

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: PERFIL E INTERVENÇÃO

Alex Eduardo Gallo

Orientadora: Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação Especial. Este texto foi produzido segundo as normas da APA e teve apoio CNPq processo 140320/2002-4.

São Carlos
Fevereiro de 2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

G172ac

Gallo, Alex Eduardo.

Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção /
Alex Eduardo Gallo. -- São Carlos : UFSCar, 2006.
282 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2006.

1. Educação especial. 2. Fatores de risco e proteção. 3.
Conduta. 4. Ato infracional. 5. Intervenção. 6. Relações
familiares. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora da Tese de **Alex Eduardo Gallo**

Profa. Dra. Ruth Estevão

Ass. Ruth Estevão

(USP – Ribeirão Preto)

Profa. Dra. Paula Inez Cunha Gomide

Ass. Paula Inez Cunha Gomide

(Faculdade Evangélica do Paraná – Curitiba)

Prof. Dr. Roberto Alves Banaco

Ass. Roberto Alves Banaco

(PUC – São Paulo)

Profa. Dra. Maria de Jesus Dutra dos Reis

Ass. Maria de Jesus Dutra dos Reis

(UFSCar)

Profa. Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Ass. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams

Williams

(UFSCar)

We dare to dream ...

... of families nurturing and guiding children

... of schools where students are safe and receptive to learning

... of communities coming together to solve local problems

... of a legal system that is accessible, informed, and responds to the needs of children and families

... of a nation investing in children today to yield dividends tomorrow in reduce school failure, unemployment and crime

... of a world where every child can achieve their potential

Dare to Dream Award – Centre for Children and Families in the Justice System of the London Family Court Clinic, Inc – London, Ontario, Canada.

"We could solve many of the problems of delinquency and crime if we could change the early environment of offenders".

B. F. Skinner – Walden Two (1948, p.11).

Dedico este trabalho a todos que dele fizeram parte

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, por sua orientação, incentivo, dedicação e ajuda, oferecidos para a conclusão desse trabalho, assim como sua amizade.

À professora Dra. Deisy das Graças de Souza, pela amizade e esforços dedicados que determinaram minha formação acadêmica.

À minha mãe e às minhas avós por tudo que contribuíram para o que sou hoje.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa (processo 140320/2002-4 e processo 201238/2004-7).

To everyone at the Centre for Children and Families in the Justice System, especially Linda Baker for having accepted my internship and Alison Cunningham for a longstanding friendship and invaluable ideas which made this work possible.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós Graduação em Educação Especial pela participação, conselhos e confiança.

Aos amigos Maria de Jesus Dutra dos Reis e Maria Martha Hübner pela ajuda e dicas que foram úteis para a finalização deste trabalho.

A todos do LAPREV, especialmente Rachel, Ricardo, Cynthia, Graça, Fernanda, Letícia, Tatiane, Gabriela e Joviane, pela amizade, participação e incentivo.

Aos Salesianos, na pessoa do Pe. Agnaldo Soares Lima, diretor do Programa de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto, pela possibilidade de realizar o trabalho nas dependências dessa instituição.

À Secretaria de Ação Social de Sarandi, pela possibilidade de realizar a intervenção em suas dependências e todo apoio oferecido para a efetivação do trabalho.

Ao Leonardo Cheffer, pela ajuda, incentivo e muito mais do que ele percebe ter ajudado.

À Universidade Federal de São Carlos pela primazia no ensino, pesquisa e extensão, dos quais pude fazer parte.

Aos sinceros amigos Rachel de Faria Brino e Daniela Ado pela "força" que sempre estiveram dispostos a despendar para me ajudar.

SUMÁRIO

Sumário	v
Lista de Tabelas	vi
Lista de Figuras	x
Lista de Anexos	xii
Resumo	xiv
Abstract	xv
I. Introdução	01
1. Adolescentes em Conflito com a Lei	03
2. Fatores de Risco para o Comportamento Infracional	06
3. Resiliência e Fatores de Proteção para a Conduta Delituosa	32
4. Medidas Sócio-Educativas	36
4.1. Programa de Medidas Sócio-Educativas em São Carlos	43
5. Objetivos do Trabalho	47
II. Método – Estudo 1 – Perfil do adolescente em conflito com a lei em São Carlos, SP – Brasil	49
III. Resultados e Discussão	53
IV. Conclusão	111
V. Adolescente em conflito com a lei no Canadá	116
VI. Método – Estudo 2 – Perfil do adolescente em conflito com a lei em London, Ontario, Canadá	125
VII. Resultados e Discussão	130
VIII. Conclusão	150
IX. Adolescente em conflito com a lei: Intervenção	154
X. Método – Estudo 3 – Intervenção com mães	163
XI. Resultados e Discussão	171
XII. Conclusão	190
XIII. Conclusão Geral	193
XIV. Referências	200
XV. Anexos	219

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	48
<i>Variáveis analisadas.</i>	
Tabela 2.	53
<i>Frequência e porcentagem de adolescentes de ambos os sexos, distribuídos de acordo com a idade.</i>	
Tabela 3.	55
<i>Frequência e porcentagem de adolescentes de ambos os sexos em medidas sócio-educativas, distribuídos de acordo com a idade; frequência e porcentagem de adolescentes primários e reincidentes distribuídos de acordo com a idade.</i>	
Tabela 4.	60
<i>Frequência das infrações praticas, assim como o artigo referente ao Código Penal e modalidade das infrações de acordo com a legislação.</i>	
Tabela 5.	62
<i>Frequência das infrações praticadas, distribuídas de acordo com o gênero dos adolescentes.</i>	
Tabela 6.	65
<i>Frequência e porcentagem de participantes que freqüentavam ou não o ensino formal.</i>	
Tabela 7.	69
<i>Frequência e porcentagem de adolescentes distribuídos de acordo com o grau de escolaridade, para participantes de ambos os sexos.</i>	
Tabela 8.	76
<i>Frequência e porcentagem de adolescentes em cursos profissionalizantes.</i>	
Tabela 9.	78
<i>Frequência e porcentagem das profissões/ocupações dos participantes de ambos os sexos.</i>	
Tabela 10.	81
<i>Frequência e porcentagem dos pais ou responsáveis, distribuídos de acordo com o grau de escolaridade.</i>	
Tabela 11.	82
<i>Frequência das profissões/ocupações dos pais ou responsáveis.</i>	
Tabela 12.	84
<i>Frequência de pais e responsáveis, distribuídos de acordo com o nível de escolaridade dos adolescentes.</i>	
Tabela 13.	85
<i>Frequência de consumo de tabaco para adolescentes de ambos os sexos.</i>	
Tabela 14.	85
<i>Consumo e frequência de bebida alcoólica para adolescentes de ambos os sexos.</i>	

LISTA DE TABELAS

Tabela 15.	90
<i>Consumo de drogas para adolescentes de ambos os sexos, distribuídos de acordo com a idade.</i>	
Tabela 16.	90
<i>Frequência à escola para adolescentes de ambos os sexos, distribuídos de acordo com o consumo de entorpecentes.</i>	
Tabela 17.	92
<i>Frequência de adolescentes primários e reincidentes, de ambos os sexos, distribuídos de acordo com o uso de armas.</i>	
Tabela 18.	95
<i>Frequência e porcentagem do número de cômodos por residência.</i>	
Tabela 19.	97
<i>Frequência e porcentagem de adolescentes primários e reincidentes, distribuídos de acordo com a relação cômodo/habitante.</i>	
Tabela 20.	98
<i>Porcentagem de adolescentes que estudavam ou não, distribuídos de acordo com a relação cômodo/habitante.</i>	
Tabela 21.	100
<i>Frequência e porcentagem de adolescentes usuários e não usuários de drogas, distribuídos de acordo com a renda per capita.</i>	
Tabela 22.	102
<i>Frequência e porcentagem de ocorrências distribuídas de acordo com a distância residência-ocorrência.</i>	
Tabela 23.	103
<i>Frequência de adolescentes usuários ou não usuários de drogas, distribuídos de acordo com a distância residência-ocorrência.</i>	
Tabela 24.	118
<i>Medidas sócio-educativas no Brasil e medidas alternativas no Canadá.</i>	
Tabela 25.	130
<i>Frequência e porcentagem de adolescentes em conflito com a lei de ambas cidades, distribuídos de acordo com a idade.</i>	
Tabela 26.	131
<i>Frequência e porcentagem de adolescentes de ambas cidades, distribuídos de acordo com o gênero.</i>	
Tabela 27.	132
<i>Infrações praticadas em São Carlos e London.</i>	
Tabela 28.	134
<i>Frequência à escola dos adolescentes em conflito com a lei em ambos os países.</i>	
Tabela 29.	136
<i>Programas de apoio educacional freqüentados pelos participantes.</i>	

LISTA DE TABELAS

Tabela 30.	137
<i>Grau de escolaridade dos participantes nas cidades de São Carlos e London.</i>	
Tabela 31.	138
<i>Problemas na escola segundo os adolescentes em conflito com a lei de London.</i>	
Tabela 32.	139
<i>Dificuldades com professores relatadas pelos adolescentes de London.</i>	
Tabela 33.	140
<i>Com quem os adolescentes em conflito com a lei de London viviam.</i>	
Tabela 34.	142
<i>Grau de escolaridade dos pais dos adolescentes de São Carlos e London.</i>	
Tabela 35.	143
<i>Ocupação dos pais dos adolescentes em conflito com a lei dos dois países.</i>	
Tabela 36.	145
<i>Consumo de álcool pelos adolescentes de São Carlos e London.</i>	
Tabela 37.	146
<i>Consumo de drogas pelos adolescentes em conflito com a lei de São Carlos e London.</i>	
Tabela 38.	148
<i>Relatos dos participantes canadenses sobre violência doméstica, episódios de atear fogo, envolvimento em gangues, abuso sexual e bullying.</i>	
Tabela 39.	167
<i>Temas e atividades do programa de intervenção com as mães.</i>	
Tabela 40.	171
<i>Caracterização das participantes em termos de idade, etnia, escolaridade e profissão/ocupação.</i>	
Tabela 41.	172
<i>Caracterização dos filhos das participantes em termos de idade, infração e medida sócio-educativa.</i>	
Tabela 42.	173
<i>Caracterização das participantes em termos de ocorrência de violência conjugal, necessidade de ajuda para lidar com os filhos e ajuda recebida.</i>	
Tabela 43.	175
<i>Informações sobre diálogo com os filhos, fornecimento de dinheiro e informações sobre crenças sobre satisfação das necessidades básicas dos filhos.</i>	
Tabela 44.	176
<i>Opinião sobre amigos e agressividades dos filhos na escola e em casa.</i>	

LISTA DE TABELAS

Tabela 45.	178
<i>Informações sobre cumprimento de medida sócio-educativa anterior à intervenção, participação em algum programa comunitário e agressão pelo filho à mãe.</i>	
Tabela 46.	179
<i>Quantas sessões as participantes compareceram ao programa, assim como o tema abordado na última sessão em que participaram.</i>	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	59
<i>Porcentagem do número de pessoas envolvidas na infração.</i>	
Figura 2.	64
<i>Porcentagem de adolescentes do sexo masculino e feminino, distribuídos de acordo com as medidas sócio-educativas aplicadas.</i>	
Figura 3.	66
<i>Porcentagem de adolescentes que estudavam ou não, distribuída de acordo com a idade.</i>	
Figura 4.	68
<i>Porcentagem de adolescentes que estudavam ou não, distribuídos de acordo com a reincidência.</i>	
Figura 5.	71
<i>Porcentagem dos adolescentes distribuídos de acordo com o grau de escolaridade.</i>	
Figura 6.	72
<i>Porcentagem de adolescentes em medida sócio-educativa, distribuídos de acordo com o grau de escolaridade.</i>	
Figura 7.	73
<i>Motivos declarados pelos adolescentes, de ambos os sexos, para não freqüentar a escola.</i>	
Figura 8.	79
<i>Porcentagem de adolescentes distribuídos em relação aos pais com quem convivem.</i>	
Figura 9.	87
<i>Porcentagem de usuários de entorpecentes e freqüência de droga consumida.</i>	
Figura 10.	89
<i>Porcentagem de adolescentes de ambos os sexos distribuída de acordo com o entorpecente consumido.</i>	
Figura 11.	91
<i>Porcentagem de usuários de armas e tipo de arma utilizada.</i>	
Figura 12.	93
<i>Porcentagem de adolescentes usuários de armas, de ambos os sexos, distribuídos de acordo com a medida sócio-educativa.</i>	
Figura 13.	93
<i>Porcentagem de adolescentes que freqüentavam ou não a escola, de ambos os sexos, distribuídos de acordo com o tipo de arma utilizada.</i>	
Figura 14.	99
<i>Porcentagem de adolescentes de ambos os sexos, distribuídos de acordo com a renda familiar.</i>	

LISTA DE FIGURAS

Figura 15.	104
<i>Regressão em árvore para o conjunto de variáveis reincidência e ocupação do pai.</i>	
Figura 16.	107
<i>Regressão em árvore para as variáveis droga e renda per capita.</i>	
Figura 17.	108
<i>Regressão em árvore para as categorias droga, bebida alcoólica e série de escolaridade.</i>	
Figura 18.	110
<i>Regressão em árvore para infração, classificação, tipo, uso de arma e vínculo empregatício.</i>	
Figura 19.	181
<i>Escores obtidos por cada participante na Escala de Auto-Estima antes e depois da intervenção.</i>	
Figura 20.	182
<i>Escores obtidos por cada participante no Inventário de Depressão antes e depois da intervenção.</i>	
Figura 21.	183
<i>Escores obtidos por cada participante aos seus filhos no Child Behavior Checklist antes e depois da intervenção.</i>	
Figura 22.	185
<i>Escores obtidos por cada participante no Inventário de Estilos Parentais antes e depois da intervenção.</i>	
Figura 23.	186
<i>Escores obtidos por cada participante nas diferentes categorias do Inventário de Estilos Parentais, antes (barras escuras) e depois da intervenção (barras rachuradas).</i>	

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1.	219
<i>Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos.</i>	
Anexo 2.	221
<i>Cópia do protocolo de registro.</i>	
Anexo 3.	224
<i>Cópia das folhas de entrevista inicial – medidas sócio-educativas.</i>	
Anexo 4.	231
<i>Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</i>	
Anexo 5.	233
<i>Roteiro de entrevista com as mães.</i>	
Anexo 6.	241
<i>O estresse.</i>	
Anexo 7.	243
<i>Relaxamento progressivo de Jacobson.</i>	
Anexo 8.	245
<i>Práticas educativas parentais.</i>	
Anexo 9.	247
<i>Violência doméstica.</i>	
Anexo 10.	249
<i>Dicas para procurar ajuda.</i>	
Anexo 11.	251
<i>Meu filho se comporta mal, por que?</i>	
Anexo 12.	253
<i>Anatomia de uma birra.</i>	
Anexo 13.	255
<i>Recompensas.</i>	
Anexo 14.	257
<i>Como eu reajo.</i>	
Anexo 15.	259
<i>Limites e sua importância.</i>	
Anexo 16.	261
<i>Pais que não prestam atenção.</i>	
Anexo 17.	263
<i>Pais que ficam no blá-blá-blá.</i>	
Anexo 18.	265
<i>Pais que agredem seus filhos.</i>	
Anexo 19.	267
<i>Como estabelecer limites.</i>	
Anexo 20.	269
<i>Exemplo dos pais.</i>	
Anexo 21.	271
<i>Estabelecer regras em acordo.</i>	

LISTA DE ANEXOS

Anexo 22.	273
<i>Regras razoáveis.</i>	
Anexo 23.	275
<i>Pais de acordo.</i>	
Anexo 24.	277
<i>Exemplo de castigo.</i>	
Anexo 25.	279
<i>Exemplo de diálogo.</i>	
Anexo 26.	281
<i>Exemplo de recompensa.</i>	

RESUMO

Gallo, A. E. (2006). Adolescentes em conflito com a lei: Perfil e Intervenção. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.

Este estudo faz parte de um programa de pesquisa, visando o desenvolvimento de repertórios socialmente adequados, que possam diminuir a reincidência de adolescentes em atos infracionais. A clientela atendida nas medidas sócio-educativas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida na cidade de São Carlos, SP foi analisada, com o objetivo de levantar o maior número possível de variáveis e sua correlação na determinação da conduta infracional (Estudo 1). O Estudo 2 comparou tais dados com uma amostra semelhante na cidade de London, Ontário, Canadá, com o objetivo de identificar possíveis correlações entre as variáveis observadas, em um contexto multicultural. Finalmente, avaliou-se um programa de intervenção proposto com o objetivo de ensinar práticas educativas parentais a mães de adolescentes em conflito com a lei (Estudo 3). No Estudo 1 foram analisados 123 prontuários de atendimento, em um delineamento de *survey*, relativos ao ano de 2002. As informações contidas nos prontuários foram tabuladas e analisadas. Os dados gerais sugerem que a maioria dos participantes não freqüentava a escola. O fato de não freqüentar a escola foi associado ao número crescente de reincidências, ao uso de entorpecentes e uso de armas. Além disso, os participantes com nível educacional mais baixo viviam em famílias monoparentais, quando comparado com aqueles que tinham maior escolaridade. No Estudo 2 foram analisados 100 prontuários de adolescentes encaminhados para avaliação em um centro de referência ao adolescente em conflito com a lei no Canadá, comparando-se os dados com aqueles obtidos no estudo anterior. Os dados sugerem que os adolescentes de São Carlos abandonaram os estudos muito cedo, por não conseguirem acompanhar as aulas, enquanto as escolas canadenses oferecem uma ampla rede de serviços para evitar a evasão escolar, como programas de apoio educacional desde que um problema é identificado. Além disso, furto foi a infração mais comum em São Carlos, enquanto que a sociedade canadense determina que atos como passar a mão (infração mais comum em London) sejam consideradas infrações à lei. Com base nos dados encontrados nos dois estudos, foi proposto um programa de intervenção para ensinar habilidades parentais a dez mães monoparentais de adolescentes em conflito com a lei. O programa consistiu em seis sessões de intervenção, acrescido de cinco sessões iniciais para avaliação de linha de base e cinco finais para avaliação dos resultados. Nas sessões foram trabalhados temas como estabelecimento de limites, regras e análise funcional dos comportamentos inadequados dos filhos. Os resultados indicaram: as mães começaram a intervenção com baixa auto-estima, com um grau moderado de depressão e problemas em lidar com seus filhos. Das dez participantes iniciais, somente quatro terminaram o programa. Após as seis sessões de intervenção, as mães foram novamente avaliadas e os resultados indicaram um aumento na auto-estima, não apresentavam índices de depressão e os problemas de relacionamento com os filhos diminuíram. De modo geral, ensinar habilidades parentais, mesmo em poucas sessões, pode reduzir os conflitos com os filhos, o que poderia diminuir o risco para o envolvimento em infrações.

Palavras-chave: ato infracional, fatores de risco, variáveis demográficas, intervenção, estilos parentais.

ABSTRACT

Gallo, A. E. (2006). Adolescents in conflict with the law: Profile and intervention. *Doctoral Dissertation*, Post-Graduation Program in Special Education, Federal University of Sao Carlos.

This study belongs to a research program, driving at the development of an adequate social repertoire, which could decrease the re-incidence of criminal behaviour in youth. Adolescents attended in Community Services and Probation in Sao Carlos were characterized, under objective of assessing the major number of variables and its correlation to criminal behaviour (Study 1). Study 2 compared these data to a similar sample at city of London, Ontario, Canada, aiming identifying possible correlations between observed variables, in a multicultural context. Finally, evaluated a designed intervention program to teach parenting skills to mothers of young offenders (Study 3). Study 1 analyzed 123 protocols, in a survey design, among those of the year 2002. The information of those protocols were tabulated and analyzed. General results suggest that most of participants did not attend school. Not attending school was associated to increasing number of re-incidences, use of drugs and use of weapons. Although, participants with a lower educational level lived with single-parents, when compared to those with a higher educational level. Study 2 analyzed 100 protocols, in a survey design, among those referred for evaluation to a Centre in Canada, comparing the data to Study 1. Results showed that adolescents in Sao Carlos dropped school earlier, because they could not follow the classes, while Canadian schools offer a vaster services network to avoid school evasion, like educational support programs since a problem is identified. Although, theft was the most common crime in Sao Carlos, while Canadian society determines that acts like butt grabbing (most common crime in London) be against the law. Based on data found on those studies, an intervention program was designed to teach parenting skills to ten single-mothers of young offenders. The program consisted in 6 intervention sessions, plus five initial sessions for base-line evaluation and five final sessions for results evaluation. The sessions worked subjects as setting up limits, rules, and kid's antisocial behaviour functional analysis. Results showed: participants started the program with a low self-esteem, moderate degree of depression and problems dealing with kids. From ten initial mothers, only four finished the program. After the six intervention sessions, mothers were again evaluated and results showed an increasing in self-esteem, did not show depression index and problems dealing with kids decreased. In a general way, teach parenting skills, even in few sessions, can reduce conflicts with kids, what could decrease the risk for crimes.

Key-Words: crimes, risk factors, demographic variables, intervention, parenting.

ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: PERFIL

A violência praticada nos centros urbanos, diariamente exibida pela imprensa, tem preocupado pesquisadores de diferentes áreas, no sentido de se estudar seus processos, bem como desenvolver tecnologias capazes de reverter o quadro de criminalidade. Em um número considerável das ocorrências policiais, os adolescentes aparecem como autores, embora os dados de Oliveira e Assis (1999) mostram que a grande parte dos adolescentes é vítima, especialmente de morte violenta, o que evidencia não só um problema de segurança pública, mas também de saúde pública e de educação.

Meichenbaum (2001) aponta para o fato de que 19% dos crimes violentos nos Estados Unidos foram cometidos por adolescentes e que os jovens foram responsáveis por vinte mil homicídios entre 1980 e 1997 naquele país. Estatísticas do Centro de Controle de Doenças e Prevenção (*Center for Disease Control and Prevention*), nos Estados Unidos, apontam que o homicídio foi a segunda causa de mortes entre jovens de 15 a 24 anos (nesse grupo de idade, homicídio foi a principal causa de mortes entre afro-americanos, a segunda causa entre hispânicos e a terceira causa entre nativos americanos); no ano de 1999 foi registrada uma média de 14 homicídios de adolescentes por dia, em todo os Estados Unidos.

No Brasil, país com desigualdades sociais marcantes, embora sem estatísticas oficiais disponíveis, a situação é preocupante: os resultados do estudo de Oliveira e Assis (1999) revelam que, somente na cidade do Rio de Janeiro, a taxa de homicídios entre adolescentes de quinze a dezenove anos é cerca de duas vezes maior do que a da Colômbia (onde a taxa de homicídios foi de 50,2 por 100.000 habitantes entre 15 e 19 anos) e dez vezes a dos Estados Unidos, que apresentaram uma taxa de homicídios de 10,3 por 100.000 habitantes na mesma faixa etária.

Jorge, Gotlieb e Laurenti (2002) apontam que, entre jovens brasileiros do sexo masculino de 15 a 19 anos de idade, 80,9% das mortes foram atribuídas à causas externas, enquanto entre as jovens do sexo feminino essa porcentagem foi de 40,7%. Essas causas externas foram divididas em: 52,9% homicídio; 3,7% suicídio; 15,4% acidentes de trânsito; 18,9% demais acidentes e 9,1% tiveram causa ignorada. É de conhecimento público que acidentes de trânsito matam muitas pessoas, mas essas estatísticas deixam claro que muito mais adolescentes morrem vítimas de homicídio.

Ristum (2004) argumenta que na literatura existem várias propostas de definição de violência, assim como uma tendência a se referir a "violências", por se tratar de uma realidade plural, com especificidades que precisam ser conhecidas.

Além dessas dificuldades de definição, o campo jurídico trabalha com conceitos de doloso e culposos. O que diferencia doloso de culposos é a intenção em praticar a infração. Como intenção é um construto subjetivo, determiná-la torna-se uma tarefa árdua e propicia enganos. Considerando os diversos conceitos de violência e as dificuldades de definição, neste estudo violência será considerada como sinônimo de agressão.

1. ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

A literatura tem demonstrado que há uma convergência na descrição das características comportamentais de jovens autores de ato infracional em diferentes culturas (Hagell, & Newburn, 1996; Hallahan, & Kauffman, 2000; Huizinga, Loeber, Thornberry, & Cothorn, 2000; Kaplan, Sadock, & Grebb, 1997; Kauffman, 2001; Leschied, Andrews, & Hoge, 1993; Meichenbaum, 2001; Padovani, 2003; Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Tremblay, Zhou, Gagnon, Vitaro, & Boileau, 1999). Dentre as principais características estão: violação persistente de normas e regras sociais, comportamento desviante das práticas culturais vigentes, dificuldade para socializar, uso precoce de tabaco, drogas e bebida alcoólica, história de comportamento agressivo, envolvimento em brigas, impulsividade, humor depressivo, tentativas de suicídio, ausência de sentimento de culpa, hostilidade, destruição de patrimônio público, institucionalização, incidentes de atear fogo, vandalismo, rejeição por parte de professores e colegas, envolvimento com pares desviantes, baixo rendimento acadêmico, fracasso e evasão escolar.

Essas características são comuns no diagnóstico de Transtorno Desafiador Opositivo e Transtorno de Conduta (*American Psychiatric Association, 2002*). O Transtorno Desafiador Opositivo apresenta um padrão persistente de comportamentos negativistas, hostis e desafiadores, na ausência de sérias violações de normas sociais ou direitos alheios e tais padrões devem estar presentes pelo menos seis meses. O Transtorno de Conduta apresenta padrões repetitivos e persistentes de conduta, no qual os direitos básicos dos outros ou as normas e regras sociais apropriadas à idade são violadas e tais padrões devem estar presentes pelo menos por seis meses (Atkins, McKay, Talbott, & Arvanitis, 1996).

Tais indicadores de problemas de comportamento são mais comuns nos indivíduos do sexo masculino. A proporção entre os sexos varia de 4 para 1 a 12

para 1. Estima-se que, aproximadamente 6% a 16% dos meninos e 2% a 9% das meninas apresentam Transtornos de Conduta (Cummings, & Leschied, 2002; Kaplan, Sadock, & Grebb, 1997; Padovani, 2003; Silva, 2000).

Kauffman (2001) alerta para o fato de que adolescentes com problemas de conduta associados à práticas de atos infracionais raramente exibem apenas um problema comportamental isolado. É consenso entre os estudiosos da área, que associados aos transtornos de comportamento ocorrem, freqüentemente, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dificuldades de aprendizagem e problemas em habilidades sociais (Kernberg, & Chazan, 1992; Padovani, 2003). A *American Psychological Association* (2002) aponta que 2/3 dos meninos e 3/4 das meninas em um centro de detenção em Chicago apresentavam, pelo menos, um problema psiquiátrico.

Se for considerado que as infrações à lei possam ser respostas adaptativas, não decorrentes de uma psicopatologia, pode-se considerar que tais respostas são aprendidas, em um contexto social (Clarizio, 1992). Por definição, crianças que são consideradas agressivas, rejeitadas pelos colegas ou não, demonstram mais problemas de conduta do que crianças não agressivas. A rejeição social pelos colegas na escola é um importante causador de problemas de ajustamento (Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993). As tentativas iniciais de se caracterizar os processos mal adaptados que contribuem para a rejeição, focalizavam primariamente nos altos níveis de agressão exibidos pelas crianças rejeitadas pelos colegas. Pesquisas concluem que somente 1/3 das crianças agressivas são rejeitadas e muitas crianças rejeitadas não são agressivas (Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993). Os transtornos de conduta estão associados, freqüentemente, a ambientes psicossociais adversos, tais como: relacionamentos familiares insatisfatórios e fracasso escolar (Silva, 2000).

Problemas nos relacionamentos sociais com colegas têm sido consistentemente associados a altos níveis de ansiedade social, isolamento e hostilidade. Além disso, existem dados de pesquisa demonstrando que o abuso físico (maus tratos) está associado a conseqüências prejudiciais para as crianças que dele sofrem (Weiss, Dodge, Bates, & Pettit, 1992). As crianças maltratadas podem se tornar adultos também agressivos, perpetuando o ciclo de violência em seus próprios filhos e aumentando, assim, a probabilidade de crimes violentos (Weiss, Dodge, Bates, & Pettit, 1992; Leschied, Andrews, & Hoge, 1993).

Muitos estudos examinaram os diferentes fatores associados aos comportamentos violentos. Alguns estudaram a influência dos fatores genéticos e contribuições fisiológicas (Brunner, Nelen, Breckfield, Ropers, & van Oost, 1993; Christiansen, & Knussmann, 1987; Dilalla, & Gottesman, 1991; Loeber, & Stouthamer-Loeber, 1998; Mednick, Brennan, & Kandel, 1988; Renfrew, 1997); outros examinaram o baixo desempenho escolar, a baixa auto-estima e a baixa expectativa (Gomide, 2000; Joffe, Dobson, Fine, Marriage, & Haley, 1990; Straus, 1994); ou ainda o uso de substâncias tóxicas (Gomide, 2000; Renfrew, 1997; Stiffman, Earls, Dore, Cunningham, & Farber, 1996; Tavares, Béria, & Lima, 2001). Há, ainda, quem tenha analisado a influência do ambiente na gênese da violência, focalizando o abuso sexual na infância, relações familiares e comunidades violentas (Bandura, & Iñesta, 1975; Gomide, 2000; Jaffe, Wolfe, & Wilson, 1990; Meneghel, Giugliani, & Falceto, 1998; Pereira, & Mestriner, 1999; Ropper, 1991; Schrepferman, & Snyder, 2002; Silva, 2000).

2. FATORES DE RISCO PARA O COMPORTAMENTO INFRACIONAL

Freqüentemente associam-se adolescentes que cometem uma infração com a ocorrência de comportamentos anti-sociais. Entende-se por comportamentos anti-sociais uma variedade de comportamentos, que variam desde o impulsivo e agressivo até o depressivo e de retraimento, que violam as expectativas da idade.

Convém ter alguns comentários sobre as dificuldades terminológicas. Muitos artigos publicados no Brasil e principalmente no exterior usam o termo "comportamento anti-social" ao se referir ao comportamento do adolescente em conflito com a lei. Tal terminologia acarreta em problemas e propositadamente não foi empregada no presente trabalho. Em primeiro lugar há o risco de se associar o termo "anti-social" com Transtorno de Personalidade Anti-Social, tal como sugerido pelo DSM-IV, o que seria equivocado por tratar-se de um diagnóstico apropriado a adultos (e não a adolescentes), associado a um fenômeno grave e de menor prevalência do que os atos infracionais cometidos pela grande maioria dos adolescentes. Em segundo lugar, poder-se-ia argumentar que o comportamento anti-social refere-se a comportamentos que vão contra as normas sociais, o que implicaria em um juízo de valores. Regras sociais mudam em períodos de tempo e em diferentes culturas. Por essa razão, o termo "comportamento anti-social" foi substituído por "comportamento agressivo", pois comportamento agressivo refere-se à ação e não à conseqüência dessa ação.

Na América do Norte, pesquisadores utilizam o termo "delinqüente", o que é considerado pejorativo na nossa cultura brasileira. Assim sendo, é preferível o uso do termo "adolescente em conflito com a lei" pois ele implica em uma condição temporária (está em conflito) e não uma condição permanente como no caso do termo "adolescente infrator" (Pereira, & Mestriner, 1999). É importante considerar que tais adolescentes, alguma vez na vida, apresentaram algum comportamento

agressivo, sem exibir os critérios para serem classificados como portadores de Transtorno de Conduta.

Para Loeber e Stouthamer-Loeber (1998), os comportamentos agressivos sérios podem ser encontrados no período pré-escolar, mas em grande proporção, esses comportamentos aparecem depois do período pré-escolar. As formas mais violentas de problemas de conduta externalizados, como oposição a autoridades (policiais, professores, pais), desobediência, rebeldia, agressividade e provocações/ameaças tendem a diminuir com a idade, enquanto problemas de conduta encobertos, como rejeição, retraimento, isolamento, tendem a aumentar (Loeber, & Stouthamer-Loeber, 1998; Meichenbaum, 2001). Considera-se por problemas de conduta externalizados, os comportamentos agressivos voltados diretamente à pessoa e objetos, enquanto os problemas internalizados são, também agressivos, mas não dirigidos a pessoas e objetos.

Comportamentos agressivos nas primeiras séries escolares podem levar à rejeição por parte dos colegas nas séries finais do ensino fundamental, acompanhado de fracasso escolar (Meichenbaum, 2001), sendo que para esse mesmo autor, o fracasso escolar tem sido identificado como um fator de risco significativo para o uso de álcool e drogas entre adolescentes.

Pode-se dividir os fatores de risco para a conduta delituosa em fatores de natureza biológica ou de natureza ambiental. Tal divisão é apenas didática, uma vez que esses dois conjuntos de variáveis não são naturalmente exclusivos e, sim, interagem de forma a multi-determinar os comportamentos. É importante considerar que o comportamento humano não é determinado por um simples conjunto de variáveis, mas multi-determinado por relações complexas entre variáveis biológicas e ambientais. Seria ingênuo pensar que somente um fator de risco poderia acarretar problemas a quem a ele está exposto, tais como problemas

de conduta. Considera-se, portanto, um indivíduo que se comporta agressivamente, tal como no caso do adolescente em conflito com a lei, como sendo uma pessoa exposta a diversos fatores de risco pessoais, familiares, sociais, escolares e biológicos. Ainda assim, há adolescentes que foram ou são expostos a uma série de fatores de risco, mas são socialmente adaptados, não exibindo níveis de agressões e comportamentos "anti-sociais". Nesse caso, pode-se dizer que os fatores de proteção estariam atuando na determinação dos comportamentos de tais adolescentes, como será descrito mais adiante. A diferenciação entre influências exclusivamente biológicas e ambientais é uma questão complexa e talvez impossível de se responder no atual estágio de desenvolvimento da ciência.

Entende-se por fatores de risco condições ou variáveis que estão associadas à alta probabilidade de ocorrência de resultados negativos ou indesejáveis, sendo que dentre tais fatores encontram-se os comportamentos que podem comprometer a saúde, o bem-estar ou o desempenho social do indivíduo (Webster-Stratton, 1998).

Fatores Biológicos

Isto exposto, cabe afirmar que há resultados de pesquisas indicando uma relação entre variáveis fisiológicas/biológicas e a ocorrência de comportamentos agressivos. Pesquisas genéticas (Renfrew, 1997) apontam que as cadeias de DNA denominadas C57BL/10 e BALB/c estão associadas à agressividade, embora nem sempre tais cadeias influenciem no surgimento de comportamentos agressivos.

Em termos genéticos, Christiansen e Knusmann (1987) realizaram um estudo pioneiro, comparando a agressividade apresentada por irmãos gêmeos do sexo masculino de uma mesma região na Finlândia. Os autores encontraram que entre irmãos monozigóticos a taxa de concordância foi de 35% e entre gêmeos

dizigóticos a taxa foi de 13%. Christiansen e Knussmann (1987) concluíram que a diferença entre as taxas de concordância foi devido a fatores genéticos, uma vez que irmãos monozigóticos compartilham o mesmo material genético. Se o material genético é o mesmo, a taxa entre irmãos monozigóticos deveria ser de 100%, mas os autores afirmaram que foi de 35% em função da contribuição ambiental na manifestação de comportamentos agressivos, concluindo que, mesmo levando-se em conta a contribuição dos fatores genéticos, a contribuição ambiental para a agressividade é maior do que a biológica.

Brunner, Nelen, Breckfield, Ropers e van Oost (1993) realizaram um estudo promissor sobre a determinação de comportamentos anti-sociais por fatores genéticos. Os autores concluíram que entre homens agressivos, alguma alteração em uma região específica do cromossomo X, recebido da mãe, altera a cadeia de reações físico-químicas no sistema nervoso central, aumentando a agressividade.

Alguns hormônios e neurotransmissores podem facilitar o surgimento de comportamentos agressivos externalizados (agressão física), mas não encobertos (isolamento, difamação). Os problemas de conduta externalizados estão associados a altos níveis de testosterona, mas os efeitos de tal hormônio não são claros: a testosterona pode estar indiretamente associada à agressão por meio da inibição da enzima monoamino-oxidase (Renfrew, 1997). Baixos níveis de serotonina, que funciona como inibidor de comportamento, também têm sido associados à violência (Loeber, & Stouthamer-Loeber, 1998; Renfrew, 1997).

A acetilcolina, também, está relacionada à agressividade. Altas taxas desse neurotransmissor, encontrado no hipotálamo, tálamo, hipocampo, amígdala e área cingular podem produzir um aumento da agressividade, assim como a noradrenalina. Já a serotonina, que tem efeitos inibitórios da agressividade, é sintetizada a partir do aminoácido-triptofano, que não é produzido pelo organismo,

devendo ser obtido via alimentação. Isso traz implicações para o fato de que uma dieta pobre em nutrientes, que não forneça uma quantidade suficiente do aminoácido, pode provocar uma diminuição no nível de serotonina, aumentando a agressividade (Renfrew, 1997). O mesmo autor afirma que além da dieta pobre, a região do sistema nervoso central, denominada hipotálamo, tem propriedades inibitórias relacionadas com a agressão e com o comportamento de comer. Pessoas que sofrem de distúrbios alimentares podem apresentar problemas físico-químicos no hipotálamo e, por consequência, apresentarem comportamentos agressivos.

Renfrew (1997), também, afirma que não há estudos comprovando que o quadro de epilepsia provocaria uma maior agressividade, mas episódios freqüentes e constantes de convulsão, em função da epilepsia, podem provocar danos físico-químicos no lobo temporal, onde estão localizadas a amígdala e o hipocampo, que fazem parte do sistema límbico, sendo que o último, por sua vez, está relacionado ao controle da agressividade. Essas lesões poderiam produzir uma agressividade acentuada. Esse fenômeno é denominado disfunção do lobo temporal (*temporal lobe disorder*).

Um tratamento que foi amplamente praticado décadas atrás, como uma tentativa drástica de se deter comportamentos violentos severos, foi a cirurgia de separação de hemisférios cerebrais (lobotomia). Por razões científicas e éticas, esse tipo de cirurgia, felizmente, deixou de ser aceito.

Como foi apontado por Christiansen e Knussmann (1987), os fatores ambientais teriam um papel mais importante na determinação das condutas anti-sociais do que os biológicos. Essa é a posição defendida no presente trabalho, e por tal razão as variáveis ambientais serão enfatizadas e analisadas com maior detalhe.

Fatores Ambientais

Em sua força-tarefa para enfrentar a grave situação de violência nos Estados Unidos, a Sociedade Americana de Psicologia (*American Psychological Society*) enumera diversos fatores que contribuem para o surgimento da mesma: a punição extrema pode provocar ou inibir a agressão; estressores relacionados à pobreza combinados à violência endêmica de bairros pobres podem levar a criança a aceitar a violência como sendo uma opção viável; a violência exibida pela televisão, também, pode provocar ou inibir, por dessensibilização, a violência; um ruído forte e constante, uma moradia em cômodo demasiadamente pequeno para o número de moradores, fracasso no emprego, temperaturas subitamente elevadas, problemas na família, uso de álcool e drogas, e estressores familiares, todos podem provocar a violência (*American Psychological Society*, 1997). Em sua revisão, Renfrew (1997) aponta para os mesmos fatores.

Dificuldades de Aprendizagem e Baixa Escolaridade

Straus (1994), com base em estudos correlacionais, salienta que o desempenho em testes de Q.I. dos adolescentes em conflito com a lei é mais baixo do que o de outros adolescentes não infratores. Essa diferença é independente da classe social e etnia e não parece ser afetada por qualquer propensão dos adolescentes menos inteligentes serem pegos mais facilmente pela polícia (Straus, 1994). Entretanto, há que se ter cautela sobre a relação entre baixo desempenho intelectual e ocorrência de atos infracionais, pois nem sempre é fornecido detalhamento suficiente de quais os instrumentos utilizados para se medir a inteligência e se os mesmos eram validados para a amostra estudada. Sabe-se que muitos dos jovens que praticam delitos provêm de camadas com menor poder aquisitivo e os testes utilizados podem não ter sido culturalmente apropriados.

Feita a ressalva, a mesma relação foi confirmada por outros pesquisadores, que analisaram o grau de escolaridade dos adolescentes e registros de passagens por classes especiais por apresentarem dificuldades de aprendizagem (Greenbaum, 1997; Howell, 1998; Wasserman, Keenan, Tremblay, Coie, Herrenkohl, Loeber, & Peterchuk, 2003).

Meichenbaum (2001) afirma que alguns pesquisadores acreditam que um alto nível intelectual atue como fator de proteção, auxiliando jovens em alto risco a não se engajarem em atividades delituosas. Os adolescentes com baixo nível intelectual são mais prováveis de praticarem crimes violentos do que jovens com maior escolaridade e, também, são três vezes mais prováveis de se ferir em brigas e precisar de intervenção médica. Mais de 80% dos jovens encarcerados na América do Norte são funcionalmente iletrados (Meichenbaum, 2001).

A capacidade verbal baixa e os problemas de aprendizagem, também, se associam fortemente a outros fatores que contribuem para a conduta infracional. Quando tais dificuldades estão presentes, surgem dificuldades na escola e, por sua vez, tais dificuldades podem levar a uma série de problemas escolares, culminando em problemas de comportamento. Do mesmo modo, as habilidades verbais inadequadas associam-se a uma multiplicidade de problemas psicossociais (Straus, 1994).

Nas escolas, o aluno agressivo, que não se enquadra nas normas vigentes, acaba sendo expulso ou convidado a se retirar. Por esta razão Meneghel, Giugliani e Falceto (1998) defendem que caracterizar o comportamento de um adolescente como sendo agressivo na escola não deixa de ser uma forma de violência em si, um estigma, que discrimina no mesmo rótulo da marginalização.

No Brasil, a situação de baixa escolaridade do adolescente em conflito com a lei replica os dados da América do Norte: quase a totalidade dos adolescentes que

estão cumprindo alguma medida sócio-educativa abandonou os estudos cedo, segundo Pereira e Mestriner (1999). Para tais autoras, a evasão escolar se deve à ineficácia dos métodos educacionais, em sua totalidade, por falhar em ensinar as habilidades acadêmicas necessárias, e também devido à exclusão social por parte dos colegas e professores da escola. Por serem tachados de alunos problemáticos, colegas agressivos e outros estereótipos estigmatizantes, tais adolescentes evadem-se das escolas e preferem assumir a "identidade do bandido" (Pereira, & Mestriner, 1999). Segundo Assis e Constantino (2005), 89,6% dos adolescentes internos, em privação de liberdade, não concluíram o Ensino Fundamental.

Apesar das diferenças individuais e de outras variáveis do contexto sócio-educacional, é importante defender o princípio, tal como defende de Rose (1994) e Sidman (1986), de que toda pessoa é capaz de aprender alguma habilidade, desde que lhe seja proporcionado um ambiente instrucional favorável. Um ambiente instrucional favorável é aquele que provê meios adequados para desenvolver cada uma das habilidades envolvidas nas tarefas acadêmicas (de Rose, 1994). Se for considerado que, ao estigmatizarem os alunos que apresentam problemas de conduta, as escolas não estão provendo um ambiente instrucional favorável, isto é, não estão provendo métodos educacionais adequados a esses alunos, a exclusão social decorrente dos problemas de conduta é fruto da ineficácia dos próprios métodos educacionais.

No estudo realizado por Camacho (2001), procurou-se analisar a vida escolar de adolescentes de classe média, incidindo sobre a prática de violência em duas escolas da cidade de Vitória, ES, sendo uma pública e outra privada. A autora argumenta que, nas duas escolas, "as ações socializadoras incidiram mais sobre o aspecto pedagógico do que na proposta educativa, que foi deixada em segundo plano" (p. 123). Isto é, as duas escolas deram mais importância aos conteúdos

acadêmicos a serem ensinados do que na educação como um todo, o que envolveria a cidadania. "Onde se constatou a ausência de uma ampla abrangência da socialização, a escola não funcionou como retradutora dos valores sociais e terminou por permitir que idéias de discriminação e preconceito invadissem e se estabelecessem no espaço escolar" (p. 123).

As condições da escola que contribuem para o desenvolvimento de comportamentos agressivos foram apontadas por Mayer (1995). Segundo o autor, elas incluem pouca clareza de regras, pouco reforçamento das mesmas (sem conseqüências para o comportamento de seguir corretamente as regras da escola) e instruções não efetivas.

Além dessas condições, Sidman (1989) argumenta que alunos que são reforçados por notas altas, respeito de seus professores e admiração de seus colegas são mais prováveis de freqüentarem a escola regularmente. Alunos que são punidos com notas baixas, sofrendo desaprovação e, até mesmo, humilhação de seus professores e pouco reconhecimento de seus colegas, são mais prováveis de ficarem fora da escola. A punição coloca o selo "coercitivo" em todo o sistema. Para alunos que são punidos na classe, a escola se torna um estímulo punitivo condicionado.

Para Giusti, Sañudo e Scivoletto (2002), os adolescentes que abandonaram a escola são mais prováveis de terem problemas emocionais e estarem envolvidos em comportamentos de risco (como atividade sexual precoce, violência e abuso de substâncias) do que aqueles que permanecem na escola. O oposto também é válido: os adolescentes que apresentam comportamentos de risco são mais prováveis de abandonarem os estudos, o que evidencia a relação entre fracasso escolar e comportamento de risco.

Segundo Renfrew (1997), os jovens em conflito com a lei com capacidade de

aprendizagem limitada têm maior probabilidade de se tornarem criminosos. As pessoas violentas tendem a perceber hostilidade em outras pessoas mesmo quando tal hostilidade inexistente, sendo menos eficientes no uso de soluções não violentas para conflitos sociais e aceitam a agressão como uma maneira “normal” de se comportarem (*American Psychological Society*, 1997).

Em um estudo realizado por Joffe, Dobson, Fine, Marriage e Haley (1990), foram examinadas as habilidades de resolução de problemas em três grupos de adolescentes, sendo um grupo formado por adolescentes deprimidos, o segundo grupo por jovens com problemas de conduta e o terceiro por jovens considerados sem problemas. Os resultados obtidos sugeriram que não havia uma relação entre depressão e *déficit* em habilidades de resolução de problemas, mas havia uma diferença muito grande entre dificuldades de resolução de problemas para o grupo formado por adolescentes com problemas de conduta. Nesse grupo, os participantes foram menos capazes de gerar meios para se chegar a um fim produtivo, de antecipar obstáculos a serem lidados para chegar a determinado fim social, e de gerar respostas sociais assertivas em uma situação social difícil. Os autores concluíram que adolescentes com problemas de conduta não percebem os obstáculos encontrados ao implementar uma ação para resolver um problema. É provável que ao agirem relativamente rápido, sem antecipar os obstáculos a serem encontrados, isto geraria frustração e, quando frustrados, o engajamento em comportamentos agressivos seria mais provável (Joffe, Dobson, Fine, Marriage, & Haley, 1990).

Auto-Estima

Para Straus (1994), os adolescentes em conflito com a lei caracterizam-se, segundo os estudos de interação social, como pessoas com sérias deficiências em

habilidades sociais e em resolução de problemas, bem como pessoas que sofrem de sentimento de inferioridade, mantendo-se fiéis a um sistema de padrões de comportamento bastante divergente do adotado pelos cidadãos que respeitam a lei. No estudo de Padovani (2003), sobre resolução de conflitos, embora tenha apontado essas mesmas características com base na revisão da literatura, os dados não indicaram essa relação, como será melhor discutido adiante. Padovani (2003) buscou ensinar adolescentes custodiados a resolverem conflitos interpessoais e sociais de maneira assertiva, sem uso de técnicas coercitivas.

Para Straus (1994), alguns pesquisadores concluíram que a baixa auto-estima, também, é um fator que contribui para a conduta delituosa. Segundo a autora, os estudiosos sustentam que os adolescentes podem aderir ao comportamento infracional simplesmente para melhorar a própria imagem. A questão de ser pego pela polícia liga-se estreitamente à idéia de normas e padrões de comportamento alternativos, exibidos pelos grupos de adolescentes em conflito com a lei, a despeito da cultura dominante que os cerca. Tais adolescentes vivem segundo regras e medidas de sucesso diferentes, sendo que "não ser pego pela polícia" faz parte das habilidades sociais da "cultura do bandido" (Straus, 1994).

Na Sociologia, a tese do Auto-Melhoramento de Kaplan sugere que a auto-estima é negativamente relacionada com a prática de atos infracionais, mas essa prática é positivamente relacionada à auto-estima após a infração (Kaplan, 1978). Segundo esse autor, quando a auto-estima está baixa por motivos sociais, ou seja, adolescentes sentem-se rejeitados ou discriminados por grupos sociais, eles podem perder a motivação para se comportar segundo as normas sociais e mudar para um grupo também discriminado, a fim de encontrar satisfação para sua auto-estima. A tese do Auto-Melhoramento de Kaplan sugere que, primeiro, os adolescentes começam a se associar com colegas delinqüentes, antecipando que o aumento de

referências negativas por parte do grupo social convencional será substituída por referências positivas no grupo delinqüente. Depois, uma vez que os colegas delinqüentes se tornam pares significantes, os adolescentes se comparam mais favoravelmente aos pares, produzindo um aumento na auto-estima por meio das similaridades comportamentais e atitudes. Após isso, os adolescentes passam a fazer auto-atribuições positivas, por observação de seus próprios comportamentos delinqüentes, isto é, eles mudam seus conceitos de serem convencionais para serem desviantes, e ao aceitarem esse novo papel, eles protegem e promovem sua auto-estima. Por último, colocam a nova identidade no papel social grupal, porque isso representa uma alternativa motivacional aceitável, que pode servir como função de automelhoramento. Padovani (2003) encontrou essa relação em seu estudo. Nas medidas de auto-estima, Padovani (2003) identificou que os participantes apresentam elevada auto-estima antes e depois da intervenção, discutindo que o grupo desviante reforçava os comportamentos dos adolescentes, promovendo um aumento da auto-estima (Padovani, & Williams, 2005).

A auto-estima está diretamente relacionada ao grupo social de que esses adolescentes fazem parte e o grupo social desviante é um fator de risco para a prática de atos infracionais. Snyder e Stoolmiller (2003), apontam que os pares parecem estar intimamente envolvidos em interações mútuas coercivas e que isso seria um treino básico para a criminalidade. Esses mesmos autores assinalam que a relação familiar conflituosa seria um fator de risco para os adolescentes se associarem a pares desviantes.

Adolescentes considerados agressivos deixam de receber os reforçadores provenientes dos grupos não desviantes. Isto é, por agirem em desacordo com os padrões sociais vigentes, seus comportamentos não são aceitos e portanto são conseqüenciados por punição. Por serem excluídos dos grupos sociais vigentes,

esses jovens aderem-se a grupos formados por outros adolescentes agressivos. Nesse grupo, seus comportamentos estão de acordo com suas normas, portanto passíveis de serem reforçados socialmente. Esse reforço aumenta a probabilidade dos comportamentos ocorrerem em outras situações, e assim por diante.

Violência na Família

As pesquisas sugerem, segundo Straus (1994), que os adolescentes com vínculos pouco efetivos com a família têm maior probabilidade de se envolverem em infrações do que aqueles com relações familiares estreitas. Estudos mostram que a disciplina pouco consistente e ineficiente, imposta pelos pais, está associada ao comportamento delituoso (*American Psychological Society*, 1997; Gomide, 2003a; Silva, 2000). Os pais de filhos em conflito com a lei têm maior probabilidade de exercer uma supervisão inconsistente, uma disciplina incoerente e inadequada, e menor probabilidade de saber onde seus filhos estão ou com quem eles estão (Straus, 1994; *American Psychological Society*, 1997). Pais que cometem algum tipo de crime ou contravenção, com consumo excessivo de álcool e drogas, que praticam violência física e sexual aos filhos adolescentes e com presença de psicopatologia severa, comprometem suas funções parentais no controle, na disciplina e no envolvimento com os filhos (*American Psychological Society*, 1997). Os adolescentes presos relataram índices excessivamente altos de violência física, de abandono, de negligência e punições severas aplicadas pelos pais (Loeber, & Stouthamer-Loeber, 1998; Straus, 1994).

Schrepferman e Snyder (2002) apontam para o fato de que interações familiares coercitivas são caracterizadas por uma freqüente e extensa troca de respostas aversivas verbais e físicas por pelo menos um membro da família, e que tais respostas aversivas são modeladas, mantidas e amplificadas, em parte, por

contingências sociais. O fato de a criança não dar seguimento às regras e comandos parentais, pode ser um ponto central nas trocas coercitivas.

Os pais usam a coerção, por meio de punição, para controlar os comportamentos dos filhos (Sidman, 1989). A punição, segundo Sidman (1989) tem efeitos colaterais. Um deles seria que um sinal de punição tem a habilidade de punir, por si só. Isto é, um elemento do ambiente que sinaliza uma punição se torna um estímulo punitivo condicionado. Uma vez que alguém bateu em uma criança, o mero sinal de levantar a mão se torna suficiente para parar o comportamento inadequado. Quando a criança é punida, mais e mais elementos do ambiente se tornam estímulos punitivos condicionados. A criança se torna cada vez mais sob controle coercitivo e o controle coercitivo tem outro efeito colateral, o contra-controle (Sidman, 1989).

As práticas coercitivas podem favorecer um contra-ataque aos indivíduos e ao grupo em que eles pertencem. A coerção severa pode gerar uma contra-reação agressiva quase que automática, e sucessivas retaliações provêm um poderoso e rápido reforçamento (Sidman, 1989).

Maldonado (2003) estudou a relação entre o comportamento agressivo em crianças do sexo masculino e a violência doméstica. Para tanto, foram constituídos dois grupos de 14 crianças de baixa renda, sendo um que apresentava comportamentos agressivos na escola e outro com seus pares correlatos que não apresentavam tais comportamentos. Os resultados apontaram para a ocorrência de violência doméstica em ambos os grupos, porém, com maior incidência e maior severidade no grupo de crianças agressivas (Maldonado, & Williams, 2005).

Nas famílias com crianças agressivas, tanto os pais quanto os filhos usam respostas aversivas como táticas para se lidar com os conflitos. Schrepferman e Snyder (2002) argumentam que os comportamentos agressivos de crianças e

adolescentes estão associados ao ambiente familiar, no qual a criança é envolvida em constantes trocas sociais aversivas.

Weber, Flor, Viezzer e Gusso (2004) realizaram uma pesquisa para investigar a relação entre a qualidade de interação familiar e as habilidades sociais de adolescentes. Participaram da pesquisa 268 adolescentes, de ambos os sexos, com idades entre 13 e 16 anos, que responderam a diversos instrumentos. Os resultados indicaram que maior índice de habilidade social estava relacionado com maiores escores das escalas positivas de interação familiar, enquanto que menor índice de habilidade social estava relacionado com menores escores das escalas positivas. Por fim, as autoras concluíram que o repertório comportamental relacionado às práticas educativas parentais apresenta aspectos essenciais para o desenvolvimento de comportamentos socialmente habilidosos dos filhos.

Olson, Ceballo e Park (2002) realizaram um estudo medindo a relação proximal (baixo nível de apoio parental, alto nível de disciplina punitiva, baixo nível de emoções da mãe com seu bem estar) e contextual (baixo nível de apoio maternal, alto nível de estresse familiar), concluindo que esses são riscos ao comportamento agressivo da criança. Snyder (2003) aponta que a relação familiar desempenha uma contribuição importante para o desenvolvimento de comportamentos agressivos, e os colegas provêm um contexto adicional e poderoso, que influencia as diferenças individuais no desenvolvimento social da criança, sendo que uma intervenção deve levar em conta os padrões de educação usados pela família e influências dos colegas.

A coerção no ambiente familiar tem sido relacionada a uma gama de estressores intra e extrafamiliar, vividos pelos pais, como ausência de apoio com outros adultos, conflitos maritais, dificuldades econômicas e, também, estressores vividos pelas crianças, como rejeição pelos colegas e fracasso escolar

(Schrepferman, & Snyder, 2002).

Segundo Garbarino e Barry (1997), a qualidade da vizinhança (estressor extrafamiliar) tem um efeito potente no desenvolvimento da criança. Esses autores apontam que biólogos ambientalistas desenvolveram o conceito de ambiente marginal ou viver às margens. Isso pode ser observado no topo de um campo de milho, onde algumas plantas crescem fora das colunas principais, em que o milho é cuidadosamente fertilizado e cultivado. As plantas de milho fora da área cultivada são menores e, se dão milho, as espigas são geralmente deformadas.

Meneghel, Giugliani e Falceto (1998) realizaram um estudo exploratório sobre a violência doméstica, com alunos de duas escolas de segundo grau no Brasil, sendo uma pública e outra particular. Foram entrevistadas 76 famílias, trinta e seis com adolescentes considerados pelos professores como sendo agressivos e quarenta com aqueles não agressivos. A punição física grave, freqüente ou ocasional, foi um acontecimento presente em mais da metade da amostra (53,9%). Um terço dos relatos (37%) ocorreu na escola particular e praticamente o dobro na escola pública (67%), porém episódios graves e freqüentes estiveram presentes em proporções semelhantes em ambas as escolas. A relação entre a agressividade na adolescência e punição física grave foi estatisticamente significativa. Isto significa que adolescentes agressivos foram mais punidos do que os não agressivos (razão de chance = 4,3). A prevalência de abuso físico foi maior nos adolescentes de baixa renda e nas famílias "rígidas".

Brancalhone, Fogo e Williams (2004) avaliaram o desempenho acadêmico de 30 crianças, sendo a metade exposta à violência conjugal e outra metade não. Foi solicitado aos professores dessas crianças que respondessem a Escala de Avaliação da Performance Acadêmica, o Teste de Desempenho Escolar e foi analisado o Boletim Escolar desses alunos. Como resultado, as crianças expostas à violência

conjugal tiveram desempenho escolar semelhante ao das crianças não expostas. Os autores argumentaram que os resultados contrariaram a literatura, que aponta que crianças expostas à violência conjugal apresentam desempenho acadêmico inferior ao de crianças não expostas, e possivelmente fatores de proteção não identificados nesse estudo tenham atuado, mantendo o desempenho semelhante.

Ferreira, Silva, Regatieri, Machado e Cunha (2004) realizaram um estudo para avaliar o impacto da violência doméstica (negligência, violência psicológica, física e sexual) no desenvolvimento psicossocial de crianças/adolescentes no âmbito escolar. Foi pedido aos professores que avaliassem em *muito bom, bom, regular ou ruim*, 25 alunos de 3 a 18 anos, vítimas de violência doméstica, em termos de seus desempenhos acadêmicos. Os resultados obtidos indicaram que aspectos cognitivos (raciocínio concreto, abstrato e lógico, concentração, atenção, criatividade e fantasia) foram os mais prejudicados, sendo dois deles (concentração e atenção) os mais afetados.

Pessoas de qualquer classe social estão sujeitas à violência doméstica, embora as famílias mais favorecidas economicamente tenham mais facilidade de esconder seus comportamentos abusivos. Crianças e adolescentes, expostos ao abandono, morte ou doença dos pais, ou submetidos à intensa ansiedade gerada pelo ambiente das ruas, podem apresentar conduta agressiva em suas relações familiares, escolares e sociais (Meneghel, Giugliani, & Falceto, 1998).

Em outro estudo, realizado por Farrington, Jolliffe, Loeber, Stouthamer-Loeber e Kalb (2001) a inter-relação entre agressão em três gerações de pais (pais, mães, filhos, filhas, tios, tias, avôs e avós) e a concentração de agressões na família foram investigadas. Foram conduzidas entrevistas com 1395 meninos da cidade de Pittsburgh, Estados Unidos, com idades de oito, onze e quatorze anos. Os autores relacionaram o histórico de prisão de pais, comparando-o com a prisão dos filhos,

com processos em fórum judicial e com atos infracionais relatados (de acordo com os pais, meninos e professores), concluindo que o histórico de prisão dos pais foi um fator preditor do envolvimento dos filhos em Varas da Infância e Juventude. As famílias que tinham um dos pais presos apresentaram um número maior de agressões. Os autores também apontaram para o fato de que uma mãe jovem, morando em uma vizinhança com vários casos de comportamentos violentos, pode ser um fator de risco que a levaria a ter filhos em conflito com a lei (Farrington e col., 2001).

O presenciar a violência doméstica como um fator de risco pode ser entendido pela teoria da aprendizagem social de Bandura (1973). A teoria da aprendizagem social postula que os valores e as condutas agressivas dos adultos e companheiros servem como normas a serem seguidas, que podem ser imitadas pelos filhos. A conduta social aceitável e muitos desvios às normas podem ser explicados em razão dos tipos de informações a que o indivíduo tem acesso e à importância dada a essas informações. Por exemplo, os adolescentes que não acreditam na possibilidade de obterem o que desejam por meio legítimo, talvez utilizem táticas agressivas para expressar seu descontentamento ou para obterem o que desejam.

Jaffe, Wolfe e Wilson (1990), em uma extensa revisão da área, discutem que crianças que assistem a suas mães serem agredidas pelos pais, apresentam tolerância limitada à frustração, pouco controle de impulso e raiva. As crianças que cronicamente presenciam a violência podem ter uma ruptura do desenvolvimento normal, podendo apresentar padrões distorcidos de cognição, emoções e comportamentos (Brancalhone, 2003; Brancalhone, & Williams, 2003). Os adolescentes de famílias violentas podem usar a agressão como forma predominante de resolução de problemas, podendo também projetar culpa em

outras pessoas e exibir um alto grau de ansiedade (Jaffe, Wolfe, & Wilson, 1990).

Em um estudo realizado por De Antoni e Koller (2000) foi apresentada a visão que meninas vítimas de maus-tratos têm sobre o conceito de família e expectativas em relação à constituição de suas próprias famílias no futuro. Participaram do estudo 12 adolescentes do sexo feminino, de 12 a 17 anos, abrigadas há menos de quatro meses em uma instituição governamental, por medida de proteção, após a identificação de maus-tratos intrafamiliares (abuso físico, emocional, sexual, negligência e abandono). As adolescentes foram divididas em dois grupos focais (Grupo A e Grupo B), sendo o grupo focal utilizado em pesquisas qualitativas para investigar a visão dos participantes em relação a uma experiência ou evento através da interação grupal. Foram realizadas três sessões, com as seguintes etapas: *rapport*, para amenizar a ansiedade do grupo e combinar como seriam as demais sessões; dinâmica de grupo, para descontrair e introduzir o tema "família"; discussão, para levantamento das informações sobre suas famílias; avaliação, onde foram expressos os sentimentos surgidos na sessão. Os conteúdos dos relatos foram analisados, separadamente, com critério semântico para classificação. O Grupo A, que foi mais dispersivo e irônico, apresentou uma visão de família baseada em uma configuração por laços afetivos, na qual a definição dos papéis e responsabilidades parentais foram superpostas e indefinidas e as inter-relações marcadas pela violência. O Grupo B, que foi mais reflexivo e apresentou sentimento de culpa, revelou uma visão sobre a família com base no modelo tradicional, no qual a configuração foi centrada no grau de parentesco, com papéis parentais delimitados e as inter-relações marcadas pela reciprocidade. A idealização da família foi um aspecto predominante dos grupos. As expectativas sobre a formação de sua própria família no futuro estiveram presentes em ambos os grupos, mas com configurações e papéis diferentes dos atuais (De Antoni, & Koller,

2000).

Enfim, a coerção e o reforçamento negativo, vividos no ambiente familiar, podem ser mecanismos críticos, os quais contribuem para o desenvolvimento de comportamentos agressivos (Snyder, 2003). A primeira influência importante para a criança é a família, mas a família é membro interativo de um sistema maior de instituições sociais, como escolas, trabalho, sistema de saúde comunitário e serviços de cuidados à criança (Ziegler, Taussig, & Black, 1992). Portanto, intervenções com a família são prioritárias, em se tratando de prevenção, mas os programas de intervenção devem integrar as famílias e as diversas instituições sociais existentes.

Pobreza

A pobreza, outro fator extrafamiliar, influencia as relações familiares. Evan (2004) aponta que crianças de baixa renda, em comparação com crianças de classe média, são expostas a níveis mais altos de violência, disfunção familiar e separação de suas famílias. A renda familiar é inversamente relacionada com a exposição à violência familiar, assim como o contato com pares agressivos é relacionado à classe social (educação dos pais e suas ocupações profissionais).

Crescer em comunidades pobres tem sido identificado como um fator de risco para a prática de atos infracionais. Segundo Hawkins e colaboradores (2000) assaltos e roubos são duas vezes mais prováveis entre adolescentes pobres do que entre adolescentes infratores de classe média. Para Kamradt (2000), 53% dos adolescentes autores de ato infracional nos Estados Unidos estão abaixo da linha da pobreza.

Vale destacar que a pobreza, apesar de reconhecidamente ser um forte estressor para danos ao desenvolvimento humano, em si não leva à ocorrência de comportamentos infratores. Os dados de Oliveira e Assis (1999) deixam claro essa

relação. As regiões que apresentaram os piores indicadores sócio-econômicos do município do Rio de Janeiro não foram as áreas em que se encontraram as maiores taxas de mortes por homicídio. Esse fato confirma a argumentação de que não é apenas a pobreza que explicaria a ocorrência da violência, mas um conjunto de fatores associados a tal risco.

Em uma análise envolvendo sua própria produção de trinta anos de pesquisa sobre maus-tratos infantil, Cicchetti (2004) afirma que os maus tratos à criança têm mostrado, de modo consistente, uma influência negativa sobre o desenvolvimento muito acima dos efeitos da pobreza. O autor afirma que a pobreza não é a causa em si dos maus-tratos, mas que o estresse provocado por ela é um forte fator de risco. Membros de famílias de baixa renda estão em contato direto com vários fatores, como aumento da probabilidade de gravidez indesejada, estresse emocional, fracasso acadêmico e transtorno mental (Cicchetti, 2004).

Mídia e Violência na Comunidade

Gomide (2000) afirma que a teoria da aprendizagem social auxilia na compreensão do efeito de filmes violentos para o desenvolvimento de comportamentos agressivos. Os espectadores aprendem a se comportar agressivamente a partir de observações de um modelo que é reforçado pelo seu comportamento agressivo. A maioria dos heróis de filmes violentos justifica seu comportamento agressivo por estar em defesa de valores ligados à família, governo, território, etc. Gomide (2000) menciona o trabalho de Bandura, Ross e Ross (1963a, 1963b), afirmando que essa justificativa permite que, após assistirem muitas horas de programas violentos, os espectadores deixem de considerar aqueles comportamentos agressivos como sendo desviantes, passando a aceitá-los como maneira apropriada para resolver problemas reais. Apesar da influência da televisão,

Cline, Croft e Courier (1973) apontam que a agressividade severa raramente ocorre, ao menos que exista uma convergência de múltiplos fatores, como por exemplo a exposição à violência doméstica.

É possível identificar, por meio de discriminações sucessivas ao longo da história de vida, pistas sociais associadas à manifestação de comportamentos hostis. Estudos etológicos sugerem que indivíduos de um mesmo grupo social aprendem a discriminar uma linguagem não verbal, que pode sinalizar aceitação ou desagrado. Nesse caso, identificar as pistas de agressividade, como estímulos associados à manifestação de episódios de raiva ou agressão vivenciados anteriormente, pode ser um estímulo discriminativo para comportamentos de esquiva do indivíduo (Renfrew, 1997).

Snyder e Stoolmiller (2003) fazem uma análise interessante, usando a lei de *matching* para explicar a manutenção de comportamentos agressivos. A lei de *matching* (Herrnstein, 1974) propõe uma descrição clara da relação entre a taxa de respostas e o reforçamento recebido. Essa lei estabelece que a frequência de reforçamento que um indivíduo recebe por uma resposta específica (ex. agressão) relativa à frequência de reforçamento recebido pelo mesmo indivíduo por outra resposta (ex. falar, pedir) determina o quão frequentemente o indivíduo responderá especificamente (ex. agressão).

Além disso, os comportamentos agressivos podem ser mantidos por reforçamento intermitente. Quando uma criança é agredida por um colega e tem a possibilidade de contra-atacar e fugir de outras agressões futuras, o comportamento de contra-atacar é reforçado negativamente (pelo fato de remover a agressão), aumentando assim a probabilidade de comportamentos agressivos futuros. Nos crimes, quando o autor obtém dinheiro, prestígio dentre os colegas "assaltantes", bens ou até território, o comportamento de assaltar é reforçado positivamente,

aumentando assim a probabilidade de crimes futuros. Em situações diárias, indivíduos obtêm vários reforçadores por meio da agressão. Motoristas “presos” no trânsito de grandes cidades, ao gritarem e buzinares podem conseguir que o carro da frente lhes dê passagem; ao comprarem uma mercadoria, que por descuido da loja ou do fabricante, estava com defeito, os consumidores podem “fazer um escândalo” no estabelecimento comercial, humilhando assim o vendedor e conseguir que a mercadoria seja trocada o mais rápido possível.

Consumo de Drogas e Outros Estressores

Com relação ao consumo de drogas, um estudo realizado por Tavares, Béria e Lima (2001) teve como objetivo avaliar a prevalência do uso de drogas entre adolescentes escolares. Foram aplicados questionários anônimos em salas de aula, em um delineamento transversal. Os questionários foram respondidos por estudantes com idade entre 10 e 19 anos, matriculados no primeiro grau (a partir da 5ª série) e no segundo grau, em todas as escolas públicas e privadas, que tinham os dois níveis de escolaridade, no município de Pelotas, RS. Como resultado, as substâncias mais consumidas, alguma vez na vida, foram álcool (86,6%), tabaco (41,0%), maconha (13,9%), solvente (11,6%), ansiolíticos (8,0%), anfetamínicos (4,3%) e cocaína (3,2%). Os meninos usaram a maconha, solvente e a cocaína mais do que as meninas, enquanto que estas usaram mais ansiolíticos e anfetamínicos. Foi positiva a associação entre uso de drogas (exceto álcool e tabaco) e turno escolar noturno, maior número de faltas à escola e maior número de reprovações escolares (Tavares, Béria, & Lima, 2001).

Renfrew (1997) resume as informações disponíveis sobre o consumo de diferentes drogas e a agressividade. Entre as drogas, anfetamina e cocaína apresentam propriedades que aumentam a agressividade. Esteróides anabolizantes

além de aumentarem a agressividade, podem provocar episódios psicóticos de mania. O álcool pode aumentar a agressividade devido ao seu efeito desinibidor, o mesmo podendo ocorrer com os inalantes, embora estes últimos apresentem efeitos mais fortes do que o álcool. A maconha, especialmente seu princípio ativo, o tetra-hidro-cannabinol, tem propriedades que reduzem a agressividade. A cafeína, embora não sendo um entorpecente, age diretamente no sistema serotoninérgico, produzindo alterações em longo prazo nos receptores de serotonina, provocando um aumento na agressividade. A nicotina aumenta a atividade dopaminérgica, apresentando efeitos inibidores da agressividade. O ácido dietilamida lisérgico (LSD) e sedativos e ansiolíticos apresentam propriedades inibidoras e facilitadoras da agressividade, dependendo da dose consumida. Pequenas doses de LSD facilitam a agressividade, enquanto altas doses inibem a agressão. No caso dos sedativos e ansiolíticos, o efeito da dosagem é o contrário: baixas doses inibem a agressividade e altas doses podem aumentar a agressão (Renfrew, 1997).

A dor, também, pode ser um tipo específico de estímulo desagradável ou nocivo para o indivíduo (Renfrew, 1997). A agressão pode ser uma reação que encerra o estímulo nocivo, removendo-o ou prevenindo sua ocorrência (fuga ou esquiva). O barulho, também pode ser considerado aversivo em altas intensidades, gerando várias reações adaptativas, incluindo brigas. Barulho em torno de 120 a 130 dB é considerado doloroso; 60dB é considerado ruído de baixa intensidade, mas, por exemplo, um barulho desse tipo ao fundo, durante uma conversa, é desagradável, capaz de provocar um grau de ansiedade, aumentando a probabilidade de respostas agressivas (*American Psychological Society*, 1997; Renfrew, 1997).

Sabe-se que os fatores de risco, isoladamente, dificilmente levariam um adolescente a praticar um ato infracional. Condições sócio-culturais (macro-

contingências) associam-se a condições pessoais (micro-contingências), por exemplo, da seguinte maneira: viver em condições de pobreza, em comunidades sem lazer, em escolas ruins, sem perspectiva futura de trabalho, podem associar-se ao envolvimento com colegas agressivos, que por sua vez, poderão levar à prática infracional.

O desenvolvimento humano é resultado da interação entre diversos fatores, sejam eles de risco ou de proteção, presentes no meio social (cultura, comunidade, família). Adolescentes que crescem em uma família em que o pai passa mais tempo com o carro do que com os filhos, que constantemente agride a esposa, com escolas que se mostram em más condições de conservação, com professores não motivados e que não sabem lidar com os alunos que apresentam problemas, sem opções de lazer são mais prováveis de se envolverem em atos infracionais.

Meichenbaum (2001) sumariza uma cadeia de fatores, que desde a mais tenra idade pode influenciar comportamentos agressivos. Assim sendo, dificuldades de socialização podem levar à rejeição por parte dos pais e/ou negligência, caracterizada por ciclos cada vez maiores de disciplina coercitiva, vitimização e exposição à violência doméstica, sendo que esta pode levar à ocorrência de comportamentos agressivos, incompetência social, rejeição por parte dos colegas, dificuldades acadêmicas (especialmente compreensão de leitura e matemática), que podem levar a problemas de disciplina, afiliação a grupos de pessoas violentas ou transgressoras, abuso de substância, gerando mais violência doméstica, que por sua vez podem levar a atividades parentais inadequadas de supervisão, conflitos coercitivos entre os pais e adolescentes, podendo levar à exposição à ambientes violentos de alto risco para a família e a vizinhança, o que resulta em envolvimento com o sistema judiciário.

Inúmeras pesquisas internacionais e, mais recentemente, nacionais,

confirmam a relação entre os fatores descritos como indicativos de risco para o envolvimento em atos infracionais. Apesar, entretanto, da disponibilidade de tal literatura, toda a prevenção realizada no Brasil nessa área é em nível terciário, ou seja, apesar de a comunidade científica conhecer os fatores de risco, na prática pouco se faz para se evitar o surgimento de problemas de comportamento em crianças pequenas. Pouco ou quase nada é feito em termos de prevenção primária, na tentativa de evitar que mais adolescentes se envolvam em crimes.

3. RESILIÊNCIA E FATORES DE PROTEÇÃO PARA A CONDUTA DELITUOSA

Apesar de os fatores de risco contribuírem para a determinação de comportamentos agressivos, a literatura sobre resiliência (Rutter, 1979; Werner, 1998) informa que mesmo na presença de vários fatores de risco aqui apresentados, muitas crianças e jovens se desenvolvem sem apresentar comportamentos violentos, sendo adaptadas a lidar com os estressores ambientais e familiares. É fundamental, portanto, analisar também os fatores de proteção que dificultam ou neutralizam os fatores de risco.

O termo resiliência é utilizado para descrever o funcionamento adequado e/ou competente do indivíduo, apesar de um histórico de exposição a um ou mais fatores de risco (Masten, 2001; Rutter, 1979; Werner, 1998). A resiliência resulta, em muitos casos, da operação de sistemas adaptativos básicos do ser humano. Se esses sistemas estiverem protegidos e em bom funcionamento, o desenvolvimento é robusto. O termo resiliência é, também, definido como sendo a capacidade de prevalecer, crescer, fortalecer e até prosperar, mesmo na presença de adversidades severas (Masten, 2001). A resiliência é, portanto, o processo, capacidade ou resultado de uma adaptação bem sucedida, a despeito das circunstâncias desafiadoras ou ameaçadoras.

Os fatores de proteção são entendidos como condições ou variáveis que diminuem a probabilidade de o indivíduo desenvolver problemas (Guralnick, 1997). Alguns desses fatores, segundo a literatura, são: temperamento positivo da criança, inteligência acima da média, competência social, suporte dos pais, proximidade da família com um ambiente adequado de regras, relacionamento adequado com pares e com outros adultos significativos, instituições com as quais as crianças mantenham contato e habilidades de resolução de problemas (Werner, 1998).

Segundo Rae-Grant, Thomas, Offord e Boyle (1998), que sumarizam as

definições de Rutter (1979) sobre resiliência, os fatores de apoio ou de proteção são definidos como fatores que modificam, melhoram ou alteram a resposta pessoal às adversidades ambientais que podem levar a respostas pouco adaptadas.

Alguns críticos argumentam que as crianças que apresentam adaptação bem sucedida frente à adversidades, devem ser retratadas como sobreviventes, ao invés de resilientes, pois suas experiências de estresse e adversidades não deixam de trazer conseqüências (Werner, 1998). Werner (1998) descreve que, durante a metade da década de 1970, havia uma analogia para ilustrar como algumas pessoas se mostravam adaptadas a se desenvolver em ambientes adversos e que pessoas variam em seu grau de vulnerabilidade. Trata-se da analogia das três bonecas, sendo uma boneca feita de vidro, outra de plástico e a terceira de aço. "... sob o bater de um martelo, a primeira boneca se esfaleta, a segunda é permanentemente amassada e a terceira só emite um fino som metálico, parecendo ser invulnerável, como alguns filhos de pais psicóticos, em situações observadas em clínicas" (Werner, 1998, p. 99). Hoje, muitos pesquisadores preferem o conceito relativo de resiliência ou resistência ao estresse, ao invés de invulnerabilidade.

Segundo Masten (2001) a resiliência é um construto que requer dois tipos principais de análises. A primeira refere-se a uma inferência de ameaça. Indivíduos não podem ser considerados resilientes se nunca tiveram uma ameaça significativa ao seu desenvolvimento. A segunda análise, para a autora, refere-se à inferência sobre a própria resiliência, como o critério pelo qual a qualidade dos resultados adaptativos ou de desenvolvimento é mantida ou avaliada como sendo boa ou "normal". Masten (2001) conclui que existem controvérsias sobre qual modelo em relação ao qual a resiliência deve ser definida ou avaliada.

Pesquisadores têm estudado a resiliência em duas abordagens: abordagem centrada nas variáveis e abordagem voltada para as pessoas (Masten, 2001). A

abordagem centrada em variáveis usa estatísticas multi-variadas para examinar as relações entre medidas de grau de risco ou adversidade, resultados e qualidades potenciais do indivíduo e do ambiente, que podem funcionar para compensar ou proteger o indivíduo das conseqüências negativas do risco ou da adversidade. A vantagem dessa abordagem é que ela maximiza o poder estatístico e pode ser utilizada para buscar relações específicas ou diferenciais entre preditores e resultados, o que tem implicações para intervenções. Por outro lado, tal método falha em analisar padrões de vida das pessoas reais, normatizando diferentes pessoas, perdendo um senso do todo e disfarçando características distintas entre as pessoas, que podem indicar quem está em maior risco ou precisa de intervenção particular (Masten, 2001).

A abordagem voltada para as pessoas, compara as pessoas que têm diferentes perfis ao longo do tempo, em diferentes situações, com diferentes critérios de análise para verificar o que contrasta pessoas resilientes das não-resilientes. A vantagem é que tal método mantém as variáveis analisadas em situações naturais e pode ser utilizado para buscar padrões comuns e diferentes, entre as pessoas, o que resulta em múltiplos processos de desenvolvimento. Por outro lado, essa abordagem pode obscurecer relações específicas que provêm pistas valiosas para o processo de explicação do fenômeno (Masten, 2001).

A capacidade de resiliência depende de características individuais e ambientais, que podem variar ao longo da vida. Dessa maneira, uma pessoa pode mostrar-se resiliente e bem adaptada em um determinado contexto (por exemplo, relações pessoais) e apresentar um funcionamento não tão competente em outro (exemplo, atividades acadêmicas); e outra pessoa pode mostrar-se resiliente em um determinado contexto, em um certo período da vida e mostrar-se vulnerável e sem competência em outro período (Rutter, 1979).

Ao sintetizar o conhecimento na área, Werner (1998) defende que o conceito de resiliência está relacionado a fatores de proteção que podem ser sumarizados em duas categorias:

- ✓ Atributos temperamentais e disposicionais da criança. Isto é, habilidades que a criança/adolescente demonstra, como habilidades intelectuais, independência, autonomia, auto-estima positiva;
- ✓ Disponibilidade de suporte extrafamiliar. Isto é, sistemas presentes no ambiente relacionados com a família, com colegas, professores, instituições de serviços específicos (Garmezy, 1985).

A resiliência, enquanto processo, deriva da interação entre influências maturacionais, individuais e ambientais, caracterizando-se pela fluidez e dinamismo, variando sempre com as mudanças ambientais e condições situacionais do indivíduo (Masten, 2001; Werner, 1998).

Acesso a cuidados médicos, inclusive no pré-natal e pós-parto, moradia de qualidade, boa nutrição, vizinhança segura, educação infantil precoce e cuidados diários são exemplos de fatores de proteção, que podem atuar na infância, prevenindo problemas de comportamento (Cicchetti, 2004).

4. MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS

Segundo a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, constitui-se adolescente aquele com idade entre 12 anos completos e 18 anos incompletos. Do nascimento aos 12 anos define-se criança, sendo que acima de 18 anos o indivíduo é considerado adulto (Brasil, 1989; 1990). O ECA considera o jovem até 18 anos como inimputável, ou seja, sem maturidade para o entendimento do caráter ilícito do ato praticado, dada a sua condição de pessoa em desenvolvimento (Pereira, & Mestriner, 1999). Não havendo tal capacidade, elimina-se a culpabilidade, o que não significa deixar o autor de ato infracional isento de conseqüências, mas submetê-lo às normas de legislação especial. A legislação especial prevê medidas sócio-educativas aplicáveis aos adolescentes. À criança (até 12 anos) que porventura praticar um ato infracional, são aplicáveis medidas de proteção especiais (Pereira, & Mestriner, 1999).

O processo judicial começa quando o adolescente é autuado pela polícia. Isso pode ocorrer em flagrante ou após apuração dos fatos. Dependendo da gravidade do ato infracional praticado, de ocorrências passadas e do comprometimento da família, a autoridade policial pode sugerir que o jovem seja custodiado. A custódia pode ser até a apuração dos fatos (máxima de 5 dias) ou até a aplicação da medida (máximo de 45 dias). Nesses casos o adolescente fica custodiado em ala específica para esse tipo de internação, em uma unidade da FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) ou similar, quando tal instituição existe na cidade. Quando não existe a unidade de internação provisória na cidade, a custódia é feita na cadeia municipal, em cela separada dos adultos, apelidada de "corró" pelos adolescentes e policiais.

Após a apuração do ato infracional, o representante do Ministério Público – o promotor – analisa a ocorrência e sugere uma medida sócio-educativa que

considere adequada ao caso, remetendo a solicitação ao juiz e ao defensor (advogado de defesa). Se o adolescente não tem um advogado, o juizado nomeia um defensor público *ad hoc* para o caso.

O juiz avalia a solicitação do promotor e os argumentos de defesa do advogado e determina a medida a ser aplicada. O defensor pode aceitar a medida aplicada ou recorrer da decisão judicial. Quando aceita, o processo é encerrado e passa-se à execução. Quando recorre, o caso é reavaliado e uma nova audiência é agendada.

Cabe ao Estado a execução das medidas por meio da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor. Por motivos operacionais, a fundação pode estabelecer convênios com entidades governamentais e não-governamentais para a execução das medidas.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, as medidas sócio-educativas, em ordem crescente de severidade, são:

- ✓ Advertência. Consiste na admoestação verbal por parte da autoridade judiciária. A advertência pode ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria;
- ✓ Obrigação de Reparar o Dano. Consiste na restituição do bem, promoção do ressarcimento do dano ou compensação do prejuízo da vítima. Havendo manifestação de impossibilidade, a medida pode ser substituída por outra adequada;
- ✓ Prestação de Serviços à Comunidade. Tem como característica a obrigatoriedade de realização de tarefas gratuitas, de interesse geral, por período não excedente a seis meses. Deve ser feita junto a entidades sociais, hospitais, escolas, programas sociais e comunitários, tanto governamental como não-governamental. As tarefas são atribuídas conforme

aptidões do adolescente, devendo ser cumprida durante jornada máxima de 8 horas semanais, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou jornada normal de trabalho. Em hipótese alguma é admitido trabalho forçado;

- ✓ Liberdade Assistida. Tem prazo mínimo de seis meses e máximo de três anos. É a última medida em regime aberto. O adolescente permanece junto à sua família, comparecendo aos locais de atendimento mensal, quinzenal ou semanalmente, dependendo das características do caso;
- ✓ Inserção em Regime de Semiliberdade. Caracteriza-se pelo regime semi-aberto, no qual o adolescente passa a residir no local da medida, tendo seu direito de ir e vir restrito às normas da instituição e condicional ao seu desempenho no processo sócio-educativo, possibilitando a realização de tarefas externas, independente da autorização judicial. É obrigatória a escolarização e a profissionalização. Essa medida pode ser aplicada como preventiva à internação, seja ela provisória ou não;
- ✓ Internação em Estabelecimento Educacional. Consiste na suspensão, por tempo indeterminado, do direito de ir e vir. A realização de tarefas externas é permitida, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário. A medida é avaliada no prazo máximo de seis meses, não excedendo o prazo de três anos. É dever do Estado zelar pela integridade física e psicológica dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança.

Além dessas medidas, o poder judiciário pode conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e conseqüências do fato, o contexto social, bem como a personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional (Brasil, 1990).

As medidas podem, em qualquer momento, serem prorrogadas, revogadas ou substituídas por outra, ouvindo o orientador (profissional que acompanha o adolescente no cumprimento da medida), o Ministério Público e o defensor. As medidas podem ser aplicadas desde o início da trajetória jurídico-processual (aplicada após apuração do ato infracional) ou como progressão para o meio aberto (substituição da medida em regime semi-aberto ou fechado por uma em meio aberto), ou ainda como regressão (substituição da medida em meio aberto por uma em meio semi-aberto ou fechado). As medidas em meio aberto proporcionam a proximidade do jovem com a sua comunidade, possibilitando um atendimento que favoreça sua capacidade profissional, inserção no mercado de trabalho, adaptação e/ou retorno à escola (Pereira, & Mestriner, 1999).

Nesse processo sócio-educativo todo adolescente tem direitos e deveres. Nenhum adolescente é privado de sua liberdade, senão em flagrante ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judicial; o adolescente tem direito à identificação dos responsáveis pela apreensão, devendo ser informado acerca de seus direitos; a internação, antes da sentença pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 dias; o adolescente civilmente identificado não pode ser submetido à identificação compulsória pelos órgãos policiais, salvo para efeito de comprovação, havendo dúvida fundada; nenhum adolescente pode ser privado de sua liberdade sem o devido processo legal. Ainda assim, todo adolescente tem direito à igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa; direito à defesa técnica por advogado; direito à assistência jurídica gratuita e integral; direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente; direito de solicitar a presença de seus pais ou responsáveis em qualquer fase do procedimento (Brasil, 1990).

Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental devem receber

tratamento individual e especializado, em local adequado à suas condições (Brasil, 1989; 1990). Na aplicação da medida, as necessidades pedagógicas são levadas em conta, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (Brasil, 1990).

Além das medidas sócio-educativas, aplicada aos adolescentes que porventura pratiquem um ato infracional, os pais ou responsáveis também podem ser responsabilizados pelo não cumprimento das leis referentes aos adolescentes.

As medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis, segundo o ECA, são:

- ✓ Encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;
- ✓ Inclusão em programas oficiais ou comunitários de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- ✓ Encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;
- ✓ Encaminhamento a cursos ou programas de orientação;
- ✓ Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar;
- ✓ Obrigação em encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado;
- ✓ Advertência;
- ✓ Perda da guarda;
- ✓ Destituição da tutela;
- ✓ Suspensão ou destituição do pátrio poder.

Verificada a hipótese de maus tratos, opressão ou abuso sexual imposto pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária pode determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum (Brasil, 1990).

A forma como o Estado atua na responsabilização dos adolescentes autores de ato infracional traz concepções sobre o conceito de justiça que esses

adolescentes têm. As idéias que parecem se ligar à justiça são as de ocorrência de um crime e punição. A idéia que predomina ao se falar em lei é a de dever e obediência (Menin, 2000). Justiça, como conceito, não parece fazer parte do imaginário cotidiano dos adolescentes. Em um estudo realizado por Menin (2000), emergiram como concepções mais comuns aquelas que relacionam justiça à ocorrência de infrações ou à sanções, numa visão predominantemente repressiva, leis como ordens incondicionais, justiça como a ocorrência de transgressões. Segundo Menin (2000), tais tendências assemelham-se às encontradas por Piaget (1977) em crianças pequenas, por Kohlberg e Tapp (1971) nos estágios pré-convencionais e convencionais do desenvolvimento, por Percheron, Chiche e Muxel-Douaine (1987) em pessoas pouco instruídas e por Kourilsky (1996) em meninos.

As concepções que os adolescentes têm de justiça podem ser decorrentes de experiências prévias com o assunto. Johnston, Girdner e Sagatun-Edwards (1999) entrevistaram cinquenta adolescentes da cidade de Toronto, Canadá, que estavam em delegacias por terem cometido um ato infracional, com idades variando de doze a dezoito anos (média de idade de 15,6 anos), com o objetivo de identificar as condições que esses jovens eram tratados em termos de seus direitos legais. Os resultados indicaram que mais de 60% dos participantes foi instruído pelos policiais sobre o direito de permanecer calado, 33% dos adolescentes não teve contato com advogados na delegacia e metade pediu aos policiais para esclarecer questões que tinham dúvidas. Os autores concluíram que os policiais deveriam instruir todos os adolescentes sobre seus direitos quando levados em custódia e, mesmo assim, o conhecimento dos direitos não é suficiente para amenizar a atmosfera de coerção que caracteriza as delegacias (Johnston, Girdner, & Sagatun-Edwards, 1999).

Além das interpretações que os adolescentes fazem do sistema de justiça, oficiais dos órgãos jurídicos têm idéias diferentes sobre os adolescentes em conflito

com a lei. Bridges e Steen (1998) apontam que juizes freqüentemente percebem e julgam os agressores pertencentes a minorias étnicas diferentemente do que em situações similares com brancos. Em tribunais criminais, o grupo étnico é uma marca de *status* social que cientistas sociais acreditam influenciar diretamente a forma como juizes avaliam o caso. Ainda, para esses autores, negros, a despeito de terem uma história de agressão similar aos brancos, representam ameaça e perigo. Os juizes têm a percepção de que os crimes provocados por minorias são causados por forças internas (motivação pessoal e crenças), enquanto crimes cometidos por brancos são causados por forças externas (provocação, contingente à situação).

As diferenças com que os juizes tratam minorias étnicas pode ser fruto, em parte, do fato de que minorias são freqüentemente envolvidas em crimes mais sérios e tem uma história criminal mais extensa do que brancos (Bridges, & Steen, 1998). Possivelmente, a instituição judiciária reflete e reproduz o padrão de desigualdade presente na sociedade.

Cruz-Neto e Moreira (1998) apontam para o fato de que a população infanto-juvenil constitui um dos segmentos mais prejudicados pelos problemas sócio-econômicos-culturais do país: a falta de uma rede de ensino público e de qualidade, a concentração de renda, os baixos salários, o desemprego na família, são fatores que podem afetar diretamente a vida das pessoas, obrigando-as a se inserir precocemente no mercado de trabalho, no qual seus direitos como cidadãos são vilipendiados.

4.1. PROGRAMA DE MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS EM SÃO CARLOS¹

Na cidade de São Carlos-SP, na qual o Estudo 1 foi realizado, existe um programa considerado inovador no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei (Cortegoso e col., 2004). No ano de 2000, após inúmeras crises e rebeliões na FEBEM, o governo do estado decidiu pela municipalização dos atendimentos, sendo que os Salesianos (instituição filantrópica de caráter religioso) assumiu o acompanhamento dos adolescentes em conflito com a lei na cidade.

Foi firmado um convênio entre os Salesianos, o governo do estado (via FEBEM) e a prefeitura, para o desenvolvimento de um programa de medidas sócio-educativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade). No ano de 2001 tal convênio foi ampliado, passando a abranger também a medida de semiliberdade e a criação de unidades de internação provisória. Com essa abrangência do convênio, foi possível a criação de um órgão pioneiro no país, o NAI (Núcleo de Atendimento Integrado).

O NAI é responsável por integrar os serviços estaduais e municipais voltados a crianças e adolescentes. É um órgão do governo do estado, mantido pela FEBEM, via Secretaria Estadual de Educação, com contrapartida do governo municipal. O diferencial do NAI é que todos os serviços ficam concentrados em um único espaço, facilitando e agilizando o atendimento, assim como condições adequadas para seu funcionamento, que inclui as unidades de internação provisória em condições de limpeza e higiene, espaço adequado para todos os jovens, iluminação e ventilação adequadas, tratamento respeitoso, de acordo com as normas propostas pela Comissão de Direitos Humanos do governo federal. Além disso, o serviço social identifica necessidades de acompanhamento médico e/ou psicológico e o solicita à

¹ O autor trabalhou como Psicólogo no Programa de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto entre Março de 2000 a Outubro de 2001.

unidade da Secretaria Municipal de Saúde, no próprio NAI, assim como necessidades de inclusão escolar, solicitadas à Secretaria Municipal de Educação.

Quando um adolescente é autuado pela polícia, seja em flagrante ou após apuração dos fatos, ele é conduzido ao Núcleo de Atendimento Integrado e não para as delegacias de polícia. No NAI, durante a autuação, a Polícia faz o Boletim de Ocorrência ou o Termo Circunstanciado e o adolescente é imediatamente encaminhado para o serviço social, para uma entrevista inicial, que visa o levantamento das suas condições de vida e notifica seus pais ou responsáveis quanto à autuação. A Promotoria avalia se o adolescente deve ser custodiado ou liberado. Se for decidido pela custódia, o jovem é encaminhado para a UAI (Unidade de Atendimento Inicial, cuja custódia máxima é de cinco dias); se for decidido pela liberação, o jovem assina um termo de comparecimento à audiência e é liberado, na presença dos pais ou responsáveis.

O serviço social identifica a necessidade de acompanhamento médico e/ou psicológico e solicita atendimento à Secretaria da Saúde, identificando também, a necessidade de inclusão escolar e solicitando matrícula à Secretaria de Educação. Os jovens que permanecem custodiados recebem, da Secretaria de Educação, aulas de reforço escolar. Em casos em que o adolescente já foi julgado e aguarda transferência para uma unidade em outra cidade ou em casos de reincidência, o NAI conta com uma Unidade de Internação Provisória (UIP), de custódia máxima de 45 dias.

As audiências acontecem nas dependências do NAI e após a aplicação da medida sócio-educativa, o adolescente é encaminhado ao Programa de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto (Salesianos/FEBEM), para cumprimento das medidas de liberdade assistida ou prestação de serviços à comunidade, ou a Casa de Convivência Lucas Perroni Júnior (Salesianos/FEBEM), para cumprimento da

medida de semiliberdade. Nesses dois programas, os profissionais definem uma agenda personalizada de desenvolvimento psicossocial e contam com a colaboração de diferentes órgãos do governo municipal e de profissionais de diversas áreas. Os casos que requerem a medida de internação em estabelecimento educacional são transferidos para Araraquara, principalmente, ou demais municípios que comportam uma unidade de internação (ex. Ribeirão Preto e São Paulo).

Os programas recebem o adolescente e realizam a entrevista inicial junto do familiar ou responsável, para caracterização do caso. Essa entrevista contém informações do tipo: escolaridade, profissão/ocupação, cursos profissionalizantes, uso de drogas, caracterização das pessoas que moram com o jovem, renda, recursos existentes na comunidade que a família conhece e tem acesso, número de cômodos na residência e presença ou ausência de infra-estrutura básica residencial.

Após a entrevista inicial, o orientador (o profissional que fará o acompanhamento do adolescente durante a medida) explica as regras para o cumprimento e agenda um horário para iniciar o processo sócio-educativo. O orientador avalia o processo judicial, bem como as informações da entrevista e propõe uma agenda personalizada de desenvolvimento. Essa agenda conta com o objetivo de promover socialmente o adolescente e sua família, assim como as atividades que serão desenvolvidas, como psicoterapia, terapia ocupacional, acompanhamento pedagógico e atividades externas (pinturas, argila, etc.), assim como encaminhamento para serviços externos (cursos, acompanhamento médico, etc.). É esperado que o adolescente passe a interagir adequadamente com sua comunidade, tenha um bom aproveitamento escolar e seja aceito no mercado de trabalho.

Segundo o ECA (Brasil, 1990), incumbe ao orientador a realização de:

“promoção social do adolescente e sua família, fornecendo-lhes

orientação e inserindo-os, se necessário, em programas oficiais ou comunitários de auxílio e assistência social; supervisão da frequência e aproveitamento escolar do adolescente, promovendo inclusive sua matrícula; diligência no sentido da profissionalização do adolescente e sua inserção no mercado de trabalho; apresentação de relatório do caso” (art. 119, incisos 1 a 4).

A partir desses serviços inovadores, foi registrada uma diminuição no número de atos infracionais graves (Cortegoso e col., 2004). Apesar disso, não existem informações sistematizadas a respeito dos programas de medidas sócio-educativas. Isto é, apesar dos bons resultados, uma replicação do programa é dificultada por não existir um modelo de avaliação sistemática de ações. Havia um processo de sistematização das ações do NAI em andamento (Cortegoso e col., 2004), mas por dificuldades operacionais, o trabalho foi suspenso. Segundo a diretora-executiva do Ilanud (Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente), retratada em uma reportagem da revista *Época* (Azevedo, 2004), “o problema é que a qualidade do atendimento em liberdade assistida é heterogênea”.

5. OBJETIVOS DO TRABALHO

Um fator preocupante é que dado o alto grau de criminalidade, há uma taxa elevada de óbitos por parte de adolescentes em conflito com a lei. De 1980 a 1994, quase 7.000 adolescentes de 10 a 19 anos de idade foram assassinados no município do Rio de Janeiro, o que representa uma média de 37 óbitos por mês ou 1,2 por dia (Oliveira, & Assis, 1999). O sexo mais atingido foi o masculino (93,6%) e a faixa etária de maior incidência foi a de 15 a 19 anos (91,7%), sendo que quase a totalidade dos homicídios foi perpetrada por arma de fogo; 36,2% das mortes ocorreu em hospitais, 44,7% em via pública e 2,9% em domicílio; 43,3% das vítimas eram estudantes, em sua maioria cursando o ensino fundamental (Oliveira, & Assis, 1999).

Compreender, cientificamente, as motivações que arrastam os jovens para a criminalidade violenta parece ser um dos desafios mais urgentes para a superação da situação na qual eles se encontram (Silva, & Rossetti-Ferreira, 1999). A socialização de tais adolescentes e, principalmente, a prevenção do ato infracional são questões que urgem respostas e explicações.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo:

Objetivo 1. Caracterizar a clientela atendida em medidas sócio-educativas na cidade de São Carlos, SP (Estudo 1).

1. Para tal, as variáveis apresentadas na Tabela 1, na página seguinte, serão analisadas.
2. Correlacionar estatisticamente essas variáveis, de forma a identificar possíveis fatores de risco e de proteção relacionados à prática de atos infracionais.

Tabela 1.

Variáveis analisadas.

Idade do adolescente	Bairro onde reside	Medida sócio-educativa
Número de reincidências	Série de escolaridade	Frequência à escola
Motivo de saída da escola	Curso extracurricular	Profissão / ocupação
Consumo de tabaco	Consumo de álcool	Consumo de drogas
Constelação familiar	Escolaridade da mãe	Escolaridade do pai
Ocupação da mãe	Ocupação do pai	Tipo de moradia
Número de cômodos na casa	Infração praticada	Uso de armas
Envolvidos na infração	Local da ocorrência	Renda familiar

Objetivo 2. Comparar a caracterização realizada no Estudo 1 com o perfil dos adolescentes em conflito com a lei na cidade de London, Canadá (Estudo 2).

1. Levantar as mesmas variáveis.
2. Correlacionar essas variáveis.

Objetivo 3. Propor, aplicar e avaliar um programa a ser proposto e aplicado, que visa ensinar habilidades parentais a mães monoparentais de adolescentes em conflito com a lei (Estudo 3).

PERFIL DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI EM SÃO CARLOS

MÉTODO

Caracterização da cidade como contexto para o estudo ²

Para se ter noção da cidade onde o estudo foi conduzido, é importante descrever alguns aspectos que a caracterizam como uma cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo.

A cidade de São Carlos está localizada no centro geográfico do estado de São Paulo, com 192.998 habitantes. O município destaca-se por abrigar duas universidades públicas, duas faculdades particulares e um centro de pesquisa em agropecuária, o que intensifica as oportunidades sócio-culturais para os habitantes, assim como fornece apoio para o desenvolvimento tecnológico e industrial da região, característica pela qual a cidade é conhecida no estado. A cidade também é referência para pequenos municípios vizinhos, tanto na parte cultural, como na área da saúde.

Apesar de fornecer boas condições de vida para grande parte da população e de se inserir no grupo de cidades que detém níveis altos de investimento nos setores de serviços e industrial, os indicadores sociais evidenciam o surgimento de bolsões de pobreza, o que faz com que a qualidade de vida das pessoas que vivem nesses locais não seja adequada.

Portanto, a cidade apresenta características comuns às das cidades médias do estado de São Paulo: alto potencial de desenvolvimento tecnológico, mas condições sociais e qualidade de vida com pouco investimento.

² Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE – 2000.

Local/Instituição:

O estudo foi conduzido em uma sala para uso exclusivo de atividades de intervenção no Programa de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto, órgão mantido por uma instituição filantrópica (Salesianos), interligada ao Núcleo de Atendimento Integrado (NAI).

Procedimento:

Determinação do Tamanho da Amostra

A amostra preestabelecida estatisticamente para este estudo seria de 113 prontuários. De fato, foram analisados 123 prontuários, considerando que poderia haver uma perda de dados, o que, felizmente, não aconteceu. A amostra (123 prontuários) corresponde a aproximadamente 65% dos prontuários referentes à população atendida pela instituição no período de maio de 2002 a fevereiro de 2003.

Análise dos Prontuários

Foram consultados, para a coleta de dados, documentos dos arquivos da instituição, com a permissão prévia do diretor. Além da permissão do diretor, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos (CEP-UFSCar), recebendo um parecer favorável (o Anexo 1 apresenta cópia do parecer).

Os documentos foram analisados e os dados registrados em protocolos específicos, desenvolvidos para este estudo (a cópia do protocolo de registro pode ser vista no Anexo 2).

Foram analisados 123 prontuários, preenchidos pelos profissionais que acompanhavam os adolescentes nas medidas sócio-educativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade. A instituição tem um fluxo semanal

de entrada e saída de adolescentes, isto é, a cada semana, durante as audiências, o juiz aplica as medidas sócio-educativas a adolescentes que cometeram atos infracionais, encaminhando-os para a instituição (entrada) e extingue a medida para aqueles que já a cumpriram pelo prazo determinado (saída). Sendo assim, optou-se pela escolha aleatória dos prontuários, selecionados entre aqueles que estavam em atendimento no período estudado. A escolha aleatória também teve o objetivo de permitir a generalização dos dados encontrados na amostra para a população (adolescentes em conflito com a lei na cidade).

Todos os prontuários ficam armazenados em arquivos específicos na instituição. Quando o adolescente encerra a medida, seus documentos são transferidos para o arquivo morto. Sendo assim, optou-se por uma amostra exclusiva dos prontuários dos jovens que estavam em atendimento.

Os prontuários eram compostos pelos seguintes documentos:

1. Entrevista Inicial. É realizada assim que o adolescente dá entrada na instituição. A entrevista é feita pelo profissional que irá acompanhar o jovem durante o prazo da medida, podendo ser um psicólogo, um assistente social, um terapeuta ocupacional ou pedagogo, dependendo das características do caso. Participam da entrevista o jovem e seu familiar responsável, podendo ser somente o pai, a mãe ou outro responsável legal. A entrevista inicial visa o levantamento das condições sócio-econômicas (dos participantes e suas famílias), escolaridade e trabalho. Cópia das folhas de entrevista inicial, da instituição, podem ser vistas no Anexo 3.
2. Cópia do Processo Judicial. Consiste nas principais peças dos autos do processo, como cópia do Boletim de Ocorrência (B.O.) ou Termo Circunstanciado (T.C.), cópia da acusação feita pelo promotor, registro de ocorrências passadas (reincidências) e termo da medida aplicada (sentença).

3. Anotações de Atendimento. Consiste em anotações sobre os atendimentos realizados, como resumos das sessões de psicoterapia, orientações feitas, encaminhamentos, tarefas realizadas e demais anotações pertinentes. Tais anotações são feitas pelos profissionais que acompanham o jovem durante o processo sócio-educativo.

A análise dos prontuários consistiu na análise da Entrevista Inicial e do Processo Judicial. As anotações de atendimento não foram analisadas, somente utilizadas para confirmação de informações constatadas como dúbias. As entrevistas iniciais e o processo judicial dispunham todas as informações necessárias, portanto não foi preciso outras fontes de dados.

A análise da Entrevista Inicial consistiu no levantamento das condições de vida dos participantes e suas famílias, com informações como: nome do adolescente, filiação, data de nascimento, endereço, gênero, naturalidade, medida sócio-educativa, reincidência, grau de escolaridade, profissão/ocupação, salário, curso profissionalizante, usuário ou não de entorpecentes, presença ou ausência de doenças, caracterização das pessoas que moram com o jovem, como grau de parentesco, grau de escolaridade, profissão/ocupação e renda, número de cômodos na residência, presença ou ausência de infra-estrutura básica residencial.

A análise do Processo Judicial consistiu no levantamento de informações, tais como: natureza da infração de acordo com as categorias do Código Penal Brasileiro, presença ou ausência de armas durante a infração, número de envolvidos e local da ocorrência do ato infracional.

Delineamento Geral

O estudo empregou um delineamento do tipo *survey* para análise de documentos (Cozby, 2003; Tawney, & Gast, 1984).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos por meio da análise dos prontuários (folhas de Entrevista Inicial e Processo Judicial) são apresentados a seguir.

A Tabela 2 apresenta a frequência e a porcentagem de adolescentes do sexo masculino e feminino, dividido de acordo com suas idades.

Tabela 2.

Frequência e porcentagem de adolescentes de ambos os sexos, distribuídos de acordo com a idade (n=123).

Idade	Masculino		Feminino	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
12	1	0,8	0	0,0
13	5	4,1	0	0,0
14	11	8,9	0	0,0
15	23	18,7	6	4,8
16	27	22,0	2	1,6
17	28	22,8	4	3,3
18	13	10,6	3	2,4
Total	108	87,9	15	12,1

Nota-se que dos 123 participantes, 108 eram do sexo masculino e 15 eram do sexo feminino, o que corresponde a 87,9% e 12,1%, respectivamente. Verifica-se que a porcentagem de jovens do sexo masculino foi ligeiramente menor do que os dados apresentados em demais regiões do Brasil. Segundo o Ministério da Justiça (1998), durante o ano de 1997, 89,1% dos adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas no Brasil eram do sexo masculino e 7,3% do sexo feminino (3,6% não teve o gênero declarado). Nota-se, neste estudo, que a média de idade foi de 15,95 anos, sendo a mesma declarada pelo Ministério da Justiça (1998).

A proporção de meninas foi maior do que a declarada pelo Ministério da Justiça (1998), possivelmente devido às características do programa de intervenção na qual a pesquisa foi realizada. O número de adolescentes do sexo feminino envolvido em atos infracionais é muito menor do que jovens do sexo masculino (Ministério da Justiça, 1998; Loeber, & Stouthamer-Loeber, 1998). Considerando que a legislação prevê atendimento diferenciado, segundo o sexo dos adolescentes, instituições que atendem adolescentes do sexo masculino são a grande maioria. Nesse estudo, os participantes foram adolescentes que estavam cumprindo medidas em regime aberto, isto é, compareciam à instituição regularmente, mas viviam com suas famílias. Em regime aberto não é necessária a diferenciação entre gênero para o atendimento, portanto, adolescentes do sexo feminino foram atendidas pela instituição e não encaminhadas para instituições específicas para o atendimento de meninas (a mais próxima fica na cidade de Ribeirão Bonito), dando assim, maior visibilidade ao número de tais adolescentes atendidas na cidade.

Nota-se que, no sexo masculino, as idades variaram de 12 a 18 anos, enquanto as idades das meninas foram de 15 a 18 anos, o que pode sugerir que as adolescentes do sexo feminino iniciam os delitos mais tarde, conforme apontado por Loeber e Stouthamer-Loeber (1998).

Estudos têm documentado que as meninas utilizam pouco a agressão física, tendendo a apresentar agressões indiretas e verbais, como alienação, ostracismo e difamação (Loeber, & Stouthamer-Loeber, 1998). Dessa forma, os adolescentes do sexo masculino, por tenderem a apresentar comportamentos anti-sociais externalizados, envolvem-se em maior número de atos infracionais do que meninas. As meninas, quando brigam, tendem a agredir seus pares para aumentarem seu *status* com os meninos, sendo que as vítimas são escolhidas porque precisam levar

uma lição, por agirem como "vadias", por procurarem o namorado da agressora, ou sendo percebidas como "biscates" (Cummings, & Leschied, 2002).

A Tabela 3 apresenta os dados de medidas sócio-educativas e reincidências referentes aos 123 participantes (108 do sexo masculino e 15 do sexo feminino). Definiu-se reincidência em medidas sócio-educativas, visto que reincidência em atos infracionais seria ambíguo, considerando que o adolescente poderia ter recebido somente uma advertência quando praticou a infração pela primeira vez, não constando nos registros da instituição.

Tabela 3.

Freqüência e porcentagem de adolescentes de ambos os sexos em medidas sócio-educativas, distribuídos de acordo com a idade (n=123); freqüência e porcentagem de adolescentes primários e reincidentes distribuídos de acordo com a idade (n=123).

Idade	Medida				Reincidências							
	LA		PSC		Primário		1 Vez		2 Vezes		3 Vezes	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
12	0	0,0	1	0,8	1	0,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
13	2	1,6	3	2,4	5	4,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
14	8	6,5	3	2,4	10	8,1	0	0,0	1	0,8	0	0,0
15	18	14,6	11	8,9	22	17,9	6	4,9	1	0,8	0	0,0
16	25	20,3	4	3,3	22	17,9	6	4,9	0	0,0	1	0,8
17	28	22,9	4	3,3	28	22,8	3	2,4	0	0,0	1	0,8
18	12	9,7	4	3,3	14	11,4	0	0,0	1	0,8	1	0,8
Total	93	75,6	30	24,4	102	83,0	15	12,2	3	2,4	3	2,4

Verifica-se que 75,6% dos adolescentes estava cumprindo a medida de Liberdade Assistida e 24,4% de Prestação de Serviços à Comunidade, sendo que 83% dos participantes estava cumprindo a medida pela primeira vez (primários em

medidas sócio-educativas pelo sistema judicial); 12,2% já havia cumprido alguma medida uma vez; 2,4% duas vezes e 2,4% três vezes.

Comparando-se a idade com a medida aplicada, nota-se que os adolescentes mais novos estavam cumprindo PSC e os mais velhos LA. Uma inferência possível é o fato de a medida de LA ser mais severa do que a de PSC e, portanto, adolescentes mais velhos tendem a praticar um número maior de infrações mais graves do que os mais jovens (Loeber, & Stouthamer-Loeber, 1998). Comparando-se a idade com o número de reincidências, nota-se que nas faixas de 12 e 13 anos, os jovens são exclusivamente primários, enquanto nas demais há ocorrência de reincidências.

Cruces (2004) realizou uma pesquisa sobre os fatores psicossociais associados à reincidência criminal, em um presídio da grande São Paulo. Foram analisados os prontuários criminológicos de 11% da população carcerária em um período de cinco anos. Apesar da população estudada ser formada por adultos, enquanto no presente estudo trata-se de adolescentes, as conclusões são compatíveis. Cruces (2004) concluiu que a baixa escolaridade estava relacionada à reincidência criminal.

Patterson e Yoerger (2003) justificam que não é somente a idade que influencia a gravidade dos atos infracionais, mas a idade em que os indivíduos começaram a apresentar os comportamentos disruptivos. Nos estudos de Patterson e Yoerger (2003), no *Oregon Social Learning Center*, foi identificado que adolescentes que começaram a apresentar comportamentos anti-sociais por volta dos 13 anos de idade tinham uma probabilidade maior de tornarem-se delinquentes crônicos, quando comparando a jovens que começaram a praticar infrações aos 15 anos. Esses mesmos autores, quando compararam os registros judiciais de prisão de adultos na cidade de Oregon, identificaram que aqueles adultos que foram

condenados à prisão tiveram um histórico de custódia quando adolescentes, concluindo que a prisão de jovens foi um dos melhores preditores de reincidência em crimes em adultos.

Para Patterson e Yoerger (2003), ao imaginar a prática de atos infracionais em uma seqüência temporal, é importante ressaltar que o ponto no qual o indivíduo penetra nessa seqüência está relacionado ao nível de disrupções no contexto e processos familiares: quanto mais problemas familiares e mais graves estes são, maior a disponibilidade de colegas desviantes e, portanto, maior o risco de o adolescente passar para um estágio mais avançado de delito infracional. Segundo Patterson e Yoerger (2003), quando foram comparados meninos com comportamentos anti-sociais precoces com outros que apresentaram tais comportamentos em idade mais avançada, os jovens que cometeram crimes precocemente, usualmente pertenciam a famílias com pais que usavam práticas disciplinares ineficazes e também tendiam a ser anti-sociais, vivenciavam o desemprego, além de *status* sócio-econômico baixo e muitas transições matrimoniais (trocavam de parceiros com muita freqüência).

Adicionalmente, a diferenciação entre o número de adolescentes nessas medidas pode ter outras duas hipóteses. A primeira seria que a medida reflete a severidade das infrações praticadas, ou seja, 75,6% dos adolescentes cometeu infrações graves e por isso foram responsabilizados com uma medida severa (LA). A segunda hipótese refere-se a características subjetivas do poder judiciário, ou seja, os juizes entenderam que a medida mais adequada para a maioria dos adolescentes julgados seria a de Liberdade Assistida, pois uma medida severa, aplicada mesmo quando a infração não foi muito grave, poderia evitar futuras reincidências.

A maioria das medidas sócio-educativas aplicada foi a de Liberdade Assistida, o que também não difere dos dados apresentados em outros estudos (Pereira, &

Mestriner, 1999). Esse fato pode ser fruto da sistemática do sistema judiciário. A partir do momento em que a internação passou a ser vista como uma medida pouco adequada, pois não apresentava resultados satisfatórios e a forma como era executada ainda é duramente criticada, os juizes preferiram aplicar outras medidas, deixando a internação para casos extremos. Cabe lembrar, também, que o ECA preconiza que a medida visa o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Entre as medidas em meio aberto, a Liberdade Assistida é a mais severa, passando a ser a opção mais comum.

Além disso, as instituições responsáveis pelo cumprimento da medida de internação são inadequadas. Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 71% das instituições no país estão em péssimo estado de conservação (Monken, 2003). Além disso, na região sudeste, somente 13,73% delas tem espaço físico adequado, 10,78% com luminosidade suficiente e 10,78% com tamanho adequado; somente 39,9% das instituições tem projeto pedagógico baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Ministério da Justiça, 1998). Esses dados ilustram a necessidade de se investir em alternativas à internação e a medida de Liberdade Assistida tem sido uma opção viável, quando as infrações não são muito severas. Assim sendo, o NAI contrasta com diversos serviços brasileiros voltado ao adolescente em conflito com a lei, pois se esforça em respeitar os princípios do ECA (Brasil, 1990), oferecendo instalações adequadas às internações provisórias com projetos pedagógicos.

Embora Patterson e Yoerger (2003) argumentem que a disponibilidade de colegas desviantes aumente o risco para a prática infracional, os dados apresentados na Figura 1, na página seguinte, não deixam claro essa relação. Em algumas ocorrências os autores contaram com a colaboração de outras pessoas para praticarem a infração. Essa colaboração variou de uma até mais de cinco

peças. A idade média dos envolvidos foi 19,12 anos, o que significa que as outras peças envolvidas eram maiores de idade. Nota-se que a maior parte das infrações foi praticada somente pelo autor ou teve a colaboração de apenas uma pessoa, além do adolescente.

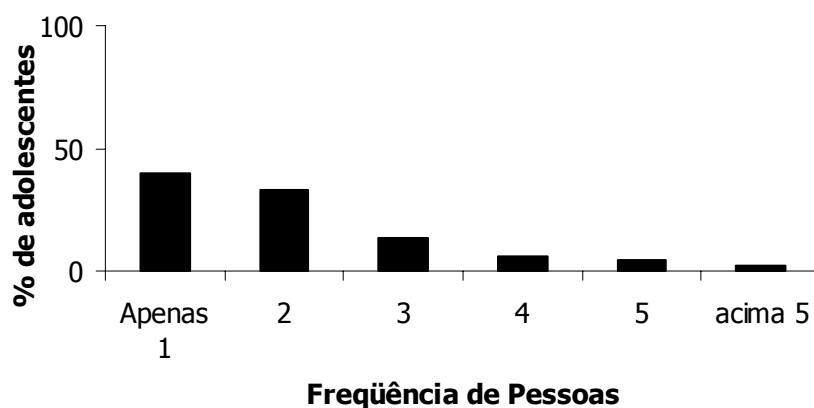


Figura 01. Porcentagem do número de pessoas envolvidas na infração (n=123).

Huesmann (1988; 1995; 1998) sugeriu que crianças e adolescentes agressivos se sentem mais felizes se eles acreditarem que não estão sozinhos em suas agressões, assim como justificam seus atos pela presença de outros. Kaplan (1978) afirma que adolescentes estruturam seus comportamentos para satisfazer a auto-estima e suas necessidades pessoais, para maximizar atitudes positivas e minimizar atitudes negativas, e a presença de parceiros pode facilitar a prática da infração, a fim de mostrar ao grupo seu valor enquanto par significativo, promovendo sua auto-estima.

A Tabela 4, na página seguinte, apresenta as infrações cometidas pelos adolescentes que participaram do estudo. Segundo o Código Penal Brasileiro (Brasil, 2002), furto significa subtrair coisa alheia, sem a presença da vítima, enquanto o roubo implica na subtração diante da vítima, sob ameaça; conduta inconveniente refere-se a se portar de modo inconveniente ou desrespeitoso; receptação significa manter em poder um produto derivado de crime; atentado violento ao pudor refere-

se à conjunção carnal sem a penetração pênis-vagina; exercício arbitrário das próprias razões significa "fazer justiça com as próprias mãos"; lesão corporal dolosa implica em causar dano físico intencionalmente.

Tabela 4.

Freqüência das infrações praticadas, assim como o artigo referente ao Código Penal (n=123) e modalidade das infrações de acordo com a legislação.

Infração	Freq.	Tipo
Furto – art. 155	45	Crime contra o patrimônio
Roubo – art. 157	19	Crime contra o patrimônio
Tráfico de Drogas – art. 15*	11	Lei especial – 10409/2002
Lesão Corporal Dolosa – art. 129	8	Crime contra a pessoa
Porte de Entorpecente – art. 20*	6	Lei especial – 10409/2002
Dano – art. 163	4	Crime contra o patrimônio
Tentativa de Furto – art. 155	4	Crime contra o patrimônio
Receptação – art. 180	4	Crime contra o patrimônio
Homicídio – art. 121	3	Crime contra a pessoa
Conduta Inconveniente – art. 40**	3	Contravenção à paz pública
Desacato à Autoridade – art. 331	3	Crime contra a administração pública
Estelionato – art. 171	3	Crime contra o patrimônio
Porte de Arma – art. 19**	2	Contravenção à pessoa
Estupro – art. 213	2	Crime contra os costumes
Ameaça – art. 147	2	Crime contra a pessoa
Ofensa – art. 140	1	Crime contra a honra
Desordem – art. 40**	1	Contravenção à paz pública
Atentado Violento ao Pudor – art. 214	1	Crime contra os costumes
Exercício Arbitrário das Próprias Razões – art. 345	1	Crime contra a administração pública
Total	123	

* - Porte de entorpecentes e tráfico de drogas referem-se à lei 10.409 (lei sobre entorpecentes).

** - conduta inconveniente, desordem e porte de arma referem-se ao decreto-lei 3.688 (lei das contravenções penais).

Verifica-se que as infrações, em ordem decrescente de frequência, foram: furto (36,7%); roubo (15,4%); tráfico (9%); lesão corporal dolosa (6,5%); porte de entorpecente (4,9%); dano, receptação e tentativa de furto (3,3% cada uma); estelionato, desacato, homicídio e conduta inconveniente (2,4% cada uma); porte de arma, estupro e ameaças (1,6% cada uma); ofensa, atentado violento ao pudor, desordem e exercício arbitrário das próprias razões (0,8% cada uma). Nota-se que o furto foi a infração mais comum, distinguindo-se das outras pela grande proporção das ocorrências. As cinco infrações mais comuns, em ordem decrescente foram: furto, roubo, tráfico, lesão corporal dolosa e porte de entorpecentes.

A modalidade especificada pela lei pode inferir sobre a gravidade. Crimes contra a pessoa podem ser considerados mais graves do que crimes contra o patrimônio, porque envolve risco à vida, enquanto o outro só envolve objetos (bens materiais). Contravenção, por definição, não é considerado crime e portanto passível de penas brandas. Estupro e atentado violento ao pudor são considerados crimes contra os costumes, em um código penal elaborado em 1940, e deveriam ser melhor classificados como crimes contra a pessoa, devido ao seu grande impacto na saúde mental das vítimas.

Nota-se que a maioria das infrações (furto e roubo) refere-se a crimes contra o patrimônio. Crimes contra a pessoa, embora mais severos, aparecem em menor quantidade. Segundo o Ministério da Justiça (1998), crimes contra a pessoa representam 15,59% dos casos, crimes contra o patrimônio são 73,8% e crimes contra os costumes são 1,29%. Neste estudo, furto e roubo, que são considerados crimes contra o patrimônio, representam, juntos, 52,1% do total das infrações praticadas.

A Tabela 5, a seguir, apresenta a frequência e porcentagem de adolescentes de ambos os sexos, distribuídos de acordo com a infração praticada.

A infração mais grave (homicídio) foi praticada por três pessoas, sendo duas do sexo masculino e uma do sexo feminino. Roubo, que é uma infração grave pois pressupõe intimidação direta à vítima, foi praticada, exclusivamente, por adolescentes do sexo masculino.

Tabela 5.

Freqüência das infrações praticadas, distribuídas de acordo com o gênero dos adolescentes.

Infração	Masculino	Feminino
	Freq.	Freq.
Furto	40	5
Roubo	19	0
Lesão Corporal Dolosa	5	0
Dano	2	2
Homicídio	2	1
Porte de Entorpecentes	6	0
Tentativa de Furto	4	0
Tráfico de Drogas	7	4
Ofensa	0	1
Conduta Inconveniente	3	0
Desacato à Autoridade	3	0
Desordem	1	0
Porte de Arma	2	0
Estupro	2	0
Receptação	3	1
Atentado Violento ao Pudor	1	0
Ameaça	1	1
Estelionato	3	0
Agressão	3	0
Exercício Arbitrário das Próprias Razões	1	0
Total	108	15

O tráfico de drogas, que foi a segunda infração mais comum entre o sexo feminino, pode decorrer do relacionamento afetivo das adolescentes. É de conhecimento público que muitas adolescentes de áreas pobres das cidades se envolvem com rapazes que pertencem ao tráfico de drogas, por *status* e dinheiro. Os traficantes, quando presos, confiam a permanência do negócio às suas companheiras, que vêem o tráfico como uma possibilidade de manter o relacionamento afetivo, assim como prover o sustento de seus filhos.

Durante a coleta de dados, quando o pesquisador estava na instituição, uma adolescente que lá estava para o atendimento foi apresentada ao pesquisador como sendo "namorada de fulano" (conhecido traficante de um bairro da cidade). A garota sorriu e ordenou que as demais que estavam na sala de espera a tratasse como sendo "senhora fulano".

Nota-se que as diferenças entre as infrações, segundo o sexo, é condizente com os dados da literatura internacional apresentados por Loeber e Stouthamer-Loeber (1998) e por Cummings e Leschied (2002). Infrações que envolvem agressões diretas contra as vítimas (ex. roubo, lesão corporal, desacato, etc.) foram praticadas por jovens do sexo masculino, enquanto que infrações que não requerem contato direto com a vítima (ex. dano, tráfico, etc.) foram praticadas por adolescentes do sexo feminino. Pelo fato de poucos adolescentes do sexo feminino estarem envolvidas em crimes contra a pessoa ou contra o patrimônio, poucos programas especializados foram desenvolvidos para elas, embora muitas jovens requeriam programas para lidarem com abuso sexual e assuntos relacionados à saúde (Cummings, & Leschied, 2002).

A Figura 2, na página seguinte, apresenta a porcentagem de adolescentes do sexo masculino e feminino, distribuído nas medidas sócio-educativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade (108 do sexo masculino

e 15 do sexo feminino).

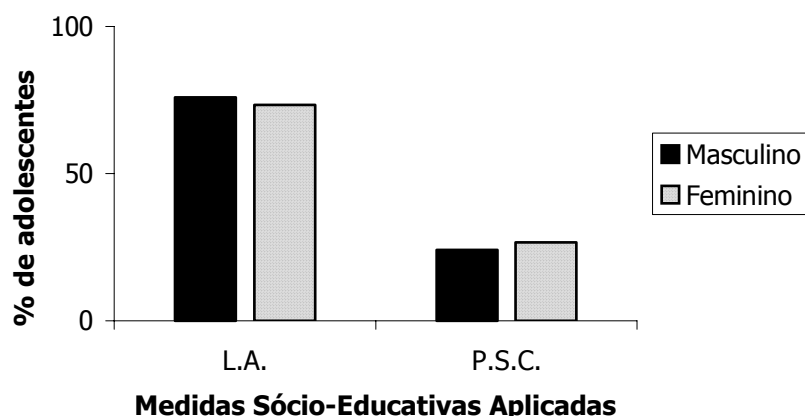


Figura 2. Porcentagem de adolescentes do sexo masculino e feminino, distribuídos de acordo com as medidas sócio-educativas aplicadas (LA – Liberdade Assistida e PSC – Prestação de Serviços à Comunidade).

Comparando-se o gênero dos adolescentes com as medidas sócio-educativas aplicadas, a proporção de adolescentes do sexo masculino e feminino é igual nas medidas em um nível de significância de 5% ($z=0,20045$ e $0,44038$; $p=0,05$).

Observa-se que os dados do estudo diferem, em alguns aspectos, dos dados apresentados por Marcilio (2002), que investigou adolescentes internos, em regime fechado, na cidade de São Paulo. Marcilio (2002) apontou para o fato de que a idade média dos internos foi de 16,6 anos, o que não é diferente estatisticamente da média de idade do presente estudo; 94,6% era do sexo masculino, o que é semelhante aos dados aqui encontrados, mas 42,6% era reincidente, sendo que o roubo foi a infração mais comum (54%), o que difere deste estudo, devido às características da medida. Isto é, no presente estudo, os participantes estavam cumprindo as medidas em regime aberto (LA e PSC), enquanto no estudo de Marcilio (2002) os participantes cumpriram uma medida em regime fechado (internação). A internação, por ser a medida mais severa, implica em infrações graves ou várias reincidências.

A Tabela 6 apresenta a freqüência e porcentagem de adolescentes de ambos os sexos em relação a freqüentar ou não o sistema educacional.

Tabela 6.

Freqüência e porcentagem de participantes que freqüentavam ou não o ensino formal (homens = 108; mulheres = 15).

Estudavam				Não Estudavam			
Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
43	34,9	6	40,0	65	52,8	9	60,0

Dos 123 adolescentes que compuseram a amostra, nota-se que somente 39,8% estava freqüentando o ensino regular, sendo que a maioria não freqüentava a escola no momento da coleta de dados (60,2%). É importante ressaltar que o cumprimento da medida sócio-educativa implica no acesso à educação formal, o que não aconteceu de fato. Isto é, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que os jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas devem freqüentar o ensino regular e quando estão fora da escola, o orientador da medida deveria encaminhá-lo para o ensino formal. Apesar dos esforços da instituição em efetivar as matrículas, na maioria das vezes as escolas rejeitam a matrícula de adolescentes em conflito com a lei, com a justificativa que tais jovens, quando estavam na escola, causaram problemas e deveriam ser encaminhados para outras escolas e estas os rejeitam pelo histórico de conflitos e pelo estigma de estarem em conflito com a lei. Esse assunto será aprofundado adiante.

Comparando-se os sexos dos adolescentes com a freqüência à escola, verifica-se, em um nível de significância de 5%, ser igual o número de participantes, tanto do sexo masculino como feminino, que não estudavam ($z = 0,44038$; $p = 0,05$). O fato de 60,2% dos adolescentes não freqüentarem a escola no momento

da coleta de dados exemplifica, também, as dificuldades que as escolas têm para lidar com essa população, como será discutido adiante.

A Figura 3 apresenta a relação entre a idade dos participantes e a frequência à escola.

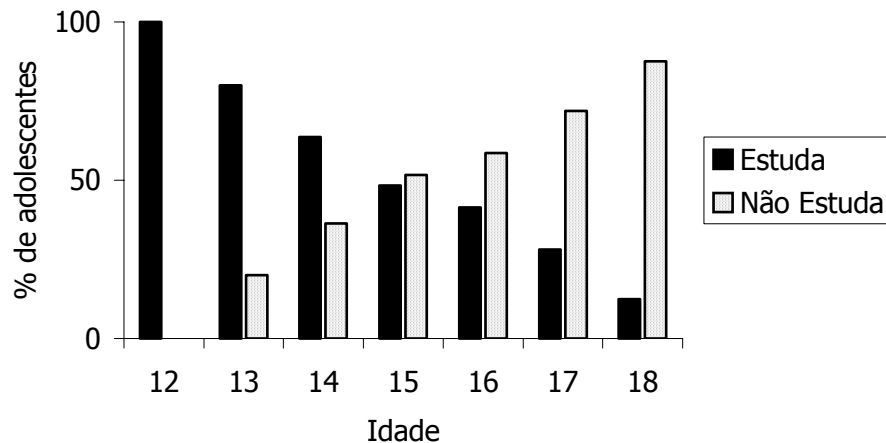


Figura 3. Porcentagem dos adolescentes que estudavam ou não, distribuída de acordo com a idade (estudava=49; não estudava=74).

Nota-se que os adolescentes mais jovens tenderam a frequentar a escola, enquanto os mais velhos tenderam a abandonar os estudos, sendo que o ponto de intersecção foi a idade de 15 anos, isto é, até essa idade a maioria frequentava a escola e a partir dessa, houve um aumento progressivo da evasão escolar (aos 15 anos de idade não foi verificada diferença entre estudar ou não, em um nível de significância de 5% ($z= 0,3409$; $p= 0,05$). Kauffman (2001) e Patterson, Reid e Dishion (1992) apontaram para essa mesma característica em seus estudos nos Estados Unidos.

Nos estudos de Kauffman (2001), os adolescentes que se evadem do sistema educacional apresentam um histórico de fracasso escolar em função de transtornos de comportamento. Cabe mencionar que o fenômeno do fracasso escolar não se restringe aos adolescentes em conflito com a lei. Inúmeras crianças

abandonam a escola por não conseguir acompanhar as aulas, seja por dificuldades de aprendizagem, seja por motivos financeiros, que as levam a contribuir na renda mensal da família, porém um grande número daqueles que apresentam um histórico repetido de conflitos com sistema judiciário acaba por abandonar os estudos. As escolas, por não saberem como lidar com esses alunos, preferem que eles se retirem, a fim de tornar as salas de aula mais homogêneas e “proteger” os demais alunos do convívio, assumindo a máxima “uma maçã podre estraga todo o saco”.

Os adolescentes em conflito com a lei vivenciam, freqüentemente, um ambiente de coerção nas escolas. Como proposto por Sidman (1994), a coerção gera contra-controle:

“Os alunos que são punidos por não fazer a lição aprendem rapidamente como controlar a situação: fingem-se de doentes, enfrentam outros alunos, distraem os alunos e perturbam a situação de ensino, tornando impossível uma condição que favoreça a aprendizagem. Em uma direção oposta, o estudante explora sua personalidade cativante, fazendo uso de charme para distrair a professora de uma avaliação válida de seu desempenho. O contra-controle pode envolver atos agressivos: como parece acontecer cada vez mais freqüente, o aluno ataca fisicamente o professor; se o professor é forte, robusto, ou a autoridade muito bem estabelecida, o aluno depreda a escola ou coloca fogo. O vandalismo pode ser uma medida de contra-controle contra a coerção da escola. Em alguns lugares, coerção e educação significam a mesma coisa” (Sidman, 1994, p.214).

Sposito (2001) argumenta que a intensificação do policiamento nas escolas resultou na diminuição dos índices de depredação escolar, sendo perceptível, ao

mesmo tempo, o aumento das brigas entre os alunos. A partir do momento em que as escolas passaram a coibir coercitivamente a depredação, a mesma coerção produziu respostas agressivas entre os alunos (contra-controle), criando um círculo vicioso: os alunos que apresentam comportamentos agressivos em sala de aula são punidos; essa punição gera contra-controle e os alunos passam a atacar a escola, depredando os prédios; essa depredação é punida, com medidas judiciais e policiamento ostensivo; os alunos passam a atacar os demais alunos, o que gera mais punição e coerção.

Segundo Sidman (1994), os alunos não são os únicos a se evadir das escolas. Quando os professores começam a falhar em prover métodos não coercitivos para manter a disciplina na sala de aula, os mesmos acabam falhando em ensinar efetivamente, em manter um ambiente adequado à aprendizagem. Os professores se tornam objetos de sua própria coerção, procurando recompensas em outras atividades e quando não conseguem, perdem a motivação em continuar lecionando.

A Figura 4 apresenta a porcentagem de alunos que freqüentavam a escola em relação à reincidência.

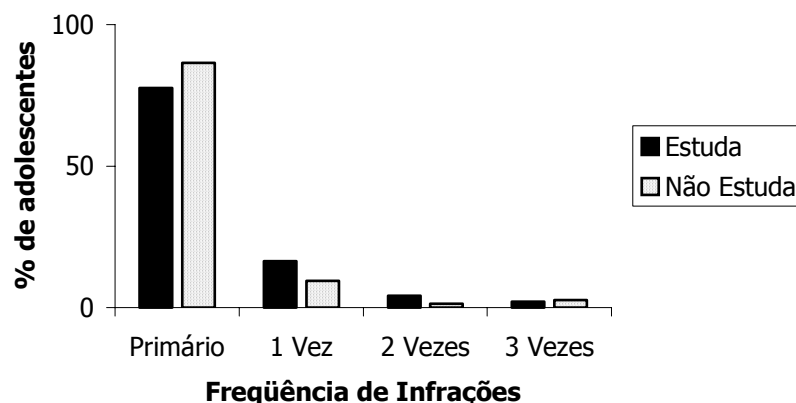


Figura 4. Porcentagem de adolescentes que estudavam ou não, distribuídos de acordo com a reincidência. (estudava=49 e não estudava=74).

Nota-se que, entre aqueles que estavam cumprindo a medida pela primeira vez (primários), a maior proporção não estava freqüentando o ensino formal. Entre aqueles com uma reincidência, a maior proporção freqüentava a escola ($z=0,40517$; $p=0,05$). Não há diferença estatística entre o fato de freqüentar ou não a escola, entre os demais reincidentes.

A Tabela 7 apresenta a freqüência e porcentagem de adolescentes de ambos os sexos distribuídos em graus de escolaridade.

Tabela 7.

Freqüência e porcentagem de adolescentes distribuídos de acordo com o grau de escolaridade, para participantes de ambos os sexos.

Escolaridade	Masculino		Feminino	
	Freqüência	Porcentagem	Freqüência	Porcentagem
Até 4ª série	31	28,7	3	20,0
5ª a 8ª série	66	61,1	10	66,7
Ensino médio	11	10,2	2	13,3
Total	108	100,0	15	100,0

Nota-se que a maioria dos jovens, tanto do sexo masculino como do feminino, estudou entre a 5ª e a 8ª série, o que corresponde ao ensino fundamental. Segundo o censo do IBGE (2001), o estado de São Paulo tem uma taxa de analfabetismo de 6,2%. Dentre esses, 83,9% concentra-se na faixa etária de 15 a 17 anos de idade, isto é, 83,9% dos analfabetos do estado de SP tem entre 15 e 17 anos de idade, fato que não foi observado no presente estudo, pois todos concluíram a primeira parte do ensino fundamental (1ª a 4ª séries).

Quanto ao grau de escolaridade, verifica-se que esse variou da 1ª série do ensino fundamental até a 2ª série do ensino médio. Como as séries de escolaridade são medidas anuais e contínuas, se for considerado, teoricamente, que cada série

corresponde a um ano de escolaridade, a média de escolaridade foi de 5,84, o que significa que os adolescentes, em média, apresentaram 5,84 anos de estudo. Considerando a idade dos participantes, nota-se uma defasagem de 4 anos na escolaridade, isto é, em média os adolescentes tinham quatro anos a menos de escolaridade do que deveriam ter, considerando suas idades.

Os participantes tiveram um nível educacional baixo, o que está condizente com os diversos estudos realizados no Brasil (Ministério da Justiça, 1998) e exterior (Patterson, & Yoerger 2003). Segundo Patterson, DeBaryshe e Ramsey (1989), o fracasso escolar pode ser fruto das experiências educacionais precárias e da não obtenção de empatia e cooperação adequada dos colegas. Ou seja, sem um repertório comportamental de estudar, o estudo não adquire um valor reforçador. Entre os colegas, também considerados problemáticos, o comportamento anti-social é aceito e reforçado, enquanto os comportamentos socialmente adequados são ridicularizados e rechaçados.

Rossi (2001) destaca que investigações epidemiológicas realizadas em diversos países confirmaram a relação entre a prática de atos infracionais e problemas de aprendizagem. Padovani (2003) salienta que o estudo realizado por Moffit, Gabrielli, Mednick e Schulsinger (1981) indicou uma relação significativa entre escores menores no teste de inteligência e prática de atos infracionais. Os autores concluíram que é possível que crianças com menor Q.I. provavelmente se engajem em comportamentos desviantes porque suas habilidades verbais restritas limitam suas oportunidades de obter recompensas no ambiente escolar.

Padovani (2003) também discute o estudo de Hartung e colaboradores (2002) que compara *déficit* de atenção e agressão. Participaram do estudo 127 crianças (22 meninas e 107 meninos) que tinham Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ambos, meninos e meninas, que apresentavam critérios

para TDAH eram menos habilidosos do que seus pares de mesmo sexo, do grupo controle, em diferentes medidas quanto à inteligência e outros tipos de psicopatologia. Os professores relataram que meninos com TDAH eram menos atenciosos e mais hiperativos/impulsivos do que as meninas com TDAH.

Professores, pais e profissionais da área de educação reconhecem que adolescentes com Transtorno de Conduta, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre outros, apresentam dificuldades para controlar sua atenção para atividades acadêmicas, sendo disruptivos (Kauffman, 2001). Entretanto, isso não significa que tais adolescentes sejam autores de ato infracional, mas cabe enfatizar que jovens em conflito com a lei, muitas vezes, apresentam critérios para o diagnóstico desses transtornos.

A Figura 5 apresenta a relação entre reincidência e o grau de escolaridade dos participantes.

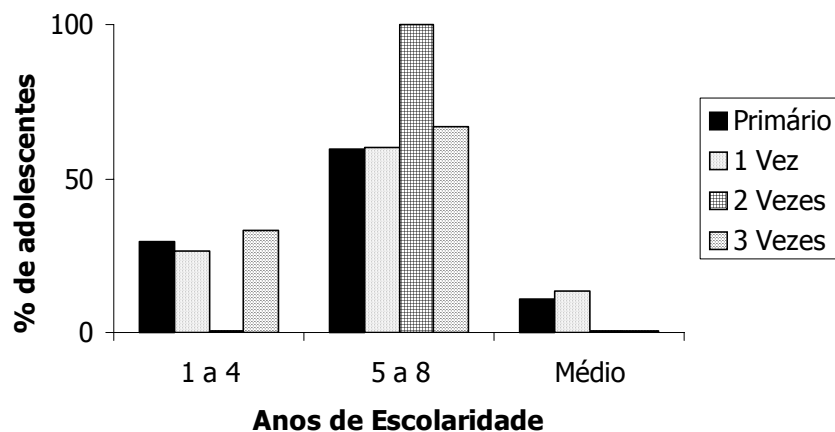


Figura 5. Porcentagem dos adolescentes distribuídos de acordo com o grau de escolaridade (n= 123).

Verifica-se que o número de reincidências distribui-se, ao longo dos níveis de escolaridade, concentrando-se nas séries de 5^a a 8^a séries, o que está condizente com o grau de escolaridade médio dos participantes.

A Figura 6 apresenta a relação entre medida sócio-educativa aplicada e grau

de escolaridade dos participantes.

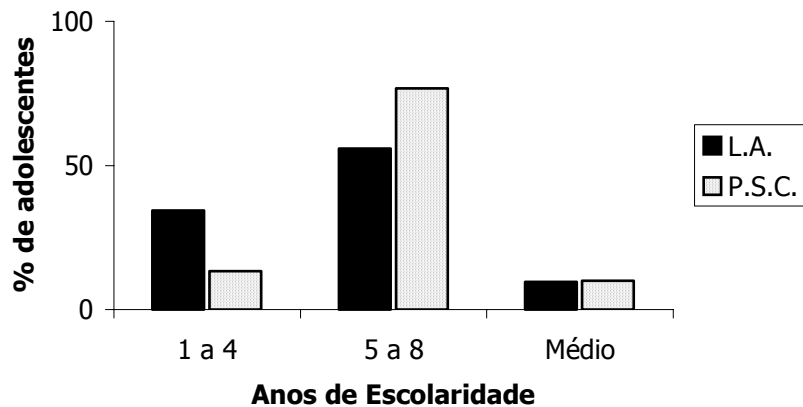


Figura 6. Porcentagem de adolescentes em medida sócio-educativa, distribuídos de acordo com o grau de escolaridade. (LA=93 e PSC=30).

Nota-se que os jovens com escolaridade até a 4ª série do ensino fundamental estavam, em proporção maior cumprindo a medida de LA ($z= 0,29806$; $p= 0,05$), enquanto os jovens com maior escolaridade (5ª a 8ª séries) estavam, em maior proporção cumprindo a medida de PSC ($z= 0,16109$; $p= 0,05$). Em relação ao ensino médio não houve diferença entre as medidas devido ao número reduzido de participantes.

Esse dado confirma os estudos de Kauffman (2001) no qual um nível baixo de escolaridade atua como um fator de risco e um nível alto atua como fator de proteção. Os participantes que tiveram menor escolaridade (1ª a 4ª séries) cumpriam, em sua maioria, uma medida mais severa (LA), enquanto os participantes que tiveram um nível educacional maior (5ª a 8ª séries) cumpriram uma medida menos severa (PSC). O ensino médio, por ser a maior escolaridade entre os participantes, refletiria melhor essa relação, mas o número de adolescentes com tal escolaridade foi muito pequeno para fazer inferências e análises estatísticas.

A Figura 7 ilustra os motivos declarados pelos participantes para explicar o fato de terem abandonado os estudos.

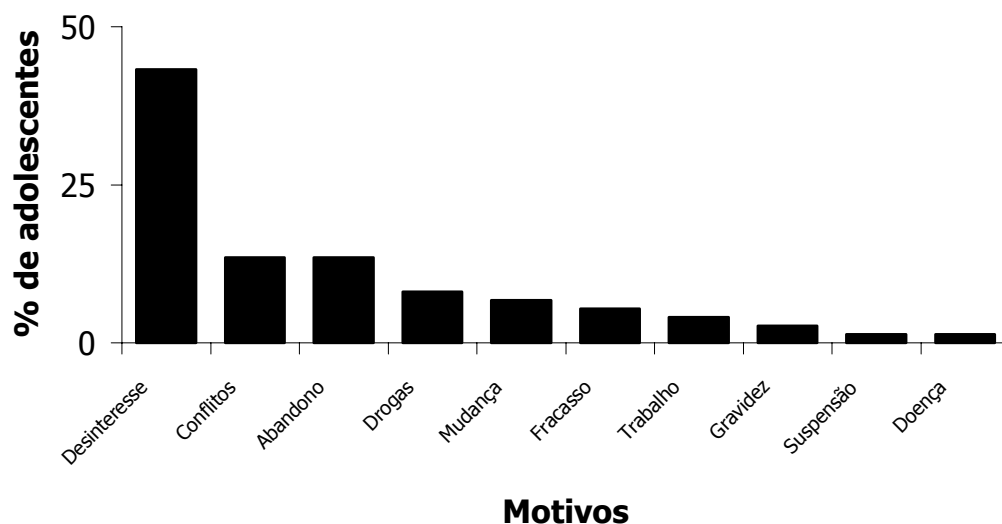


Figura 7. Motivos declarados pelos adolescentes, de ambos os sexos, para não frequentar a escola (n=74).

Quanto ao motivo alegado que levou 60,2% dos adolescentes a abandonar a escola, tem-se o “desinteresse” como o principal motivo (43,2%). Se for considerado que as categorias “desinteresse”, “abandono” e “fracasso escolar” poderiam ser agrupados em uma mesma categoria, pois representam as dificuldades que as escolas têm em manter esses alunos nas salas de aula, tem-se 62,2% dos motivos alegados, ou seja, mais da metade da amostra. Os conflitos e suspensão representaram, juntos, 14,9% dos casos. Os demais (uso de drogas, mudança, trabalho, gravidez e doença), agrupam 22,9% dos casos.

Nessa direção, Kauffman (2001) alerta que a própria escola pode contribuir para as dificuldades sociais e a incompetência acadêmica. Os motivos de abandono da escola refletem a incapacidade das escolas em manejar o problema de jovens com problemas de comportamento. Não há uma política específica para o atendimento dessa população na rede educacional (Padovani, 2003). As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela resolução no. 02/2001 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação dizem:

“tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas), condutas típicas de síndrome e quadros neurológicos ou psiquiátricos, bem como altas habilidades/superdotação.

Hoje, com adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão.

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares” (p. 43-44).

A educação de estudantes que apresentam problemas comportamentais é um problema complexo e, portanto envolve questões difíceis de serem respondidas, como por exemplo, quando um comportamento anti-social pode ser legitimamente considerado uma incapacidade e quando deveria ser considerado um comportamento para o qual a educação especial é inapropriada (Padovani, 2003).

A realidade desses dados deixa claro o fenômeno da exclusão social dessa população, contrariando a tendência e o direcionamento da inclusão e integração efetiva dos indivíduos portadores de necessidades especiais. Permitir esse contexto dentro de tal leitura social significa impedir o desenvolvimento do indivíduo, aprisionando-o na rede de significações sociais, com seu rol de conseqüências, atitudes, preconceitos e estereótipos (Amaral, 1994).

Pereira e Mestriner (1999), discutindo o artigo de Abreu e Martinez (1997),

apontam para a questão de que os relatos sobre a educação das crianças no século XIX e início do século XX mostram que “as famílias dos setores populares, quase sempre associados à ignorância, pobreza, descuido, vício, abandono, licenciosidade e, muitas vezes, vistas como criadoras de criminosos e delinqüentes, eram acusadas de incapazes, no que dizia respeito à educação e formação de suas crianças. A elas eram oferecidas, como alternativas de educação, asilos, creches, escolas industriais e agrícolas, profissionalizantes, casas de correção e educandários e reformatórios” (Pereira, & Mestriner, 1999, p.21).

Hoje, apesar do avanço científico da área de educação e da psicologia desde essa época, a realidade infelizmente ainda não é muito diferente. As escolas (estabelecimentos de ensino) que rejeitam os alunos considerados “problemáticos”, não compreendem que essa rejeição pode ser vista como uma função estabelecedora, em uma análise funcional, para respostas agressivas por parte desses alunos, contra a própria escola (agência controladora). Um artigo publicado na revista *Época* (Pereira, 2002) procura traçar um panorama da violência nas escolas. Pereira (2002) relata uma pesquisa anual do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO) mostrando que 76% das 429 escolas entrevistadas foi cenário de algum episódio violento no ano de 2001, mas a maioria dos casos nunca chegou aos registros policiais.

Para Sposito (2001) o mais alarmante é que nos locais onde há ocorrência grave de violência contra pessoas, a proficiência dos alunos pode cair pela metade. A violência afeta diretamente a qualidade do ensino, criando um círculo vicioso, onde a escola rejeita aqueles considerados problemáticos e, ao mesmo tempo, cria condições para episódios de violência contra as próprias escolas, que acabam em restringir ainda mais o acesso, aumentando a rejeição. Esse círculo vicioso também pode ser verificado em uma outra relação: a intensificação do policiamento resultou

na diminuição dos índices de depredação escolar, sendo perceptível, ao mesmo tempo, o aumento das brigas físicas entre os alunos (Pereira, 2002). A partir do momento que as escolas passaram a coibir coercitivamente a depredação, a mesma coerção produziu respostas agressivas entre alunos, que passaram a brigar entre si com mais frequência.

A Tabela 8 apresenta a frequência e porcentagem de adolescentes de ambos os sexos que realizaram algum curso extracurricular, considerado pela instituição responsável pelas medidas sócio-educativas como sendo cursos profissionalizantes.

Tabela 8.

Frequência e porcentagem de adolescentes em cursos profissionalizantes (n=123).

Curso Profissionalizante	Frequência	Porcentagem
Não freqüentava	105	85,5
Computação	11	8,9
Marcenaria	3	2,4
Padaria	1	0,8
Inglês	1	0,8
Eletricista	1	0,8
Mecânica	1	0,8
Total	123	100,0

Quanto à participação em cursos profissionalizantes, verifica-se que somente 14,6% dos adolescentes freqüentava algum curso. Do total da amostra, o curso de computação foi o que apresentou um número maior de matrículas, seguido pelo curso de marcenaria. Vale ressaltar que a instituição responsável pelo atendimento oferece, regularmente, cursos de marcenaria e padaria. Inglês, apesar de não ser um curso profissionalizante, foi considerado como tal pela instituição. Nota-se que poucos adolescentes se interessaram por algum curso extracurricular, sendo que o

cumprimento da medida implica no encaminhamento para cursos profissionalizantes. Isto é, o ECA prevê que adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas sejam encaminhados para o mercado de trabalho, por meio de profissionalização.

Apesar da instituição responsável oferecer cursos profissionalizantes regularmente, sendo alguns ofertados pela própria instituição e outros em convênio com outras entidades, isso ainda não é suficiente para garantir a frequência a eles. Os educadores das medidas sócio-educativas encaminham e enfatizam a importância dos cursos no desenvolvimento de habilidades essenciais para uma profissão, mas os jovens tendem a perceber tais cursos como uma extensão da escola, de um ambiente do qual eles foram segregados e pouco reforçados.

É consenso que adolescentes buscam reforçadores imediatos (Patterson, Reid, & Dishion, 1992) e frequentar um curso é lidar com reforçadores a longo prazo, assim como o comportamento de seguir regras, essencial para atividades acadêmicas. Esse fato pode ser observado: aqueles que fizeram algum curso profissionalizante estavam frequentando a escola na época, isto é, apresentavam um repertório para seguir regras e comportar-se em um ambiente acadêmico.

Há a hipótese de que algumas famílias poderiam ter incentivado os participantes a se profissionalizarem. Essa hipótese não pode ser confirmada a partir dos dados obtidos, mas é relevante de ser pesquisada, pois lidar com reforçadores a longo prazo não é uma característica comum à população do adolescente em conflito com a lei e a família pode, de certa forma, favorecer a escolarização e profissionalização, como forma de preparar os filhos para a idade adulta.

A Tabela 9 apresenta as profissões/ocupações dos adolescentes.

Tabela 9.

Freqüência e porcentagem das profissões/ocupações dos participantes de ambos os sexos (n=123).

Ocupação	Freqüência	Porcentagem
Não tinha	105	85,5
Servente de Pedreiro	6	4,9
Açougueiro	1	0,8
Balconista – comércio	1	0,8
Office Boy	1	0,8
Mecânico	1	0,8
Motorista	1	0,8
Desenhista	1	0,8
Auxiliar Administrativo	1	0,8
Separador – Industria	1	0,8
Pedreiro	1	0,8
Chapeiro – lanchonete	1	0,8
Agricultor	1	0,8
Estagiário Remunerado	1	0,8
Total	123	100,0

Nota-se que, dentre as ocupações, somente 18 adolescentes exerciam alguma atividade laborativa e a ocupação de servente de pedreiro foi a mais comum. Vale ressaltar que a atividade de balconista no comércio foi desempenhada por somente uma adolescente do sexo feminino, sendo todas as demais desempenhadas por jovens do sexo masculino.

Poucos participantes desempenharam uma atividade laborativa e quando trabalhavam, realizavam atividades de pouca qualificação, o que está de acordo com os achados de Gomide (1999) e Pereira e Mestriner (1999). Tal fato é problemático, pois, segundo Werner (1998) o trabalho poderia ser considerado um fator de proteção, atuando como um facilitador de relações sociais com pares com

comportamentos socialmente adequados, provendo modelos.

A Figura 8 apresenta as informações sobre a constelação familiar dos adolescentes. Considera-se por constelação familiar os responsáveis que vivem com os participantes, o que não inclui o número de irmãos, assim como de outras pessoas que também residem na mesma moradia, o que será analisado posteriormente.

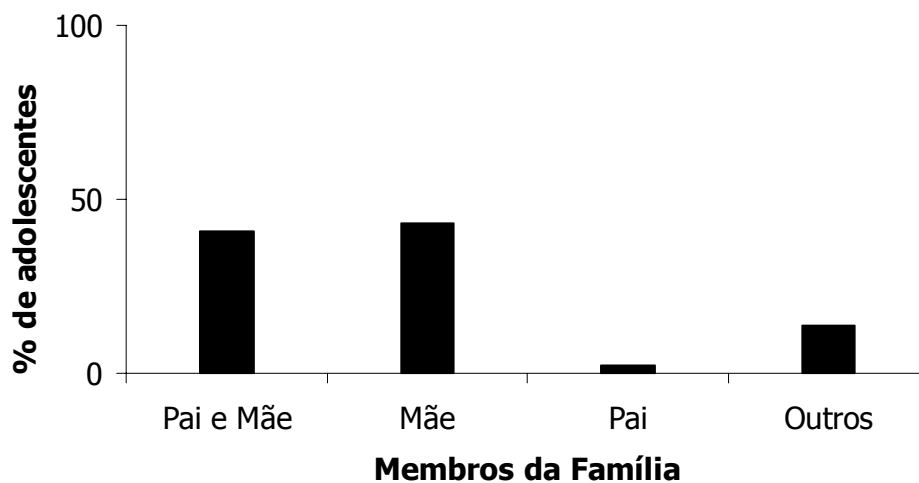


Figura 8. Porcentagem de adolescentes distribuídos em relação aos pais com quem convivem (n=123).

Verifica-se que 40,7% dos adolescentes convivia com ambos os pais (pai e mãe); 43,1% vivia exclusivamente com a mãe; 2,4% vivia com o pai e 13,8% morava com outras pessoas da família extensa (avós), sendo definidos como responsáveis legais. Em um nível de significância de 5%, morar com a mãe é maior do que morar com ambos os pais ($z= 0,16853$; $p= 0,05$), o que também é um fator potencialmente problemático. As famílias monoparentais sofrem um impacto, mais severo, de inúmeros fatores de risco. A mulher, na maioria das vezes chefiando tais famílias, lida com o estresse de prover financeiramente a casa, assim como educar os filhos.

Segundo dados do IBGE, no ano de 1981, no Brasil, havia 2.651 famílias

compostas por mãe e filhos, e em 1990, esse número passou para 4.402 famílias (um aumento de 66,05%). Enquanto em 1981, casal com filhos eram de 15.900, tal número passou para 20.742 em 1990, o que representa um aumento de 30,45% (Ribeiro, Sabóia, Branco, & Bregman, 2004). Além do aumento maior do número de famílias monoparentais (quase o dobro, quando comparado com o aumento de famílias compostas por casal com filhos), no ano de 1990, havia 64,3% de famílias monoparentais com renda *per capita* de no máximo um salário mínimo e 41,5% delas estava abaixo da linha de pobreza, isto é, com rendimento familiar *per capita* de no máximo ½ salário mínimo (Ribeiro, Sabóia, Branco, & Bregman, 2004).

Esses dados do IBGE, apesar de defasados, não comprometem a relevância da análise, demonstrando o forte estresse financeiro que as famílias monoparentais brasileiras vivenciam para lidar com seus filhos.

O estilo parental, isto é, a forma como os pais lidam com os filhos, pode influenciar uma adaptação adequada da criança ao meio social, como também favorecer o surgimento de comportamentos anti-sociais (Gomide, 2003b). A condição social em que essas mães se encontram pode acarretar em baixo monitoramento das atividades dos filhos, baixo nível de afeto, indiferença generalizada e vínculo pouco afetivo nas relações interpessoais, o que caracterizaria um estilo parental negligente, podendo favorecer comportamentos anti-sociais dos filhos (Gomide, 2003a).

A Tabela 10, na página seguinte, apresenta o nível de escolaridade dos pais dos adolescentes em conflito com a lei.

Nota-se que a maioria dos pais e responsáveis tinha da 3ª a 5ª séries de escolaridade. A média de escolaridade das mães foi de 4,52 anos de estudo, enquanto a escolaridade média dos pais foi de 4,99, portanto menos de cinco anos de escolaridade para ambos. Já a escolaridade observada entre os responsáveis foi

menor ainda (3,81). Verifica-se que os participantes tiveram uma média de escolaridade maior do que a de seus pais.

Tabela 10.

Frequência e porcentagem dos pais ou responsáveis, distribuídos de acordo com o grau de escolaridade.

Escolaridade	Pai		Mãe		Responsável	
	f.	%	f.	%	f.	%
Analfabeto	4	9,1	5	6,2	5	35,7
1ª a 2ª séries	3	6,8	11	13,6	1	7,1
3ª a 5ª séries	21	47,8	37	45,7	6	42,9
6ª a 8ª séries	13	29,5	24	29,6	0	0,0
Ensino Médio	3	6,8	4	4,9	2	14,3
Ensino Superior	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	44	100,0	81	100,0	14	100,0

A baixa escolaridade dos pais pode ser considerada um fator de risco para atos infracionais em jovens. Pais com baixa escolaridade têm, no geral, dificuldade em incentivar os filhos a estudar, apresentando muitas vezes um repertório falho quanto às habilidades essenciais para a educação dos filhos (*American Psychological Association*, 2002; Brancalhone, 2003; Freitas, 1997; Kauffman, 2001; Patterson, Reid, & Dishion, 1992).

A Tabela 11, a seguir, apresenta as profissões/ocupações dos pais ou responsáveis pelos adolescentes em conflito com a lei.

Das profissões/ocupações observadas entre os pais, a que se destacou foi a de pedreiro (20,6% dos pais), seguida por desemprego (13,6%) e operário (11,4%). Pensionista ficou em quarto lugar (9,1%); aqueles que trabalhavam na lavoura representavam 4,5% dos casos; servente de pedreiro correspondeu a 6,8%; finalmente, os mecânicos e cobradores corresponderam a 4,5% cada um. Os

demais pais dividiam-se entre açougueiro, segurança, motorista e carroceiro.

Tabela 11.

Freqüência das profissões/ocupações dos pais ou responsáveis (n=139).

Ocupação	Pai Freq.	Mãe Freq.	Responsável Freq.
Pedreiro	9	0	2
Doméstica	0	23	0
Do Lar	0	25	0
Lavadeira	0	1	0
Lavoura	2	3	1
Operário	5	1	1
Manicure	0	4	0
Açougueiro	1	0	0
Camareira	0	1	0
Auxiliar de Enfermagem	0	2	0
Caldeiro – industria	1	0	0
Servente	3	0	0
Costureira	0	1	0
Pensionista	4	7	6
Cozinheira	0	3	1
Micro-empresário	2	0	0
Segurança	1	0	0
Cobrador	2	0	0
Caminhoneiro	2	0	0
Servidor Público	1	0	0
Balconista	0	2	0
Mecânico	2	0	0
Desempregado	6	6	1
Serviços gerais	2	2	2
Porteiro	0	0	1
Carregador	1	0	0
Total	44	81	14

Das profissões/ocupações observadas entre as mães, a que se destacou,

com 30,9% dos casos foi a ocupação "do lar", seguida por 28,4% das mães que exercia a função de doméstica. Observou-se ainda que 7,4% das mães estavam desempregadas; 3,7% trabalhavam na lavoura; 4,9% eram manicure; 2,5% exerciam a função de auxiliar de enfermagem e 1,2% eram operárias. As demais eram costureira, camareira, lavadeira e balconista.

Entre as mães, 7,4% estava desempregada, o que correspondeu à terceira categoria mais freqüente e entre os pais essa porcentagem passou para 13,6%, sendo a segunda ocorrência mais freqüente. Nota-se que desemprego não corresponde a uma ocupação, mas a ausência desta, o que denota a crise financeira vivenciada pelos participantes. Segundo dados do IBGE, no ano de 1990, 36,8% das famílias brasileiras estava abaixo da linha de pobreza, isto é, tinha rendimento familiar per capita inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo (Ribeiro, Sabóia, Branco, & Bregman, 2004). Essa renda é semelhante àquela encontrada no presente estudo, como será visto em breve.

Das profissões/ocupações observadas entre os responsáveis, a que se destacou foi pensionista (35,9% dos casos), seguida por pedreiro e serviços gerais (14,3% cada um). Os demais se dividiam, igualmente, entre trabalhar na lavoura, faxineiro, porteiro, desempregado e operário. Os responsáveis eram, em sua maioria, idosos, o que pode ser observado no grande número de aposentados/pensionistas. A baixa escolaridade dos pais é confirmada e refletida nas atividades semiqualficadas que exerciam.

Foram feitos testes comparativos entre o fato de freqüentar ou não a escola e à constelação familiar. Entretanto, não houve uma relação entre freqüentar a escola e conviver com somente um dos pais ou ambos ($z = 0,15866$; $p = 0,05$).

A Tabela 12 apresenta uma comparação entre o grau de escolaridade dos adolescentes e constelação familiar.

Tabela 12.

Freqüência de pais e responsáveis, distribuídos de acordo com o nível de escolaridade dos adolescentes.

	Pai e Mãe	Mãe	Pai	Responsável
Escolaridade	Freq.	Freq.	Freq.	Freq.
1ª a 2ª séries	4	3	0	1
3ª a 5ª séries	11	29	3	6
6ª a 8ª séries	29	16	0	8
Ensino Médio	5	7	0	1
Total	49	55	3	16

Apesar de não ter sido encontrada diferença entre o fato de freqüentar ou não a escola e constelação familiar, observa-se na Tabela 13 que a maioria dos participantes com maior escolaridade morava com ambos os pais, enquanto a maioria dos jovens com menor escolaridade convivia somente com a mãe. O fato de conviver com ambos os pais aumentou o grau de escolaridade dos participantes, possivelmente, atuando como um fator de proteção, mas não influenciou no fato de freqüentar a escola, como observado na página anterior.

O fato de conviver com ambos os pais aumentou o grau de escolaridade dos participantes (aqueles que conviviam com ambos os pais, 59,2% tinha da 6ª a 8ª série, enquanto 52,8% dos que viviam somente com a mãe tinha da 3ª a 5ª série).

A Tabela 13, na página seguinte, apresenta os dados de consumo de tabaco (cigarros) e sua freqüência.

Em relação ao uso de tabaco, 70,7% alegou não fazer uso de cigarros e 29,3% era fumante. Dentre os fumantes, a maior concentração dividia-se, igualmente, em fumar até um maço por semana e de três a sete maços por semana. Nota-se que quem fuma de três a sete maços por semana pode ser considerado um fumante habitual, pois fuma com regularidade, e fumar até um

maço por semana pode ser um fumante ocasional, ainda não dependente da nicotina (um maço tem 20 cigarros, o que corresponde a três cigarros diários, e nenhum dependente fuma essa quantidade).

Tabela 13.

Freqüência de consumo de tabaco para adolescentes de ambos os sexos.

Consumo	Freqüência	Nº. de Casos	Porcentagem
Não	—	87	70,7
	1 maço/semana	12	9,8
Sim	1-3 maços/semana	3	2,4
	3-7 maços/semana	12	9,8
	Mais de 1 maço/dia	9	7,3
Total		123	100,0

A Tabela 14 apresenta o consumo de bebida alcoólica e sua freqüência.

Tabela 14.

Consumo e freqüência de bebida alcoólica para adolescentes de ambos os sexos.

Consumo	Freqüência	Nº. de Casos	Porcentagem
Não	—	89	72,4
Sim	Freqüentemente	0	0,0
	Esporádico	34	27,6
Total		123	100,0

Em relação ao consumo de bebida alcoólica, 72,4% relatou não fazer uso e 27,6% relatou beber. Todos os jovens que bebiam, o fazia esporadicamente. A proporção de adolescentes que consumia cigarros e bebida alcoólica é estatisticamente a mesma, em um nível de significância de 5% ($z = 0,20045$; $p = 0,05$).

Vale ressaltar que os dados sobre uso de tabaco e bebida alcoólica foram obtidos via relato verbal dos participantes, portanto a interpretação deve ser

cautelosa. Mesmo assim, Triviños (1992) argumenta que o relato verbal, nesses casos, pode ser uma fonte confiável de dados³.

Velasque, Vinícius, Noletto, Guimarães e Oliveira (2004) levantaram informações sobre o consumo de álcool entre 153 alunos de Ensino Médio em uma escola de Brasília (79 do sexo masculino e 72 do sexo feminino), com idade média de 16 anos (a mesma média de idade dos participantes deste estudo). Os resultados mostraram que 92,8% dos estudantes já experimentaram bebidas alcoólicas, sendo que entre os consumidores, 34,7% não possuía o hábito de consumi-las com frequência.

Não se tem informações de como os autores definem a frequência de consumo, isto é, não se sabe qual frequência eles consideram uso regular e qual seria uso esporádico. Mesmo assim, os dados de Velasque, Vinícius, Noletto, Guimarães e Oliveira (2004) chamam a atenção pela grande porcentagem de adolescentes que fazia uso regular de bebida alcoólica, diferente dos dados apresentados nesse estudo.

A Figura 9, na página seguinte, apresenta dados de consumo de entorpecentes.

Em relação ao uso de entorpecentes, 54,5% relatou não fazer uso de drogas e 45,5% relatou usar. As drogas consumidas foram: maconha (85,8%), crack (8,9%) e cocaína (5,3%). Em 62,5% dos casos, as drogas foram consumidas esporadicamente, enquanto 37,5% dos adolescentes fazia uso constante do entorpecente. Em um nível de significância de 5%, o número de não usuários de drogas foi estatisticamente maior do que usuários ($z = 0,20045$; $p = 0,05$).

³ Em conversa com os educadores do NAI, estes relataram que esses dados são obtidos via entrevista inicial, mas confirmados ao longo dos meses em que os adolescentes cumprem as medidas, portanto há um esforço em traduzir essa informação com a maior precisão possível.

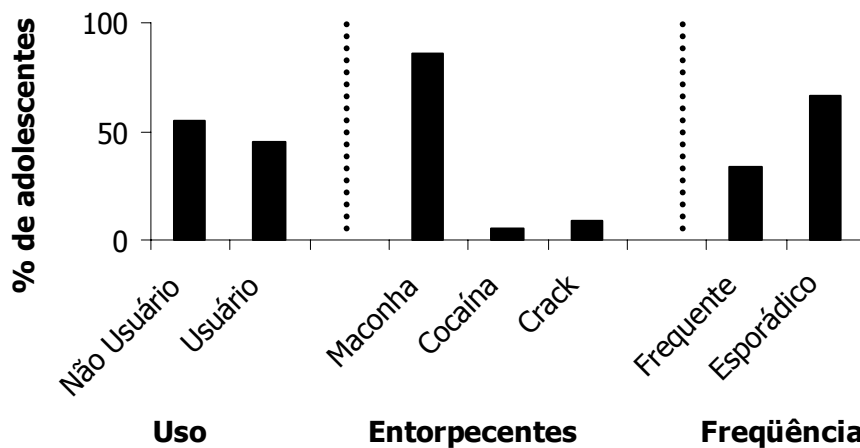


Figura 9. Porcentagem de usuários de entorpecentes e freqüência de droga consumida (n=56).

É consenso que um grande número de pessoas custodiadas consome drogas dentro dos presídios, o que pode ser verificado pela porcentagem de usuários dos estudos anteriores. O dado alarmante, no presente estudo, é que 37,50% dos adolescentes que fazia uso de drogas, o fazia constantemente, fato que requereria intervenção médica especializada.

Em um estudo sobre uso de drogas feito por meio da aplicação de questionários a 402 internos da Febem de Porto Alegre constatou-se uma associação positiva entre o uso de drogas lícitas e ilícitas (Ferigolo, Barbosa, Arbo, Malysz, Stein, & Barros, 2004). Dos participantes que utilizaram álcool pelo menos uma vez na vida, 84,6% afirmaram já ter utilizado tabaco, 80,1% maconha, 64,3% cocaína e 58,5% solventes. A probabilidade de um usuário de álcool usar experimentalmente tabaco, maconha, cocaína ou solventes foi de oito a onze vezes maior do que entre não usuários de álcool. A chance de um usuário de tabaco usar experimentalmente álcool, maconha, cocaína ou solventes foi de seis a dez vezes maior do que a de um não usuário de tabaco (Ferigolo e col., 2004). O estudo de Ferigolo e colaboradores (2004), também, apontou que adolescentes

institucionalizados usam álcool e tabaco em níveis semelhantes aos de outros indivíduos da mesma faixa etária, fossem eles meninos em situação de rua ou estudantes da rede pública estadual. Já o uso da maconha, cocaína e solventes foram, entretanto, maiores do que os índices apresentados por estudantes não institucionalizados. Um dado interessante é que o uso de drogas ilícitas não ocorreu porque os jovens estavam institucionalizados, visto que foi anterior à sua entrada na Febem (Ferigolo e col., 2004).

O abuso de drogas não está, somente, relacionado à delinquência. Scivoletto, Tsuji, Abdo, Queiroz, Andrade e Gattaz (1999) realizaram uma pesquisa para estudar a relação entre o consumo de substâncias psicoativas e comportamento sexual de estudantes de uma escola pública de segundo grau na cidade de São Paulo. Os resultados indicaram que os adolescentes que faziam uso de drogas ilícitas tiveram um início mais precoce na atividade sexual, pagaram mais por sexo e usaram menos preservativos. Os autores concluíram que a frequência do uso de drogas não alterou o comportamento sexual. As substâncias que apresentaram mais associação com o comportamento sexual de risco foram o álcool e a maconha. O uso de crack foi associado ao início precoce de vida sexual (Scivoletto, Tsuji, Abdo, Queiroz, Andrade, & Gattaz, 1999).

A Figura 10, a seguir, apresenta a comparação entre gênero e consumo de drogas.

Comparando-se o gênero com o consumo e tipo de droga utilizada, nota-se que a proporção de adolescentes do sexo masculino foi estatisticamente maior quando usuários. A proporção de meninas que consumia cocaína e crack foi exatamente a mesma (6,67%).

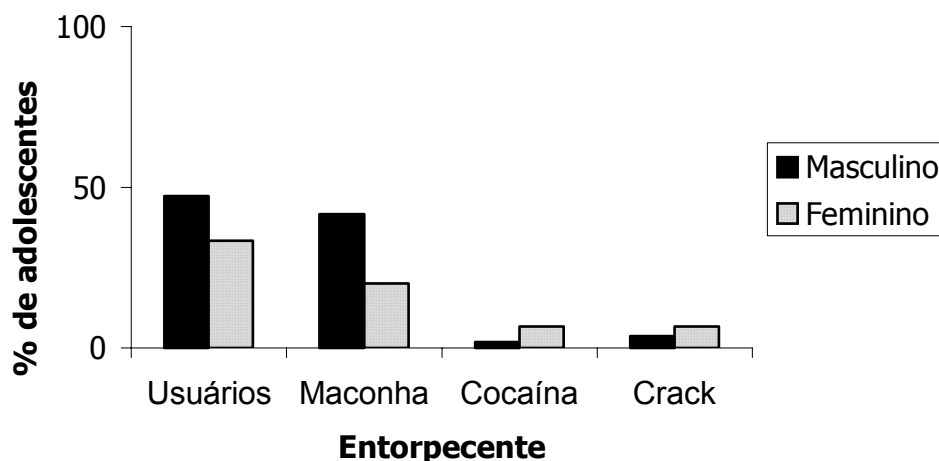


Figura 10. Porcentagem de adolescentes de ambos os sexos distribuída de acordo com o entorpecente consumido (n=108 homens; 15 mulheres).

Possivelmente, o número de usuários de drogas do sexo masculino seja maior do que as usuárias do sexo feminino por uma questão sócio-cultural. Há um *status* entre os usuários do sexo masculino, que passam a ser visto pelo grupo como mais transgressores do que aqueles que não usam drogas, e ser transgressor é um símbolo de *status* entre os meninos, mas pode ser depreciativo entre as adolescentes do sexo feminino. Possivelmente, também, pode haver um monitoramento maior por parte dos pais nas atividades das adolescentes. Geralmente os pais desempenham um controle maior nas atividades das filhas, preocupando-se com quem elas andam e tendo um receio que a filha fique grávida, sendo que não exercem esse mesmo controle nas atividades dos filhos.

A Tabela 15, na página seguinte, apresenta a comparação do consumo de entorpecentes e a idade dos adolescentes.

Comparando-se a idade com o consumo de drogas, nota-se que o número de adolescentes usuários de maconha aumentou conforme aumenta a idade, até os 17 anos. Os demais entorpecentes (cocaína e crack) apenas revelaram consumo entre as idades de 15 a 17 anos. Vê-se, portanto, que a probabilidade de um

adolescente de 18 anos usar maconha é maior do que um jovem de 12 anos. Não foi possível verificar a hipótese de que a maconha fosse uma porta de entrada para outras drogas ilícitas devido ao número reduzido de usuários de cocaína e crack.

Tabela 15.

Consumo de drogas para adolescentes de ambos os sexos, distribuídos de acordo com a idade.

Idade	Não Usa		Maconha		Cocaína		Crack	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
12	1	1,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
13	3	4,4	2	4,2	0	0,0	0	0,0
14	9	13,2	2	4,2	0	0,0	0	0,0
15	21	30,9	5	10,6	2	66,7	1	20,0
16	12	17,7	14	29,8	1	33,3	2	40,0
17	13	19,1	17	36,3	0	0,0	2	40,0
18	9	13,2	7	14,9	0	0,0	0	0,0
Total	68	100,0	47	100,0	3	100,0	5	100,0

A Tabela 16 apresenta uma comparação entre frequência à escola e consumo de drogas.

Tabela 16.

Frequência à escola para adolescentes de ambos os sexos, distribuídos de acordo com o consumo de entorpecentes.

Droga	Estudava		Não Estudava	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Não Usava	33	67,3	34	45,9
Maconha	13	26,5	35	47,3
Cocaína	1	2,1	2	2,7
Crack	2	4,1	3	4,1
Total	49	100,0	74	100,0

Comparando-se a freqüência à escola com o uso de drogas, nota-se que, entre os adolescentes que freqüentavam a escola, 67,3% não era usuário e entre os que não estudavam, a porcentagem de não usuários ficou em 45,9%. A maconha, que foi a droga mais utilizada, foi consumida por 26,5% dos jovens que cursavam o ensino e entre os que não estudavam a porcentagem foi de 47,3%. Esses dados dão suporte à alegação de pesquisadores de que freqüentar a escola é um fator de proteção para o consumo de drogas (Kauffman, 2001; Rutter, 1979).

A Figura 11 apresenta os dados de uso e tipo de arma utilizada pelos participantes.

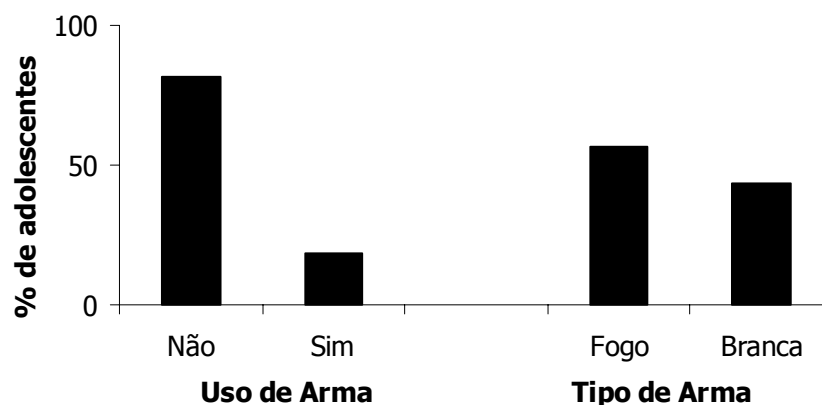


Figura 11. Porcentagem de usuários de armas e tipo de arma utilizada (n= 23).

Em 23 ocorrências foram utilizadas armas. Dessas, 43,5% consistiam em armas brancas e 56,5% em armas de fogo. Em um nível de significância de 5%, o número de armas de fogo foi maior do que o de armas brancas ($z= 0,20045$; $p= 0,05$), embora o valor estatístico não seja conclusivo, isto é, o valor encontrado pela análise estatística ficou próximo à margem de erro. O maior número de armas de fogo é, sem dúvida, preocupante, pois, segundo o órgão da ONU, *Population Reference Bureau* (2002), 80,9% das causas de mortes entre adolescentes de 15 a 19 anos, no Brasil, são causas externas, sendo que o homicídio representa 52,9%

delas (as demais são suicídio e acidentes) e quase a totalidade dos homicídios é praticada com armas de fogo.

O grande número de ocorrências envolvendo armas de fogo e a gravidade dessas infrações, torna patente a necessidade de políticas públicas de controle ao acesso de armas.

Comparando-se o gênero dos adolescentes com o uso de armas, nota-se que somente uma menina usou arma (sendo essa de fogo) para cometer um homicídio.

A Tabela 17 apresenta a comparação entre reincidência e uso de arma.

Tabela 17.

Freqüência de adolescentes primários e reincidentes, de ambos os sexos, distribuídos de acordo com o uso de armas.

Arma	Primário Freq.	1 Vez Freq.	2 Vezes Freq.	3 Vezes Freq.
Não	83	14	2	1
Fogo	9	1	1	2
Branca	10	0	0	0
Total	102	15	3	3

Comparando-se o número de reincidências com o uso de armas, nota-se que, entre os primários, 83 jovens não usaram arma, enquanto entre os reincidentes, verifica-se uma tendência decrescente no uso de armas, conforme aumenta o número de reincidências.

A Figura 12 apresenta a comparação entre medida sócio-educativa e tipo de arma.

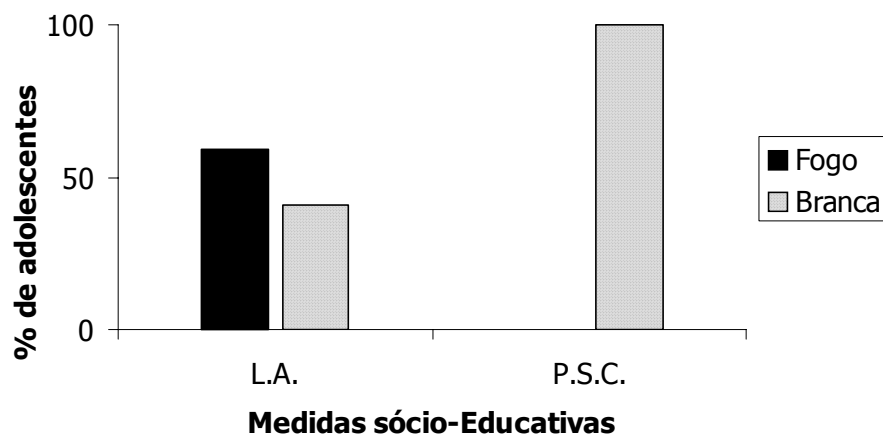


Figura 12. Porcentagem de adolescentes usuários de armas, de ambos os sexos, distribuídos de acordo com a medida sócio-educativa (n=23).

Comparando-se a medida sócio-educativa aplicada e o uso de armas, nota-se que a maioria dos adolescentes em LA usou armas de fogo, enquanto os que usaram armas em PSC, usaram somente armas brancas. Considerando-se que a medida de LA é mais severa do que PSC, espera-se que adolescentes que tenham praticado infrações mais graves tenham recebido a medida de LA, o que está condizente com o dado apresentado.

A Figura 13 apresenta a relação entre freqüência à escola e uso de arma.

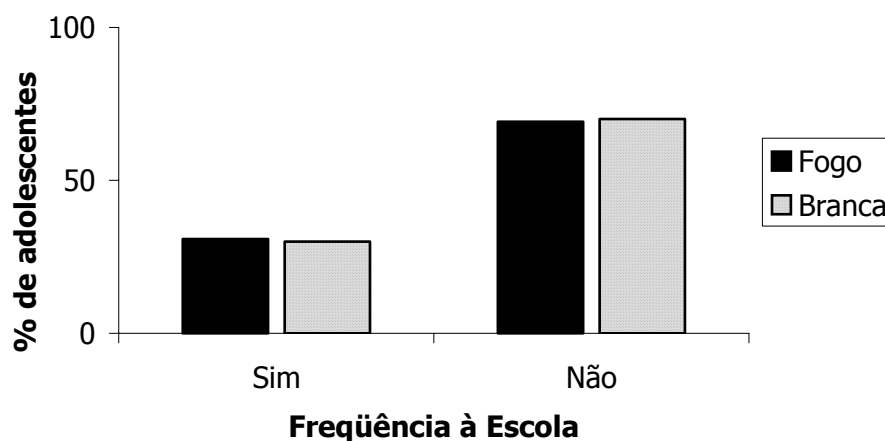


Figura 13. Porcentagem de adolescentes que freqüentavam ou não a escola, de ambos os sexos, distribuídos de acordo com o tipo de arma utilizada (n=23).

Comparando-se a frequência à escola com o uso de armas, nota-se que as armas foram primordialmente usadas pelos participantes que não estavam no ensino formal, mas não existe diferença entre estudar ou não e o tipo de arma utilizado. Como apontado por Freitas (1997) e Garmezy (1985), freqüentar a escola pode ser um fator de proteção. Nesse caso, o fato de freqüentar a escola foi associado a uma frequência menor de uso de armas, o que pode evidenciar uma possível atuação da escola como fator de proteção, prevenindo infrações mais graves, isto é, infrações com uso de armas.

Comparando-se o uso de entorpecentes com o uso de armas, foi encontrada uma relação em que, entre os usuários, a maioria desses usou armas de fogo. Os usuários de drogas associados ao uso de armas foram somente os usuários de maconha (os demais não usaram armas). Já, em termos de infrações praticadas, o uso de maconha aparece em quase todas as infrações, em proporção semelhante à de não usuários. Os usuários de cocaína (três casos) praticaram furto e exercício arbitrário das próprias razões e os usuários de crack (três casos) praticaram furto e porte de entorpecentes.

Comparando-se a infração com o uso de armas, nota-se que as armas foram usadas, em quase a totalidade dos casos de roubos e homicídio. Vale a pena ressaltar que tal fato não é surpreendente, uma vez que a definição de tais infrações implica na existência de armas, isto é, homicídio implica em morte e para tanto é comum o uso de armas e roubo implica em confrontação direta com a vítima, sob grave ameaça, normalmente exercida com armas.

A Tabela 18, na página seguinte, apresenta os dados de número de cômodos na moradia.

O número de cômodos nas residências variou de um até nove, sendo que a média de cômodos por residência foi de 4,41. As residências tinham de dois a mais

de nove moradores, sendo que a mediana foi cinco. Calculando-se a relação cômodo por habitante, verifica-se que a menor relação encontrada foi 0,25 e a maior foi 3,0. Neste estudo, as casas que apresentaram a menor relação tinham um cômodo para quatro moradores, enquanto as que tiveram a maior relação tinham três cômodos por morador. A média das relações foi de 1,01, o que significa um cômodo para cada morador. Nota-se que as residências eram pequenas para a quantidade de pessoas que nelas habitavam, levando-se em conta que cômodos como banheiro, cozinha e área de serviço foram incluídos no cálculo, mas nenhum morador se abriga em tais cômodos.

Tabela 18.

Freqüência e porcentagem do número de cômodos por residência.

Cômodos	Freqüência	Porcentagem
2	10	8,1
3	17	13,8
4	27	22,0
5	55	44,8
6	10	8,1
Acima de 6	4	3,2
Total	123	100,0

Exclusão residencial baseada em fatores sócio-econômicos representa uma séria ameaça ao bem-estar da família, porque isso produz concentrações de famílias com altas necessidades e baixos recursos (Garbarino, & Barry, 1997), sendo um fator de risco para comportamentos anti-sociais, inclusive infrações a lei. A qualidade da vizinhança tem um efeito potente no desenvolvimento da criança, a despeito de fatores dentro da família (Garbarino, & Barry, 1997), pois a vizinhança pode atuar como fator de proteção, quando provê modelos sociais adequados,

como também um fator de risco, quando há alta concentração de pessoas que se comportam criminalmente, oferecendo modelos inadequados.

Considerando o tamanho das moradias em relação ao número de habitantes é possível supor que essas se encontravam na periferia da cidade ou em bairros com grande predominância de famílias pobres, em iguais condições.

Tal suposição não é verdadeira. Por motivos éticos, os bairros nos quais os participantes residiam não foram citados no presente estudo, mas coletados para o cálculo da distância entre a residência e o local da ocorrência, como será analisado posteriormente. A distribuição dos jovens abrangeu todos os bairros da cidade, isto é, na amostra que compôs o estudo foram encontrados adolescentes que residiam nos mais diversos bairros do município, sendo que somente 21,1% dos adolescentes vivia na periferia da cidade e 8% residia em bairros considerados de alto padrão.

Nenhum participante relatou morar em apartamento, sendo que das 123 casas, 69,9% era de propriedade dos moradores, 18,7% alugada e 11,4% cedida por algum parente. Todas as casas tinham água encanada, sistema de esgoto e instalações elétricas; 12,2% não tinha rua pavimentada, estando localizadas no extremo da periferia da cidade.

A Tabela 19, na página seguinte, mostra a relação entre reincidência e relação cômodo/habitante.

Comparando-se o número de reincidências com a relação cômodo/habitante, nota-se que os adolescentes que cumpriram alguma medida sócio-educativa anteriormente viviam, em sua maioria, em moradias com um cômodo por habitante. Os demais viviam em casas com números variados de dependências. Novamente, o dado replica as relações observadas anteriormente: viver em moradia pequena para o número de pessoas é um fator de risco para o desenvolvimento de

comportamentos anti-sociais.

Tabela 19.

Freqüência e porcentagem de adolescentes primários e reincidentes distribuídos de acordo com a relação cômodo/habitante.

Relação com/hab	Primário		1 Vez		2 Vezes		3 Vezes	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
0,30 – 0,50	10	9,8	2	13,2	0	0,0	0	0,0
0,51 – 0,99	38	37,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
1,0	21	20,6	4	26,7	2	66,7	1	33,3
1,01 – 1,50	17	16,7	4	26,7	1	33,3	1	33,3
1,51 – 2,0	7	6,8	3	20,0	0	0,0	0	0,0
2,01 – 2,50	5	4,9	1	6,7	0	0,0	0	0,0
2,51 – 3,0	3	2,9	1	6,7	0	0,0	0	0,0
3,01 – 3,50	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3,51 – 4,0	1	1,0	0	0,0	0	0,0	1	33,3
Total	102	100,0	15	100,0	3	100,0	3	100,0

A Tabela 20, a seguir, ilustra a relação cômodo/habitante em comparação com a freqüência à escola.

Comparando-se a freqüência à escola com a relação cômodo/habitante, nota-se que, entre os adolescentes que não freqüentavam a escola, 73% vivia em residências com até um cômodo por habitante, enquanto, entre os que estudavam, 63,3% convivia em casas desse porte. Apesar da pequena diferença, uma análise estatística, em um nível de significância de 5%, mostrou que o número de adolescentes que não freqüentava a escola e morava em casas com até um cômodo por morador foi maior do que o número de adolescentes que freqüentavam a escola e viviam em moradias desse porte ($z= 0,31918$; $p= 0,05$), embora o valor estatístico não seja conclusivo, pois o resultado encontra-se muito próximo à margem de erro. Isso significa que viver em uma residência pequena para o

número de moradores pode ser um fator de risco para abandonar os estudos.

Tabela 20.

Porcentagem de adolescentes que estudavam ou não, distribuídos de acordo com a relação cômodo/habitante.

	Estudava		Não Estudava	
	Freqüência	Porcentagem	Freqüência	Porcentagem
Até 0,5	7	14,3	11	14,9
0,51 – 0,99	10	20,4	29	39,2
1,0	14	28,6	14	18,9
1,01 – 1,50	10	20,4	9	12,2
1,51 – 2,0	8	16,3	7	9,4
2,01 – 2,50	0	0,0	3	4,1
2,51 – 3,0	0	0,0	1	1,3
Total	49	100,0	74	100,0

Foi feita uma comparação entre a relação cômodo/habitante com o uso de armas, na qual não foi encontrada uma relação, isto é, os participantes que fizeram uso de armas nas infrações moravam em casas grandes e pequenas, em proporções semelhantes.

Comparando-se a constelação familiar com a relação cômodo/habitante, os adolescentes que viviam em famílias monoparentais, habitavam em sua maioria casas pequenas para o número de moradores (relação cômodo/habitante inferior a 1,0), enquanto aqueles que viviam com ambos os pais moravam em casas maiores.

Segundo dados do IBGE, no ano de 1990, o número médio de pessoas por família era de 4,1. As famílias que viviam em situação de extrema pobreza tinham 5,8 pessoas, em média, enquanto aquelas com melhor situação econômica tinham 3,4 pessoas (Ribeiro, Sabóia, Branco, Bregman, 2004). Níveis de renda e de instrução mais elevados possibilitam às mulheres maior acesso aos serviços de

saúde, permitindo que melhor planejem o controle de natalidade.

A Figura 14 ilustra a porcentagem de adolescentes de ambos os sexos, distribuídos de acordo com a renda familiar.

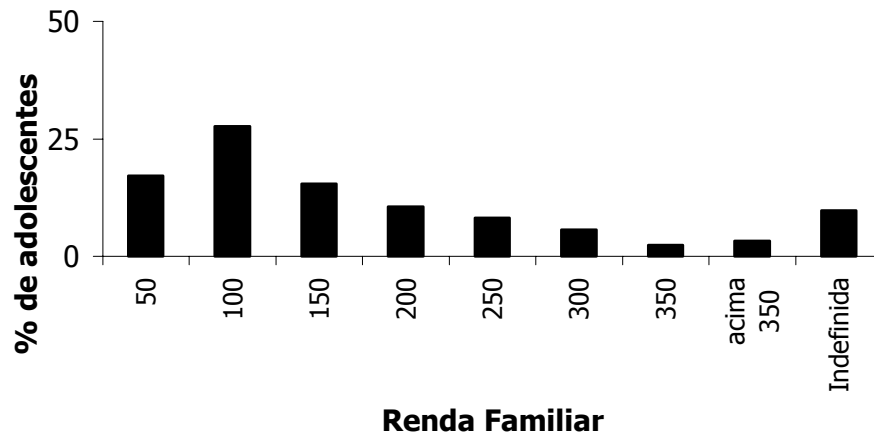


Figura 14. Porcentagem de adolescentes de ambos os sexos, distribuídos de acordo com a renda familiar (n=123).

A renda familiar variou entre R\$ 0,00 e R\$ 2.100,00 reais, sendo que a média foi igual a R\$ 574,60 reais, implicando em uma renda *per capita* média em torno de R\$ 121,78 reais, que representa meio salário-mínimo na época da coleta. Segundo o censo 2001 do IBGE, 97,5% dos adolescentes entre 15 e 17 anos, que freqüentavam a escola, tinham renda *per capita* de até um salário-mínimo. Nesse estudo não foi verificada uma relação entre freqüentar a escola e renda *per capita*. Vale ressaltar que o mesmo censo aponta que a renda *per capita* dos 40% mais pobres da cidade de São Carlos foi de R\$ 115,71 reais, o que representa a renda *per capita* média desse estudo. Vale também ressaltar que, segundo o IBGE (Ribeiro, Sabóia, Branco, & Bregman, 2004), a linha de pobreza é definida como o rendimento familiar *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo (que foi o rendimento médio nesse estudo), enquanto a extrema pobreza é definida como renda familiar *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo.

A Tabela 21 apresenta os dados de comparação entre uso de drogas e renda

per capita.

Tabela 21.

Freqüência e porcentagem de adolescentes usuários e não usuários de drogas distribuídos de acordo com a renda per capita.

Renda <i>per capita</i> (salário-mínimo)	Não Usa		Maconha		Cocaína		Crack	
	f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
Até 0,25	9	13,4	5	10,4	1	33,3	0	0,0
026 – 0,50	17	25,4	9	18,7	1	33,3	4	80,0
0,51 – 0,75	12	17,9	9	18,7	0	0,0	1	20,0
0,76 – 1,0	11	16,4	5	10,4	1	33,3	0	0,0
1,01 – 1,25	6	8,9	6	12,5	0	0,0	0	0,0
1,26 – 1,50	3	4,5	4	8,3	0	0,0	0	0,0
1,51 – 1,75	3	4,5	1	2,2	0	0,0	0	0,0
1,76 – 2,0	2	3,0	2	4,2	0	0,0	0	0,0
2,01 – 2,50	2	3,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Incerta	2	3,0	7	14,6	0	0,0	0	0,0
Total	67	100,0	48	100,0	3	100,0	5	100,0

Comparando-se o uso de drogas com a renda *per capita*, nota-se que todos os usuários de cocaína e crack tinham renda de até um salário mínimo, enquanto os usuários de maconha tinham renda variável. O dado em relação aos usuários de cocaína é curioso, pois, segundo profissionais que trabalham com reabilitação de dependentes químicos, em conversa informal afirmaram que quem usa cocaína tem uma renda mais alta.

O fato de os usuários de maconha terem renda variável, desde a mais baixa até a mais alta encontrada, pode ser explicado pelas características de uso dessa droga. Com base na experiência do autor trabalhando com adolescentes em conflito com a lei, a maconha é uma droga relativamente barata (R\$5,00 um pacote que

equivale a um cigarro generoso), que geralmente é consumido em grupo (o custo é dividido, resultando em um preço individual barato), durante um intervalo de tempo grande. O princípio ativo da maconha é um relaxante muscular e não causa dependência física, portanto os usuários não sentem necessidade de obter mais droga após o consumo. Por essa razão, usuários de baixa renda conseguem obter a droga pelo seu preço relativamente barato e usuários com alto poder aquisitivo e nível instrucional mais alto a usam como relaxante.

Ao contrário da maconha, a cocaína é uma droga cara (R\$10,00 um papelote de 10 gramas, o que equivale a duas doses), que é consumida instantaneamente, por um único usuário (o custo não é dividido). O princípio ativo da cocaína é um estimulante e causa dependência física (o que exige que os usuários obtenham mais droga após o consumo). Por essa razão quem consome cocaína, geralmente, apresenta uma renda mais alta e, em função da dependência, quando não têm dinheiro para comprar a droga, vendem objetos de casa ou furtam e/ou roubam, para conseguir dinheiro.

O crack apresenta um padrão de consumo parecido com o da cocaína, exceto pelo seu valor. O crack é uma droga barata (R\$5,00 uma trouxinha com algumas pedras), que é consumido em grupo (o custo é dividido), de forma rápida (a droga, depois de aquecida, evapora-se instantaneamente). O crack é uma cocaína não purificada, a borra da droga durante o processo de fabricação, portanto apresenta o mesmo efeito estimulante, exceto pela dependência física, que é muito mais rápida (o que requer que os usuários obtenham mais droga após o consumo). Por essa razão os usuários de crack estavam concentrados na faixa de renda de até 1/2 salário mínimo. Entre os usuários, aqueles que usam cocaína são considerados a elite, pessoas com alto poder aquisitivo ou comandantes do tráfico, enquanto os usuários de crack são considerados a ralé, sem prestígio.

A Tabela 22 apresenta a frequência e porcentagem da distância entre a residência do adolescente e o local da ocorrência da infração. A distância foi calculada traçando-se uma linha reta, interligando o ponto central do bairro de residência ao ponto central do bairro de ocorrência, em um mapa em escala.

Tabela 22.

Frequência e porcentagem de ocorrências distribuídas de acordo com a distância residência-ocorrência.

Distância	Frequência	Porcentagem
Bairro	82	66,6
1501 – 2500m	21	17,1
2501 – 4000m	15	12,2
Acima de 4km	5	4,1
Total	123	100,0

Nota-se que a grande maioria das infrações foi cometida no próprio bairro onde os adolescentes residiam. Em segundo lugar ficaram as infrações concentradas na faixa de 1.501 a 2.500 metros de distância da moradia.

Esse dado concorda com os dados apresentados por Oliveira e Assis (1999) no Rio de Janeiro. No estudo anterior, as regiões nas quais houve predomínio da violência não foram as regiões com baixos indicadores sócio-econômicos. No presente estudo, os adolescentes residiam em diversos bairros da cidade, não somente em locais com alta concentração de moradores de baixa renda. Como a maioria das infrações ocorreu no próprio bairro de residência, elas foram praticadas em diversos locais da cidade. As infrações que ocorreram em bairros diferentes daqueles nos quais os participantes residiam, foram praticadas na região central da cidade ou bairros circunvizinhos.

A Tabela 23 apresenta a comparação entre uso de drogas e distância

residência/ocorrência.

Tabela 23.

Freqüência de adolescentes usuários e não usuários de drogas, distribuídos de acordo com a distância residência-ocorrência.

Distância	Não Usa	Maconha	Cocaína	Crack
	Freq.	Freq.	Freq.	Freq.
Bairro	45	33	3	0
1501 – 2500m	11	7	0	3
2501 – 4000m	8	6	0	1
Acima de 4km	3	2	0	1
Total	67	48	3	5

Comparando-se o uso de drogas com a distância entre a residência e o local da ocorrência, nota-se que todos os usuários de cocaína e crack praticaram o ato infracional além de mil metros de suas residências, enquanto os usuários de maconha e não usuários de drogas praticaram a infração, em maior freqüência, no próprio bairro. Esse fato poder ser explicado pelo efeito da droga. A maconha é um relaxante muscular, que provoca cansaço e sonolência após o uso, o que dificulta o deslocamento em grande distância.

Com base em todos esses dados apresentados, uma regressão estatística em árvore foi realizada. A Figura 15, na página seguinte, aponta o primeiro conjunto de análise em árvore para o conjunto de variáveis reincidência e ocupação do pai.

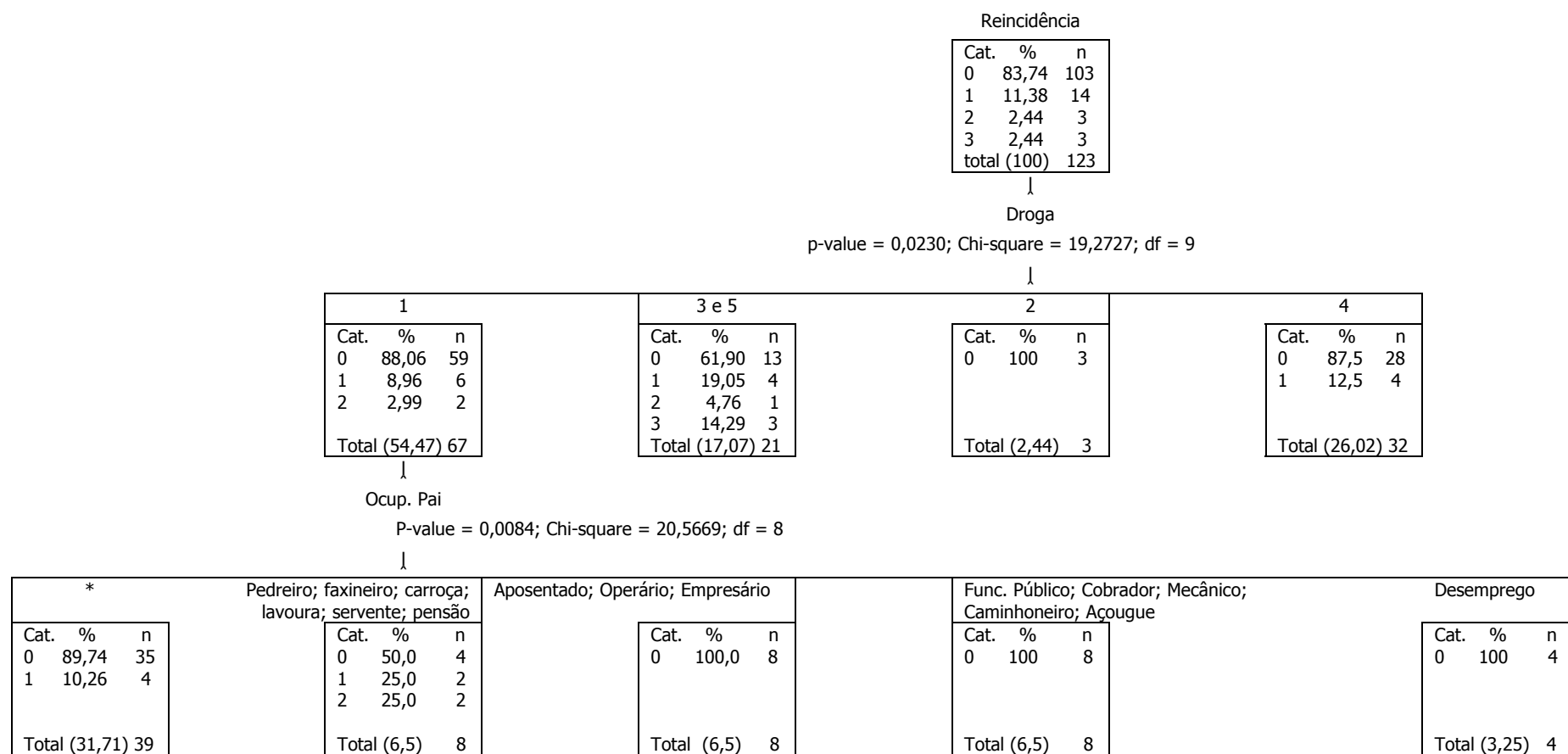


Figura 15. Regressão em árvore para o conjunto de variáveis reincidência e ocupação do pai. Os números dentro do quadro reincidência significam: 0= primário; 1= uma reincidência; 2= duas reincidências; 3= reincidências. Os números acima dos quadros significam: 1= não usuário; 2= usuário esporádico de cocaína; 3= usuário freqüente de crack; 4= usuário esporádico de maconha; 5= usuário freqüente de maconha. * significa não ter uma profissão/ocupação declarada.

O resultado dessa análise é a figura de árvore, composta de vários galhos, ou pontos de decisão, que são particionados até o ponto em que não exista dados significativos. A árvore é um dendograma ou diagrama de similaridade (Sprent, 1996). O dendograma hierarquiza a similaridade entre as variáveis e esta similaridade aponta forte correlação entre elas. O p-valor, mostrado em cada correlação, indica o nível de significância da relação. Quanto mais próximo de zero for o valor, maior a validade preditiva da correlação, isto é, uma correlação com p-valor igual a 0,0000 indica uma correlação perfeita, sem margem de erro e uma correlação com p-valor igual a 0,05 indica que a relação tem 5% de probabilidade de erro. A figura é interpretada de cima para baixo e da esquerda para a direita.

A Figura 15 aponta que a partir da variável reincidência, existe uma correlação com o uso de drogas, em um nível de significância de 0,0230, que por sua vez tem uma correlação com a ocupação do pai, em um nível de significância de 0,0084.

Em um nível de significância de 0,0230 a reincidência está correlacionada com a variável droga. Dentro de cada quadro da variável droga está a distribuição relativa da reincidência. Nota-se que as categorias 3 e 5 da variável droga estão agrupadas em um mesmo quadro, o que indica máxima semelhança entre si, ou seja, os usuários frequentes de crack são muito semelhantes aos usuários frequentes de maconha. Em um nível de significância de 0,0084 os não usuários de drogas estão correlacionados com a ocupação do pai, nas diversas profissões apontadas na figura

A relação entre droga e reincidência já havia sido mostrada em análises anteriores. A relação entre os não usuários de droga com a ocupação do pai é curiosa. A relação entre os não usuários e nenhuma ocupação dos pais (quadro da esquerda) é mais forte do que a relação entre os não usuários e o desemprego dos

pais (quadro da direita). Poder-se-ia supor que o desemprego fosse um fator de risco para o uso de drogas, em função do estresse provocado em toda a família. A presente análise não indicou haver uma correlação entre o desemprego dos pais com o uso de drogas entre os adolescentes, ao contrário, mostrou que o desemprego do pai estava correlacionado ao não uso de entorpecentes entre os participantes, assim como as demais ocupações.

Se for considerado que a interpretação deve ser da esquerda para a direita, as hipóteses apresentadas anteriormente são verdadeiras. O fato de os não usuários se correlacionarem com nenhuma ocupação dos pais pode ser entendido pela presença constante do pai. Entretanto, não é a presença em si que atua como um fator de proteção, mas a qualidade dessa interação, o estilo parental. Não se tem dados sobre a interação desses pais com os participantes, mas é possível, com base nessa análise estatística, indicar que o fato dos pais não desempenharem nenhuma atividade laborativa, possivelmente passando mais tempo com os filhos, tal fato tenha atuado como um fator de proteção para o uso de drogas. Futuros estudos poderiam confirmar e expandir tais conjecturas.

No quadro da direita (desemprego), embora correlacionado ao não uso de drogas, é a relação que tem menor valor preditivo, isto é, a relação com maior margem de erro. A hipótese de que o desemprego seja um fator de risco para o uso de drogas, embora não evidenciada nessa análise, permanece válida, se utilizada uma margem de erro maior (0,5%).

A Figura 16, na página seguinte, mostra a análise em árvore para as variáveis droga e renda *per capita*. Em um nível de significância de 0,2222 o uso de drogas está relacionado com a renda *per capita* dos participantes.

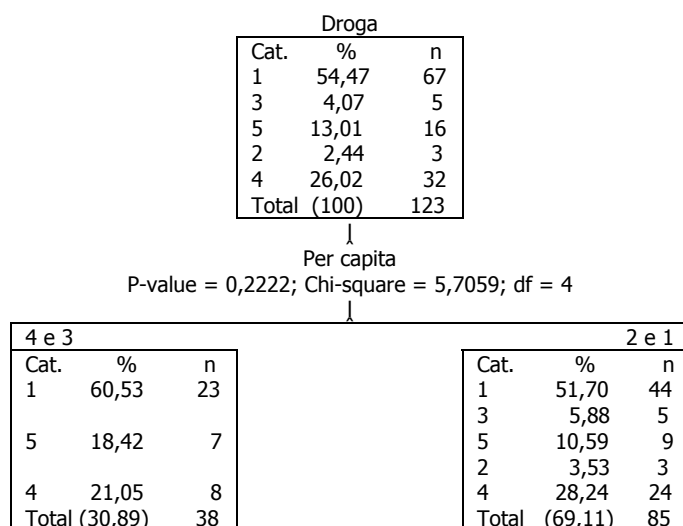


Figura 16. Regressão em árvore para as variáveis droga e renda per capita. Legenda: 1= renda até R\$ 50,00; 2= renda de R\$ 51,00 a R\$ 150,00; 3= renda de R\$ 151,00 a R\$ 300,00; 4= renda de R\$ 301,00 a R\$ 500,00. as categorias dentro dos quadros referem-se a: 1= não usuário; 2= usuário esporádico de cocaína; 3= usuário freqüente de crack; 4= usuário esporádico de maconha e 5= usuário freqüente de maconha.

A Figura 16 mostra que as categorias 1 e 2 da variável renda *per capita* estão agrupadas em um mesmo bloco, o que indica muita semelhança entre si, assim como as categorias 3 e 4. O p-valor da relação é muito alto (nível de significância de 22%), o que indica uma grande margem de erro. Em função disso, só é possível fazer inferências, uma vez que a análise não permite interpretações seguras. As maiores rendas (3 e 4) estão mais correlacionadas ao uso de drogas do que as menores rendas (1 e 2). Possivelmente os participantes que dispõem de uma renda maior apresentam mais facilidade para adquirir o entorpecente.

A Figura 17 mostra a variável droga correlacionada com bebida alcoólica e esta com a série de escolaridade.

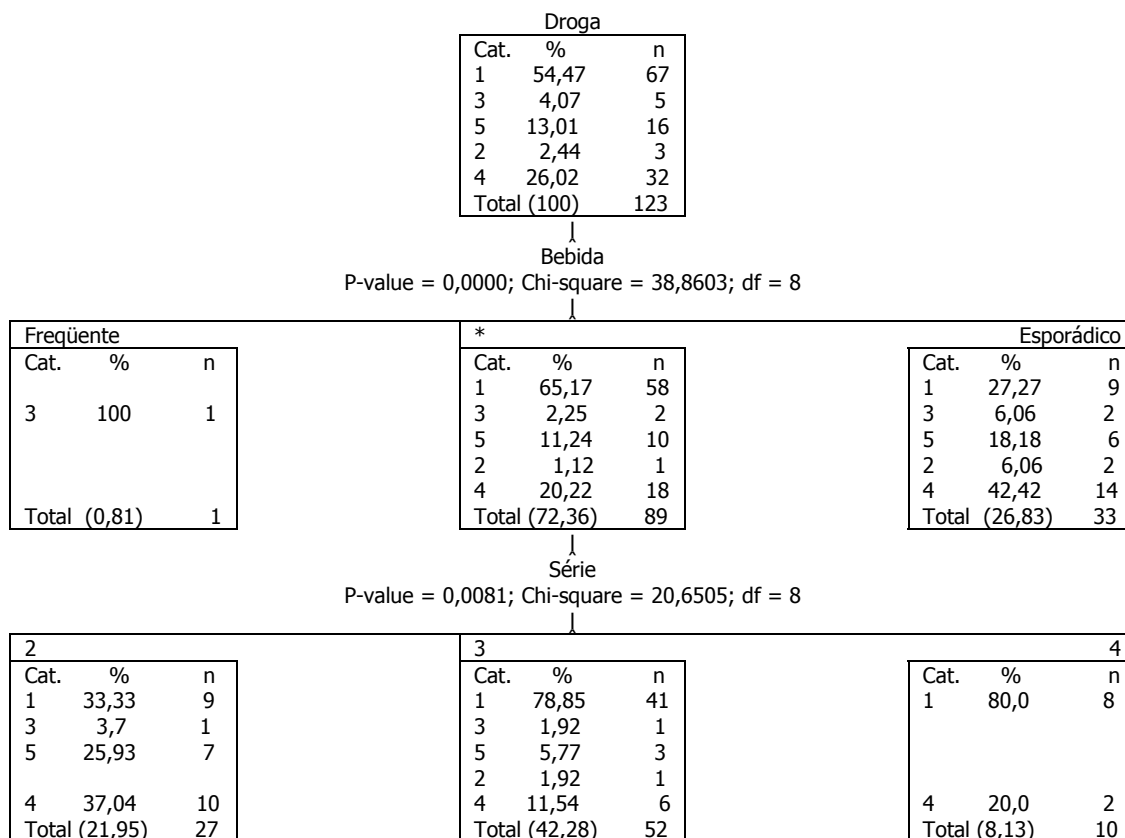


Figura 17. Regressão em árvore para as categorias droga, bebida alcoólica e série de escolaridade.

* indica não usuário.

Em um nível de significância de 0,0000 o uso de drogas ilícitas está correlacionado ao uso de bebida alcoólica. A variável bebida está dividida em usuário freqüente, não usuário e usuário esporádico. O p-valor dessa relação indica que todos os usuários de drogas eram usuários de bebida alcoólica.

Os não usuários de bebida, por sua vez, estão correlacionados às categorias 2, 3 e 4 de escolaridade, em um nível de significância de 0,0081, que se referem a 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série e ensino médio, respectivamente. Da esquerda para a direita, quanto menor o grau de escolaridade, maior a correlação com o não uso de bebida alcoólica.

A Figura 18, na página seguinte, apresenta o último conjunto de análises. Essa figura apresenta a regressão em árvore, partindo da infração praticada,

correlacionada com a classificação da infração, relacionada ao tipo de delito, que por sua vez está correlacionado ao uso de armas e essa variável com o vínculo empregatício. A infração praticada está correlacionada, em um nível de significância de 0,0000 com a classificação em leve, moderada e pesada. Vale ressaltar que tal classificação não existe no Código Penal, sendo que o autor as definiu como: infrações que tinham pena equivalente à multa foram consideradas leves; detenção por curto período de tempo como moderada e reclusão por longo período como severa.

As infrações consideradas pesadas estão correlacionadas, em um nível de significância de 0,0000 com o tipo de infração, sendo crimes contra o patrimônio, contra à pessoa, contra os costumes e crimes especiais (lei sobre drogas). Nota-se que as distribuições de crimes contra à pessoa e contra os costumes apresentam a mesma distribuição, por isso estão agrupados em um mesmo quadro.

Os crimes contra o patrimônio estão correlacionados ao uso de armas, em um nível de significância de 0,0000. O asterisco indica que não houve uso de armas. Aqueles que não usaram armas estão correlacionados ao vínculo empregatício, em um nível de significância de 0,0064.

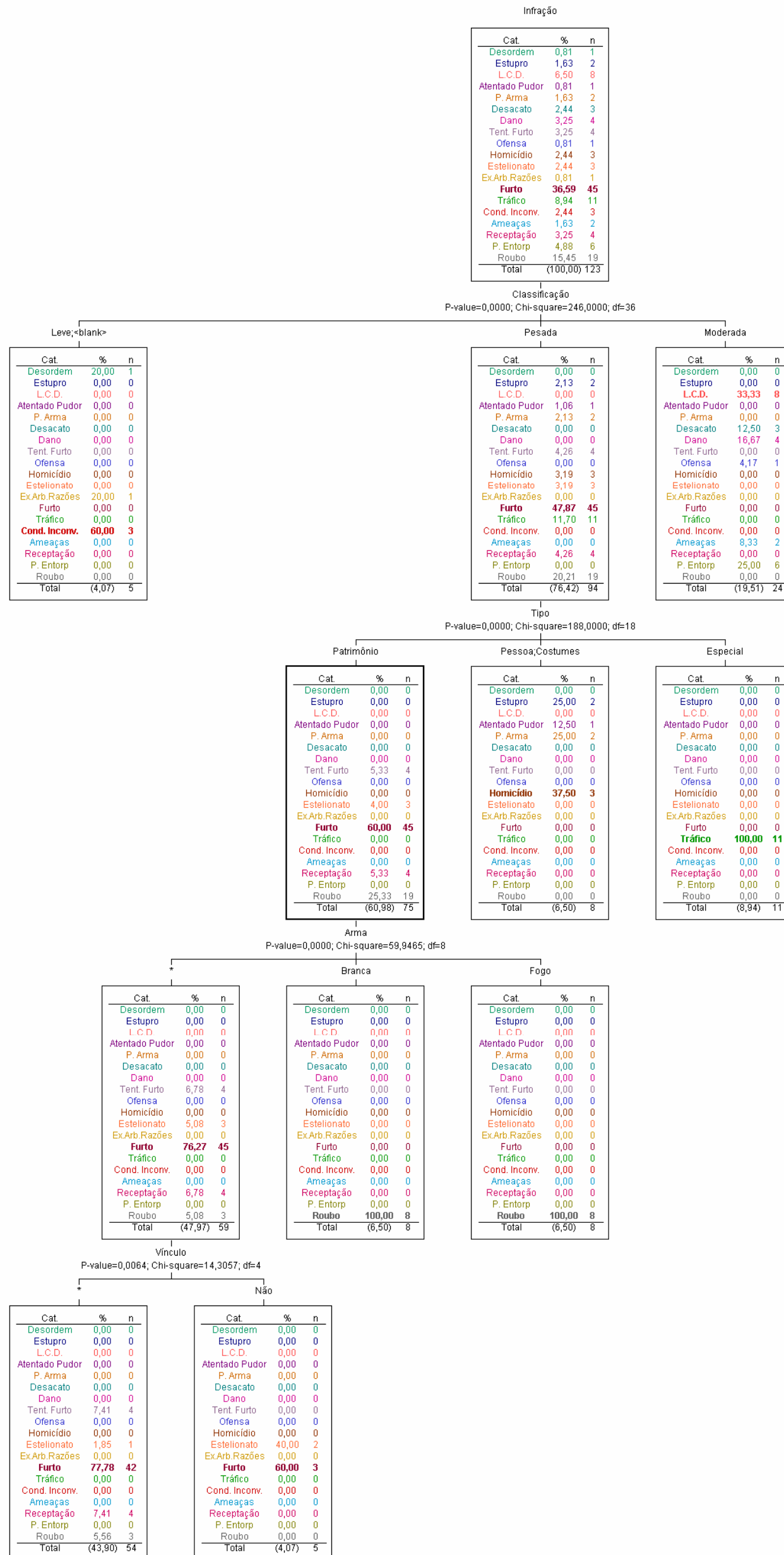


Figura 18. Regressão em árvore para infração, classificação, tipo, uso de arma e vínculo empregatício.

CONCLUSÕES

Este estudo faz parte de um programa de pesquisa mais amplo, visando o desenvolvimento de repertórios socialmente adequados, que possam contribuir para a diminuição da reincidência de adolescentes em atos infracionais. O primeiro passo para se elaborar um programa de intervenção é conhecer quem será a clientela atendida por esse programa, nesse caso, os adolescentes em conflito com a lei, em cumprimento das medidas sócio-educativas. A partir da demanda identificada (as necessidades da clientela e da sociedade), é possível definir os objetivos do programa e quais seriam as ações para atingir esses objetivos. A partir disso, o estudo caracterizou a clientela atendida nas medidas sócio-educativas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida, na cidade de São Carlos, SP, com o objetivo de identificar variáveis associadas à determinação da conduta infracional.

Em síntese, 69,9% dos adolescentes autores de ato infracional nasceram na própria cidade onde foi conduzido o estudo; 87,9% era do sexo masculino e 12,1% do sexo feminino; a idade média dos participantes foi de 15,9 anos; 75,6% estava cumprindo a medida de Liberdade Assistida (LA) e 24,4% Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); 83% estava cumprindo a medida pela primeira vez (primário), sendo que a porcentagem de reincidentes é decrescente em relação ao número de infrações (12,2% com uma reincidência, 2,4% com duas e 2,4% com três reincidências).

Quanto aos delitos praticados, furto foi a infração mais comum (36,7%), seguida por roubo (15,4%) e tráfico de drogas (9%); 60,2% dos adolescentes em conflito com a lei não freqüentava a escola, sendo que desses, 43,2% alegou ter saído por desinteresse; 61,8% dos participantes tinha o primeiro grau (5ª a 8ª séries), seguido por 27,6% com escolaridade até a 4ª série; 14,5% fazia algum curso profissionalizante, sendo o curso de computação o mais comum; 14% exercia

alguma atividade laborativa, sendo a maioria servente de pedreiro e nenhum jovem que trabalhava tinha vínculo empregatício; 40,7% dos adolescentes convivia com ambos os pais e 43,1% vivia somente com a mãe; a média de escolaridade das mães era de 4,52 e dos pais era de 4,99 (a maioria deles tinha da 3ª a 5ª séries de escolaridade); 30,9% das mães era "do lar" e 28,4% era empregada doméstica; 20,6% dos pais era pedreiro; 70,7% dos adolescentes não era fumante e 72,4% não fazia uso de bebida alcoólica; 54,5% não usava drogas, sendo que dentre os usuários, 85,8% fazia uso de maconha.

Quanto às infrações, estas foram praticadas com armas (23 ocorrências); 43,5% era arma branca e 56,5% de fogo; 69,9% dos adolescentes residia em casa própria; a média de cômodos na residência foi de 4,41, sendo que a relação cômodo por habitante resultou em uma média de 1,01 cômodos por habitante; a renda *per capita* média foi de R\$ 121,78 reais; a maioria das ocorrências infracionais foi no próprio bairro dos adolescentes.

Os dados mostram que há uma predominância de adolescentes em conflito com a lei do sexo masculino, quando comparado com o sexo feminino. O número de meninas foi maior do que nos estudos anteriores, talvez devido às características da instituição na qual foi feita a coleta de dados, que acabou dando maior visibilidade aos casos da cidade.

Loeber e Stouthamer-Loeber (1998) salientam que alguns fatores de proteção atuam em adolescentes do sexo feminino, que as impedem de se envolver em atos infracionais. Seria interessante, em pesquisas futuras, tentar identificar quais são esses fatores e como eles atuam. O Órgão de Justiça Juvenil e Prevenção da Delinquência (*Office for Juvenile Justice and Delinquency Prevention*), no Canadá, sugere que seria útil se a intervenção fosse específica para o gênero, porque algumas das situações que levam as meninas a agirem anti-socialmente são

diferentes das situações dos meninos, sendo provavelmente exacerbadas pela cultura que impõe expectativas de gênero (Cummings, & Leschied, 2002).

Embora o número de meninas seja reduzido, essas não diferiram em termos de medidas sócio-educativas, isto é, elas estavam cumprindo as medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade na mesma proporção em que os meninos.

A medida de Prestação de Serviços à Comunidade, apesar de ser uma medida menos severa, parece ser útil, pois envolve o desenvolvimento de atividades, que podem, por sua vez, adaptar o adolescente ao convívio social e profissional. Ou seja, o adolescente em cumprimento dessa medida deve prestar algum tipo de serviço à sociedade, sendo que, com o devido acompanhamento, esse adolescente passa a se relacionar com outras pessoas, aprende um ofício e acaba desenvolvendo um repertório social.

A maioria dos participantes, tanto do sexo masculino como feminino, não freqüentava a escola. O fato de não freqüentar a escola, descrito como um possível fator de risco, foi associado ao número crescente de reincidências, ao uso de entorpecentes e uso de armas. O oposto também foi verificado: quando a freqüência à escola e freqüência a cursos extracurriculares foram comparadas ao uso de drogas e armas, verificou-se, entre aqueles que freqüentavam a escola, que o uso de drogas foi menor, assim como uso de armas. Adicionalmente, constatou-se que quem freqüentou um curso profissionalizante estava na escola. Além disso, o baixo nível educacional contrapôs-se ao alto nível em termos de severidade das infrações. Isto é, os participantes que tiveram baixa escolaridade estavam cumprindo uma medida mais severa do que aqueles com nível educacional mais alto.

O tamanho da moradia para o número de residentes também pode ser considerado outro fator de risco. Apesar da distribuição variável, uma análise

estatística evidenciou que os participantes que abandonaram os estudos viviam em residências com até um cômodo por habitante, além de terem baixa escolaridade.

O estudo também constatou que famílias monoparentais podem representar um risco maior para a conduta infracional, possivelmente devido ao nível de estresse maior que elas enfrentam. Os participantes com nível educacional mais alto viviam com ambos os pais, enquanto aqueles com nível mais baixo viviam em famílias monoparentais.

Os dados obtidos sugerem que, em geral, as infrações não são muito severas, o que está condizente com o tipo de medida aplicada. Os jovens em conflito com a lei de São Carlos são primordialmente do sexo masculino, de baixa renda, têm baixa escolaridade e abandonaram os estudos por não conseguirem acompanhar as aulas; metade deles é usuário de drogas, sendo que a maconha é a mais comum; seus pais têm pouca escolaridade e exercem atividades laborativas com pouca qualificação e remuneração.

O perfil do adolescente em conflito com a lei, encontrado nesse estudo, é condizente com o perfil apresentado em um levantamento realizado por Gazignato, Bazon e Estevão (2004) em Ribeirão Preto, SP. Essas autoras delinearão o perfil social do adolescente envolvido com atos infracionais a partir dos estudos brasileiros já realizados. Para tanto, foi feito um levantamento nas bases LILACS, DEDALUS, no site do Ministério da Justiça e na Revista Brasileira de Ciências Criminais. O perfil apresentado foi: o adolescente em conflito com a lei é predominantemente do sexo masculino (entre 86,7% e 94,4% da amostra); estão na faixa etária dos 17 anos (aproximadamente 1/3 de toda a amostragem tinha essa idade); têm baixa escolaridade, sendo analfabeto ou com ensino fundamental incompleto (entre 51,3% e 80%), e tiveram experiência de trabalho anterior ao delito (de 51% a 70,9%).

Considerando o perfil obtido nesse estudo, identificou-se que os adolescentes em conflito com a lei na cidade de São Carlos não diferiram dos demais jovens em outros estudos e também das estatísticas oficiais. O diferencial deste estudo foi a correlação entre as variáveis, com o objetivo de identificar possíveis fatores de risco e de proteção presentes nessa população.

Conhecendo o que poderia favorecer a prática infracional (fatores de risco) e o que poderia preveni-la (fatores de proteção), é possível elaborar um programa de intervenção que lidasse diretamente com essas variáveis, obtendo assim resultados, possivelmente, promissores.

Uma revisão da literatura sobre fatores de risco indicou uma predominância de publicações internacionais, o que levantou a pergunta: os fatores de risco identificados nesse estudo são diferentes de fatores encontrados em outros países?. Essa pergunta será respondida a seguir.

ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NO CANADÁ

A revisão da literatura sobre fatores de risco aqui realizada indicou uma predominância de publicações internacionais (Brunner, Nelen, Breckfield, Ropers, & van Oost, 1993; Christiansen, & Knussmann, 1987; Jaffe, Wolfe, & Wilson, 1990; Loeber, & Stouthamer-Loeber, 1998; Renfrew, 1997; Ropper, 1991; Schrepferman, & Snyder, 2002; Stiffman, Earls, Dore, Cunningham, & Farber, 1996) e reduzidas publicações brasileiras (Assis, & Constantino, 2005; Gomide, 2000; Tavares, Béria, & Lima, 2001).

Considerando-se que os fatores de risco apontados na literatura são predominantemente provenientes de estudos internacionais, levantou-se as seguintes perguntas: os fatores de risco e de proteção identificados entre os adolescentes brasileiros (Estudo 1) diferem ou são semelhantes aos fatores encontrados em adolescentes em conflito com a lei em outro país? Se forem diferentes, em que sentido seriam?

Com base nessas perguntas, foi proposto o Estudo 2, visando o levantamento de dados entre adolescentes em conflito com a lei no Canadá⁴ e comparação com os dados encontrados no estudo anterior.

No Canadá os índices de violência são expressivamente menores comparados com o Brasil. Segundo um levantamento realizado pelo Centro Canadense de Estatísticas da Justiça (*Canadian Centre for Justice Statistics*), nos anos de 1998 e 2000 a taxa de crimes em geral, envolvendo adolescentes foi de 7.500 por 100.000 habitantes. Desses crimes, somente 4% referem-se a crimes contra a pessoa, sendo que a incidência de homicídios foi praticamente nula. Na cidade de London, no sul da província de Ontário, no ano de 2004 foi registrado

⁴ O autor realizou estágio "doutorado sandwich" no *Centre for Children and Families in the Justice System of the London Family Court Clinic* (Centro para Crianças e Famílias no Sistema de Justiça da Clínica Jurídica Familiar de London) com apoio CNPq processo 201238/2004-7.

somente um homicídio em geral. A cidade tem 336.539 habitantes, portanto quase o dobro de São Carlos, SP.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) considera o jovem até 18 anos como inimputável. No Canadá há uma lei semelhante ao ECA, denominada *Young Offenders Act*. Esse conjunto de leis considera o jovem entre 12 e 18 anos como uma pessoa em desenvolvimento, portanto sujeito às normas da legislação especial, mas não considera esse jovem inimputável, dependendo das características do caso. Ou seja, um adolescente que pratica um ato infracional pode ser condenado como se fosse adulto, dependendo de seu histórico anterior em reincidências e a gravidade do ato praticado (*Canadian Centre for Justice Statistics*, 1998).

Os adolescentes entre 12 e 14 anos de idade, que praticarem um crime grave, como homicídio e que tenham um histórico de reincidências em crimes contra a pessoa e que, repetidamente, foram advertidos pelo cumprimento inadequado de medidas alternativas podem ser transferidos para o Fórum Criminal, sendo julgados como adultos. Jovens acima de 16 anos, nesses casos, são automaticamente transferidos, podendo optar pelo julgamento com juiz ou júri popular. As sentenças são, então, as mesmas aplicadas aos adultos, incluindo prisão perpétua. Nesses casos os adolescentes têm direito à liberdade condicional (*parole*) depois de 10 anos de cumprimento da pena, enquanto os adultos só têm esse direito após 25 anos de cumprimento na prisão (*Canadian Centre for Justice Statistics*, 1998).

No Brasil, a legislação especial prevê medidas sócio-educativas aplicáveis aos adolescentes. No Canadá, o *Young Offenders Act* prevê medidas diferentes daquelas aplicadas aos adultos, denominadas medidas alternativas. Essas medidas são semelhantes aquelas do Estatuto da Criança e do Adolescente e podem ser

observadas na Tabela 24.

Tabela 24.
Medidas sócio-educativas no Brasil e medidas alternativas no Canadá

Estatuto da Criança e do Adolescente	<i>Young Offenders Act</i>
Advertência	Advertência
—	Pedido de Desculpas à Vítima
—	Multa
Obrigação de Reparar o Dano	Obrigação de Reparar o Dano
Prestação de Serviços à Comunidade	Prestação de Serviços Comunitários
Liberdade Assistida	<i>Probation</i>
Semiliberdade	Custódia Aberta
Internação	Custódia Fechada

A medida de *Pedido de Desculpas à Vítima* não existe na legislação brasileira e pode ser verbal, durante a audiência ou por escrito, entregue à vítima durante o julgamento, sempre condicional à advertência. A *Multa* também não tem correspondente no Brasil e é estipulada pelo juiz, com valor sempre acima de 5.000 dólares canadenses. As demais medidas são semelhantes às encontradas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O processo judicial canadense é semelhante ao brasileiro. Ele começa com a apreensão do adolescente pela polícia, seja em flagrante, seja após a apuração da investigação. A polícia registra a ocorrência e encaminha para o tribunal, podendo, com base nos indícios de prática de nova infração ou risco à vida, decidir pela custódia temporária do adolescente. A autoridade policial, também, tem o poder de desviar o processo do sistema formal de justiça, em casos em que não há severidade, não implicando em julgamento. Por exemplo, se um aluno de 15 anos agredir verbalmente um colega e a direção da escola chamar a polícia, o oficial pode

optar por não registrar a queixa da agressão (se a vítima não quiser registrar), encaminhando o adolescente até seus pais e discutindo as conseqüências de uma futura agressão.

No tribunal, o promotor é responsável pela acusação. Se o adolescente tem recursos financeiros, poderá contratar um advogado de defesa, se não tem, ele é encaminhado para aconselhamento jurídico, se assim preferir. O sistema de justiça não prevê a contratação de um defensor pelo Estado. No Brasil, se o acusado não tem como pagar por um advogado de defesa, o Estado nomeia um defensor *ad hoc*, garantindo o princípio de plena defesa. No Canadá, o cidadão pode representar a si mesmo no tribunal, não necessitando de um defensor. Aqueles que não podem pagar por um advogado têm a disposição um serviço de aconselhamento jurídico por uma procuradoria (*legal-aid*).

Tal serviço pode ser prestado por qualquer advogado que exerça sua profissão na cidade, mediante um cadastro no órgão governamental responsável. O aconselhamento jurídico é definido por uma orientação, feita pelo advogado, para que o cliente tenha conhecimento suficiente para representar a si mesmo no tribunal. O caso é detalhado e explicado ao cliente como ele deve agir perante o juiz, assim como seus direitos legais. Tal serviço pode ser contratado por qualquer pessoa acima de 16 anos, sem a necessidade do consentimento dos pais e todas as informações são mantidas em sigilo. Os honorários do advogado são pagos pelo governo da província após aprovação dos critérios de elegibilidade para *legal-aid*.

Para se tornar elegível ao serviço de aconselhamento jurídico, no momento da acusação, o promotor encaminha o adolescente ao setor de *legal-aid* no tribunal. Esse setor verifica as condições econômicas da pessoa. Se o adolescente tiver renda igual ou inferior ao definido, ele recebe a documentação do *legal-aid*, assim como a lista de advogados da cidade que podem prestar esse serviço. O adolescente tem o

direito de escolher qualquer advogado que aceite esse tipo de serviço.

Após a audiência com o promotor, quando o adolescente é formalmente acusado pelo ato infracional praticado, o juiz poderá solicitar maiores informações sobre o adolescente, a fim de determinar a sentença que melhor se aplica, podendo encaminhar o adolescente para uma avaliação. Isso acontece quando o juizado tem dúvidas se o adolescente realmente tem consciência do delito ou se apresenta indícios de problemas psicológicos, o que é definido por não ser capaz de participar de um julgamento padrão.

É muito comum o juiz solicitar uma avaliação psicológica do adolescente no Canadá. Embora essa avaliação esteja prevista para os casos que não se encaixam no padrão, essa norma é subjetiva e depende do ponto de vista das pessoas envolvidas no julgamento. Ela pode ser solicitada pela promotoria ou pela defesa, mas requer a concordância do juiz. Por se tratar de uma regra subjetiva, cada vez mais juizes têm solicitado uma avaliação, com o objetivo de serem mais precisos na aplicação da medida. Esse tipo de avaliação permite que o tribunal tenha informações não só do ato infracional praticado, mas do adolescente enquanto pessoa em desenvolvimento, com suas particularidades pessoais, familiares e acadêmicas. Sendo assim, aquele determinado adolescente, na frente do juiz na audiência de aplicação da medida, deixa de ser um adolescente qualquer que praticou um ato infracional, passando a ser um adolescente específico, com problemas específicos. Adicionalmente, não mais se trata de um crime praticado por um adolescente, passando a ser um adolescente que praticou um ato infracional, isto é, o foco é desviado do crime para a pessoa, deixando-se de ver somente o crime, a punição e passando a olhar para o adolescente que porventura praticou aquele crime.

Na cidade de London, na província de Ontário, essa avaliação é feita pelo

Centre for Children and Families in the Justice System of the London Family Court Clinic, Inc que também recebe adolescentes de outras cidades da região. Esse Centro é um órgão independente, mantido por verbas de diferentes Ministérios (recursos para pesquisa, capacitação, prestação de serviços), assim como doações. O Centro tem como objetivo principal oferecer serviços a crianças, adolescentes e famílias que por algum motivo entraram no sistema de justiça, sendo vítimas, testemunhas, acusados ou defensores. O Centro também produz pesquisas relacionadas a esse tema e outros associados à violência na família, assim como oferece capacitação a profissionais ligados ao sistema de justiça. O Centro conta com pesquisadores renomados na literatura que atuam na *University of Western Ontario* como David Wolfe, Peter Jaffe, Allan Leschied, Naomi Rae-Grant, entre outros. A produção contínua do Centro fez com que ele seja um ponto de referência no Canadá e no mundo. O centro, também, já organizou dois congressos internacionais, amplos, sobre os efeitos da exposição à violência doméstica em diferentes contextos.

No Brasil não existe tal tipo de avaliação psicológica antes da aplicação da medida sócio-educativa. Geralmente uma avaliação psicossocial é realizada no início do processo sócio-educativo, após a aplicação da medida, por parte da equipe técnica da FEBEM ou por profissionais conveniados, quando a execução das medidas é municipal.

O *Centre for Children and Families in the Justice System* recebe o encaminhamento do juiz e agenda uma primeira entrevista com o adolescente e seus pais. O trabalho do Centro é interdisciplinar sendo que a entrevista de triagem (*intake form*) é realizada por um assistente social. Nessa entrevista, são obtidas informações sobre o adolescente, como: problemas na infância, relacionamento e dinâmica familiar, histórico de doenças e infrações à lei, grau de escolaridade,

histórico escolar (classe especial, problemas na escola), uso de álcool e drogas. O adolescente assina um Termo de Consentimento autorizando o processo de avaliação e outro Termo autorizando o Centro a obter informações de outros órgãos como escola, polícia, médicos e outras fontes de informações que forem relevantes. A mesma entrevista é feita com o adolescente e com os pais, a fim de se obter a informação sob diferentes pontos de vista.

Em uma outra sessão, um psicólogo faz a aplicação de uma bateria de testes (*Youth Self Report* – Achenbach e Edelbrock, 1991; *Anger Screening Inventory* – Reynolds, 2005; *Adolescent Mental Health Questionnaire* – Landgraf e Ware Jr, 2002; *Adolescent Psychopathology Scale/ Clinical Score Report* – Reynolds, 2001; e MACI – *Millon Adolescent Clinical Inventory* – Millon, Millon e Davis, 1998) e, também, uma Entrevista Clínica com os pais do adolescente. Algumas entrevistas clínicas são feitas após a aplicação dos testes, com o objetivo de se obter informações complementares mais precisas.

Adicionalmente, as informações prestadas pela escola, médicos, Conselho Tutelar (*Children Aid Society*) e outros, são analisadas em conjunto com as informações obtidas na avaliação e um relatório é confeccionado, explicando como o jovem se apresenta psicossocialmente. O objetivo desse relatório é prover o tribunal de informações que possam explicar possíveis razões que poderiam ter levado o adolescente a cometer um ato infracional, para assim poder definir possíveis estratégias de intervenção. O Centro também sugere a intervenção mais adequada ao caso.

Geralmente a medida alternativa prevista em lei é considerada insuficiente. Acredita-se que a privação de liberdade, por si só, seja incapaz de promover mudanças de comportamento. Quando um adolescente é levado a julgamento pela prática de um ato infracional, ele é responsabilizado, por alguma medida prevista no

Young Offenders Act. O objetivo, além da “punição” pelo Estado é que esse mesmo adolescente não volte a praticar outro ato infracional. Por essa razão, além da medida alternativa aplicada como forma de responsabilizar o adolescente pelo ato praticado, outros serviços são determinados, a fim de se promover mudanças de comportamento. Segundo o *Canadian Centre for Justice Statistics* (1998), no ano de 1997, em todo o país, 68% dos adolescentes receberam a medida de liberdade assistida (*probation*), 30% a medida de prestação de serviços comunitários (*community services*), 20% semiliberdade (*open custody*), 16% internação (*secure custody*), 6% multa (*fine*) e em 2% houve arquivamento do processo por falta de evidências (*absolute discharge*).

Além dessas medidas que são decididas pelo tribunal, o juiz pode determinar outras medidas, baseado no relatório do Centro, como um serviço de aconselhamento, atendimento clínico (psicológico e/ou psiquiátrico), sendo que o adolescente é obrigado a participar desses serviços, concomitantemente, ao cumprimento da medida. Por exemplo, se um jovem for acusado de crime sexual, além de receber possivelmente uma medida de liberdade assistida (a mais comum), poderá ser encaminhado para um grupo de jovens agressores sexuais em algum centro que ofereça esse serviço. O setor clínico do Centro oferece esse tipo de serviço, provido por um grupo interdisciplinar formado por psicólogos, assistentes sociais, educadores e psiquiatras. Se existir indícios de doença mental, além da medida, o adolescente poderá ser encaminhado a um hospital que disponha de unidade-dia para atendimento ou participar do serviço clínico provido pelo Centro. Na cidade de London, alguns casos diagnosticados como esquizofrenia são encaminhados para o *Child and Parent Resource Institute*, que é um hospital interligado ao Ministério da Criança e Serviços Juvenis (*Ministry of Children & Youth Services*). Esse hospital, também, realiza pesquisas na área, em colaboração com a

equipe do Centro e da *University of Western Ontario*.

No Brasil, a intervenção se restringe, normalmente, àquela realizada pela equipe de execução das medidas sócio-educativas e, geralmente, não há outros serviços disponíveis. Depois da municipalização das medidas sócio-educativas, houve um esforço pioneiro em se prover um atendimento diferenciado, em que se leve em conta as particularidades de cada adolescente, como observado no Programa de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto e o Núcleo de Atendimento Integrado, ambos na cidade de São Carlos, SP.

Uma maior parceria entre o sistema judiciário, especialmente a execução das medidas sócio-educativas e universidades, como observado no Canadá, pode promover conhecimento específico, cientificamente fundamentado, além da possibilidade da universidade fazer pesquisas, assim como serviços de extensão, complementares à medida sócio-educativa, gerando um trabalho multidisciplinar, que poderia prevenir futuras reincidências. Esse tipo de relacionamento, que tem como benefício uma intervenção cientificamente embasada, ainda é escasso no Brasil.

PERFIL DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI EM LONDON

MÉTODO

Objetivos:

Comparar a caracterização realizada no estudo anterior com o perfil dos adolescentes em conflito com a lei na cidade de London, Ontário, Canadá.

- a) levantar as mesmas variáveis
- b) correlacionar as variáveis.

Caracterização da cidade como contexto para o estudo⁵

Para se ter noção da cidade onde o estudo foi conduzido, é importante descrever alguns aspectos que a caracterizam como uma cidade de porte grande do condado de Middlesex, na província de Ontário. A cidade de London está localizada ao sudoeste da província de Ontário, no meio de uma linha ligando a capital Toronto e a cidade de Detroit, nos Estados Unidos (distante 130km de cada uma dessas cidades), pertencendo a linha principal da estrada de ferro *Canadian National Railway*, interligando Toronto e Chicago (Estados Unidos).

A cidade conta com 336.539 habitantes, com crescimento anual em torno de 0,76%. A população da região metropolitana chega a 432.451 habitantes, tendo uma das mais altas porcentagens de pessoas, entre as cidades canadenses, de origens Anglo-saxônica, escocesa e irlandesa. A população se distribui entre os seguintes grupos étnicos: brancos (91,6%), negros (1,4%), árabes (1,4%), grupos mistos (1,2%) e asiáticos (1%), o que reflete nas religiões praticadas na cidade, sendo: protestantes (44%), católicos (27,9%), outras denominações de cristãos (3,9%). Depois dos Cristãos, Muçulmanos representam a segunda maior religião, com os praticantes provenientes, em sua maioria, de outros países, como do oriente

⁵ Fonte: StatsCan – Statistics Canada (2003). Disponível em www.statscan.ca e wikipedia, disponível em http://en.wikipedia.org/wiki/London,_Ontario.

médio, sul da Ásia e África. Há, também, templos Judaicos, Hindus, Sikh, Budistas, Baha'í, de Teosofia e Eckankar.

A criminalidade em London é pequena para o seu porte, embora os *Hell's Angels* tenha uma participação nos eventos fora-da-lei, criando o grupo *Outlaws Motorcycle Club*. Maconha é amplamente disponível, ilegalmente. London tem um certo problema com crack, sendo que a região ao leste do centro da cidade contém alguns traficantes especializados nessa droga. O uso de drogas farmacêuticas como morfina e outros derivados do ópio está aumentando. A região leste do centro da cidade é reconhecida como a menos segura, ganhando o apelido EoA (*East of Adelaide*). Prostituição e tráfico de drogas é o problema central nessa região. Entretanto, os moradores estão promovendo negócios e desenvolvimento cultural nessa região, na tentativa de reverter o estigma, assim como a prefeitura, criando uma área de conservação histórica, o *East Heritage Conservation District*, dentro da lei de patrimônio histórico da província.

O município destaca-se na área de educação e tecnologia. A cidade conta com duas secretarias de ensino fundamental e médio (*Thames Valley District School Board* e *London District Catholic School Board*), o que representa um grande investimento em educação básica. London é sede da *University of Western Ontario* (UWO), que foi fundada em 1878, e é a quarta universidade mais antiga do país, composta por 1.164 professores (*faculty members*) e, aproximadamente, 29.000 alunos. Além disso, a universidade conta com a *Richard Ivey School of Business*, que figura entre as melhores escolas de administração de empresas do mundo e outras três faculdades afiliadas: *Brescia University College* (única faculdade unicamente feminina do Canadá), *Huron University College* (criada antes da fundação da UWO) e *King's University College*. London também tem a *Fanshawe College*, uma faculdade comunitária com aproximadamente 13.000 alunos de pós-

graduação, incluindo 3.500 residentes, mais de 200 alunos estrangeiros de 34 países diversos e aproximadamente 40.000 alunos em meio-período, em cursos de educação continuada.

London conta com três grandes empresas ferroviárias (*Canadian National Railway, Canadian Pacific Railway e Via Rail*), o que representa um maior acesso ao transporte interurbano. Além disso, há também a *Greyhound Canada*, que opera linhas densamente freqüentes de ônibus para Toronto e sudoeste de Ontário, além das cidades americanas de Detroit e Chicago. Há, também, o Aeroporto Internacional de London (YXU).

A cidade de London tem o apelido de *Forest City*. Ao contrário da crença popular que esse apelido é devido ao grande número árvores na cidade, ele provém da origem do município. Em tempos remotos a cidade era isolada e para uma pessoa chegar lá, ela deveria atravessar a pé uma densa floresta. Naquela época se dizia que London era uma cidade dentro de uma floresta. Entretanto, nos dias atuais, os moradores têm se preocupado com as árvores da cidade, protestando até mesmo contra a remoção de árvores mortas.

Local/Instituição:

O estudo foi conduzido em uma sala para uso exclusivo de atividades de intervenção no *Centre for Children and Families in the Justice System*.

Foram consultados, para a coleta de dados, documentos dos arquivos da instituição, com a permissão prévia da diretora executiva, supervisionado pela diretora de planejamento e pesquisa.

Os documentos foram analisados e os dados registrados em planilhas de dados no computador (Microsoft Excel e SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*).

Procedimento:

Determinação do Tamanho da Amostra

A amostra utilizada no Estudo 1 foi de 123 adolescentes. Optou-se por uma amostra de 100 adolescentes, pois isso representava a totalidade dos casos atendidos pelo Centro canadense, de janeiro a maio de 2005.

Análise dos Prontuários

Foram analisados 100 prontuários, preenchidos pelos profissionais que acompanhavam os adolescentes encaminhados para avaliação.

Todos os prontuários ficavam armazenados em arquivos específicos na instituição. Após a avaliação, a equipe do Centro remete um relatório ao tribunal e os documentos são transferidos para uma sala-arquivo, na qual ficam guardados, com acesso restrito, segundo as normas legais (*Privacy Act*).

Os prontuários eram compostos pelos seguintes documentos:

1. *Intake Form*. Entrevista de triagem inicial realizada assim que o adolescente dava entrada na instituição. A entrevista é conduzida pelo assistente social. Participam da entrevista o jovem e seus pais, devendo estar presentes ambos os genitores. A entrevista inicial visa o levantamento das condições sócio-econômicas (dos participantes e suas famílias), escolaridade e trabalho.
2. *Charging and Prosecution*. Consiste no processo judicial, como cópia do relatório da polícia, transcrição da audiência com a Promotoria, registro de ocorrências passadas (reincidências), tanto no tribunal como na polícia, quando o caso foi arquivado e não houve julgamento.

3. *Psychological Report*. Consiste no relatório elaborado pela equipe clínica do Centro, com laudos baseados nas sessões clínicas de avaliação e resultados dos testes realizados.

A análise dos prontuários consistiu na análise do *Intake Form e Charging & Prosecution*. O relatório psicológico não foi analisado, somente utilizado para confirmação de informações constatadas como dúbias.

A fonte de dados consultada dispunha de informações semelhantes às coletadas no Estudo 1, o que permitiu a comparação das variáveis.

Delineamento Geral

Tal como no Estudo 1, o presente estudo empregou um delineamento do tipo *survey* para análise de documentos (Cozby, 2003; Tawney, & Gast, 1984).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos por meio da análise dos prontuários são apresentados a seguir.

A Tabela 25 apresenta a frequência e a porcentagem de adolescentes das cidades de São Carlos e London, distribuídos de acordo com suas idades.

Tabela 25.

Frequência e porcentagem de adolescentes em conflito com a lei de ambas cidades, distribuídos de acordo com a idade.

Idade	São Carlos		London	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
12	1	0,8	3	3,0
13	5	4,1	13	13,0
14	11	8,9	16	16,0
15	29	23,6	35	35,0
16	29	23,6	11	11,0
17	32	26,0	19	19,0
18	16	13,0	3	3,0
Total	123	100,0	100	100,0

Nota-se que a média de idade no Brasil foi de 15,9 anos, enquanto no Canadá foi 15,7, o que é estaticamente igual.

A Tabela 26, na página seguinte, apresenta a frequência e a porcentagem dos adolescentes de ambas as cidades, distribuídos de acordo com o gênero.

A proporção de meninas, no Canadá, foi maior do que a encontrada na amostra brasileira, possivelmente devido aos aspectos operacionais do Centro ($z=0,15865$; $p=0,05$).

Tabela 26.

Frequência e porcentagem de adolescentes de ambas cidades, distribuídos de acordo com o gênero.

Gênero	São Carlos		London	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Masculino	108	87,8	71	71,0
Feminino	15	12,2	29	29,0
Total	123	100,0	100	100,0

A instituição na qual o estudo foi realizado não é responsável pelo acompanhamento dos jovens em medidas sócio-educativas, mas responsável pela avaliação de tais adolescentes. A avaliação não implica em distinção de acordo com o sexo e considerando que em São Carlos, SP foi encontrado 12,2% de adolescentes do sexo feminino cumprindo medidas sócio-educativas em meio aberto, as demais adolescentes, após audiência, foram transferidas para outras cidades para cumprimento de medida em regime semi-aberto ou fechado, o que não entra nos registros da instituição na qual o estudo foi realizado.

Já em London, como o Centro não é responsável pelo acompanhamento em medidas, somente pela avaliação, um número maior de adolescentes do sexo feminino (29%) acabou passando pela instituição. Segundo Cummings e Leschied (2002), quando meninos violam as regras sociais, esse comportamento é mais aceito do que quando praticado por meninas. Um adolescente infringir a lei pode ser considerado, por algumas pessoas, como "garotos sendo garotos" e quando isso acontece com alguma menina, a atenção é maior e o comportamento mais socialmente punido, justificando uma avaliação, e por consequência, um número grande de meninas encontradas na instituição.

A Tabela 27 apresenta a comparação entre as infrações praticadas,

encontradas na amostra brasileira e na canadense.

Tabela 27.

Infrações praticadas em São Carlos e London.

Infração	São Carlos Frequência	London Frequência
Furto	45	11
Roubo	19	2
Tráfico de Drogas	11	0
Lesão Corporal Dolosa	8	12
Porte de Entorpecentes	6	0
Dano	4	6
Tentativa de Furto	4	1
Receptação	4	2
Homicídio	3	0
Conduta Inconveniente	3	0
Desacato à Autoridade	3	2
Estelionato	3	1
Porte de Arma	2	1
Estupro	2	0
Ameaça	2	3
Ofensa	1	0
Desordem	1	0
Atentado Violento ao Pudor	1	3
Exercício arbitrário das próprias razões	1	0
Ofensa Sexual	0	20
Agressão com Arma	0	10
Invasão de Propriedade	0	9
Não Cumprimento de Medida	0	20
Fuga de Custódia	0	4
Total	123	107

Nota-se que os delitos praticados diferem em termos de severidade. No Brasil a maioria foi furto, enquanto no Canadá foram ofensas sexuais e não cumprimento adequado da medida. A definição de furto não implica contato com a vítima, portanto é uma infração menos severa, enquanto ofensa sexual implica em contato direto com a vítima, sendo uma infração, a priori, mais severa. Entretanto, depois de analisados o relato dos participantes no momento da atuação pela polícia e a transcrição do interrogatório policial, ficou evidente que a definição de ofensa sexual do sistema de justiça canadense difere substancialmente da definição brasileira.

No Brasil, o Código Penal define que uma infração de teor sexual envolveria o estupro, o atentado violento ao pudor, ou simplesmente o atentado ao pudor. A infração mais comum na amostra canadense, definida como ofensa sexual foi passar a mão nas nádegas da vítima. Como por exemplo, um grupo de três adolescentes no estacionamento de um shopping da cidade, apostando quem conseguia passar a mão no maior número de pessoas. Uma senhora estava colocando as compras no porta-malas do carro, quando o jovem se aproximou por trás, passando a mão nela. Essa mulher chamou a polícia pelo celular, que chegou em poucos minutos, encontrando os adolescentes ainda no estacionamento e os autuou por prática infracional.

Três casos categorizados como ofensa sexual envolveram atos sexuais definidos, na legislação brasileira, como atentado violento ao pudor. Nos três casos, os autores (adolescentes do sexo masculino com idades de 13 e 14 anos) obrigaram as vítimas a fazer sexo oral (dois garotos de sete e nove anos e uma menina de nove anos). As vítimas relataram o episódio aos pais, que acionaram a polícia. Na transcrição do interrogatório consta que os autores mencionaram não saber porque praticaram essa infração e revelaram que foram abusados sexualmente quando

menores, por algum parente que cometeu o mesmo ato. No processo, também, consta que a polícia emitiu um mandado de prisão preventiva para os parentes citados no interrogatório, pela prática de crime sexual contra menores. Nesses casos, fica evidente a característica de abuso sexual intrafamiliar e esse padrão se replica entre as gerações (intergeracional), como apontado por Widon (1989), Williams (2002), Reppold, Pacheco, Bardagi e Hutz (2002), Saffioti (1996), Drezett (2000) e Flores (1998).

Uma possível explicação da grande freqüência de ofensas sexuais no Canadá recai sobre diferenças em práticas culturais. No Brasil atos como “passar a mão” não caracterizam um problema de justiça, mas um problema de educação familiar. Adolescentes que se comportam dessa forma são geralmente advertidos pela comunidade e não responsabilizados criminalmente. Há um debate no sistema de justiça canadense tentando remover da esfera criminal tais atos. Já os três casos que envolveram abuso sexual estão condizentes com a literatura, que afirma que vítimas de abuso sexual podem apresentar comportamentos sexualizados.

A Tabela 28 apresenta a freqüência à escola em ambas as amostras.

Tabela 28.

Freqüência à escola dos adolescentes em conflito com a lei em ambos os países.

Freqüenta				Não Freqüenta			
São Carlos		London		São Carlos		London	
f.	%	f.	%	f.	%	f.	%
49	39,8	87	87,0	74	60,2	13	13,0

Nota-se que a grande maioria dos adolescentes canadenses freqüentava a escola, em contraste com a amostra brasileira. A legislação canadense torna obrigatória a freqüência escolar até os 16 anos de idade, sendo que os pais ficam impedidos de receber auxílios do governo, como seguro desemprego, quando os

filhos menores de 16 anos não estão freqüentando a escola, além de serem responsabilizados por tal negligência.

No Brasil, apesar de o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) determinar que o estudo até a 8ª série seja obrigatório, muitos adolescentes em conflito com a lei abandonam os estudos pela falta de recursos adequados. Como apontado no Estudo 1, apesar dos esforços do NAI em efetivar as matrículas dos adolescentes em conflito com a lei, na maioria das vezes as escolas rejeitaram a inscrição dos mesmos, com a justificativa de que tais jovens, quando estavam na escola, causaram muitos problemas, devendo ser encaminhados para outras escolas. Essas outras, por sua vez, os rejeitaram pelo histórico de conflitos e pelo estigma de estarem em conflito com a lei. Esse dado também exemplifica as dificuldades que as escolas brasileiras têm para lidar com essa população e falta de programas específicos para a mesma.

No Canadá recursos especiais estão disponíveis, como os programas de educação especial mostrados na Tabela 29 a seguir.

A Tabela 29 lista 17 programas de Educação Especial e apoio educacional que estavam disponíveis na escola regular, bem como o caso de um adolescente que freqüentava uma escola especial. Nota-se que 63% dos adolescentes havia freqüentado um programa especial. Em 11% dos casos, os adolescentes mencionaram a freqüência a algum programa especial, mas não souberam especificar qual seria.

Em horário regular da escola, os alunos freqüentavam os referidos programas, de acordo com suas necessidades. O programa mais comum foi o IEP (*Individualized Education Plan*), um plano individualizado, de acordo com as necessidades do aluno, que segundo a legislação Norte-Americana todo aluno de Educação Especial precisa ter. Em segundo lugar, ficaram aqueles que estavam

freqüentando um programa de Educação Especial, mas não souberam informar qual seria o tipo, e aqueles que estavam recebendo assistência educacional, também, de acordo com suas necessidades.

Tabela 29.

Programas de apoio educacional freqüentados pelos participantes.

Apoio Educacional	London	
	Freqüência	Porcentagem
Nunca freqüentou	37	37,0
IEP (Plano Individual de Ensino)	16	16,0
Não especificou o programa	11	11,0
Assistência Educacional	11	11,0
TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)	5	5,0
EAP (Pagamento de Assistência Educacional)	3	3,0
Programa de Modificação de Comportamento	2	2,0
ESL (Inglês como Segunda Língua)	2	2,0
Classe de Recursos	2	2,0
Cope (agressividade)	1	1,0
Programa Ambulatorial Diário (Saúde Mental)	1	1,0
Atraso no Desenvolvimento	1	1,0
Unidade de Dislexia	1	1,0
ISP (Programa de Inovação de Habilidades)	1	1,0
Programa de Alfabetização Keys	1	1,0
Programa de Individualização de Ensino	1	1,0
OSAP (Programa de Crédito Educativo de Ontário)	1	1,0
SALEP (Aprendizagem Alternativa Supervisionada)	1	1,0
Escola Especial	1	1,0
STS (Programa de Ciências e Tecnologia)	1	1,0
Total	100	100,0

É importante considerar que a existência desses programas de apoio educacional é fruto do preparo que as escolas canadenses têm para lidar com alunos que apresentam problemas comportamentais em sala de aula. A maioria dos programas é oferecida na própria escola em que os adolescentes estudavam, o que facilita a freqüência. A legislação canadense determina que os professores desses programas tenham, no mínimo, mestrado em Educação Especial, capacitação que se reflete na qualidade do serviço prestado. Tudo isso só foi possível devido ao grande investimento do governo canadense na área de educação.

A criação desses programas de apoio na rede educacional no Brasil refletiria na forma com que as escolas lidam com os alunos que apresentam problemas de agressividade e aprendizagem em sala de aula. Ao invés de expulsá-los ou negligenciá-los, por não saber como lidar, as escolas brasileiras passariam a manter esses alunos em sala de aula, agindo como um fator de proteção à prática infracional.

A Tabela 30 apresenta o grau de escolaridade dos participantes em ambos os países.

Tabela 30.

Grau de escolaridade dos participantes nas cidades de São Carlos e London.

Série	São Carlos		London	
	Freqüência	Porcentagem	Freqüência	Porcentagem
Até 4ª série	34	27,9	0	0,0
5ª a 8ª série	76	61,4	49	49,0
Ensino Médio	13	10,7	34	34,0
Total	123	100,0	100	100,0

Devido ao fato de um maior número de adolescentes canadenses freqüentarem a escola e a existência de vários programas de apoio educacional, a

escolaridade dos adolescentes em conflito com a lei de London foi expressamente maior do que a encontrada na amostra brasileira ($z = 0,06528$ e $z = 0,66891$; $p = 0,05$). Somente 10,7% dos adolescentes de São Carlos estavam cursando o ensino médio, enquanto na amostra canadense esse número aumentou para 34%.

Considerando que o alto grau de escolaridade foi um fator de proteção para o uso de armas na amostra brasileira, o mesmo pode ser observado na amostra canadense. Os jovens de London tinham um grau de escolaridade maior e nenhum deles fez uso de armas para praticar a infração.

A Tabela 31 descreve os problemas que os participantes relataram ter na escola.

Tabela 31.

Problemas na escola segundo os adolescentes em conflito com a lei de London.

Problemas na Escola	London	
	Frequência	Porcentagem
Nenhum	32	32,0
Não especificou	17	17,0
Frequência à escola	16	16,0
TDAH	11	11,0
Dificuldades de Aprendizagem	9	9,0
Disruptivo em Sala de Aula	6	6,0
Vítima de Bullying	4	4,0
Dislexia	2	2,0
Drogas	2	2,0
Ouvia Vozes	1	1,0
Total	100	100,0

Nota-se que a quase metade (49%) relatou não ter tido problemas na escola (32%) ou não o especificou (17%). Em seguida tem-se que 16% tiveram problemas relacionados à frequência à escola; 11% dos participantes relataram ter problemas

na escola relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Um adolescente que ouvia vozes e, em decorrência, havia sido diagnosticado com Esquizofrenia.

É curioso que 4% dos adolescentes relataram ter sido vítimas de *bullying*, fenômeno que pode acarretar em sérias seqüelas para o indivíduo (França, 2005).

Ao se comparar as dificuldades escolares do adolescente em conflito com a lei canadense com o brasileiro vê-se que elas refletem a existência ou não de apoio educacional e recursos de Educação Especial no país. No Brasil, dada a absoluta carência de tais recursos, os adolescentes justificaram suas dificuldades acadêmicas como respostas vagas e imprecisas, como “desinteresse”. No Canadá, os adolescentes foram capazes de precisar suas justificativas (“disruptivo em sala de aula”), identificar diagnósticos (“TDAH”, “dislexia”), dando, enfim, justificativas complexas (“*bullying*”), certamente por receber apoio para tais problemas.

A Tabela 32 apresenta as dificuldades com professores, relatadas pelos participantes.

Tabela 32.

Dificuldades com professores relatadas pelos adolescentes de London.

Dificuldades com Professores	London	
	Frequência	Porcentagem
Nenhuma	47	47,0
Autoridade	22	22,0
Não especificou	13	13,0
Desafiante	12	12,0
Frequência à escola	3	3,0
Regras	2	2,0
Professoras (mulheres)	1	1,0
Total	100	100,0

A maioria dos participantes (47%) não relatou problemas relacionados aos professores da escola e/ou não os especificou (13%). Em seguida, 22% declarou ter problemas com autoridades e por isso desafiavam os professores, sendo disruptivos em sala de aula. Esse último dado é mais próximo ao encontrado na amostra brasileira, quando perguntado quais os motivos que os levaram a abandonar os estudos: conflitos na escola ocorreram em 14,9% dos casos na amostra brasileira.

A Tabela 33 apresenta a constelação familiar dos adolescentes no momento da coleta dos dados.

Tabela 33.

Com quem os adolescentes em conflito com a lei de London viviam.

Moram	São Carlos Freqüência	London Freqüência
Mãe e Pai	50	27
Mãe	55	32
Pai	3	3
Avós	15	3
Parentes	0	2
Casa-Lar	0	7
Pai e Madrasta	0	3
Mãe e Padrasto	0	17
Sozinhos	0	1
Pais Sociais	0	5
Total	123	100

Nota-se que, na amostra brasileira os participantes viviam com ambos os pais ou somente com a mãe, na mesma proporção, enquanto na amostra canadense a categoria mais freqüente vivia somente com a mãe (32%). Na amostra

canadense surgiu uma maior variabilidade entre as diferentes modalidades de família, isto é, na amostra brasileira os participantes viviam com a família nuclear tradicional (somente com a mãe, com ambos os pais, ou com o pai) ou com a família extensa (avós), enquanto na amostra canadense foram encontradas essas categorias, além de parentes e famílias recompostas por novos casamentos dos pais. Adicionalmente, na amostra de London surgiram alternativas de residência externas à família, como Casa-Lar e Casais ou Pais Sociais (*Foster Parents*), sugerindo apoio do Estado ao adolescente com famílias de risco, o que é mais raro no Brasil.

Em São Carlos 40,65% dos adolescentes conviviam com ambos os pais, enquanto essa porcentagem ficou em 27% em London. Fica a pergunta: ocorrem mais divórcios em London do que em São Carlos? Não foram encontradas estatísticas locais que pudessem responder a essa pergunta.

Observa-se que 12% dos adolescentes de London viviam em alternativas residenciais e não com a família. O Canadá, atento à violência intrafamiliar, determina que os agressores sejam afastados de suas vítimas com mais ênfase do que no Brasil.

A Tabela 34, na página seguinte, apresenta o grau de escolaridade dos pais dos adolescentes de ambas as cidades.

Nota-se que a maioria dos pais brasileiros tinha apenas da 3^a a 8^a séries de escolaridade, enquanto a maioria dos pais canadenses tinha no mínimo o ensino médio (76,7%). A baixa escolaridade dos pais, como identificada na amostra brasileira, pode ser considerada um fator de risco adicional para atos infracionais em jovens. Pais com baixa escolaridade têm, no geral, dificuldade em incentivar os filhos a estudar, apresentando muitas vezes um repertório falho quanto às habilidades essenciais para a educação dos filhos (*American Psychological*

Association, 2002; Brancalhone, 2003; Freitas, 1997; Kauffman, 2001; Patterson, Reid, & Dishion, 1992).

Tabela 34.

Grau de escolaridade dos pais dos adolescentes de São Carlos e London.

Grau de Escolaridade	São Carlos		London	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Analfabeto	9,1	6,2	0,0	0,0
1ª - 2ª séries	6,8	13,6	0,0	0,0
3ª – 5ª séries	47,8	45,7	6,5	5,5
6ª – 8ª séries	29,5	29,6	17,4	17,8
Ensino Médio	6,8	4,9	39,1	43,9
Superior	0,0	0,0	23,9	20,5
Pós-Graduação	0,0	0,0	13,1	12,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Logo, não é de se surpreender que London seja mais segura do que São Carlos. Possivelmente, os adolescentes da amostra canadense praticaram atos infracionais menos graves, comparado com a amostra brasileira, devido a alguns fatores de proteção presentes, como por exemplo a maior escolaridade dos jovens e a maior escolaridade dos pais.

A Tabela 35, na página seguinte, apresenta a ocupação dos pais, nas duas amostras.

Nota-se que as profissões/ocupações observadas entre as mães brasileiras, a que se destacou, com 30,9% dos casos foi “do lar”, seguido por 28,4% que exerciam a função de doméstica. Entre as mães canadenses, a mais comum foi desempregada (12,9%), seguido por operária (12,2%).

Tabela 35.

Ocupação dos pais dos adolescentes em conflito com a lei dos dois países.

Ocupação	São Carlos		London	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Pedreiro	20,5	0,0	11,2	0,0
Doméstica	0,0	28,5	0,0	5,1
Dona de Casa	0,0	30,9	0,0	3,8
Lavadeira	0,0	1,2	0,0	0,0
Agricultura	4,5	3,7	0,0	0,0
Operário	13,7	1,2	40,1	10,2
Manicure	0,0	4,9	0,0	0,0
Açougueiro	2,3	0,0	0,0	0,0
Camareira	0,0	1,2	0,0	0,0
Auxiliar de Enfermagem	0,0	2,5	0,0	0,0
Servente	11,3	2,5	0,0	0,0
Costureira	0,0	1,2	0,0	0,0
Desempregado	22,8	16,0	6,7	12,9
Cozinheira	0,0	3,7	0,0	0,0
Micro-empresário	4,5	0,0	8,9	3,8
Segurança	2,3	0,0	0,0	0,0
Balconista	4,5	0,0	0,0	3,8
Motorista de Caminhão	4,5	0,0	2,2	2,5
Servidor Público	2,3	0,0	2,2	1,3
Garçonete	0,0	2,5	0,0	3,8
Mecânico	4,5	0,0	0,0	0,0
Carregador	2,3	0,0	0,0	0,0
Auxiliar Administrativo	0,0	0,0	4,4	9,0
Caixa	0,0	0,0	8,9	6,4
Funcionária de Igreja	0,0	0,0	0,0	1,3
Carcereiro	0,0	0,0	0,0	1,3

Tabela 35 *continuação**Ocupação dos pais dos adolescentes em conflito com a lei dos dois países.*

Ocupação	São Carlos		London	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Conselheiro	0,0	0,0	2,2	3,8
Guardião	0,0	0,0	2,2	1,3
Dançarina	0,0	0,0	0,0	1,3
Gerente	0,0	0,0	0,0	5,1
Instrutor de Auto-Escola	0,0	0,0	0,0	1,3
Assistente Educacional	0,0	0,0	0,0	1,3
Aluno (ESL)	0,0	0,0	4,4	5,1
Florista	0,0	0,0	0,0	1,3
Coordenador de Casa	0,0	0,0	0,0	2,6
Encarcerada	0,0	0,0	0,0	1,3
Montador	0,0	0,0	2,2	1,3
Professora Particular	0,0	0,0	0,0	1,3
Professor	0,0	0,0	0,0	1,3
Aposentado	0,0	0,0	0,0	1,3
Técnico	0,0	0,0	0,0	2,6
Garçom	0,0	0,0	0,0	2,6
Advogado	0,0	0,0	2,2	0,0
Engenheiro	0,0	0,0	2,2	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Das profissões/ocupações observadas entre os pais brasileiros, a que se destacou foi a de pedreiro (20,6%), seguido por desemprego (13,6%) e operário (11,4%). Entre os pais canadenses, a ocupação mais comum, também, foi operário (40,1%), seguido por pedreiro ou construtor (11,2%).

Nota-se que os pais brasileiros são mais de três vezes desempregados do que os pais canadenses, o que contribui para os estressores que afetam o nível de violência no Brasil. Já entre as mães o nível de desemprego foi o mesmo entre as

duas amostras ($z = 0,99999$; $p = 0,05$).

Nota-se que, em ambos os países, as ocupações mais comuns não requeriam alto grau de capacitação profissional. Na amostra canadense há pais advogados, engenheiros e professores, o que denota alto grau de escolaridade, o que não foi identificado na amostra brasileira. Em tais casos a alta escolaridade dos pais não funcionou como fator de proteção para o delito dos filhos. Cabe acrescentar também que no Canadá havia uma mãe encarcerada (grande fator de risco), o que não foi observado na amostra brasileira.

A Tabela 36 apresenta o consumo de álcool por adolescentes em conflito com a lei em ambos os países.

Tabela 36.

Consumo de álcool pelos adolescentes de São Carlos e London.

Uso	São Carlos		London	
	f	%	f	%
Não	89	72,4	47	47,0
Sim	34	27,6	53	53,0
Total	123	100,0	100	100,0

Nota-se que a maioria (72,4%) dos adolescentes brasileiros relataram não fazer uso de bebida alcoólica, tendência oposta da amostra canadense, na qual 53% bebiam. Os dados de Velasque, Vinícius, Noletto, Guimarães e Oliveira (2004) chamam a atenção pela grande porcentagem de adolescentes que fazia uso regular de bebida alcoólica no Brasil (58,1%), diferente dos dados encontrados em São Carlos, mas semelhante aos dados canadense (53%).

Vale ressaltar que os dados da Tabela 36 foram obtidos via relato verbal dos participantes, portanto a interpretação deve ser cautelosa. Apesar de Triviños (1992) argumentar que o relato verbal, nesses casos, pode ser uma fonte confiável,

há a possibilidade dos dados, em ambas as amostras, estarem incorretos.

Conseguir bebida alcoólica no Canadá é muito mais difícil do que no Brasil. O Canadá teve um período de “lei seca” como nos Estados Unidos, sendo que atualmente a bebida alcoólica somente é vendida em lojas especializadas, não sendo possível comprar, ao menos uma cerveja, em supermercado, pois a venda exige uma licença especial, mediante fiscalização rigorosa, que também impede a venda de bebida a menores de 18 anos. O rigor da lei canadense impede que o cidadão porte bebida alcoólica pelas ruas ou no interior do veículo, salvo se a bebida estiver fechada, com o lacre intacto. A violação dessa regra é punida com altas multas e até prisão.

Considerando as dificuldades em se obter bebida alcoólica no Canadá, e mesmo assim os adolescentes relataram consumir mais do que o identificado na amostra brasileira (partindo do pressuposto que os dados sejam válidos de tal amostra), fica a hipótese de que a repressão ao consumo de álcool pode aumentar o interesse pela bebida, isto é, a bebida passa a ser um objeto proibido e obtê-la seria um símbolo de sucesso, um prêmio pelo risco.

A Tabela 37 apresenta o consumo de drogas nas amostras brasileira e canadense.

Tabela 37.

Consumo de drogas pelos adolescentes em conflito com a lei de São Carlos e London.

Uso	São Carlos		London	
	f	%	f	%
Não	67	54,5	37	37,0
Sim	56	45,5	63	63,0
Total	123	100,0	100	100,0

Nota-se que os adolescentes canadenses relataram usar significativamente mais drogas do que os brasileiros ($z = 0,15865$ e $z = 0,84134$; $p = 0,05$). A droga mais consumida no Brasil foi maconha (85,8%), mas não havia informação disponível sobre o tipo de droga consumido no Canadá. Em comunicação pessoal⁶ foi informado que a droga mais consumida no Canadá era também maconha, devido à facilidade em se obter esse entorpecente no país.

A Tabela 38, na página seguinte, apresenta os relatos dos participantes da cidade de London sobre a ocorrência de violência doméstica, episódios de atear fogo, envolvimento em gangues, ocorrência de abuso sexual e *bullying*. Tais dados não estavam disponíveis para a amostra de São Carlos.

Nota-se que 51% dos participantes canadenses relataram ter presenciado ou serem vítimas diretas de violência doméstica. Esse dado não estava disponível na amostra brasileira. Entretanto, presenciar a violência doméstica é um fator de risco para o envolvimento em atos infracionais (Jaffe, Baker, & Cunningham, 2004; Maldonado, & Williams, 2005; Meneghel, Giugliani, & Falceto, 1998).

Em relação aos episódios de atear fogo, nota-se que o Manual de Diagnóstico DSM-IVR (*American Psychiatric Association, 2002*) aponta que episódios de atear fogo podem estar presentes no diagnóstico de Transtorno de Conduta. Nesse estudo, 85% dos adolescentes canadenses não atearam fogo em objetos, o que não exclui um diagnóstico de Transtorno de Conduta, pois a classificação envolve diversos outros comportamentos.

⁶ A. Cunningham, & W. Willis (comunicação pessoal, 28 de Maio de 2005).

Tabela 38.

Relatos dos participantes canadenses sobre violência doméstica, episódios de atear fogo, envolvimento em gangues, abuso sexual e bullying.

		Frequência	Porcentagem
Violência Doméstica	Não	49	49,0
	Sim	51	51,0
	Total	100	100,0
Atear Fogo	Não	85	85,0
	Sim	15	15,0
	Total	100	100,0
Envolvimento em Gangues	Não	88	88,0
	Sim	12	12,0
	Total	100	100,0
Abuso Sexual	Não	80	80,0
	Sim	20	20,0
	Total	100	100,0
Bullying	Não	50	50,0
	Sim	50	50,0
	Total	100	100,0

Nota-se que 88% dos jovens em conflito com a lei de London relataram não ter envolvimento em gangues. Nota-se, ainda, que 20% dos participantes relataram terem sido vítimas de abuso sexual em momento anterior à coleta de dados. É importante salientar a relação entre abuso sexual e posterior histórico de violência. Dos vinte adolescentes vítimas de abuso sexual, doze eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. Quando observadas as infrações praticadas por esses adolescentes, 37,5% dos adolescentes do sexo masculino praticaram uma infração sexual (as demais foram invasão de propriedade, porte de droga, ameaça e não

cumprimento da medida). Entre as adolescentes do sexo feminino 58,3% não cumpriram adequadamente a medida (as demais foram porte de arma, furto e agressão). Observa-se o fenômeno transgeracional do abuso sexual, no qual as vítimas de abuso passam a abusar outras pessoas (Williams, 2002; Brino, & Williams, 2005; Padilha, & Williams, 2005).

Nota-se que exatamente a metade da amostra foi vítima de *bullying* em algum momento de sua história escolar. Resultado semelhante foi encontrado por França-Pinheiro (2005) em um levantamento sobre a prevalência de *bullying* em alunos de escolas públicas da cidade de São Carlos.

CONCLUSÕES

Com base nos dados encontrados no Estudo 1, foi planejado o segundo estudo, visando a comparação das variáveis, em um contexto transcultural, a fim de identificar semelhanças e diferenças entre possíveis fatores de risco e de proteção.

A média de idade com que os adolescentes cometeram as infrações foi a mesma em ambos os países, mas o número de adolescentes do sexo feminino foi maior na amostra canadense do que na brasileira.

Em relação às infrações praticadas, no Brasil a mais comum foi furto, enquanto no Canadá foi ofensa sexual. O sistema de justiça canadense tem uma definição de ofensa sexual mais ampla do que a definição brasileira. O Código Penal Brasileiro (Brasil, 2002) não apresenta a categoria ofensa sexual como crime tipificado, mas inclui outros crimes de natureza sexual como estupro e atentado ao pudor, violento ou não.

Uma possível explicação para a grande frequência de ofensas sexuais em London recai sobre a cultura do país. No Brasil, passar a mão nas nádegas de outras pessoas sem consentimento não caracteriza um problema de justiça, mas um delito menor ou mesmo um problema de educação familiar. Há um debate no sistema de justiça canadense tentando remover da esfera criminal tais atos, pois acabam sobrecarregando o sistema de justiça, enquanto esse assunto poderia ser abordado nas escolas, durante as aulas de educação sexual. Por outro lado, o Canadá julga severamente casos envolvendo abuso sexual, justamente por conhecer suas seqüelas, assim, "passar a mão" não é considerado um pequeno delito.

Somente três casos, categorizados como ofensa sexual, envolveram atos sexuais definidos pela legislação brasileira como atentado violento ao pudor, estando condizentes com a literatura, que afirma que vítimas de abuso sexual

podem apresentar comportamentos sexualizados. Ou seja, os três adolescentes agressores sexuais foram vítimas de abuso sexual anteriormente.

Uma outra hipótese para as diferenças em termos de infração talvez sejam as diferenças na legislação dos dois países. O *Young Offenders Act* considera que um adolescente pode ser julgado como adulto, dependendo das características do crime, o que não existe no Brasil. Essa diferença da legislação pode ter um caráter inibidor de crimes mais severos, pois os adolescentes poderiam ser penalizados com medidas mais severas. Tal afirmação é, sem dúvida, polêmica e deveria ser aprofundada em futuros estudos.

A medida de Pedido de Desculpas à Vítima, que não está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) tem relação com uma prática emergente no Brasil – a justiça restaurativa. A justiça restaurativa vê o crime como uma violação nas relações entre o transgressor, vítima e comunidade, visando uma solução dialogada entre os envolvidos. Para a justiça restaurativa importa o seguinte princípio “você fez isso e agora o que pode fazer para consertar isso?” (Pinto, 2005).

Uma outra diferença entre os dados obtidos nesse estudo, comparado com os dados obtidos no Estudo 1, foi a escolaridade dos participantes. Quase a totalidade dos adolescentes canadenses freqüentava a escola, em contraste com a amostra brasileira, assim como o grau de escolaridade dos jovens canadenses foi muito maior do que os adolescentes brasileiros.

Uma possível explicação para tal diferença recai sobre a eficiência de programas alternativos de ensino, que no Canadá não são considerados alternativos, mas parte integrante do currículo escolar. Após uma avaliação pela Secretaria de Educação que coordena várias escolas de uma mesma região são encaminhados para programas de educação especial disponíveis na própria escola em que estudam,

ou são encaminhados para serviços especializados na cidade (médicos, psiquiatras, psicólogos clínicos). Em horário regular da escola, os alunos freqüentam os programas especiais, de acordo com suas necessidades, o que acaba refletindo na baixa evasão escolar e, conseqüentemente, no maior nível educacional dos jovens. Além disso é importante considerar o investimento que o Canadá faz à Educação, que é muito maior do no Brasil.

Uma outra diferença entre as amostras foi a constelação familiar. No Estudo 1, os adolescentes viviam com ambos os pais ou somente com a mãe (monoparental). Na amostra canadense a categoria mais freqüente vivia somente com a mãe, mas houve uma grande variabilidade em termos de constelação familiar, devido a novos casamentos entre os pais.

Os pais canadenses apresentaram um nível educacional muito maior do que os pais brasileiros. Na amostra brasileira, a maioria teve da 3ª a 5ª série de escolaridade, enquanto a maioria dos pais canadenses tinham no mínimo o ensino médio. Um nível de escolaridade alto dos pais pode ser um fator de proteção, pois pais com maior escolaridade podem ter mais facilidade em incentivar os filhos a estudar (*American Psychological Association, 2002; Kauffman, 2001*).

Em relação ao consumo de bebida alcoólica e drogas ilícitas, um número maior de adolescentes canadenses relatou usá-las, em comparação com a amostra brasileira.

Apesar das diferenças culturais entre os dois países, o que mais chamou a atenção na comparação entre as duas amostras foi o nível de escolaridade dos adolescentes e de seus pais e as infrações praticadas. Um alto nível educacional só foi possível pela atenção prioritária que o governo canadense dá a Educação e, especificamente, à Educação Especial. Sabendo que o alto grau de escolaridade

pode ser um fator de proteção, o investimento em educação ganha um caráter preventivo para problemas de conduta, incluindo a práticas de atos infracionais.

ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: INTERVENÇÃO

O Estudo 1 pretendeu caracterizar quem eram os adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas em meio aberto na cidade de São Carlos, SP. Os dados foram correlacionados com a caracterização do adolescente em conflito com a lei na cidade de London, Canadá, a fim de identificar consistência transcultural (Estudo 2). A partir dessa caracterização foi proposto um programa de intervenção (Estudo 3), elaborado a partir do que foi identificado nos estudos anteriores.

A maioria dos adolescentes em conflito com a lei da amostra brasileira não freqüentava a escola. O fato de não freqüentar a escola foi associado ao número crescente de reincidências, ao uso de entorpecentes e uso de armas. O oposto também foi verificado: quem freqüentava a escola tendia a usar menos drogas e armas. O baixo nível educacional foi associado ao alto grau de severidade da infração (Gallo, & Williams, 2005). Os adolescentes com nível educacional mais alto viviam com ambos os pais, enquanto aqueles com menor escolaridade viviam somente com a mãe. Isso, possivelmente, devido ao estresse maior que as famílias monoparentais enfrentavam e/ou possível exposição à violência conjugal (Gallo, & Williams, 2005).

Considerando o papel de fator de proteção que a escola pode apresentar nesse caso, a intervenção, a priori, deveria permitir a permanência desses alunos em sala de aula. Freqüentar a escola e aumentar o grau de escolaridade, como apontado no Estudo 1, deveria contribuir para que haja uma diminuição da reincidência dos participantes em atos infracionais, sendo tal aspecto preventivo da prática delituosa. A intervenção deveria, portanto, instalar e prover a manutenção de repertórios comportamentais que diminuíssem a probabilidade de evasão escolar, aumentando assim o nível educacional dos participantes.

Por apresentarem comportamentos agressivos e serem disruptivos em sala de aula, esses adolescentes, freqüentemente, são convidados a se retirar da escola, e acabam sendo excluídos do sistema de ensino, em conseqüência de seus comportamentos. Promover comportamentos socialmente adequados, diminui, portanto, a probabilidade de exclusão escolar.

Para tanto, a intervenção deveria ensinar estratégias de resolução de problemas e habilidades sociais, o que refletiriam na maneira pela qual os participantes enfrentariam seus conflitos (Bender, & Losel, 1997; Padovani, 2003; Padovani, & Williams, 2005). Padovani (2003) e Padovani e Williams (2005) avaliaram um programa de intervenção, baseado na promoção de habilidades de resolução de problemas, com quatro adolescentes em conflito com a lei, que estavam custodiados no NAI-São Carlos. O programa de intervenção consistiu de 10 sessões, sendo três sessões na fase de linha de base e sete na fase de intervenção, com duração média de uma hora cada. Além das técnicas de resolução de problemas, as principais estratégias empregadas foram: técnicas de relaxamento, análise de pensamentos disfuncionais, análise do comportamento impulsivo/agressivo, treino de controle de raiva, treino de assertividade e *time-out*. Os resultados indicaram que dois participantes diminuíram os escores de raiva após a intervenção, a auto-estima manteve-se alta desde o início e todos apresentaram uma diminuição na sintomatologia depressiva.

No estudo de Padovani (2003), a auto-estima dos adolescentes em conflito com a lei esteve alta desde o início, possivelmente em função do reforçamento do grupo desviante. Isto é, apesar de os participantes não receberem reforçamento social por parte da sociedade em geral, por estarem em conflito com a lei, seus comportamentos eram aceitos pelo grupo, formado por adolescentes, também, em conflito com a lei.

Gomide (1999) desenvolveu um programa para inserção no mercado de trabalho do adolescente, egresso de uma escola correcional do estado do Paraná. Os jovens que saíam da escola e tinham interesse em participar do programa, eram encaminhados para um setor específico, dentro de uma empresa estatal. Lá eles eram acompanhados pela equipe da empresa, que supervisionava e orientava a execução do trabalho e pela equipe do programa de intervenção, que provia orientações e acompanhamento psicológico. Quase a metade dos participantes abandonou a empresa depois de um curto período de tempo, por se sentirem rejeitados pelos funcionários ou devido à rotina de trabalho. Segundo Gomide (1999), os que permaneceram foram contratados pela empresa após o período da intervenção, em reconhecimento pelo trabalho realizado. A autora afirmou que:

“as reflexões sobre os atos anti-sociais, a aprendizagem de novas habilidades, a interiorização de novos valores morais, a aquisição de um repertório de trabalho e o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais alternativos somente poderão ocorrer ao provocarmos o convívio destes menores com um novo grupo social” (Gomide, 1999, p. 148).

Ao ensinarem estratégias de resolução de problemas com adolescentes não hospitalizados (grupo controle) e adolescentes internados em um hospital psiquiátrico, Platt, Spivack, Altman e Altman (1974) confirmaram a hipótese de que grupos de adolescentes que diferiram no ajustamento de vida diária, também diferiram dos comportamentos cognitivos específicos e essenciais para o sucesso no procedimento de resolução de problemas. Padovani (2003) destaca que Platt, Spivack, Altman e Altman (1974) apontaram dois elementos no processo cognitivo de resolução de problemas necessários para o ajustamento social em qualquer idade. Estes são:

- ✓ Habilidades para gerar possíveis cursos de ação quando confrontados com uma situação problema;
- ✓ Habilidade para articular uma seqüência de passos que podem resolver um dado problema.

Leschied, Andrews e Hoge (1993) apontam que intervenções baseadas em um referencial teórico cognitivo-comportamental têm apresentado melhores resultados na diminuição das práticas de atos infracionais, comparado com outras abordagens. Os programas de intervenção que usaram somente aconselhamento como técnica de intervenção foram inefetivos (Leschied, Andrews, & Hoge, 1993). Aqueles que usaram treinamento de habilidades interpessoais tiveram melhores resultados (Ziegler, Taussig, & Black, 1992). Intervenções baseadas na custódia, que promovem a importância da punição, parecem inefetivas (Leschied, Andrews, & Hoge, 1993).

Sanções por parte do estado, sem programas de intervenção, podem promover comportamentos agressivos, em função da coerção, que pode gerar contra-controle. As rebeliões na Febem ilustram esse fato. O modelo de intervenção usualmente utilizado pela Febem nas internações, baseado exclusivamente na custódia e sanções, promove respostas agressivas por parte dos adolescentes. Sendo assim, novas políticas de atendimento foram sugeridas (Febem-SP, 1998; 1999) e dentre elas, o NAI.

Programas com supervisão e acompanhamento intensivos parecem ser efetivos somente quando o conteúdo das interações é focado no sentido da reabilitação: não é a quantidade do contato, mas a natureza das interações que refletem a qualidade do programa (Leschied, Andrews, & Hoge, 1993).

Apesar de todas essas características, fundamentais para o sucesso da intervenção, Leschied, Andrews e Hoge (1993) apontam que programas bem

sucedidos conseguem reduzir a reincidência em torno de 25% a 40%, como no caso da cidade de London, no Canadá.

Com base na revisão de literatura sobre intervenção com adolescentes em conflito com a lei, foi planejado um programa de intervenção a ser desenvolvido em uma escola de São Carlos. Durante a coleta de dados do Estudo 1, quando os participantes mencionavam freqüentar a escola, era perguntado o nome da escola. Assim sendo, selecionou-se a escola mais citada pelos participantes, ou aquela que continha o maior número de adolescentes em conflito com a lei, ainda freqüentando as aulas.

O programa de intervenção foi elaborado e a escola contatada para iniciar o Estudo 3. Essa intervenção, inicialmente, previa o ensino de estratégias de resolução de problemas e habilidades sociais aos participantes (adolescentes em conflito com a lei, filhos de famílias monoparentais, freqüentando a escola), assim como deveria ensinar as famílias a buscar suporte e redes de apoio para lidar com o estresse, refletindo na melhor prática parental, conseqüentemente, diminuindo a incidência dos filhos em atos infracionais (Gomide, 2003a).

A escola escolhida, situada no extremo da periferia da cidade, concordou com a realização do estudo em suas dependências. Foram selecionados 10 participantes (adolescentes em conflito com a lei, freqüentando a escola) e suas respectivas mães. Todos os participantes assinaram um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e foi feita, com todos eles, uma entrevista inicial, para caracterização desses participantes. No entanto, quando a intervenção propriamente dita teria início (após três semanas de trabalho diário), a escola se mostrou relutante em oferecer um espaço para desenvolvimento do programa de intervenção durante a semana. Várias reuniões foram feitas com a vice-diretora e a coordenadora pedagógica (a diretora estava em licença) e o argumento utilizado era

de que a escola não dispunha de espaço físico para a realização das atividades, portanto essas deveriam ser feitas aos finais de semana, durante o programa *Escola na Comunidade*.

O programa Escola na Comunidade é um incentivo do governo do Estado, para que a escola abra suas portas aos finais de semana, com o objetivo de integrar escola e comunidade. Para tanto são realizadas atividades monitoradas e a escola recebe verbas do governo do Estado para manutenção desse programa. Por razões políticas a escola queria inserir o estudo no rol das atividades desenvolvidas, justificando a necessidade de verbas para o programa.

Assim sendo, foram feitas três sessões de intervenção, aos sábados pela manhã, mas como era esperado, nenhum participante compareceu às sessões e o projeto foi encerrado. Após tal iniciativa, a intervenção foi suspensa e o Estudo 2 realizado. Durante a realização do Estudo 2, nas inúmeras reuniões de supervisão, surgiu a idéia de um programa de intervenção somente com as mães, levando-se em conta a constatação do Estudo 1 de que as famílias monoparentais chefiadas por mulheres era um fator de risco para a severidade da infração.

Armstrong, Wilkis e Melville (2003a) apontam que pouco tem sido escrito sobre as dificuldades que pais de jovens considerados delinquentes sofrem, embora muito tem sido relatado desses pais como influência nos comportamentos desviantes dos jovens. Nesse sentido, a terapia familiar tem provado ser largamente ineficaz em induzir mudança comportamental em jovens que apresentam comportamentos agressivos, enquanto programas de treino de pais, utilizando intervenções baseadas na família, desenvolvidas para ensinar estabelecimento de limites, têm mostrado ser mais efetivas (Armstrong, Wilkis, & Melville, 2003a; 2003b).

O programa desenvolvido por Armstrong, Wilkis e Melville (2003a; 2003b) tem como característica fundamental um processo de grupo, com objetivo de fortalecer a habilidade parental de criar limites apropriados, ao invés de condenar ou rejeitar a criança. O processo é desenvolvido para ajudar os pais a discriminar fatores que tornam difíceis para o estabelecimento de limites pelos próprios.

O papel do coordenador do grupo, segundo Armstrong, Wilkis e Melville (2003a; 2003b) consiste em comentar o processo grupal e direcionar os membros para o que acontece ou deixa de acontecer, assim como medo, ansiedade e evitação. Os participantes determinam seus próprios tópicos para discussão, facilitado por um líder. Os membros aprendem a partir de cada um, ao invés de serem instruídos por um especialista. As instruções são valiosas, assim como as experiências dos outros pais, que podem oferecer o que eles acharam que foi mais ou menos efetivo. Para tais autores, os membros do grupo estão lá para ouvir, apoiar, descrever suas próprias experiências e fazer sugestões, mas os pais são responsáveis por tomarem decisões a respeito de suas próprias ações para as crianças que só eles podem conhecer tão bem.

O processo de grupo tenta ser seguro, dar apoio, não julgar e não ser diretivo. É um compartilhar de informações sobre recursos e reconhecimento e validação do medo e esperanças dos pais, mudando a dependência e confiança do coordenador para eles mesmo. Os pais são geralmente incapazes de falar sobre suas dificuldades com os outros, devido ao seu senso de fracasso e culpa e ao freqüente e justificado medo de serem mal compreendidos ou criticados (Armstrong, Wilkis, & Melville, 2003a; 2003b).

Na revisão de área aqui realizada, foram encontrados poucos estudos no Brasil sobre intervenção com pais de adolescentes em conflito com a lei. Para tanto, foram consultadas as bases de dados do Scielo, Periódicos Capes e PsychInfo. As

pesquisas concernentes a essa problemática são ainda em pequeno número e integram de maneira modesta a produção científica internacional (Bazon, & Estevão, 2004).

Cabe destacar o estudo desenvolvido por Berri (2004) que visou avaliar um programa de intervenção baseado nas práticas educativas de mães de adolescentes em conflito com a lei. Participaram do estudo cinco mães em oito sessões de uma hora e meia, nas quais foram abordadas as práticas educativas em relação ao abuso físico e a monitoria positiva, pois essas representavam as principais queixas das participantes. Segundo Berri (2004), os resultados mostraram que duas mães relataram que o relacionamento com seus filhos havia melhorado significativamente e somente uma mãe, que era muito agressiva desde o início, continuou com o mesmo padrão agressivo de relacionamento familiar. A autora argumenta que um número maior de sessões e a realização de um trabalho concomitante com os adolescentes poderia elevar o índice de sucesso da intervenção.

Outros estudos com famílias de crianças com problemas de comportamento, não necessariamente em conflito com a lei, podem ser destacados. Santos (2001) mapeou a violência física perpetrada por pais aos filhos no município de São Carlos e propôs atendimento psicológico a tais pais. A autora identificou que crianças foram mais vítimas do que adolescentes (73,1% e 26,9%, respectivamente) e as mães foram as agressoras mais frequentes, possivelmente porque se tratava de famílias monoparentais. Já Maldonado (2003) investigou se crianças do sexo masculino, consideradas agressivas, tinham um histórico maior de incidência de exposição à violência doméstica do que crianças do mesmo sexo não consideradas agressivas. A autora identificou que, tanto crianças agressivas e não agressivas, foram expostas à violência doméstica e as conseqüências aplicadas pelos pais aos comportamentos inadequados dos filhos eram semelhantes. A única diferença

encontrada foi que as crianças agressivas foram expostas a um número maior de episódios de violência doméstica do que as crianças não agressivas.

Ormeño (2004) avaliou um programa de intervenção com crianças pré-escolares agressivas, dirigido a pais e professores, com intuito de reduzir o nível de agressividade das crianças. A pesquisadora lidou diretamente com as crianças, em suas casas e nas salas de aula, reforçando positivamente os comportamentos adequados e ignorando os inadequados. Como resultado as crianças reduziram o nível de agressividade diante da pesquisadora, mas essa redução não foi generalizada para outros contextos.

Marinho (1999) avaliou um programa de orientação em grupo para pais de crianças com problemas comportamentais. Como resultado os pais passaram a interagir mais com os filhos, houve redução significativa dos níveis de depressão e reduzido abandono ou faltas dos pais ao programa de intervenção. Entretanto, não ocorreu redução significativa de verbalizações inadequadas dos pais, que pudessem funcionar como estímulos aversivos.

INTERVENÇÃO COM MÃES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

MÉTODO

Objetivos

1. Propor um programa de intervenção sistematizado à mães de adolescentes em conflito com a lei de forma a instalar um repertório de práticas parentais adequadas, que poderiam reduzir comportamentos agressivos dos filhos, de forma a reduzir atos infracionais.
2. Aplicar o programa.
3. Avaliar os resultados.

Participantes

Participaram desse estudo 10 mães de adolescentes em conflito com a lei. As participantes foram recrutadas por indicação da direção de uma instituição responsável pelo atendimento de famílias em situação de risco no município de Maringá, PR. Apenas quatro mães terminaram o programa de intervenção em sua íntegra.

Como critérios para seleção das participantes teve-se: ser mulher chefe de família monoparental com filhos com histórico de envolvimento com o sistema judiciário pela prática de atos infracionais. A instituição selecionou as mães que apresentam os critérios.

Triagem dos Participantes

Primeiramente foi realizado um contato com a instituição para obtenção da autorização para a realização do estudo. A instituição indicou, então, 10 mães de adolescentes em conflito com a lei e essas foram convidadas, por telefone, a participar do estudo. Em um encontro previamente agendado para explicação do

estudo, todas as mães aceitaram participar, recebendo o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Foi explanado o conteúdo de tal termo que foi recolhido devidamente assinado. O Anexo 4 apresenta cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Local

As sessões foram conduzidas em uma sala reservada, de uma instituição responsável pelo atendimento de adolescentes em conflito com a lei em horário regular de atividades.

Instrumentos de coleta de dados

- ✓ Escala de Comportamentos dos Filhos – *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1991; Bordin, Mari, & Caeiro, 1995). Esse instrumento é um questionário que avalia a competência social e problemas de comportamento em crianças e adolescentes de 4 a 18 anos, a partir de informações fornecidas pelos pais. É composto de 138 itens, sendo 20 destinados a avaliação da competência social da criança ou adolescente e 118 relativos a avaliação de seus problemas de comportamento. Os escores indicam as categorias não clínica (até 67 pontos), limítrofe (de 67 a 70) e clínica (acima de 70 pontos).
- ✓ Roteiro de Entrevista. A entrevista, elaborada pelo autor, foi composta por 45 questões que abordam assuntos como: histórico de violência doméstica, disciplina utilizada com os filhos, impressão que tem sobre os amigos dos filhos, impressão que teve do fato do filho ter praticado uma infração, monitoramento das atividades dos filhos e informações sobre a dinâmica familiar. O Anexo 5 apresenta cópia do roteiro da entrevista.

- ✓ Inventário de Estilos Parentais (Gomide, no prelo). Questionário composto por 42 questões, que correspondem às sete práticas educativas, sendo duas positivas e cinco negativas (monitoria positiva e comportamento moral; punição inconsistente, negligência, disciplina relaxada, monitoria negativa, abuso físico, respectivamente). Para cada prática educativa há seis questões, distribuídas espaçadamente ao longo do inventário. O resultado é dado pela diferença entre o total das duas categorias (positiva e negativa).
- ✓ Escala de Auto-Estima de Rosenberg (1965). Essa escala é composta por 10 itens que têm como finalidade avaliar o sentimento de satisfação do indivíduo em relação a si próprio.
- ✓ Inventário de Depressão (Beck, Rush, Shaw e Emery, 1979). Escala composta por 21 itens que se concentram principalmente nos sintomas cognitivos da depressão. Escala estruturada com quatro alternativas de resposta (0 a 3), dependendo da intensidade do sintoma.
- ✓ Questionário de Satisfação com o Programa de Intervenção (Larsen, Attkinson, Hargreaves e Nguyen, 1979). Questionário para avaliar a satisfação com o programa, adaptado de Padovani (2003).

Procedimento

Após a assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, foi realizada a entrevista, individualmente, com as mães participantes em horários de sua conveniência, previamente agendados. A entrevista teve duração aproximada de 20 minutos e foi realizada na instituição, em horário regular de atividades, em uma sala reservada. Após as entrevistas foi aplicado o *Child Behavior Checklist*. Após a aplicação do *Child Behavior Checklist*, foram aplicados o Inventário de Depressão e a Escala de Auto-Estima, e por último foi aplicado o Inventário de

Práticas Parentais. Todos os instrumentos foram aplicados individualmente, em horários agendados com as participantes.

Foram necessárias cinco sessões com cada participante para concluir toda a avaliação inicial. Após essa avaliação, foi introduzido o programa de intervenção que durou seis sessões. Finalmente, foram feitas cinco sessões para coleta de dados pós-intervenção, individualmente. Ao todo o programa durou 16 semanas.

Programa de Intervenção

O programa foi desenvolvido com base no modelo de intervenção com famílias de adolescentes em conflito com a lei desenvolvido por Armstrong, Wilkis, e Melville (2003a, 2003b) e Berri (2004). O programa de intervenção teve a características de grupo terapêutico, no qual as participantes poderiam discutir e refletir sua história de vida e envolveu treinamento das seguintes habilidades: combater o estresse, estilos parentais, estabelecimento de limites e uso de disciplina não coercitiva. Cada sessão tinha duração média de uma hora e meia. As sessões foram conduzidas em grupo com todas as participantes. A Tabela 39 na página seguinte apresenta uma síntese dos conteúdos do programa de intervenção.

Para evitar a evasão, a instituição onde a intervenção foi realizada fornecia passes de ônibus para que as participantes pudessem comparecer e era oferecido um lanche, composto por café e bolachas em todas as sessões. A cada sessão eram distribuídos brindes (amostras grátis de cosméticos) a todas as participantes e a cada duas sessões era sorteado um brinde de maior valor entre elas (cesta de produtos de beleza).

Segue-se uma breve descrição de cada sessão do programa de intervenção. Os temas propostos nas sessões foram baseados nas informações prestadas pelas participantes durante a entrevista inicial. Isto é, os temas foram baseados em

situações reais vivenciadas pelas participantes. A primeira sessão teve como objetivo identificar situações que podem provocar estresse, ensinando as mães como controlar essa reação. Para tanto, foi entregue a cada participante uma folha do material "O Estresse" com apresentação de alguns sinais de estresse e dicas de como combatê-lo (o Anexo 6 apresenta cópia do material).

Tabela 39.

Temas e atividades do programa de intervenção com as mães.

Sessão	Temas / Atividades
1	<u>Tema</u> : Combater o estresse. <u>Atividade</u> : Leitura de breve texto sobre estresse; discussão em grupo sobre identificação de sinais de estresse e sobre sugestões e dicas pessoais para combate do estresse; e relaxamento.
2	<u>Tema</u> : Práticas parentais e violência doméstica. <u>Atividade</u> : Leitura de breve tabela sobre práticas parentais; discussão em grupo sobre práticas positivas e negativas e sobre exemplos pessoais; leitura de folheto sobre ajuda em casos de violência doméstica; e discussão sobre formas de violência doméstica e sobre como se proteger.
3	<u>Tema</u> : Analisar contingências. <u>Atividade</u> : Leitura do material sobre contingência; discussão em grupo sobre os conceitos; identificação dos conceitos em suas práticas.
4	<u>Tema</u> : Estabelecer limites para os filhos. <u>Atividade</u> : Leitura do material; discussão em grupo sobre limites e práticas parentais inadequadas.
5	<u>Tema</u> : Uso da disciplina. <u>Atividade</u> : Leitura do material; discussão em grupo sobre práticas parentais adequadas.
6	<u>Tema</u> : Rever os conceitos. <u>Atividade</u> : Leitura do material; discussão em grupo sobre exemplos de práticas parentais adequadas.

* As sessões utilizaram materiais baseados em Gomide (2003b) e Prada (2005).

Em grupo foi discutido como reconhecer sinais de estresse, as dificuldades em se identificar o estresse, pois geralmente tal fenômeno é apenas visto como "cansaço" e, por fim, como combater o estresse. O grupo era incentivado a dar sugestões e dar dicas úteis a todos os membros. Após essa discussão, foram debatidas as situações pessoais de cada participante, que poderiam gerar estresse. Foi enfatizada a participação do grupo em apontar situações e maneiras de resolvê-las.

Ao final da primeira sessão foi ensinado às participantes a técnica de Relaxamento Muscular Progressivo (Jacobson, 1964), enfatizando que o relaxamento poderia ser utilizado a qualquer hora, com o objetivo de manter a calma e evitar reações agressivas. Uma cópia do roteiro de relaxamento foi entregue a cada participante (ver Anexo 7).

A segunda sessão teve como objetivo analisar as práticas parentais e a ocorrência de violência doméstica. A sessão teve início com a entrega do material "Prática Educativa Parental" que discutia as práticas positivas e negativas, com ilustração (o Anexo 8 apresenta cópia desse material). O grupo era incentivado a dar exemplos de práticas positivas e negativas e como esses exemplos se aplicavam as suas próprias práticas.

Em seguida, foi feita uma discussão sobre violência doméstica, levantando os seguintes pontos para discussão: quais as formas de violência que podem ocorrer em casa; quem ou o que pode ser alvo da violência em casa (o Anexo 9 apresenta cópia do material). As participantes eram instruídas a sugerir formas de violência (física, sexual, psicológica, entre outras) e apontar possíveis alvos (elas mesmas, os filhos, animais de estimação, objetos da casa, objetos pessoais, etc.).

Ao final da sessão foram fornecidas informações de locais nos quais as vítimas de violência doméstica pudessem procurar ajuda (o Anexo 10 apresenta

cópia desse material). As participantes eram incentivadas a sugerir outras fontes de apoio que conhecessem, assim como dicas pertinentes ao tema.

A terceira sessão teve como objetivo ensinar às mães a analisar as contingências que poderiam manter os comportamentos inadequados dos filhos. Para tanto, a sessão teve início com o material "Meu filho se comporta mal, por que?", ilustrado para fundamentar a discussão (o Anexo 11 apresenta cópia desse material). O material é como uma estória em quadrinhos e era esperado que as participantes fizessem perguntas e discutissem a relação apontada entre as figuras.

Após a discussão, o material intitulado "a anatomia de uma birra" foi utilizado para explicar os conceitos de estímulos antecedentes, resposta e consequência (o Anexo 12 apresenta cópia desse material). Era solicitado que as participantes observassem os quadros A, B e C da figura, que apresentam a relação entre antecedente e consequência, e identificassem semelhanças entre os comportamentos que elas observam em suas casas.

Em seguida foi utilizado o material "recompensas" para explicar o conceito de Reforçamento (o Anexo 13 apresenta cópia do material). O exercício "Como eu reajo" foi utilizado em seguida, para se exemplificar a análise funcional. Era solicitado que as mães ligassem com uma linha os círculos apresentados, à medida que ia sendo discutido. Esperava-se que as mães pudessem utilizar esse conhecimento para analisar o que controla seus comportamentos e o que controla os comportamentos agressivos dos filhos em casa (o Anexo 14 apresenta cópia do material).

A quarta sessão teve como objetivo ensinar a importância dos limites. A sessão teve início com o material "Limite e sua importância" para subsidiar a discussão (o Anexo 15 apresenta cópia desse material). Em seguida, foram utilizados os materiais ilustrados "Pais que não prestam atenção", "Pais que ficam

no blá-blá-blá” e “Pais que agridem seus filhos” (os Anexos 16, 17 e 18 apresentam cópias desses materiais, que foram utilizados para exemplificar as discussões do grupo).

A quinta sessão teve como objetivo discutir o uso da disciplina. A sessão teve início com o material “Como estabelecer limites” com dicas para ajudar na discussão do grupo (o Anexo 19 apresenta cópia do material).

Em seguida foi utilizado o material ilustrado “Exemplo dos pais” para fundamentar a discussão. O Anexo 20 apresenta cópia desse material. Os materiais “Estabelecer regras em acordo”, “Regras razoáveis” e “Pais de acordo” foram utilizados para exemplificar situações de estabelecimento de regras e limites, que podem ajudar o grupo nas discussões. Os Anexos 21, 22 e 23 apresentam cópia dos materiais.

A sexta sessão teve como objetivo rever os conceitos discutidos. A sessão teve início com o material “Exemplo de castigo”, seguido por “Exemplo de diálogo” e “Exemplo de recompensas” para ilustrar situações adequadas (os Anexos 24, 25 e 26 apresentam cópias desses materiais).

Delineamento Experimental

Foi utilizado um delineamento do tipo AB (Cozby, 2003). Esse delineamento consiste em uma medida de pré-teste, antes da aplicação do procedimento e uma medida de pós-teste, ao final do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização das participantes

A Tabela 40 apresenta a caracterização geral das participantes, via entrevista, antes do início do programa.

Tabela 40.

Caracterização das participantes em termos de idade, etnia, escolaridade e profissão/ocupação.

Participante	Idade	Etnia	Escolaridade	Profissão
A	47	Negra	8ª série	Doméstica
B	35	Branca	8ª série	Doméstica
C *	41	Oriental	4ª série	Lavoura
D	38	Negra	4ª série	Doméstica
E	35	Negra	4ª série	Doméstica
F *	43	Branca	4ª série	Balconista
G	38	Branca	8ª série	Vendedora
H *	36	Negra	4ª série	Doméstica
I	44	Negra	4ª série	Operária
J *	43	Branca	4ª série	Doméstica

* participantes que completaram toda a intervenção.

Nota-se que as idades das participantes variaram de 35 a 47 anos, sendo que a média foi de 40 anos (desvio padrão de 4,189). Em relação à etnia das participantes, cinco eram negras, quatro eram brancas e uma oriental. A maioria das participantes tinha até a 4ª série de escolaridade (70%) e 60% eram domésticas.

Em relação aos seus filhos, a Tabela 41 apresenta a idade, infração praticada e medida sócio-educativa aplicada.

Tabela 41.

Caracterização dos filhos das participantes em termos de idade, infração e medida sócio-educativa.

Participante	Idade do Filho	Infração	Medida
A	17	Furto	LA
B	13	Furto	PSC
C *	15	Roubo	LA
D	13	Porte de droga	PSC
E	12	Tentativa de furto	PSC
F *	17	Furto	LA
G	15	Furto	LA
H *	14	Porte de droga	PSC
I	16	Furto	LA
J *	15	Furto	LA

* participantes que completaram toda a intervenção.

Nota-se que as idades dos filhos variaram de 12 a 17 anos, sendo que a média foi 14,7 anos (desvio padrão de 1,702). Em relação à infração praticada, furto foi a mais comum (60%). A medida de Liberdade Assistida foi a mais comum em cumprimento pelos filhos das participantes (60%).

A Tabela 42, na página seguinte, apresenta os dados de histórico de agressão pelo parceiro conjugal, se as participantes precisaram de ajuda para lidar com seus filhos e se obtiveram essa ajuda.

A maioria das participantes apresentou histórico de violência conjugal (70%). A participante G afirmou: "meu antigo marido me agredia muito, eu não sabia o que fazer, mas hoje minha vida melhorou um pouco".

Tabela 42.

Caracterização das participantes em termos de ocorrência de violência conjugal, necessidade de ajuda para lidar com os filhos e ajuda recebida.

Participante	Histórico de Violência Conjugal	Necessidade de Ajuda	Obteve Ajuda
A	Sim	Sim	Não
C	Não	Sim	Não
C *	Sim	Sim	Não
D	Não	Sim	Não
E	Sim	Sim	Não
F *	Sim	Sim	Não
G	Sim	Sim	Não
H *	Não	Sim	Não
I	Sim	Sim	Não
J *	Sim	Sim	Não

* participantes que completaram a intervenção.

Ainda em termos de violência conjugal, a participante C relatou: "eu apanhava muito do meu ex-marido. Você sabe a cultura japonesa é muito machista e se eu reclamava com minha família, eles mandavam eu calar a boca".

Todas as mães relataram que precisaram de ajuda anteriormente para lidar com seus filhos e encontraram dificuldades em obter essa ajuda. A participante D afirmou:

"meu filho sempre me deu problema desde pequeno. Era a escola que me chamava porque ele tinha brigado, era a vizinha reclamando que ele bateu no filho dela. E eu não sabia mais o que fazer. Eu conversava com ele, gritava, batia, punha de castigo, e nada

adiantava. Falaram para eu procurar um psicólogo, mas ia pagar como?. Pobre é sempre assim, nunca tem ajuda de ninguém”.

A participante H declarou:

“quando meu filho foi pego pela polícia porque tinha roubado um tênis de uma loja, o juiz disse que ele ia cumprir uma medida, com acompanhamento psicológico. Eu e meu marido pensamos que ele ia endireitar, mas ele não mudou nada. Ele mais falta do que vai no psicólogo, e quando fui perguntar para esse psicólogo o que estava sendo feito com meu filho, ele só me disse que era o trabalho dele, que ia levar um tempo até ter resultados, porque terapia é demorada. Acho que esse psicólogo não faz nada”.

Foi perguntado às participantes quais as formas de disciplina utilizada com os filhos e 70% relatou bater como forma de punição; 80% relatou usar o castigo como forma de disciplina e 50% disse aconselhar os filhos a não fazer algo errado. Foi perguntado como as mães batiam, a fim de saber a intensidade das agressões e todas elas relataram bater com cinta, “dar uma surra”. Cabe mencionar que apesar dessas agressões, o Conselho Tutelar nunca foi acionado, pois nunca houve denúncia.

A Tabela 43, na página seguinte, apresenta as respostas que as participantes deram às perguntas “você procura manter diálogo com seu filho?”, “você dá dinheiro para seus filhos?” e “você acha que as necessidades básicas dos seus filhos são satisfeitas?”.

Quando perguntado às participantes se elas procuravam manter diálogo com os filhos, nota-se que 70% respondeu “de vez em quando”, 20% respondeu “raramente” e 10% respondeu “freqüentemente” (as opções de resposta eram “nunca”, “raramente”, “de vez em quando”, “freqüentemente” e “sempre”). Observa-se a baixa freqüência de admissão de diálogo entre as participantes e os

filhos. Comparando-se essa informação com a disciplina utilizada, verifica-se que as mães que relataram usar conselho como forma de disciplina foram as mães que relataram manter diálogo com os filhos de vez em quando, exceto a mãe C que relatou manter diálogo com frequência e usava conselhos como disciplina. A participante F relatou manter diálogo raramente com seu filho, mas indicou usar conselhos como forma de disciplina, o que aparentemente pode indicar uma contradição, a não ser que mantinha diálogo somente nas ocasiões em que “aconselha” o filho por ter se comportado inadequadamente.

Tabela 43.

Informações sobre diálogo com os filhos, fornecimento de dinheiro e informações sobre crenças sobre satisfação das necessidades básicas dos filhos.

Participante	Diálogo	Dinheiro	Necessidades
A	De vez em quando	Não	Sim
B	De vez em quando	Não	Sim
C *	Freqüentemente	Não	Sim
D	De vez em quando	Não	Sim
E	De vez em quando	Não	Sim
F *	Raramente	Não	Sim
G	De vez em quando	Não	Sim
H *	De vez em quando	Não	Sim
I	Raramente	Não	Sim
J *	De vez em quando	Não	Sim

* participantes que completaram toda a intervenção.

Quando as participantes foram questionadas se davam dinheiro para seus filhos, todas responderam não. A mãe J comentou: “eu gostaria, mas o dinheiro quase nem dá para comer e pagar as contas. Se fosse dar dinheiro para ele, ia faltar dinheiro em casa”.

Quando questionadas se achavam que as necessidades básicas dos filhos eram satisfeitas, todas as mães responderam que sim. Foi pedido para elas especificarem o que seriam as necessidades básicas e o relato da participante G exemplifica as respostas do grupo:

“eles têm comida, simples, mas nutritiva, têm onde morar, têm uma cama para dormir, não passam frio, fome, não vivem nas ruas, têm escola pública perto de casa e posto de saúde, agora outras coisas são luxo que a gente não tem”.

A Tabela 44 apresenta as respostas que as participantes deram para as perguntas “o que você acha dos amigos dos seus filhos?”, “seu filho já foi considerado agressivo na escola?” e “ele fazia as mesmas coisas em casa?”. A última pergunta objetiva saber se o filho, também, era agressivo em casa.

Tabela 44.

Opinião sobre amigos e agressividade dos filhos na escola e em casa.

Participante	Amigos	Agressivo na Escola	Agressivo em Casa
A	Má influência	Sim	Não
B	Má influência	Sim	Não
C *	Má influência	Sim	Sim
D	Má influência	Não	Não
E	Má influência	Sim	Não
F *	Má influência	Sim	Não
G	Má influência	Não	Não
H *	Má influência	Sim	Não
I	Má influência	Sim	Não
J *	Má influência	Sim	Não

* participantes que completaram toda a intervenção.

Nota-se que todas as respostas que as participantes deram em relação ao que achavam dos amigos de seus filhos puderam ser categorizadas como “má influência”. As respostas variaram como: “leva meu filho para o mau caminho”; “incentiva ele a fazer coisa errada”; “são drogados e envolvidos em crime”, etc. Vale ressaltar que a percepção que as mães têm dos amigos de seus filhos está em sintonia com literatura que aponta que colegas desempenham uma forte influência nas práticas infracionais (Kamradt, 2000; Padovani, 2003; Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Snyder, & Stoolmiller, 2003).

Quando foi perguntado se os filhos das participantes já foram considerados agressivos na escola, 80% respondeu que sim. Esse dado deixa claro que os problemas que os adolescentes apresentam quando se envolvem em atos infracionais têm seu início muito antes, na idade escolar (Loeber, & Stouthamer-Loeber, 1998; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989; Patterson, Reid, & Dishion, 1992; Patterson, & Yoeger, 2003). Foi perguntado às participantes se seus filhos eram agressivos em casa e somente uma mãe (C) respondeu que sim.

A Tabela 45, na página seguinte, apresenta as respostas que as participantes deram para as perguntas “seu filho já cumpriu alguma medida sócio-educativa antes?”, “seu filho já participou de algum programa anteriormente?” e “seu filho já agrediu você fisicamente?”. Todas as participantes tinham filhos em cumprimento de medida durante a intervenção, portanto a primeira pergunta referiu-se ao cumprimento em momento anterior.

Nota-se que 80% das participantes responderam que seus filhos não cumpriram alguma medida sócio-educativa anteriormente. Uma mãe (D) respondeu que seu filho havia cumprido Prestação de Serviços à Comunidade e outra mãe (H) respondeu que seu filho havia cumprido Liberdade Assistida.

Tabela 45.

Informações sobre cumprimento de medida sócio-educativa anterior à intervenção, participação em programas comunitários e agressão pelo filho à mãe.

Participante	Medidas Sócio- Educativas Prévias	Programas Comunitários	Agressão à Mãe
A	Não	Não	Não
B	Não	Não	Não
C *	Não	Não	Não
D	PSC	Não	Não
E	Não	Não	Não
F *	Não	Não	Não
G	Não	Não	Não
H *	LA	Não	Não
I	Não	Não	Não
J *	Não	Não	Não

* participantes que concluíram toda a intervenção.

Todas as participantes relataram que seus filhos nunca participaram de qualquer programa comunitário devido a inexistência de programas ou mesmo desconhecimento de programas que pudesse ajudá-los. Todas as participantes relataram que seus filhos nunca as agrediram fisicamente. A participante C havia afirmado que o filho era agressivo em casa, mas negou o fato de ter sido vítima de agressão física por parte do filho. Resta a dúvida se teria sofrido agressões psicológicas por parte do filho ou quais membros da família ele agrediria fisicamente.

Adesão

Das dez participantes que iniciaram o programa de intervenção, somente quatro o concluíram. A Tabela 46 apresenta a adesão das mães ao programa, dando informação sobre quantas sessões as mães compareceram ao programa e o tema abordado na última sessão em que elas participaram.

Tabela 46.

Quantas sessões as participantes compareceram ao programa, assim como o tema abordado na última sessão que participaram.

Participante	No. de Sessões	Tema Abordado
A	Quatro sessões	Estabelecer limites
B	Cinco sessões	Uso de disciplina
C	Concluiu o programa	---
D	Três sessões	Analisar contingências
E	Cinco sessões	Uso de disciplina
F	Concluiu o programa	---
G	Três sessões	Analisar contingências
H	Concluiu o programa	---
I	Duas sessões	Práticas parentais e violência doméstica
J	Concluiu o programa	---

Nota-se que na terceira sessão uma mãe (I) faltou, não retornando nas sessões subseqüentes. Na quarta sessão duas mães (D e G) não compareceram, também não retornando nas sessões seguintes. Na quinta sessão a participante A não compareceu e não retornou na sessão seguinte. Na última sessão as mães B e E não compareceram e não retornaram para a avaliação final. Todas essas participantes foram contatadas via telefone e disseram não terem mais disponibilidade para continuar no programa. Foi questionada a razão dessa falta de disponibilidade e as participantes relataram falta de tempo.

A intervenção teve início com dez participantes e terminou com quatro. A baixa adesão pode ser fruto de diversos fatores. As mães dos adolescentes em

conflito com a lei sofreram o impacto de diversos estressores e apresentaram sinais de depressão e desamparo. Possivelmente o programa de intervenção não atendeu às necessidades das mães que abandonaram o estudo. Adicionalmente, o fato de serem mulheres e o pesquisador ser homem pode ter contribuído para a baixa adesão. Um programa de intervenção com dois líderes, sendo um homem e uma mulher, talvez, pudesse facilitar a adesão e a modelação de papéis masculinos e femininos cooperativos e não coercitivos. Além disso, há a possibilidade de resistência. Resistência é um fenômeno comum e decorre da possibilidade da exposição a contingências aversivas, como por exemplo, punição pela revelação de determinados relatos (Conte, & Brandão, 2001). Essa resistência pode ser inferida pelo tema abordado na última sessão em que as mães que desistiram participaram. Os temas como ocorrência de violência doméstica, uso inadequado de disciplina e análise de contingências pode ter demonstrado a essas mães que elas estavam agindo de forma inadequada.

No trabalho de Armstrong, Wilkis e Melville (2003a; 2003b) os participantes assinavam um Termo de Compromisso que indicava que os pais deveriam participar das seis primeiras sessões (os autores apontam que seis sessões seriam o mínimo para se obter algum resultado) e poderiam desistir após o sexto encontro. Devido aos problemas encontrados, que atrasaram o início da intervenção, esta acabou ficando reduzida ao mínimo sugerido por Armstrong, Wilkis e Melville (2003a; 2003b). Possivelmente um programa de intervenção com mais sessões pudesse resultar em mudanças mais acentuadas do que as obtidas.

Além disso, outras hipóteses podem ser alinhadas para explicar a baixa adesão. A intervenção demorou a ter início (foram cinco sessões de avaliação de linha de base), o que poderia ter desmotivado as participantes. Possivelmente, o programa não foi suficientemente abrangente a todas as participantes. Além disso,

há necessidade de mais experiência do pesquisador com intervenção em grupo dessa natureza.

Indicadores de Bem-Estar Psicossocial

Os mesmos instrumentos utilizados antes da intervenção foram novamente aplicados, individualmente, em horário previamente agendado com as participantes.

A Figura 19 apresenta os escores obtidos pelas participantes antes e depois da intervenção (pré e pós-teste) na Escala de Auto-Estima. A escala não permite uma classificação, portanto o escore foi utilizado somente como comparação antes e depois da intervenção.

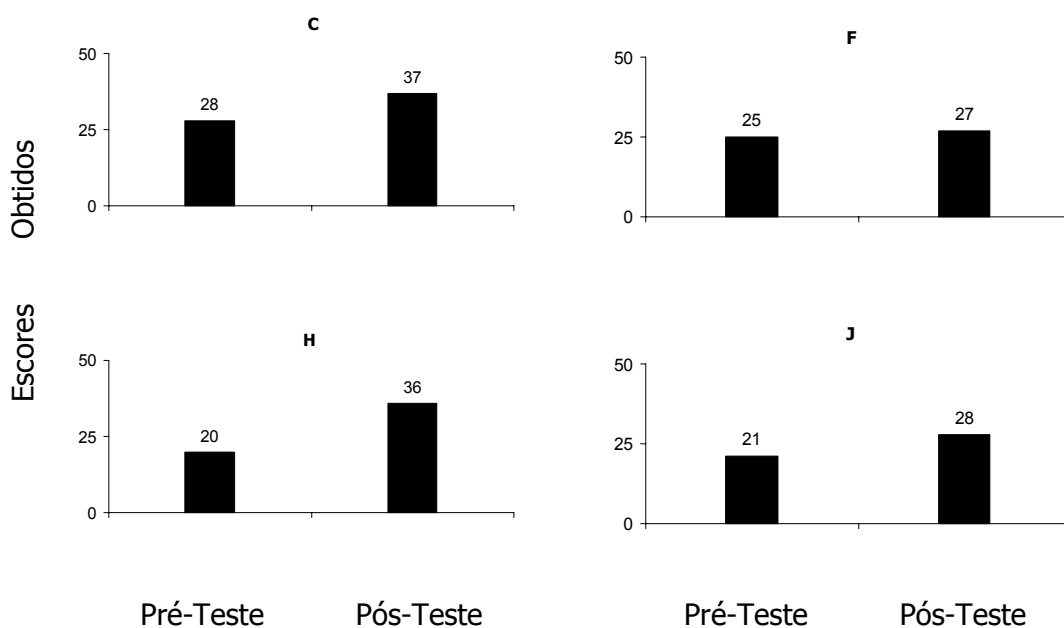


Figura 19. Escores obtidos por cada participante na Escala de Auto-Estima antes e depois da intervenção.

A pontuação média, entre as dez participantes, nessa escala foi de 23,2 pontos antes da intervenção (desvio padrão de 5,138) e 32 pontos depois da intervenção (desvio padrão de 5,228). Nota-se que as participantes que terminaram o programa apresentaram uma melhora em sua auto-estima. A participante H

obteve uma melhora expressiva em sua auto-estima (de 20 pontos para 36 pontos), enquanto as demais obtiveram um acréscimo pequeno em seus escores. A participante F manteve o mesmo nível, uma vez que o aumento de dois pontos é inexpressivo.

As participantes que não concluíram o programa apresentaram os seguintes escores na avaliação inicial: 24, 20, 18, 22, 35 e 19 (participantes A, B, D, E, G e I, respectivamente).

A Figura 20 apresenta os escores obtidos pelas participantes antes e depois da intervenção (pré e pós-teste) no Inventário de Depressão.

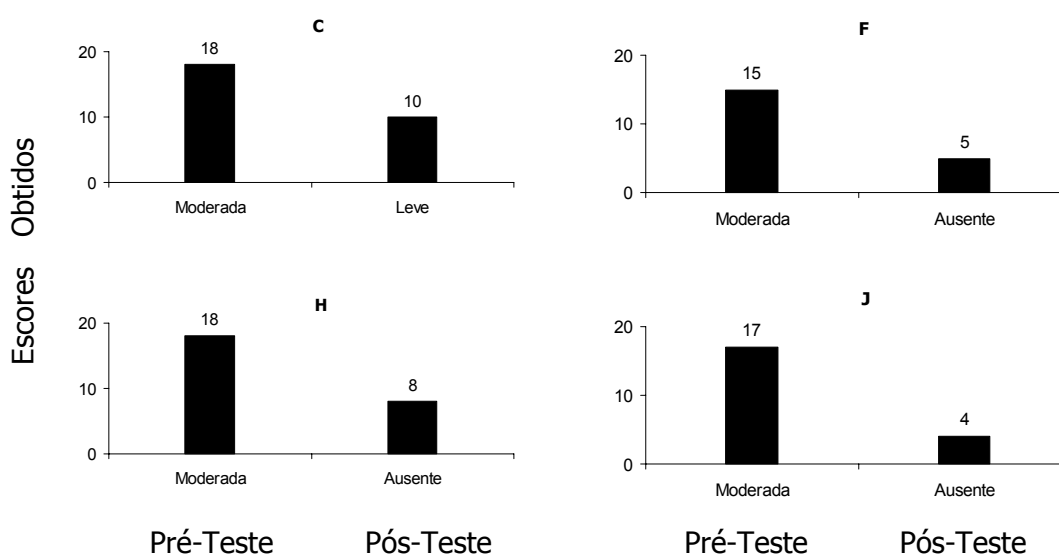


Figura 20. Escores obtidos por cada participante no Inventário de Depressão antes e depois da intervenção.

As participantes apresentaram, antes da intervenção, um grau moderado de depressão. Nota-se que as participantes que terminaram o programa de intervenção apresentaram uma melhora em seu bem-estar psicossocial. A participante J foi a que obteve a maior diferença entre as avaliações, em termos de depressão (de 17 pontos para 4 pontos). Com exceção da participante C que obteve um escore final de 10 pontos, o que indica uma classificação de Depressão Leve, embora esta seja

a pontuação mínima para depressão (inferior a 10 pontos é considerado Depressão Ausente), todas as participantes terminaram o programa sem um diagnóstico de depressão. A média antes da intervenção foi de 16,8 (desvio padrão de 1,932) e depois da intervenção foi de 6,75 (desvio padrão de 2,753).

As participantes que não concluíram o programa apresentaram também Depressão Moderada no início do programa de intervenção com os seguintes escores: 18, 17, 18, 17, 12 e 18 (participantes A, B, D, E, G e I, respectivamente).

A Figura 21 apresenta os escores atribuídos pelas participantes antes e depois da intervenção (pré e pós-teste) no *Child Behavior Checklist*.

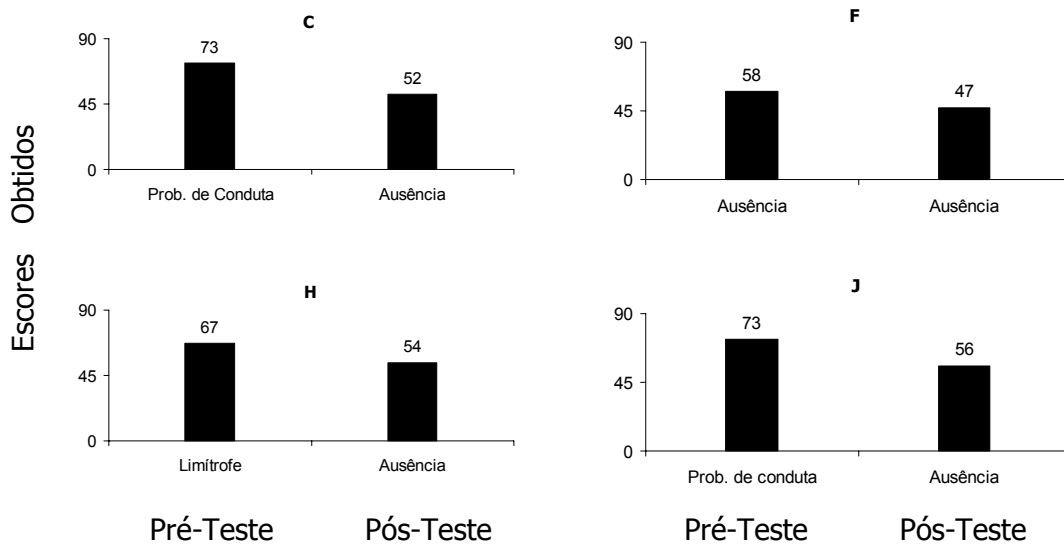


Figura 21. Escores atribuídos por cada participante aos seus filhos no *Child Behavior Checklist* antes e depois da intervenção.

Dos quatro adolescentes que apresentavam os escores mais altos em problemas de comportamento, somente duas mães continuaram até o final da intervenção (C e J), produzindo uma classificação não clínica para problemas de comportamento de seus filhos. Todas as mães que terminaram o programa apresentaram melhora significativa na avaliação de problemas de comportamentos de seus filhos. A média depois da intervenção foi de 52,25 (desvio padrão de 3,862).

Os escores obtidos antes da intervenção indicaram que os filhos das participantes A, B, F e G apresentaram uma classificação não clínica para problemas de conduta, enquanto os filhos das participantes D e H apresentaram uma classificação limítrofe para problemas de comportamento e os filhos das mães C, E, I e J se enquadraram na definição clínica de problemas de conduta. A média antes da intervenção foi de 67,4 (desvio padrão de 11,325).

Analisando os escores obtidos no *Child Behavior Checklist*, nota-se que os filhos das participantes C e J tinham uma classificação clínica para problemas de conduta, antes da intervenção, e ao término do programa a classificação foi de não-clínica, devido ao escore abaixo de 67 pontos. O filho da participantes F teve uma classificação não-clínica ao início e ao término do programa. O filho da participante H teve uma classificação limítrofe ao início da intervenção, e ao término a classificação foi de não-clínica.

A Figura 22, na página seguinte, apresenta os escores obtidos pelas participantes antes e depois da intervenção (pré e pós-teste) no Inventário de Estilos Parentais. O escore nesse instrumento é calculado segundo a fórmula $(A + B) - (C + D + E + F + G)$, na qual A significa monitoria positiva, B representa comportamento moral, C refere-se a punição inconsistente, D significa negligência, E representa disciplina relaxada, F refere-se a monitoria negativa e G significa abuso físico. Como o escore é calculado subtraindo-se o total de práticas negativas do total de práticas positivas, o resultado pode ser um valor negativo quando as práticas negativas ocorrem com mais frequência do que as positivas.

O índice de estilo parental médio obtido antes da intervenção foi de -21 (desvio padrão de 3,197). O índice de estilo parental médio obtido depois da intervenção foi de -11,5 (desvio padrão de 5,507). Nota-se que três das quatro participantes obtiveram uma diminuição dos índices inadequados de

aproximadamente 11 pontos em seus índices de estilo parental. A participante H foi a que obteve a menor diferença após a intervenção (sete pontos).

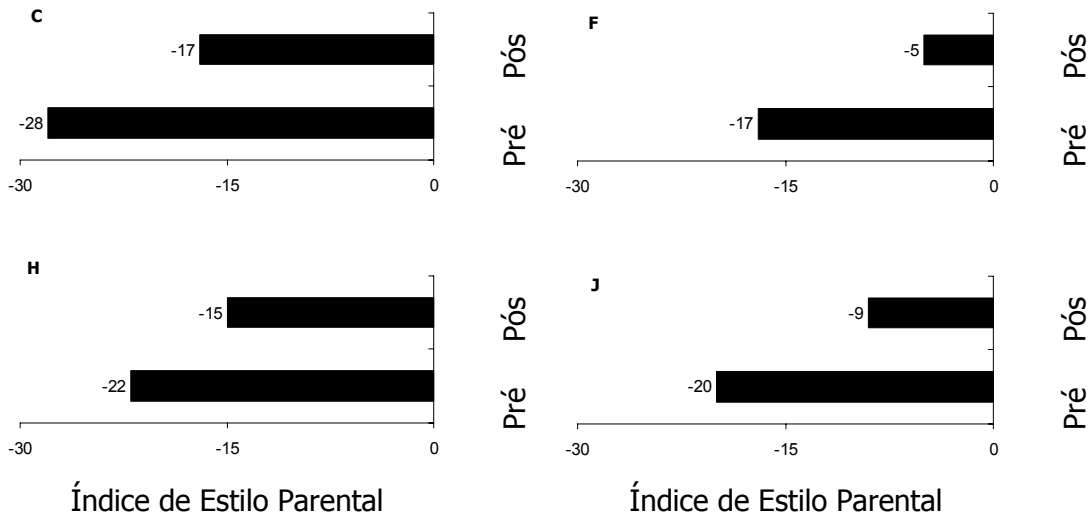


Figura 22. Escores obtidos por cada participante no Inventário de Estilos Parentais antes e depois da intervenção.

As categorias que apresentaram maior pontuação foram: disciplina relaxada, seguida por monitoria negativa e depois por negligência. Nota-se que essas categorias estão condizentes com estudos anteriores, que apontam que pais de adolescentes em conflito com a lei utilizam uma disciplina inconsistente com seus filhos (Armstrong, Wilkis, & Melville, 2003a; 2003b; Berri, 2004; Jaffe, Baker, & Cunningham, 2004; Schrepferman, & Snyder, 2002).

A Figura 23, na página seguinte, apresenta os índices obtidos por cada participante nas diferentes categorias do Inventário de Estilos Parentais.

Nota-se que, antes da intervenção, as participantes apresentaram escores abaixo de cinco nas categorias positivas (A e B) e acima de cinco nas categorias negativas (C, D, E, F e G). Após a intervenção, as participantes obtiveram um aumento nos escores das categorias positivas e diminuição nas categorias negativas. Entretanto, verifica-se que o aumento nas categorias positivas foi pequeno (um

ponto), enquanto o decréscimo nas categorias negativas foi mais acentuado. Talvez o programa tenha propiciado que as mães reconhecessem suas práticas inadequadas, mas tenha sido pouco efetivo em ensinar práticas adequadas. Talvez o uso de outras técnicas, como vídeo-feedback (Rios, 2005) fosse mais procedente.

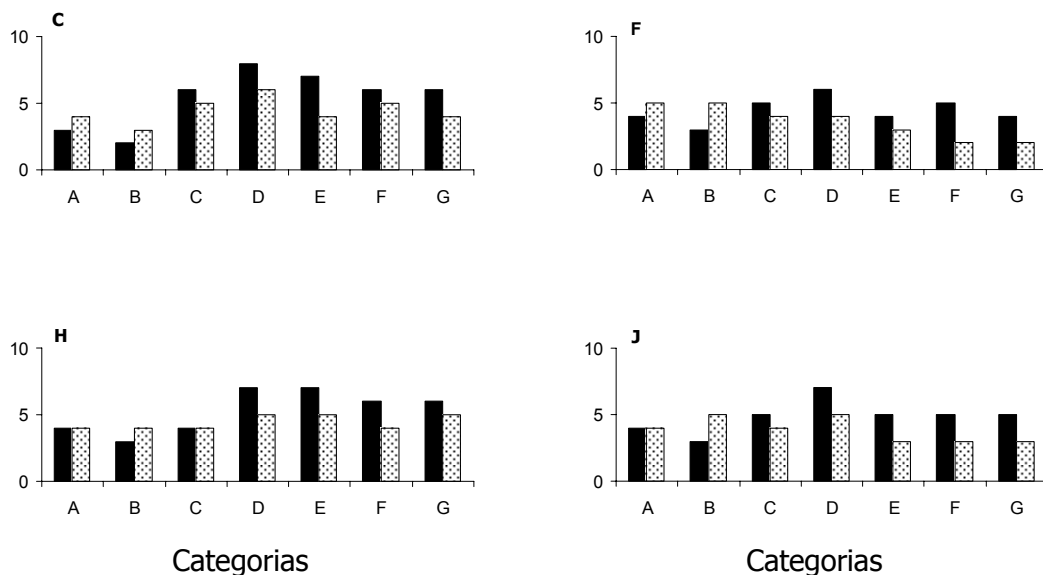


Figura 23. Escores obtidos por cada participante nas diferentes categorias do Inventário de Estilos Parentais, antes (barras escuras) e depois da intervenção (barras rachuradas).

Legenda:

- A = monitoria positiva;
- B= comportamento moral;
- C= punição inconsistente;
- D= negligência;
- E= disciplina relaxada;
- F= monitoria negativa
- G= abuso físico.

Resultados obtidos durante as sessões de intervenção

Na primeira sessão foram discutidas as situações que poderiam provocar estresse e como as participantes poderiam lidar com essas situações. Todas as mães participaram dessa sessão.

As participantes relataram que pouco conheciam sobre estresse, embora tenham sempre ouvido falar no assunto, por senso-comum. A participante H relatou

“eu sempre ouvia alguém falar na televisão, vizinhos comentando, mas achava que era doença de rico. Você já viu pobre ter estresse?”. Em grupo, as participantes sugeriram medidas de combate ao estresse, como apontado: passear; fazer alguma coisa por diversão, como assistir filmes apresentados pela universidade e peças de teatro, que são gratuitas; conversar com amigos; pedir ajuda a amigos e parentes para lidar com os problemas; dividir as tarefas com o marido/companheiro afim de não se sobrecarregar demais nos trabalhos.

Uma situação apontada por todas as participantes como geradora de estresse foi ter filhos em conflito com a lei. Quando questionadas sobre qual motivo acreditavam ter levado os filhos a praticar uma infração, as respostas podem ser classificadas em três categorias: *Pobreza*; *Falta de Educação Adequada*; e *Não Souberam Explicar*. Todas as participantes apontaram a pobreza como um fator que tenha contribuído para os filhos se envolverem com o sistema judicial, como indicado pelo relato da mãe J: “a gente é pobre; eu gostaria de poder dar coisas melhores para meus filhos, porque eles vêem na televisão e ficam querendo, mas eu não posso comprar, então no desespero eles acabam aprontando”. Oito participantes apontaram uma falha de orientação por parte da família como possível influência para a prática infracional, como indicado pela mãe E:

“a gente é pobre, muita gente é pobre, mas nem por isso a gente sai por aí roubando; se nossos filhos vêem alguma coisa na televisão que eles querem, eles precisam entender que se a gente pudesse comprar, a gente comprava, mas como a gente não pode, eles precisam se contentar com o que têm. Precisava explicar melhor, fazer eles entender, mas a gente fala e eles não escutam”.

Duas participantes (C e J) relataram exclusivamente o fator pobreza, alegando não saber o que mais poderia ter influenciado os filhos a praticarem uma infração.

Foi discutido em grupo como diversos fatores poderiam influenciar um adolescente a praticar uma infração e como práticas educativas parentais adequadas poderiam minimizar os efeitos estressores de diversos fatores.

Na segunda sessão foram discutidos exemplos de práticas educativas parentais adequadas e inadequadas, assim como houve uma discussão sobre violência doméstica. Todas as participantes apontaram vários exemplos de práticas parentais inadequadas e quando discutiram as práticas adequadas, nenhuma soube citar ou dar exemplos de outras práticas adequadas fora daquelas descritas no material distribuído, o que parece ilustrar o desconhecimento de como lidar com seus filhos de forma eficiente.

Quando foi discutido o tema violência doméstica, todas as participantes relataram várias formas de violência, dando inclusive exemplos de formas que aconteceram com elas próprias. Quando foram fornecidos os serviços disponíveis, onde elas poderiam buscar ajuda em caso de violência, as participantes mencionaram conhecer somente a Delegacia da Mulher, o que indica que tinham conhecimento limitado sobre os serviços disponíveis na cidade.

A terceira sessão teve como objetivo ensinar as mães a analisar as contingências que podem manter os comportamentos inadequados dos filhos. As participantes mencionaram que nunca haviam parado para observar que variáveis controlam os comportamentos dos filhos. A fala da participante D é um nítido exemplo de punição inconsistente:

“toda vez que o meu filho faz alguma coisa errada e eu ponho ele de castigo, ele me ignora. Antigamente eu punha ele de castigo e depois

de cinco minutos eu deixava ele sair, então ele aprendeu que não adianta o castigo”.

A quarta sessão tinha como objetivo ensinar a importância de se estabelecer limites. Todas as participantes discutiram ativamente os tópicos apresentados. A participante E relatou:

“como a gente faz coisa errada! Eu sempre costumava ficar reclamando, falando demais e todo esse blá-blá-blá acabava sendo prejudicial. Eu não conseguia ver isso. Se todo filho viesse com um manual seria bem mais fácil”.

Na quinta sessão foi discutido como estabelecer limites, com dicas úteis ao grupo. As participantes atuaram ativamente, propondo formas de disciplina, cada uma dando exemplos que pudessem ser úteis a todas.

Na sexta sessão foi revisto o conteúdo abordado na intervenção, de forma que todas as participantes pudessem rever suas dúvidas e esclarecer tópicos que desejassem. Ao final da sessão foi feita uma confraternização e aplicado o questionário de satisfação com o programa de intervenção. Todas as participantes remanescentes (C, F, H e J) deram nota máxima ao programa (10,0), relatando que gostaram muito de participar do programa e que aprenderam bastante coisas úteis. A fala da participante J não só é ilustrativa da importância que deu ao programa, como da compreensão da ligação de tal tipo de intervenção com prevenção de problemas de conduta e atos infracionais por diferentes adolescentes:

“criar um filho é muito difícil. A gente enfrenta problemas, mas nunca existe ninguém pra ajudar. Se esse curso existisse quando meu filho era pequeno, quem sabe hoje ele não estaria envolvido em crimes, mas pelo menos eu aprendi algo que pode ser para meus netos”.

CONCLUSÕES

As mães participaram ativamente das tarefas propostas durante a intervenção. As participantes que concluíram a intervenção apresentaram melhoras substanciais em seu nível de bem estar psicossocial. As mães começaram o programa com uma baixa auto-estima e um grau moderado de depressão e terminaram com uma auto-estima mais elevada e sem depressão.

Em relação aos filhos, o escore médio antes da intervenção no *Child Behavior Checklist* foi de 67,4, o que representa uma classificação clínica para problemas de comportamento e após a intervenção esse escore médio foi reduzido para 52,25, o que representa ausência clínica de problemas de comportamento. Esse dado pode indicar que as participantes tenham passado a lidar de forma mais eficiente com seus filhos, refletindo nos comportamentos dos adolescentes. O mesmo pode ser visto por meio do Inventário de Estilos Parentais. Antes da intervenção o índice de estilo parental médio foi de -21 e ao término do programa esse índice foi elevado para -11,5, o que indica que as mães relataram que passaram a usar mais práticas educativas positivas e menos negativas. É possível que as participantes passaram a ver os filhos de outra forma, valorizando mais os comportamentos adequados que eles apresentavam. A intervenção não foi suficiente para alterar o pêndulo para práticas positivas. Isso só seria possivelmente viável em projetos mais abrangentes e de longa duração. Pesquisas futuras com recursos metodológicos mais sofisticados poderiam dar suporte a essas hipóteses.

Os resultados indicaram uma melhora substancial nos relatos sobre práticas educativas das participantes e estão de acordo com os resultados de estudos anteriores (Armstrong, Wilkis, & Melville, 2003a, 2003b; Berri, 2004; Jaffe, Baker, & Cunningham, 2004).

As participantes descreviam que utilizavam técnicas disciplinares inadequadas com seus filhos. A maioria relatou bater no filho como forma de punição e o Índice de Estilo Parental indicou que elas afirmaram ter estilo parental com disciplina relaxada, monitoria negativa e até mesmo negligência com seus filhos. Resultados parecidos foram obtidos por Gouveia, Sousa, Gonçalves, Araújo e França (2004) na tentativa de explicar as condutas delitivas de jovens a partir das práticas parentais, em uma amostra de 1038 adolescentes na cidade de João Pessoa, PB. Delfino, Sagim e Biasoli-Alves (2004) investigando o que os pais relatam sobre suas reações frente a um comportamento inadequado do filho, descobriram, por meio de entrevistas com 48 pais de adolescentes em conflito com a lei, que eles acabam usando a punição física como forma de controle do comportamento inadequado.

A maioria das participantes havia sido vítima de violência conjugal. Maldonado e Williams (2005) apontam que crianças que presenciam violência doméstica ou são vítimas da mesma apresentam mais problemas de comportamento e reduzida competência social.

Todas as mães relataram que precisaram de ajuda anteriormente para lidar com seus filhos e encontraram dificuldades em obter tal ajuda. Uma participante (J) chegou a relatar, ao final da intervenção, que se tivesse obtido ajuda anteriormente, quando o filho ainda era pequeno, seu filho talvez não tivesse se envolvido em atos infracionais. A maioria das participantes (80%) respondeu que seus filhos já foram considerados agressivos na escola, apresentando problemas desde a infância, mas nunca encontraram ajuda para esses problemas.

Fica evidente, neste estudo, a falta de recursos para pais que enfrentam problemas com seus filhos. Soma-se a isso a falta de recursos públicos e falta de profissionais preparados para enfrentar os desafios de promover o desenvolvimento

de crianças de risco e prevenir problemas mais graves. A participante H chegou a declarar que o psicólogo que atende seu filho não faz nada para ajudá-lo. Os pais enfrentam problemas, não conseguem encontrar ajuda e acabam se sentindo desamparados na difícil tarefa de educar os filhos.

As participantes pouco conversavam com seus filhos. A falta de diálogo aliada ao estresse e desamparo das mães acaba formando um ambiente propício para violência física e negligência, o que pode influenciar os filhos a buscar "compreensão" e apoio com outros colegas, também considerados "problemáticos". Todas as participantes mencionaram que os amigos de seus filhos eram uma "má influência" para eles.

O contexto terapêutico e o papel do terapeuta relevam-se como aspectos centrais para a explicação, ao participante, das contingências atuantes em seu contexto de vida pessoal e social (Conte, & Brandão, 2001), também, conforme afirmam Armstrong, Wilkis e Melville (2003a):

"Os pais precisam expressar seu luto por muitas perdas dolorosas: a perda do amor e respeito dos filhos, perda de suas esperanças e aspirações quanto ao futuro dos filhos, perda da confiança e intimidade com seus filhos, perda do filho idealizado, perda do senso de si mesmo como pais bem sucedidos e a perda da imagem pública positiva. Assim como há raiva de terem sido abandonados, abusados e rejeitados pelos seus próprios filhos" (Armstrong, Wilkis, & Melville, 2003a, p. 25).

Se programas para ajudar pais em situação de risco a lidar com seus filhos estivessem disponíveis e acessíveis, possivelmente a maioria dos problemas que as participantes enfrentaram, com seus filhos em conflito com a lei, talvez não tivessem acontecido.

CONCLUSÕES GERAIS

Este trabalho foi composto por três estudos. O primeiro caracterizou a clientela atendida em cumprimento das medidas sócio-educativas de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida da cidade de São Carlos, SP, buscando identificar possíveis fatores de risco e de proteção envolvidos. O segundo estudo comparou os dados obtidos no primeiro estudo com uma amostra de adolescentes encaminhados para avaliação a um Centro de Referência ao Adolescente em Conflito com a Lei da cidade de London, no Canadá, buscando identificar fatores semelhantes e discrepantes entre as duas realidades. O terceiro estudo contemplou a avaliação de um programa proposto para ensinar habilidades parentais a famílias monoparentais chefiadas por mulheres, buscando melhorar a relação delas com seus filhos, prevenindo ou minimizando os fatores de risco para a prática infracional.

Os resultados do primeiro estudo (Estudo 1) indicaram que o fato de não freqüentar a escola foi associado a um número crescente de reincidências, ao uso de entorpecente e uso de armas. Entre aqueles adolescentes em conflito com a lei que freqüentavam a escola, o uso de drogas e armas foi menor. Além disso, o baixo nível educacional dos adolescentes contrapôs-se ao alto nível em termos de severidade das infrações. Isto é, os participantes que tiveram baixa escolaridade estavam cumprindo uma medida mais severa do que aqueles com nível educacional mais alto.

O estudo também constatou que famílias monoparentais de baixo poder aquisitivo e baixa escolaridade podem representar um risco maior para a conduta infracional, devido ao nível de estresse maior que elas enfrentam. Os participantes com nível educacional mais alto viviam com ambos os pais, enquanto aqueles com nível educacional mais baixo viviam em famílias monoparentais.

Em síntese, o que os dados indicaram é que a escola pode ser encarada como um fator proteção e não freqüentá-la pode ser um fator de risco. Chama a atenção o baixo nível acadêmico dos adolescentes do estudo: 61,8% tinha até a 8ª série e 27,6% havia estudado apenas até a 4ª série. Adicionalmente, 43,2% abandonaram os estudos alegando desinteresse, o que denota a pouca gratificação ou reforçadores que recebem na escola.

Esses resultados indicam a grande dificuldade que as escolas têm para lidar com esses adolescentes. A educação de estudantes que apresentam problemas comportamentais é um problema complexo e envolve questões difíceis de serem respondidas (Kauffman, 2001; Padovani, 2003).

No sistema educacional dos Estados Unidos existe, desde 1960, uma terminologia específica para se referir aos alunos que apresentam problemas de comportamento (Kauffman, 2001). O termo *Emotional and Behavior Disorder* (Transtorno Emocional e Comportamental) é usado para se referir aos alunos que se encaixam na categoria federal de educação especial denominada *Seriously Emotionally Disturbed* (Transtorno Emocional Sério). O termo Transtorno Emocional e Comportamental se refere aos alunos cujo progresso escolar é prejudicado como resultado de seu comportamento.

Como apontado por Peterson (1995), a definição de Transtorno Emocional e Comportamental, datada de 1988, representa uma categoria específica de educação especial.

“(i) o termo Transtorno Emocional e Comportamental significa uma dificuldade caracterizada por respostas comportamentais ou emocionais na escola, tão diferentes daquelas apropriadas a idade, normas culturais ou étnicas, que adversamente afetam o desempenho educacional. Desempenho educacional inclui habilidades

acadêmicas, sociais, vocacionais e pessoais. Como dificuldade a) é mais do que temporária, uma resposta esperada a eventos estressantes do ambiente; b) é consistentemente exibida em duas situações diferentes, pelo menos em uma que seja relacionada com a escola; e c) não tem resposta a intervenções diretas na educação geral ou a condição da criança e tanta que intervenções na educação geral seriam insuficientes.

(ii) Transtorno Emocional e Comportamental pode co-existir com outras dificuldades.

(iii) Essa categoria pode incluir crianças ou jovens com esquizofrenia, transtornos afetivos, transtorno de ansiedade ou outros transtornos de conduta ou de ajustamento quando adversamente afetam o desempenho acadêmico, de acordo com a sessão (i)“.

Mesmo com uma definição clara e objetiva, poucos estados nos Estados Unidos oferecem capacitação para professores que lidam com alunos com Transtorno Emocional e Comportamental⁷. A maioria dos cursos de preparação para professores especializados tem sido em pós-graduação (mestrado), o que no Brasil é uma realidade muito distante, país em que o professor desconhece tal assunto, sem qualificação para lidar com alunos agressivos, não é surpreendente que os professores tenham maior dificuldades quando o aluno se encontra em um nível de problema mais grave, ou seja, está em conflito com a lei, cumprindo alguma medida sócio-educativa. A situação é gravíssima, pois o que resta a esse aluno para o sistema de ensino é a expulsão. Possivelmente a criação de cursos de capacitação para professores poderia ajudá-los, no sentido de fornecer a eles conhecimentos

⁷ S. Gallis, comunicação durante disciplina online oferecida pela University of Georgia.

específicos e metodologias de ensino que pudessem ser eficazes em lidar com alunos agressivos em sala de aula.

A realidade desses dados deixa claro o fenômeno da exclusão social dessa população, contrariando a tendência e o direcionamento da inclusão e integração efetiva dos indivíduos. Permitir esse contexto dentro de tal leitura social significa impedir o desenvolvimento do indivíduo, aprisionando-o na rede de significações sociais, com seu rol de conseqüências, atitudes, preconceitos e estereótipos (Amaral, 1994).

Os resultados do Estudo 2 indicaram uma característica semelhante (média de idade) e muitas características diferentes (proporção de adolescentes do sexo feminino, tipo de infração praticada, grau de escolaridade e constelação familiar) entre o adolescente em conflito com a lei no Brasil e no Canadá. Na amostra da cidade de London foi encontrada mais adolescentes do sexo feminino do que na amostra de São Carlos; a infração mais comum em London foi ofensa sexual, enquanto em São Carlos foi furto e os adolescentes em conflito com a lei de London viviam, em sua maioria com a mãe, enquanto em São Carlos metade da amostra vivia com a mãe e a outra metade com ambos os pais.

O crime de ofensa sexual foi o mais comum na amostra canadense, enquanto o furto foi mais comum na amostra brasileira. O sistema de justiça canadense tem uma definição de ofensa sexual mais ampla do que a definição brasileira. A sociedade brasileira não considera os atos descritos como ofensa sexual na amostra canadense como sendo delituoso.

A diferença entre os tipos de infrações praticadas no Brasil e no Canadá tem relação com a cultura do país, que influi em como a sociedade considera alguns atos como desviantes, portanto passíveis de punição quando praticados, ou como sendo normais. Essa visão da sociedade também é refletida no Código Penal do país.

A escolaridade dos participantes canadenses foi uma característica que diferiu grandemente da amostra brasileira. A maior escolaridade canadense reflete muitos fatores como maior renda, maior nível educacional dos pais e notadamente a eficiência de programas de educação especial em tal país. Em horário regular da escola, os alunos canadenses freqüentam os programas especiais, de acordo com suas necessidades, o que acaba refletindo na baixa evasão escolar e, conseqüentemente, no maior nível educacional dos jovens.

Com base nos resultados obtidos no Estudo 1 e sua comparação com uma amostra canadense (Estudo 2), foi elaborado o Estudo 3. O estudo deveria ter sido conduzido em uma escola, com os adolescentes em conflito com a lei. Devido à resistência da própria escola em oferecer espaço físico ao programa de intervenção, o estudo foi alterado para um programa de intervenção com as mães, sendo realizado no estado do Paraná e não em São Carlos.

Os resultados do Estudo 3 indicaram que as mães, ao final da intervenção, obtiveram uma melhora em sua auto-estima e não mais apresentavam sinais de depressão. As participantes utilizavam disciplinas inadequadas com seus filhos, como uso de violência física e castigos não contingentes. Adicionalmente, as mães apresentavam uma disciplina relaxada, monitoria negativa e negligência. A maioria das participantes fora vítima de violência doméstica.

O programa de intervenção teve início com dez participantes e terminou com quatro, o que indicou baixa adesão. O grupo foi estruturado para que minimizasse qualquer desconforto proveniente das sessões, mas é necessário considerar outras variáveis além do contexto. A instituição fornecia passes de ônibus para que as participantes se deslocassem de suas casas até a instituição e depois retornassem aos seus lares. Era oferecido um lanche a todas as mães, composto por café e bolachas. As sessões ocorriam as 18:30 horas, para que não atrapalhasse a rotina

das participantes. Mesmo com essas variáveis que poderiam favorecer a adesão, 60% das participantes desistiram antes do término do programa.

Em relação a educação dos filhos, as respostas que as mães deram nos dois instrumentos (*Child Behavior Checklist* e Inventário de Estilos Parentais) indicaram uma melhora significativa na educação dos adolescentes. Os resultados replicaram os estudos de Armstrong, Wilkis e Melville (2003a; 2003b) que foram utilizados como base para o presente trabalho.

As mães relataram que precisaram de ajuda anteriormente para lidar com seus filhos e não encontraram na sociedade a ajuda que procuravam, o que indica a falta de recursos disponíveis para famílias que enfrentam dificuldades em lidar com seus filhos.

Programas de Educação Especial para ensinar alunos agressivos a lidarem com a frustração e aprenderem um repertório de habilidades sociais existem em outros países, como identificado no Estudo 2, mas não existem na realidade brasileira. Considerando que a população classificada como socialmente desajustada poderia se beneficiar de programas educacionais especiais, Kirk (1962) sugeriu que a Educação Especial, enquanto área de conhecimento, incluísse esses alunos em seus programas educativos. Toda criança que apresente alguma necessidade educativa especial deveria ser incluída em programas de intervenção, em classes especiais ou ensino regular, e na inexistência de algum programa específico, a Educação Especial deveria criá-lo e não beneficiar somente a clientela que apresente algum critério que a classifique para algum programa disponível. Tal posição é defendida por diversos autores como Edgar (1987), Kauffman (1980), Kirk (1962) e Neel, Meadows, Levine e Edgar (1988).

Kirk (1962) sugeriu que alunos agressivos fossem atendidos por programas de Educação Especial na década de 1960 nos Estados Unidos. Infelizmente, 45 anos

depois, essa sugestão ainda não se tornou realidade no Brasil em termos de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont.
- Amaral, L. A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE.
- American Psychiatric Association (2002). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4ª edição revisada). Washington, DC: Autores.
- American Psychological Association (2002). *Developing adolescents: A reference for professionals*. Washington, DC: Autores.
- American Psychological Association (2003). *Advocate: the child, youth, and family services*. Bulletin of Division 37. Washington, DC: Autores.
- American Psychological Society (1997). *Reducing violence: A research agenda* (APS Observer Report 5). Washington, DC: Autores.
- Armstrong, H. A., Wilkis, C., & Melville, C. (2003a). Clinical factors in group psychotherapy for parents of adolescents with disruptive behaviour disorders. *Journal of Adolescent Mental Health, 15(1)*, 21-30.
- Armstrong, H. A., Wilkis, C., & Melville, C. (2003b). Evaluation of the parent group experience: What helps and what hinders. *Journal of Adolescent Mental Health, 15(1)*, 31-37.
- Assis, S. G., & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência e Saúde Coletiva, 10(1)*, 81-90.
- Atkins, M. S., McKay, M. M., Talbott, E., & Arvanitis, P. (1996). DSM-IV Diagnosis of conduct disorder and oppositional defiant disorder: Implications and guidelines for school mental health teams. *School Psychology Reviews, 25(3)*, 274-283.
- Azevedo, R. N., Bazon, M. R. (2004). Intervenção de ajuda a populações consideradas em situação de risco psicossocial: A psicoeducação como modelo. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, CD-Rom.

- Azevedo, S. (2004). Adolescência vigiada: Lei pretende passar para os prefeitos a responsabilidade de administrar o regime de liberdade assistida. *Revista Época*, nº 332, edição de 27 de setembro.
- Baker, L., Camara, C., Fairles, I., Hurley, P., Joseph, M., Mala, S., & Owens, R. (2001). *Eyes wide open: Seeing how violence affect us all*. London, ON: Centre for Children and the Families in the Justice System.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Iñesta, E. R. (1975). *Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963a). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 66, 03-11.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963b). Vicarious reinforcement and imitative learning. *Journal of Abnormal Psychology*, 67, 601-607.
- Bazon, M. R., & Estevão, R. (2004). A conduta delituosa na adolescência: Introdução à produção da criminologia de abordagem desenvolvimentista. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, CD-Rom.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression: A treatment manual*. New York: Guilford Press.
- Beckman, P. J. (2000). Theoretical, philosophical, and empirical bases of effective work with families. Em P. J. Beckman (Org.). *Strategies for working with families of young children with disabilities* (p. 01-17). Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Bender, D., & Losel, F. (1997). Protective and risk of peer relations and social support on antisocial behavior in adolescents from multi-problem milieus. *Journal of Adolescence*, 20, 661-678.

- Berri, G. C. (2004). Programa de intervenção em práticas parentais para mães de adolescentes em conflito com a lei. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e da Adolescência. Universidade Federal do Paraná.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development, 64*, 139-151.
- Bordin, I. A. S., Mari, J. J., & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do child behavior checklist (CBCL) (Inventário de comportamentos da infância e adolescência): dados preliminares. *Revista ABP-APAL, 17(2)*, 55-66.
- Brancalhone, P. G. (2003). Caracterização do desempenho acadêmico de crianças expostas à violência conjugal. *Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos*.
- Brancalhone, P. G., & Williams, L. C. A. (2003). Crianças expostas à violência conjugal: Uma revisão de área. Em M. C. Marquezine, M. A. Almeida, S. Omote & E. D. O. Tanaka (Orgs.). *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais* (p. 123-130). Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Londrina: EDUEL.
- Brancalhone, P. G., Fogo, J. C., & Williams, L. C. A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: Avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20(2)*, 113-117.
- Brasil. (1989). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Brasil. (2002). *Código penal brasileiro*. São Paulo: Saraiva.

- Bridges, G. S., & Steen, S. (1998). Racial disparities in official assessment of juvenile offenders: Attributional stereotypes as mediating mechanisms. *American Sociological Review, 63*, 554-570.
- Brino, R. F., & Williams, L. C. A. (2005). Prevenção primária e secundária de abuso sexual infantil. Em H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (p. 174-184). Santo André: ESETec.
- Brunner, H. G., Nelen, M., Breakfield, X. O., Ropers, H., & van Oost, B. A. (1993). Abnormal behavior associated with a point mutation in the structural gene for monoamine oxidase A. *Science, 262*, 578-580.
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa, 27(1)*, 123-140.
- Canadian Centre for Justice Statistics. (1998). *A profile of young justice in Canada*. Ottawa: Minister of Industry Canada.
- Christiansen, K., & Knusmann, R. (1987). Androgen levels and components of aggressive behavior in men. *Hormones and Behavior, 21*, 170-180.
- Cicchetti, D. (2004). An odyssey of discovery: Lessons learned through three decades of research on child maltreatment. *American Psychologist, 59(8)*, 731-740.
- Clarizio, H. F. (1992). Social maladjustment and emotional disturbance: Problems and positions. *Psychology in the Schools, 29*.
- Cline, V. B., Croft, R. G., & Courier, S. (1973). Desensitization of children to television violence. *Journal of Personality and Social Psychology, 27*, 360-365.
- Conte, F. C. S., & Brandão, M. Z. S. (2001). Psicoterapia funcional-analítica: O potencial de análise da relação terapêutica no tratamento de transtornos de ansiedade e de personalidade. Em B. Range (Org.). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais*. Porto Alegre: Artmed.

- Cortegoso, A. L., Aroni, A., Gallo, A. E., Padovani, R. C., Macedo, I., Staniscia, A. C. M., Pereira, D. E. M., Santos, E. F., Silveira, G. M., Leugi, G. B., Santos, J. A., Gonçalves, T. N., Angelucci, T. C., & Andrade, T. S. C. (2004). *Sistematização de ações do NAI na implementação do estudo da criança e do adolescente*. Relatório técnico de atividade curricular integrada de ensino, pesquisa e extensão. Departamento de Psicologia. Universidade Federal de São Carlos.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Cruces, M. A. V. (2004). Reincidência criminal sob o enfoque dos processos psicossociais. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, CD-Rom*.
- Cruz-Neto, O., & Moreira, M. R. (1998). Trabalho infanto-juvenil: Motivações, aspectos legais e repercussão social. *Cadernos de Saúde Pública, 14(2)*, 437-441.
- Cummings, A. L., & Leschied, A. W. (2002). *Research and treatment for aggression with adolescent girls: Mellen studies in social work*. Toronto: Edwin Mellen Press.
- De Antoni, C., & Koller, S. H. (2000). A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia, 5(2)*, 347-381.
- de Rose, J. C. (1994). A contribuição da análise do comportamento para a educação: Convergências e divergências com a perspectiva de Emilia Ferreiro. *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, 3*, 23-31.
- Delfino, V., Sagim, M. B., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2004). Punir e educar na visão de pais de diferentes camadas sociais. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, CD-Rom*.
- Dilalla, J. A., & Gottesman, I. (1991). Biological and genetic contributors to violence:

- Widom's untold tale. *Psychological Bulletin*, 109, 125-129.
- Drezett, J. (2000). Aspectos biopsicossociais da violência sexual. *Jornal da Rede Pública*, 22, 18-21.
- Edgar, E. (1987). Secondary programs in special education: Are many of them justifiable? *Exceptional Children*, 53, 555-561.
- Evan, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92.
- Farrington, D. P., Jolliffe, D., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Kalb, L. M. (2001). The concentration of offenders in families, and family criminality in the prediction of boy's delinquency. *Journal of Adolescence*, 579-596.
- FEBEM-SP (1999). Projeto de implementação da municipalização das medidas sócio-educativas em meio aberto. *Projeto elaborado pela Divisão Técnica 6 para uso interno da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor*.
- Ferigolo, M., Barbosa, F. S., Arbo, E., Malyzs, A. S., Stein, A. T., & Barros, H. M. T. (2004). Prevalência do consumo de drogas na FEBEM, Porto Alegre. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26(1), 10-16.
- Ferreira, J. M., Silva, R. M. R., Regatieri, G. R., Machado, L. H. F., & Cunha, C. A. (2004). Implicações da violência doméstica na aprendizagem de crianças e adolescentes vitimizados. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, CD-Rom*.
- Flores, R. Z. (1998). Definir e medir o que são abusos sexuais. Em M. F. P. Leal & M. A. César (Orgs.). *Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes*. Brasília: Ministério da Justiça.
- França-Pinheiro, F. M. (2005). Exposição à violência doméstica e envolvimento em "bullying" entre alunos do ensino fundamental. *Dissertação de mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de

São Carlos.

- Freitas, M. G. (1997). Aspectos do desenvolvimento de um grupo de adolescentes albergados e suas implicações para uma intervenção psicoeducacional. *Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina.*
- Freitas-Neto, J. B. Occhin, M. F., Reis, S. C., Rosa, W., & Teixeira, M. G. (2004). Indisciplina escolar segundo a opinião de professores e alunos: Trabalho de estágio supervisionado em psicologia escolar. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, CD-Rom.
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81-95.
- Garbarino, J., & Barry, F. (1997). The community context of child abuse and neglect. Em J. Garbarino & J. Eckenrode (Orgs.). *Understanding abusive families* (p. 56-85). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Garmezy, N. (1985). Stress resistant children: The search for protective factors. Em J. Stevenson (Ed.). *Recent research in developmental psychology*. Oxford: Pergamon Press.
- Gazignato, E. C. D., Bazon, M. R., & Estevão, R. (2004). O perfil social do adolescente autor de ato infracional: Uma pesquisa exploratória. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, CD-Rom.
- Gazignato, E. C. S., Toledo, G. W., Bazon, M. R., & Estevão, R. (2004). O adolescente infrator, seu perfil social e os atos infracionais graves: um estudo de tendência. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, CD-Rom.
- Giusti, J. S., Sañudo, A., & Scivoletto, S. (2002). Differences in the pattern of drug

- use between male and female adolescents in treatment. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 24(2), 80-82.
- Gomide, P. I. C. (1999). *Menor infrator: A caminho de um novo tempo*. Curitiba: Juruá.
- Gomide, P. I. C. (2000). A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), disponível em www.scielo.org.
- Gomide, P. I. C. (2003a). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (p. 21-60). Campinas: Alínea.
- Gomide, P. I. C. (2003b). *Pais presentes, pais ausentes: Regras e limites*. Petrópolis: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (no prelo). *Inventário de Estilos Parentais*. Petrópolis: Vozes.
- Gouveia, V. V., Sousa, D. M. F., Gonçalves, M. P., Araújo, A. G. T., & França, M. L. P. (2004). Práticas parentais e valores humanos: Fatores de proteção para as condutas delitivas. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, CD-Rom.
- Greenbaum, S. (1997). Kids and guns: from playground to battlegrounds. *Juvenile Justice*, 3(2), 1-14. disponível em www.ojjdp.ncjrs.org/publications
- Guralnick, M. J. (1997). *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Gurl, B., & Fontenelle, D. H. (1997). *Pais perfeitos*. São Paulo: Editora Eko.
- Hagell, A., & Newburn, T. (1996). Family and social contexts of adolescent re-offenders. *Journal of Adolescence*, 19, 5-18.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2000). *Learners: Introduction to special*

- education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W., & Cothorn, L. (2000). Predictors of youth violence. *Juvenile Justice Bulletin*, 01-15. disponível em www.ojjdp.ncjrs.org/publications.
- Herrnstein, R. J. (1974). Formal properties of the matching law. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 21, 159-164.
- Howell, J. C. (1998). Youth gangs: an overview. *Juvenile Justice Bulletin*. Disponível em www.ojjdp.ncjrs.org/publications.
- Huizinga, D., Loeber, R., Thornberry, D., & Cothorn, L. (2000). Co-occurrence of delinquency and other problem behavior. *Juvenile Justice Bulletin*, disponível em www.ojjdp.ncjrs.org/ccd/index.html.
- Jaffe, P. G., Baker, L. L., & Cunningham, A. J. (2004). *Protecting children from domestic violence: Strategies for community intervention*. New York: The Guilford Press.
- Jaffe, P. G., Wolfe, D. A., & Wilson, S. K. (1990). *Children of battered women*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Joffe, R. D., Dobson, K., Fine, S., Marriage, K., & Haley, G. (1990). Social problem-solving in depressed, conduct disordered, and normal adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 18(5), 565-575.
- Johnston, J. R., Girdner, L. K., & Sagatun-Edwards, I. (1999). Developing profiles of risk for parental abduction of children from a comparison of families victimized by abduction with families litigation custody. *Behavioral Science and the Law*, 17(3), 305-322.
- Jorge, M. H. P. M., Gotlieb, S. L. D., & Laurenti, R. (2002). Crianças, adolescentes e jovens do Brasil no fim do século XX. Em M. F. Westphal (Org.). *Violência e criança* (p. 47-72). São Paulo: EDUSP.

- Kamradt, B. (2000). Wraparound Milwaukee: Aiding youth with mental health needs. *Juvenile Justice*, 7(1), 14-23. disponível em www.ojldap.ncjrs.org/publications.
- Kaplan, H. B. (1978). Deviant behavior and self-enhancement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 253-277.
- Kaplan, H. I., Sadock, B. I., & Grebb, J. A. (1997). *Compêndio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kauffman, J. M. (1980). Where special education for disturbed children is going: A personal view. *Exceptional Children*, 46(7), 522-526.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Kernberg, P., & Chazan, S. (1992). *Crianças com transtornos de comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kirk, S. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kohlberg, L., & Tapp, J. (1971). Developing a sense of law and justice. *Journal of Social Issues*, 27, 65-91.
- Kourilsky, C. (1996). *Socialisation juridique et modèle cultural*. Paris: Librairie Générale de Droit et Jurisprudence.
- Larsen, D., Atkinson, C., Hargreaves, W., & Nguyen, T. (1979). Assessment of client/patient satisfaction: development of a general scale. Em E. Echeburúa (Org.). *Vencendo a timidez* (p. 88-89). São Paulo: Mandarim.
- Leschied, A. W., Andrews, D. A., & Hoge, R. D. (1993). *A review of Ontario young offenders: Programs and literature that supports effective intervention*. Disponível em www.lfcc.on.ca/risk1.htm.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American*

- Psychologist*, 53(2), 242-259.
- Maldonado, D. P. A. (2003). O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica. *Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.*
- Manso, B. P. (2002). As escolas paulistas. Em D. L. Levisky (Org.). *Adolescência e violência: Ações comunitárias na prevenção* (p. 95-109). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marcilio, M. L. (2002). A Febem de São Paulo: Passado e presente. Em M. F. Westphal (Org.). *Violência e criança* (p. 167-187). São Paulo: EDUSP.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 467-478.
- Mednick, S. A., Brenannan, P., & Kandel, E. (1988). Predisposition to violence. *Aggressive Behavior*, 14, 25-33.
- Meichenbaum, D. (2001). *Treatment of individuals with anger-control problems and aggressive behaviors: A clinical handbook*. Clearwater, FL: Institute Press.
- Meneghel, S. N., Giugliani, E. J., & Falceto, O. (1998). Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. *Cadernos de Saúde Pública*, 14(2), 327-335.
- Menin, M. S. S. (2000). Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: Discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), disponível em www.scielo.org.
- Ministério da Justiça (1998). *Atendimento ao adolescente em conflito com a lei: Reflexões para uma prática qualificada*. Brasília: Departamento da Criança e do

- Adolescente – coleção garantia de direitos.
- Moffitt, T. E., Gabrielli, W. F., Mednick, A., & Schulsinger, F. (1981). Socioeconomic status, IQ, and delinquency. *Journal of Abnormal Psychology, 90*(2), 152-156.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist, 58*(6/7), 449-456.
- Neel, R., Meadows, N., Levine, P., & Edgar, E. (1988). What happens after special education: A statewide follow-up for secondary students who have behavioral disorders. *Behavioral Disorder, 13*, 209-216.
- Neves, A. S., & Romanelli, G. (2004). A violência física de pais e mães contra filhos: Aspectos intergeracionais. *Anais da XXXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, CD-Rom.
- Oliveira, M. B., & Assis, S. G. (1999). Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam": A perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública, 15*(4), 831-844.
- Olson, S. L., Ceballo, R., & Park, C. (2002). Early problem behavior among children from low-income, mother-headed families: A multiple risk perspective. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*(4), 419-430.
- Ormeño, G. I. R. (2004). Intervenção com crianças pré-escolares agressivas: Suporte à escola e à família em ambiente natural. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Padilha, M. G. S., & Williams, L. C. A. (2005). Concepções de pais de baixa renda acerca do abuso sexual contra crianças. Em H. J. Guilhardi & N. C. Aguirre (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade* (p. 409-415). Santo André: ESETec.

- Padovani, R. C. (2003). Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei: Uma proposta de intervenção. *Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.*
- Padovani, R. C., & Williams, L. C. A. (2005). Proposta de intervenção com adolescentes em conflito com a lei: Um estudo de caso. *Interação, 9(1)*, 117-123.
- Patterson, G. R., & Yoeger, K. (2003). A developmental model for early-and late-onset delinquency. Em J. B. Reid, G. R. Patterson & J. Snyder (Eds.). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (p. 147-172). Washington, DC: American Psychological Association.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44(2)*, disponível em www.scielo.org.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Percheron, A., Chiche, J., & Muxel-Douaine, A. (1987). *Le droit a 20 ans*. Paris: Centre d'Étude de la Vie Politique Française.
- Pereira, F. R. P., & Silva, R. C. (2001). Violência e drogas segundo internos da Febem-RP. *Artigo completo nos Anais do IV Seminários de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Tomo I*, 369-380.
- Pereira, I., & Mestriner, M. L. (1999). *Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade: Medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional*. São Paulo: IEE/PUC-SP e Febem-SP.
- Pereira, P. (2002). Aprendizado de chumbo: Onde há violência, a pedagogia não viceja, ensina a truculenta rotina de escolas públicas. *Revista Época, ano IV*,

- no. 199. São Paulo: Editora Globo.
- Peterson, R. L. (1995). Learners with emotional or behavioral difficulties. Em M. C. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Org.). *Handbook of special and remedial education: Research and practice* (p. 243-280). Oxford: Pergamon Press.
- Piaget, J. (1977). *O julgamento moral da criança*. São Paulo: Mestre Jou.
- Pinheiro, M. I. S., Amarante, C. L. D., Haase, V. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2004). Treinamento habilidades sociais educativas nos pais e promovendo práticas disciplinares não coercitivas em famílias de risco. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, CD-Rom.
- Pinto, R. S. G. (2005). Justiça retributiva: princípios e críticas. *Apostila do Ministério da Justiça*. Disponível on-line em:
www.mj.gov.br/reforma/eventos/conf_internacional/RenatoSócrates1.ppt
- Platt, J. J., Spivack, G., Altman, N., & Altman, D. (1974). Adolescent problem-solving thinking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 787-793.
- Population Reference Bureau (2002). *La juventud del mundo 2000: Measure communication*. Washington, DC: Autores.
- Prada, C. G. (2005). O ensino de práticas educativas para monitoras de instituições que abrigam crianças vítimas de violência doméstica. *Projeto de Exame de Qualificação de doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Rae-Grant, N., Thomas, B. H., Offord, D. R., & Boyle, M. H. (1998). Risk, protective factors, and the prevalence of behavioral and emotional disorders in children and adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(2), 262-268.
- Renfrew, J. W. (1997). *Aggression and its causes: A biopsychosocial approach*. New

- York: Oxford University Press.
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e o desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. Em C. S. Hutz (Org.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência – Aspectos teóricos e estratégias de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ribeiro, R. M., Sabóia, A. L., Branco, H. C., & Bregman, S. (2004). Estrutura familiar, trabalho e renda. Em S. M. Kaloustian (Org.). *Família brasileira: a base de tudo*. Brasília, DF: UNICEF e Editora Cortez.
- Ristum, M. (2004). Problemas na conceituação e na circunscrição da violência: Implicações metodológicas. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, CD-ROM*.
- Ropper, W. L. (1991). Prevention of minor young violence must begin despite risk and imperfect understanding. *Public Health Report, 106*, 229-231.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rossi, T. M. F. (2001). Significações de professores sobre a escola: O caso de uma escola em um assentamento habitacional no Distrito Federal. Em A. Del Prette (Ed.). *Psicologia escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida* (p. 177-199). Campinas: Vozes.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's response to stress and disadvantage. Em M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.). *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children* (p. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Saffioti, H. I. B. (1996). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e

- adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Santos, G. E. (2001). Intervenção com famílias portadoras de necessidades especiais: O caso de pais agressores. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Sayegh, F., Martins, J., Catozzi, C., & Bariani I. C. D. (2004). O professor e o aluno em liberdade assistida: Um estudo exploratório. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*, CD-Rom.
- Schrepferman, L., & Snyder, J. (2002). Coercion: The link between treatment mechanisms in behavioral parent training and risk reduction in child antisocial behavior. *Behavior Therapy*, *33*, 339-359.
- Scivoletto, S., Tsuji, R. K., Abdo, C. H. N., Queiróz, S., Andrade, A. G., & Gattaz, W. F. (1999). Relações entre consumo de drogas e comportamento sexual de estudantes de 2º grau de São Paulo. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, *21(2)*, 87-94.
- Sidman, M. (1986). Functional analysis of emergent verbal classes. Em T. Thompson & M. P. Zeiler (Eds.). *Analysis and integration of behavioral units* (p. 213-245). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sidman, M. (1989). *Coercion and its fallout*. Boston: Authors Cooperative.
- Silva, A. P. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (1999). Adolescente autor de ato infracional e medidas sócio-educativas em Ribeirão Preto (SP). *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Psicologia Jurídica*, 25-27.
- Silva, A. T. B. (2000). Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: Sua relação com as habilidades sociais educativas de pais. *Dissertação de mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Silva, J. M. D. (2004). Capacitação de conselheiros tutelares: Instruir para

- aprimorar. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos.
- Snyder, J. (2003). Reinforcement and coercion mechanisms in the development of antisocial behavior: Peer relationship. Em J. B. Reid, G. R. Patterson & J. Snyder (Eds.). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (p.101-122). Washington, DC: American Psychological Association.
- Snyder, J., & Stoolmiller, M. (2003). Reinforcement and coercion mechanisms in the development of antisocial behavior: The family. Em J. B. Reid, G. R. Patterson & J. Snyder (Eds.). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (p.65-100). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sposito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa - USP*, 27(1), 87-103.
- Sprent, P. (1996). *Applied nonparametric statistical methods*. London, UK: Chapman & Hall.
- Stiffman, A. R., Earls, F., Dore, P., Cunningham, R., & Farber, S. (1996). Adolescent violence. Em R. DiClemente, W. Hanson & L. Ponton (Orgs.). *Handbook of adolescents' health risk behavior* (p. 289-312). New York: Plenum.
- Straus, M. B. (1994). *Violência na vida dos adolescentes*. São Paulo: Best Seller.
- Tavares, B. F., Béria, J. U., & Lima, M. S. (2001). Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. *Revista de Saúde Pública*, 35(2), 150-158.
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus, OH: Bell & Howell Company.
- Tremblay, R. E., Zhou, R. M., Gagnon, C., Vitaro, F., & Boileau, H. (1999). Violent

- boys: Development and prevention. *Correctional Services Canada*, disponível em www.correctionalservicecanada.com.
- Triviños, A. N. S. (1992). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Velasque, I., Vinícius, P., Noletto, R., Guimarães, H., & Oliveira, M. C. S. L. (2004). Consumo de álcool e adolescência. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, CD-Rom*.
- Wasserman, C. A., Keenan, K., Tremblay, E., Coie, J. D., Herrenkohl, T. I., Loeber, R., & Peterchuk, D. (2003). Risk and protective factors of child delinquency. *Child Delinquency Bulletin*, 01-14. disponível em www.ojdp.ncjrs.org/publications.
- Weber, L. N. D., Flor, M., Viezzer, A. P., & Gusso, H. L. (2004). Interação familiar e as habilidades sociais do adolescente. *Anais da XXXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, CD-Rom*.
- Webster-Stratton, C. (1998). Early intervention for families of preschool children with conduct problems. Em M. J. Guralnick (Org.). *The effectiveness of early intervention* (p.429-455). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Weinstein, R. S. (2002). Overcoming inequality in schooling: A call to action for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 21-42.
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and maladaptive social information processing. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- Werner, E. E. (1998). Protective factors and individual resilience. Em S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Orgs.). *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press.

- Widon, C. S. (1989). Does violence beget violence? A critical examination of the literature. *Psychological Bulletin*, 106 (1), 3-28.
- Williams, L. C. A. (2002). Abuso sexual infantil. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição* (vol. 10). Santo André: ESETec.
- Ziegler, E., Taussig, C., & Black, K. (1992). Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist*, 47(8), 997-1006.

ANEXO 1

Cópia do Parecer do Comitê de Ética

Comitê de ética em pesquisas envolvendo seres humanos – CEP – UFSCar

ANEXO 2

Cópia do Protocolo de Registro

PROTOCOLO DE REGISTRO

Sujeito

Idade	Data de Nascimento:		Idade:		
Naturalidade	Cidade:				
Filiação	Pai:				
	Mãe:				
Responsável	Nome:				
Endereço	Rua:				
	Bairro:			Telefone:	
Medida	Data:		Qual:		
	Reincidente () Sim () Não		Número de Vezes:		
Escolarização	Série:		Escola:		
	Série que Parou:		Motivo:		
Profissionalização	Qual:		Interesse:		
Trabalho	Local:			Vínculo () Sim () Não	
	Salário:		Ocupação:		
	Experiências Anteriores:				
Saúde	Doença:		Tratamento:		
Tabaco	Tempo:		Quantidade:		
Bebida	Tempo:		Quantidade:		
Entorpecente	Qual:		Frequência:		
Residentes na Mesma Casa	Parentesco:	Idade:	Escolaridade:	Ocupação:	Renda:

Moradia	Casa ()	Apartamento ()	Barraco ()	Cortiço ()	Pensão ()
	Própria ()		Alugada ()		Cedida ()
	Cômodos:		Infra-estrutura:		
Infração					
Arma	Sim ()	Não ()	Qual:		
Envolvidos	Número:		Masc. ()	Fem. ()	
	Idade:				
Ocorrência	Bairro:				

Renda	Total:	per capita:
--------------	--------	-------------

Distância entre residência e ocorrência	Medida mapa:	Distância na Escala:
--	--------------	----------------------

Relação Cômodo/Habitante	Relação:	Resultado:
-------------------------------------	----------	------------

ANEXO 3

Cópia das folhas de Entrevista Inicial

Programa de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto

Salesianos – FEBEM



PROGRAMA DE MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS EM MEIO ABERTO
(ECA art. 112 – III, IV, V) Convênio SALESIANOS – S.M.A)
Rua Rui Barbosa, 1278 – 13560-130 – São Carlos – SP
Tel.: (16) 272-0655 Fax: (16)272-6838
E-mail: salesianos@linkway.com.br

Processo n.º:	Medida:
----------------------	----------------

PLANO PERSONALIZADO DE ATENDIMENTO

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome:	
Apelido:	
D.N:	Natural de:
Filiação:	Pai:
	Mãe:
Padrasto:	
Madrasta:	
Responsável:	
Endereço:	
Bairro:	CEP:
Referência:	Telefone para contato:

2 – DOCUMENTAÇÃO:

C.N:	Livro:	Nº	Folha:	Data:
C.T.P.S:	Nº:		Série:	
R.G:	Órgão e Data de Expedição:			
CIC:	Título de Eleitor:			
CAM:	Reservista:			

3 – MEDIDA:

Data da Medida:	Prorrogação da Medida:	
Prazo da Medida:	Motivo:	
Data da entrada no Programa:	Data do recebimento da documentação:	
Data da recepção do adolescente e a família:		
Atendimento ao adolescente:	Individual (frequência):	
	Grupal (frequência):	
Atendimento à família/responsável:	Individual (frequência):	
	Grupal (Frequência):	
Primário:	Reincidente:	Nº de vezes:



SALESIANOS SÃO CARLOS
Rua Pe. Teixeira, 3649 – V. Nery – 13560-180 São Carlos SP
Razão Social: Educandário São Carlos
CNPJ 59.620.468/0001-21 Inscr. Est. 637.103.582-119
Tel.: (16) 271-3031 Fax.: (16) 272-6838
Homepage: www.linkway.com.br/salesianosscc

4 – Escolarização:

Entrada No Ensino Fundamental:

Estuda: Sim () Não () série: Se sim, Série e Grau -

Período:

Escola:

Endereço da Escola:

Reprovação: Sim () Não () Quantas vezes: () Qual Série: Motivo:

Desistência: Sim () Não () Quantas vezes: () Qual Série: Motivo:

5 – Profissionalização:

Atualmente participa de algum curso? Qual?

Participou de algum curso: Sim () Não ()

Local: Período: Ano:

Interesses:

Habilidades:

Possibilidades:

6 – Trabalho:

Idade em que iniciou: Motivo:

Ocupação Atual: Salário:

Com Vínculo () Sem Vínculo () Profissão que gostaria de seguir:

7 – Saúde:

Teve problema de Qual?

saúde?

Sim () Não ()

Faz algum Qual?

tratamento?

Sim () Não ()

Toma algum remédio? Qual?

Sim () Não ()

Fuma? Há quanto tempo?

Sim () Não ()

Toma bebida Há quanto tempo?

alcoólica?

Sim () Não ()

Com que frequência?

Doença Sexualmente Qual?

transmissível?

Sim () Não ()

Teste HIV? Positivo () Negativo () Assintomático () Sintomático ()

Sim () Não ()

Faz uso de drogas? Tipo?

Sim () não ()

Outros Problemas de Saúde:

Aspectos físicos, emocionais relacionados a vivência infracional:

11- Expectativas do Adolescente

11- Expectativas da Família:

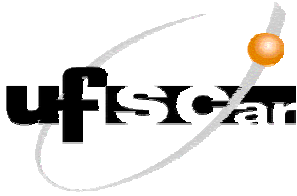
12 - Quadro de Metas:

	Adolescente	Profissional/Educador
Educação		
Profissional		
Trabalho		
Saúde		
Lazer		
Cultura		
Esporte		
Família		
Social		
Outros		

13 - Visita Domiciliar:

ANEXO 4

Cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



LAPREV
Laboratório de **Análise e Prevenção da Violência**
Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Psicologia
Caixa Postal 676 13.565-905 São Carlos - SP
Fone: (16) 3351-8745 - Fax: (16) 3351-8357
www.cech.ufscar.br/laprev.htm

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada mãe:

Aceito participar do projeto intitulado "Adolescentes em conflito com a lei: Perfil e intervenção" que tem como objetivo avaliar um programa de intervenção para mães, baseado na promoção de habilidades com vistas ao desenvolvimento social, melhoria da prática parental e inclusão social.

O trabalho é desenvolvido pelo Psicólogo, professor da Universidade Estadual de Maringá e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e supervisionado pela Dra. Lucia Cavalcanti de Albuquerque Williams, da UFSCar.

O trabalho envolve sessões semanais de orientação assim como questionários para obtermos informações sobre a qualidade de vida.

A participação no trabalho foi planejada de forma a minimizar riscos. A participação não é obrigatória, sendo que você tem a liberdade de participar ou não do trabalho e poderá desistir quando desejar. Se faltar mais de 3 vezes, sem justificativa, será excluída do grupo.

As informações obtidas garantem a não identificação a respeito dos participantes. Todas as informações serão mantidas em sigilo. Em caso de publicação em congressos e revista científica, a identidade dos participantes será mantida em sigilo.

Garanto que serão feito esforços para não haver desconforto ou constrangimento. Comprometo a zelar pelo respeito e integridade de todos os participantes.

Quaisquer informações sobre o projeto poderão ser obtidas diretamente com o responsável (Alex), pelo telefone (44) 3262-7157.

Agradeço atentamente



Alex Eduardo Gallo
Psicólogo CRP 06/57580-8

Estou ciente e de acordo com a participação

Assinatura da Mãe

___ / ___ / ___
Data

ANEXO 5

Roteiro de Entrevista com as Mães



LAPREV
Laboratório de Análise e Prevenção da Violência
Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Psicologia
Caixa Postal 676 13.565-905 São Carlos - SP
Fone: (16) 3351-8745 - Fax: (16) 3351-8357
www.cech.ufscar.br/laprev.htm

ENTREVISTA COM AS MÃES

Identificação

Nome: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Telefone: _____

Data de Nascimento: _____

Cor: Branca Negra Parda Outras: _____

Estado Civil: _____

Você vive com seu marido?

Sim Não

Se não, por qual razão _____

Seu companheiro já te agrediu?

Sim Não

Se sim, com que frequência

Nunca Raramente De vez em quando Frequentemente Sempre

Quais os tipos de agressão

Socos Chutes Xingar Ameaças Outros: _____

Você já procurou ajuda por causa das agressões

Sim Não

Se sim, qual _____

Qual a forma de disciplina que você usa com os filhos

Bate Conselhos Castigo Nada

Outros: _____

Quem bate mais

Você Companheiro

Quem é mais rígido

Você Companheiro

Quem seu filho ouve mais

Você Companheiro

Você procura manter dialogo com os filhos

Nunca Raramente De vez em quando Frequentemente Sempre

Você se entende com seu companheiro na educação dos filhos

Sim Não

Se não, por que _____

12. Você acha que seu filho se sente à vontade com vocês ? Sim Não

Se não, por que ? _____

13. Você dá dinheiro para seus filhos ? Sim Não

Se não, como acha que eles arrumam ? _____

14. Você acha que as necessidades básicas dos filhos são satisfeitas ? Sim Não

Se não, por que ? _____

15. O que você acha dos amigos dos filhos ? _____

16. Qual motivo você acredita que levou seu filho a praticar a infração ? _____

17. O que você pensa do fato dele ter cometido um ato infracional ? _____

18. Como você reagiu quando recebeu a notícia do ato infracional do seu filho ? _____

19. Seu filho, na infância, foi agressivo na escola ? Sim Não

Se sim, o que ele fazia ? _____

20. E em casa, ele fazia as mesmas coisas ? Sim Não

21. Você acha que seu filho demonstra afeto ? _____

22. Seu filho já esteve envolvido com a polícia ou juiz anteriormente ? _____

23. Você já foi chamada na escola por causa do seu filho ? Sim Não

Se sim, por qual motivo ? _____

24. Você acha que seu filho é um aluno Bom Regular Fraco

Por que? _____

25. Você acompanha o desempenho escolar do seu filho ? Sim Não

Se não, por que? _____

26. Você já precisou de ajuda para lidar com seu filho ? Sim Não

Se sim, qual tipo de ajuda ? _____

Você teve dificuldade em obter ajuda ? _____

27. Seu filho já sofreu abuso físico ou sexual ?

Físico Sexual Nenhum

Se sim, por quem ? _____

28. Seu filho já fugiu de casa ? Sim Não

Quantas vezes ? _____

O que você acha que o levou a fugir ? _____

29. Seu filho já cumpriu alguma medida sócio-educativa antes ? Sim Não

Qual medida ? PSC LA Semi Internação

O que você achou dos resultados ? _____

30. Seu filho já participou de algum programa anteriormente ? Sim Não

Quais ? Casa Aberta Educandário Outro: _____

O que você achou dos resultados ? _____

31. Seu filho já agrediu você fisicamente ? seu companheiro ? outra pessoa da família ? _____

32. Quais são as qualidades do seu filho ? _____

33. E as suas qualidades ? _____

34. Quais são os defeitos do seu filho ? _____

35. Como foi a infância do seu filho ? _____

36. O que você acha da polícia e do juiz ? _____

37. Você tem amigos que você confia seus segredos ? Sim Não

38. Você tem pessoas que você pode confiar na hora de necessidade ? _____

39. Você sente orgulho do seu filho ? Sim Não

Se não, por que ? _____

40. Se você pudesse realizar 3 desejos, o que você pediria ? _____

41. O que ajudaria seu filho a não cometer mais infrações ? _____

42. O que você espera do programa de medidas ? _____

43. Quais os planos que você tem para o futuro ? _____

44. Você precisa de ajuda para lidar com seu filho ? Sim Não

Se sim, que tipo de ajuda _____

45. O que você achou de participar dessa entrevista ? _____

Data:

Entrevistador:

Observador:

ANEXO 6

O Estresse

Sessão 1



O ESTRESSE

Sinais de Estresse

- ✚ Cansaço;
- ✚ Desânimo;
- ✚ Irritabilidade;
- ✚ Pouco Apetite;
- ✚ Falta de Paciência.

Como Combater o Estresse

- ✚ Relaxamento;
- ✚ Caminhada (sem preocupação);
- ✚ Dormir Melhor (mínimo de 6 horas);
- ✚ No fim do dia, faça algo que lhe de prazer, como assistir TV, um filme, conversar com amigos sobre assuntos agradáveis.

ANEXO 7

Relaxamento Progressivo de Jacobson

Sessão 1



RELAXAMENTO PROGRESSIVO DE JACOBSON

Como fazer o relaxamento

- ✚ Mãos – apertar as mãos e soltar lentamente.
- ✚ Antebraço – dobrar até o pulso chegar ao cotovelo e soltar lentamente.
- ✚ Braço – estique os braços e solte lentamente.
- ✚ Ombros – levante os ombros até encostar na cabeça e solte lentamente.
- ✚ Queixo – aperte o queixo contra o peito e solte lentamente.
- ✚ Nuca – aperte a nuca olhando para cima e solte lentamente.
Depois olhando para baixo e para os lados.
- ✚ Pernas – estique as pernas e volte lentamente.
- ✚ Final – encher o pulmão de ar pelo nariz, segure e solte lentamente pela boca.

ANEXO 8

Práticas Educativas Parentais

Sessão 2



PRÁTICA EDUCATIVA PARENTAL

Positivo	Negativo
Disciplina apropriada	Disciplina inconsistente
Limites	Permissividade
Regras firmes, mas flexíveis	Regras caóticas e incoerentes
Supervisão adequada	Supervisão inexistente ou falha
Disciplina não coercitiva	Disciplina coercitiva
Muito afeto	Pouco afeto
Poucas críticas, mas construtivas	Muitas críticas
Ignora comportamento inadequado quando possível	Ignora comportamento adequado
Ausência de violência	Presença de violência



"Cada criança é única". Figura retirada do livro: Pais Perfeitos de Beverly Gurl e Don H. Fontenelle (1997). Ed. Eko.



ANEXO 9

Violência Doméstica

Sessão 2



DISCUSSÃO

Violência Doméstica

Muitas crianças e jovens vivem em lares que não são seguros por causa da violência familiar. Eles podem ficar assustados e perturbados pelo comportamento violento que eles testemunham.

Violência é usualmente um segredo de família, que ninguém fala a respeito. Tanto o medo ou a vergonha faz com que a violência nos lares não seja relatada.

As crianças geralmente se sentem fracas e inúteis em mudar o que está acontecendo em casa. Eles também podem se sentir responsáveis pelas brigas dos pais.

As várias formas de violência que crianças e adolescentes podem testemunhar, ou serem vítimas, em casa.

✚ Quais as formas de violência que podem ocorrer em casa

✚ Quem ou o que pode ser alvo da violência em casa

Adaptado de Baker, L., Camara, C., Fairles, I., Hurley, P., Joseph, M., Malla, S., & Owens, R. (2001). *Eyes wide open: Seeing how violence affect us all*. London, ON: Centre for Children and Families in the Justice System. Traduzido e adaptado por Alex Eduardo Gallo para uso exclusivo de pesquisa.

ANEXO 10

Dicas para Procurar Ajuda

Sessão 2



DICAS

O que as pesquisas nos dizem

- ✚ Viver com violência em casa é frustrante para crianças e adolescentes.
- ✚ Crescer em lares onde há violência pode afetar futuros relacionamentos.
- ✚ Jovens podem repetir o que viram.
- ✚ As pessoas têm escolhas. Elas não precisam repetir o que viveram.



Polícia – 190



Delegacia da Mulher – 3224-6192



Denúncia UEM – 0800-643-4278



LAPREV – (0xx16) 3351-8745



LAPREV – www.cech.ufscar.br/laprev.htm



"Os pais apanham da vida e os filhos apanham dos pais"

ANEXO 11

Meu filho se comporta mal, por que?

Sessão 3



MEU FILHO SE COMPORTA MAL, POR QUE?



"Comportamento inadequado". Figura retirada do livro: Pais Perfeitos de Beverly Gurl e Don H. Fontenelle (1997). Ed. Eko.



ANEXO 12

Anatomia de uma birra

Sessão 3



A ANATOMIA DE UMA BIRRA



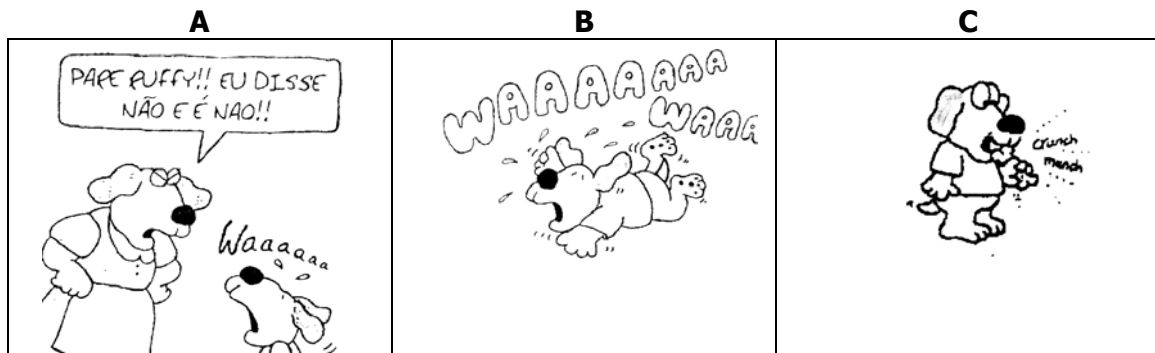
"Comportamento inadequado". Figura retirada do livro: Pais Perfeitos de Beverly Gurl e Don H. Fontenelle (1997). Ed. Eko.



A = Antecedente = para cada situação há uma causa.

B = Comportamento = as causas sempre são seguidas de um comportamento.

C = Conseqüência = o que vem após o comportamento.



É dito "Não!" ao Ruffy

Ruffy fica com raiva

Ruffy recebe um biscoito

P: Por que Ruffy comporta-se desta maneira?

R: Porque assim consegue o que quer



ANEXO 13

Recompensas

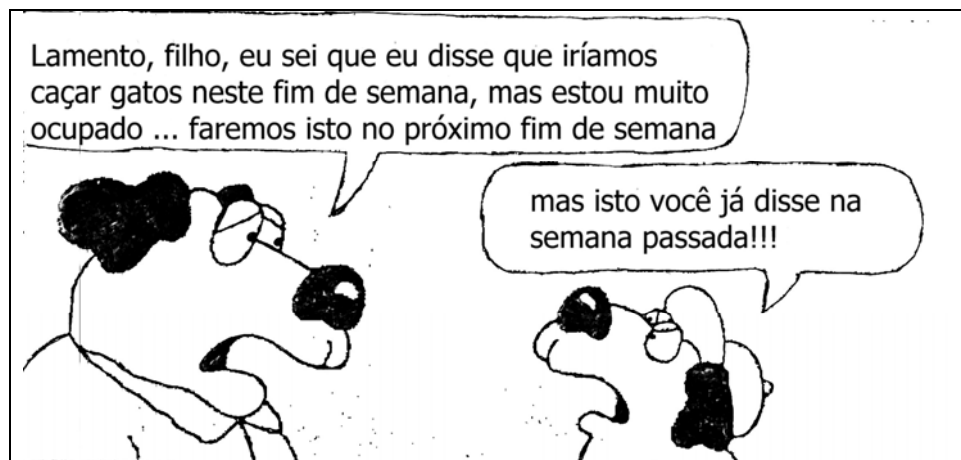
Sessão 3



RECOMPENSAS



"Comportamento inadequado". Figura retirada do livro: Pais Perfeitos de Beverly Gurl e Don H. Fontenelle (1997). Ed. Eko.



ANEXO 14

Como eu reajo

Sessão 3



COMO EU REAJO

Condição

**Chegar do
trabalho,**

Antecedente

Casa suja,

Comportamento

Grita, xinga

Conseqüência

Todos saem

ANEXO 15

Limite e sua importância

Sessão 4



LIMITE E SUA IMPORTÂNCIA

Por que estabelecer regras

- ✚ Regras devem ser criadas para permitir um relacionamento adequado entre os membros da família, respeitoso em relação aos valores e hábitos daqueles que convivem em um determinado lugar.
- ✚ As regras não podem ser muitas, difíceis de serem cumpridas e rígidas.

 *Pais que só ficam no bla-bla-bla* 

 *Pais que não prestam atenção* 

 *Pais que agredem seus filhos* 

ANEXO 16

Pais que não prestam atenção

Sessão 4



PAIS QUE NÃO PRESTAM ATENÇÃO



"Falta de atenção". Figura retirada do livro: Pais Presentes, Pais Ausentes: Regras e Limites de Paula Gomide (2003). Ed. Vozes.



ANEXO 17

Pais que ficam no blá-blá-blá

Sessão 4



PAIS QUE FICAM NO BLA-BLA-BLA



"Reclamações". Figura retirada do livro: Pais Presentes, Pais Ausentes: Regras e Limites de Paula Gomide (2003). Ed. Vozes.



ANEXO 18

Pais que agridem seus filhos

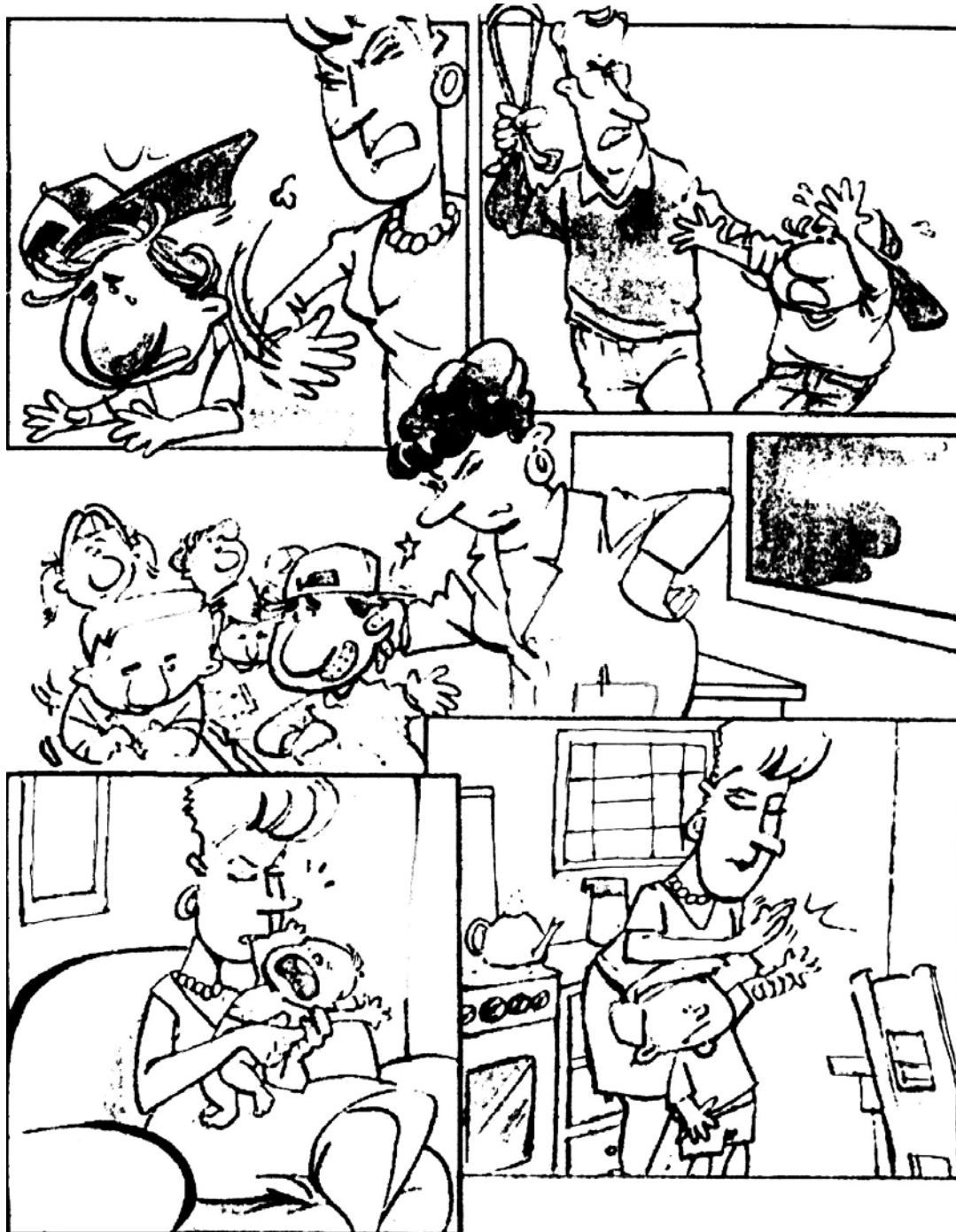
Sessão 4



PAIS QUE AGRIDEM SEUS FILHOS



"Agressões". Figura retirada do livro: Pais Presentes, Pais Ausentes: Regras e Limites de Paula Gomide (2003). Ed. Vozes.



ANEXO 19

Como estabelecer limites

Sessão 5



COMO ESTABELEECER LIMITES

Como propor limites

- ✚ Os limites precisam ser simples, razoáveis e fáceis de serem cumpridos.
- ✚ Converse com os filhos sobre os limites. Esteja pronto a negociar.
- ✚ Estabeleça contingências para limites cumpridos e para não cumpridos. Sempre elogie o que seu filho faz corretamente.
- ✚ Não perca muito tempo com discursos. Estabeleça e faça.
- ✚ Cumprir corretamente as regras deve ser elogiado. Nunca diga “não fez mais que sua obrigação”.
- ✚ Se não cumprir, deve ter conseqüências.



conseqüências por não cumprir



ANEXO 20

Exemplo dos pais

Sessão 5



EXEMPLO DOS PAIS



"Pais inadequados". Figura retirada do livro: Pais Presentes, Pais Ausentes: Regras e Limites de Paula Gomide (2003). Ed. Vozes.



ANEXO 21

Estabelecer regras em acordo

Sessão 5



ESTABELECEER REGRAS EM ACORDO



"Acordo". Figura retirada do livro: Pais Perfeitos de Beverly Gurl e Don H. Fontenelle (1997). Ed. Eko.



ANEXO 22

Regras razoáveis

Sessão 5



REGRAS RAZOÁVEIS



"Razoáveis". Figura retirada do livro: Pais Perfeitos de Beverly Gurl e Don H. Fontenelle (1997).
Ed. Eko.



ANEXO 23

Pais de acordo

Sessão 5



PAIS DE ACORDO



"Igualdade". Figura retirada do livro: Pais Perfeitos de Beverly Gurl e Don H. Fontenelle (1997).
Ed. Eko.



ANEXO 24

Exemplo de castigo

Sessão 6



EXEMPLO DE CASTIGO



"Castigo". Figura retirada do livro: Pais Presentes, Pais Ausentes: Regras e Limites de Paula Gomide (2003). Ed. Vozes.



ANEXO 25

Exemplo de diálogo

Sessão 6



EXEMPLO DE DIÁLOGO



"Diálogo". Figura retirada do livro: Pais Presentes, Pais Ausentes: Regras e Limites de Paula Gomide (2003). Ed. Vozes.



ANEXO 26

Exemplo de recompensa

Sessão 6



EXEMPLO DE RECOMPENSAS



"Recompensas". Figura retirada do livro: Pais Perfeitos de Beverly Gurl e Don H. Fontenelle (1997). Ed. Eko.

TEU QUARTO FICOU TÃO LIMPO
ESTA SEMANA!! QUE TAL
SAÍAMOS E COMPRAMOS
AQUELA COLEIRA QUE VOCÊ
QUERIA?!!!



ADOPO QUANDO VOCÊ
BRINCA TÃO QUIETINHO
ENQUANTO A MAMÃE ESTÁ
OCUPADA!! QUE TAL UM
GRANDE ABRAÇO?!!!



FIQUEI TÃO CONTENTE
QUE VOCÊS DOIS HOJE
NÃO BRIGARAM! SÓ POR
ISTO, VOCÊS GOSTARIAM
DE FICAR ACORDADOS POR
MAIS MEIA HORA HOJE À
NOITE?!!!



CINCO NOTAS BOAS E SÓ
UMA RUIM!? OBA!!
ISTO PEDE UMA DIVERSÃO
ESPECIAL — VAMOS AO
BUFÊ DE SORVETES DO
PORKY!!!!

