvendo uma pesquisa sobre a dramaturgia clássica – sobretudo a família na Tragédia Grega – Eurico de Figueiredo faz uma leitura do conflito de gerações como uma “invariância da espécie humana” (Figueiredo, 1985, p. 68), perspectivando o conflito pais-filhos adolescentes como “inevitável e obrigatoriamente estruturante do devir humano” (Figueiredo, 1985, p. 198).

Sendo uma invariante humana, o conflito de gerações terá de ter uma tradução psicológica básica também invariante que o autor procura delimitar. Para isso, procura evidenciar os mecanismos de tensão provocados pela interacção dos processos de desenvolvimento dos adolescentes, no seu impacto com os processos de desenvolvimento dos pais. Este conflito é, assim, definido como uma área de tensão, em que se contrapõem, por um lado, as problemáticas da dependência-autonomia e da idealização-desidealização e, por outro lado, a questão das perdas narcísicas. Na

sua busca de autonomia emocional face aos pais, o adolescente é confrontado com a decepção que lhe provoca o progenitor real face ao objecto parental interiorizado e idealizado durante a infância. Este progenitor real representa uma dupla ameaça para o adolescente: a ameaça de renúncia precoce a projectos apreciados pelo adolescente e a ameaça de depressão pelo luto interno das aspirações que teme não poder realizar. O ataque contra o que o decepciona nos pais torna-se inevitável, conduzindo, simultaneamente nos pais a um ataque contra a origem da decepção destes, situada nos filhos.

O conflito de gerações é, nesta perspectiva o âmago de uma dupla luta pelo “Amor Próprio”, travada por ambos os lados, pais e filhos adolescentes, uns para não perderem o que já foram ganhando ao longo da vida, os outros para aumentarem esse Amor Próprio, já abalado pela desidealização dos progenitores. A resolução do conflito passa, ainda, pela capacidade dos pais “assumirem as perdas narcísicas decorrentes da perda de amor, autoridade e idealização”, face aos filhos, pelo modo como vivenciam a sua progressiva autonomia (Figueiredo et al, 1983, 1985, citado em Fleming, 1997, p. 59).

A autonomia.

Para Coimbra de Matos a adolescência é “a passagem de um mundo oferecido e imposto para um mundo escolhido e criado” (Coimbra de Matos, 1986, p. 41). O movimento de autonomia do ser humano começa muito antes da adolescência, de forma gradual, à medida que os vínculos primários se vão tornando menos necessários ao preenchimento das suas necessidades básicas. O adolescente é o actor de uma mudança de objectos e de objectivos. À medida que se vai autonomizando e

escolhendo novos objectos, o indivíduo vai abdicando da posse exclusiva dos objectos infantis, reservando para si a quota-parte da relação que é possível e adequada a cada nível maturativo que vai atingindo.

O sujeito não perde os objectos primários, vai sim estabelecendo com eles uma relação diferente. No bom desenvolvimento afectivo não há perdas nem mudanças bruscas, mas antes uma evolução relacional. O adolescente não perde a mãe e o pai – nem como objectos internos nem como objectos externos – modifica progressivamente a sua relação com eles. Este autor não considera, assim, a existência de um luto das ímagos parentais, mas antes a transformação dessas imagens e, sobretudo da mudança da relação com esses objectos.

Na perspectiva de Fleming (1997), é o próprio desejo de autonomia que desempenha um papel fundamental, como movimento de progressão, no processo adolescente. Se esse desejo de autonomia pressupõe um ataque à autoridade parental, ele não envolve, em si, um ataque ao vínculo emocional aos pais. Pelo contrário, para se poder separar psicologicamente, o adolescente precisa de se sentir “ligado aos pais através de um vínculo seguro”, no sentido da conceptualização de Bowlby (Fleming, 1997, p. 248).

Na representação adolescente, a autonomia envolve mudanças nas relações e nas representações de si próprio e do outro. A autonomia é uma conquista que diz respeito não só ao próprio corpo mas também a um espaço mental de pensamento e relacionamento fora da família, passando o grupo de pares a ter um papel preponderante.

O desejo de autonomia, como já vimos, motor do movimento de progressão na adolescência, antecede, para esta autora, a vontade de desobedecer aos pais. A passagem do desejo de autonomia para a capacidade de se autonomizar é conseguida

à custa do desafio à autoridade parental e da desobediência aos pais. Este conflito pressupõe importantes remodelações nas instâncias super-egóicas, ideais e normativas, assim como novos sistemas de interacção pais-filhos adolescentes. Por outro lado, a capacidade do adolescente se autonomizar é dependente, quer da capacidade dos pais tolerarem ou encorajarem a separação psicológica dos filhos, quer da qualidade emocional do vínculo que os liga.

Concebe, assim, o desenvolvimento psicológico do adolescente segundo “uma espiral em dupla hélice” (Fleming, 1997, p. 254): a da separação-individação e a da vinculação. Actuando interligadas, cada uma assume diferentes configurações de acordo com o sexo e com as fases da adolescência – inicial, média ou final. É esta actuação interligada que cria o paradoxo gerador da mudança: o adolescente deseja autonomizar-se, mas para isso necessita de se sentir ligado aos pais através de um vínculo seguro; se temer uma perda de amor pelo facto de desejar separar-se, pode retrair-se na tarefa da individualização, “dando lugar ao impasse ou à paragem do desenvolvimento psicológico” (Fleming, 1997, p. 254).

A adolescência numa perspectiva sistémica.

Integradas em algumas das conceptualizações já referidas, as teorias sistémicas aplicadas ao funcionamento da família, desenvolvidas sobretudo a partir dos anos '60, introduziram uma nova dimensão na compreensão do comportamento e desenvolvimento humanos.

Na perspectiva sistémica, a família é conceptualizada como um sistema aberto, isto é, em relação dinâmica com a comunidade. Assim, toda a sociedade funciona segundo um contínuo hierarquizado, com unidades mais complexas e outras

menos complexas, onde cada nível funciona como um todo organizado. As interações entre os elementos e as qualidades emergentes do sistema familiar, resultam das relações que se estabelecem entre as suas unidades (Sampaio, 1991). O sistema familiar teria duas características funcionais importantes: a tendência para a *homeostasia*, através da qual mantém o seu equilíbrio e a tendência para a *transformação*, pela qual desenvolve processos de mudança e adaptação. Qualquer mudança de algum membro da família tem repercussões em todo o sistema, levando este a reagir de forma a atingir novamente o equilíbrio. Segundo Dell (1982), o conceito de homeostasia está ligado à ideia de manutenção, o que o torna de difícil aplicação a um sistema que apresenta mudanças. Segundo este autor o termo *coerência* estará mais apropriado para designar a organização do sistema no que respeita às suas regras internas e às suas trocas com o exterior.

Nesta perspectiva, outra noção importante, de que já falámos, é a noção de crise. Esta "...é entendida como um estado afastado do equilíbrio, quando a desordem cresce no funcionamento do sistema e a entropia aumenta, mas onde uma mudança está eminente." (Sampaio, 1991, p. 70).

Para o mesmo autor, a crise da adolescência é, assim, considerada como um período de instabilidade do sistema onde se torna necessária a renegociação entre as finalidades individuais e as finalidades da família. Este período de crise é visto como necessário, na medida em que apenas após uma *negociação* dos interesses e finalidades de uns e de todos, se atingirá uma nova coerência do sistema familiar. A crise é assim encarada, não como um mal, mas como um período de criatividade, sendo necessário para tal que a família não entre em ruptura de diálogo.

Na mesma linha, para Alarcão (2000), a gestão da relação pais-filhos adolescentes constitui um desafio para todos já que, ao mesmo tempo que é

necessário que os pais se mantenham como sistema executivo da família, isto é, que as relações entre ambos os sub-sistemas (sub-sistema parental e sub-sistema filial, no conceito de Minuchin, 1974) permaneçam verticais, é igualmente necessário que a amplitude dessa verticalidade se reduza, que a negociação se amplifique e que daqui resulte uma flexibilização coerente das regras familiares. Neste novo plano comunicacional em que a simetria da relação é progressivamente facilitada, o adolescente vai poder realizar as tarefas básicas desta etapa da vida, que são a separação dos pais e a autonomia.

Helm Stierlin, terapeuta familiar e psicanalista foi outro autor que, nesta perspectiva, contribuiu com reflexões teóricas e procedimentos clínicos para a análise do processo de separação entre o adolescente e os pais. Realça a importância das percepções e expectativas parentais sobre as capacidades dos seus filhos adolescentes para a facilitação ou inibição da separação, no sentido de que expectativas positivas e de confiança fomentam uma separação adequada (Stierlin et al, 1971, citado em Fleming, 1997).

Com base no estudo das forças em acção no seio do sistema familiar, o autor constrói dois modelos familiares de separação, cada um com os seus conflitos inerentes: o modelo centrípeto, onde prevalece uma relação eminentemente captativa, provocando no adolescente alguma incapacidade e sentimentos de culpa face à separação, incentivando a dependência; o modelo centrífugo, onde prevalece uma relação rejeitante, provocando no adolescente a tendência para estabelecer com o exterior relações importantes demasiado cedo. No primeiro caso, pais e adolescentes não podem separar-se adequadamente pois encontram-se ligados de forma regressiva (modo de separação de *acorrentamento*); no outro, é grande a facilidade com que o adolescente estabelece relações fora da família, mas não consegue que elas se tornem

profundas ou consistentes, na medida em que as experiências de intimidade com os pais nunca foram possíveis (modo de separação a que chamou de *expulsão*). Em famílias em que forças centrífugas e centrípetas se estabelecem em função das situações, o autor considera existir um modo transaccional de separação de *delegação*. Podemos dizer, então, que o modo como uma família se abre para o exterior revela o modo como cumpre as suas funções potenciadoras da autonomia do seu elemento adolescente, permitindo-lhe a construção da sua identidade num referencial de pertença ao grupo familiar.

Stierlin (1974) chama ainda a atenção para a problemática transgeracional no processo de separação: os pais tendem a reproduzir com os seus filhos os modelos segundo os quais eles próprios se ligaram e separaram da sua família.

O poder é uma outra questão importante a gerir na relação pais-filhos adolescentes. Relvas afirma que, no âmbito das relações familiares, o poder traduz-se pela “influência relativa de cada membro da família na prossecução de uma actividade” (Relvas, 1996, p. 170).

Neste sentido, pais e adolescentes possuem poder. Para Alarcão (2000) o que não deve acontecer é os filhos deterem o poder dos pais, nem estes os dos filhos. Para esta autora, “(...) o poder do adolescente consubstancia-se, basicamente, na possibilidade da livre experimentação de papéis; do uso da provocação e do risco; da afirmação de novas competências comportamentais, cognitivas e relacionais e da detenção de uma clara posição negocial. O poder dos pais radica na imposição de limites para o exercício do poder do adolescente.” (Alarcão, 2000, p. 174)

Percebe-se, deste modo, como a questão do poder está ligada à questão do conflito. Ainda segundo a mesma autora o conflito não pode ser eliminado, mas sim saudável e criativamente ultrapassado. É no confronto da diferença que se pode

construir a autonomia e a identidade dos jovens. Mas é também na presença de linhas e normas firmes, que definam os limites, estabelecidas por parte da família, que os adolescentes podem fazer uma primeira confrontação das suas convicções. De acordo com Relvas (1996),

“...não havendo dentro da família com o que se confrontar não haveria conflito, mas também não haveria possibilidade de crescimento saudável porque ou os adultos ou os adolescentes, ou ambos, entrariam no jogo do «como se». (...). Isto é o que acontece nos sistemas em que a ameaça sentida face à mudança é demasiado forte e, por isso, em vez da flexibilização relacional e da aceitação e gestão do conflito, surge a tentativa da sua anulação pela via da rigidez, expressa quer na permissividade absoluta quer na repressão extrema” (Relvas, 1996, p. 167), soluções que serão sempre inadequadas.

Nesta reaprendizagem relacional entre pais e filhos adolescentes, é igualmente importante a forma como o adolescente reavalia e reestrutura a sua relação com os pais. Para Satir, o adolescente teve êxito no seu processo maturativo quando “...sabe ser dependente, independente e interdependente, quando demonstra uma elevada auto-estima e quando é capaz de ser congruente.” (Satir, 1997, citado por Alarcão, 2000, p. 173).

A adolescência numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental.

Temos visto como a adolescência é um tempo de mudanças e de escolhas. Já referimos as transformações físicas, o trabalho psíquico e as condicionantes familiares e sociais por que passa o adolescente no seu caminho para a formação da identidade, individuação e aquisição da autonomia. Inerente a todo este processo é o desenvolvimento das capacidades cognitivas, pela sua repercussão na possibilidade de uma compreensão cada vez mais crítica e elaborada das relações do adolescente consigo próprio e com o mundo que o rodeia.

Pareceu-nos, assim, importante referir algumas teorias do campo da perspectiva cognitivo-desenvolvimental e social-cognitiva, que tornem esta reflexão mais abrangente para a compreensão das aquisições na adolescência. Vamos abordar então, sumariamente, e com especial ênfase para o período da adolescência, a teoria dos estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget, o modelo de compreensão interpessoal de Selman e o modelo de desenvolvimento moral de Kohlberg.

Jean Piaget dedicou a maior parte da sua carreira ao estudo de crianças e adolescentes para compreender de que modo se desenvolvem as capacidades cognitivas, concluindo que cada nova capacidade passa pela elaboração e integração das anteriores.

Este autor identificou quatro períodos principais no desenvolvimento cognitivo: sensório-motor; pré-operacional; operacional concreto e operacional formal. Estes estádios constituem-se a partir de diferentes capacidades de pensar e raciocinar, resultantes de *estruturas* psicológicas *qualitativamente* diferentes (Sprinthall & Collins, 1999). Muito sinteticamente, até aos primeiros dois anos, a vida cognitiva das crianças consiste, essencialmente, nas acções concretas que são capazes de levar

a cabo, de acordo com as suas capacidades sensoriais e motoras. Gradualmente estes esquemas externos de acção tornam-se interiorizados passando a criança a explorar o mundo através de um pensamento binário, pré-operacional, funcionando entre o que é permitido e interdito. As normas são, assim, para ela, absolutas. Entre os sete e os doze anos, aproximadamente, com a emergência do pensamento operacional-concreto, o funcionamento por ensaio e erro é progressivamente abandonado com a aquisição das noções de causalidade e reversibilidade, momento em que é possível a apreensão das normas pelo seu sentido. Através da experiência, a criança vai compreendendo que nem todas as normas têm o mesmo peso e mesmo que há algumas que se respeitam, ou não, conforme as ocasiões e os intervenientes (Boiteux, 1992).

Durante a adolescência o jovem desenvolve, gradualmente, uma nova forma de raciocínio, podendo atingir o estágio das operações formais, caracterizado pelo pensamento abstracto, complexo e flexível. Inhelder e Piaget (1976) descreveram as principais transformações na forma de pensar que se desenvolvem neste período: a formalização, o controle do pensamento hipotético-dedutivo e o acesso a uma nova forma de combinar os elementos do pensamento que designam como a lógica das preposições. A formalização é a possibilidade de pensar no abstracto. Traduz uma nova capacidade que permite ao indivíduo distanciar-se da materialidade das coisas, para aceder a realidades abstractas e estabelecer regras gerais. Esta transformação permite a possibilidade de conceptualização do possível e do hipotético. Com a emergência do pensamento operacional formal, vai ser possível ao adolescente reconhecer que existem muitas vias através das quais um mesmo problema ou situação pode ser percebido, e assim formular hipóteses para a sua resolução. Passa também a ser possível, não só pensar sobre os próprios pensamentos, o que

permite uma reflexão sobre si próprio, como segundo as perspectivas dos outros. Vai, assim, poder descentrar-se e aceder à interiorização das normas, reflectindo sobre as suas implicações em termos de deveres e direitos e portanto em função do que é fundamentalmente justo.

Várias são as questões que se levantam a esta abordagem do desenvolvimento do pensamento, sobretudo pela constatação de que uma grande percentagem de adolescentes e adultos nunca atingem este estágio do pensamento formal.

Piaget defendia que os adolescentes adquiriam o pensamento formal independentemente da aprendizagem a que eram sujeitos. Esta ideia da universalidade do acesso ao pensamento formal foi posta em causa por vários investigadores (Claes, 1985) pela evidência do papel da experiência escolar neste tipo de pensamento. Por outro lado, a formação do pensamento está igualmente ligada aos afectos e, logo, à relação. Como diz Matos, o grande risco da adolescência é “o risco de não pensar” (Matos, 1995, p. 10), por não poder fazê-lo. Mas sobre as possibilidades (ou impossibilidades) do desenvolvimento do pensamento, debruçar-nos-emos no capítulo sobre a delinquência.

Tendo como base as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, Robert Selman desenvolveu estudos com vista a explicar o desenvolvimento, em crianças e adolescentes, da capacidade de compreensão das relações sociais. O autor pretendia conhecer as razões subjacentes aos diferentes processos de tomada de decisão em termos sociais. Desenvolveu, assim, uma teoria sobre o processo de tomada de decisão, reflectida num modelo sequencial de estádios de desenvolvimento das relações interpessoais.

As mudanças na compreensão de si próprio e dos outros revestem-se de grande importância na adolescência, tendo Selman identificado duas vias segundo as quais essas mudanças ocorrem: a compreensão de que uma relação não pode existir com base apenas no ponto de vista de uma única pessoa, e o reconhecimento de que a interacção é um “processo colaborativo” e que, por esse facto, cada pessoa “deve raciocinar sobre si própria em conjugação com a outra” (Selman, 1980, citado em Sprinthall & Collins, 1999, p. 165).

QUADRO 1: Níveis de compreensão interpessoal de Selman (adaptado de Sprinthall & Collins, 1999, p. 159)

NÍVEL	CONCEITOS SOBRE AS PESSOAS	CONCEITOS SOBRE AS RELAÇÕES
Egocêntrico (até aos 6 anos)	Indiferenciados.	Egocêntricos.
Subjectivo (5-9 anos)	Diferenciados: distinção entre sentimentos e intenções de acções e aparências.	Subjectivos: reconhecimento de que os outros podem sentir e pensar de forma diferente mas concepções limitadas das consequências dessas diferenças.
Auto-reflexivo (7-12 anos)	Possibilidade de reflectir sobre os próprios pensamentos e compreensão de que os outros fazem o mesmo.	Recíprocos: colocar-se no lugar do outro e perceber que o outro pode também fazê-lo, mas ainda sem o reconhecimento de que ambas as perspectivas podem influenciar-se mutuamente.
Mútuo (10-15 anos)	Compreensão de que o próprio e os outros agem e reflectem sobre as consequências das suas atitudes; Reconhecimento de uma perspectiva própria subjectiva dentro de um padrão individual de valores e atitudes.	Mútuos: compreensão da perspectiva do outro sobre o próprio e da relação como partilha mútua de satisfação ou compreensão pessoal.
Sócio-simbólico (desde os 12 anos)	Reconhecimento de que cada pessoa é única e de que nem sempre se pode compreender as motivações de cada um.	Sócio-simbólicos: os indivíduos podem relacionar-se uns com os outros a níveis diferentes, desde partilhar informações ou interesses superficiais, a comungar valores e opiniões sobre questões abstractas.

O modelo de compreensão interpessoal que Selman propõe, compreende cinco níveis de crescente complexidade e baseia-se, assim, na identificação de uma alteração progressiva do raciocínio social em dois aspectos centrais: nos conceitos sobre as pessoas e nos conceitos sobre as relações entre as pessoas. (Quadro 1)

Segundo o autor, o desenvolvimento das relações interpessoais surge como resultado de uma adequada interação social ao longo da vida. Sem uma experiência apropriada, com hábitos de reflexão e compreensão, não é provável a passagem aos níveis mais complexos de cognição social (Selman et al, 1977, citado em Sprinthall & Collins, 1999).

Em circunstâncias não problemáticas, é suposto, assim, o adolescente atingir o nível da mutualidade, adquirindo a competência para reconhecer objectivamente o carácter interactivo das suas relações: percebendo a perspectiva do outro e reconhecendo as consequências dos sentimentos e comportamentos mútuos.

Aplicando este modelo de compreensão interpessoal às relações entre pais e filhos, Selman identificou igualmente cinco níveis de compreensão, representados no Quadro 2, que acompanham, em paralelo, os identificados no Quadro 1.

QUADRO 2: Níveis de concepção das relações pais-filhos de Selman (adaptado de Fleming, 1997, p. 82)

NÍVEL	RELAÇÃO PAIS-FILHOS
0	Pais como chefes.
1	Pais como fornecedores de cuidados e ajuda aos filhos.
2	Pais como conselheiros e guias dos filhos.
3	Pais e filhos mostram tolerância e respeito mútuos.
4	Relações entre pais e filhos mudam à medida que as circunstâncias, as capacidades e as necessidades de cada um também mudam.

O desenvolvimento das capacidades sócio-cognitivas do adolescente, permite-lhe, como vimos, atingir uma perspectiva mutual das relações e assim conceber um grau de compreensão com os seus pais baseado na tolerância e no respeito (nível 3 - Quadro 2). Selman afirma que um bom entendimento “não se caracteriza por uma concordância absoluta, mas sim pelo respeito pela opinião dos outros. (...) A exigência de obediência por parte dos pais está ligada à sua necessidade de serem respeitados e reconhecidos como fonte de autoridade do sistema familiar. Os conflitos entre a obediência aos pais e a necessidade de autonomia e independência estão implícitos neste nível.” (Selman, 1980, citado em Sprinthall & Collins, 1999, p. 314).

Com a aquisição das competências do nível sócio-simbólico das relações interpessoais, como o “pensar em perspectiva” (Fleming, 1997, p. 83), a concepção das relações entre os pais e os filhos adolescentes, no nível 4, tem subjacente a compreensão sistémica da relação num contexto de negociação. Atingir este nível não significa uma ausência de conflitos, mas uma adaptação da relação às mudanças individuais dos membros da família.

Dado que no nosso estudo pretendemos analisar as orientações face à autoridade, não podemos deixar de fazer referência a alguns conceitos que lhe estão relacionados, nomeadamente o de desenvolvimento moral. Em termos de raciocínio moral, Piaget utilizou os conceitos de moralidade *autónoma* e *heterónoma* para caracterizar as duas fases do desenvolvimento moral que conceptualizou. A moralidade heterónoma, predominante nas crianças até aos oito/nove anos, assenta essencialmente no medo do castigo e na obediência à autoridade: é uma moral de obediência, respeito unilateral e constrangimento; por seu lado, a moralidade autónoma baseia-se na igualdade, na reciprocidade e no respeito mútuo e cooperação,

desenvolvendo-se com a emergência do pensamento operacional concreto. O uso do termo fase pretende indicar que o indivíduo pode possuir dimensões de uma autonomia moral embora os seus julgamentos sejam predominantemente heterónomos e vice-versa (Piaget, 1932/1973, citado em Lourenço, 1992).

Kohlberg (1976) retoma a conceptualização de Piaget no domínio do desenvolvimento moral e, a partir de histórias (*dilemas*) apresentados a sujeitos com mais de dez anos, identifica, pelas suas respostas, três níveis gerais de desenvolvimento moral – pré-convencional; convencional e pós-convencional –, cada um com dois estádios distintos. Cada um dos estádios identificados reflecte uma determinada orientação moral e um modo definido de hierarquizar as diferentes perspectivas que possam estar em causa.

A moralidade pré-convencional, que corresponde à moralidade heterónoma de Piaget, reflecte o nível moral dos sujeitos “...para quem as normas e as expectativas sociais se encontram exteriores ao self” (Kohlberg, 1976, p. 33). Assim, a justiça e a moral reduzem-se a um conjunto de normas externas, às quais se obedece para evitar um castigo ou satisfazer necessidades concretas e individuais. A sociedade é pensada em função dos interesses pessoais, interesses esses não generalizáveis nem universalizáveis.

Como se encontra implícito no nome, a moralidade convencional reflecte o nível moral das pessoas que interiorizaram as normas e as expectativas sociais. Neste sentido, o sujeito de moralidade convencional vive de acordo com o que é socialmente aceite, subordinando “as necessidades individuais ao ponto de vista e às necessidades da sociedade” (Kohlberg, 1976, p. 36).

Os indivíduos de nível pós-convencional entendem e, em geral, aceitam as normas da sociedade, mas esta aceitação baseia-se na formulação e aceitação de

princípios morais gerais subjacentes a essas normas. Quando estes princípios entram em conflito com as normas impostas pela sociedade, “o sujeito pós-convencional julga pelo princípio e não pela norma” (Kohlberg, 1992, p. 187).

QUADRO 3: Estádios morais de Kohlberg (adaptado de Kohlberg, 1992, pp. 188-189)

NÍVEL e ESTÁDIO	ORIENTAÇÃO MORAL	PERSPECTIVA SOCIAL
Nível I		
Pre-convencional		
Estádio 1 Moralidade heterónoma	Obediência para evitar o castigo	Egocêntrica: não se considera que os interesses dos outros podem ser diferentes dos próprios; não se relacionam pontos de vista. Não há distinção nem coordenação de perspectivas; perspectiva da autoridade como única
Estádio 2 Individualismo, finalidade instrumental, intercâmbio	Orientação calculista e instrumental: actuar no prosseguimento dos interesses próprios e aceitar o mesmo dos outros	Individualista concreta: distinção, coordenação e hierarquização de perspectivas, mas do ponto de vista dos interesses individuais
Nível II		
Convencional		
Estádio 3 Expectativas mútuas interpessoais	Orientação para a aprovação social e interpessoal	Relacional: distinção, coordenação e hierarquização de perspectivas, do ponto de vista relacional e afectivo com os outros
Estádio 4 Individualismo, finalidade instrumental, intercâmbio	Orientação para a manutenção da lei e da ordem, para evitar o “colapso” do sistema	Distinção entre os pontos de vista gerais da sociedade e os motivos ou acordos interpessoais. O topo da hierarquia encontra-se no sistema que define as normas e os papéis individuais
Nível III		
Pós-convencional		
Estádio 5 Contrato social e direitos individuais	Orientação para o compromisso e conceptualização do relativismo da lei. Ideia do melhor para o maior número de pessoas	Anterior à sociedade: perspectiva de uma consciência individual racional de valores e direitos que estão na base dos compromissos sociais. Integração da imparcialidade objectiva. Consideração dos pontos de vista legal e moral, reconhecendo que podem entrar em conflito e que nem sempre é possível integrá-los
Estádio 6 Princípios éticos universais	Orientação para princípios universais, prescritivos, escolhidos pelo próprio e generalizáveis	Coordenação de perspectivas de um ponto de vista ideal e sua hierarquização segundo uma perspectiva moral, racional e universal

O Quadro 3 descreve, sucintamente, a orientação moral e a perspectiva social que Kohlberg identificou nos indivíduos que se encontram em cada nível e em cada estágio do desenvolvimento moral. O autor considerou ainda que “o nível pré-convencional é o da maioria das crianças até aos 9 anos, de alguns adolescentes e de muitos adolescentes e adultos delinquentes. No nível convencional encontram-se a maioria de adolescentes e adultos. O nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos e, habitualmente, só depois dos 20 anos.” (Kohlberg, 1992, p. 187).

Para o autor, o desenvolvimento moral encontra-se associado ao desenvolvimento cognitivo geral do indivíduo e, em particular, às oportunidades de tomada de perspectiva social. Assim, a vivência num meio fortemente autoritário e hierarquizado não é facilitador do desenvolvimento de uma perspectiva social do mundo. A ausência de possibilidade de participação efectiva na criação e transformação das condições que rodeiam o sujeito na sua vida em sociedade, não lhe fornecem a possibilidade de se perspectivar socialmente. Estar inserido numa *atmosfera moral* ou numa *comunidade justa* (Kohlberg, 1976/1979, citado em Lourenço, 1992) é essencial para que a participação do indivíduo seja estimulada e respeitada.

Para terminar, é de realçar que vários estudos (Lourenço, 1992 e Fleming, 1997) mostram que apenas uma muito pequena percentagem de adolescentes (e mesmo de adultos) atingem os níveis de complexidade superior propostos pelos autores referidos, quer no que respeita ao raciocínio moral quer quanto à compreensão interpessoal.

Existem também outros estudos, como o de Laupa e Turiel (1986), cujas conclusões indicam que as crianças desde muito novas fazem a distinção entre a autoridade e o castigo e que a aceitam apenas até onde ela previne os danos. Apresentaremos este e outros estudos relacionados, quando falarmos sobre a delinquência e a autoridade.

Por outro lado, ainda, determinado *pensamento* moral não implica um determinado *comportamento* moral equivalente. Isto é, o que alguém considera como moral pode não se reflectir nos actos dessa mesma pessoa, pois muitas outras variáveis podem ser postas em jogo. A investigação, neste ponto, não é consensual, já que há estudos que demonstram existir correspondência entre o raciocínio moral e o comportamento, e outros mostram que ela não existe (Hock, 2002).

De qualquer modo, o que gostaríamos de reter é que, mais importante do que saber que estádios os jovens atingem, é perceber que pela emergência potencial de um conjunto de novas capacidades cognitivas, o adolescente vai podendo, progressivamente, pensar a realidade social que o envolve e a sua realidade familiar, pensar as relações com os outros e com os pais, e, também, pensar-se a si próprio nessas relações, no passado, no presente e perspectivando o futuro.

Para podermos mais claramente analisar as diferentes referências para a compreensão da adolescência, passamos a apresentar, no Quadro 4, uma síntese das ideias que temos vindo a apresentar.

QUADRO 4: Síntese, por autor, das contribuições teóricas para o estudo das transformações psicológicas na adolescência

AUTOR	CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA ADOLESCÊNCIA
Stanley Hall	Primeiro trabalho de investigação sistematizada sobre a adolescência. Teoria biogenética de <i>recapitulação</i> psicológica a partir da teoria da evolução biológica de Darwin. O processo adolescente é <i>determinado biologicamente</i> e portanto <i>independente das variações culturais</i> .
Sigmund Freud	Transformações fundamentais da puberdade são: <i>substituição da sexualidade infantil</i> pelo primado das zonas genitais, com a reorientação da libido de <i>narcísica a objectal</i> ; <i>ressurgimento do conflito edipiano</i> . Daqui resulta a tarefa de separação dos objectos infantis primitivos e o investimento em novos objectos sexuais.
Anna Freud	Puberdade como primeira recapitulação da sexualidade infantil, que emerge provocando um investimento genital intenso. O ego reorganiza-se, com o recurso à <i>utilização de mecanismos de defesa particulares</i> (como o ascetismo e a intelectualização) que permitem o distanciamento necessário aos objectos de amor da infância. Constituem-se novas relações de identificação que vão ser o alicerce da identidade em construção.
Peter Blos	A estruturação psíquica que ocorre nas diversas fases que definiu na adolescência, processa-se a partir de um fio condutor conceptualizado como um <i>segundo processo de individuação</i> . O objectivo do processo é a aquisição de um self autónomo. As condições em que o primeiro processo de separação-individuação ocorreu na infância, vai, em grande parte, contribuir para a realização com sucesso desse objectivo.
John Bowlby	Identifica uma “ <i>pulsão de vinculação</i> ” expressa nos comportamentos instintivos de sinalização e de procura de aproximação do bebé. O conceito de vinculação é definido como uma ligação específica de afecto de um indivíduo a outro. As primeiras figuras de vinculação (geralmente os pais) deverão constituir-se como uma <i>base segura</i> a partir da qual a criança pode explorar o mundo que a rodeia. Na adolescência, os vínculos aos pais mantêm-se, mas passam a co-existir com outros vínculos que se tornam igualmente importantes. É a existência de um mundo interno povoado de objectos securizantes que permite ao <i>adolescente dirigir o seu comportamento de vinculação para outras pessoas e assim autonomizar-se</i> .
Erik Erikson	A adolescência desencadeia-se no quinto estágio do ciclo vital da evolução humana, onde a <i>crise</i> a resolver é a <i>formação da identidade</i> . Esta passa pela integração das identificações infantis e das transformações físicas e sexuais, às novas exigências psicossociais. É concedido ao adolescente uma <i>moratória psicossocial</i> , momento em que ele experimenta diferentes papéis até que a sua continuidade interior seja confirmada pelo próprio e pelo julgamento dos outros. Na procura da sua identidade, o adolescente revolta-se contra os pais, de modo a abrir caminho para se libertar das identificações infantis e do controlo parental.
Dias Cordeiro	A adolescência é vista como uma sucessão de fases a que chama <i>estados organizadores da vida psíquica</i> . Todo o passado vai sendo não só <i>revivido</i> mas principalmente <i>actualizado</i> mediante as modificações instintivas sexuais que levam o adolescente a integrar uma imagem sexualizada dos outros e de si próprio. Os estados organizadores essenciais para o desenvolvimento psíquico normal, são o <i>luto das imagens parentais</i> e a <i>escolha do objecto heterossexual</i> , sendo que este último só pode realizar-se de forma satisfatória depois da ocorrência com sucesso do primeiro.

AUTOR	CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DA ADOLESCÊNCIA (continuação)
Coimbra de Matos	O movimento de autonomização do ser humano inicia-se antes da adolescência, à medida que os vínculos primários se vão tornando menos necessários ao preenchimento das necessidades básicas. Na adolescência não há uma perda dos objectos mas sim <i>uma mudança quer de objectos, quer de objectivos</i> . Considera a existência, não o luto das s parentais, mas sim a <i>transformação dessas imagens</i> e sobretudo a mudança de relação com esses objectos.
Amaral Dias	Em consequência das perdas objectais importantes na adolescência, conceptualiza <i>cinco lutos obrigatórios</i> : Pela fonte de segurança, pelo objecto edipiano, pelo Ideal do Eu, pela bissexualidade e pelo grupo.
Manuela Fleming	O desejo de <i>autonomia</i> desempenha um papel fundamental, como <i>movimento de progressão</i> e não de regressão, no processo adolescente. Este desejo de autonomia não envolve um ataque ao vínculo emocional aos pais, pelo contrário, para se poder separar, o adolescente precisa de se sentir ligado aos pais através de um <i>vínculo seguro</i> .
Daniel Sampaio	A <i>crise da adolescência</i> é considerada como um período de <i>instabilidade do sistema</i> onde se torna necessária a <i>renegociação</i> entre as finalidades individuais e as finalidades da família. Para se atingir uma <i>nova coerência</i> do sistema familiar a crise não só é necessária como é encarada como um período de criatividade.
Helm Stierlin	Realça a ideia de que expectativas positivas e de confiança sobre os filhos, por parte dos pais, fomentam uma <i>separação adequada</i> . Conceptualiza modelos típicos de separação pais/filhos, onde conclui que o modo como a <i>família</i> se abre para o exterior tem uma <i>função potenciadora ou inibidora da autonomia</i> do adolescente, com manutenção, ou não de um referencial de pertença familiar.
Ana Paula Relvas	Realça a importância das atribuições dos diferentes poderes dos pais e dos filhos, no sentido do <i>poder dos pais</i> impor os <i>limites</i> aos poderes dos filhos. A consequente ligação ao <i>conflito</i> necessário a um crescimento saudável.
Madalena Alarcão	Importância da negociação entre pais e filhos adolescentes para uma <i>flexibilização coerente e progressiva das regras familiares</i> , de modo a que o adolescente possa separar-se dos pais e autonomizar-se.
Jean Piaget	A adolescência caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma nova forma de raciocínio, em que se pode atingir o <i>estádio das operações formais</i> , caracterizado pela formalização, o controle do pensamento hipotético-dedutivo e a lógica das preposições.. No final da adolescência, o jovem poderá descentrar-se, <i>aceder à interiorização das normas</i> e reflectir sobre elas em função do que é justo.
Robert Selman	Explica o desenvolvimento da capacidade de compreensão das relações sociais, com base no desenvolvimento do processo de tomada de decisão, reflectido no <i>modelo de compreensão interpessoal</i> . Propõe o desenvolvimento do raciocínio social em níveis, organizados segundo dois conceitos: sobre as pessoas e sobre as relações entre as pessoas. O adolescente atinge o nível da <i>mutualidade</i> com a competência para reconhecer objectivamente o carácter interactivo das suas relações, percebendo a perspectiva do outro com as consequências dos sentimentos e comportamentos mútuos.
Lawrence Kohlberg	Conceptualiza um modelo de <i>desenvolvimento moral</i> , em três níveis, - pré-convencional, convencional e pós-convencional, - associado quer ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, quer às suas possibilidades de tomada de perspectiva social. No nível convencional encontram-se a maioria dos adolescentes e adultos.

A Adolescência em Portugal: Breve Caracterização da sua Diversidade

Para finalizarmos esta primeira parte do nosso trabalho, gostaríamos de apresentar, de forma muito sucinta, os resultados comparativos de dois estudos de campo recentes – o primeiro realizado em 1998 e o segundo em 2002 –, junto de adolescentes escolarizados portugueses (Gaspar de Matos, et al, 2003). O objectivo de cada um dos estudos foi o de dar a conhecer os comportamentos e os estilos de vida dos adolescentes integrados em sistemas educativos, de modo a permitir intervir adequadamente com estratégias preventivas. Passamos então a apresentar apenas os resultados que pensamos ser relevantes para a nossa investigação.

De forma muito breve, podemos dizer que, em ambos os estudos, rapazes e raparigas referem ser mais fácil falar com a mãe e ambos os grupos preferem igualmente ter como interlocutoras o grupo das raparigas. Por outro lado, o grupo dos rapazes revela maior facilidade em falar com o pai do que o grupo das raparigas.

As diferenças relativas ao género sexual mantêm-se de um estudo para outro. Na sua globalidade:

- os rapazes têm, por um lado, mais tendência para comportamentos externalizantes, como por exemplo consumos, envolvimento em lutas e provocações e prática de actividades físicas, e por outro, um menor envolvimento na escola. Apresentam, ainda, o que os autores consideram como um especial optimismo em relação à vida, identificado pelo facto de

se percepcionarem como saudáveis, felizes, satisfeitos com a vida, o seu corpo e as suas competências;

- as raparigas têm mais tendência para comportamentos internalizantes, com sintomas somáticos de mal-estar e menor gosto pela actividade física, apresentando uma insatisfação geral com o seu corpo. Mostram, por seu lado, um maior investimento na escola.

Relativamente às relações com os adultos, as raparigas sentem que existe uma maior monitorização da sua vida por parte dos pais, e sentem sofrer uma maior pressão para a conformidade, do que os rapazes.

Partimos, assim, para o próximo capítulo com a ideia central, que gostaríamos de reter, de que a adolescência é um processo que se desenrola num espaço físico, psíquico e cultural específicos para cada indivíduo, rapaz e rapariga, e que se traduz, sobretudo pela mudança, na construção de novas qualidades de relação de objecto, com a aquisição de novas capacidades e novos objectivos e pela transformação e reconstrução gradual dos vínculos e relações da infância. Vamos passar agora ao estudo da visão da adolescência na sua dimensão legal.

Presença e o Direito: o Estatuto Legal do Adolescente

“...criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”

Artigo 1.º da Convenção sobre os Direitos da Criança

O Conceito Jurídico de Família – Perspectiva Histórica

Reflectimos até agora, numa dimensão psicológica e social, sobre como é ser adolescente. Neste capítulo, essa reflexão vai ser feita sobre o adolescente como sujeito de Direito e de direitos. Para isso, vamos começar por integrá-lo numa unidade de pertença mais vasta, a família, fazendo uma sucinta referência à história da sua organização jurídica, conjugando-a em seguida com a evolução do regime do poder paternal em Portugal.

Na base do direito da família, isto é, da família como instituição jurídica, encontra-se a família como realidade sociológica. Antes de se organizar politicamente através do Estado, desde sempre os povos se organizaram socialmente em famílias.

No contexto histórico-jurídico, a organização da sociedade familiar pode ser estudada segundo a sua evolução em dois aspectos: o da sua constituição quanto ao *núcleo familiar* e o da sua estrutura no que respeita à *sociedade* ou *funcionalidade conjugal* (Antunes Varela, 1999).

No primeiro aspecto – da constituição do núcleo familiar – destacam-se sucessivamente, em termos temporais, a família patriarcal romana, a família comunitária medieval e a família nuclear da sociedade industrial. Quanto à estrutura da funcionalidade conjugal, distinguem-se “a família de soberania marital, a família institucional ou associativa, de cooperação diferenciada entre os seus cônjuges e a família (...) de base igualitária e funções indiferenciadas (...)” (Antunes Varela, 1999, p. 44).

A *família patriarcal romana* – séculos II a. C. a III d. C. – possuía uma organização muito próxima de uma organização de um Estado soberano. O casamento não era uma instituição fundada em nenhum sentimento individual, mas sim no acordo entre poderes. A palavra latina *família* apareceu precisamente em Roma, tendo derivado de *famulus*, que significa, servidor. Compreendia, assim, o conjunto dos indivíduos que viviam sob o mesmo tecto e se encontravam sob a autoridade (*potestas*) do mesmo chefe – o *pater familias*. O agregado familiar era composto pelos seus filhos, netos e demais descendentes, pela mulher, pelos adoptados, pelas noras, pelos servidores e pelos escravos (Zonabend, 1986). Não se pertencia a duas famílias – paterna e materna; havia uma só família: a família paterna. O pai gozava de amplos poderes sobre todo o agregado, incluindo o direito de dispor das suas vidas e de decidir sobre o afastamento de qualquer dos membros do grupo familiar. A família era entendida como um regime político numa ordem masculina: o pai era investido de funções disciplinares em concorrência com o direito penal. Os filhos eram considerados cidadãos de segunda linha, através do pai. As mulheres eram um instrumento desta ordem, enquanto os filhos rapazes, mesmo em pequenos, podiam acompanhar o pai nos lugares públicos (Thomas, 1986).

A *família comunitária medieval*, baseada no cristianismo, passou a ser alicerçada no casamento, elevado ao “plano das instituições perpétuas de raiz divina” (Antunes Varela, 1999, p. 46). Deixando de se constituir como um organismo político, a família passou a constituir-se apenas pelas pessoas ligadas pelo vínculo do casamento e pelos laços biológicos da procriação. Assim, cada pessoa passou a pertencer simultaneamente a duas famílias: a paterna e a materna. O casamento ditava, acima de tudo, as questões ligadas à propriedade e à linhagem. No plano jurídico, quanto à representação, quer dos interesses individuais, quer dos interesses familiares do casal e dos filhos, o poder da sociedade conjugal continuava a pertencer exclusivamente ao homem.

Nesta família comunitária medieval, em termos de funcionalidade conjugal, existia uma demarcação rigorosa de atribuições de papéis desempenhados pelos sexos: o papel da mulher sofreu uma transformação, passando a ocupar um lugar distinto do dos filhos, tendo como função o governo doméstico e a educação destes. A família medieval constituiu-se como núcleo social de grande importância na vida econômica da sociedade, não só como unidade de consumo, mas sobretudo como unidade de produção (Ferreira, 2002). A família tinha a seu cargo todas as funções que hoje em dia se encontram, de alguma forma, distribuídas por outras instituições, nomeadamente laborais, religiosas, escolares, de saúde e de asilo. No plano jurídico, quanto à representação, quer dos interesses individuais, quer dos interesses familiares do casal e dos filhos, o poder da sociedade conjugal continuava a pertencer exclusivamente ao homem (Paixão, 1991).

Dois acontecimentos vieram transformar este modelo de organização familiar: no plano político, a Revolução Francesa (em 1789); no plano social, a revolução industrial. A Revolução Francesa veio proclamar o princípio do casamento civil.

Foi nesta base contratual do casamento que se edificou a família contemporânea burguesa (Antunes Varela, 1999). Por seu lado, a família operária surge com a revolução industrial, em que a concentração nos centros urbanos das massas operárias foi reduzindo o âmbito da sociedade familiar. O círculo das relações familiares foi-se estreitando, até quase se circunscrever ao marido, à mulher e aos filhos solteiros, ou seja, a *família nuclear*. Quanto à estrutura familiar, com reflexo apenas a partir do final da Segunda Guerra Mundial, a relação conjugal passou progressivamente a basear-se no princípio da igualdade de direitos e obrigações entre os cônjuges. Homens e mulheres modificaram as suas vidas durante a guerra: os homens, porque foram combater; as mulheres, porque, nesse período, trataram, educaram e proveram à subsistência dos filhos e de si próprias, passando a não aceitar, depois de a guerra ter terminado, voltar a uma posição de subalternidade e exigindo o reconhecimento jurídico desse facto (Duarte, 1989).

No entanto, a evolução da família limitou-se, por muito tempo, aos nobres, aos burgueses, aos lavradores mais ricos. No século XIX e início do século XX, grande parte da população, a mais numerosa, vivia ainda como as famílias medievais (Ariès, 1988). Quanto às famílias operárias, a sua vivência traduzia-se, e muitas vezes ainda se traduz, num clima de angústia económica e social, pelo desenraizamento cultural, onde as famílias estão marcadas pela instabilidade do emprego, da habitação e, portanto, da relação.

A família contemporânea é constituída por um número de filhos cada vez mais reduzido. Durante a infância, são os familiares próximos e as instituições especializadas que partilham entre si o acolhimento e os cuidados a prestar à criança. Segundo Norvez (1990, citado em Segalen, 1999), os progressos em matéria de

saúde física e mental infantis e o desenvolvimento profissional feminino foram os acontecimentos que marcaram a história da família e da infância.

Depois desta abordagem histórica da família, de forma ampla, iremos agora analisar como, em Portugal, a lei tem vindo a referir, especificamente, a responsabilidade da gestão das relações entre pais e filhos.

O Poder Paternal em Portugal

“...ambos os pais têm responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança. A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primacialmente aos pais e, sendo caso disso, aos representantes legais. O interesse superior da criança deve constituir a sua preocupação fundamental”

Artigo 18.º, n.º 1, da Convenção sobre os Direitos da Criança

No caso específico português, tal como na restante Europa herdeira do Direito romano, mantiveram-se nas relações entre pais e filhos, durante muitos séculos, os traços fundamentais da figura do *pater-familias* romano com um poder absoluto e discriminatório. Quer no Código de Seabra, de 1867, quer no Código Civil de 1966, a estrutura do poder paternal manteve-se num tradicionalismo autoritário. Por um lado, manteve-se uma divisão sistemática entre o regime do poder paternal em relação aos filhos legítimos e ilegítimos; por outro lado, o texto da lei concedia explicitamente ao “pai, como chefe de família” (artigo 1881.º do Código Civil), a quase totalidade dos poderes, reduzindo-se os da mãe a uma função consultiva. No mesmo sentido, a Constituição da República, de 1933, reconhecia como família apenas a que fosse fundada no casamento e na filiação legítima (artigo 13.º, n.º 1).

Foi após a Revolução de 25 de Abril de 1974, com a Constituição da República Portuguesa, de 1976, nomeadamente o seu artigo 36.º, que as relações entre pais e filhos foram regulamentadas, da forma como chegou aos dias de hoje, sob três princípios essenciais:

- A igualdade dos cônjuges quanto à manutenção dos filhos (artigo 36.º, n.º 3);
- Direito e dever dos pais (pai e mãe) à educação dos filhos (artigo 36.º, n.º 5);
- Direito dos pais à companhia dos filhos menores, da qual só podem ser privados por sentença judicial em caso de incumprimento dos seus deveres fundamentais para com aqueles (artigo 36.º, n.º 3).

Estes princípios estão em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança, que defende o direito da criança a conhecer os seus pais e a ser por eles educada (artigo 7.º) e a inseparabilidade da criança dos seus pais, salvo em casos graves (artigo 9.º).

O instituto do poder paternal foi, assim, evoluindo até à sua noção actual de poder como responsabilidade de ambos os pais (pai e mãe) e no sentido, já não de um poder absoluto, mas de um poder-dever, como co-responsabilidade na orientação e preparação dos filhos menores para a vida. Segundo Duarte (1989), o que é tutelável pela ordem jurídica portuguesa actual no poder paternal é “o direito que qualquer menor tem a ser educado, alimentado e orientado na sua preparação para a vida”, sendo “(...) para esse fim que o poder paternal existe” (Duarte, 1989, p. 43). Embora as palavras “poder paternal” se tenham mantido na letra da lei até hoje, alguns autores (Sottomayor, 2003) consideram que a expressão *responsabilidade parental* seria mais adequada para expressar a ideia do compromisso diário de ambos os pais no suprimento das necessidades físicas, emocionais e intelectuais dos filhos.

A paternidade e a maternidade conferem, portanto, aos pais o direito de exercer o poder paternal, sendo esta uma das relações de parentesco mais relevantes do ponto de vista jurídico. Este poder só pode ser exercido quando haja uma filiação estabelecida, ou seja, se houver uma expressão legal do vínculo (artigo 1797.º do Código Civil). O facto de se tratar de um poder-dever significa, na prática, que o poder é fornecido aos pais de uma perspectiva funcional, ao nível da representação e administração dos bens dos filhos, tendo por objectivo permitir-lhes cumprir determinados deveres no melhor interesse dos filhos. O artigo 1878.º do Código Civil diz, a propósito do conteúdo do poder paternal, que “compete aos pais, no interesse dos filhos, velar pela sua segurança, prover ao seu sustento, dirigir a sua educação, sustentá-los (...)”. A representação, isto é, a capacidade de exercer direitos e cumprir obrigações em nome dos filhos, não abrange os actos meramente pessoais destes, ou seja, aqueles que as crianças têm direito a praticar pessoal e livremente (artigo 1881.º do Código Civil).

Por sua vez, os filhos também têm deveres relativamente aos seus pais, quer através de uma mutualidade de obrigações, como o dever de respeito, auxílio e assistência mútuos (artigo 1874.º, n.º 1, do Código Civil), e ainda o dever de obediência dos filhos relativamente aos pais (artigo 1878.º, n.º 2 do Código Civil).

No que respeita à educação e formação, o ensino deve ser acessível a todos. O exercício do poder paternal engloba também esta área, que é tida como uma componente fundamental do desenvolvimento. O artigo 1885.º do Código Civil defende que, na educação dos filhos, os pais devem ter em conta as características dos filhos na sua orientação vocacional, particularmente no que diz respeito a crianças com dificuldades.

Todas estas decisões que temos vindo a enumerar, relativas às relações jurídicas entre pais e filhos, têm de ser tomadas tendo em conta o interesse superior da criança. Isto significa que, embora o Estado reconheça à família uma grande autonomia, evitando interferir na sua vida interna ou invadir a sua privacidade, quando qualquer dos pais infringir culposamente os seus deveres para com os filhos, com grave prejuízo destes, ou quando, por inexperiência, enfermidade, ausência ou outras razões, não se mostrar em condições de cumprir estes deveres, o tribunal pode decretar a inibição do poder paternal (artigo 1915.º, n.º 1, do Código Civil). No caso da segurança, saúde ou educação do menor se encontrarem em perigo, não sendo, no entanto, caso de inibição do poder paternal, o tribunal pode decretar as providências adequadas para fazer face aos problemas detectados (artigo 1918.º do Código Civil). Porém, sempre que ocorra a decisão de inibição e limitações ao exercício do poder paternal (artigos 1913.º, 1915.º, 1918.º, 1919.º e 1920.º do Código Civil), o menor tem o direito de manter os laços com os pais, excepto se o interesse superior deste o desaconselhe (artigo 1919.º, n.º 2, do Código Civil). Portanto, quando a situação familiar ameaça o desenvolvimento da criança, o Estado tem o dever de a proteger, através do apoio à família ou, nos casos mais extremos, pela inibição do poder paternal, através de medidas como a adopção ou a colocação das crianças em acolhimento familiar ou institucional.

Uma vez estabelecido o regime jurídico que gere as relações entre as crianças e os jovens e os seus pais, passamos a identificar esse regime quanto à responsabilidade dos adolescentes em Portugal, na organização da sua própria vida.

Os Limites da Menoridade e as suas Consequências Cíveis

“...reconhecem à criança o direito de ser protegida contra a exploração económica, ou da sujeição a trabalhos perigosos ou capazes de comprometer a sua educação, prejudicar a sua saúde, ou o seu desenvolvimento, físico, mental, moral e sócia”.

Artigo 32.º, n.º 1, da Convenção sobre os Direitos da Criança

Na ausência de referências específicas no ordenamento jurídico português à adolescência como período independente da vida do ser humano, com características próprias, concluímos que, em termos legais, falar em adolescentes é, de alguma forma, falar em menores, em jovens e em crianças. A Declaração Universal dos Direitos das Crianças define, logo no seu artigo 1.º, que criança é “todo o ser humano com menos de 18 anos”, excepto se a lei do país conceder a maioridade mais cedo.

No nosso país, os artigos 122.º e 123.º do Código Civil podem servir de base para a seguinte definição de menor: pessoa de idade inferior a 18 anos, não tendo consequentemente capacidade de exercício. Com efeito, o artigo 122.º estabelece que “é menor quem ainda não tiver completado dezoito anos de idade” e o artigo 123.º determina que estes “carecem de capacidade para o exercício⁵ de direitos”.

O artigo 122.º, já referido, é uma alteração promovida pelo Decreto-Lei n.º496/77, de 25 de Novembro, sendo que no texto primitivo do Código Civil de

⁵ A “capacidade é a medida de direitos e obrigações de que é susceptível um sujeito de direito” e que se distingue em capacidade de gozo e capacidade de exercício. “A capacidade de gozo é a susceptibilidade de ser sujeito de direitos e de obrigações”, sendo que toda a pessoa física tem essa capacidade e não pode a ela renunciar. “A capacidade de exercício é a possibilidade que uma pessoa tem de praticar, pessoal e livremente, actos jurídicos, isto é, de exercer direitos e cumprir deveres” (Prata, 1998, p. 175).

1966, a maioridade só era atingida aos vinte e um anos de idade. Ao Direito interessa que os intervenientes nos actos jurídicos tenham capacidade de entendimento e de escolha e, por isso, estabelece que essa capacidade apenas se obtém a partir de uma certa idade. A alteração que se verificou no Código Civil encontra explicação, em primeiro lugar, no direito comparado, com as alterações das leis francesa e alemã em 1974 e italiana em 1975; em segundo lugar, a Constituição da República Portuguesa, no artigo 122.º, fixou em dezoito anos a idade para a aquisição da capacidade eleitoral; por fim, verificou-se a existência de uma aceleração nos processos de desenvolvimento social e cultural ao longo das últimas décadas (Lima & Varela, 1987).

A plena capacidade de exercício pode, no entanto, ser adquirida anteriormente aos dezoito anos, no caso do menor ser emancipado. O artigo 133.º do Código Civil estabelece que a emancipação atribui ao menor plena capacidade de exercício de direitos, habilitando-o a reger a sua pessoa e a dispor livremente dos seus bens como se fosse maior. Portanto, cessa a incapacidade mas não a condição de menor. Isto significa ainda que existem algumas diferenças entre a situação jurídica da pessoa emancipada e a da pessoa que atinge a maioridade. Por exemplo, o artigo 2274.º do Código Civil estatui que “o legado deixado a um menor para quando atingir a maioridade não pode ser por ele exigido antes desse tempo, ainda que seja emancipado”.

Actualmente, o menor só pode ser emancipado pelo casamento – artigo 132.º do Código Civil. A emancipação concretiza-se se o casamento for válido. O casamento é válido se o menor tiver mais de dezasseis anos e autorização dos progenitores que exerçam o poder paternal, ou do tutor – artigo 1612.º, n.º 1. Com a concretização do casamento, produzem-se os efeitos previstos no artigo 133.º.

Para a determinação da incapacidade dos menores pode optar-se por uma de duas soluções: um critério casuístico, onde o termo da incapacidade é avaliado caso a caso, ou um critério fixo, que classifica como menor todo aquele que não tiver atingido uma determinada idade, aplicável a todas as pessoas, num sistema rígido. Este critério fixo pode ainda incluir um sistema gradativo, em que se considera a existência de fases em que a incapacidade vai sendo sucessivamente atenuada. Poder-se-ia dizer que o sistema português é rígido, uma vez que a menoridade se mantém até aos dezoito anos. No entanto, como existem quatro momentos que alteram a situação jurídica do menor e que ocorrem aos sete, aos doze, aos catorze e, como já vimos, aos dezasseis anos, com a possibilidade de emancipação pelo casamento, Carvalho Fernandes (1995, p. 215) fala num regime “rígido mitigado”.

A modificação que se opera no regime jurídico do menor aos sete anos resulta de se passar a presumir a sua culpa em relação aos factos ilícitos que praticar. Com efeito, o artigo 488.º, n.º 2, do Código Civil presume a inimputabilidade nos menores de sete anos, o que leva a que quem sofreu o dano provocado pelo menor de sete anos tenha de provar a sua capacidade de entender e querer. A presunção é, portanto, ilidível. Os requisitos da responsabilidade civil são o facto, enquanto comportamento voluntário, controlado ou controlável pela vontade, o ilícito, a culpa, o dano e o nexo de causalidade entre o facto e o dano. O menor com mais de sete anos que tiver praticado um facto ilícito causador de determinado dano tem de indemnizar o lesado, salvo se provar que não teve culpa, ou seja, se ilidir a presunção de culpa que recai sobre os maiores de sete anos.

Aos doze anos, o menor passa a só poder ser adoptado com o seu consentimento, segundo o artigo 1981.º do Código Civil, que tem a redacção dada pela Lei n.º 31/2003, de 22 de Agosto. Da mesma forma, durante o processo de

adoção, o juiz está obrigado a ouvir os filhos do adoptante que tenham mais de doze anos. Também é a partir dos 12 anos que o menor deve ser ouvido, em intervenções que lhe digam respeito, quando da aplicação de medidas de protecção previstas pela Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro, alterada pela Lei n.º 31/2003 de 22 de Agosto (Lei de Protecção a Crianças e Jovens em Perigo).

Os menores que já tenham completado catorze anos devem ser ouvidos pelo tribunal, em decisões que lhe digam respeito na falta do necessário mútuo acordo dos pais para o exercício do poder paternal (artigo 1901.º, n.º 2, do Código Civil).

Os dezasseis anos marcam provavelmente a principal etapa intermédia entre o nascimento e a maioridade. Dá-se um alargamento da capacidade de gozo, uma vez que o menor passa a poder contrair casamento (artigo 1601.º, alínea a), do Código Civil), com as consequências já referidas, e a poder perfilhar (artigo 1850.º, n.º 1, do Código Civil). A capacidade de exercício também é alargada, sendo que o menor pode, a partir dessa idade, administrar os bens adquiridos pelo seu trabalho (artigo 127.º, n.º 1, do Código Civil). Por fim, pode passar a decidir sobre a sua educação religiosa (artigo 1886.º do Código Civil).

Sem qualquer determinação etária, o artigo 1878.º, n.º 2, estabelece que os filhos devem ser ouvidos, consoante a sua maturidade, em todos os assuntos familiares relevantes, devendo também ser-lhes reconhecida a autonomia na organização da própria vida.

Delimitadas as consequências jurídicas cíveis de se ser criança e jovem, passamos a delimitar essas consequências a nível jurídico-penal.

*O Movimento Legislativo Face ao Jovem Delincente – Os Limites da
Menoridade e as suas Consequências Penais*

“Todas as decisões relativas a crianças, adoptadas por instituições..., por tribunais ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança”
Artigo 3.º da Convenção sobre os Direitos da Criança

Vimos como os limites do conceito jurídico de menor, e portanto de criança e de jovem, não são estáveis nem no espaço nem no tempo. Vimos igualmente quais as consequências desses limites nos actos sociais da vida das crianças e dos jovens, como o trabalho, a administração dos bens, o casamento, etc.. Vamos agora analisar quais são esses limites e as suas consequências quando os seus actos são classificados pela lei como crime.

Já no século I, o Imperador Justiniano distinguia o infante (até aos 7 anos), o impúbere (até aos 14 anos) e o menor (até aos 25 anos). Martinho V, reestruturando o Tribunal da Rota ⁶, em 1442, retomava esta ideia dizendo que o infante nunca devia ser condenado; a mulher até aos 12 anos e o varão até aos 14 anos não possuíam completo discernimento e os menores não podiam ser testemunhas em processos de crime (Pinto da Costa, 1999).

Assim, embora a criança tenha sido até ao século XVII considerada pela sociedade como um adulto em miniatura, quer relativamente ao trabalho, como a nível social, parece que desde muito cedo existiu a noção de que algum tipo de parâmetros etários teriam de existir na atribuição de responsabilidades penais perante actos que infringissem a lei.

⁶ Tribunal criado em 1326 como um tribunal especial para o mundo cristão, baseado nos conhecimentos médicos e jurídicos dos seus membros.

Por outro lado, a perspectiva pela qual as autoridades, ao longo do tempo, se debruçam sobre o problema das crianças e jovens que cometem actos classificados como crime tem sempre consequências importantes no tipo de medidas que sobre elas vão recair.

Renouard (1990) realizou uma pesquisa sobre a evolução histórica do conceito de delinquência infantil e juvenil em França. O autor distingue três períodos evolutivos essenciais:

- de 1830 a 1880, período em que a criança delincente é definida como culpada e o foco de atenção é colocado no delito e não no seu autor. Assim, a administração penitenciária tem como função e objectivo neutralizar a criança e, simultaneamente, corrigi-la;
- de 1880 a 1920, a criança delincente é considerada como uma vítima, sendo o foco da atenção colocado nas condições familiares e o objectivo o de constituir um programa de moralização;
- de 1920 a 1970, com a intervenção da psiquiatria e da justiça para menores, o jovem de comportamento desviante é considerado inadaptado e o que se procura é a sua integração social e profissional.

Num seminário realizado em Lisboa, sob o tema “Tratamento de Menores Delinquentes” (1976), o representante do Conselho da Europa⁷ referiu, com efeito, que na origem do movimento legislativo relativo ao menor delincente esteve a ideia da sua correcção. A sanção penal iria permitir não só corrigir o jovem delincente, mas também, e sobretudo, garantir provisoriamente a segurança da sociedade contra a repetição dos actos criminosos.

⁷ M. Harremoës, Director-Adjunto dos Negócios Jurídicos do Conselho da Europa.

Admitir que a sanção passasse a ser decidida não apenas em função da gravidade da infracção cometida mas, igualmente, tendo em conta o seu autor, já foi um passo em frente pois significava reconhecer que, em alguns casos, o acto criminoso podia ser um sintoma de perturbações a um nível até aí não reconhecido. A percepção social modifica-se; passa-se da ideia de jovens culpados à ideia de jovens vítimas, também referida no trabalho de Renouard (1990). É a chamada de atenção para o facto de que estes jovens criminosos teriam sido, muitas vezes, alvo de negligências físicas, intelectuais e afectivas importantes (Harremoes, 1976).

Nesta base, o desejo de corrigir o menor e proteger a sociedade passou a traduzir-se pela noção de que era essencial ajudar o jovem em vez de o condenar. Substitui-se a pena por uma medida educativa, adoptando-se medidas de afastamento do jovem do seu meio natural com o internamento em instituições de regime severo e autoritário. A intervenção do Estado procura assim substituir o papel de *um bom pai de família*.

Os resultados conduziram a alguma desilusão. Segundo os peritos, os menores que conseguiam ajuda não o conseguiam “devido ao sistema mas apesar dele” (Infância e Juventude, Nota de abertura, 1976, p. 14).

No início do século XX, parecia acreditar-se, tal como em todas as épocas, na existência de um aumento da criminalidade nas crianças e nos adolescentes. Em Portugal, após a instauração da República, surgiram vários diplomas legais sobre a organização e competência dos tribunais de infância e sobre as medidas a aplicar a menores. A Lei de Protecção à Infância – Decreto-Lei, de 27 de Maio de 1911 – criou os primeiros tribunais de menores, as chamadas Tutorias de Infância, com toda uma legislação própria para menores de 16 anos. No entanto, apenas em 1925 estas Tutorias passaram a funcionar em todo o país, deixando de ser aplicado a menores o

Código Penal. O Decreto-Lei n.º 10676, de 15 de Maio de 1925, reuniu alguma da legislação dispersa que existia sobre menores, representando a transição para um sistema tutelar e educativo. Esta legislação tinha, assim, como objectivo a “prevenção dos males sociais que conduziavam os menores de 16 anos ao crime (...) e pretendia guardar, proteger e defender os menores em perigo moral, desamparados e delinquentes, encarados como seres carecidos de protecção” (Furtado & Guerra, 2001, p. 28).

Em 1944, as Tutorias passaram a Tribunais de Menores e, em 1962, foram compiladas num só texto todas as normas respeitantes a crianças, surgindo assim, pelos Decretos-Leis n.ºs 44287 e 44288, ambos de 20 de Abril, a Organização Tutelar de Menores (OTM), numa sistematização do regime jurídico especialmente previsto para menores. Com a entrada em vigor, em 1967, do Código Civil e da Lei Orgânica dos Tribunais Judiciais, introduziram-se alterações à organização dos Tribunais de Família e dos Tribunais de Menores, impondo a revisão da OTM. Esta revisão aconteceu com o Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de Outubro, o qual se encontrava ainda em vigor, no essencial, em Dezembro de 2000.

Toda esta legislação se situava no domínio da prevenção criminal, orientado pelo chamado *modelo de protecção*, e visava a aplicação de medidas a menores com dificuldades de adaptação a uma vida social normal ou que revelassem tendências para a mendicidade, vadiagem, prostituição ou delinquência, considerando-os como pessoas carecidas de protecção. Por esta razão, o Estado legitimava-se a reeducá-los. A intervenção do tribunal era estruturada em nome da protecção e a “bem dos menores”, com base num processo simplificado e informal (Assis, 2003).

Foram vários os factores que levaram à crise deste modelo, sobretudo na desatenção a que votava os direitos fundamentais do menor, não lhe assegurando

quaisquer meios de defesa processuais, situação incongruente com os instrumentos internacionais a que Portugal se tem vindo a vincular⁸. Por outro lado, o modelo de protecção tem subjacente a ideia de que é possível responder do mesmo modo a situações de menores abandonados e em risco e de menores agentes de factos descritos como crime pela lei, situações essas que, segundo alguns autores, não deveriam continuar a ser confundidas (Souto de Moura, 2002).

Em Janeiro de 2001, entraram em vigor dois diplomas legais (Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro, que aprovou a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, e Lei n.º 166/99 de 14 de Setembro, que aprovou a Lei Tutelar Educativa), que modificaram a intervenção judiciária junto de crianças e jovens em perigo ou em situação de delinquência, visando reconhecer-lhes “...as garantias concedidas aos adultos pelo direito constitucional e pelo direito processual penal (...), mas salvaguardando simultaneamente a herança positiva do modelo de protecção” (Gersão, 1997, p. 580), em especial pela natureza educativa das medidas previstas e na consideração do interesse superior da criança.

O que esta reforma do direito de menores introduz é uma profunda alteração ao nível da intervenção estadual junto destes menores, fazendo precisamente a distinção entre as situações de menores que necessitam de uma intervenção protectora do Estado e aquelas em que a intervenção se justifica à luz do propósito tutelar educativo (Souto de Moura, 2002).

O sistema de intervenção preconizado pela Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo desencadeia uma intervenção protectora do Estado quando os

⁸ Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em 1989, e ratificada em 1990; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores – Regras de Beijing, de 1985; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas não Privativas da Liberdade – Regras de Tóquio; Directrizes das Nações Unidas para a Protecção dos Jovens Privados da Liberdade – Regras de Havana.

direitos dos menores são postos em causa por factores que lhes são exteriores, como a exclusão social, o abandono, ou os maus tratos. Por sua vez, a intervenção tutelar educativa apenas se admite quando se manifesta uma actuação desviante do menor “...que torne clara a ruptura com elementos nucleares da ordem jurídica”, legitimando o Estado para “...educar o menor mesmo contra a vontade de quem está investido no poder paternal” (Rodrigues & Duarte-Fonseca, 2000, p. 35).

Esta alteração da filosofia de intervenção junto de crianças em situação de delinquência suscita-nos dois comentários. Em primeiro lugar, a transformação de uma intervenção tutelar essencialmente protectora, numa intervenção mais próxima do direito penal preconizado para os adultos, terá sempre consequências importantes e, talvez, nem sempre aquelas que estiveram no objectivo da intervenção. Por um lado, é dado um passo positivo no que respeita ao garante dos direitos fundamentais do menor: pela introdução do princípio do contraditório na intervenção tutelar, o menor passa a ser visto como sujeito activo, com garantias de defesa e de participação no seu próprio processo. Por outro lado, no entanto, a eficácia das medidas depende muito mais do empenho e da própria ideologia dos responsáveis sociais para a resolução das situações de perigo em que estas crianças se encontram, do que da própria enumeração legal dessas medidas. Esta questão leva-nos ao segundo comentário, já que menores com comportamentos delinquentes não deixam de ser menores em perigo ou, dizendo de outra forma, um menor delinquente é um menor em perigo que comete um acto juridicamente classificado como crime (Sá, 2001 e Strecht, 1999, 2003). Resta então saber se a separação entre uns e outros não terá sobretudo consequências estigmatizantes e não visará apenas a protecção da sociedade, ao invés de uma verdadeira tentativa de reinserção do jovem na sociedade.

Por fim, falta-nos definir os limites etários que, no actual regime jurídico português, implicam diferentes respostas judiciárias.

Nos termos do artigo 19.º do Código Penal português – inimputabilidade em razão da idade – os menores de 16 anos não podem nunca ser chamados a responder perante um tribunal penal. De entre os menores de 16 anos, apenas os maiores de 12 anos podem ver os actos por si cometidos apreciados pelos Tribunais de Família e Menores. De entre estes, apenas aos maiores de 14 anos podem ser aplicadas medidas restritivas da liberdade, isto é, medidas de internamento. Por sua vez, os menores de 12 anos não entram no sistema judiciário, estando deles encarregues as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens. Dos 16 aos 21 anos, os jovens beneficiam de um regime especial, em que há uma atenuação das medidas penais em função de razões de inserção social. Em resumo, 12, 14, 16 e 21 anos são marcos etários que originam reacções diversas do sistema judiciário.

Vamos, então, verificar de que modo é que o sistema judiciário reage perante menores que cometem actos delinquentes, pela análise da Lei Tutelar Educativa (LTE).

Análise da Lei Tutelar Educativa

“... reconhecem à criança que foi objecto de uma medida de colocação num estabelecimento pelas autoridades competentes, (...) o direito à revisão periódica do tratamento a que foi submetida, ou de quaisquer outras circunstâncias ligadas à sua colocação”

Artigo 25.º da Convenção sobre os Direitos da Criança

Segundo a Exposição de Motivos da LTE (Rodrigues & Duarte-Fonseca, 2000), os princípios, os pressupostos e as finalidades das medidas de intervenção tutelar educativa são, resumidamente, os seguintes:

- Num princípio de mínima intervenção, aplica-se uma medida tutelar quando da verificação da prática de um facto considerado pela lei como crime;
- Tem de se concluir a necessidade concreta de «corrigir a personalidade do menor no plano do dever ser jurídico manifestado na prática do facto» (Rodrigues & Duarte-Fonseca, 2000, p. 37), *educando-o para o direito*, para que interiorize as normas e os valores jurídicos;
- A dimensão protectora que subordina as medidas ao interesse do menor, pressupondo a sua integração num projecto educativo especificamente orientado;
- A fixação da idade mínima de intervenção nos 12 anos, na consideração de que abaixo desta idade, as condições psico-biológicas do menor não comportam a compreensão do sentido da intervenção tutelar. Abaixo dos 12 anos, a infracção deve ser considerada como o “pathos” (Rodrigues & Duarte-Fonseca, 2000, p. 38) que envolve os acidentes da natureza. Este pressuposto leva-nos a acrescentar um comentário crítico, já que, se o referido “pathos” significar a existência de uma patologia, esta não poderá

ser ignorada e, menos ainda, ignorada como um acidente da natureza, mas deverá ser, desde logo, devidamente considerada como uma questão urgente de tratamento no âmbito da saúde mental. Não podemos deixar de considerar esta questão de grande relevância pois, por um lado, um esforço na prevenção será sempre a melhor forma de tentar minorar a delinquência juvenil e, por outro, segundo Sá (2001), a despistagem da ligação da delinquência juvenil a problemas do âmbito da saúde mental teria largas vantagens no tratamento efectivo destes jovens.

Quanto ao processo de aplicação da LTE, este tem inerentes três noções interligadas que pretendem garantir a sua eficácia, nomeadamente a da dignidade do menor, a da importância da celeridade do tempo processual e a da interligação entre as exigências de educação e as necessidades de protecção.

Quanto à primeira noção – a dignidade do menor –, o processo inclui as garantias que acompanham a investigação de um crime cometido por um adulto. Isto é, nenhuma medida tutelar poderá ser aplicada se o facto não for dado como provado. Por outro lado, a inclusão do princípio do contraditório no processo tutelar inclui, além das garantias de defesa, uma dimensão de participação do menor no seu próprio processo, sem a qual não se poderia falar em processo educativo.

Em relação à segunda noção – a do tempo processual –, os prazos e as fases do processo têm de se adequar a uma personalidade em rápida transformação. Isto significa que uma medida pode ser apropriada em dado momento, deixando de o ser seis meses depois. Assim, os procedimentos de decisão devem ser constantemente orientados para uma apreciação actualizada da situação.

A inter-relação entre exigências educativas e necessidades de protecção – a terceira noção – tem como base a ideia de que as medidas tutelares têm uma

dimensão protectora integrada num projecto educativo orientado de forma específica. Esta ideia pressupõe, assim, a colaboração permanente entre o sistema judiciário e o sistema social de protecção, sendo que o Ministério Público fica habilitado a desencadear as iniciativas necessárias para que a protecção social do menor seja assegurada.

São estes princípios, finalidades e pressupostos que o legislador procurou transpor para o articulado da LTE. Este diploma introduz alterações ao regime anterior que, no contexto do objectivo do nosso trabalho, passamos a referir, por serem fundamentais. Entre vários outros aspectos, a LTE:

- Estatuíu que a intervenção do Estado, a nível tutelar, só é permitida a partir dos 12 anos (artigo 1.º da LTE), podendo prolongar-se até aos 21 anos, altura em que cessa obrigatoriamente. A elevação da idade até aos 21 anos pretende a viabilização da execução da medida tutelar de internamento em regime fechado, até ao máximo previsto da sua duração – artigo 5.º da LTE;
- Estabelece que o menor infractor tem direitos de defesa em tribunal, tal como acontece no processo penal – artigo 45.º da LTE;
- Determina que, se o facto cometido pelo jovem não for qualificável como crime punível com pena de prisão superior a cinco anos (artigo 84.º da LTE), o processo pode ser suspenso desde que o menor e os pais apresentem um plano de acção para a sua recuperação e este seja aceite pelo juiz;
- Alarga o leque de medidas alternativas ao internamento, nomeadamente na privação de conduzir ciclomotores (por um período de um mês a um ano), na realização de actividades a favor do ofendido (limite de quatro

semanas), na prestação de tarefas a favor da comunidade (máximo de três meses) e na imposição de frequência de programas formativos (máximo de um ano) – artigos 4.º, 10.º, 11.º, 12.º e 15.º da LTE;

- Cria três tipos de internamento em centros educativos: em regime aberto, semi-aberto e fechado. A medida em regime semi-aberto é aplicável quando o menor tiver cometido facto qualificado como crime contra as pessoas a que corresponda pena máxima de prisão superior a três anos ou tiver cometido dois ou mais factos qualificados como crimes a que corresponda a mesma pena. No caso de o menor ter idade superior a 14 anos na data da aplicação da medida e tiver cometido facto qualificado como crime a que corresponda pena máxima de prisão superior a cinco anos ou dois ou mais factos contra as pessoas, qualificados como crimes, a que corresponda pena máxima de prisão superior a três anos, é aplicada medida de internamento em regime fechado. Isto significa que não pode ser aplicada medida de internamento em regime semi-aberto ou fechado, por exemplo, a menor que tiver praticado facto qualificado como crime de *furto* (artigo 203.º do Código Penal), *furto de uso de veículo* (artigo 212.º do Código Penal) ou *dano* (artigo 212.º do Código Penal), por serem crimes que não implicam uma duração de pena que atinja os limites atrás indicados. Por outro lado, pode ser aplicada medida de internamento em regime fechado a menor com mais de 14 anos que, por exemplo, tiver praticado um facto qualificado como crime de *homicídio* (artigo 131.º do Código Penal), *roubo* (artigo 210.º do Código Penal) ou *dano*

com violência (artigo 214.º do Código Penal) – artigos 4.º, 17.º, 167.º, 168.º e 169.º da LTE;

- Impõe o limite máximo de três anos para o internamento – artigo 18.º da LTE – e obriga a uma revisão periódica, de seis em seis meses, da medida de internamento em regimes semi-aberto e fechado – artigo 137.º da LTE.

Verifica-se, assim, que a mais gravosa das medidas é a medida de internamento em centro educativo e que, portanto, se aplica quando é reconhecida a necessidade de um afastamento do jovem do seu meio habitual. Esta separação não tem suporte legal no afastamento do menor do seu meio apenas por razões de segurança da comunidade. Visa-se uma “...efectiva e apropriada intervenção educativa e formativa, tanto quanto possível específica...” para cada menor (Rodrigues & Duarte-Fonseca, 2000, p. 97).

Para finalizarmos esta curta análise à LTE, gostaríamos apenas de referir quais são e como funcionam os centros educativos, nomeadamente nos regimes semi-aberto e fechado, já que é nestes que uma parte dos adolescentes alvo do nosso estudo se encontram institucionalizados.

Os centros educativos são estabelecimentos orgânica e hierarquicamente dependentes dos serviços de reinserção social, tendo sido reorganizados, em Janeiro de 2001, treze dos antigos Colégios de Acolhimento, Educação e Formação (Caef's). Destes, funcionam apenas com população masculina, os Centros Educativos do Mondego e o dos Olivais, em Coimbra, o Centro Educativo de Vila Fernando, em Elvas, o Centro Educativo Padre António de Oliveira, em Caxias, o Centro Educativo da Belavista, o Centro Educativo de Santa Clara, o Centro Educativo de Santo António, o Centro Educativo Dr. Alberto Souto, o Centro Educativo de Navarro de

Paiva e o Centro Educativo de São Fiel. Para raparigas existem dois centros, o Centro Educativo de São Bernardino, em Atoguia da Baleia, e o Centro Educativo de São José (Estatísticas do Ministério da Justiça, 2002).

O artigo 168.º da LTE estabelece que os menores internados em regime semi-aberto frequentem as actividades educativas e de tempos livres no estabelecimento, mas podem também ser autorizados a frequentar, no exterior, actividades escolares, formativas ou desportivas, na medida em que esta frequência se revele necessária para a execução inicial ou faseada do projecto educativo do menor. As saídas são normalmente acompanhadas por pessoal de intervenção educativa, mas os menores podem ser autorizados a sair sem acompanhamento para realizar as actividades descritas ou para passar períodos de férias com os pais ou com o representante legal.

Segundo comentário de Rodrigues e Duarte-Fonseca (2000), este regime de internamento presta-se à execução de “programas de natureza progressiva e flexível, em que as saídas para o exterior vão aumentando e o acompanhamento diminuindo, em regularidade e duração, consoante as fases de realização e a consecução dos objectivos propostos, podendo também diminuir ou aumentar, respectivamente, no caso de regressão” (Rodrigues & Duarte-Fonseca, 2000, p. 317).

No caso do internamento em regime fechado, o centro educativo tem a obrigação de possuir condições que assegurem inteiramente a organização e realização interna de actividades formativas e lúdicas inerentes à realização do projecto educativo de cada jovem, já que estes têm de realizar todas as suas actividades exclusivamente dentro do centro (artigo 169.º da LTE). Só podem ser autorizados a sair por motivos excepcionalmente relevantes e, mesmo nessas circunstâncias, devem ser acompanhados por pessoal do centro.

Procurámos nesta reflexão sobre a adolescência e o Direito, em primeiro lugar, enquadrar o adolescente no seu primeiro grupo de pertença, a família, para, em seguida, definir as respostas que, no nosso país, os jovens encontram, a nível da reacção legal para com os seus actos. Pensamos ser agora o momento de passar a uma reflexão sobre as razões que levam as crianças e os jovens a terem de ser alvo da reacção extrema da sociedade, de lhes impor medidas de supressão da sua liberdade.

Do Conflito com a Autoridade à Delinquência

Reflexão sobre Violência e Agressão

*Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas
As margens que o comprimem.*

Bertolt Brecht

A dificuldade em definir o conceito de violência está subjacente ao facto de esta ser simultaneamente uma construção social e cultural e de conter uma relatividade temporal.

Etimologicamente a palavra violência não contém nenhuma conotação agressiva, pois o seu radical grego e latino – *Bia-Via-Vita = Vida* – significa apenas o desejo ou a luta pela vida.

Segundo Bergeret (1972/1998), a violência existente em todos os indivíduos, é uma componente instintiva e inata progressivamente integrável em diversas finalidades humanas ao longo da infância e da adolescência. O grau de integração desta violência é que varia de indivíduo para indivíduo.

Assim, não se deve confundir esta violência fundamental, reacção de auto-defesa, indispensável à sobrevivência do indivíduo, com a agressividade, actividade mental muito mais elaborada, que surge mais tardiamente e se constitui como um dos elementos específicos da personalidade de cada ser humano.

Rillaer (1988, citado por Almeida 1997), diz que uma agressão é sempre uma violência mas nem toda a violência implica uma agressão propositadamente nefasta.

Kohut (1985) fala em agressão construtiva que se desenvolve num meio empático e em agressão destrutiva – raiva narcísica – que emerge secundariamente a um meio frustrante.

Consideramos então que a questão da violência no ser humano deve ser analisada como um fenómeno natural no desenvolvimento. Tanto a agressividade como a violência desenvolvem-se como potencial de sobrevivência. Segundo Sá (1999, p. 105) “a agressividade cria as condições para que a dor se elabore”. É através das relações humanas securizantes e da educação, que esse potencial é experienciado, contido e sublimado criativamente para que a fronteira que separa o indivíduo do acto destrutivo não seja ultrapassada.

É precisamente no seio da família que se formam os padrões das relações humanas e que o processo de educação se inicia. No início do capítulo anterior, procurámos analisar o conceito de família numa perspectiva sociológica aplicada ao estudo do Direito das crianças e dos jovens. Agora, numa perspectiva psicológica afirmamos, como Paixão (1991), que a família funciona como o grupo “catalisador de todos os processos mentais. É aqui que os laços libidinais se estabelecem pela primeira vez, estruturando e diferenciando padrões de relação. (...) a família continua sem dúvida com a vantagem inicial de ser o primeiro lugar de comunicação e estruturação emocional” (Paixão, 1991, pp. 62 e 73).

É comum considerar a família como o garante da socialização primária da criança. Tem de se ter, no entanto, em atenção que este fenómeno não se processa em sentido unívoco, isto é, o processo é interactivo, de troca emocional entre cada ser e todos os outros com quem contacta. Embora os modelos demasiado culpabilizantes da família possam tender a perverter esta dimensão interactiva da relação, existe sem dúvida, uma responsabilidade essencial da família nas funções

educativas. Tem é de se realçar também a existência de um conjunto de fenómenos fundamentais na análise do processo de crescimento psíquico na família. Eles são, por um lado, os aspectos inter e intra individuais – por exemplo, o bebé e a mãe, na relação precoce, funcionam como díade, sendo também duas pessoas com constituições próprias a interagir; e os aspectos intra e inter familiares – como, por exemplo, as pressões sociais e económicas, com as dificuldades de gerir as entradas no mercado de trabalho e as consequentes dificuldades económicas de grande parte das famílias, o desenvolvimento do hedonismo, que desvaloriza a solidariedade e o afecto como forma de realização, o facto de se pertencer a minorias étnicas, sofrendo de um desenraizamento cultural e, ainda, a crescente instabilidade, agitação e conflito expressos no aumento de famílias monoparentais em que o ausente tem de ser constantemente vivido (Paixão, 1991).

Segundo Matos (1996^a), o indivíduo e a comunidade tornaram-se num complexo do imediato. A agitação em que se vive nos tempos actuais encontra-se muitas vezes fora da esfera psíquica do pensamento, ou porque a mediatização entre acção e pensamento se encontra cada vez menos presente, ou porque se nega a realidade como resultado de uma megalomania de defesa. Assim, as tarefas que se colocam à criança no processo da adolescência, que como já vimos na primeira parte, são bastante exigentes em circunstâncias normais, mais difíceis se tornam numa família e comunidade indisponíveis.

Poderíamos pensar que o extraordinário desenvolvimento tecnológico actual deveria permitir às pessoas possuir mais meios para serem mais solidárias mas, a manterem-se as circunstâncias actuais, não nos parece ser essa a realidade. Para que se possa caminhar no sentido de um aumento da solidariedade, Sousa Santos prevê o fim do paradigma dominante do conhecimento como separado do objecto de estudo,

com a emergência de novo paradigma, onde o "...conhecimento compreensivo e íntimo não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos" (Sousa Santos, 2000/2002, p. 80).

Para Sélosse (1992), os grupos e as instituições basilares da sociedade, como a família e a escola têm experimentado uma progressiva demissão dos diferentes sistemas de regulação social que estão a seu cargo. A família, fragilizada, tende a deslocar grande parte das suas responsabilidades para os educadores e professores. Estes, por sua vez, por um lado não possuem formação para lidar com a desregulação familiar, por outro não se encontram motivados para o fazer. Isto é a perversão do sistema de suporte social já que as instituições vão delegando de umas para outras as suas responsabilidades até que, por fim, eventualmente, o indivíduo chega ao final dessa cadeia, isto é, às instituições judiciárias.

O sistema judiciário encontra-se assim no limite de um ciclo que acaba por ser de *dessocialização*, onde as referências quanto às regras, ao poder e à autoridade nunca foram de ordem a possibilitar a "constituição do esqueleto de uma lei interiorizada" (Sélosse, 1992, p. 305). Para este autor a procura fundamental do adolescente é, sobretudo, saber quais as regras sobre as quais ele pode fazer a sua autonomização, no sentido de proceder à negociação da sua afirmação como pessoa e à sua liberdade. A delinquência actual desenvolve-se assim em torno de feridas narcísicas importantes. Através de um processo de reivindicações sucessivas, uma parte dos jovens, não se sentindo nem valorizados nem reconhecidos por ninguém, funcionam a cada violência recebida com uma violência agida.

Quando a família e a comunidade não servem de matriz contentora, disponível e facilitadora do pensamento, de forma a transformar as ansiedades, a evolução das crianças e, depois, dos adolescentes tende a ser para comportamentos

de risco. Neste processo, o confronto com as realidades inevitáveis aumenta a ansiedade, manifestando-se, num círculo contínuo, uma ausência de espírito crítico em relação ao real e às consequências dos comportamentos de risco. E, assim, o risco que antecede todos os comportamentos de risco é, para Matos (1996^a), o risco de não pensar.

É interessante, aliás, verificar que vários dos autores importantes que se debruçaram sobre a saúde mental infantil se referiram precisamente à importância vital desta matriz contentora. Para Winnicott com o termo “meio facilitador” para o crescimento psíquico, enquanto Bion se referiu à necessidade de um “bom contentor” e Bowlby à importância de uma “base segura” a que a criança se pudesse referenciar. Estes diferentes termos expressam o conceito fundamental necessário aos processos formativos e maturativos do eu na relação entre a criança e o meio que a rodeia (Strecht, 1998).

Gostaríamos de fazer aqui um pequeno parênteses, para, muito sucintamente, fazer referência à teoria de Bion sobre o pensamento, que nos parece fundamental para entender como o agir delinquente pode ser a única forma disponível no repertório comportamental de algumas crianças e jovens.

Bion (1961/1991) considerou o pensamento como um processo de dois desenvolvimentos mentais essenciais: em primeiro lugar o desenvolvimento dos pensamentos em si mesmos que, por sua vez exige um aparelho para os pensar. Para este autor, o pensar é imposto à psique pela pressão dos pensamentos. Pensar é, no fundo, trabalhar sobre esses pensamentos impostos. Estes “pensamentos” podem ser classificados, de acordo com a forma como evoluem no psiquismo, em: preconcepções, concepções ou pensamentos e, por último, conceitos. A preconcepção é como um “pensamento vazio”, ou, de um ponto de vista

psicanalítico, uma disposição inata que corresponde a uma expectativa de um modelo, por exemplo a expectativa que o bebê tem do seio materno. A concepção é o resultado mental do encontro entre uma preconcepção e a sua realização muito aproximada, isto é, minimamente satisfatória. Por exemplo, quando a uma concepção de um seio, o bebê experimenta a satisfação, forma-se uma concepção. Quando, pelo contrário, se une uma preconcepção a um objecto não satisfatório, frustrante, estão criadas as condições para formar-se um pensamento e desenvolver-se um aparelho para pensá-lo. Isto significa que o bebê precisa de experiências com objectos satisfatórios, para que se formem as concepções, e de experiências com objectos não satisfatórios, para que se formem os pensamentos e o aparelho para pensá-los. Os conceitos, por sua vez, são tanto concepções como pensamentos internamente fixados. Os conceitos vão permitir a representação dos objectos a nível do pensamento.

Assim, é a maior ou menor capacidade para tolerar a frustração que vai possibilitar a promoção do desenvolvimento psíquico de pensamentos como forma de tornar a frustração cada vez mais tolerável. Se a frustração puder ser tolerada, os pensamentos podem desenvolver-se, estando portanto disponíveis as condições psíquicas para se aprender com a experiência.

Quando existe uma inadequada capacidade para tolerar a frustração, o indivíduo tem de “decidir” entre a fuga ou a modificação da frustração.

Se a intolerância à frustração é predominante, são activados mecanismos de fuga e, assim, o que deveria ser um pensamento torna-se apenas e sempre um mau objecto interno que se confunde com a origem da coisa que provocou a frustração. O pensamento é confundido com os maus objectos internos e o aparelho para pensar os

pensamentos vai funcionar sobretudo como forma de livrar o psiquismo da acumulação desses maus objectos internos.

Se a intolerância à frustração não for tão intensa ao ponto de activar constantemente mecanismos de fuga, mas, ainda assim, não permitir a aceitação da realidade, “a personalidade desenvolve a onipotência como um substituto da associação da preconcepção com a sua realização negativa” (Bion, 1961/1991, p.188). A onipotência vai assim substituir a aprendizagem a partir da experiência, deixando de ser possível a actividade psíquica que discrimina o verdadeiro do falso. É assim engendrada uma moralidade que não tem em conta a realidade.

Importa realçar neste parênteses que, pela teoria de Bion, uma inadequada capacidade para tolerar a frustração pode obstruir o desenvolvimento dos pensamentos e da capacidade de pensar.

Gostaríamos de reter então que a ausência, a necessidade e a não satisfação geram um problema. A necessidade de resolução desse problema é que vai desenvolver a capacidade de pensar, desde que haja alguém, habitualmente a mãe, ou o pai, ou um prestador de cuidados regular, que sirva de auxiliar ao pensamento ou de mediador entre a frustração e a possibilidade de diferir alguma espécie de satisfação para mais tarde. A frustração, tal como diz Matos (1996^b), pode ser considerada apenas como a apresentação da realidade tal como ela é.

Matos (1991) mostra, no seu trabalho sobre a importância dos factores de risco nos adolescentes (como a ansiedade e a depressão) na ocorrência de acidentes de moto (que o autor não considera como acidentes, mas como comportamentos de risco), que os fenómenos de *acting out* dos adolescentes servem para aliviar a angústia que sentem, mas priva-os de uma realidade interior indispensável para a modificação das realidades exteriores menos boas de que querem fugir.

Se a realidade interior é externalizada, verifica-se a prevalência da posição esquizo-paranóide, em vez da posição depressiva de natureza mais integrativa, fazendo com que os elementos da dor psíquica sejam projectados em vez de serem pensados (Amaral Dias, 1995, citado em Matos 1996^a).

Strecht (1998) dá-nos alguns exemplos da obstrução dos pensamentos em adolescentes cujas experiências de frustração foram contínuas ao longo das suas vidas infantis. O seu baixo limiar de tolerância à frustração advém, segundo este autor, de sofrerem de uma frustração geral e excessiva. Parece-nos que é como se estes jovens, pela pouca experiência que têm tido com objectos satisfatórios, não tivessem criado as concepções suficientes para poderem adiar uma possível experiência satisfatória que, de facto, dificilmente chegará. Estes jovens evoluem tendencialmente para comportamentos em que a expressão da agressividade é grande. Os seus padrões inconsistentes e/ou intrusivos de relação implicam dificuldades a todos os níveis de funcionamento, quer individual, familiar, ou social, com a apresentação de grandes dificuldades escolares. A escola representa o prolongamento das experiências de insucesso e de exclusão e, mais uma vez estas crianças vão viver na escola o mesmo modelo que, como já vimos, torna impossível a capacidade de pensar e de aprender. Muitas vezes o que se verifica é uma aprendizagem distante dos afectos, numa adaptação apenas de superfície.

Fonagy (2001) sugere que o processo do pensamento está profundamente ligado às primeiras relações de objecto infantis. Considera que o bebé apenas gradualmente percebe que tem pensamentos e sensações que são apenas dele, e aos poucos torna-se capaz de os discriminar. Isto vai acontecendo sobretudo pela aprendizagem que as suas experiências e sensações internas têm reflexos nos seus prestadores de cuidados, pela obtenção de respostas apropriadas. A experiência dos

afectos positivos é a base segundo a qual a mentalização desses afectos se constrói, mas apenas é possível no seio de uma relação em que os vínculos se estabelecem de modo contínuo e seguro.

Os pais que não contêm e não retribuem os pensamentos das suas crianças, de modo a que elas possam entendê-los, estão a privá-las das bases de uma saudável possibilidade de construção de si próprias. A ausência ou distorção desta função de espelho realizada pela família, pode gerar um mundo interno pouco povoado e portanto cria-se uma necessidade premente de pensar as experiências externas como sendo internas. Para Milheiro (1997), a criança no percurso do crescimento passa a “gostar” de si própria, tanto quanto lhe é dado a perceber que os pais e os outros adultos significativos gostam, ou não, de si. Dentro de cada pessoa vão permanecer sempre elementos desse processo formativo do narcisismo, que vão ser os alicerces da auto-estima, da consciência de si, das possibilidades de resolução dos conflitos internos e de gratificação interna.

Foi Winnicott (1967/2002) quem introduziu a metáfora do espelho, referida por Fonagy (2001), para explicar como a mãe – ou o pai, ou quem quer que rodeie o bebé – funciona como o espelho ao qual todos vamos buscar a base da auto-imagem. O que significa que a criança que não recebe de volta as suas imagens mentais e os seus afectos, reconhecíveis mas modificados, terá no seu desenvolvimento mais dificuldade em diferenciar a realidade da fantasia, o externo do interno, a realidade física da realidade psíquica. Isto pode restringir os afectos a uma utilização instrumental, i e, manipulativa, em vez de serem utilizados na comunicação. Este uso instrumental dos afectos é um aspecto comum e importante na tendência dos jovens para se expressarem através da acção violenta, quer contra si, quer contra os outros.

A Relação com a Autoridade

“Na ausência de regras cria-se a vertigem do espaço-todo, que implica uma sensação de aniquilação emocional (...) não se encontrando outra saída possível que não seja a sua expulsão imediata”

Strech, 1998, p. 149

Quando nos referimos à autoridade em geral, provavelmente estamos a considerar “uma atitude que enquadra e mantém o respeito pelas regras, facilitadora da identificação e da integração de modelos” (Douet, 1994, p. 191).

No entanto, esta definição é demasiado abrangente, não permitindo distinguir diferentes abordagens teóricas sobre esse conceito complexo. Consideramos que um dos grandes desafios do nosso estudo é a tentativa que faremos de analisar os resultados obtidos sobre a relação com a autoridade à luz de duas concepções de autoridade distintas: por um lado a autoridade institucional/formal, definida pelas relações entre cada indivíduo e as instituições, que são naturalmente representadas também por indivíduos; e a autoridade simbólica, estruturante do crescimento psíquico, que forma uma dualidade conceptual com a instância psíquica do super-eu e que se forma nas relações parentais.

É essencial, portanto, antes de mais, definir exactamente, quando falamos em autoridade, a que conceito estamos a referir-nos.

Uma das noções centrais sobre autoridade, que nos parece aplicável a todas as suas vertentes, é que ela tem como finalidade atenuar a conflitualidade inerente ao viver em conjunto, fazendo aceitar a cada elemento do conjunto uma certa renúncia pulsional. Mas, correlativamente, a autoridade é também uma fonte de conflito na medida em que os seus fundamentos, sempre relativos, não podem, ou não são suficientes para evitar os protestos. Ela emerge, assim, também, do conflito

enquadrado no debate de opiniões, produzindo o consentimento dos sujeitos dentro da pluralidade humana.

Quando nos referimos à autoridade formal/institucional, somos enviados para Weber (1947, citado em Emler, 1992), na medida em que foi ele que fez uma análise detalhada da evolução dos elementos formais das relações sociais, nas quais inseriu as questões institucionais. Para este autor o processo central dessa evolução foi o da burocratização das relações.

Weber argumentou que a burocracia difere de outros tipos de organização social, nomeadamente dos baseados em lealdades pessoais e dos baseados no respeito pelos costumes e tradições, pela natureza e características das *relações de autoridade* que sustentam essa organização, relações essas que considerou como “racionalis-legais”. A sua análise desta autoridade formal confere-lhe quatro características:

- Todas as posições de autoridade formal existem segundo uma hierarquia organizada formalmente – uma instituição ou uma organização – e só têm a legitimidade que esse sistema lhe confere;
- Cada posição tem sempre esferas de jurisdição específica, explícitas e formalmente definidas;
- Os agentes dessa autoridade só podem legitimamente exercê-la de acordo com critérios formais impessoais e imparciais e não ao serviço de interesses pessoais;
- Têm igualmente deveres e obrigações formalmente definidos, que nada terão a ver com as suas opiniões pessoais.

Se, como cidadãos, acatarmos as instruções dos agentes da autoridade formal, não o fazemos por nenhuma relação com os ocupantes dessa posição, nem é devido a nenhuma capacidade pessoal desses agentes. Idealmente será porque acreditamos que eles estão formalmente autorizados e acreditados para cumprir instruções e directivas e que estamos, nós também, assim, formalmente obrigados a cumpri-las. Em contrapartida, esperamos que os agentes actuem apenas e só dentro dos limites da sua autoridade formal previamente definida e que o façam de forma inteiramente imparcial.

A partir destas análises de Weber, Emler e Reicher (1995), definiram a autoridade institucional/formal como um sistema que existe para organizar e regular as relações entre os indivíduos. Consequentemente, cada indivíduo se encontra numa relação de troca com este sistema de autoridade institucional: a cada pessoa é-lhe exigida obediência às regras e às indicações estabelecidas por aqueles que estão formalmente autorizados a fazê-lo (o que em democracia significa que é a maioria que escolhe os princípios básicos dessas directrizes), por outro lado é-lhe fornecida protecção, sendo disponibilizados os meios para que a pessoa seja ressarcida quando estes direitos são violados. Os autores defendem que as relações com a autoridade institucional assumem um significado particularmente importante na adolescência, pois, ao querer inserir-se na sociedade, é necessário que o adolescente desenvolva uma compreensão adequada do funcionamento institucional, e que adquira também uma estrutura de atitudes adequada face às regras do sistema.

Ainda segundo Rubini e Palmonari (1995, citados por Gouveia-Pereira & Pires, 1999), uma característica fundamental da socialização dos adolescentes é a compreensão do sistema legal no qual a sociedade se baseia, compreensão essa que se encontra relacionada com o desenvolvimento da orientação das relações dos

adolescentes com as instituições. Os estudos realizados por Emler e Reicher (1985), revelam a existência de uma correlação entre as atitudes face à autoridade escolar e as atitudes face à autoridade do sistema legal. Este resultado deve-se ao facto da experiência escolar constituir a base para a compreensão de outros sistemas racionais-legais e para a formação de orientações em relação a eles (Emler, Ohana, & Moscovici, 1987). De facto, é em contexto escolar que as crianças e os jovens, supostamente, aprendem a respeitar os professores, reconhecendo a existência de regras sociais que devem ser acatadas, aprendizagem esta que depois se estenderá às outras instituições com que contacta.

As investigações de Emler e Reicher em Inglaterra e, em Itália as de Rubini e Palmonari, conduziram à identificação de duas experiências, comuns à maioria dos adolescentes, que parecem estar na base das suas orientações face à autoridade formal, pois contribuem para uma reconstrução da identidade quer pessoal quer social, e que são a experiência escolar e a pertença ao grupo de pares. Não se pode, no entanto, excluir a presença de outros factores que influenciam essas orientações, como a família e a comunidade em que o adolescente está inserido (Gouveia-Pereira & Pires, 1999).

Para estes autores (Emler & Reicher, 1985, 1992, 1995 e Emler & St. James, 1994), as diferentes orientações possíveis face à autoridade institucional/formal, variam consoante as crenças, mais ou menos positivas ou negativas, sobre essa autoridade. Isto significa que as orientações dos adolescentes face à autoridade formal não são vistas como correlativas à interiorização das regras, dos direitos e das obrigações, mas são o resultado do desenvolvimento de um *modelo de atitudes*. Para Emler e Reicher (1985), os resultados obtidos com investigações também junto de jovens delinquentes, sugerem que a orientação face a qualquer autoridade formal é

generalizável face a outros tipos de autoridade do mesmo género. Afirmam, no entanto, que apenas investigaram as orientações dos adolescentes perante a vertente da autoridade legal-racional, ficando assim por distinguir se as orientações nesta vertente, serão distintas das orientações “face a outras formas mais pessoais, portanto mais informais, de autoridade, como a autoridade parental” (Emler & Reicher, 1985, p. 167). Há portanto o reconhecimento de que a autoridade parental, como protótipo da interiorização das regras e dos interditos, não foi uma variável tida em consideração nos estudos realizados pelos autores.

Passamos, assim, precisamente para a operacionalização do conceito da autoridade mais informal, centrando a reflexão na autoridade inerente à lei familiar e social, onde começamos por fazer a distinção entre autoridade, poder e violência. A confusão entre estes conceitos advém da circunstância de que a autoridade requer obediência e pressupõe uma hierarquia, podendo, portanto, ser tomada como uma forma de violência. No entanto, a autoridade para ser funcional, idealmente, deveria excluir o uso de meios externos de coerção, já que quando a força é empregue é porque a autoridade falhou (Arendt, 1954, citada por Carel, 2002).

Para além desta autoridade que se vale do poder de que é investida e usa a violência para ser obedecida, ela pode assumir uma outra forma, também disfuncional, que se traduz pela sua inexistência, e assim, para o mesmo fim, o da obediência, vai ter de usar a persuasão e a sedução.

A autoridade, por um lado, interdita: ela impõe a renúncia pulsional através do “não”, que deve ser firme e securizante; mas existem outros não, mais confusos, como o “não, mas”, o “não, sim”, ou o “não, se”. O que o “não” em si mesmo expressa sobre quem o profere é que é essencial, no sentido de ser uma manifestação de onnipotência, hostilidade, culpabilidade, sedução, ou, na vertente construtiva uma

expressão de amor ou de protecção. E é essencial na medida em que vai ser internalizado pelo outro de acordo com essa sua expressão.

Por outro lado, a autoridade também tem como função autorizar, dizer “sim”. Este “sim”, esta autorização, deve ter correlação com o “não”, com a interdição, na medida em que a existência de limites lógicos e seguros é o fenómeno que abre o campo à experimentação, a um espaço seguro de liberdade pessoal e de potencialidade a descobrir (Carel, 2002). Estes aspectos, como já vimos (Paixão, 1991, Sélosse, 1992, Marques, 1999) são essenciais na adolescência, ou seja, o adolescente, por característica, contesta esta autoridade para se descobrir. A grande questão coloca-se no problema de “economia” da autoridade, isto é, dos pais se conseguirem distanciar de uma possível culpabilidade no exercício da autoridade de modo a que ela não seja exercida de forma disfuncional tendendo alternadamente quer para a insuficiência como para o excesso. Para Carel (2002), o abuso de autoridade alimenta-se quer da sua ausência quer do seu excesso.

Mas como poderemos definir a autoridade simbólica dos interditos internos?

Como sabemos, a instância psíquica do super-eu, concebida inicialmente por Freud, é a instância que julga e critica e é constituída pela interiorização das exigências e dos interditos. Freud definiu o super-eu como o “herdeiro do complexo de Édipo” (Chartier, 1991, p. 24). Segundo Lacan (1978), o complexo de Édipo é a estrutura que, em cada indivíduo, estabelece que há um pai como representante da lei, no sentido de interditar o objecto, que é a mãe. Para Milheiro (1997), a organização psicológica do sentimento de justiça encontra-se nesta instância do super-eu, na junção entre a componente narcísica e a componente relacional, reunindo, assim, todas as censuras e os preceitos parentais e familiares, instalando-se como um tribunal interno que organiza os juízos e as decisões do quotidiano.

É Carel (2002), que, neste âmbito nos parece definir a autoridade de forma mais abrangente, considerando que não é nem um estado, nem uma posição, mas antes um processo:

O processo de autoridade define-se como um modo de funcionamento mental resultante e produtor de diversas operações inter e intra psíquicas, centradas sobre a transmissão-transformação do super-eu e do ideal do eu, operação essa geradora de crescimento e de sofrimento psíquico, na tríade pai-mãe-filho, no seio do grupo familiar (...), contextualizado por uma comunidade sócio-cultural de pertença (Carel, 2002, p. 24).

Quanto a esta tríade pai-mãe-filho, já abordámos, ao longo desta reflexão, as relações entre a mãe e o bebé, sobretudo quanto às implicações das funções maternas (como prestadora habitual de cuidados primários). Coloca-se então a questão de saber qual o papel ou a função do pai, como outro diferente da mãe, na resposta às necessidades de desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. Le Camus (2002) faz uma síntese de alguns enunciados geralmente admitidos sobre essa função pelos investigadores clínicos, que referiremos, sobretudo no que respeita à autoridade. Assim, o pai começa por desempenhar um papel essencial na fase de separação entre a mãe e o bebé, introduzindo a criança à diferença, que impede, simbolicamente, a «fusão» original de se prolongar mais do que é necessário. Representando as interdições do super-eu, o pai contribui, também nesse aspecto, para a construção do psiquismo da criança.

Le Camus (2002), procede a algumas críticas a esta concepção da função do pai, que assentam na anterior existência de uma acentuada diferenciação de papéis entre o homem e a mulher no seio da família, em que ao pai cabia o mundo exterior e à mãe o lar. Como também já referimos, esta divisão não se encontra mais, nem na legislação, nem nas práticas educativas deste século XXI. No entanto, consideramos que, sendo uma realidade a mudança operada nas diversificações quer funcionais,

quer nas configurações das famílias, os papéis têm de ser sempre desempenhados, independentemente de quem os assume. Assim, o que se revela importante, é, não só, a função real ser desempenhada, mas também que cada função implica determinado simbolismo que se mantém nos tempos actuais, quem quer que a desempenhe, desde que o faça.

Para concluirmos esta aproximação à conceptualização da autoridade, consideramos fundamental reter que, qualquer que seja a vertente que atravesse, pensamos como Paixão (1991), quando afirma que a autoridade é uma função tanto social, como psicológica e que se revela crucial para as crianças e para os adolescentes, na medida em que assegura os limites que lhes permitem saber como e onde ocupar, em cada momento, o seu lugar na sociedade, quando, simultaneamente, passam pelos processos de crescimento onde a ansiedade se encontra sempre presente.

Quando a autoridade familiar não assume o seu papel centralizador de limites, provoca sempre uma incerteza quanto à autenticidade de qualquer relação.

De facto, com a decadência dos "...sistemas tradicionais de privilégios" familiares, "a unidade relacional familiar, e portanto, também a autoridade, passa a ser partilhada com (...) outros poderes" (Paixão, 1991, p. 79), de que a escola é o principal exemplo. O ajustamento evolutivo desta convivência não parece estar totalmente clarificado. Devido, pelo menos em parte, ao não assumir dessa partilha por parte desses poderes (Sélosse, 1992) e a uma inadaptação familiar a todas estas mudanças, sobressai uma autoridade familiar disfuncional que se pode expressar na já referida autoridade como onipotente e hostil, ou de sedução, numa tentativa de manipulação dos afectos.

O trabalho que nos propusemos realizar cruza os conceitos de adolescência, de relação com a autoridade, de comportamentos delinquentes dos jovens e da reacção penal a esses comportamentos. Falta-nos, portanto, abordar, nesta revisão bibliográfica, os aspectos psicológicos e sociais que conduzem ao comportamento delincente. Nos diferentes estudos que passaremos a apresentar sobre a génese dos comportamentos delinquentes, vemos, como diz Coimbra de Matos (1978) que as características psíquicas destes jovens se caracterizam, por vezes, por uma carência da instância do super-eu; em outras, eles são vítimas de um excesso tirânico dessa instância. No entanto, constatamos que são sempre uma multiplicidade de factores que se encontram em jogo na formação destes comportamentos.

*Aproximações à Gênese da Delinquência: Estudos sobre os Comportamentos
Delinquentes*

“Os actos anti-sociais do jovem delinquente (como tantos outros sintomas psicológicos) são um sinal de esperança: eles significam que a criança procura manter alguma espécie de relação afectiva”

Winnicott, 1943/1997, p. 266

Identificar as diferentes causas que possam conduzir a determinados efeitos é uma aspiração da ciência. Dada a complexidade e a multifactorialidade do comportamento humano, sabemos que um processo de causa e efeito em ciências humanas não pode, nem deve, ser estabelecido linearmente, apenas se conseguindo aproximações a essa identificação, que são, sem dúvida, fundamentais. É essa aproximação à gênese do comportamento delinquente das crianças e dos jovens que passamos a apresentar, através de abordagens ao problema realizadas por diferentes autores.

A maior parte dos factores de risco da delinquência juvenil são igualmente factores de risco para as perturbações mentais infantis e juvenis e traduzem-se, nomeadamente, pelo abandono, o abuso, a falta de supervisão e de acompanhamento dos pais, a disciplina desadequada, o permanente conflito, o comportamento criminoso dos pais (Pooley, 2003). Por outro lado, os factores que conferem resistência a estas crianças e jovens, de modo a que se possam desenvolver e funcionar num mundo onde nem sempre as situações de vida são fáceis, passam por:

- Na infância: ser do sexo feminino, ter laços afectivos onde a segurança se pode erguer, ter uma atitude positiva com tendência para a resolução de problemas, ter boa capacidade de comunicação, reflexão e planificação, ter sentido de humor.

- Na família: ter uma relação de afecto, com supervisão e disciplina; a relação entre os pais com ausência de discordâncias sérias.
- Na comunidade: possuir redes de suporte, boas condições de habitação, escola com ofertas de actividades diversificadas e estratégias positivas quanto ao comportamento e às atitudes (Hill, 2000, citado em Pooley, 2003).

Winnicott, psiquiatra inglês que trabalhou com crianças que perderam as suas famílias na II Guerra Mundial, desenvolveu conceitos básicos sobre o desenvolvimento emocional precoce, conducentes à chamada teoria da tendência anti-social. Debruçando-se sobre a compreensão “do crime como doença psicológica” (Winnicott, 1946/1997, p.114) estabelece a relação entre as tendências anti-sociais em crianças e a sua privação da vida familiar. A sua teoria assenta na ideia base de que, na falta súbita de um quadro de referência minimamente adequado dentro da família, ou dos prestadores de cuidado habituais, a criança, ao começar a constatar essa realidade, deixa de se sentir segura e livre. As suas emoções passam a ser de angústia e de procura por todos os meios possíveis de uma outra referência que substitua a anterior.

O que a criança anti-social faz com os seus comportamentos disruptivos é recorrer à sociedade e à escola, em vez de recorrer à família, para lhe fornecer a estabilidade de que necessita para poder crescer emocionalmente. Quando a criança rouba, o que ela procura no objecto roubado é a mãe que lhe foi sonegada, é o pai que poderá proteger a mãe dos seus ataques. Esta procura envolve grandes sentimentos de frustração e vai necessitando de forma crescente e simultânea de uma autoridade que estabelecerá um limite concreto à procura do que nunca se encontra. Só quando a criança, já delinvente, encontra a figura forte, carinhosa, mas

sobretudo rigorosa, pode recuperar os seus impulsos de amor e o seu sentimento de culpa perdido. Caso contrário, apenas poderá tornar-se cada vez mais deprimida e despersonalizada, sendo incapaz de perceber a realidade como tal, excepto a realidade da violência.

Para Winnicott (1946/1997) o comportamento anti-social não é uma doença ainda, mas sim um pedido de ajuda a pessoas fortes, com capacidade de amar e de ser objecto de confiança. Podem, no entanto, os delinquentes ser considerados doentes, quando o sentimento de segurança básico não chega à vida das crianças, ou nunca ou, pelo menos, a tempo de ser integrado pelo seu psiquismo.

Quando se encontra sob forte controlo, a criança anti-social pode parecer adaptar-se temporariamente bem à situação, mas não tardará a sentir-se ameaçada internamente e a voltar aos comportamentos agressivos e transgressivos.

Em cada um dos dois extremos de um contínuo imaginário encontra-se, num extremo a criança com um desenvolvimento familiar considerado normal que desenvolve a capacidade de controlar os seus impulsos, pela aquisição de um “bom ambiente interno” (Winnicott, 1946, p.117). A criança anti-social, já doente, encontra-se no outro extremo, pois não tendo criado esse bom ambiente interno precisa de um controle externo ou, pelo menos, de pensar que controla o que a rodeia se quiser ter alguma hipótese de sobreviver. A tendência anti-social tem duas vertentes, uma o roubo, outra a destruição, mas ambas devem ser entendidas como a procura do objecto perdido.

Vimos assim como a compreensão da delinquência tem de passar pela responsabilização parental. A evolução delinvente das crianças e adolescentes pressupõe a noção de que o meio exterior lhes deve alguma coisa. Segundo Strecht (2003), os pais destes jovens são sempre adultos doentes. São pais ausentes, física

ou emocionalmente, sobretudo no que diz respeito à figura paterna. Com efeito, a ausência do pai e do que ele representa simbolicamente, impossibilita os jovens de se identificarem a figuras de autoridade e a identificarem regras e limites. Ficam assim com um mau equilíbrio entre a dependência e a autonomia emocional das mães. Estas, por sua vez são frágeis, e muitas vezes necessitam elas próprias de ser maternalizadas pelos seus filhos. Assim, estes jovens crescem com padrões de relações totalmente distorcidos.

Zeiller e Couraud-Barnoud (1993) realizaram, em França, um trabalho junto de crianças e adolescentes criminosos – menores de 18 anos no momento da infracção – cujo objectivo foi o de estudar a sua morbilidade psicopatológica. Pretenderam apreender não só os dados de anamnese destes jovens, como também a dinâmica da sua personalidade no momento em que ocorreu o acto criminoso e as suas vivências à resposta judiciária nos meses seguintes.

Pela análise de testes projectivos aplicados (Rorschach e TAT) e entrevistas, os autores concluíram que:

- Em termos de estrutura de personalidade, estes jovens apresentam perturbações narcísicas importantes ligadas a dificuldades da vivência das relações mais precoces;
- Em termos familiares todos eles mostram uma falha na representação das imagens parentais. Possuem uma imagem de um pai ausente ou desacreditado na sua função paterna, ainda que alguns estejam presentes no lar. São homens pouco actantes, eles mesmo delinquentes, alcoólicos ou deprimidos com quem o jovem não comunica. Por um lado, não desempenham o seu papel protector face às pulsões da criança para a sua integração positiva, por outro não constituem um modelo de

representação da autoridade e de identificação. O que existe é uma carência ou mesmo uma ausência de autoridade do pai que origina grande confusão nos papéis de cada membro da família.

A imagem da mãe transmite quer o vazio afectivo, quer uma onnipotência fusional e ameaçadora. São mães que, por um lado não “alimentam narcisicamente” (Zeiller & Couraud-Barnoud, 1993, p. 92) as suas crianças, não lhes fornecendo a atenção, os cuidados e a gratificação indispensável ao desenvolvimento da sua auto-estima, por outro não lhes deixam o espaço suficiente para a aquisição da autonomia necessária.

É a *conjugação* destes dois tipos de figuras parentais que parece estar na raiz das dificuldades relacionais destes jovens, nunca existindo uma diferenciação suficiente entre os papéis dos diferentes elementos da família.

A imagem que formam de si próprios oscila entre a onnipotência infantil e o nada, o vazio. Não podendo organizar-se psiquicamente de forma eficaz construíram mecanismos de defesa rígidos que funcionam sobretudo para evitar qualquer contacto com as emoções, os sentimentos, os desejos. Toda a violência ou a ausência vividas na infância permanecem latentes e sem sentido, logo todo o pensamento é difícil e doloroso. À mais pequena frustração sentem-se ameaçados pois vivem-na como uma rejeição.

É entre os 16 e os 18 anos que, maioritariamente, cometem o seu primeiro crime. Surge a necessidade incontornável de uma ruptura, de um confronto. Procuram colocar no exterior, à distância, o que de terrível sentem dentro de si; destruindo ou destruindo-se. O acto criminoso equivale à tentativa de separação de si próprio.

Os autores defendem que colocar estes jovens em prisões sem outras medidas de suporte, ao invés de conduzir a uma mudança que possa travar este processo, leva à deterioração da situação com a provável repetição das condutas criminosas. Propõem várias medidas entre as quais se situam a criação de um sistema de tutorado específico para cada menor que lhe permita ter uma pessoa de referência, e sempre a mesma, a quem o jovem possa recorrer, quaisquer que sejam os locais em que esteja detido, assim como a elaboração de uma estratégia de apoio terapêutico indicado para cada caso.

Outro autor que se dedicou ao estudo da gênese da delinquência foi Roger Muchielli. Entre as suas referências contam-se o criminologista belga de Greeff e o psicanalista francês Daniel Lagache.

Muchielli (1979) interessa-se, sobretudo, pelo desenvolvimento das atitudes face ao meio social, debruçando-se sobre a sociogênese da delinquência. Distingue os verdadeiros delinquentes dos pseudo delinquentes. Estes últimos – psicóticos, neuróticos, pervertidos, doentes orgânicos... – quando cometem crimes fazem-no em *substituição* de outros actos, possuindo uma estrutura psicológica diferente dos que considera ser os verdadeiros delinquentes cujo acto criminoso tem uma *função utilitária*.

Consideramos importante fazer aqui um comentário para salientar que o modo como são percebidas, pela sociedade, as causas da delinquência vai ter sempre consequência nos métodos adoptados pelas autoridades para lidar com os delinquentes. Separar os verdadeiros delinquentes dos pseudo delinquentes não é um acto neutro em termos de política penal na medida em que, com base nesta distinção se diferenciem igualmente as sanções penais.

Muchielli considera que a gênese da verdadeira delinquência é simultânea à da consciência sociomoral. Define esta consciência como um “factor dinâmico da integração e da participação social (...)” e o verdadeiro delinquente como “normal do ponto de vista fisiológico e psicológico (...) anormal do ponto de vista psico social (...) não em relação às leis da sua época (...) mas em relação à (...) dimensão social essencial do ser humano” (Muchielli, 1979, p. 142).

As perturbações na consciência sociomoral surgem através de alterações no desenvolvimento da criança a partir de três momentos chave:

1º momento – a partir da altura em que a criança se torna capaz de agir, inibindo os seus impulsos, para *salvaguardar o amor* da mãe, esta tem o papel de desenvolver na criança a *capacidade de tolerância à frustração*. A criança como que oferece as primeiras pulsões disciplinadas à mãe para gozar o seu acordo e a sua aprovação. Se houver apenas um castigo e esta *aprovação afectiva* não existir, desenvolve-se na criança um *sentimento de injustiça* básico, a frustração é sentida de forma gratuita, não existindo reparação. Os sentimentos de insatisfação tornam-se permanentes sendo a criança incapaz de tolerar qualquer frustração, que será sempre sentida como injusta. Por outro lado, também uma atitude demasiado permissiva e inconstante do meio, que leve a criança a obter tudo e demasiado rápido conduz ao egocentrismo – tudo o que contraria o seu desejo passa a ser por ela sentido como hostil;

2º momento – entre os 2 e os 6 anos, no início da etapa de integração social da criança, se se verificar uma dissociação pai-mãe, no sentido da mãe desqualificar ou contradizer a autoridade do pai; a ausência do pai for efectiva sem uma figura de substituição diferente da mãe; o pai for

gratuitamente frustrante, ou negligente ou ainda hiper protector, o pai não surge a representar o seu papel de autoridade e simultaneamente de garantia de justiça e segurança.

3º momento – quando a experiência de sobrevivência nas ruas é vivida precocemente (desde os 6 anos), desenvolvendo na criança o sentimento de que só pode contar consigo própria num mundo hostil.

Referindo ainda um estudo de Ferreira (1960, citado em Muchielli, 1979), este defende que em famílias onde a criança serve de elemento de confronto entre o pai e a mãe, o fenómeno das mensagens paradoxais que ambos dirigem à criança torna-se um factor criminógeno já que origina o descrédito em toda a autoridade.

Explicando a génese da verdadeira delinquência como uma perturbação da consciência moral, isto é, uma alteração da socialização – à qual designou de dissocialização –, Muchielli define a psicologia do verdadeiro delinvente em cinco pontos essenciais:

- *Limitado potencial de adaptação;*
- *Agressividade ligada à auto-afirmação;*
- *Ausência de sentimentos de culpa;*
- *Estado permanente de reivindicação social.* Verifica-se a desvalorização de tudo o que representa a autoridade ou os valores sociais aceites. Não existe afectividade no meio, logo ele serve apenas para aproveitamento dos interesses do próprio;

- *Intolerância à frustração.* Traduz-se por grande egocentrismo, com uma sensibilidade exagerada à contradição, não a suportando. Só se apercebe do que o meio se recusa a dar-lhe e nunca do que lhe é dado. Como toda a relação é sentida como hostil, todas as reacções são de legítima defesa.

Reportando-nos agora a estudos realizados nos Estados Unidos, sobre delinquência juvenil, em termos de crimes graves, o Departamento de Justiça americano divulgou, em 9 de Março de 1997 (Karr-Morse & Wiley, 1997 e Calhoun et al, 2001), um relatório que mostrava que se as taxas de encarceramento mantivessem o mesmo ritmo, um em cada vinte bebés nascidos no país nesse ano passariam algum tempo da sua vida na prisão. Em Outubro do mesmo ano, o FBI divulgou um relatório dando conta de um decréscimo dos crimes violentos nos últimos dois anos mas, contando os últimos 25 anos, as taxas de crimes violentos cometidos por jovens teriam quadruplicado. Também as taxas de auto-agressão, culminando em suicídio, cometidas por crianças entre os dez e os catorze anos teriam triplicado no mesmo período.

Outro dado estatístico relevante indica que, enquanto os rapazes entre os 14 e os 24 anos representam 8% da população, eles são responsáveis por quase metade dos assassinios totais cometidos no país. (Bennett, W.J. et al, 1996))

Karr-Morse e Wiley (1997), no seu livro *Ghosts from the Nursery*, apresentam histórias de casos de jovens que cometeram crimes de morte nos E. U. Centram-se ao longo de toda a obra na história de vida de um adolescente de dezasseis anos, acusado de homicídio, condenado à morte e que aguarda o resultado do recurso. É a partir das circunstâncias de vida de jovens que cometem este tipo de crimes, das suas

próprias experiências profissionais e de trabalhos de investigação de diversos autores, que procuram factores comuns importantes à grande maioria dos adolescentes que cometem crimes.

Segundo as autoras, não parece haver evidência de que existam factores quer biológicos ou sociais que, por si só, predisponham a um comportamento violento na criança. O essencial para se compreender esta predisposição é conseguir-se detectar a interacção entre as vulnerabilidades internas e os factores de risco provenientes do meio.

Assim, defendem que as diferentes violências do meio (quer sejam físicas, por abuso de substâncias, quer sejam psicológicas ou sociais) sobre os seres humanos, durante o crescimento fetal e ao longo dos primeiros dois anos de vida, são as causas centrais para o desenvolvimento de crianças violentas, já que este é o período da vida em que se fundamentam os alicerces orgânicos para o controle dos impulsos, bem como as raízes do pensamento e da empatia. De uma forma muito esquemática, os factores de risco que podem apresentar predisposições para o desenvolvimento de comportamentos violentos nas crianças são, segundo a pesquisa das autoras, os apresentados em esquema no Quadro 5.

QUADRO 5 : Factores de risco no desenvolvimento de comportamentos delinquentes, segundo Wiley e Karr-Morse (1997).

FACTORES BIOLÓGICOS			FACT. FAMILIARES	FACTORES SOCIAIS
<i>Pré-natais</i>	<i>Peri-natais</i>	<i>Pós-natais</i>		
- Malnutrição	- Complicações graves durante o parto;	- Acidentes / traumatismos cranianos	Doenças mentais do pai e/ou da mãe;	Uso habitual de armas na comunidade; acesso a armas;
- Exposição a teratogêneos (álcool, drogas e nicotina)	-Prematuridade	- Deficiências de nutrição	Pai criminoso;	Nível económico abaixo da comunidade;
-Factores genéticos			Rejeição materna;	Inexistência de adultos fora da família que valorizem a criança;
- Stress materno, essencialmente com rejeição da gravidez			Depressão materna;	Uso de soluções violentas como padrão de resolução das dificuldades;
			Alterações múltiplas ou inconsistência por parte da pessoa que presta cuidados;	Padrões de alcoolismo, toxicod dependência
			Abuso;	
			Negligência;	
			Disciplina permissiva ou contraditória	

É essencial voltar a realçar que nenhum destes factores é, em si mesmo, considerado causal para os comportamentos delinquentes na juventude. Nem sequer se certezas sobre a forma como estes factores interagem entre si, e como se desenrolam os processos dinâmicos em causa nessa interacção. A investigação apenas indicia que, quando em interacção, estes são factores ligados à gênese dos comportamentos violentos.

Os Adolescentes Institucionalizados em Portugal: Caracterização do seu Meio Social e Familiar, Escolaridade e Género

Para podermos ter uma visão sobre o número e as características dos jovens que, em Portugal, se encontram institucionalizados em centros educativos, pelo seu comportamento delinquente, vamos auxiliar-nos de dois estudos realizados ambos no final de 2000, portanto ainda na vigência da Organização Tutelar de Menores e não da Lei Tutelar Educativa. No entanto, os dados que passamos a apresentar permitem identificar e distinguir os jovens que se encontravam institucionalizados por se encontrarem em perigo e os que o estavam por motivos de realização de factos qualificados pela lei como crime.

No estudo de Seabra (2002), os dados recolhidos referem-se a Dezembro de 2000. O total de menores institucionalizados em Caef's era de 634, dos quais 120 (18,9%) eram raparigas e 514 (81,1%) rapazes. Das raparigas, 20,8% estavam institucionalizadas por serem consideradas crianças em perigo; dos rapazes, 8% encontravam-se neste caso. Em relação ao motivo da intervenção tutelar, 10,4% dos jovens eram vítimas de maus tratos, 14,8% encontravam-se em situações de pré ou para-delinquência⁹ e, a grande maioria, 74,8%, encontravam-se institucionalizados pela prática de factos qualificados como infracção penal. Destes últimos, os rapazes representam quase 90% da população total. O autor verificou uma fortíssima associação entre a prática delinquente e o sexo masculino. A nível etário, os 16 e os 17 anos foram as idades identificadas como tendo agrupado o maior número de infractores juvenis (55%). Quanto à escolaridade, esta população revela um

⁹ Para-delinquência: inadaptação à vida social normal, à disciplina da família, do trabalho ou das instituições; Pré-delinquência: mendicância, vadiagem, prostituição, libertinagem ou abuso do álcool (Seabra, 2002).

insucesso predominante. Numa idade em que, em princípio a escolaridade obrigatória (3º ciclo) já deveria estar concluída, a nenhum deles foi possível concluí-la e apenas 17% se encontram a frequentar o 3º ciclo. O 1º ciclo é frequentado por 30% dos jovens e a maioria, 48,3%, frequenta o 2º ciclo.

O estudo de Leote de Carvalho (2003), um estudo bastante completo nesta área, procedeu à análise de 95,5% dos processos referentes à totalidade da população institucionalizada nos colégios do Instituto Reinserção Social. Ele reporta ao período de 1 de Setembro a 31 de Dezembro de 2000. Dos 685 processos afectos, na época, aos colégios de Reinserção Social, 599 tiveram como motivo da intervenção tutelar a prática de facto qualificado pela lei como crime ou situações de para ou pré-delinquência. Já que os dados numéricos são muito semelhantes aos do estudo de Seabra (2002), pois reportam-se a uma época muito aproximada, passamos a apresentar apenas a caracterização sócio-familiar e escolar e as diferenciações quanto ao género em relação aos jovens em estudo.

No primeiro aspecto, as trajectórias dos sujeitos apresentam em comum um percurso de infância, em muitos casos desde o nascimento, caracterizado por sucessivas rupturas nos laços familiares e sociais. A violência ou a ausência de figuras permanentes de referência constituem-se como as situações habituais, deixando o núcleo familiar de funcionar como suporte, funcionando, pelo contrário, como causador de insegurança e ansiedade. Assim, desde cedo estes jovens encontraram-se entregues a si próprios criando um modo de vida assente numa autonomia falsa, já que não foi baseada em alicerces estáveis. Estas situações revelam-se na sua maior gravidade quando verificamos que 17% dos jovens se encontram a residir sem qualquer membro da família biológica na altura da entrada no colégio. As alterações do grupo parental são sobretudo pelo abandono efectivo do

lar por parte de um dos progenitores, ou de ambos, mais do que de um processo de separação, ou divórcio em que os laços, de forma mais ou menos forte, se mantêm. Existem um grande número de situações em que há uma ausência total de informações respeitantes aos progenitores, sobretudo quanto ao pai (26,2%). A supervisão parental torna-se assim muito deficiente, ou inexistente. Existe, em seguida, um número de casos em que um dos pais faleceu jovem, especialmente o pai.

Em relação à escola, os percursos são marcados pelo insucesso, pelo absentismo e pelo abandono precoce, como já vimos também no primeiro estudo apresentado. Assim, as vivências nas ruas tornam-se uma constante. A situação escolar apresenta por vezes uma gravidade tal, ao ponto de surgirem jovens, no sistema de justiça, com 15 anos, que nunca estiveram matriculados no sistema de ensino.

Quanto à questão do género, segundo a autora, ela surge como das mais relevantes nesta investigação, como quase em todas (excepto Levy, 2001) que apresentamos tendo essa variável em consideração. Neste caso, ela é relevante quer quanto aos próprios jovens quer em relação às suas famílias de origem. A mãe, como mulher, encontra-se nesta população, na esmagadora maioria, relegada para uma posição de subalternidade tanto a nível profissional, como social, sendo o grupo que apresenta níveis de escolaridade mais baixos. É ainda a vítima, em conjunto com os filhos, de violência doméstica por parte das figuras masculinas presentes. Em relação aos jovens parece haver uma inversão em relação ao que se verifica com os pais. Representando apenas 16,7% da população total, neste estudo são as raparigas que apresentam níveis de escolaridade superiores, estão um pouco mais representadas na prática de ilícitos contra as pessoas, portanto mais graves, com

ocorrência, sobretudo, no espaço escolar, sendo sinalizadas mais tardiamente do que os rapazes nestes actos. Actuam mais frequentemente sozinhas do que em grupo, ao contrário dos rapazes. Quando os seus ilícitos surgem em grupo, trata-se de grupos mistos, onde a presença de homens é frequente. Quanto aos rapazes, são geralmente sinalizados mais novos, sobretudo por ilícitos contra o património, praticados em grupos, quase sempre o grupo de pares. Fica por saber se estes factos se deverão ao facto de o controlo formal intervir mais precocemente nas situações relativas aos rapazes. Se assim for, as raparigas seriam alvo de uma intervenção apenas quando a visibilidade dos seus actos fosse mais difícil de ignorar.

Quanto à zona habitacional de origem, os jovens provêm, na sua maioria de meio urbano e suburbano, sobretudo das Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto. Os actos que cometem sugerem a existência de necessidades de consumo várias, desde as mais básicas, traduzidas nos elevados furtos de produtos alimentares, até às roupas de marca e telemóveis.

Antes de terminar, gostaríamos de referir que, de acordo com os últimos dados estatísticos disponíveis ¹⁰ (dados provisórios de 31 de Dezembro de 2002), nos dois anos de vigência da LTE de que os dados nos dão conta, o número de jovens sinalizados ao sistema por prática de factos qualificados pela lei como crime, diminuiu quase para um terço em relação aos valores aqui apresentados.

De facto, em 31 de Dezembro de 2000 tínhamos 599 adolescentes sinalizados ao Instituto de Reinserção Social, pela prática de crimes, e em Dezembro de 2002 passamos a encontrar 226 jovens nessas condições. Por outro lado, a desproporção entre géneros é ainda maior actualmente do que era em 2000, com as raparigas (18) a

¹⁰ Remetemos para anexo os quadros com alguns dados estatísticos, sobre os menores institucionalizados nos centros educativos nessa data – para cada centro, apresentamos dados sobre o número de jovens institucionalizados, situação escolar, género sexual, idade, motivo da medida educativa. (Estatísticas do Ministério da Justiça, 2002)

representarem 8% da população total de jovens em situação de delinquência. Estes dados não deixam de provocar alguma perplexidade. Voltaremos a eles, mais tarde, quando discutirmos os resultados do nosso estudo.

Para finalizar esta abordagem aos diferentes estudos alvo da nossa consulta, passamos a apresentar esquematicamente, em quadros, aqueles que se referem a trabalhos de campo, quer sobre delinquência, quer sobre delinquência e autoridade, para que possam mais facilmente ser consultados e comparados.

QUADRO 6: Síntese de alguns dos estudos consultados sobre delinquência e sobre delinqüência e autoridade (referências bibliográficas, amostra, metodologia e conclusões)

ARTIGO / OBRA	AMOSTRA	METODOLOGIA	OBJETIVOS E CONCLUSÕES
Kroll, L. et col. (2002). Mental health needs of boys in secure care for serious or persistent offending: a prospective and longitudinal study. <i>Lancet</i> , 359, 1975-1980.	Rapazes ingleses delinquentes dos 12 aos 17 anos. (n = 97 / n = 90)	Estudo longitudinal: durante a admissão em quatro unidades de segurança e passados 3 meses. Entrevistas clínicas: Kiddie Schedule for affective disorders, schizophrenia (K-SADS); QI inferior a 70. As áreas em que as necessidades foram mais esbatidas foram nas de educação, abuso de substâncias, auto cuidado e de alimentação. As áreas em que a frequência de necessidades caíram substancialmente, mas em que se mantiveram elevadas foram no capítulo dos problemas familiares e sociais e comportamentos agressivos. As necessidades psicológicas persistiram, com novas formações de depressão, de ansiedade e de sintomas de stress post-traumático depois da admissão. Assim, as vertentes que mais precisam de ser melhoradas nestas unidades de segurança situam-se no âmbito do acompanhamento psicológico e psiquiátrico.	Objetivo: Diagnóstico de perturbações mentais e de necessidades a nível social e educativo no momento da entrada numa unidade de segurança e 3 meses depois para análise das mudanças verificadas. Conclusões: A necessidade de assistência psicológica era alta na admissão, com as desordens mais frequentes a traduzirem-se por depressão e a ansiedade. 27% dos adolescentes obtiveram um QI inferior a 70. As áreas em que as necessidades foram mais esbatidas foram nas de educação, abuso de substâncias, auto cuidado e de alimentação. As áreas em que a frequência de necessidades caíram substancialmente, mas em que se mantiveram elevadas foram no capítulo dos problemas familiares e sociais e comportamentos agressivos. As necessidades psicológicas persistiram, com novas formações de depressão, de ansiedade e de sintomas de stress post-traumático depois da admissão. Assim, as vertentes que mais precisam de ser melhoradas nestas unidades de segurança situam-se no âmbito do acompanhamento psicológico e psiquiátrico.
Kessler, C. (2002). Need for attention to mental health of young offenders. <i>Lancet</i> , 359, 1956-1957.	Adolescentes delinquentes em uni.de segurança	Revisão de literatura e comentário ao estudo anterior.	Conclusões: Necessidade de serviços de saúde mental na população de delinquentes juvenis, dada a prevalência de jovens com perturbações mentais que entram no sistema judiciário.
Calhoun, G., Glaser, B. & Bartolomucci, C. (2001). The juvenile counselling and assessment model and program: a conceptualization and intervention for juvenile delinquency. <i>Journal of Counselling & Development</i> , 79, 2, 131-142.	Adolescentes delinquentes americanos	Estudo de caso	Objetivo: Apresentação de um modelo conceptual de intervenção na população delincente juvenil (JCAP). Conclusões: Comportamentos delinquentes são vistos como resultado de variáveis associadas a: <i>características do adolescente</i> (predisposição genética/hereditária; sexo; dimensões de personalidade/inteligência; competências sociais e factores cognitivos); <i>contexto ecológico em que o adolescente vive</i> (família; amigos; escola e comunidade) e <i>interacções entre as variáveis</i> . A JCAP intervem segundo diferentes estratégias, nomeadamente aconselhamento individual, em grupo, intervenção junto das escolas e das famílias.
Wolf, S. (2001). Children who kill. <i>British Medical Journal</i> , 332, 61-62.	Crianças inglesas que cometem assassinio	Estudo de caso	Conclusões: Caracterização psico-social destas crianças: Crianças com problemas neuropsicológicos, com um controlo pobre dos impulsos, insucesso escolar, errância. São alvos de violência doméstica, a mãe sofre de depressão e o pai encontra-se ausente.
Romero, E., Sobral, J., Luengo, M. A., & Marzosa, J. A (2001). Values and antisocial behavior among Spanish adolescents. <i>Journal of Genetic Psychology</i> , 162, 1, 20-41.	Adolescentes espanhóis, com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos, em 3 grupos: rapazes institucionalizados em centros de reabilitação e prisões (95); não institucionalizados (435) e raparigas não institucionalizadas (52).	- O comportamento anti-social foi avaliado pelo Antisocial Behavior Questionnaire (ABQ) (de Luengo, Carrillo, Otero, & Romero, 1994; Romero, Luengo, & Otero, 1995, 1998); - Os sistemas de valores foram analisados através de um instrumento construído pelos mesmos autores anteriores, numa escala de 16 itens de valores distribuídos como inerentes à amizade, família, solidariedade, democracia, etc.. Foram respondidos através de uma escala de Likert de 5 níveis desde "nada importante" até "muito importante".	Objetivo: Investigar a relação entre os valores e o comportamento anti-social auto percebido pelos adolescentes nos 3 grupos. Conclusões: O comportamento anti-social está associado a um sistema de valores próprio, em que a satisfação pessoal imediata prevalece sobre tudo e se verifica uma impossibilidade de adiar a gratificação. Está igualmente associado a uma falha de interesses por valores sociais (valores ideológicos e sócio-políticos). Os efeitos da institucionalização, neste estudo, estão controlados. Os adolescentes institucionalizados dão maior importância à ordem, sobretudo em questões ligadas à limpeza, à organização e à obediência. Parecem ter tendência a valorizar aquilo que menos tiveram ao longo das suas vidas. Por outro lado precisam mais do que os outros grupos de sentir que controlam as suas vidas. Estão também mesmos preocupados com as actividades de tempos livres. Apenas foram encontradas relações entre os adolescentes institucionalizados e os adolescentes ligados à justiça. Este é um dado interessante pois parece reflectir a forte atitude negativa face ao sistema de autoridade, isto é, a consideração de que o sistema não é justo à partida, portanto não vale a pena o indivíduo preocupar-se com questões de justiça que não existem.

QUADRO 6 (continuação)

ARTIGO / OBRA	AMOSTRA	METODOLOGIA	OBJECTIVOS E CONCLUSÕES
Brezina, T. (2000). Delinquent problem-solving: an interpretative framework. <i>Journal of Research in Crime and Delinquency</i> , 37, 1, 3-31.	Adolescentes delinquentes	Revisão de literatura	Conclusão: A delinquência pode ser vista como um comportamento de resolução de problemas como resposta às pressões vividas durante a adolescência.
Chyung, Y., Darling, N., & Caldwell, L. (2000). Parental monitoring and legitimacy of parental authority: flip sides of the same coin? <i>Department of Human Development and Family Studies</i> , Pennsylvania: State University Press.	Adolescentes americanos dos 6º, 7º e 8º anos (n = 398)	Questionário sobre supervisão parental (Fletcher, Darling, Steinberg & Dornbusch, 1995). Questionários sobre problemas de comportamento do próprio e dos amigos (Kandel, 1996). Questionário sobre o grau de obrigatoriedade de obedecer às regras impostas pelos pais (Smetana, 1988).	Objectivo: Examinar os papéis da supervisão parental, dos problemas de comportamento dos amigos e das crenças sobre a legitimidade da autoridade parental no que respeita à predição dos problemas de comportamento dos adolescentes. Estudos anteriores: A supervisão parental está negativamente relacionada com os problemas de comportamento dos adolescentes. Mas é necessário que estes permitam essa supervisão. Esta permissão depende das crenças dos adolescentes sobre a legitimidade da autoridade parental. O envolvimento com amigos delinquentes está positivamente relacionado com os problemas de comportamento dos adolescentes. Esta vulnerabilidade está dependente do estilo de parentalidade; disciplina parental; relações de amizade pobres e insucesso escolar. Conclusões: - Adolescentes cujos pais se envolvem na sua supervisão são menos influenciados por amigos com problemas de comportamento. - Quando os adolescentes sentem que não têm de obedecer às regras impostas pelos pais, a supervisão parental é o meio mais eficaz na prevenção de problemas de comportamento. - Adolescentes que se sentem obrigados a obedecer às regras impostas pelos pais são menos vulneráveis à influência dos amigos delinquentes.
Smithers, C. & Hubbard, J.A. (2000). Proactive and reactive aggression in delinquent adolescents: relations to aggression outcome expectancies. <i>Journal of Clinical Child Psychology</i> , 29, 1, 86-94.	Rapazes dos 13 aos 18 anos em unidade de segurança. (n = 90)	Aplicação de: Escala de Agressão pró-activa e reactiva de Dodge & Coie (1987); e para uma medida paramétrica das consequências (expectativas) dos comportamentos agressivos entrevistados estruturadas individuais usando estímulos estandardizados (nove vinhetas).	Objectivo: Investigar se a relação entre um comportamento agressivo e a tendência para esperar consequências positivas desse comportamento é específico da agressão pró-activa. Conclusões: A agressão pró-activa está positivamente relacionada com a tendência para esperar resultados positivos dos actos agressivos. A agressão reactiva foi estatisticamente controlada. A importância desta conclusão tem a ver com a intervenção, na medida em que se pode trabalhar sobre as expectativas dos agressores.
Bell, R. M., Eillickson, P. L., Khanh & Van T. (2000). Cross lagged relationships among adolescent problem drug use, delinquent behavior, and emotional distress. <i>Journal of Drug Issues</i> , 30, 2, 283-304.	Adolescentes americanos do 10º ao 12º anos (n = 3 458)	Utilização dos dados de um estudo longitudinal realizado em 30 escolas da Califórnia e Orégão, num projecto de prevenção do consumo de drogas.	Objectivo: Estudo das relações entre o uso de drogas, o comportamento delinquentemente e o stress emocional, no que respeita à sua direcção de causalidade. Isto é, examinou-se o impacto da existência de cada um destes problemas, nos outros dois. Conclusões: Não foi encontrada qualquer relação causal entre a existência de stress emocional quer com o uso de drogas quer com o comportamento delinquentemente e o uso de drogas. Evidência de uma relação directa entre o comportamento delinquentemente e o uso de drogas. Consideraram os autores que ficou por apurar se a relação entre os problemas emocionais e os outros dois comportamentos de risco (uso de drogas e delinquência) se verifica apenas para os jovens com sérios problemas sociais e/ou graves perturbações psicológicas.
Gouveia Pereira, M & Sá Pires, S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade. <i>Andlise Psicológica</i> , 1, 17, 97-109.	Adolescentes portugueses entre os 14 e os 18 anos (n = 337)	Instrumento (Rubini & Palmonari, 1995, Emler & Reicher, 1985) com 2 escalas: - de Avaliação Subjectiva da Escola e de - Atitudes Face à Autoridade Institucional	Objectivo: Análise, por um lado, da relação entre a avaliação subjectiva da escola e as autoridades escolar e formal/legal e, por outro lado, do efeito do género sexual, do rendimento escolar e da pertença a um grupo, face a ambas. Conclusões: A autoridade escolar e a autoridade legal pertencem ao mesmo universo simbólico na adolescência. Uma experiência escolar positiva está associada, por um lado a uma percepção do sistema legal como mais eficaz, e por outro da autoridade escolar como imparcial. Esta conjugação implica, por sua vez, que uma experiência escolar positiva está associada a uma menor transgressão das regras.

QUADRO 6 (continuação)	ARTIGO / OBRA	AMOSTRA	METODOLOGIA	OBJETIVOS E CONCLUSÕES
	Landsheer, J.A., Hart, H. (1999). Age and adolescent delinquency: the changing relationship among age, delinquent attitude, and delinquent activity. <i>Criminal Justice and Behaviour</i> , 26, 3, 373-389.	Adolescentes holandeses dos 12 aos 24 anos (n = 2 918)	Auto preenchimento de Questionário com 2 escalas: Escala de avaliação de actividades delinquentes, composta por 28 itens de actos delinquentes e Escala de avaliação de permissividade em relação a causar danos a outros, com 18 itens e 3 níveis.	Objectivo: Foram à priori postuladas 3 diferentes atitudes: de permissividade à violência; de permissividade a danos materiais e de não permissividade. O objectivo foi relacionar e analisar a relação entre estas atitudes e a idade, o sexo e a prática de actos delinquentes. Conclusões: Os jovens com uma atitude de não permissividade mostraram um nível baixo e estável de actividade delinquente em todas as idades; os jovens com uma atitude de permissividade a actos que possam provocar danos materiais mostraram um nível intermédio de permissividade delinquentes em que a diferença de idades não se mostrou significativa; os jovens com uma atitude de permissividade à violência revelaram diferenças significativas em relação aos grupos etários. Por sua vez, os adolescentes com atitudes de permissividade à violência determinaram a grande parte das diferenças de idade na actividade delinquente. A relação entre o binómio idade-atitude foi semelhante para rapazes e raparigas embora os rapazes se envolvam mais frequentemente em comportamentos delinquentes.
	Robertson, B. (1999). Leisure and family: perspectives of male adolescents who engage in delinquent activity as leisure. <i>Journal of Leisure Research</i> , 31, 4, 335-359.	Adolescentes envolvidos em comportamentos delinquentes como passatempo (n = 8)	Entrevistas estruturadas. Completamento de 1 livro de trabalho. Sessões de discussão em grupo, ao longo de 1 dia.	Objectivo: Investigação sobre os hábitos das famílias de adolescentes delinquentes no que respeita aos tempos livres, à estrutura da família e à natureza das suas relações. Conclusões: Estes adolescentes não se sentem vinculados à sua família. Sentem que os pais não se interessam pelas suas actividades. Não é a estrutura da família que faz a diferença, mas sim o papel dos pais como educadores e acompanhantes. Todos têm em comum a ausência de memória de experiências partilhadas de tempos livres com os pais a partir dos 10 anos. Segundo os adolescentes, os próprios pais não valorizam nas suas vidas a ocupação dos seus tempos livres. Expressam o desejo de partilha de experiências, sobretudo com o pai.
	Pedro, C. (1999). Percepções de injustiça e atitudes face à autoridade institucional nos adolescentes. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.	Adolescentes portugueses de escolas oficiais, dos 14 aos 19 anos (n = 100)	- Escala de Atitudes Face à Autoridade Institucional Emler & Reicher (1985) e Gouveia Pereira & Sá Pires (1999); - Escala de dimensões de justiça de Tyler (1994); - Questionário de rendimento escolar; - Escala de auto relato de envolvimento em actividades delinquentes de Emler & Reicher (1985)	Algumas conclusões: Quanto mais parcial é considerada a autoridade maior número de comportamentos transgressivos se verificam. Por outro lado, a existência de comportamentos transgressivos está positivamente relacionada com a inexistência de punição face a essas transgressões.
	Brendgen, M., Vitaro, F. & col. (1998). Affiliation with delinquent friends: contributions of parents, self esteem, delinquent behaviour, and rejection by peers. <i>Journal of Early Adolescence</i> , 18, 3, 244-266.	Pré-adolescentes americanos de 12 e 13 anos (n = 267)	Estudo longitudinal em 2 tempos: - Parte de uma escala de auto percepção da proximidade aos pais. - Self Perception Profile for Children (SPPC), Harper, 1985 e Self Reported Delinquency Questionnaire (SRDQ), LeBlanc & Frechette, 1989.	Objectivo: Analisar se uma auto-percepção de pouca proximidade aos pais estaria associada à aproximação dos pré-adolescentes a amigos delinquentes e seria mediada por uma baixa auto-estima. Conclusões: A auto-estima é o factor que medeia a relação de proximidade aos pais, num primeiro tempo, e a preferência por amigos com comportamentos delinquentes num segundo tempo, mas apenas para aqueles jovens que são sistematicamente rejeitados pela maioria dos seus pares.

QUADRO 6 (continuação)

ARTIGO / OBRA	AMOSTRA	METODOLOGIA	OBJECTIVOS E CONCLUSÕES
Fleming, M. (1997). <i>Adolescência e autonomia: o desenvolvimento psicológico e a relação com os pais</i> . Porto: Edições Afrontamento	Adolescentes portugueses entre os 12 e os 19 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário de Autonomia Comportamental - Inventário de Percepções das Atitudes Parentais (63 itens divisíveis em 4 escalas: de autonomia, de amor, de controlo e de hostilidade) 	<p>Objectivo: Diagnóstico da relação pais/adolescentes no seu efeito quanto à autonomia adolescente.</p> <p>Algumas Conclusões: A figura parental compósita (pai-mãe) aparece como a entidade reguladora dos conflitos ligados à desobediência e à submissão, e logo à autoridade. No entanto, nas ocasiões em que os pais surgem como figuras separadas, é a mãe que surge mais envolvida nas questões ligadas ao poder e à autoridade. Isto pode encontrar explicação no facto de ser a figura que se encontra em contacto permanente com os comportamentos do quotidiano. É a figura de autoridade, mas também a de suporte. O adolescente procura ganhar mais autonomia e portanto maior autoridade e responsabilidade sobre o seu comportamento, no sentido de uma transformação do sistema de autoridade unilateral para uma maior reciprocidade. O adolescente deseja autonomizar-se, mas para isso necessita de se sentir ligado aos pais através de um vínculo seguro; se temer uma perda de amor pelo facto de desejar separar-se, pode retirar-se na tarefa da individualização, dando lugar ao impasse ou à paragem do desenvolvimento psicológico.</p>
Edwards, W.J. (1997). A measurement of delinquency difference between a delinquent and nondelinquent sample: what are the implications? <i>Adolescence</i> , 31, 124, 973-991.	Adolescentes americanos dos 12 aos 16 anos. 426 rapazes e 106 raparigas em estabelecimento prisional - grupo delincente; 174 rapazes e 180 raparigas frequentadores de escolas oficiais - grupo não delincente.	<ul style="list-style-type: none"> - Index de auto-avaliação de actos delinquentes cometidos no ano anterior. - 5 questionários, preenchidos numa escala de Likert, em 5 pontos, para determinar como experienciam determinadas circunstâncias de vida, relacionadas com: perspectivas e expectativas de vida, controlo social, associação ao grupo de pares, percepção quanto à opinião dos outros sobre si próprios e auto-estima. 	<p>Objectivo: Comparação das 2 amostras quanto à actividade delincente no último ano, ao nível da frequência e do tipo de ofensas, e igualmente quanto aos factores associados à inclinação para cometer actos delinquentes. O objectivo desta análise é a sugestão de formas de intervenção.</p> <p>Alguns resultados e conclusões: No grupo delincente, 59% dos adolescentes provinham de famílias monoparentais, das quais 65% não tinham a figura paterna presente fisicamente. Neste grupo os adolescentes mostraram uma maior participação em actos delinquentes, em maior número os rapazes do que as raparigas, num total de 84%. No grupo não delincente, 16% provinham de famílias monoparentais, das quais 15% não tinham presente a figura paterna. Deste grupo, 29% mostraram registos de terem realizado actos delinquentes durante o ano anterior. Os actos delinquentes estão ligados a uma baixa auto estima, no sentido de que quanto mais negativamente o adolescente se avalia a si próprio maior é a sua participação em actos delinquentes. O grupo dos adolescentes delinquentes apresenta também uma menor expectativa de vida e menores perspectivas de futuro. Por outro lado, consideram, eles próprios que lhes foram dadas oportunidades muito limitadas e experienciam grande discrepância entre as expectativas que possuem e as suas concretizações ao longo do tempo. Têm igualmente um menor controlo social e têm mais tendência a relacionar-se com outros delinquentes.</p>
Karr-Morse, R. & Wiley, M. S. (1997). <i>Ghosts from the nursery</i> . New York: Atlantic Monthly Press.	Adolescentes americanos em estabelecimentos prisionais	Entrevistas de reconstituição de vida.	<p>Objectivo: Investigar sobre os factores bio-psico-sociais em jogo na génese da delinquência.</p> <p>Conclusões: É nos primeiros 2 anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento de comportamentos delinquentes na juventude, através de uma interacção de factores de risco a nível bio psicológico familiar e social.</p>

QUADRO 6 (continuação)

ARTIGO / OBRA	AMOSTRA	METODOLOGIA	CONCLUSÕES E CONCLUSÕES
Smetana, J. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. <i>Child Development</i> , 66, (p. 299-316).	Adolescentes entre os 12 e os 16 anos (n = 110), respectivos pais (92) e mães (108).	- O mesmo instrumento do estudo anterior, isto é, a medida de concepções da autoridade parental. - Questionário de Autoridade Parental (PAQ). Composto por 10 afirmações que representam cada estilo de parentalidade (segundo Baumrind): permissivo, autoritário, assertivo e rejeitante/negligente, para resposta segundo uma escala de Likert em 5 pontos.	Conclusões: Os adolescentes vêem os seus pais como mais permissivos ou mais autoritários do que os pais se vêem a si próprios, enquanto estes se consideram mais assertivos. Os julgamentos dos pais sobre a legitimidade da autoridade parental diferem em função do estilo de parentalidade. Pais com estilos de parentalidade permissivo ou rejeitante/negligente constroem fronteiras mais amplas nas questões de jurisdição pessoal dos adolescentes do que os outros pais. Pais com estilo permissivo vêem as regras sobre assuntos pessoais dos filhos como menos obrigatórias do que os outros pais e têm tendência a tornar os assuntos morais como convencionais e a moralizar assuntos que não pertencem a essa esfera. Pais com estilos autoritários vêem-se como tendo mais obrigação de impor regras aos seus filhos sobre questões comportamentais e sobre os amigos do que quaisquer outros pais. Também não diferenciam entre assuntos morais e convencionais tratando-os a ambos da mesma forma obrigatória, estando unicamente sujeitos à autoridade parental. Em contraste, pais com estilos assertivos encaram as regras morais como mais obrigatórias do que as convencionais. Possuem ainda uma maior tendência para moralizar assuntos convencionais do que quaisquer outros pais. Apenas os pais com estilos assertivos parecem manter fronteiras claras entre as questões morais, as convencionais e as de jurisdição pessoal quer nos seus julgamentos quer nas suas justificações. Os estilos de parentalidade não diferem em função do sexo dos adolescentes, mas essas diferenças acentuam-se à medida que a idade dos jovens vai aumentando e que a exigência de maturidade também aumenta.
Smetana, J. & Asquith, P. (1994). Adolescent's and parent's conceptions of parental authority and personal autonomy. <i>Child Development</i> , 65, (p. 1147-1162).	Adolescentes dos 6º, 8º e 10º anos (entre os 12 e os 16 anos - n = 68) e respectivos pais e mães (65 mães e 57 pais).	Medida de Concepções da Autoridade Parental: Instrumento com 24 afirmações/tema indicando hipotéticas transgressões divididas em 6 categorias de itens diferentes: itens morais, convencionais, de jurisdição pessoal, sobre os amigos, comportamentais e de saúde. São colocadas aos jovens e aos pais, questões sobre a autoridade parental para cada um dos 24 temas, acedendo à legitimidade dessa autoridade, à obrigatoriedade de existência de regras estabelecidas pelos pais e de obediência às regras. Respondem depois a questões sobre o nível de conflitualidade nesses assuntos.	Objetivo: o conceito de autoridade parental e os níveis e temas de conflito pais/adolescentes. Conclusões: Pais e adolescentes concordam na obrigatoriedade dos pais em exercerem autoridade em assuntos morais e convencionais (exs. mentir aos pais, comer com os cotovelos na mesa) e que as regras morais são independentes da autoridade parental, sendo baseadas em conceitos de justiça. No entanto, para os pais, os temas comportamentais, sobre os amigos, pessoais e de saúde são mais contingentes à autoridade parental do que para os adolescentes que os tratam como pertencendo à sua jurisdição pessoal, baseando-os em preocupações pessoais, individuais. Os temas de comportamento (exs, uma rapariga usar maquilhagem pesada, ou um rapaz usar brinco) foram os que suscitaram mais discussão mas os temas de maior conflitualidade foram os morais e os convencionais.
Zeiller, B. & Couraud-Barnoud, S. (1993). Enfants et adolescents criminels: aspects psychopathologiques. <i>Analyse Psychologique</i> , 1, (XI), 87-98.	Adolescentes franceses, menores de 18 anos, condenados por crimes graves. (100 rapazes e 6 raparigas)	Entrevistas e Testes projectivos: Rorschach e TAT.	Objetivo: Investigar a dinâmica de personalidade dos jovens em privação de liberdade. Conclusões: Apresentaram: falha na representação das imagens parentais, com confusão de papéis e ausência de figuras que estabelecessem limites; Perturbações psicopatológicas, sobretudo ao nível narcísico; Baixo limiar de tolerância à frustração e sistemas rígidos de defesa.
Galli, I. & Nigro, G. (1991). La représentation sociale du pouvoir chez les enfants. <i>Bulletin de Psychologie</i> , 405, (1991/1992), XLV, pp. 404-406.	Crianças (rapazes e raparigas) de 9 e 10 anos. (n = 100)	Colocada uma questão aos sujeitos em que se pedia a associação de 5 palavras ao termo poder. As respostas foram depois agrupadas em 13 campos semânticos e encontradas as correspondências entre elas.	Objetivo: Perceber como o poder era representado pelas crianças. Conclusões: As crianças têm uma informação bastante completa e variada sobre o poder. O léxico relativo ao poder abrange termos sem conotações negativas. Têm uma visão dinâmica, confiante e optimista do conceito de poder. No que respeita à relação com o presente estudo, o poder encontra-se, nestas crianças, ligado à distribuição de riqueza, ao respeito, à obediência e à autoridade.

QUADRO 6 (continuação)

ARTIGO / OBRA	AMOSTRA	METODOLOGIA	OBJECTIVOS E CONCLUSÕES
Laupa, M. & Turiel, E., (1986). Children's concepts of adults and peer authority. <i>Child Development</i> , 57, 405-412.	Crianças dos 7 aos 11 anos (n = 48).	Num primeiro momento é posto em prática um programa que coloca as crianças em posições de autoridade em "resolução de conflitos". Num segundo momento todas as crianças são entrevistadas e colocadas em situações estandarizadas de conflitualidades com questões sobre as resoluções de conflitos e a legitimidade de crianças e adultos no estabelecimento de regras nessas questões.	Objectivo: Análise do conceito que as crianças têm de autoridade com atenção para a idade de quem exerce essa autoridade, a sua posição no contexto social e o tipo de ordem dada. Conclusões: Todas as crianças entrevistadas aceitaram a autoridade quer dos pais quer dos adultos como legítima e foram capazes de conceptualizar o papel dessa autoridade na organização social. No entanto, a aceitação da autoridade vai apenas até onde esta previne os danos. As conclusões deste estudo sugerem que as relações entre as crianças e os agentes da autoridade devem ser vistas como multifacetadas e recíprocas. Embora algumas das crianças mais novas associassem a legitimidade da autoridade aos atributos físicos, a maioria significativa delas foram capazes de articular e perceber que a autoridade era independente dos atributos físicos, das pessoas ou dos castigos. Estas atribuíram as bases de legitimidade da autoridade ao conhecimento e às capacidades trazidas para a situação. Estas diferenças indicam que as crianças não são apenas orientadas para a obediência a comandos da autoridade mas são capazes de avaliar a sua legitimidade e formar conceitos sobre as fronteiras da sua jurisdição em diferentes contextos sociais.
Emler, N. & Reicher, S. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. <i>British Journal of Social Psychology</i> , 24, pp. 161-168.	Adolescentes ingleses de 13 anos (n = 107)	Medida de auto-avaliação de envolvimento em actividades delinquentes Escala a aferir, com 24 afirmações relacionadas com as duas dimensões de autoridade formal mais familiares aos adolescentes: a escola e a lei e os seus respectivos agentes.	Objectivo: Desenvolvimento de uma escala para aceder às atitudes face à autoridade formal, quer na escola quer no domínio público (polícia e lei geral), tendo em conta que estas duas dimensões estão altamente correlacionadas. Pretende-se igualmente analisar a relação entre estas atitudes e a delinquência e determinar se esta relação é consistente com as diferenças de género sexual existentes na população em geral. Conclusões: A escala revelou-se um instrumento que permite expressar a relação entre as atitudes face à autoridade formal e os comportamentos nessa área. Os resultados obtidos sugerem ainda que a orientação face à autoridade formal pertence a uma única dimensão, da qual as atitudes face à autoridade e o envolvimento delincente são apenas diferentes facetas dessa única dimensão.

Definição do Problema

Com base nos pressupostos teóricos apresentados e nas conclusões dos estudos anteriormente referidos, que relevam a importância que a orientação face à autoridade assume na adaptação dos adolescentes à sociedade, propomo-nos analisar *qual a relação que, na adolescência, os jovens organizam com o processo de autoridade*.

Esta análise é realizada a partir de duas aproximações teóricas à autoridade: por um lado, a autoridade formal/institucional, organizada, de acordo com Emler e Reicher (1985 e 1995) e Gouveia-Pereira e Pires (1999), em torno da regulação da relação de troca entre o indivíduo e as instituições; por outro a autoridade como estruturante do crescimento psíquico, que se constrói através da relação parental na interiorização das regras e dos interditos (Chartier, 1991; Paixão, 1991; Milheiro, 1997 e Carel, 2002).

A reflexão e a investigação bibliográfica que temos vindo a referir conduziram à elaboração das linhas de orientação de um estudo comparativo entre rapazes adolescentes institucionalizados em centros educativos e rapazes não institucionalizados e entre estes últimos e raparigas não institucionalizadas.

Neste estudo esperamos responder às seguintes questões principais relativas aos adolescentes da nossa amostra:

- Quais as orientações que estes adolescentes revelam face à autoridade formal/institucional?
- Quais os conceitos de autoridade que possuem?
- Quais as figuras de autoridade que privilegiam?

- Haverá diferenças entre os rapazes institucionalizados e os rapazes não institucionalizados quanto às orientações face à autoridade institucional?
- Haverá diferenças quanto à conceptualização da autoridade entre os rapazes institucionalizados e os rapazes não institucionalizados?
- Haverá diferenças entre as respostas dos rapazes institucionalizados e dos rapazes não institucionalizados quanto à figura da autoridade que privilegiam?
- Entre os jovens não institucionalizados, haverá diferenças entre as respostas dos rapazes e das raparigas quanto às orientações face à autoridade institucional?
- Entre os jovens não institucionalizados, haverá diferenças entre as respostas dos rapazes e das raparigas quanto à conceptualização da autoridade?
- Entre os jovens não institucionalizados, haverá diferenças entre as respostas dos rapazes e das raparigas quanto à figura da autoridade que privilegiam?

Pelas respostas a estas questões, pretendemos perceber se os rapazes institucionalizados possuem uma construção interna do processo de autoridade diferente dos não institucionalizados, e de que forma são afectadas as orientações de uns e de outros em relação às normas externas e aos agentes institucionais. Pretendemos também perceber as diferenças existentes entre rapazes e raparigas não institucionalizados nas mesmas variáveis.

Perceber como estes jovens se relacionam com a autoridade tem como implicação inerente reflectir sobre que tipo de intervenção psicológica será mais adequada para se cumprir com eficácia a finalidade da medida educativa de internamento de “educação para o direito”.

Para esclarecermos a questão relativa à orientação dos jovens face à autoridade, aplicámos a escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, na versão de Gouveia-Pereira e Pires (1999).

Para procurarmos uma resposta às questões sobre o conceito e a figura da autoridade construímos duas perguntas de resposta aberta, que foram alvo de análises de conteúdo.

Passamos, assim, a descrever, no próximo capítulo, como se procedeu para levar a cabo a nossa investigação. Indicaremos primeiro, em detalhe, as características dos participantes no estudo, passaremos de seguida à descrição do material utilizado e, por fim, à forma como ele foi aplicado.

II – MÉTODO

Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 79 sujeitos, dos quais 24 são jovens do sexo masculino, institucionalizados em centros educativos, em regimes fechado e semi-aberto ¹¹, e 55 são jovens de ambos os sexos, 22 raparigas e 33 rapazes, não institucionalizados, que frequentam o 9º ano de escolaridade numa escola secundária com 3º ciclo, em Lisboa.

A escolha dos sujeitos da amostra foi feita, no caso dos centros educativos, pela autorização do Director Regional do Instituto de Reinserção Social para contactar apenas dois centros, um nos arredores de Lisboa, outro na zona sul do país, ambos com população unicamente masculina.

No centro educativo da zona sul do país, foi decidido pelo seu Director quais os jovens com possibilidade de compreensão de leitura das questões, e, do total de dezanove, seleccionou os sete que frequentavam o 3º ciclo. Destes, um deles recusou-se a responder aos questionários, outro respondeu aleatoriamente às questões, ficando um total de cinco sujeitos com respostas válidas para todas as questões.

¹¹ Cf. pp. 92-93, no capítulo sobre A Adolescência e o Direito, quanto à referência ao significado destes regimes de institucionalização.

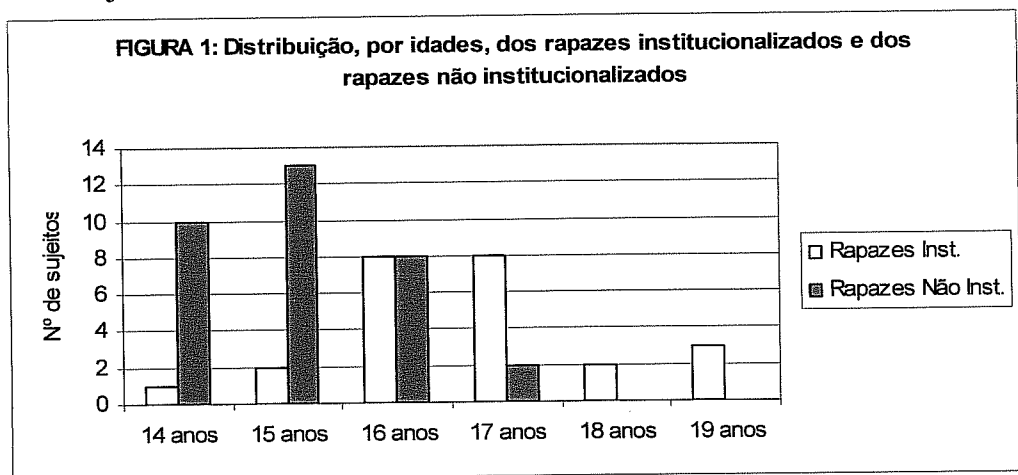
No centro educativo da zona periférica de Lisboa, apenas foi excluído um dos jovens institucionalizados, pelo motivo de impossibilidade de compreensão das questões escritas. Neste centro, o critério utilizado foi a frequência, pelo menos, do 2º ciclo. Assim, de um total de 21 jovens institucionalizados, foram aplicados os questionários a 20 sujeitos. Destes, nenhum se recusou a responder, embora tenha sido anulada a aplicação de um sujeito, pela aleatoriedade das respostas, ficando um total de 19 sujeitos com respostas válidas.

Em relação aos sujeitos não institucionalizados, a recolha de dados foi feita na totalidade das três turmas de 9º ano existentes numa escola secundária com 3º ciclo do centro de Lisboa. A escolha dos sujeitos destas turmas do 9º ano deveu-se ao facto de este ser o ano que abrange idades mais equiparadas aos jovens dos centros educativos e, simultaneamente, sem possuírem uma escolaridade muito acima destes.

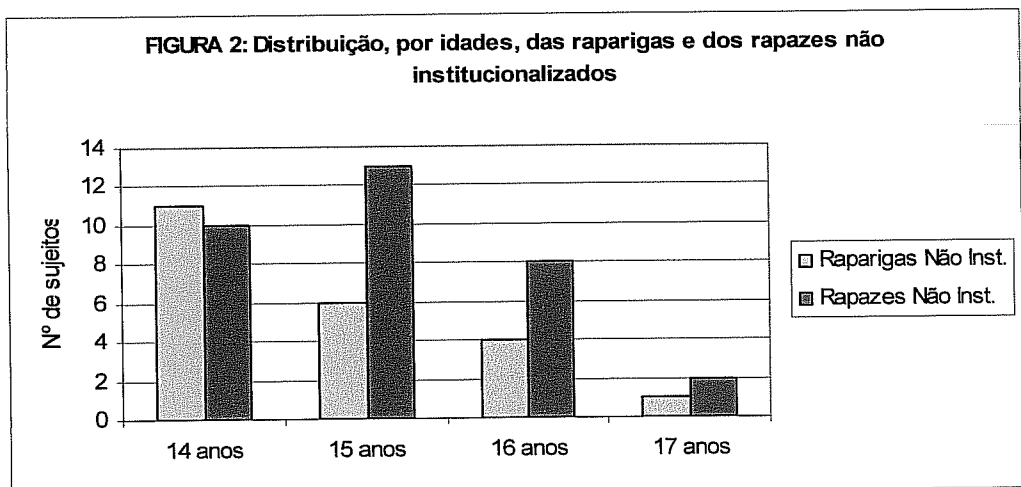
Já vimos que fazem parte dos sujeitos não institucionalizados jovens de ambos os sexos. Na impossibilidade de contactar, para efeitos da investigação, sujeitos do sexo feminino institucionalizados em centros educativos, a totalidade dos adolescentes institucionalizados da nossa amostra – 24 sujeitos – são rapazes.

Por esta razão, iremos comparar os rapazes institucionalizados com os rapazes não institucionalizados, e estes últimos, por sua vez, serão comparados com as raparigas, que são todas não institucionalizadas.

Quanto à idade, os rapazes institucionalizados nos centros educativos têm entre 14 e 19 anos. A sua média de idades encontra-se nos 16,7 anos (desvio padrão de 1,3), tendo a maior parte dos jovens entre 16 e 17 anos, como se pode ver pela consulta da Figura 1.



Os rapazes não institucionalizados, têm, em média, 15,0 anos (desvio padrão de 0,9) e possuem idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. (Figuras 1 e 2)



Os rapazes institucionalizados distribuem-se por uma faixa etária superior à dos rapazes não institucionalizados, sendo que a sua média de idades também é mais elevada.

Quanto às raparigas, elas são apenas ligeiramente mais novas do que os rapazes não institucionalizados, tendo 14,8 anos em média (desvio padrão de 0,9) e, tal como os rapazes, as suas idades estão compreendidas entre os 14 e os 17 anos. (Figura 2)

Instrumentos de Medida

O conjunto do material utilizado na investigação (em Anexo) foi constituído por quatro páginas.

Na página de rosto inseriu-se o objectivo geral do estudo, o pedido de colaboração aos sujeitos e algumas instruções gerais.

A página dois, não foi exactamente igual nos protocolos aplicados aos jovens institucionalizados e aos jovens não institucionalizados, pois, por um lado, a informação pedida aos jovens não institucionalizados sobre o género sexual, já era conhecida relativamente aos jovens dos centros educativos, e vice versa sobre o ano de escolaridade. Por outro lado, dado que os jovens dos centros educativos estão institucionalizados, a formulação da pergunta sobre a co-habitação tinha de ser diferente relativamente aos jovens não institucionalizados. Assim, esta página tinha, para todos, quatro questões de identificação dos sujeitos:

- Idade;
- Sexo (no caso dos sujeitos não institucionalizados); Ano de escolaridade (no caso dos sujeitos institucionalizados nos centros educativos);
- Profissão que gostaria de vir a exercer;
- Constituição do agregado familiar – a pergunta referiu-se concretamente a “Com quem vives habitualmente?” para os jovens não institucionalizados; e “Com quem

vivias antes de vir para o Centro?”, com quatro possibilidades de resposta: pai e mãe, só o pai, só a mãe, outros familiares, e/ou outras pessoas.

Em seguida, na página três, foram colocadas as duas questões de resposta aberta: a primeira sobre o conceito de autoridade e a segunda de ligação desse conceito a uma figura humana.

Por fim, na última página encontra-se a escala de Atitudes Face à Autoridade Institucional (Gouveia-Pereira & Pires, 1999), como medida das orientações dos sujeitos face à autoridade institucional.

Para efeitos de apresentação dos instrumentos e da sua análise, faremos primeiro a descrição da escala e, em seguida das questões de resposta aberta.

A medida das orientações face à autoridade institucional.

A escala que mede as orientações face à autoridade institucional é um instrumento baseado nas investigações de Emler e Reicher (1985) e de Rubini e Palmonari (1995, citado em Gouveia-Pereira & Pires, 1999), utilizado por estas autoras na população portuguesa adolescente. Para Emler e Reicher (1985), as orientações que os adolescentes tomam em relação ao sistema institucional da sociedade reflectem-se na sua disponibilidade para aceder às leis e normas percebidas e para aceitá-las, na sua maioria, como legítimas.

Esta escala está assente em três pressupostos empíricos: em primeiro lugar, no pressuposto de que as orientações face à autoridade formal recaem numa única dimensão que abrange as orientações face à escola – às regras escolares e à autoridade dos professores – e as orientações face à polícia e às leis; em segundo, de que *os actos delinquentes reflectem conflitos com a autoridade*, os quais estão *em consonância com as*

orientações face a essa mesma autoridade; por último, no pressuposto de que existe uma diferença efectiva entre rapazes e raparigas na participação em actos delinquentes, que se reflecte numa orientação diferente face à autoridade institucional, no sentido dos rapazes possuírem, em geral, orientações mais negativas face à autoridade, do que as raparigas (Emler & Reicher, 1985). Estes pressupostos serão novamente referidos e discutidos quando apresentarmos os comentários aos resultados obtidos no nosso estudo.

A versão da escala que utilizámos (Gouveia-Pereira & Pires, 1999) é composta por 15 afirmações sobre as quais é pedido um grau de concordância, numa escala de Likert de 5 níveis, que vai desde “discordo totalmente”, até “concordo totalmente”. Cerca de metade das afirmações estão elaboradas na positiva (por exemplo, “Os professores tratam todos os alunos da mesma forma.”) e outra metade na negativa (por exemplo, “A polícia tem tendência a implicar mais com as pessoas das classes sociais menos favorecidas.”) para evitar um efeito de habituação de resposta.

As questões de resposta aberta.

Às duas questões de resposta aberta colocadas aos sujeitos, foram feitas análises de conteúdo com divisão das respostas em categorias.

Quanto à primeira questão “*O que significa para ti a autoridade?*”, foram encontradas seis categorias de respostas, e ainda a categoria “Não sabe/Não responde” (Quadro 7).

Em relação à segunda questão “*Quando pensas em autoridade, que pessoa, ou pessoas, te vêm à ideia?*” as respostas encontradas foram distribuídas por quatro categorias, e ainda pela categoria “Não sabe/Não responde” (Quadro 8).

QUADRO 7: Categorias de respostas às questões sobre o conceito de autoridade***O que significa para ti a autoridade?***

Poder

Respeito

Poder e Respeito

Lei

Punição

“Autoridade fraca” (no sentido de uma autoridade disfuncional por defeito)

Não Sabe /Não Responde

QUADRO 8: Categorias de respostas à questão sobre a figura de autoridade***Quando pensas em autoridade, que pessoas te vêm à ideia?***

Família

Agente Institucional

Família e Agente Institucional

Professor

Não Sabe /Não Responde

Alguns dos sujeitos responderam a ambas as questões com a utilização de uma figura de autoridade, sendo, por isso, a sua resposta classificada na primeira pergunta (sobre o conceito) na categoria “Não sabe/Não responde”, apenas se considerando válida a resposta à segunda questão (sobre a pessoa que representa a autoridade). Cada sujeito mencionou *apenas uma* categoria de resposta para o conceito e *uma* para a figura de autoridade e, assim, a cada sujeito é apenas atribuída *uma resposta na questão relativa ao conceito* de autoridade e *uma resposta no que diz respeito à figura* de autoridade.

Variáveis em Estudo

Utilizámos, na nossa investigação, como variáveis independentes a institucionalização/não institucionalização, o género sexual (masculino/feminino), a idade (que para efeitos de análise estatística terá dois níveis) e a co-habitação familiar (também para efeitos de análise estatística terá dois níveis: co-habitação com o pai e a mãe/outros casos).

Como variáveis dependentes temos as dimensões obtidas a partir da escala de Atitudes face à Autoridade Institucional (Três factores: *Orientação positiva face à autoridade normativa institucional; Orientação para a transgressão/desobediência às normas em geral e Parcialidade dos agentes da autoridade judicial*), os conceitos de autoridade (sete categorias, já mencionadas) e as figuras privilegiadas de autoridade (cinco categorias, já mencionadas).

Procedimento

O procedimento seguido neste estudo, começou pelo pedido de autorização da aplicação dos protocolos nas instituições previstas para o efeito. Para isso foram feitas diligências quer em relação aos centros educativos em geral, para recolha de dados junto aos sujeitos institucionalizados, quer na escola secundária com 3º ciclo para recolha de dados dos sujeitos não institucionalizados.

Para a recolha de dados na escola secundária com 3º ciclo, procedeu-se primeiro ao contacto com a Presidente da direcção da comissão instaladora. Foi marcada uma reunião, na qual o pedido de contacto com os alunos foi aceite e onde foi entregue um documento escrito para registo interno desse consentimento. A razão da escolha dos jovens do 9º ano

já foi explicada anteriormente e a selecção das aulas para aplicação dos protocolos foi feita depois de conversa com os professores da disciplina de Ciências Físicas e Naturais.

A aplicação decorreu em seis dias, durante o mês de Novembro de 2003, nas aulas de terças e quartas-feiras. A passagem dos protocolos decorreu nas salas de aulas e, depois das apresentações prévias, as instruções foram dadas da seguinte forma: explicou-se que se pretendia saber a opinião dos jovens sobre determinados assuntos para um trabalho de investigação académica e que as suas respostas seriam anónimas; foi dito que os jovens não eram obrigados a responder às questões, mas que a sua colaboração era de muita utilidade para o resultado final do trabalho; foi explicado, página por página, aquilo que teriam de fazer, e chamou-se a atenção para que qualquer dúvida, quer de leitura quer de compreensão das palavras escritas, podia ser colocada enquanto preenchiam as respostas, bastando para isso chamar a entrevistadora. Todas as aplicações decorreram sem problemas.

Em relação aos centros educativos, primeiro foi feito um pedido por escrito ao Director Regional do Instituto de Reinserção Social, onde se referia o objectivo da investigação e se enviava o protocolo para apresentação aos jovens. A resposta foi obtida seis semanas depois, com a permissão para contactar os dois centros educativos para rapazes. A data foi marcada já directamente com os Directores de cada um dos dois centros.

No centro educativo do sul do país, a aplicação realizou-se no dia 16 de Janeiro de 2004, com a interrupção da actividade habitual dos jovens, a carpintaria. A aplicação decorreu na sala onde os jovens assistem habitualmente às suas aulas. Os jovens já tinham sido avisados que iam ser solicitados para responder a algumas questões. Na sala, para além da entrevistadora e dos sujeitos, encontrava-se também o monitor, sentado numa das carteiras mas afastado dos jovens, e a psicóloga. As instruções fornecidas foram as já

descritas, como foi feito em todas as outras aplicações. Durante as instruções um dos adolescentes não tinha sequer aberto o protocolo e manteve-se quieto, enquanto os outros começaram a responder. Foi-lhe perguntado directamente, em voz baixa, se ele não estava com vontade de responder. Ele respondeu que não lhe apetecia responder a nada. Foi-lhe dito que ele não era obrigado a responder mas que tinha de se manter na sala até os colegas terminarem. Ele anuiu e ficou sossegado durante toda a aplicação.

O facto de ser um número reduzido de jovens a responder tornou possível a verificação, ao longo da aplicação, da existência de respostas à escala feitas de forma aleatória. Foi detectado um dos jovens a fazê-lo, pelo que o seu protocolo foi anulado. Não se registaram quaisquer outros problemas durante a aplicação.

No centro educativo da periferia de Lisboa, os preparativos da aplicação não se passaram exactamente assim. O primeiro encontro com a psicóloga realizou-se no dia 27 de Janeiro de 2004. No local foi disponibilizada a informação de que, no funcionamento do dia a dia do centro, os jovens se encontram divididos em quatro grupos: dois grupos de jovens em regime fechado e dois grupos em regime semi-aberto, com horários de aulas e de actividades diferentes para cada grupo, tendo sido proposto fazer a aplicação a cada um dos grupos, ocupando para isso duas manhãs e duas tardes. Foi deixado ao nosso critério, de entre todos os jovens institucionalizados quais os que se pretendia entrevistar. Foi decidido que a aplicação seria feita aos jovens que pudessem ler as questões, portanto que frequentassem pelo menos o 2º ciclo, o que excluía apenas um sujeito. Estava previsto fazer a aplicação já nessa manhã a um dos grupos, em substituição de uma das actividades habituais do dia. Passámos então a um bloco de dois edifícios geminados, cada um com uma porta de ferro, devidamente fechada e guardada por seguranças, onde se pode ler por cima as indicações, numa delas “Fechado e na outra “Semi-aberto”. O segurança abriu-nos a porta com a indicação “Fechado” e, subindo umas escadas dirigimo-nos a uma sala de

convívio, onde se encontravam quatro jovens. Estes não tinham ainda sido avisados de que iriam participar na investigação, tendo-o sido apenas nesse momento. Depois das apresentações passámos igualmente a uma sala de aulas, onde os jovens ficaram apenas na presença da entrevistadora, já que a psicóloga se retirou e, neste caso, a monitora ficou à porta da sala por sua iniciativa. Um dos sujeitos respondeu à escala sobre a autoridade de forma igual para quase todas as afirmações, sendo visível que não as lia. Outro dos sujeitos teve dúvidas na compreensão da afirmação da escala que se encontra formulada na negativa (afirmação 15). A explicação foi-lhe dada transformando a afirmação numa questão do tipo “Concordas que..., ou, pelo contrário, não concordas?”.

As aplicações aos restantes sujeitos sucederam-se de forma muito semelhante, sendo que nas duas tardes foi feita a aplicação a doze sujeitos que se encontravam institucionalizados em regime semi-aberto (sete no dia 27 de Janeiro e cinco no dia 28) e, na manhã de dia 28, ela foi feita aos restantes quatro sujeitos institucionalizados em regime fechado. Não se registou qualquer problema durante qualquer das aplicações.

A nível do comportamento geral dos sujeitos durante a aplicação, registaram-se algumas diferenças entre os jovens institucionalizados e os não institucionalizados, que pensamos terem sido devidas ao facto destes últimos estarem divididos em grupos maiores e o ambiente em si ser mais descontraído do que nos centros. Assim, os sujeitos do 9º ano estavam mais à vontade para colocarem questões e fazerem comentários, o que, de facto, sucedeu, sobretudo no final das respostas estarem concluídas.

O tempo registado para cada aplicação variou entre os 15 e os 20 minutos em todas as aplicações.

Análise Estatística dos Dados

A análise estatística dos resultados obtidos passou pela construção de uma base de dados adequada ao tipo de variáveis em estudo, a que se seguiu uma análise destes dados no programa SPSS 11.5.

Em relação à metodologia utilizada nesta análise, recorreu-se, no caso da escala de atitudes face à autoridade, a alguns dos testes estatísticos dos estudos anteriores, primeiro de análises factoriais, em seguida de análises descritivas de médias, desvios padrão e coeficientes de variação. Para escolha do teste estatístico a utilizar na comparação entre os resultados dos sujeitos, fomos primeiro verificar se as variáveis em estudo tinham distribuição normal, através do teste Kolmogorov-Smirnov. Verificou-se que duas das variáveis (o Factor 1 – Orientação positiva face à autoridade normativa institucional e o Factor 2 – Orientação para a transgressão/desobediência às normas em geral) tinham distribuição normal, com $p=0,077$ e $p=0,200$, respectivamente. A outra variável em causa, o Factor 3 – Parcialidade dos agentes da autoridade judicial, não apresentou distribuição normal, com $p=0,009$. Assim, os testes estatísticos usados para compararmos os sujeitos quanto às suas respostas foram, para os factores 1 e 2 o Teste de T de Student, e nas respostas ao Factor 3 utilizámos o Teste de Mann-Whitney. As provas de normalidade são apresentadas em Anexo.

Para as questões de resposta aberta, foram feitas análises de conteúdo das respostas dos sujeitos, cujos resultados em categorias foram alvo de análise de frequências, organizadas em tabelas de contingência, através dos testes de Qui-Quadrado e de Fisher e de correlações Phi.

III – RESULTADOS

Neste capítulo, vamos começar por proceder à análise descritiva das características sócio-demográficas que recolhemos sobre os sujeitos da nossa amostra. Passamos depois à apresentação das qualidades psicométricas da escala de Atitudes face à Autoridade Institucional e sua comparação com o estudo realizado numa amostra portuguesa (Gouveia-Pereira & Pires, 1999), e à apresentação dos resultados da análise de conteúdo às questões de resposta aberta, quer sobre o conceito, quer sobre a figura de autoridade e respectiva categorização das respostas. Faremos, em seguida, a descrição dos resultados obtidos pelos sujeitos, quer na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, quer na categorização do conceito de autoridade e de figura de autoridade. Simultaneamente, iremos analisando as relações encontradas entre os rapazes institucionalizados e os não institucionalizados e entre estes e as raparigas, para todos os dados que recolhemos, para finalmente podermos responder às questões que colocámos no início do estudo.

Apresentação dos Resultados Decorrentes das Questões de Caracterização Sócio-Demográfica da Amostra

Recapitulando alguns dos dados já apresentados, esta amostra é constituída por adolescentes institucionalizados em centros educativos, todos rapazes, e por adolescentes não institucionalizados, distribuídos pelos dois sexos.

Em relação ao nível de escolaridade dos sujeitos, procurou chegar-se a um compromisso entre o seu nível de escolaridade e a sua idade, tendo em conta as dificuldades escolares dos jovens institucionalizados nos centros educativos. Mesmo assim, os adolescentes institucionalizados são, em média, cerca de um ano e meio mais velhos do que os não institucionalizados, encontrando-se a frequentar os 2º e 3º ciclos do ensino recorrente, sendo que onze jovens (46%) frequentam o 2º ciclo e treze (54%) o 3º ciclo, embora nenhum se encontrasse ao nível do 9º ano. Por sua vez, como sabemos, pois já referimos que esta amostra foi recolhida em turmas do 9º ano, todos os jovens não institucionalizados frequentam o 9º ano de escolaridade do ensino regular. Pensamos, no entanto, ter sido este o equilíbrio possível entre as variáveis idade e escolaridade.

No que respeita à composição do agregado familiar, apenas inquirimos sobre o facto dos sujeitos viverem com ambos os pais, só com um deles, ou com nenhum deles. No caso dos sujeitos que se encontram institucionalizados, a questão foi, obviamente, colocada relativamente ao momento anterior à entrada na instituição.

Assim, verificámos que os jovens não institucionalizados da nossa amostra vivem, na sua maioria, com ambos os pais (58% os rapazes e 64% as raparigas), enquanto, pelo contrário, os jovens institucionalizados vivem sobretudo apenas com um dos pais, ou com outras pessoas (58%).

No Quadro 9, podemos analisar, na globalidade, as características da nossa amostra, quer quanto à sua distribuição etária, como quanto à constituição do agregado familiar relativamente à co-habitação com os pais.

QUADRO 9: Caracterização sócio-demográfica da amostra: idade, género sexual e constituição do agregado familiar

Características da amostra	Adolescentes Institucionalizados Rapazes		Adolescentes não institucionalizados			
	n	%	Rapazes		Raparigas	
Idade	n	%	n	%	n	%
14-16 anos	11	46%	23	70%	17	77%
17-19 anos	13	54%	10	30%	5	23%
Co-habitação						
- c/ o pai e a mãe	10	42%	19	58%	14	64%
- só c/ a mãe, só c/ o pai, c/ outras pessoas	14	58%	14	42%	8	36%
Total	24		33		22	

Outra das questões investigadas junto dos sujeitos foi sobre as suas aspirações em termos profissionais.

A questão colocada referiu-se concretamente à profissão que gostariam de vir a exercer. Pretendíamos conhecer as expectativas que estes jovens têm no que respeita ao seu futuro profissional, e averiguar a existência de eventuais diferenças entre os jovens institucionalizados e não institucionalizados. Esta perspetivação no futuro, por parte dos jovens, pode também elucidar-nos sobre a existência de um projecto de vida enquadrado na realidade.

QUADRO 10: Profissões desejadas pelos sujeitos

Profissão desejada	Adolescentes institucionalizados		Adolescentes não institucionalizados	
	Rapazes		Rapazes	Raparigas
Advogado	2			
Arqueólogo				1
Arquitecto			2	
Artista Plástico	1			
Biólogo			1	
Comunicação				1
Economista				1
Engenheiro			3	
Farmacêutico			1	
Gestor			2	1
Informático			10	
Jardineiro	1			
Jogador de Futebol	4		2	
Jornalista			1	1
Juiz				1
Mecânico	4		1	
Médico			1	3
Modelo	1			2
Motociclista	1			
Motorista	1			
Piloto	1		1	
Pintor	1			
Polícia			1	
Professor	1		1	2
Psicólogo				1
Publicitário			1	1
Ser Rico			1	
Talhante			1	
Taxista	1			
Veterinário			1	2
NS / NR	5		2	4
Total	24		33	22

Verificamos, pela análise do Quadro 10, que existem cinco actividades escolhidas por mais do que três adolescentes (Informático, Jogador de Futebol, Mecânico, Médico e Professor). As profissões preferidas pelos sujeitos institucionalizados dividem-se por “jogador de futebol” e “mecânico”, com quatro sujeitos a preferir cada uma das profissões, enquanto que as preferências dos sujeitos não institucionalizados vão sobretudo para as actividades de “informático” (que agrupa as preferências de dez sujeitos) e “médico” (que agrupa as preferências de quatro sujeitos, três raparigas e um rapaz).

A única profissão transversal, a todos os jovens, rapazes e raparigas, é a de “professor”.

Apenas três dos jovens institucionalizados gostariam de exercer uma profissão que exige habilitações universitárias (advogado e professor), enquanto, pelo contrário, dos rapazes não institucionalizados, apenas oito perspectivaram uma actividade que *não* implica estudos universitários. Os jovens institucionalizados parecem perspectivar-se sobretudo em profissões cujos saberes consideram estar desde já adquiridos, ou em vias de aquisição.

Apresentação dos Resultados da Análise das Qualidades Psicométricas da Escala e das Categorizações às Questões de Resposta Aberta

Para determinar a consistência interna da escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, fomos calcular o coeficiente Alfa de Cronbach para a totalidade dos itens. O valor encontrado foi de 0.6810, valor que se aproxima do considerado razoável por Pestana e Gageiro (2003).

Tal como foi feito no estudo português de Gouveia-Pereira e Pires (1999), efectuámos uma análise factorial utilizando o método das componentes principais com rotação varimax das respostas dos adolescentes aos itens da escala. Esta análise tem como objectivo discriminar as dimensões das atitudes face à autoridade institucional.

Tal como as autoras do estudo português, extraímos três factores desta análise factorial que explicam 45,9% da variância total, como se pode verificar pela consulta do Quadro 11.

No mesmo Quadro 11, podemos também comparar os resultados da análise factorial do nosso estudo com os resultados do estudo realizado por Gouveia-Pereira e Pires (1999). Verificamos que os itens que discriminam os factores são semelhantes, excepto para a afirmação “Ter sucesso na escola ajuda a ter sucesso na vida” que, no estudo das autoras foi considerada sem significado para a amostra e, no caso do nosso estudo, foi agrupada no Factor 1. Por seu lado, a afirmação “Dou-me bem com a maior parte dos professores”, considerada como não discriminatória para a nossa amostra, foi englobada no Factor 2 no referido estudo das autoras.

QUADRO 11: Factores resultantes da matriz da análise factorial da escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, comparação com estudo anterior numa amostra de jovens portugueses

	Resultados do presente estudo			Resultados do estudo de Gouveia-Pereira e Pires (1999)		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 1	Factor 2	Factor 3
A1. Os professores tratam todos os alunos da mesma forma.	.720			.634		
A2. A polícia existe para fazer com que a sociedade seja melhor para todos.	.606			.620		
A3. As leis servem para proteger os direitos de todas as pessoas.	.674			.569		
A10. Ter sucesso na escola ajuda a ter sucesso na vida.	.548					
A4. Está certo quebrar a lei se se conseguir escapar.		.810			.552	
A5. A maior parte das regras escolares são estúpidas e insignificantes.		.703			.635	
A6. As regras escolares existem só para vantagem dos professores.		.752			.676	
A11. Está certo fazer coisas contra as regras da escola, se não existirem punições.		.630			.593	
A14. Recusar obedecer ao professor está certo, se não existirem punições.		.713			.585	
A9. A polícia é, muitas vezes, agressiva para com as pessoas sem ser preciso.			.707			.732
A12. A polícia tem tendência a implicar mais com as pessoas das classes sociais menos favorecidas.			.805			.702
A13. No final de contas, a polícia trata todos da mesma forma.*			-.704			-.758
Percentagem da variância explicada	19,4%	14,2%	12,3%	11,9%	14,1%	11,4%
Alfa de Cronbach	.59	.78	.62	.57	.67	.70

* Item posteriormente recodificado

Tendo em conta o conteúdo expresso dos itens que constituem os factores encontrados, estes, como já mencionámos anteriormente, foram denominados da seguinte forma:

- *Orientação positiva face à autoridade normativa institucional* (Factor 1) – Os itens inerentes a este factor reenviam, por um lado, para a valorização do sistema de normas gerais da sociedade e dos seus agentes (afirmações 3 e 2), e por outro, para o reconhecimento da utilidade prática do sucesso no sistema escolar e da imparcialidade dos professores (afirmação 10 e 1).
- *Orientação para a transgressão/desobediência às normas em geral* (Factor 2) – Os itens agrupados neste factor remetem, por um lado para a desobediência quer às regras escolares quer às leis em geral, mas quando relacionadas com uma consequente ausência de punição (afirmações 11, 14 e 4), e por outro lado pelo reconhecimento de que as regras escolares não são úteis para os alunos, sendo-o apenas para os professores (afirmações 5 e 6).
- *Parcialidade dos agentes da autoridade judicial* (Factor 3) – Neste factor, os itens remetem apenas para os agentes da autoridade judicial, numa percepção da polícia como penalizante para as pessoas mais desfavorecidas, não tratando todas da mesma forma (afirmações 12 e 13), e ainda como desnecessariamente agressiva (afirmação 9).

Isto implica que resultados elevados em cada um dos factores significam diferentes orientações face à autoridade. Nomeadamente, resultados elevados no Factor 1 significam uma orientação positiva face à autoridade institucional; resultados elevados no Factor 2 significam uma orientação para a transgressão/desobediência às normas na ausência de

punição e resultados elevados no Factor 3 significam a convicção de parcialidade dos agentes da autoridade. Foi por este facto que o item “afirmação 13” teve de ser recodificado, para que a sua cotação fosse no mesmo sentido dos outros itens do mesmo factor, tal como o indicava o valor negativo na matriz de rotação de factores (Quadro 9).

Três das afirmações da escala, das quais duas referentes à relação com os professores (afirmações 7 e 15) e uma sobre a existência de “más regras escolares” (afirmação 8), não foram discriminatórias de nenhuma dimensão de atitudes face à autoridade, já que as suas saturações factoriais foram inferiores a 0.60, em módulo (apresentamos em Anexo os resultados da matriz de componentes rodados). Assim, as três respostas a estas afirmações foram negligenciadas na análise dos resultados, assim como também aconteceu na primeira versão portuguesa da aplicação desta escala.

Em relação às questões de resposta aberta, para testarmos a sua formulação, aplicámo-las, como pré-teste, a um grupo de 14 adolescentes institucionalizados num Lar de Jovens. As respostas foram escritas e seguidas de entrevista sobre as dúvidas surgidas. A análise destas entrevistas permitiu-nos encontrar a formulação final que nos pareceu clara e adequada à população alvo. Possibilitou-nos, igualmente, decidir sobre a ordem pela qual as questões deviam ser apresentadas; ao perguntarmos primeiro pelas pessoas ligadas à autoridade, a dificuldade de descentração em relação a essa figura tornava-se maior, isto é, a obtenção de uma resposta independente relativamente ao significado da autoridade diminuía. Por exemplo, a uma resposta de figura de autoridade como sendo a mãe, surgiam respostas ao significado de autoridade como: “Ela (a mãe) é que manda”.

Para categorização das respostas procedeu-se em duas fases, seguindo o estudo de Rodrigues, Sousa e Marques (1986), sobre a representação da justiça. Na primeira fase foi feita uma análise de conteúdo das respostas, em que se calculou a frequência das

características apresentadas nessas respostas. Encontraram-se, deste modo, dezoito características diferentes como resposta para a questão sobre o conceito de autoridade e dez “tipos” de pessoas diferentes como resposta para a questão sobre a figura de autoridade. (Quadros 12 e 13)

Em seguida, numa segunda fase, pediu-se a três «juízes» que agrupassem as respostas ao conceito de autoridade em torno do menor número possível de substantivos com um significado semelhante, e as respostas à figura de autoridade no menor número possível de “tipos” de pessoas. Obtiveram-se assim os seis conceitos de autoridade e os quatro “tipos” de pessoas atrás referidos (Quadros 7 e 8). Para a primeira questão a concordância dos juízes foi de 82%, e para a segunda foi de 100%.

QUADRO 12: Respostas à questão sobre o conceito de autoridade e respectiva categorização

O que significa para ti a autoridade?

Respostas categorizadas em *Poder*: Poder; Mandar; Dar ordens; Fazer cumprir ordens; impor tudo; impor as ordens; Ordenar para não fazer; Ter sempre a última palavra.

Respostas categorizadas em *Respeito*: Respeito.

Respostas categorizadas em *Poder e respeito*: Mandar nos outros e ter respeito; Dar ordens e Respeito; Fazer cumprir ordens e saber ter respeito; Impor as ordens e impor respeito; Impor o respeito.

Respostas categorizadas em *Lei*: Lei; Ordem social; Combater o crime; Segurança.

Respostas categorizadas em *Punição*: Injustiça; Castigo

Respostas categorizadas em *Autoridade fraca* (no sentido de uma autoridade disfuncional por defeito): Deixar fazer; Deixar andar

QUADRO 13: Respostas à questão sobre a figura de autoridade e respectiva categorização***Quando pensas em autoridade que pessoa, ou pessoas, te vêm à ideia?***

Respostas categorizadas em *Família*: Pai e Mãe; Pai; Mãe; Familiares mais velhos

Respostas categorizadas em *Agente Institucional*: Polícia; Bófia; Juiz; Funcionários do Tribunal; Pessoas da Segurança Social; Políticos; Presidente da República

Respostas categorizadas em *Agente Institucional e família*: Polícia e pai; Polícia e familiares; Os monitores e a mãe

Respostas categorizadas em *Professor*: Professores

Na categoria “Não sabe / Não responde”, à questão sobre o significado da autoridade, além das não respostas, foram também colocadas as respostas que denotavam a não compreensão da pergunta, pela dificuldade de simbolização dos sujeitos (por exemplo: “A autoridade significa uma coisa da polícia”, ou “Significa chibar-se”); foram colocadas as respostas que se referiam a uma pessoa, como já foi referido; e foram ainda colocadas as respostas que não respondiam propositadamente à questão (por exemplo: “Não me interessa o que significa porque não gosto deles”).

Apresentação dos Resultados da Análise das Respostas à Escala de Atitudes Face à Autoridade Institucional

No sentido de responder a duas das questões colocadas no nosso estudo, começámos por analisar as respostas à escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, por parte dos rapazes institucionalizados e não institucionalizados (Quadro 14) e comparar esses resultados (Quadro 15).

QUADRO 14: Estatística descritiva dos resultados médios obtidos na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional pelos rapazes institucionalizados e não institucionalizados

Factores	RAPAZES		N	Média	Desvio Padrão	Valores médios possíveis Máximo / Mínimo	Coeficiente de variação (%)
	Institucionalizados	Não Institucionaliz.					
Orientação para a valorização das normas	Institucionalizados		24	16,13	2,983	20,00 / 4,00	18,5%
	Não Institucionaliz.		33	13,24	3,123	20,00 / 4,00	23,6%
	Total		57	14,46	3,360	20,00 / 4,00	23,2%
Orientação para a transgressão/ desobediência	Institucionalizados		24	12,71	4,359	25,00 / 5,00	34,3%
	Não Institucionaliz.		33	15,15	4,309	25,00 / 5,00	28,4%
	Total		57	14,12	4,460	25,00 / 5,00	31,6%
Parcialidade dos agentes da autoridade	Institucionalizados		24	12,25	2,507	15,00 / 3,00	20,5%
	Não Institucionaliz.		33	11,82	2,800	15,00 / 3,00	23,7%
	Total		57	12,00	2,666	15,00 / 3,00	22,2%

QUADRO 15: Probabilidade de significância associada aos testes T de Student ou Mann-Whitney na comparação entre os resultados dos rapazes institucionalizados e não institucionalizados, na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional,

Factores	RAPAZES	N	Probabilidade de significância*
Orientação para a valorização das normas	Institucionalizados	24	Teste T de Student p = 0,001
	Não Institucionaliz.	33	
Orientação para a transgressão/ desobediência	Institucionalizados	24	Teste T de Student p = 0,040
	Não Institucionaliz.	33	
Parcialidade dos agentes da autoridade	Institucionalizados	24	Teste de Mann-Whitney p = 0,578
	Não Institucionaliz.	33	

* Valores significativos para $p \leq 0,050$

Pela análise dos Quadros 14 e 15, podemos observar que:

- Em relação ao factor “Orientação para a valorização das normas institucionais” os rapazes institucionalizados revelaram possuir uma orientação positiva face às normas institucionais, com valores médios de 16,13. Estes valores médios, para um máximo de 20 e um mínimo de 4, pois este factor é constituído por 4 afirmações, significam que os sujeitos responderam sobretudo que concordavam com as afirmações deste factor.

Quanto aos rapazes não institucionalizados, embora tenham obtido valores médios mais baixos – 13,24 –, este valor significa que as suas respostas foram sobretudo, e pelo menos, de nível de concordância 3, isto é, de “não concordo nem discordo” com as afirmações contidas no factor.

Quando comparamos, neste factor, os resultados médios entre os rapazes institucionalizados e os não institucionalizados, estes revelam ser significativamente diferentes ($p=0,001$). Isto significa que os jovens institucionalizados nos centros educativos revelaram, nas suas respostas, valorizar significativamente mais o sistema de normas da sociedade aplicadas pelos seus agentes, do que os jovens não institucionalizados.

- Para o factor “Orientação para a desobediência/transgressão às normas em geral”, embora globalmente nem os rapazes institucionalizados nem os não institucionalizados tenham mostrem resultados muito elevados, estes últimos obtiveram resultados médios significativamente ($p=0,040$) mais elevados do que os primeiros. Isto significa que os rapazes não institucionalizados foram aqueles que evidenciaram uma maior orientação para a transgressão das normas, sobretudo na ausência de punição, e também uma consideração das regras escolares como inúteis para os alunos.

- Quanto ao factor “Parcialidade dos agentes da autoridade judicial”, não se verificaram diferenças significativas nos valores médios das respostas entre os sujeitos. Todavia, é de realçar que, neste último factor, quer os rapazes institucionalizados quer os não institucionalizados obtiveram resultados médios elevados (11,75 e 12,25, respectivamente, para um máximo de 15 em 3 questões, valores que representam sobretudo respostas de nível de concordância 4, isto é, de “concordo com a afirmação”). Isto significa que os rapazes da nossa amostra consideraram, em geral, a polícia como parcial.

Estudámos, em seguida, as respostas dos sujeitos não institucionalizados, comparando os resultados médios obtidos nas respostas na escala entre os rapazes e as raparigas (Quadros 16 e 17).

QUADRO 16: Estatística descritiva dos resultados médios obtidos na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional pelos adolescentes não institucionalizados, rapazes e raparigas

Factores	Adolescentes não institucionalizados	N	Média	Desvio Padrão	Valores médios possíveis	Coeficiente de variação (%)
					Máximo / Mínimo	
Orientação para a valorização das normas	Raparigas	22	14,14	1,910	20,00 / 4,00	13,50%
	Rapazes	33	13,24	3,123	20,00 / 4,00	23,60%
	Total	55	13,60	2,719	20,00 / 4,00	19,90%
Orientação para a transgressão/ desobediência	Raparigas	22	10,73	3,011	25,00 / 5,00	28,10%
	Rapazes	33	15,15	4,309	25,00 / 5,00	28,40%
	Total	55	13,38	4,395	25,00 / 5,00	32,80%
Parcialidade dos agentes da autoridade	Raparigas	22	11,73	2,414	15,00 / 3,00	20,60%
	Rapazes	33	11,82	2,800	15,00 / 3,00	23,70%
	Total	55	11,78	2,630	15,00 / 3,00	22,30%

QUADRO 17: Probabilidade de significância associada aos testes T de Student ou Mann-Whitney na comparação entre os resultados dos rapazes e das raparigas não institucionalizados, na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional

Factores	Adolescentes não institucionalizados	N	Probabilidade de significância*
Orientação para a valorização das normas	Raparigas	22	Teste T de Student $p = 0,236$
	Rapazes	33	
Orientação para a transgressão/ desobediência	Raparigas	22	Teste T de Student $p = 0,000$
	Rapazes	33	
Parcialidade dos agentes da autoridade	Raparigas	22	Teste de Mann-Whitney $p = 0,747$
	Rapazes	33	

* Valores significativos para $p \leq 0,050$

Deste estudo obtivemos os seguintes dados::

- Em relação ao factor “Orientação positiva face à autoridade normativa institucional” quer os rapazes, como já tínhamos visto, quer as raparigas, como verificamos agora, obtiveram resultados médios intermédios neste factor (13.24 e 14.14, respectivamente, para um máximo de 20 pontos nas 4 afirmações que constituem o factor) o que significa respostas sobretudo, e pelo menos, de nível de concordância 3, isto é, “não concordo nem discordo”. Por outro lado, constatamos que não existem diferenças significativas entre os valores médios das ordens das suas respostas.
- Em relação ao factor “Orientação para a desobediência/transgressão às normas em geral”, os rapazes obtiveram resultados significativamente ($p=0.000$) mais elevados do que as raparigas. De facto, verificamos que as raparigas deram sobretudo respostas de nível de concordância 2, isto é de “não concordo com a afirmação” (relembramos que as afirmações incluídas neste factor têm uma conotação negativa), já que obtiveram uma média de 10.73, para um máximo de 25 pontos em 5 possíveis; enquanto os rapazes obtendo uma média de 15,15

revelam ter dado sobretudo respostas de “não concordo nem discordo” – nível de concordância 3.

- Em relação ao factor “Parcialidade dos agentes da autoridade judicial” não se revelaram diferenças significativas entre as respostas dos rapazes e das raparigas, embora possamos dizer que, tal como dissemos quando comparámos os rapazes institucionalizados e os não institucionalizados, também neste caso, os adolescentes não institucionalizados consideraram os agentes da autoridade como parciais.

Depois de analisadas as respostas dos sujeitos tendo em conta as variáveis institucionalização / não institucionalização e género sexual, fomos verificar de que forma a variável idade influenciou as respostas dos jovens na escala de orientações face à autoridade institucional, começando pela nossa amostra de rapazes institucionalizados.

QUADRO 18: Estatística descritiva dos resultados obtidos pelos sujeitos institucionalizados, na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, tendo em conta a idade

Factores	Rapazes Institucionalizados * Idade	N	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de variação (%)
Orientação para a valorização das normas (1)	14-16 anos	11	15,45	3,503	22,7%
	17-19 anos	13	16,69	2,463	14,7%
	Total	24	16,13	2,983	18,5%
Orientação para a transgressão/ desobediência (2)	14-16 anos	11	12,55	3,110	24,8%
	17-19 anos	13	12,85	5,320	41,4%
	Total	24	12,71	4,359	34,3%
Parcialidade dos agentes da autoridade (3)	14-16 anos	11	12,00	3,130	26,1%
	17-19 anos	13	12,46	1,941	15,6%
	Total	24	12,25	2,507	20,5%

Analisando, no Quadro 18, os valores obtidos pelos sujeitos institucionalizados, nas respostas à escala, tendo em conta a variável “idade”, com os sujeitos agrupados em duas faixas etárias (dos 14 aos 16 anos e dos 17 aos 19 anos) verificamos que:

- Os sujeitos mais velhos, apresentam grande dispersão nos seus resultados no factor “Orientação para a transgressão das normas”, com o coeficiente de variação superior a 40%, enquanto nos outros dois factores os resultados mostram pouca dispersão. Isto significa que os adolescentes mais velhos formam um grupo pouco homogéneo nas suas respostas ao factor referido.

Quanto às diferenças entre os resultados dos adolescentes mais novos e os mais velhos, elas não são significativas, sendo de $p=0,322$; $p=0,871$ e $p=0,985$, respectivamente para os factores 1, 2 e 3.

Quando analisamos os resultados na escala para os sujeitos não institucionalizados, rapazes e raparigas, tendo em conta a variável idade, com os sujeitos agrupados em duas faixas etárias (dos 14 aos 15 anos e dos 16 aos 17 anos) constatamos que não são realizáveis nenhuns valores (Quadro 19).

QUADRO 19: Estatística descritiva dos resultados obtidos pelos rapazes e pelas raparigas não institucionalizados na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, tendo em conta a idade

Factores	Raparigas Não Institucional. * Idade	N	Média	Desvio Padrão	Coefic. de variação (%)
Orientação p/ a valorização das normas	14-15 anos	17	14,35	2,060	14,4%
	16-17 anos	5	13,40	1,140	8,5%
	Total	22	14,14	1,910	13,5%
Orientação p/ a transgressão/ desobediência	14-15 anos	17	10,59	3,104	29,3%
	16-17 anos	5	11,20	2,950	26,3%
	Total	22	10,73	3,011	28,1%
Parcialidade agentes da autoridade	14-15 anos	17	11,71	2,392	20,4%
	16-17 anos	5	11,80	2,775	23,5%
	Total	22	11,73	2,714	23,1%

Factores	Rapazes Não Institucional. * Idade	N	Média	Desvio Padrão	Coefic. de variação (%)
Orientação p/ a valorização das normas	14-15 anos	23	13,52	3,117	23,0%
	16-17 anos	10	12,60	3,204	25,4%
	Total	33	13,24	3,123	23,6%
Orientação p/ a transgressão/ desobediência	14-15 anos	23	15,26	4,434	29,0%
	16-17 anos	10	14,90	4,228	28,4%
	Total	33	15,15	4,309	28,4%
Parcialidade agentes da autoridade	14-15 anos	23	12,13	2,943	24,3%
	16-17 anos	10	11,10	2,424	21,8%
	Total	33	11,82	2,800	23,7%

Por outro lado, não se encontram diferenças significativas entre os sujeitos mais velhos e os mais novos, nem no caso das raparigas ($p=0,339$, $p=0,700$ e $p=0,880$, respectivamente para os factores 1, 2 e 3), nem no caso dos rapazes ($p=0,445$, $p=0,829$ e $p=0,237$, respectivamente para os factores 1, 2, 3).

A variável idade não parece, assim, influenciar os resultados na escala, para os nossos sujeitos.

Por fim, no que respeita à análise dos resultados dos sujeitos nesta escala, falta-nos debruçar sobre os resultados obtidos pelos sujeitos tendo em conta a variável “agregado familiar”, ou seja, tendo em conta as pessoas com quem co-habitam. (Quadros 20, 21 e 22)

QUADRO 20: Rapazes institucionalizados, estatística descritiva e comparação entre as respostas dos sujeitos na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, segundo o agregado familiar

Factores	Agregado Familiar	N	Média	Desvio padrão	Probabilidade de significância*
Orientação p/ a valorização normas	Pai e Mãe	10	15,50	2,72	¹ p = 0,398
	Só mãe/ Só pai/Outros	14	16,57	3,18	
Orientação p/ a transgressão/ desobediên.	Pai e Mãe	10	13,50	2,92	¹ p = 0,464
	Só mãe/ Só pai/Outros	14	12,14	5,19	
			Média das ordens	U de Mann-Whitney	
Parcialidade dos agentes da autoridade	Pai e Mãe	10	10,30	48,00	² p = 0,189
	Só mãe/ Só pai/Outros	14	14,07		

* Valores significativos para $p \leq 0,050$;

¹ Teste T de Student;

² Teste Mann-Whitney

QUADRO 21: Raparigas não institucionalizados, estatística descritiva e comparação entre as respostas dos sujeitos na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, segundo o agregado familiar

Factores	Agregado Familiar	N	Média	Desvio padrão	Probabilidade de significância*
Orientação p/ a valorização normas	Pai e Mãe	14	13,79	1,53	¹ p = 0,265
	Só mãe/ Só pai/Outros	8	14,75	2,44	
Orientação p/ a transgressão/ desobediên.	Pai e Mãe	14	10,43	3,50	¹ p = 0,551
	Só mãe/ Só pai/Outros	8	11,25	1,98	
			Média das ordens	U de Mann-Whitney	
Parcialidade dos agentes da autoridade	Pai e Mãe	14	11,18	51,50	² p = 0,755
	Só mãe/ Só pai/Outros	8	12,06		

* Valores significativos para $p \leq 0,050$;

¹ Teste T de Student;

² Teste Mann-Whitney

QUADRO 22: Rapazes não institucionalizados, estatística descritiva e comparação entre as respostas dos sujeitos na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, segundo o agregado familiar

Factores	Agregado Familiar	N	Média	Desvio padrão	Probabilidade de significância*
Orientação p/ a valorização normas	Pai e Mãe	19	13,11	3,60	¹ p = 0,774
	Só mãe/ Só pai/Outros	14	13,43	2,44	
Orientação p/ a transgressão/ desobediên.	Pai e Mãe	19	15,84	4,50	¹ p = 0,291
	Só mãe/ Só pai/Outros	14	14,21	4,00	
			Média das ordens	U de Mann-Whitney	
Parcialidade dos agentes da autoridade	Pai e Mãe	19	15,95		² p = 0,460
	Só mãe/ Só pai/Outros	14	18,43	113,00	

* Valores significativos para $p < 0,050$;

¹ Teste T de Student;

² Teste Mann-Whitney

Verificámos, pela análise dos Quadros 20, 21 e 22, que o facto em si de viver numa família biparental, ou não, não é discriminatório no que diz respeito à orientação para a autoridade, já que não se encontram diferenças significativas, nem para os rapazes institucionalizados nem para os sujeitos não institucionalizados quando discriminados nessa variável .

Após a análise dos resultados obtidos na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, iremos apresentar em seguida os resultados dos sujeitos nas questões de resposta aberta.

Apresentação dos Resultados Relativos à Categorização das Respostas ao Conceito de Autoridade

No que respeita à análise das questões de resposta aberta, vamos começar por estudar as respostas dos sujeitos ao conceito de autoridade, isto é, à questão colocada sobre o significado da autoridade.

QUADRO 23: Frequências das respostas dos rapazes institucionalizados e não institucionalizados nas categorias do conceito de autoridade e probabilidade de significância associada aos testes de Qui-Quadrado ou de Fisher.

Categorias quanto ao conceito de autoridade	Rapazes Institucionalizados Frequência (%)	Rapazes Não Institucionalizados Frequência (%)	Probabilidade de significância*
Poder	7 (29,2%)	9 (27,3%)	¹ p=0,875
Respeito	3 (12,5%)	5 (15,2%)	² p=0,546
Poder/ respeito	0 (0%)	3 (9,1%)	² p=0,186
Punição	4 (16,6%)	1 (3,0%)	² p=0,094
Lei	7 (29,2%)	5 (15,2%)	¹ p=0,200
Autoridade Fraca	0 (0%)	2 (6,1%)	² p=0,331
Não sabe/ Não resp.	3 (12,5%)	8 (24,1%)	² p=0,223
Total	24 (100%)	33 (100%)	

* Valores significativos para $p \leq 0,050$;

¹ Teste de Qui-Quadrado

² Teste de Fisher

Pela consulta das frequências das respostas dos sujeitos nas categorias do conceito de autoridade (Quadro 23), imediatamente alguns valores nos chamam a atenção, nomeadamente:

- A conceptualização da autoridade é sobretudo feita como “poder” tanto para os jovens institucionalizados (29,2%) como para os não institucionalizados (27,3%);
- A não consideração, por parte dos rapazes institucionalizados, da autoridade como uma dupla de “poder/ respeito”;
- A consideração para sete sujeitos, cerca de 29,2% dos sujeitos institucionalizados, da autoridade como “lei”, que também surge referida pelos rapazes não institucionalizados (15,2%);
- O facto de quatro sujeitos institucionalizados (16,6%) considerarem a autoridade como “punição”;
- Nenhum sujeito institucionalizado dar uma resposta indicativa de que percebe a autoridade como fraca (no sentido da sua disfuncionalidade por defeito);
- Quase 25% dos rapazes não institucionalizados têm dificuldade em definir o conceito de autoridade, pelo que as suas respostas são categorizadas em “Não sabe/ Não responde”

Apesar destes valores nos chamarem a atenção no sentido de uma caracterização das respostas dadas, não se verificaram diferenças significativas entre as respostas dos sujeitos institucionalizados e não institucionalizados na definição de autoridade.

De seguida iremos abordar os resultados obtidos nesta questão pelos adolescentes não institucionalizados.

QUADRO 24: Frequências das respostas dos sujeitos não institucionalizados, rapazes e raparigas, nas categorias do conceito de autoridade e probabilidade de significância associada aos testes de Qui-Quadrado ou de Fisher.

Categorias quanto ao conceito de autoridade	Raparigas Não Institucionalizadas Frequência (%)	Rapazes Não Institucionalizados Frequência (%)	Probabilidade de significância*
Poder	8 (36,4%)	9 (27,3%)	¹ p=0,475
Respeito	4 (18,2%)	5 (15,2%)	² p=0,522
Poder/ respeito	6 (27,3%)	3 (9,1%)	² p=0,080
Punição	2 (9,1%)	1 (3,0%)	² p=0,349
Lei	1 (4,5%)	5 (15,2%)	² p=0,218
Autoridade Fraca	1 (4,5%)	2 (6,1%)	² p=0,651
Não sabe/ Não resp.	0 (0%)	8 (24,1%)	² p=0,011
Total	22 (100%)	33 (100%)	

* Valores significativos para $p \leq 0,050$;

¹ Teste de Qui-Quadrado

² Teste de Fisher

Considerando ainda as categorizações do conceito de autoridade, mas analisando agora os resultados também das raparigas e comparando esses resultados com os dos rapazes não institucionalizados (Quadro 24), os aspectos que realçamos são:

- a conceptualização da autoridade é sobretudo feita como “poder”, tanto para as raparigas (36,4%) como para os rapazes, embora o “respeito” seja também uma resposta dada de forma homogénea e assinalável (18,2% e 15,2%, respectivamente);
- os valores na categoria “poder e respeito”, sendo as raparigas que mais vezes referem a autoridade como essa dupla;

- a categoria “lei” é referida apenas por uma rapariga (4,5%), enquanto que os rapazes a referem por 5 vezes (15,2%);
- as não respostas foram apenas dadas pelos rapazes.

Em termos de diferenças significativas entre as respostas dos rapazes e das raparigas, elas apenas se verificam para as não respostas, isto é, para a categoria “Não sabe/ não responde” ($p=0,011$). Com efeito, as raparigas não utilizaram nunca esta categorização, enquanto 8 rapazes (24,1%) o fizeram.

Na medida em que verificámos não existirem diferenças significativas entre os sujeitos quando diferenciados nem em relação à “idade” nem à variável “agregado familiar”, vamos analisar de seguida os resultados referentes à figura de autoridade.

Apresentação dos Resultados Relativos à Categorização das Respostas quanto à Figura Privilegiada de Autoridade

Pela análise da tabela de frequências das respostas dos sujeitos nas categorias da figura privilegiada de autoridade (Quadro 25), sobressaem alguns valores, tal como para o conceito de autoridade.

QUADRO 25: Frequências das respostas dos rapazes institucionalizados e não institucionalizados nas categorias da figura privilegiada de autoridade e probabilidade de significância associada aos testes de Qui-Quadrado ou de Fisher.

Categorias quanto à figura privilegiada de autoridade	Rapazes Institucionalizados Frequência (%)	Rapazes Não Institucionalizados Frequência (%)	Probabilidade de significância*
Família	0 (0%)	14 (42,5%)	¹ p=0,000
Agente Institucional	18 (75,0%)	17 (51,5%)	¹ p=0,063
Família/ agente inst.	3 (12,5%)	0 (0%)	² p=0,047
Professor	0 (0%)	1 (3,0%)	² p=0,579
Não sabe/ Não resp.	3 (12,5%)	1 (3,0%)	² p=0,196
Total	24 (100%)	33 (100%)	

* Valores significativos para $p \leq 0,050$;

¹ Teste de Qui-Quadrado

² Teste de Fisher

Assim, verificamos que:

- nenhum dos adolescentes institucionalizados considerou uma figura parental (categoria “família”), por si só, como a figura privilegiada da autoridade, enquanto cerca de 42,5% dos rapazes não institucionalizados o fez.
- para a categoria de figura de autoridade como “agente institucional”, constatamos que cerca de 75% dos sujeitos institucionalizados consideraram o

“agente institucional” como a figura de autoridade privilegiada, enquanto que cerca de metade dos rapazes não institucionalizados o fizeram.

- as respostas dos adolescentes institucionalizados (para além da categorização em “não sabe/não responde”) foram agrupadas apenas em duas categorias em relação à figura de autoridade: na categoria do “agente institucional” e na categoria “família e agente institucional”. Nenhum dos rapazes institucionalizados considerou apenas uma figura parental, ou o “professor” como figura de autoridade privilegiada. Constatamos portanto que *todos os rapazes institucionalizados*, que deram uma resposta válida, *consideraram a figura da autoridade como um agente institucional*.

Observamos, no mesmo Quadro 25, que, quanto às diferenças significativas entre os resultados dos sujeitos, elas se verificam para a referência à figura de autoridade como “família” ($p=0,000$) e como a dupla “família e agente institucional” ($p = 0,047$), sendo esta apenas referida pelos jovens institucionalizados.

Considerando ainda as respostas dos sujeitos nas categorizações da figura privilegiada da autoridade, mas analisando agora os resultados também das raparigas e comparando esses resultados com os dos rapazes não institucionalizados (Quadro 26), existem alguns resultados a realçar.

QUADRO 26: Frequências das respostas dos sujeitos não institucionalizados, rapazes e raparigas, nas categorias da figura privilegiada de autoridade e probabilidade de significância associada aos testes de Qui-Quadrado ou Fisher.

Categorias quanto à figura privilegiada de autoridade	Raparigas Não Institucionalizadas Frequência (%)	Rapazes Não Institucionalizados Frequência (%)	Probabilidade de significância*
Família	12 (54,6%)	14 (42,5%)	¹ p=0,378
Agente Institucional	5 (22,8%)	17 (51,5%)	¹ p=0,033
Família/ agente inst.	1 (4,5%)	0 (0%)	² p=0,400
Professor	3 (13,6%)	1 (3,0%)	² p=0,170
Não sabe/ Não resp.	1 (4,5%)	1 (3,0%)	² p=0,644
Total	22 (100%)	33 (100%)	

* Valores significativos para $p \leq 0,050$;

¹ Teste de Qui-Quadrado

² Teste de Fisher

Pela análise do Quadro 26, verificamos que:

- a consideração de uma figura parental como figura privilegiada da autoridade, de forma bastante homogénea, tanto pelos rapazes como pelas raparigas (54,6% e 42,5%, respectivamente, consideraram o pai e/ou a mãe como a pessoa que vem à ideia quando se fala de autoridade);
- o facto de apenas cinco raparigas (22,8%) referir o “agente institucional” como figura privilegiada de autoridade, enquanto 17 rapazes (51,5%) o fazem;
- apenas um sujeito não institucionalizado, no caso uma rapariga, referir como figura de autoridade a conjugação de uma figura parental e um agente institucional.

Observamos, no mesmo Quadro 26, que existem efectivamente diferenças significativas ($p=0,033$) entre os rapazes e as raparigas apenas nas suas respostas quanto à referência ao “agente institucional” como figura privilegiada de autoridade.

Conjugando agora as respostas dos sujeitos nas categorizações da figura privilegiada da autoridade com as outras variáveis em estudo, variável “idade” e variável “agregado familiar”, verificamos que não se registaram diferenças significativas entre as respostas dos sujeitos nesta conjugação, excepto para as respostas na categoria “Não sabe/ não responde” dadas pelos sujeitos institucionalizados, quando diferenciados segundo a faixa etária.

QUADRO 27: Tabela de contingência das respostas dos adolescentes institucionalizados nas categorias da figura privilegiada de autoridade tendo em conta a idade dos sujeitos

Rapazes institucionalizados		Resposta dos sujeitos		Total	Probabilidade de significância* Teste de Fisher
		Referiu uma figura	Não sabe/ Não responde		
Idade	14-16	8	3	11	p = 0,044
	17-19	13	0	13	
	Total	21	3	24	

* Valores significativos para $p \leq 0,050$

Pela análise do Quadro 27 observamos que os três sujeitos que não deram uma resposta válida a esta questão fazem parte do grupo dos adolescentes institucionalizados mais jovens (14-16 anos).

Resultados da Análise da Interação entre Conceito de Autoridade e Figura Privilegiada de Autoridade

De seguida, fomos verificar se, para cada conceptualização da autoridade, se associaria, de forma significativa, uma figura de autoridade privilegiada. Dito de outra forma, fomos averiguar se, existiriam correlações significativas entre as conceptualizações da autoridade e a figura de autoridade privilegiada, conforme indicado no Quadro 28.

QUADRO 28: Correlações entre as respostas de todos os sujeitos quanto ao conceito de autoridade e à figura de autoridade

		FAMÍLIA	AGENTES	PROFESSOR	FAMÍLIA/ AGENTES	NS/NR/ FIG.
PODER	Correlação de Phi	-,111	,047	-,027	,224	-,059
	p	,323	,678	,810	,046	,602
RESPEITO	Correlação de Phi	,154	-,146	,063	,063	-,110
	p	,171	,193	,575	,575	,328
PODER/ RESPEITO	Correlação de Phi	,173	-,124	,099	-,083	-,093
	p	,125	,270	,379	,462	,407
LEI	Correlação de Phi	-,166	,165	,053	-,102	,025
	p	,141	,142	,636	,362	,825
PUNIÇÃO	Correlação de Phi	-,124	,219	-,072	-,072	-,081
	p	,272	,050	,522	,522	,471
AUTORIDADE FRACA	Correlação de Phi	,284	-,201	-,046	-,046	-,052
	p	,012	,074	,683	,683	,646
	N	79	79	79	79	79
NS/ NR/ CON.	Correlação de Phi	-,048	-,042	-,093	-,093	,346
	p	,668	,711	,409	,409	,002

Valores significativos para $p \leq 0,050$ (apresentados a negrito)

Pela consulta do Quadro 28 verificamos que se encontraram quatro correlações significativas: uma entre as respostas dos sujeitos quanto à figura de autoridade em “família/ agentes” e no conceito de autoridade como “poder”; outra entre as respostas dos sujeitos quanto à figura de autoridade como “família” e no conceito de autoridade como

“autoridade fraca”; ainda entre as respostas dos sujeitos quanto à figura em “agente institucional” e no conceito como “punição”; e, por fim, entre os sujeitos que não responderam, ou o fizeram desadequadamente às respostas a ambas as questões colocadas. Temos, no entanto, de ter em atenção, que estas correlações, embora significativas, são correlações com um valor fraco.

Vimos assim quais as interações mais significativas entre os binómios de resposta (conceito e figura de autoridade). Para ficarmos com uma ideia mais clara acerca das características dos sujeitos responsáveis por essas interações mais significativas e, também, pela sua expressão mais frequente, podemos observar no Quadro 29 como se distribuem as frequências de respostas nesses binómios.

QUADRO 29: Frequências das respostas dos sujeitos institucionalizados e não institucionalizados, rapazes e raparigas, ao conceito de autoridade e à figura de autoridade

FIGURA	FAMÍLIA		AGENTE		PROFES.		FAMÍLIA/ AGENTE		NS/NR/ Fig.		TOTAL
	Sujeitos	Inst.	Não Inst.	Inst.	Não Inst.	Inst.	Não Inst.	Inst.	Não Inst.	Inst.	
Sexo	M	M/F	M	M/F	M	M/F	M	M/F	M	M/F	M - M / F
CONCEITO											
PODER	0	3/3	5	5/3	0	1/0	2	0/1	0	0/1	7 - 9 / 8
RESPEITO	0	3/3	2	2/0	0	0/1	1	0/0	0	0/0	3 - 5 / 4
RESP./POD.	0	1/4	0	2/1	0	0/1	0	0/0	0	0/0	0 - 3 / 6
LEI	0	2/0	6	3/0	0	0/1	0	0/0	1	0/0	7 - 5 / 1
PUNIÇÃO	0	0/1	4	1/1	0	0/0	0	0/0	0	0/0	4 - 1 / 2
AUTO./FRA	0	2/1	0	0/0	0	0/0	0	0/0	0	0/0	0 - 2 / 1
NS/ NR/ Con.	0	3/0	1	4/0	0	0/0	0	0/0	2	1/0	3 - 8 / 0
Total	0	13/12	18	17/5	0	1/3	3	1/0	3	1/1	24 - 33 / 22

Pela consulta do Quadro 29 constatamos que:

- O binómio de resposta mais referenciado pelos jovens foi “poder” e “agente institucional” (13 respostas), tendo sido pensado pelos rapazes – cinco institucionalizados e cinco não institucionalizados –, e por três raparigas;
- Dos quatro sujeitos que referiram a figura privilegiada de autoridade na categorização de “família/ agentes”, três deles conceptualizaram a autoridade como “poder”, sendo que dois são rapazes institucionalizados e um é rapariga;
- O binómio “agente institucional” e “lei” foi referenciado apenas por rapazes, seis institucionalizados e três não institucionalizados;
- Quanto à referência à “família”, ela é feita apenas pelos sujeitos não institucionalizados, como já mencionámos. Por outro lado, foi conjugada o mesmo número de vezes com o conceito de autoridade como “poder” e como “respeito”, e tão frequentemente pelos rapazes como pelas raparigas.
- Dos sete sujeitos que definiram a autoridade como “punição”, seis deles referiram a figura de autoridade como “agente institucional”, sendo que quatro são adolescentes institucionalizados e dois não institucionalizados, um rapaz e uma rapariga;
- Todos os sujeitos (três) que referiram a autoridade como “fraca”, referiram a figura privilegiada na categorização de “família”, sendo os três jovens não institucionalizados, dois rapazes e uma rapariga;
- Das cinco referências ao binómio “poder/ respeito” e “família”, quatro delas foram feitas pelas raparigas.

Verificamos que estes resultados agrupados pelos binómios de resposta ao conceito e à figura de autoridade, acabam por mostrar grande dispersão devido ao número de sujeitos não ser muito elevado. Em consequência, pensamos que não acrescentam muito à caracterização dos sujeitos já feita através das suas respostas, em separado, às duas questões.

Gostaríamos de terminar esta apresentação, com uma síntese dos resultados que consideramos mais significativos e que nos permitem responder às questões de investigação. Para isso, apresentamos essa síntese, no Quadro 30, relativamente aos rapazes institucionalizados e não institucionalizados e, no Quadro 31, com um resumo dos resultados referentes aos sujeitos não institucionalizados, rapazes e raparigas.

QUADRO 30: Síntese dos resultados mais significativos, relativamente aos rapazes institucionalizados e aos rapazes não institucionalizados

Dados sócio-demográficos	Escolaridade	Dado que a nossa amostra de sujeitos não institucionalizados foi recolhida nas turmas de 9º ano de uma escola, esta variável não pode servir para comparar estes com os não institucionalizados, no entanto, a nível de caracterização da amostra dos sujeitos não institucionalizados, verificamos que dos 24 rapazes institucionalizados, não esquecendo que têm uma média de idades de quase 17 anos, onze deles (46%) frequentam o 2º ciclo e 13 (54%) o 3º ciclo do ensino recorrente e nenhum frequenta o 9º ano.
	Idade	Os rapazes institucionalizados têm uma idade compreendida entre os 14 e os 19 anos , tendo portanto uma distribuição etária mais alargada que os não institucionalizados, cuja distribuição etária vai dos 14 aos 17 anos . São também mais velhos, em média, com uma diferença de 1,7 anos (média de 16,7 anos, os institucionalizados e de 15,0 anos os não institucionalizados).
	Agregado familiar	Os rapazes não institucionalizados da nossa amostra vivem , na sua maioria, com ambos os pais, 58% , e 42% apenas com um dos pais, ou com outras pessoas, enquanto, pelo contrário, os institucionalizados vivem sobretudo apenas com um dos pais , ou com outras pessoas (58%) e os restantes 42% vivem com ambos os pais.
	Profissão	As profissões preferidas pelos sujeitos institucionalizados dividem-se por “ jogador de futebol ” (4 sujeitos) e “ mecânico ” (4 sujeitos); as preferências dos sujeitos não institucionalizados vão sobretudo para a actividade de “ informático ” (10 sujeitos). Apenas 12,5% dos jovens institucionalizados gostariam de exercer uma profissão que exige habilitações universitárias (advogado e professor), enquanto, 76% dos rapazes não institucionalizados o fizeram.
Orientação face à autoridade institucional	Factor 1	Os rapazes institucionalizados revelaram valorizar significativamente mais as normas do que os rapazes não institucionalizados .
	Factor 2	Os rapazes institucionalizados mostraram uma menor orientação para a transgressão das normas, na ausência de punição e uma maior consideração das regras como úteis para os alunos , do que os rapazes não institucionalizados .
	Factor 3	Ambos consideraram os agentes da autoridade institucional como parciais.
		As variáveis idade e agregado familiar não foram discriminatórias dos sujeitos nas respostas à escala.

QUADRO 30 (continuação): Síntese dos resultados mais significativos, relativamente aos rapazes institucionalizados e aos rapazes não institucionalizados

Questões de resposta aberta	Conceito de autoridade	<p>Os adolescentes institucionalizados conceptualizaram a autoridade sobretudo como “lei” (7-29,2%), “poder” (7-29,2%) e “punição” (4-16,6%); nenhum revelou sentir a autoridade como “fraca”.</p> <p>Os rapazes não institucionalizados conceptualizaram a autoridade sobretudo como “poder” (9-27,3%), “Ns/Nr” (8-24,1%), “lei” (5-15,2%) e “respeito” (5-15,2%).</p> <p>Não se registaram diferenças significativas entre os rapazes institucionalizados e não institucionalizados na conceptualização da autoridade.</p>
	Figura privilegiada de autoridade	<p>Os adolescentes institucionalizados consideraram a figura de autoridade como o “agente institucional” (18-75,0%) e “família e agente institucional” (3-12,5%); nunca pensaram a autoridade como representada por uma figura parental.</p> <p>Os rapazes não institucionalizados consideraram a figura de autoridade como uma figura parental (14-42,5%) e de “agente institucional” (17-51,5%); nunca pensaram a autoridade como uma dupla de “figura e agente institucional”.</p> <p>Registaram-se diferenças significativas entre os sujeitos na referência da figura de autoridade como uma figura parental e como dupla “família/agente institucional”.</p>
	Correlação conceito/figura	<p>A conceptualização da autoridade como “punição” mostrou estar correlacionada com a figura de autoridade “agente institucional”.</p>

QUADRO 31: Síntese dos resultados mais significativos, relativamente aos adolescentes não institucionalizados, rapazes e raparigas

Dados sócio-demográficos	Idade	As raparigas são apenas ligeiramente mais novas do que os rapazes não institucionalizados, elas têm 14,8 anos em média e eles 15,0 anos e, tal como os rapazes, as suas idades estão compreendidas entre os 14 e os 17 anos.
	Agregado familiar	As raparigas da nossa amostra vivem, na sua maioria, com ambos os pais, 64% , assim como os rapazes, embora estes em menor proporção (58%).
	Profissão desejada	As raparigas mostraram ter projectos de vida, em profissões diferentes das mencionadas pelos rapazes. Das 23 futuras ocupações pensadas por estes sujeitos, apenas cinco delas foram comuns aos rapazes e raparigas (Gestor, Jornalista, Médico, Professor, Publicitário e Veterinário). Excepto para a profissão de “modelo”, referida por duas raparigas, todas as adolescentes se projectaram em profissões que implicam uma licenciatura. Quanto aos rapazes, também foram poucos os que revelaram desejar uma profissão que não venha a implicar a obtenção de uma licenciatura (apenas seis jovens, que referiram as profissões de jogador de futebol, mecânico, polícia, ser rico e talhante).
Orientação face à autoridade institucional	Factor 1	Não se registaram diferenças significativas nas orientações relativas à autoridade normativa institucional entre os rapazes e as raparigas, tendo ambos revelado uma orientação intermédia quanto à valorização das normas .
	Factor 2	Os rapazes mostraram possuir uma orientação para a desobediência às normas na ausência de punição significativamente superior às raparigas .
	Factor 3	Não se registaram diferenças significativas quanto às respostas dos rapazes e das raparigas na consideração dos agentes da autoridade como parciais . Ambos mostraram considerar os agentes como parciais. As variáveis idade e agregado familiar não foram discriminatórias dos sujeitos nas respostas à escala.

QUADRO 31 (continuação): Síntese dos resultados mais significativos, relativamente aos adolescentes não institucionalizados, rapazes e raparigas

Questões de resposta aberta	Conceito de autoridade	<p>Os adolescentes não institucionalizados conceptualizaram a autoridade sobretudo como “poder” (17), “respeito” (9), “poder e respeito” (9) e “Ns/Nr” (8).</p> <p>As raparigas deram mais respostas de “poder” (8-36,4%) e de “poder/respeito” (6-27,3%).</p> <p>Apenas se verificaram diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas para as não respostas, isto é, para a categoria “Não sabe/ não responde”, com as raparigas a terem todas as suas respostas válidas nesta questão, enquanto 8 rapazes (24,1%) tiveram as suas respostas aqui categorizadas.</p>
	Figura privilegiada de autoridade	<p>Quanto à figura de autoridade, estes adolescentes privilegiaram sobretudo as figuras parentais (26) como figuras de autoridade, seguidas dos “agentes institucionais” (18) e da figura do “professor” (4).</p> <p>Para as raparigas a figura mais mencionada foi a “família” (12-54,6%), depois o “agente institucional”(5-22,8%) e o “professor” (3-13,6%).</p> <p>Registaram-se diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas, na categorização “agente institucional”, sendo que são sobretudo os rapazes que indicam os “agentes institucionais” (17-51,5%) como figura de autoridade, enquanto apenas 5 raparigas (22,8%) o fazem.</p>

IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois da apresentação dos resultados obtidos, iremos, em primeiro lugar, reflectir sobre a forma como as respostas às questões que colocámos se integram nas várias teorias que serviram de fundamentação ao nosso trabalho, procurando aí a sua explicação mas, simultaneamente, abrindo caminho para outras reflexões. De seguida, procuraremos dar corpo às linhas directoras de um projecto de intervenção psicológica e social, para promoção, junto dos jovens institucionalizados nos centros educativos, da “educação para o direito” prevista nos objectivos da LTE. Com essa finalidade, a partir quer das conclusões obtidas sobre o construto da autoridade nestes jovens, quer dos estudos anteriormente realizados nesta área e do seu corpo teórico de base, iremos apresentar o esboço de um projecto onde incluiremos:

- sugestões de actividades, a desenvolver junto dos jovens institucionalizados;
- indicações dos objectivos específicos de cada actividade, a forma de avaliação do trabalho desenvolvido e os recursos humanos necessários para a concretização de cada actividade.

Começamos por nos reportar à questão da escolaridade dos sujeitos. Embora no nosso estudo a variável nível de escolaridade, enquanto variável independente, não tenha sido analisada, pois a amostra, neste aspecto, não foi aleatória, não podemos deixar de abordar os dados recolhidos já que se constituem como um elemento muito importante na vida de qualquer adolescente. Pelos últimos dados

estatísticos conhecidos da população de jovens em centros educativos, de 31 de Dezembro de 2002, (Estatísticas do Ministério da Justiça, 2002), e pelos últimos estudos portugueses na mesma população (Seabra, 2002 e Leote de Carvalho, 2003), verificamos que as dificuldades escolares são recorrentes nestes jovens. Na nossa investigação, no que respeita aos jovens institucionalizados da nossa amostra, não esquecendo que têm uma média de idades de quase 17 anos, verificámos que 46% frequentam o 2º ciclo, e 54% o 3º ciclo, nenhum frequentando o 9º ano. Se pensarmos que a média de idades dos nossos rapazes não institucionalizados é de 15 anos e se encontram todos no 9º ano de escolaridade, verificamos que estamos, no caso dos nossos jovens institucionalizados, também em presença de grandes dificuldades escolares e de aprendizagem.

O desempenho dos jovens na escola é um dos primeiros aspectos das suas vidas a ser afectado pelas dificuldades emocionais (Strecht, 1998). O insucesso escolar e as dificuldades de comportamento são os seus equivalentes depressivos. Na impossibilidade de se deprimirem, pois não lhes é possível mentalizar o seu sofrimento psíquico, substituem a acção ao pensar.

Forma-se, assim, um ciclo vicioso em que as perturbações emocionais afectam o desempenho escolar, o que diminui a auto-estima e a tolerância à frustração que, por sua vez, aumenta os comportamentos agressivos/ delinquentes e a dificuldade em pensar (Strecht, 2001).

Segundo Catheline (2001), o insucesso escolar e, como consequência, o abandono escolar precoce, traduzem um quadro de falha escolar paradoxal, isto é, o fraco desempenho escolar é independente da capacidade mental cognitiva destas crianças. Este quadro está ligado às dificuldades de desenvolvimento da capacidade para pensar. De acordo com as teorias de Bion (1961/1991), a inadequada

capacidade para tolerar a frustração pode obstruir o desenvolvimento dos pensamentos, não permitindo a aceitação da realidade. Desenvolve-se, assim, a onnipotência como um substituto da aprendizagem a partir da experiência. Torna-se portanto difícil qualquer tipo de aprendizagem escolar com algum sucesso.

Para Strecht (1998), o baixo limiar de tolerância à frustração pode advir destes jovens terem sofrido, ao longo das suas vidas, de uma frustração geral e excessiva. A escola vai ainda representar para eles, o prolongamento das experiências de insucesso e exclusão, já que, numa escola desadaptada às suas realidades e dificuldades, estes jovens vão viver o mesmo modelo, que lhes impossibilitou, à partida, a capacidade de pensar e aprender. Por outro lado, o mesmo autor chama também a atenção para que, só ganhando, desde muito cedo, uma noção de distância entre o desejo e a sua realização, é que se constrói a chamada “actividade simbólica” (Strecht, 2001, p. 61), essencial à aquisição dos conceitos que povoam as aprendizagens formais.

Fonagy (2001), por sua vez, sugere que o processo do pensamento está profundamente ligado às primeiras relações de objecto infantis. Considera que o bebé vai percebendo os seus pensamentos e sensações pelas respostas reflexas que estes têm nos seus prestadores de cuidados. A experiência dos afectos positivos é a base segundo a qual a mentalização desses afectos se constrói, mas apenas é possível no seio de uma relação em que os vínculos se estabelecem de modo contínuo e seguro. Os pais que não contêm e não retribuem os pensamentos das suas crianças, de modo a que elas possam entendê-los, estão a privá-las das bases de uma saudável possibilidade de construção de si próprias. A ausência ou distorção desta função de espelho realizada pela família, pode gerar um mundo interno pouco povoado e

portanto cria-se uma necessidade premente de pensar as experiências externas como sendo internas, levando ao estabelecimento de relações e aprendizagens superficiais.

O que parece acontecer então, com estes jovens institucionalizados nos centros educativos, é, sobretudo, uma aprendizagem distante dos afectos, numa adaptação apenas de superfície. Para Meltzer e Harris (1976/1994), a aprendizagem pela experiência de que fala Bion, é a única que pode, de facto, resultar no crescimento do indivíduo, envolvendo obrigatoriamente a participação activa da experiência emocional e afectiva. As dificuldades de aprendizagem podem advir, assim, de uma vivência relacional, ao longo da infância, que foi bloqueando as capacidades de mentalização das emoções destes adolescentes. Pela activação de mecanismos de defesa de evitamento e de onnipotência, a consequência é o agir e não o pensar. Estas são estratégias que não se coadunam com a escolaridade estandardizada, antes conduzindo aos atrasos escolares verificados¹².

Fomos também averiguar sobre as expectativas profissionais dos adolescentes que investigámos, pois elas permitem-nos ter uma ideia da forma como se inserem num projecto de vida, pelo modo como pensam construir o seu futuro profissional. As análises que fizemos dos resultados à questão sobre a profissão que os jovens gostariam de vir a exercer, permitiram-nos concluir que os rapazes institucionalizados parecem perspectivar-se sobretudo em profissões cujos saberes consideram estar desde já adquiridos, ou em vias de aquisição, enquanto os não institucionalizados projectam-se, na sua maioria, em profissões mais exigentes em termos de formação académica.

¹² As estratégias de cuidados psicossociais ligadas a estes resultados estão integradas no projecto de intervenção que propomos – pp. 213-214 – nas Actividades III e VI, com os Objectivos Específicos 4., 10. e 12.)

Apenas três dos jovens institucionalizados gostariam de exercer uma profissão que exige habilitações universitárias (dois advogados e um professor), enquanto, pelo contrário, dos rapazes não institucionalizados, apenas seis (dois jogadores de futebol, um polícia, um mecânico, um talhante, um piloto) perspectivaram o seu envolvimento numa actividade que *não* implica estudos universitários.

Como tentativa de compreensão destas conclusões, começamos por nos reportar à ideia de que os jovens têm tendência para se identificar a modelos de adultos que lhes são mais significativos, que lhes estão mais próximos ou que mais admiram (Erikson, 1972). Embora os jovens institucionalizados não se perspetivem como polícias, o que nos parece interessante, já que são adultos que lhes estão próximos e a quem eles reconhecem autoridade, de facto, nenhum dos jovens os considerou como modelo. Surge, provavelmente considerado como uma figura de admiração, o jogador de futebol, como a figura mais óbvia de identificação, surgindo em igualdade com a profissão especializada de mecânico.

Para as diferenças encontradas entre os jovens institucionalizados e não institucionalizados, quanto aos projectos de vida profissional, podemos reflectir na importância da conjugação de dois factores: a escola é um local onde estes jovens não gostam de estar, pelas razões que já apontámos, não considerando portanto a possibilidade de prosseguir os estudos. Por outro lado, a base de suporte familiar quer a nível de motivação, quer a nível financeiro parece, também, não existir. (Leote de Carvalho, 2003)¹³

¹³ As estratégias de cuidados psicossociais ligadas a estes resultados estão integradas no projecto de intervenção que propomos – pp. 213-214 – nas Actividades I, III e VII, com os Objectivos Específicos 1, 4. e 13.

Introduzindo na discussão os resultados relativos aos instrumentos utilizados na investigação, nomeadamente quanto à escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, começamos por lembrar que esta escala tem como base teórica três pressupostos. Um deles afirma que as orientações face à autoridade formal recaem numa única dimensão que abrange as orientações face à escola (às regras escolares e à autoridade dos professores) e as orientações face à polícia e às leis (Emler & Reicher, 1987 e Gouveia-Pereira & Pires, 1999). No nosso estudo, embora não tivéssemos feito nenhuma análise dos resultados direccionada para verificar se os comentários relativos às afirmações sobre as normas existentes na escola e sobre os professores obedeceriam ao mesmo padrão de respostas dos comentários às afirmações relativas aos polícias e à lei, os factores que encontramos não revelam nenhum tipo de diferenciação, por parte dos sujeitos, entre umas afirmações e as outras. Confirmamos, assim, que a orientação face à autoridade formal/institucional se encontra ligada às questões de autoridade, quer na escola, quer nas outras instituições com as quais os jovens têm contacto directo ou indirecto.

Analisamos agora sobre a forma como a variável género sexual se reflecte nas questões colocadas no nosso estudo, começando por fazer a ligação com outro dos pressupostos de base da escala de Atitudes face à Autoridade Institucional – o pressuposto que se refere à existência de uma diferença efectiva entre rapazes e raparigas na participação em actos delinquentes. Portanto, para os seus autores (Emler & Reicher, 1985), esta diferença reflectir-se-ia numa diferente orientação entre rapazes e raparigas face à autoridade institucional, no sentido dos rapazes possuírem orientações mais negativas face à autoridade, do que as raparigas. No nosso estudo, como a amostra de jovens institucionalizados foi apenas composta por

rapazes, a comparação entre sexos foi feita apenas entre os jovens não institucionalizados. Os resultados, apenas das raparigas e dos rapazes não institucionalizados, foram no sentido indicado pelo pressuposto teórico. De facto, as raparigas mostraram uma menor orientação para a desobediência às regras escolares e às leis em geral e para considerar que as regras escolares não são úteis aos alunos, relativamente aos rapazes.

Outra variável que distinguiu as respostas dos rapazes e das raparigas foi a conceptualização da autoridade. Os rapazes revelaram uma maior dificuldade em definir este conceito do que as raparigas. De facto, todas as raparigas conseguiram, de alguma forma, definir o conceito de autoridade, enquanto 24,1% dos rapazes tiveram as suas respostas categorizadas como “Não sabe/ não responde”. Pensamos que estes resultados podem ser explicados pelos diferentes ritmos de desenvolvimento físico e psíquico entre rapazes e raparigas (Dias Cordeiro, 1979 e Braconnier & Marcelli, 2000), que poderão, por sua vez, ter reflexo no desenvolvimento das suas capacidades de conceptualização.

A última variável analisada, que diferenciou as raparigas dos rapazes nesta investigação, foi a consideração da figura de autoridade como um agente institucional. Foram sobretudo os rapazes (51,5%) que indicaram considerar os agentes institucionais como figura privilegiada de autoridade, enquanto apenas 22,8% das raparigas o fizeram. Pensamos que estes resultados são interessantes, na medida em que parecem indicar que, para os rapazes, a autoridade é uma entidade bem mais externa do que para as raparigas. Em princípio, poucos ou nenhuns destes jovens terão tido contactos próximos com a polícia e, no entanto, mais de metade deles indicam a polícia como sendo a figura de autoridade que lhes vem à ideia. Esta questão destes rapazes sentirem a autoridade como vinda de fora para dentro, pode

ser uma razão para a diferença generalizada, entre rapazes e raparigas, na orientação face à autoridade. Reflecte ainda as diferenças existentes entre rapazes e raparigas descritas no estudo de Gaspar de Matos et al (2003), no sentido dos rapazes revelarem mais características externalizantes no seu comportamento, enquanto as raparigas, pelo contrário, revelam características mais internalizantes. Interligando estes resultados aos resultados anteriores, podemos pensar que as diferenças existentes entre os níveis de conceptualização dos rapazes e das raparigas podem ser reenviadas para esta predominância da vertente internalizante das jovens adolescentes.

Antes de relacionarmos os resultados obtidos neste estudo com o último pressuposto teórico de base da escala de Atitudes face à Autoridade Institucional – de que os actos delinquentes reflectem conflitos com a autoridade, os quais estão em consonância com as orientações face a essa mesma autoridade –, gostaríamos de referir que, para Emler e Reicher (1995), a delinquência joga-se no espaço da relação negativa que o adolescente estabelece com a autoridade formal, por considerar que esta autoridade é discriminatória, parcial e injusta e que a solução passa por atitudes de confronto com ela. Para estes autores, esse confronto pode ir desde acções directas, como os assaltos a lojas, os roubos de viaturas, por exemplo, até ao ataque aos símbolos do que é considerado pelos jovens propriedade pública, como o vandalismo generalizado. A delinquência é vista, assim, como a consequência da má relação que se estabelece com as regras e os seus agentes e as obrigações do seu cumprimento.

Os jovens institucionalizados do nosso estudo, por serem jovens que cometeram crimes graves, sabemos que possuem comportamentos externalizantes, de

confronto directo e de violação das regras estabelecidas pela autoridade formal. No entanto, na escala de Atitudes face à Autoridade Institucional, obtêm resultados que mostram, não só que valorizam as normas, mas também que as valorizam significativamente mais do que os rapazes não institucionalizados. Estes resultados, não vão assim no sentido esperado pelos autores da escala, mas vão de encontro aos resultados de outros estudos (Zeiller & Couraud-Barnoud, 1993; Strecht, 1999; Romero, et al, 2001) cujas conclusões indicam que, por um lado, os adolescentes institucionalizados (em estabelecimentos equivalentes aos centros educativos do nosso estudo) dão maior importância à ordem, sobretudo em questões ligadas à limpeza, à organização da vida do dia a dia e à obediência, do que os jovens que não se encontram detidos. Por outro lado, pode pensar-se que, tendo estes jovens grande necessidade de uma “autoridade protectora” (Strecht, 1999, p. 82), a valorização de normas justas, como as que lhes foram apresentadas na escala, serão para eles o garante dessa protecção que, eventualmente, sentem que lhes tem faltado.

Estes adolescentes institucionalizados parecem, efectivamente, ter tendência a valorizar aquilo que não tiveram ao longo das suas vidas. Mostram que precisam de limites, mas, simultaneamente, de justiça. As afirmações sobre as quais eles tiveram de dar a sua opinião têm a ver com um ideal de funcionamento das regras e dos seus agentes. Respondendo que concordavam com afirmações como “as leis servem para proteger os direitos de todas as pessoas”, ou “a polícia existe para fazer com que a sociedade seja melhor para todos”, parecem saber o que é preciso para que as regras da sociedade funcionem.

Pensamos que é pela insegurança que as leis simbólicas destes jovens lhes transmitem, que as regras externas se podem tornar muito estruturantes, mesmo numa fase da vida como a adolescência em que os jovens, habitualmente, põem as

regras em causa. Assim, quando encontram leis coerentes nos objectos externos, estas vão transmitir a segurança que pode ser o garante de alguma forma de equilíbrio psíquico (Winnicott, 1943/1997).

No mesmo sentido, os jovens que se encontram nos centros educativos, ao revelarem uma menor orientação para a transgressão das normas na ausência de punição (por exemplo, não concordam que se pode “quebrar a lei se se conseguir escapar” ou que se pode “fazer coisas contra as regras da escola, se não existirem punições”) e ao considerarem as regras escolares como mais úteis (por exemplo, não concordam que as regras escolares existam “só para vantagem dos professores”, nem que a maior parte delas sejam “estúpidas e insignificantes”) do que os rapazes não institucionalizados, não parecem indicar que os seus comportamentos delinquentes, reflectam, em si mesmo, conflitos com a autoridade, como expressa o pressuposto teórico da escala de Atitudes face à Autoridade Institucional que falta referir. Isto é, Emler e Reicher (1995, 1985) defendem que os comportamentos delinquentes destes jovens advêm da sua necessidade de confrontar a sociedade. Embora os autores chamem a atenção para que, eventualmente, o jovem possa deixar de honrar o compromisso tácito de obediência para com o sistema institucional, apenas quando, e se, este sistema “falhar” no seu compromisso de protecção e administração da justiça, os autores defendem, em vez disto, que os jovens delinquentes diferem realmente dos não delinquentes nas suas “inclinações, logo à partida, para a própria rejeição desse compromisso” (Emler & Reicher, 1995, p. 171).

Para os autores, a delinquência está relacionada com a representação que os jovens têm da autoridade formal. Consequentemente os actos delinquentes são reacções à realidade percebida por esses adolescentes. “As orientações que os adolescentes têm face ao sistema institucional da sociedade reflectem-se na sua

vontade para se submeter às leis e regulamentos da autoridade formal. Propomos a ordem institucional como sendo um sistema que regula as relações sociais e que, na medida em que eles rejeitam este sistema, estes jovens estão a optar por um outro sistema alternativo mais informal de regulação social” (Emler & Reicher, 1995, pp.169-170).

Gostaríamos de poder concluir o nosso estudo a concordar com estas afirmações, pois isto significaria que os jovens delinquentes que entrevistámos seriam indivíduos que fizeram uma opção de vida consciente e informada, em igualdade de circunstâncias com os outros jovens não institucionalizados. Mas verificamos que não é assim, pois, pelos resultados que obtivemos, os jovens do nosso estudo não mostraram possuir orientações de confronto com a autoridade. Parece-nos que, por um lado, estes jovens valorizam a lei e as normas da sociedade enquanto elas são apresentadas e compreendidas por eles como uma forma justa de gerir a sociedade e também mostraram saber o que a sociedade espera deles em termos do seu cumprimento das normas, mas por outro lado, a realidade dos seus comportamentos mostra que eles efectivamente não controlam os seus impulsos... O recurso a actos violentos, externalizantes e delinquentes, não se constituindo, pelo menos na generalidade das situações, pela orientação pelo confronto com a autoridade, parece revestir-se de uma componente de procura de um valor estruturante para o adolescente (Corthay-Casot & Halfon, 1998). Estes actos podem representar mesmo, nestes casos, o que se chama “passagem ao acto”, numa substituição do pensamento, num esforço do evitamento do confronto com a elaboração mental (Braconnier & Marcelli, 2000; Kammerer, 2000).

Faz-nos, assim, mais sentido que os seus comportamentos externalizantes traduzam uma ausência de figuras de autoridade seguras, mas calorosas, e daí a sua

deficiente relação com as normas. De facto, no nosso estudo, os resultados destes jovens delinquentes denotam que as suas figuras privilegiadas de autoridade são sobretudo agentes institucionais (policías e seguranças), que são simultaneamente por eles considerados como figuras parciais e discriminatórias.

No entanto, consideramos interessante salientar que, de acordo com os nossos resultados, parece-nos que, considerar o “agente institucional” (a polícia, o juiz, etc) como a figura de autoridade que se encontra sobretudo presente no imaginário, encontra-se mais associado ao facto de se ser rapaz; por seu lado, não considerar uma figura parental como figura de autoridade encontra-se mais associado ao facto de se estar institucionalizado num centro educativo.

Neste aspecto das figuras privilegiadas da autoridade interiorizadas pelos sujeitos, gostaríamos de começar a tentativa de compreensão dos resultados pela referência a Winnicott (1943/1997), que considera a delinquência nos jovens como sendo, por excelência, uma das perturbações psicológicas para a qual a importância dos factores exteriores é inegável e o papel do meio pode ser determinante. Esta consideração, para o autor, apenas significa que a investigação deve procurar perceber realmente como as crianças e os adolescentes sem este tipo de problemas usam o meio de forma a sentirem-se seguros e confortados. Acabámos de ver que a estabilidade dos objectos do mundo externo permite manter uma certa sensação de segurança necessária ao equilíbrio psíquico. O que se passa é que “no decurso do desenvolvimento afectivo, as crianças devem aprender a gerir e a controlar um determinado número de sentimentos anti-sociais; se o seu meio familiar não é suficientemente estável para suportar que elas, por vezes, ajam esses sentimentos (para contê-los e transformá-los), é muito provável que elas passem a expressá-los na relação com a sociedade”(Winnicott, 1943/1997, p. 265).

Normalmente as crianças expressam os seus sentimentos de amor e de desejo de reparação, assim como os seus sentimentos destrutivos, junto das figuras parentais, na medida em que sabem que elas são de confiança. Se esse sentimento de confiança básico é sucessivamente quebrado, um dos caminhos possíveis para a criança é a procura, no exterior, desse meio “suficientemente bom” que seja capaz de tolerar a sua destrutividade e atenuar a sua culpabilidade. No grupo de pares e na comunidade encontram muitas vezes o espaço de expressão da sua agressividade. A delinquência acaba por se tornar em mais um ciclo vicioso: o tipo de relação que o jovem possui com a sociedade tem a sua origem na incapacidade, ou impossibilidade, da família para absorver e controlar a sua destrutividade.

Este ciclo corresponde a um endurecimento progressivo da relação entre o adolescente e a sociedade, causado por uma ruptura da sua relação com os pais ou familiares mais próximos. Estes adolescentes passam a impor o medo nas suas relações com a sociedade, na proporcionalidade directa do medo que as suas próprias fragilidades e carências lhes impuseram a elas próprias (Sá, 2001). Por sua vez, a sociedade também vai endurecendo a sua reacção aos actos delinquentes do adolescente.

Pode entender-se como este crescendo de violências se vai tornando um imperativo de sobrevivência psíquica, até surgir, eventualmente, algum facto que possa deter este ciclo. É neste aspecto que o comportamento anti-social poderia ser visto como um sinal de esperança, como dizia Winnicott (1946/1997), no sentido de que é desta forma que o jovem afirma que está psiquicamente vivo e a pedir ajuda. Mas essa ajuda tem de vir de alguém que possa revelar-se como um objecto de confiança, de amor, de segurança, mas também de muita autoridade, que, no caso dos nossos jovens institucionalizados, se encontram, pelas limitações impostas ao seu

espaço físico, entre o pessoal do centro educativo onde residem. Estas pessoas têm de saber integrar e também transformar os comportamentos agressivos e transgressivos dos jovens que, assim, mais do que sinais de esperança, pensamos nós, serão sinais de um grande e profundo mal-estar psíquico que fica à vista de todos e que obriga a uma resposta da sociedade, ou de fuga, ou de retaliação, ou de confronto. No fundo, de acordo com as teorias de Bion (1961/1991), necessitam de alguém que consiga funcionar enquanto continente das suas projecções negativas, dando novamente hipótese ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar.

Considerando ainda o mesmo aspecto, mas abordando-o de uma perspectiva diferente, procuraremos de seguida abordar as questões relacionadas com a constituição dos agregados familiares dos adolescentes que estudámos. Enquanto os jovens não institucionalizados do nosso estudo referiram essencialmente viver com ambos os pais, os institucionalizados referiram, na sua maioria, viver em famílias monoparentais. Meltzer e Harris (1976/1994), ao considerarem as funções educativas das famílias (a capacidade de amar, de promover a esperança, conter o sofrimento depressivo e pensar) como essenciais a um bom crescimento psíquico, mencionam, também, que uma família liderada por um casal seria a ideal para promover este tipo de funções. Nas famílias monoparentais, ou sem uma rede de suporte, estas funções podem tornar-se mais difíceis de desempenhar, apenas por uma pessoa, resultando em configurações familiares nas quais, outro tipo de funções, as projectivas (e também negativas) têm tendência a surgir, como o promulgar o ódio, emanar a ansiedade persecutória, semear o desespero e criar a confusão. Face às vivências de destruturação que sabemos fazerem parte das experiências precoces dos adolescentes com comportamentos delinquentes (Strecht, 1999, 2003; Leote de Carvalho, 2003), queremos realçar apenas que, na ausência de redes de suporte

externo na família, ou na comunidade e em presença de uma fragilidade interna da figura parental que fica com a criança, esta circunstância, poderá ser, outro factor que dificulta o desempenho das funções introjectivas de promoção do desenvolvimento psíquico saudável.

No seu estudo sobre autonomia do adolescente e vinculação, Fleming (1997), aborda também esta questão de composição familiar. Segundo os resultados que obteve, a figura parental compósita (pai + mãe) é, para os adolescentes, uma entidade reguladora dos conflitos ligados à desobediência e à submissão, e logo à autoridade. No entanto, nas ocasiões em que os pais surgem como figuras separadas, é a mãe que surge mais envolvida nas questões ligadas ao poder e à autoridade. Isto pode encontrar explicação no facto de ser a figura que se encontra em contacto permanente com os jovens sobre os comportamentos do quotidiano. É de realçar que a mãe é a figura de autoridade, mas também a de suporte. Como já vimos, neste período da vida que é a adolescência, o jovem procura ganhar algum espaço de autonomia e portanto maior autoridade e responsabilidade sobre o seu próprio comportamento, no sentido de transformar o sistema de autoridade unilateral existente, em princípio, para um sistema de uma maior reciprocidade. Mas, para que possa conquistar esse espaço de autonomia, necessita de se sentir ligado aos pais através de um vínculo seguro.

No nosso estudo, os jovens que se encontram nos centros educativos nunca consideraram a figura da mãe, nem a do pai, como representantes da autoridade. Parece-nos então poder concluir que estes jovens institucionalizados que investigámos, não têm *a quem* conquistar esse espaço, ou porque esse espaço nunca foi negociável, ou porque sempre o tiveram em excesso, ou, ainda, porque são as

próprias imagens parentais que não se encontram representadas no espaço psíquico destes jovens.

Quanto aos primeiros aspectos, relembramos Sélosse (1976, 1992), quando afirmou que qualquer indivíduo na adolescência procura saber quais as regras sobre as quais pode fazer a sua autonomização, no sentido de proceder à negociação da sua afirmação como pessoa e à sua liberdade. A delinquência desenvolve-se, para o autor, em torno de feridas narcísicas importantes. Através de um processo de reivindicações sucessivas, uma parte dos jovens, não se sentindo nem valorizados nem reconhecidos por ninguém, funcionam a cada violência recebida com uma violência agida.

Quanto à questão das imagens parentais, como referiram Zeiller e Couraud-Barnoud (1993) os jovens delinquentes do seu estudo possuíam uma imagem de um pai pouco actuante e pouco protector face às pulsões da criança, não se constituindo assim como modelo de representação nem de autoridade nem de identificação. Existia antes uma carência ou mesmo uma ausência de autoridade do pai e uma imagem da mãe que transmitia quer o vazio afectivo, quer uma onnipotência fusional e ameaçadora. Assim, nenhuma das figuras parentais se constituiu, ao longo das suas vidas, como figuras de autoridade.¹⁴

¹⁴ As estratégias de cuidados psicossociais ligadas a estes resultados estão integradas no projecto de intervenção que propomos – pp. 213-214 – nas Actividades II, III, IV, V e VI, Objectivos Específicos 2. a 12.

*Implicações Legais do Estudo e sua Contribuição para as Práticas Clínicas
Junto dos Jovens em Centros Educativos*

Como referimos ao longo deste trabalho, o quadro jurídico em Portugal mudou bastante nos últimos anos face às crianças e jovens que cometem actos delinquentes,. Embora se tenha passado a responsabilizar juridicamente pelos seus actos transgressivos as crianças a partir dos 12 anos, continua a verificar-se uma actuação passiva perante os adultos investidos do poder paternal e que são portanto, legalmente, os responsáveis.

Muitas vezes elas chegam aos centros educativos já depois de terem percorrido um longo caminho de institucionalizações em vários estabelecimentos, ou de sinalizações por parte dos sistemas escolar ou de saúde que, apesar disso, nunca conseguiram intervir de forma eficaz. Pode, assim, dizer-se que os pais são responsáveis e, mesmo, o próprio estado é co-responsável pelos trajectos de inseguranças permanentes destas crianças, como pensamos ter realçado.

Uma das implicações legais da reflexão que temos vindo a fazer, leva-nos a afirmar que, embora seja de muito difícil aplicação prática, a responsabilidade jurídico-penal dos actos delinquentes dos menores, deveria também ser partilhada pelos pais.

Por outro lado, a fixação da idade mínima de intervenção tutelar educativa nos 12 anos pela consideração que abaixo desta idade, a infracção deve ser considerada como o “pathos” (Rodrigues & Duarte-Fonseca, 2000) que envolve os acidentes da natureza, deveria, se o referido pathos significar a existência de uma patologia, ser considerada como uma questão urgente de tratamento no âmbito da saúde mental. Não pudemos deixar de voltar a esta questão pois, um esforço na prevenção será

sempre a melhor forma de tentar minorar a cristalização de qualquer tipo de problema, incluindo o da delinquência juvenil. Pensamos ainda que, nestes casos, os pais, deveriam ser chamados a envolver-se em todo o processo de tratamento da criança menor de 12 anos, no sentido de lhes proporcionar, também a eles, quando possível, o acompanhamento necessário que lhes fornecesse os recursos para se poderem responsabilizar, efectivamente, pela saúde física e mental das suas crianças.

Qual a contribuição que este trabalho pode dar no esclarecimento da questão legal, que assumiu tanta relevância para o legislador, sobre como “educar para o direito”?

Pensamos ter já realçado que uma das conclusões que retirámos das várias pesquisas bibliográficas que efectuámos, e para as quais pensamos que os nossos resultados também contribuíram, tem a ver com a relação que os jovens estabelecem com a lei e com as normas nas relações institucionais e sociais serem, de alguma forma, a extrapolação das relações familiares. Com isto pretendemos dizer que a lei vem de dentro para fora. Isto é, para se aceitar a lei, tem de se passar pela sua compreensão e pelo seu questionamento, o que, em circunstâncias normais, se faz mais activamente durante a adolescência, embora se continue a fazer ao longo da vida. Mas, como refere Sá (2001), sem parentalidade não há formação do que é a lei, como sem pessoas que desempenhem a sua função de pais não pode haver “educação para o direito”.

Ora, os resultados da nossa investigação permitiram-nos concluir que os rapazes institucionalizados da amostra, por um lado, revelaram valorizar significativamente mais as normas do que os rapazes não institucionalizados e, por outro lado, mostraram uma menor orientação para a transgressão das normas, na

ausência de punição e uma maior consideração das regras como úteis para os alunos, do que os rapazes não institucionalizados.

Podem haver dois níveis de explicação para estas conclusões: A primeira é de que estes jovens institucionalizados, estando condicionados pelo regime disciplinar inerente aos centros educativos, aprenderam por isso que as normas são importantes e existem para se respeitar e, portanto passaram efectivamente a defendê-las e a cumpri-las. Porém, esta possível explicação não possui nenhum estudo que a comprove, nem está de acordo com os restantes resultados da presente investigação.

A outra explicação, que se encontra fundamentada nas conclusões dos vários estudos apresentados por Rutter, Giller e Hagell (1998), é que estes jovens, por se encontrarem condicionados pela institucionalização, com ameaças de retaliações aos seus comportamentos transgressivos, enquanto aí se encontrarem possuem aquilo a que Sá chamou uma “literacia perante o direito” (Sá, 2001, p. 56). De facto, como também Winnicott (1946/1997) referiu, um jovem delinvente institucionalizado pode transformar-se momentaneamente num jovem condicionado pelo exterior quando se encontra sob forte controlo, parecendo até adaptar-se temporariamente bem à situação, mas não tardará a sentir-se ameaçado internamente e a voltar aos comportamentos agressivos e transgressivos. Vindo a formação da lei de dentro para fora, pode apenas condicionar-se alguém, de fora para dentro, por determinados períodos de tempo, mas não se pode considerar que esse condicionamento seja uma “educação para o direito”.

A questão pode esclarecer-se (embora não se simplifique), quando se percebe, pelas conclusões dos diferentes estudos de vários autores (Edwards, 1997, Kammerer, 2000) e também nos rapazes institucionalizados da nossa amostra, que estes jovens parecem não ter conseguido integrar figuras de suporte e de afecto que

estejam, simultaneamente, imbuídas de “autoridade”. Autoridade esta que, para ser eficaz, não deve ser confundida nem com permissividade, nem com autoritarismo, devendo, portanto, ser exercida no sentido expresso por Carel (2002), de forma a estabelecer limites seguros, para o próprio e para os outros, que abram o espaço à experimentação de uma liberdade pessoal que, como já vimos é essencial na adolescência (Paixão, 1991, Sélosse, 1992, Marques, 1999). Quando, para os jovens da nossa amostra dos centros educativos, as pessoas que vêm à ideia como figuras de autoridade são “os polícias”, “a bófia”, “o juiz”, e, ao mesmo tempo, concordam que os polícias têm tendência a ser parciais, injustos e desnecessariamente agressivos, estas figuras são, obviamente, de índole persecutória que não se podendo enquadrar em figuras de autoridade, de suporte e de controle.

Mais ainda, quando a norma, ou, no caso, quem a representa, é percebido como injusto e imparcial, impede-a de ser obedecida e muito menos compreendida.

Partimos do princípio de que educar para o direito é, antes de mais educar. Educar este tipo de jovens delinquentes passa, assim, primeiro, por reconstruir as suas várias capacidades, nomeadamente, de pensar, de respeitar os outros e a si próprios e finalmente de representar os outros dentro de si, na certeza de alguma continuidade. Como disseram Zeiller e Couraud-Barnoud (1993), defendemos também que, se quisermos efectivamente fazer com que as medidas tutelares cumpram o seu objectivo, e portanto educar para o direito e para a vida, é essencial a existência de um sistema de tutorado específico para cada menor. Este permitiria ao jovem ter *uma pessoa de referência, e sempre a mesma*, a quem ele pudesse recorrer, enquanto figura de apoio, quaisquer que fossem os locais em que estivesse institucionalizado.

Qual a contribuição dada por este trabalho para a explicação das diferenças que as investigações indicam existir entre rapazes e raparigas nas suas orientações face aos comportamentos transgressivos?

Também no nosso estudo a amostra dos rapazes não institucionalizados deram respostas que revelaram possuir uma orientação para a desobediência às normas na ausência de punição significativamente superior às raparigas. No entanto não se registaram diferenças significativas nas orientações relativas à autoridade normativa institucional, nem quanto à parcialidade das figuras de autoridade, tendo, quer os rapazes como as raparigas, revelado uma orientação intermédia quanto à valorização das normas e considerado os agentes institucionais como parciais.

Uma das variáveis analisadas nesta investigação que diferenciou as raparigas dos rapazes e que já verificámos não ter diferenciado rapazes institucionalizados e não institucionalizados, foi a consideração da figura de autoridade como um agente institucional. Pensamos que este dado pode ser mais um contributo para a descrição das diferenças entre rapazes e raparigas na sua relação com os comportamentos transgressivos, já que os rapazes parecem ter significativamente mais tendência para associar à ideia de autoridade a pessoa da figura institucional (sobretudo a polícia) do que as raparigas.

Conclusões

Gostaríamos de concluir este estudo, salientando que consideramos essencial a aplicação de um verdadeiro projecto educativo *para cada* adolescente institucionalizado pelos seus actos delinquentes, que passe pela construção, ou antes, pela desconstrução e reconstrução da relação com as autoridades institucional e parental (dos interditos simbólicos). Este projecto tem de conter estratégias para organizar o mundo externo destes jovens de modo a fornecer-lhe a estabilidade e segurança necessárias para que o seu funcionamento interno se possa modificar.

Segundo a experiência de Kammerer (2000), os adultos que envolvem estes jovens nas instituições devem, quotidianamente, realçar os seus posicionamentos educativos, de forma o mais justa possível, com os interditos muito claramente especificados, pois “quando a lei simbólica se encontra representada por regras de vida que garantem a protecção, o prazer, a fidelidade, a justiça, a liberdade... então, mesmo os adolescentes violentos podem começar a interrogar-se porque razão agridem estes novos elos de ligação que começam a tecer-se” (Kammerer, 2000, p. 21).

Pensamos importante lembrar que estamos a falar em estratégias de intervenção em jovens delinquentes e não em estratégias de prevenção da delinquência, que teria todo um outro enquadramento. É indiscutível que os esforços para afastar as crianças e os jovens de actividades delinquentes é preferível à necessidade de lidar com eles depois de terem já iniciado essas actividades. É também uma realidade que apenas um pequeno número de jovens se encontra envolvido em acções criminais, ou pelo menos que é apanhado nas teias da lei, mas é

essencial, para a sociedade e, sobretudo, para os próprios jovens que se encontre a estratégia mais justa e eficaz para se lidar com eles.

O objectivo último de qualquer sistema de justiça será sempre prevenir o crime e evitar a reincidência (Hoge, 2001). No entanto, há grandes diferenças sobre como será a melhor forma de atingir estes objectivos. Vários debates relativos à eficácia das diferentes aproximações ao tratamento dos jovens delinquentes foram resumidos pelo autor, que apresenta as conclusões de forma sucinta (Andrews et al, 1990, Andrews, Bota & Hoge, 1990, Lipsey, 1992, 1995 e Lipsey & Wilson, 1998, Altschuler, 1998, Krisberg & Howell, 1998, Dowden & Andrews, 1999, citados em Hoge, 2001). Em primeiro lugar, qualquer intervenção que proporcione algum tipo de tratamento ao jovem será mais eficaz do que não proporcionar nenhum serviço. Isto significa que considerar que nestas crianças “nada funciona” e, por isso, as medidas de encarceramento e a absoluta rigidez disciplinar, resultam, pelo menos no sentido de as conter, encontra-se infirmado nas investigações citadas. Estas permitem concluir que existem formas de intervenção mais efectivas do que outras. Assim, verifica-se que as sanções punitivas de encarceramentos com programas disciplinares autoritários de choque mostram ter efeitos de pequena redução de reincidência imediatamente após a libertação, que aumentam em grande escala passado pouco tempo. Por outro lado, os tratamentos individuais mostram diminuir de forma mais significativa as probabilidades de reincidência destes jovens. O autor realça as diferenças entre estes programas individuais, relativamente aos anteriores, pela existência de terapia individual e de grupo e pelo acompanhamento individual escolar com intervenção vocacional.

O que parece sobressair dos vários estudos consultados é que um programa de actuação não deve limitar-se nem a um modelo teórico de intervenção psicológico,

nem a uma estratégia direccionada apenas para uma área. Esse projecto terá de abranger terapias multisistémicas adequadas a cada jovem e direccionar-se para a identificação e resolução das desadequações do jovem a nível psicológico, familiar, escolar, profissional e social.

Acreditamos, assim, que a forma mais terapêutica de conter estes jovens e transmitir-lhes as regras que eles tanto necessitam, passa pela sua introjecção e não pelo condicionamento e pela colagem adesiva.

Outra conclusão dos estudos consultados pelo autor revela que, muitas vezes, os programas não resultam pela falha num dos seguintes três aspectos: no planeamento, no suporte técnico integrado durante a intervenção, ou na coordenação geral das estratégias. Isto significa que um projecto deste género, para cada jovem, tem de ser convenientemente planeado, monitorizado e integrado, num verdadeiro trabalho de equipa, entre os vários técnicos nele envolvidos, pois implica o trabalho com o jovem, com a família e com o meio de onde o jovem provem.

Realçamos, também que, em Portugal, as medidas educativas para estes jovens delinquentes não são consideradas verdadeiras penas pois não pressupõem a existência de culpa. Quando se decide por uma medida educativa a aplicar, então não se devia fazê-lo apenas pelo facto praticado, mas sobretudo, também pelas causas que levam à sua prática. Por outro lado, sabemos que estas crianças são maioritariamente crianças psicologicamente doentes (Sá, 2001, Kroll et al, 2002, Kessler, 2002,), daí a necessidade de integração de técnicos de saúde mental, não só na intervenção junto destes jovens, mas também no próprio processo de decisão sobre as medidas, com a organização de tratamentos pedopsiquiátricos e psicossociais diferenciados para cada caso. Isto tem de implicar uma gestão individualizada e personalizada de vida para cada criança em que, para além das

medidas jurídicas que são devidamente ponderadas, devem ser simultaneamente delineados projectos de reabilitação psicológica e social, integrados nas realidades possíveis de cada jovem.

Não podemos esquecer que estes jovens que encontramos nos centros educativos provêm de famílias e de meios sociais de suporte em que a palavra comum é a falta (Leote de Carvalho, 2003). Falta de recursos económicos, falta de recursos sociais, falta de recursos escolares, falta de recursos psicológicos. Portanto, quanto mais cedo se colocar à disposição destas crianças, estratégias, não de condicionamento, mas de compromisso de humanização, mais eficazes elas se virão a revelar. Como refere Kammerer, “um modelo de inserção social, para ser humanizado, tem de esclarecer as regras do jogo (...) e os ideais que se insiram na lei simbólica: leis que confirmem o sujeito no seu respeito dos interditos, leis que lhe permitam escapar ao risco da necessidade de satisfação das pulsões «em bruto»(...)” (Kammerer, 2001, pp. 335-336).

Limitações do Estudo

Como limitações ao nível da nossa investigação, salientamos sobretudo três: a dimensão da amostra associada à variedade relativa à idade, a escolaridade e ainda a inexistência de raparigas institucionalizadas entre os sujeitos da nossa amostra.

Quanto à primeira limitação, sabemos pela literatura consultada sobre a adolescência que ocorrem transformações nesta fase da vida, que vão efectivamente provocar grandes mudanças ao nível biológico, psicológico e social. Assim, na comparação dos jovens, nestas idades, deve sempre ter-se em conta a interferência da variável idade pelas grandes diferenças maturativas que ela coloca em jogo. No entanto, o número não muito elevado de adolescentes institucionalizados de que

disposemos na amostra e a variedade na sua idade (14-19 anos), tornou difícil a possibilidade de significância estatística quando diferenciámos os sujeitos por idades.

Outra limitação, decorrente do tipo de material utilizado neste estudo, está ligada ao nível de escolaridade dos sujeitos institucionalizados. Embora tenhamos presente que, na população residente em centros educativos, existem muitos jovens que frequentam ainda o primeiro ciclo, pensámos que estes jovens não poderiam estar presentes nesta investigação na medida em que teriam dificuldade em responder às exigências da tarefa.

Por fim, em relação à última limitação, a não inclusão de raparigas institucionalizadas na nossa amostra ficou a dever-se às dificuldades de acesso a esta população. A existência de uma amostra desta população iria permitir compreender melhor quais as diferenças existentes entre os dois géneros sexuais relativamente às variáveis estudadas.

Futuras Linhas de Investigação

A primeira linha de investigação que propomos decorre da última limitação que apontámos. Um dos factores mais persistentes da investigação em criminologia é de que as pessoas do sexo feminino cometem menos crimes e crimes diferentes em relação às do sexo masculino (Rutter, Giller & Hagell, 1998). As causas para esta realidade encontram-se ainda muito pouco esclarecidas. Estes autores realizaram uma investigação bibliográfica extensíssima em sete países diferentes (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Nova Zelândia, Alemanha, Suécia e Finlândia) sobre os comportamentos anti-sociais de jovens e foi precisamente este o facto recorrente que encontramos em todos os estudos de todos os investigadores.

Pensamos, assim, que seria de todo o interesse elaborar, como continuação desta investigação, uma metodologia que alargasse os sujeitos entrevistados às jovens institucionalizadas. Como no nosso país as jovens alvo de medidas educativas de internamento em centros educativos, são em muito pouco número, como já vimos, pensamos que seria mais adequado fazer-se uma investigação de estudo de caso.

Por outro lado, pelos estudos consultados, pensamos que a forma como o mundo interno se organiza, no que diz respeito às figuras de vinculação, tem uma influência determinante na expressão dos comportamentos transgressivos. Assim, o estudo desta variável nos sujeitos, isto é, quais as figuras de vinculação que os sujeitos internalizaram ao longo da vida, deveria ser acrescentada a este estudo.

Por último, face aos resultados obtidos, questionamo-nos ainda sobre as diferenças que existirão entre os jovens institucionalizados em centros educativos e jovens com comportamentos delinquentes, não institucionalizados, no que diz respeito às orientações face à autoridade institucional, à conceptualização de autoridade e à figura de autoridade que privilegiam. Este estudo seria importante, no sentido de nos ajudar a perceber se os resultados que obtivemos estão dependentes, ou não, do efeito da institucionalização.

Em suma, como corolário desta investigação e como forma de sistematizar, colocando em prática grande parte das teorias e das conclusões apresentadas, construímos um projecto de intervenção para promover a educação para o direito, na única forma que ela nos parece possível, isto é, integrada numa educação para a vida.

Projecto de Intervenção para Cuidados Psicossociais em Centros Educativos

Objectivos gerais: Promover a educação para o direito e diminuir as taxas de reincidência.

População alvo: Jovens entre os 14 e os 18 anos, institucionalizadas em centros educativos, em regimes semi-aberto e fechado.

Objectivos específicos	Actividades	Indicadores de Avaliação	Recursos Humanos
<p>1. Promover um projecto de vida para o adolescente, com o seu conhecimento e colaboração.</p> <p>2. Garantir uma nova forma de justiça para o adolescente, que ele possa compreender.</p> <p>3. Permitir o seu investimento no papel de figura de substituição parental, incluindo a sua vertente de identificação e de autoridade protectora.</p>	<p>I – Diagnóstico da situação jurídica, psicológica, social, escolar e familiar do adolescente.</p> <p>II – Organização de um sistema de tutorado, sempre com a mesma pessoa que possa ir acompanhando o jovem, se este assim o desejar, para lá do final da aplicação da medida educativa.</p>	<p>Relatórios de avaliação.</p>	<p>Equipa constituída por técnicos externos ao centro educativo: psicólogo, professor, advogado e assistente social.</p>
<p>4. Aumentar a capacidade de simbolização pelo desenvolvimento de formas de expressão diferentes das habitualmente utilizadas pelos sujeitos, como indicativo de que existem muitas formas de expressar os sentimentos negativos, sem ser de forma agressiva. Pelo aumento desta capacidade de simbolização o jovem torna-se mais responsável e capaz de conter os seus impulsos, podendo começar a conseguir diferir no tempo a gratificação, tornando-se progressivamente mais fácil lidar com a frustração. Os pensamentos começam assim a anteceder as acções.</p>	<p>III – Actividades em grupo em que a expressão das emoções e das realidades percebidas pelos adolescentes seja feita através da expressão plástica, da pintura, da música, do desenho, do psicodrama. Implementação de um Jornal de Parede</p>	<p>Registos da frequência e dos conteúdos dos contactos.</p> <p>Nível de adesão dos jovens às actividades. Resultados escolares globais. Exposição dos trabalhos realizados. Folha de avaliação das actividades, preenchida pelos jovens. Reuniões de avaliação dos conteúdos do jornal.</p>	<p>Qualquer funcionário do centro educativo que se ofereça, à partida, para exercer essa função.</p> <p>Equipa de psicólogos do centro educativo, em conjugação com os professores das diferentes áreas.</p>

Objectivos específicos	Actividades	Indicadores de Avaliação	Recursos Humanos
<p>5. Aumentar a auto estima.</p> <p>6. Aumentar o nível de compreensão inter pessoal ao nível da mutualidade das relações e da sua valorização.</p>	<p>IV – Organização de saídas periódicas, promovidas com a colaboração da comunidade, para prestação de pequenos serviços em áreas que os técnicos tenham avaliado como tendo impacto, de forma específica, para cada jovem (áreas da saúde, da justiça, etc.).</p>	<p>Nível de adesão dos jovens às actividades.</p> <p>Escalas de avaliação organizadas para o efeito, preenchidas pelos técnicos.</p>	<p>Equipa formada pelos monitores do centro e pelos psicólogos.</p>
<p>7. Adquirir a compreensão de que as acções de cada pessoa têm impacto em todas as outras pessoas.</p> <p>8. Desenvolver a solidariedade, o respeito por si próprio e pelos outros, pela atribuição de um significado real ao que pensam e sentem e ao que pensam que os outros podem estar a pensar e a sentir.</p> <p>9. Desenvolver a capacidade para pensar, sobretudo pela criação de um espaço em que existe <i>com quem</i> pensar.</p>	<p>V – Desenvolvimento de dinâmicas de grupo, em seguimento das saídas periódicas do ponto anterior, onde são debatidos os efeitos das tarefas práticas realizadas e o seu impacto a nível das emoções e dos afectos.</p>	<p>Escalas de avaliação, preenchidas pelos jovens.</p>	<p>Mesma equipa do ponto anterior.</p>
<p>10. Aumentar os recursos psicológicos, em primeiro lugar pelo fortalecimento do eu e pela reconstrução do super-eu, que se encontra habitualmente ausente.</p> <p>11. Perceber o que se encontra subjacente aos mecanismos de defesa (os mais comuns são a denegação, idealização, projecção, clivagem, regressão) para que se possa trabalhar e modificar esse núcleo de sofrimento.</p> <p>12. Tornar possível que a emoção e a afectividade sejam mentalizadas, para que intervenham na aquisição de saberes e conhecimentos.</p>	<p>VI – Apoio psicológico individual, quando considerado necessário, sobretudo com características de reconstrução ou de reparação.</p>	<p>Avaliação periódica inerente ao acompanhamento psicológico</p>	<p>Equipa de terapeutas externos ao centro, para um trabalho terapêutico independente da vida do quotidiano dos jovens.</p>
<p>13. Ajustar o contacto com as famílias, consoante as realidades dos jovens.</p>	<p>VII – Mediação activa e integrada no contacto com a família. Aproximar os adolescentes da família e a família dos adolescentes; OU criar as condições para o afastamento mútuo quando as circunstâncias reais e a vontade expressa do adolescente assim o indiquem e justificarem.</p>	<p>Número e frequência de contactos com a família. Avaliação feita pelos técnicos envolvidos.</p>	<p>Equipa formada por técnicos de mediação familiar e por terapeutas familiares.</p>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M. (2000). Famílias com filhos adolescentes. In *(Des)equilíbrios familiares* (pp. 163-182). Coimbra: Quarteto Ed.
- Almeida, J. F. (1997). *Homicidas em Portugal: contribuição para o seu estudo*. Porto (Trabalho não publicado).
- Amaral Dias, C. (1988). *Para uma psicanálise da relação*. Porto: Eds. Afrontamento.
- Amaral Dias, C. & Nunes Vicente, T. (1984). *A depressão no adolescente*. Porto: Eds. Afrontamento.
- Antunes Varela (1999). *Direito da família*. Lisboa: Livraria Petrony.
- Aragão Oliveira, R. (2000). Do vínculo às relações sociais: aspectos psicodinâmicos. *Análise psicológica*, 2, (XVIII), 157-177.
- Ariès, P. (1988). *A criança e vida familiar no Antigo Regime* (3ª ed.). Lisboa: Relógio d'Água.
- Assis, R. (2003). A reforma do direito de menores: do modelo de protecção ao modelo educativo. In *Cuidar da justiça das crianças e jovens*, (pp. 135-147). Coimbra: Almedina.
- Atger, F. (2004). Vinculação e adolescência. In *Vinculação, conceitos e aplicações*, (pp. 147-156). Lisboa: Climepsi Editores.

- Bell, R. M., Ellickson, P. L. & Khanh, Van T. (2000). Cross lagged relationships among adolescent problem drug use, delinquent behavior, and emotional distress. *Journal of Drug Issues*, 30, 2, 283-304.
- Bennett, W. J. et al (1996). *Body count: how to win America's war against crime and drugs*. New York: Simon & Schuster.
- Berger, M.. (1998). *A criança e o sofrimento da separação*. Lisboa: Climepsi Eds.
- Bergeret, J. (1972/1998). Violência e evolução afectiva humana. In *Psicologia Patológica* (1ª ed., pp. 97-101). Lisboa: Climepsi Eds.
- Bion, R. W. (1961/1991). Uma teoria do pensar. In *Melanie Klein hoje*. (Vol. I, pp. 185-193). Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Blos, P. (1962). *On adolescence*. New York: The Free Press.
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-186.
- Boiteux, M. (1992). Comment se structure l'idée de loi chez l'enfant à l'école. *Enfance*, 3, 189-198.
- Bowlby, J. (1969/1990). Apego. In *Apego e Perda* (Vol. I, 2ª ed. brasileira). São Paulo: Martins Fontes.
- Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Eds.

- Brendgen, M., Vitaro, F. et al (1998). Affiliation with delinquent friends: contributions of parents, self esteem, delinquent behaviour, and rejection by peers. *Journal of Early Adolescence.*, 18, 3, 244-266.
- Brezina, T. (2000). Delinquent problem-solving: an interpretative framework. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37, 1, 3-31.
- Bretherton, I. (2000). Des modalités de relation aux modèles internes: la perspective de la théorie de l'attachement. In D. Halfon, F. Ansermet & B. Pierrehumbert (Eds.), *Filiations psychiques* (pp. 50-59). Paris: PUF.
- Calhoun, G., Glaser, B. & Bartolomucci, C. (2001). The juvenile counselling and assessment model and program: a conceptualization and intervention for juvenile delinquency. *Journal of Counselling & Development*, 79, 2, 131-142.
- Carvalho Fernandes, L.A. (1995). *Teoria Geral do Direito Civil*. Lisboa: Lex.
- Carel, A. (2002). Le processus d'autorité. *Revue Française de Psychanalyse*. 1, 21-40.
- Catheline, N. (2001). Quand penser devient douloureux : intérêt du travail thérapeutique de groupe en institution et avec médiateur dans la pathologie du jeune adolescent. *Psychiatrie de l'enfant*, 44, 1, 169-210.
- Chartier, J.P. (1991). *Les adolescents difficiles*. Toulouse: Editions Privat.
- Chyung, Y., Darling, N., & Caldwell, L. (2000). Parental monitoring and legitimacy of parental authority: flip sides of the same coin? *Department of Human Development and Family Studies*. Pennsylvania: State University Press.

- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Coimbra de Matos, A. (1978). Notas sobre a delinquência juvenil. In *Artigos publicados nas revistas "Jornal do Médico" e "Médico"*. (pp.31-36).
- Coimbra de Matos, A. (1986). O primeiro amor. *Psicologia*, *V*, 1, 39-43.
- Corthay-Casot, L. & Halfon, O. (1998). Agirs sur l'objet et sur le moi. *Adolescence*, *16*,1, 169-181.
- Dell, P. (1982). Beyond Homeostasis. *Family Process*, *19*, 16-23.
- Dias Cordeiro, J. (1979). *O adolescente e a família*. Lisboa: Moraes Eds.
- Dias Cordeiro, J. (1988). *Os adolescentes por dentro*. Lisboa: Eds. Salamandra.
- Diatkine, R. (1986). O que é um adolescente? *Alter Ego*, *2*, 95-105.
- Douet, B. (1994). Autorité et sanctions. In J. Houssaye (Eds.) *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 191-199). Paris: ESF Ed.
- Duarte, M. F., (1989). *O poder paternal, contribuição para o estudo do seu actual regime*. Lisboa: Associação Académica da Faculdade de Direito de Lisboa.
- Dubé, R. & St-Jules, M. (1987). *Protection de l'enfance: réalité de l'intervention*. Québec: Gaetan Morin Éditeur.

- Estatísticas do Ministério da Justiça (2002). Dados provisórios de 31 de Dezembro de 2002. Consultado em Março de 2004 através de <http://www.gplp.mj.pt/estjustica/>
- Edwards, W. J. (1997). A measurement of delinquency difference between a delinquent and nondelinquent sample: what are the implications? *Adolescence*, 31, 124, 973-991.
- Emler, N. (1992). Childhood origins of beliefs about institutional authority. In H. Haste & J. Torney-Purta (Eds.), *New directions for child development: the development of a political understanding* (pp. 56-77). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Emler, N. & Reicher, S. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 24, 161-168.
- Emler, N., Ohana, J., Moscovici, S. (1987). Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of the teacher's role. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 26-37.
- Emler, N. & St. James, A. (1994). Carrières scolaires et attitudes envers l'autorité formelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 3, 335-367.
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Figueiredo, E. (1985). "No reino de Xantum" Os jovens e o conflito de gerações. Porto: Eds. Afrontamento.

- Ferreira, F. A. (2002). *Luzes e sombras: reflexão dos aspectos psicológicos e jurídicos da adoção*. Tese de mestrado, em Psicologia Legal, apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Fleming, M. (1997). *Adolescência e autonomia* (2ª ed.). Porto: Eds. Afrontamento.
- Fonagy, P (2001). *The psychoanalysis of violence*. Apresentação à Dallas Society for Psychoanalytic Psychotherapy. Consultado em Dezembro de 2003 através de <http://www.psychematters.com/papers/fonagy3ref.htm>
- Freud, A. (1936/1973). The ego and the id at puberty. *The writings of Anna Freud. Volume II: The ego and the mechanisms of defense*. (5ª ed., pp. 137-151). New York: International Universities Press, inc.
- Freud, A. (1936^a/1973). Instinctual anxiety during puberty. *The writings of Anna Freud. Volume II: The ego and the mechanisms of defense*. (5ª ed., pp.152-177). New York: International Universities Press, inc.
- Freud, A. (1958/1974). Adolescence. *The writings of Anna Freud. Volume V: Research at the Hampstead Child Therapy Clinic and other papers*. (2ª ed., pp. 136-166). New York: International Universities Press, inc.
- Freud, S. (1905/1989). As transformações da puberdade. In *Textos essenciais da psicanálise. Volume II: A teoria da sexualidade*. (pp. 85-106). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Furtado, L. & Guerra, P. (2001). *O novo direito das crianças e dos jovens: um recomeço*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.

- Galli, I. & Nigro, G. (1991). La représentation sociale du pouvoir chez les enfants. *Bulletin de Psychologie*, 405, (1991/1992), (XLV), 404-406.
- Gaspar de Matos, M., et al (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.
- Gersão, E. (1997). A reforma da organização tutelar de menores. *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*, 4, 577-620. Coimbra: Coimbra Ed.
- Gouveia-Pereira, M. & Pires, S. (1999). Experiência escolar e julgamentos acerca da autoridade. *Análise Psicológica*, 1, (XVII), 97-109.
- Guedeney, A. (2004). A teoria da vinculação: a história e as personagens. In *Vinculação, conceitos e aplicações*, (pp. 25-31). Lisboa: Climepsi Editores.
- Guedeney, N. (2004). Conceitos-chave da teoria da vinculação. In *Vinculação, conceitos e aplicações*, (pp. 33-43). Lisboa: Climepsi Editores.
- Harremoes, M. (1976). Filosofia de base: sanções, reeducação, formação, individualização, grupos – especificidade e multidisciplinaridade. *Infância e Juventude: Revista da Federação Nacional das Instituições de Protecção à Infância*, 3, 19-23. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.
- Heurre, P., Pagan-Reymond, M. & Reymond, J. (2000). *A adolescência não existe*. Lisboa: Terramar.
- Hock, R.R. (2002). How moral are you? In *Forty studies that changed psychology: explorations into the history of psychological research* (4^a ed., pp. 196-203). New Jersey: Prentice Hall.

- Hoge, R. D. (2001). *The juvenile offender: theory, research and applications*. Boston: Kluwer Academic Press.
- Infância e Juventude (1976). Nota de abertura. *Infância e Juventude: Revista da Federação Nacional das Instituições de Protecção à Infância*, 3, 7-16. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Liv. Pioneira Ed.
- Kammerer, P. (2000). *Adolescents dans la violence: médiations éducatives et soins psychiques*. Gallimard Éd.
- Karr-Morse, R. & Wiley, M. S. (1997). *Ghosts from the nursery*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Kessler, C. (2002). Need for attention to mental health of young offenders. *Lancet*, 359, 1956-1957.
- Kohut, H. (1985). Pensamentos sobre narcisismo e raiva narcísica. *Psicologia do self e cultura humana* (pp.123-151). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral development and behavior*. State University of New York at Cortland: Thomas Lickona Ed.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclee de Brower.

- Kroll, L. et al (2002). Mental health needs of boys in secure care for serious or persistent offending: a prospective and longitudinal study. *Lancet*, 359, 1975-1980.
- Lacan, J. (1978). *A família*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Landsheer, J.A., Hart, H. (1999). Age and adolescent delinquency: the changing relationship among age, delinquent attitude, and delinquent activity. *Criminal Justice and Behaviour*, 26, 3, 373-389.
- Laupa, M. & Turiel, E., (1986). Children's concepts of adults and peer authority. *Child Development*, 57, 405-412.
- Le Camus, J. (2002). *O verdadeiro papel do pai*. Porto: Ambar
- Leote de Carvalho, M. J., (2003). *Entre as malhas do desvio*. Oeiras: Celta Ed.
- Levy, K. (2001). The relationship between adolescent attitudes towards authority, self-concept and delinquency. *Adolescence*. Consultado em 19 de Maio de 2003, em <http://www.findarticles.com>
- Lima, P. & Varela, A. (1987). *Código Civil anotado* (Vol. I , 4ª ed.). Coimbra: Coimbra Ed.
- Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Liv. Almedina.

- Mahler, M. (1965/1982). A interação mãe-filho durante a separação-individuação. In *O processo de separação-individuação* (pp. 35-46). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mahler, M. (1972/1982). Processo de separação-individuação: a subfase de reaproximação. In *O processo de separação-individuação* (pp. 105-118). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Malo, J. & Tremblay, R. (1997). The impact of paternal alcoholism and maternal social position on boy's school adjustment, pubertal maturation and sexual behavior: a test of two competing hypotheses. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38, 2, 187-197.
- Marques, E. (1999). Os processos de ligação, transformação e simbolização na adolescência através do Rorschach. In *A psicologia clínica e o Rorschach* (pp. 247-321). Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, M. (1991). *Factores de risco psicológico em jovens condutores de motorizada e sua influência relativa na ocorrência de acidentes*. Tese de doutoramento em Psicologia Clínica apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Matos, M. (1996^a). O risco de não pensar. *Aletheia*, 3, 5-10.
- Matos, M. (1996^b). Adolescer e delinquir. *Análise Psicológica*, 1, (XIV), 23-29.
- Meltzer, D. & Harris, M. (1976/1994). A psychoanalytic model of the child-in-the-family-in-the-community. In D. Hahn (Eds.) *Sincerity and other works: Collected papers of Donald Meltzer* (pp. 387-457). Londres: Karnac Books.

- Milheiro, J. (1997). Sentimentos de Justiça... Socorro! *Revista portuguesa de psicanálise*, 16, 3-17.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Londres: Tavistock Pub.
- Muchielli, R. (1979). *Como eles se tornam delinquentes*. Lisboa: Moraes Eds.
- Paixão, R. (1991). *O conceito de homogeneidade e heterogeneidade nos grupos de iguais adolescentes*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Palmonari, A. (1987). *Notes sur l'adolescence*. Suisse: Eds. DelVal.
- Pedro, C. (1999). *Percepções de injustiça e atitudes face à autoridade institucional nos adolescentes*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Perrot, M. (1982). Sur la ségrégation de l'enfance au XIXème siècle. *Psychiatrie de l'Enfant*, XXV, 1, 179-206.
- Perrot, M. (1990). *História da vida privada* (Vol. IV). Porto: Eds. Afrontamento.
- Pestana, M. H., Gageiro, J. N., (2003). *Análise de dados para ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo
- Pinto da Costa, J. (1999). *Psicopatologia criminal, apontamento histórico*. Primeiro seminário da cadeira de Psicopatologia Criminal do Mestrado em Psicologia Legal. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. (Texto policopiado)

- Pinto, J. M. (2003). *Adolescência e escolhas: à descoberta da singularidade*. Coimbra: Quarteto Ed.
- Pooley, J. (2003). Prefácio. In *À margem do amor: notas sobre a delinquência juvenil*, (pp. 15-25). Lisboa: Assírio e Alvim.
- Prata, A. (1998). *Dicionário jurídico*. (3ª ed.). Coimbra: Liv. Almedina.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família, perspectiva*. Porto: Edições Afrontamento.
- Renouard, J. M. (1990). *De l'enfant coupable à l'enfant inadapté*. Paris: Ed. Centurion.
- Robertson, B. (1999). Leisure and family: perspectives of male adolescents who engage in delinquent activity as leisure. *Journal of Leisure Research*, 31, 4, 335-359.
- Rodrigues, A., Sousa, E., Marques, J. (1986). A representação social de "justiça" em Portugal – uma análise psico-social da percepção do aparelho judiciário. *Análise Psicológica*, 3/4, (IV), 377-460.
- Rodrigues, A., Duarte-Fonseca, A. (2000). *Comentário da Lei tutelar educativa*. Coimbra: Coimbra Ed.
- Romero, E., Sobral, J., Luengo, M. A., & Marzoa, J. A (2001). Values and antisocial behavior among spanish adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 162, 1, 20-41.

- Rosenczveig, J. P. (1992). Comment se structure l'idée de loi chez l'enfant à l'école. *Enfance* 46, 3, 181-187.
- Rutter, M., Giller, H., Hagell, A. (1998). *Antisocial behaviour by young people*. Cambridge: University Press.
- Sá, E., (1997). Esboço para uma compreensão psicodinâmica da adolescência. In *A maternidade e o bebé* (pp. 57-63). Lisboa: Fim de Século Eds.
- Sá, E. (1999). *Manual de instruções para uma família feliz*. Lisboa: Fim de Século Eds.
- Sá, E. (2000). *Crianças para sempre*. Lisboa: Fim de Século Eds.
- Sá, E. (2001). *Crianças em perigo, crianças perigosas*. Relatório sobre crianças que cometeram delitos e se encontram abrangidas pela Lei Tutelar Educativa. (Trabalho não publicado).
- Sá, E. & Cunha, M. J. (1996). *Abandono e adopção*. Coimbra: Almedina Ed.
- Sampaio, D. (1991). *Ninguém morre sozinho: o adolescente e o suicídio*. Lisboa: Ed. Caminho.
- Sampaio, D., Oliveira, A., Vinagre, M.G., Gouveia-Pereira, M., Santos, S. & Ordaz, O. (2000). Representações sociais do suicídio em estudantes do ensino secundário. *Análise Psicológica*, 2, (XVIII), 139-155.
- Seabra, H. L. (2002). *Delinquência a preto e branco*. Tese de mestrado em Economia e Sociologia Históricas, apresentada na Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Segalen, M. (1999). *Sociologia da família*. Lisboa: Terramar.

Sélosse, J. et al (1976). Causas da delinquência juvenil. *Infância e Juventude: Revista da Federação Nacional das Instituições de Protecção à Infância*, 3, 24-28. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.

Sélosse, J. (1992). Quelques observations... *Enfance*, 3, 302-307.

Smetana, J. & Asquith, P. (1994). Adolescent's and parent's conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65, 1147-1162.

Smetana, J. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.

Smither, C. & Hubbard J.A.(2000). Proactive and reactive aggression in delinquent adolescents: relations to aggression outcome expectancies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 1, 86-94.

Sottomayor, M.C., (2003). O poder paternal como cuidado parental e os direitos da criança. In *Cuidar da justiça das crianças e jovens* (pp. 9-63). Coimbra: Almedina.

Sousa Santos, B. (2000/2002). Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In *A crítica da razão indolente* (I Vol., 2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- Souto de Moura, J. A. (2002). A tutela educativa: factores de legitimação e objectivos. In *Direito tutelar de menores: o sistema em mudança*. (pp. 91-119). Coimbra: Coimbra Ed.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do adolescente* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stierlin, H. (1974). *Separating parents and adolescents*. New York: Quadrangle.
- Strecht, P. (1998). *Crescer vazio: repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus-tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Strecht, P. (1999). *Preciso de ti: perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Strecht, P., (2001). *Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Strecht, P., (2003). *À margem do amor: notas sobre a delinquência juvenil*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Thomas, Y., (1986). A Rome, pères citoyens et cité des pères. In *Histoire de la famille* (Vol. I, pp. 195-229). Paris: Armand Colin Editeur.
- Winnicott, D. W., (1943/1997). Recherches sur la délinquance. *Adolescence*, 15, 2, pp.263-269.

- Winnicott, D. W., (1946/1997). Some psychological aspects of juvenile delinquency. In C. Winnicott, R. Shepherd, & M. Davis (Eds.), *Deprivation and delinquency*, (pp. 113-119). London: Routledge.
- Winnicott, D. W., (1967/2002). Mirror-role of mother and family in child development. In P. du Gay, J Evans & P. Redman (Eds.), *Identity reader*, (pp. 144-149). London: Sage Publications.
- Wolf, S. (2001). Children who kill. *British Medical Journal*, 332, 61-62.
- Zazzo, R. (1974). A vinculação uma nova teoria sobre a origem da afectividade. In *A vinculação* (pp. 17-43). Lisboa: Socicultur.
- Zonabend, F. (1986). De la famille. Regard ethnologique sur la parente et la famille. In *Histoire de la famille* (Vol. I, pp. 15-75). Paris: Armand Colin Editeur.
- Zeiller, B. & Couraud-Barnoud, S. (1993). Enfants et adolescents criminels: aspects psychopathologiques. *Análise Psicológica*, 1, (XI), 87-98.

ANEXO A

Estadísticas do Ministério da Justiça, 2002

Menores em centros educativos, segundo a frequência escolar.

Dados provisórios de 31 de Dezembro de 2002

Frequência escolar Centros educativos	Total	Ensino Básico			Ensino Secundário	Ensino Superior
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo		
da Bela Vista	25	3	20	-	-	-
de Santa Clara	20	4	8	7	-	-
de Santo António	29	6	15	8	-	-
de São Bernardino	11	-	4	6	-	-
de São Fiel	14	-	7	7	-	-
de S. José	7	-	3	-	-	-
de Vila Fernando	28	8	11	9	-	-
do Mondego	19	4	9	-	-	-
dos Olivais	29	6	14	5	3	-
Dr. Alberto Souto	7	3	-	-	-	-
Navarro de Paiva	17	6	7	3	-	-
Padre António de Oliveira	20	3	6	10	-	-
Total	226	44	105	63	3	0

Adaptado de: Estatísticas do Ministério da Justiça, 2002

Menores em centros educativos, segundo a situação jurídica e a idade.

Dados provisórios de 31 de Dezembro de 2002

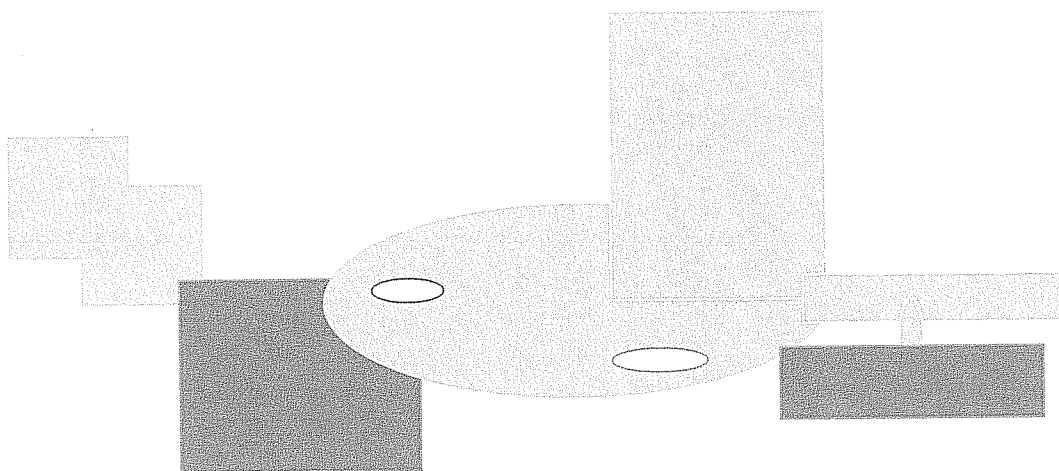
Centros educativos	Situação Jurídica			Idade			
	a) / b)	c)	d)	12 e 13 anos	14 e 15 anos	16 e 17 anos	18 anos e mais
da Bela Vista	-	3	22	-	12	11	-
de Santa Clara	-	-	17	-	11	7	-
de Santo António	-	5	24	-	12	14	-
de São Bernardino	-	4	7	-	7	-	-
de São Fiel	-	3	11	-	6	8	-
de S. José	-	3	4	-	4	3	-
de Vila Fernando	-	9	18	-	10	15	3
do Mondego	-	4	14	-	8	7	4
dos Olivais	-	5	23	-	9	19	-
Dr. Alberto Souto	-	-	3	-	4	-	-
Navarro de Paiva	-	4	11	3	9	4	-
Padre António de Oliveira	-	-	19	-	4	13	3
Total	5 / 4	44	173				

Adaptado de: Estatísticas do Ministério da Justiça, 2002

- a) Internamento para perícia
- b) Menores que aguardam transferência para instituições de Segurança Social
- c) Medida cautelar de guarda
- d) Medida de internamento

ANEXO B

Modelo dos protocolos preenchidos pelos sujeitos



Nas páginas que se seguem encontras várias questões para as quais te pedimos uma resposta sincera.

As tuas respostas e opiniões são **anónimas** e vão ser utilizadas num trabalho de investigação, em que se pretende conhecer melhor as pessoas da tua idade.

Assim, **não existem respostas certas ou erradas**; o que queremos mesmo é conhecer a tua opinião!

Agradecemos desde já a tua colaboração.

Que idade tens?

Em que ano de escolaridade te encontras?.....

Qual a profissão que gostarias de vir a exercer?.....

(Coloca uma cruz (x) na(s) situação(ões) que corresponde(m) à tua realidade)

Com quem vivias antes de vires para o Centro?

Com o pai e com a mãe

Com o pai

Com a mãe

Com outros familiares

Quais?.....

Com outras pessoas

Quem?.....

O que significa, para ti, a autoridade?

.....

.....

.....

.....

Quando pensas em autoridade, que pessoa, ou pessoas, te vêm à ideia?

.....

.....

Em baixo, encontram-se várias afirmações. Pedimos-te que exprimas com sinceridade a tua opinião relativamente a cada uma delas, colocando uma cruz (x) no quadrado correspondente ao nível de concordância que escolheres para cada uma das afirmações.

Deverás apenas assinalar um nível de concordância para cada afirmação.

AFIRMAÇÕES	NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Os professores tratam todos os alunos da mesma forma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A polícia existe para fazer com que a sociedade seja melhor para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As leis servem para proteger os direitos de todas as pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Está certo quebrar a lei se se conseguir escapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A maior parte das regras escolares são estúpidas e insignificantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As regras escolares existem só para vantagem dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dou-me bem com a maior parte dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pode não se cumprir as más regras escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A polícia é, muitas vezes, agressiva para com as pessoas sem ser preciso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ter sucesso na escola ajuda a ter sucesso na vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Está certo fazer coisas contra as regras da escola, se não existirem punições.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. A polícia tem tendência a implicar mais com as pessoas das classes sociais menos favorecidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. No final de contas, a polícia trata todos da mesma forma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Recusar obedecer ao professor está certo, se não existirem punições.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. As regras escolares não defendem os alunos de injustiças dos professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Que idade tens?

És do sexo: Feminino Masculino

(Coloca uma cruz (x) no quadrado correspondente à tua vontade)

Pensas deixar de estudar depois de terminares:

▶ o 9º ano

▶ um curso técnico

▶ o 12º ano

▶ uma licenciatura

Qual a profissão que gostarias de vir a exercer?.....

(Coloca uma cruz (x) na(s) situação(ões) que corresponde(m) à tua realidade)

Com quem vives?

Com o pai e com a mãe

Com o pai

Com a mãe

Com outros familiares

Com outras pessoas

Quais?.....

Quem?.....

ANEXO C

Outputs da análise estatística: provas de normalidade dos factores da escala e resultados da análise factorial

Explorar

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
orient posit	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
orient desobed	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%
parcial	79	100,0%	0	,0%	79	100,0%

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
orient posit	,093	79	,090	,972	79	,085
orient desobed	,075	79	,200*	,980	79	,243
parcial	,130	79	,002	,917	79	,000

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

orient posit

Gráfico Q-Q normal de orient posi

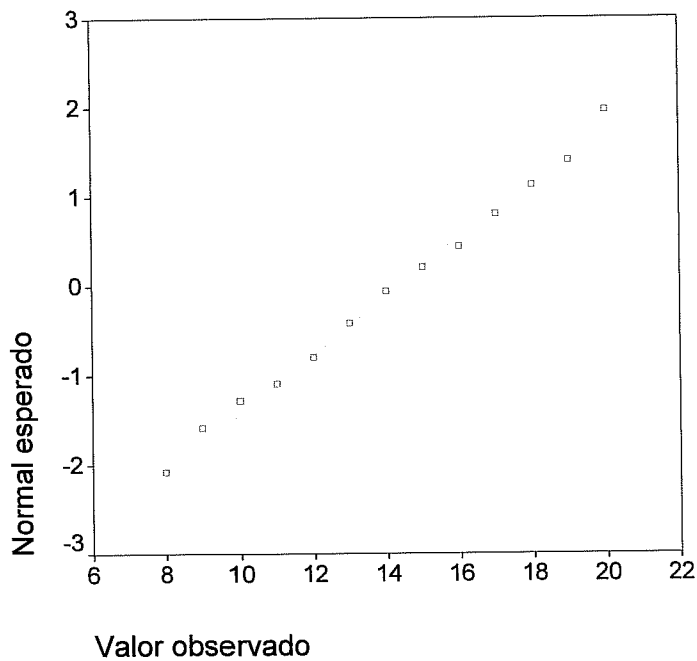
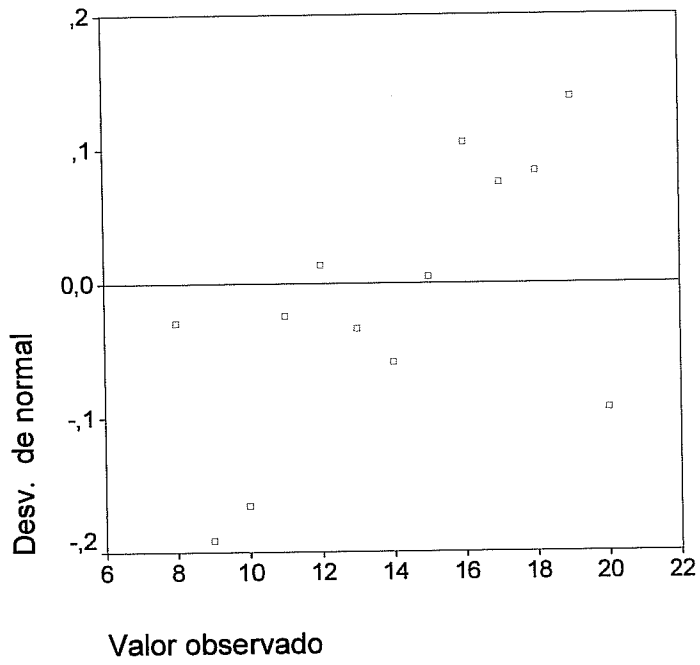


Gráfico Q-Q normal sin tendencia



orient desobed

Gráfico Q-Q normal de orient desobed

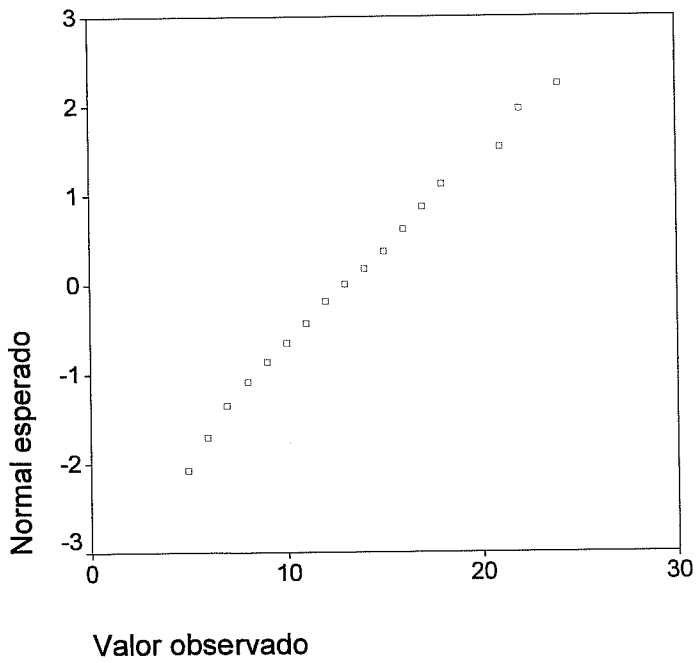
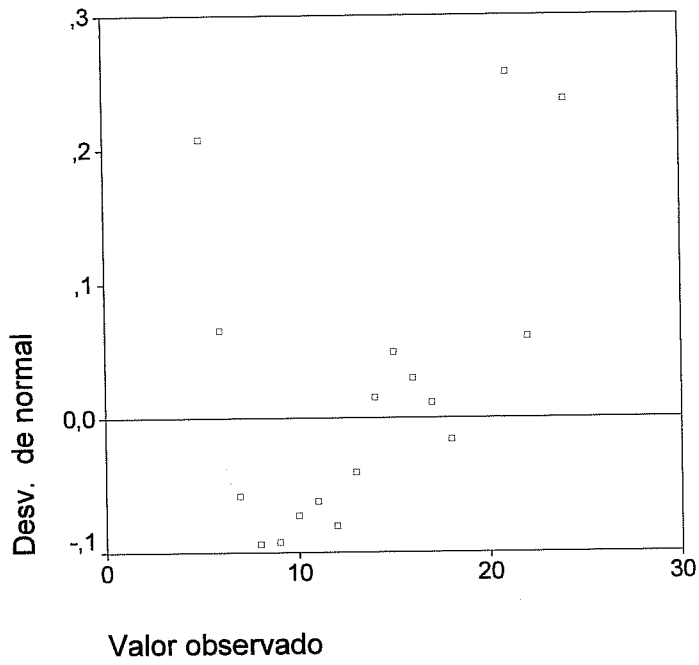


Gráfico Q-Q normal sin tendencia



parcial

Gráfico Q-Q normal de parcial

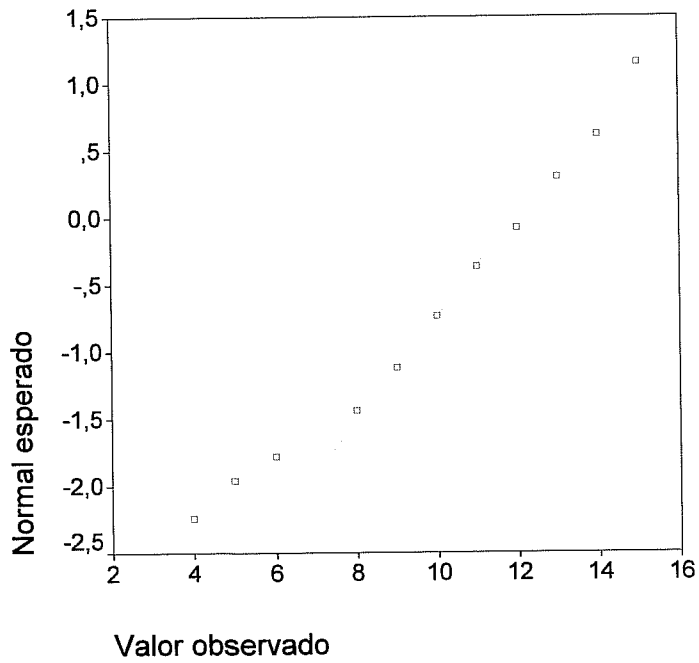
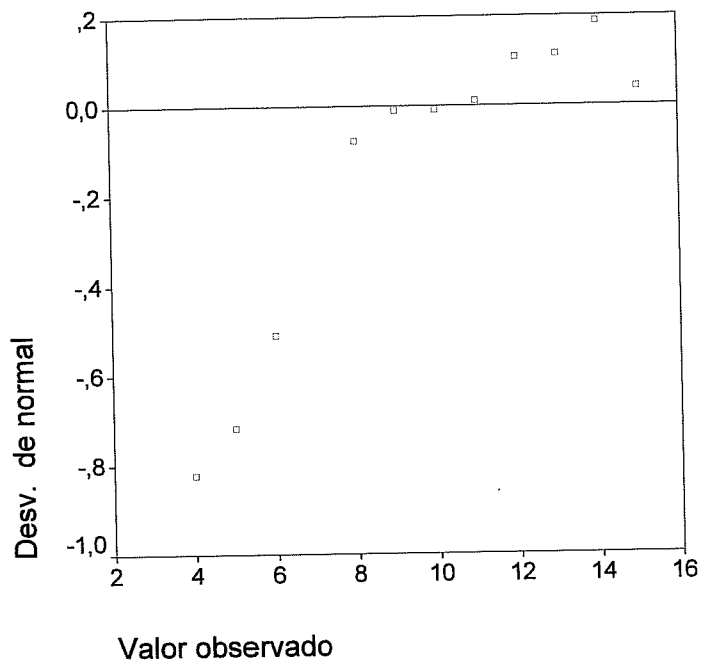


Gráfico Q-Q normal sin tendencia:



A. factorial

Notas

Resultados creados		11-FEB-2004 22:52:40
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Documents and Settings\Jorge Carvalho\Ambiente de trabalho\Mestrado\Base inicial.sav
	Filtro	<ninguna>
	Peso	<ninguna>
	Segmentar archivo	<ninguna>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	79
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	MISSING=EXCLUDE: Los valores definidos como perdidos por el usuario son considerados como perdidos.
	Casos utilizados.	LISTWISE: Los estadísticos se basan en casos que no tienen valores perdidos para ninguna variable utilizada.
Sintaxis		<pre> FACTOR /VARIABLES v7 v8 v9 v10 v11 v12 v13 v14 v15 v16 v17 v18 v19 v20 v21 /MISSING LISTWISE /ANALYSIS v7 v8 v9 v10 v11 v12 v13 v14 v15 v16 v17 v18 v19 v20 v21 /PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG ROTATION /CRITERIA FACTORS(3) ITERATE(25) /EXTRACTION PC /CRITERIA ITERATE(25) /ROTATION VARIMAX /METHOD=CORRELATION . </pre>
Recursos	Tiempo transcurrido	0:00:00,17
	Memoria máxima necesaria	28260 (27,598K) bytes

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
V7	2,73	1,327	79
V8	3,46	1,164	79
V9	3,84	,966	79
V10	2,53	1,259	79
V11	3,04	1,224	79
V12	2,75	1,044	79
V13	3,67	1,047	79
V14	3,13	1,136	79
V15	4,14	1,152	79
V16	4,34	1,011	79
V17	2,57	1,206	79
V18	3,85	1,178	79
V19	2,06	1,090	79
V20	2,29	1,221	79
V21	3,47	1,197	79

Matriz de correlaciones

		V7	V8	V9	V10	V11	V12
Correlación	V7	1,000	,337	,355	,001	-,175	-,105
	V8	,337	1,000	,387	-,054	-,057	-,020
	V9	,355	,387	1,000	-,054	-,320	-,080
	V10	,001	-,054	-,054	1,000	,436	,572
	V11	-,175	-,057	-,320	,436	1,000	,509
	V12	-,105	-,020	-,080	,572	,509	1,000
	V13	,425	,114	,098	-,109	-,200	-,230
	V14	-,241	-,131	,031	,176	,181	,038
	V15	-,051	-,163	-,129	,125	,087	,158
	V16	,135	,215	,176	,037	-,083	,034
	V17	,008	-,133	,004	,381	,298	,320
	V18	,031	-,258	,034	,116	,066	,125
	V19	,038	,209	,095	-,025	,037	-,008
V20	-,213	-,248	-,154	,540	,396	,360	
V21	-,074	-,045	-,254	,096	,347	,148	
Sig. (Unilateral)	V7		,001	,001	,496	,061	,179
	V8	,001		,000	,319	,308	,431
	V9	,001	,000		,319	,002	,242
	V10	,496	,319	,319		,000	,000
	V11	,061	,308	,002	,000		,000
	V12	,179	,431	,242	,000	,000	
	V13	,000	,158	,195	,170	,038	,021
	V14	,016	,124	,394	,060	,055	,369
	V15	,328	,076	,129	,136	,223	,083
	V16	,117	,029	,060	,374	,233	,382
	V17	,473	,122	,484	,000	,004	,002
	V18	,392	,011	,383	,155	,281	,137
	V19	,369	,032	,202	,414	,374	,471
V20	,030	,014	,087	,000	,000	,001	
V21	,259	,348	,012	,199	,001	,097	

Matriz de correlaciones

		V13	V14	V15	V16	V17	V18	
Correlación	V7	,425	-,241	-,051	,135	,008	,031	
	V8	,114	-,131	-,163	,215	-,133	-,258	
	V9	,098	,031	-,129	,176	,004	,034	
	V10	-,109	,176	,125	,037	,381	,116	
	V11	-,200	,181	,087	-,083	,298	,066	
	V12	-,230	,038	,158	,034	,320	,125	
	V13	1,000	-,083	,092	,083	-,236	-,218	
	V14	-,083	1,000	,084	-,105	,349	,149	
	V15	,092	,084	1,000	,201	-,049	,432	
	V16	,083	-,105	,201	1,000	-,036	-,074	
	V17	-,236	,349	-,049	-,036	1,000	,116	
	V18	-,218	,149	,432	-,074	,116	1,000	
	V19	,210	-,007	-,273	,166	-,203	-,362	
	V20	-,195	,315	,144	-,134	,408	,067	
	V21	-,060	-,063	,045	-,240	,222	,151	
	Sig. (Unilateral)	V7	,000	,016	,328	,117	,473	,392
		V8	,158	,124	,076	,029	,122	,011
		V9	,195	,394	,129	,060	,484	,383
		V10	,170	,060	,136	,374	,000	,155
		V11	,038	,055	,223	,233	,004	,281
		V12	,021	,369	,083	,382	,002	,137
V13			,233	,211	,232	,018	,027	
V14		,233		,230	,178	,001	,096	
V15		,211	,230		,038	,335	,000	
V16		,232	,178	,038		,378	,258	
V17		,018	,001	,335	,378		,155	
V18		,027	,096	,000	,258	,155		
V19		,032	,477	,008	,072	,036	,001	
V20		,043	,002	,103	,120	,000	,279	
V21		,301	,291	,347	,017	,025	,092	

Matriz de correlaciones

		V19	V20	V21
Correlación	V7	,038	-,213	-,074
	V8	,209	-,248	-,045
	V9	,095	-,154	-,254
	V10	-,025	,540	,096
	V11	,037	,396	,347
	V12	-,008	,360	,148
	V13	,210	-,195	-,060
	V14	-,007	,315	-,063
	V15	-,273	,144	,045
	V16	,166	-,134	-,240
	V17	-,203	,408	,222
	V18	-,362	,067	,151
	V19	1,000	,015	-,279
V20	,015	1,000	,142	
V21	-,279	,142	1,000	
Sig. (Unilateral)	V7	,369	,030	,259
	V8	,032	,014	,348
	V9	,202	,087	,012
	V10	,414	,000	,199
	V11	,374	,000	,001
	V12	,471	,001	,097
	V13	,032	,043	,301
	V14	,477	,002	,291
	V15	,008	,103	,347
	V16	,072	,120	,017
	V17	,036	,000	,025
	V18	,001	,279	,092
	V19		,448	,006
V20	,448		,105	
V21	,006	,105		

Comunalidades

	Inicial
V7	1,000
V8	1,000
V9	1,000
V10	1,000
V11	1,000
V12	1,000
V13	1,000
V14	1,000
V15	1,000
V16	1,000
V17	1,000
V18	1,000
V19	1,000
V20	1,000
V21	1,000

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,394	22,624	22,624	2,917	19,447	19,447
2	1,879	12,530	35,154	2,129	14,194	33,641
3	1,616	10,770	45,924	1,842	12,283	45,924
4	1,325	8,835	54,759			
5	1,266	8,442	63,201			
6	1,085	7,231	70,432			
7	,805	5,369	75,801			
8	,766	5,105	80,907			
9	,598	3,985	84,892			
10	,541	3,605	88,497			
11	,473	3,152	91,649			
12	,398	2,656	94,305			
13	,358	2,387	96,692			
14	,266	1,776	98,468			
15	,230	1,532	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes rotados^a

	Componente		
	1	2	3
V7	-,109	,720	,091
V8	-,035	,606	-,318
V9	-,082	,674	-,011
V10	,810	,117	,064
V11	,703	-,237	-,059
V12	,752	,044	,060
V13	-,267	,422	-,082
V14	,356	-,159	,066
V15	,114	,092	,707
V16	,035	,548	,020
V17	,630	-,051	,128
V18	,109	-,031	,805
V19	,041	,224	-,704
V20	,713	-,225	,010
V21	,222	-,320	,221

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Matriz de componentes^a

a. 3 componentes extraídos