

Perceções dos Técnicos de Reinserção Social sobre o impacto da Justiça Restaurativa na (re)educação de jovens delinquentes

Cristiana Daniela Ramos Vaqueiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de
Mestre em Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida

Orientada por

Professora Mestre Teresa de Jesus Preto Fernandes

Bragança, 2023

Dedicatória

A presente dissertação é dedicada a todos os que contribuíram para a sua realização.

Agradecimentos

Queria, em primeiro lugar, agradecer à Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, e todos os profissionais que participaram, pela disponibilidade e por contribuírem para a realização da presente dissertação.

Gostaria também de agradecer à minha Orientadora, a Professora Mestre Teresa Fernandes, por toda a paciência e dedicação e por ter acreditado em mim e no trabalho, desde o início.

E a todos os docentes que contribuíram para a minha formação como profissional e pessoa.

Agradeço também a todos os meus familiares e amigos que me acompanharam em toda esta etapa.

Ao meu Pai e à minha Mãe, por sempre acreditarem na minha educação e por todo o carinho e compreensão em toda a minha vida e percurso académico.

Ao meu Irmão, por estar sempre ao meu lado.

Ao meu Padrinho, que longe está sempre perto.

À Rita pela amizade e motivação.

Ao Carlos, pelo amor e por nunca me deixar desistir.

Um profundo agradecimento a todos os que contribuíram para a minha formação académica.

Resumo

A presente dissertação procurou compreender qual o impacto da Justiça Restaurativa, percecionado pelos técnicos tutores dos Centros Educativos, na (re) socialização de jovens delinquentes, através dos seguintes objetivos de investigação: 1) Descrever a experiência, do ponto de vista do técnico, pela qual o jovem passa desde a entrada no centro educativo até à sua reintegração social; 2) Explorar a perceção dos técnicos acerca dos eventuais benefícios da integração dos jovens no modelo de justiça restaurativa; 3) Refletir acerca da possibilidade de implementação do modelo de justiça restaurativa no âmbito da delinquência juvenil; 4) Entender de que forma o modelo de justiça restaurativa poderá impactar a intervenção do técnico com o jovem. Para responder aos objetivos, optou-se pela metodologia qualitativa utilizando a entrevista semiestruturada para explorar as perceções de quatro técnicos tutores de jovens a cumprir medidas de internamento em dois centros educativos. Da análise dos seus discursos apurou-se que, muito embora a justiça restaurativa não seja aplicada a casos de delinquência juvenil em Portugal, a maior parte dos técnicos considera este modelo vantajoso nomeadamente pelo facto de atribuir ao jovem uma instância para reparar o dano junto da vítima, encerrando o processo interventivo e potenciando a sua ressocialização.

Palavras-chave: Delinquência juvenil, lei tutelar educativa, centro educativo, justiça restaurativa, ressocialização.

Abstract

The present dissertation sought to understand the impact of Restorative Justice, perceived by the social workers of the Educational Centers, in the (re)socialization of young offenders, through the following research objectives: 1) To describe the experience, from the social worker's point of view, through what the young person goes through from entering the educational center to their social reintegration; 2) Explore the social workers's perception of the possible benefits of integrating young people into the restorative justice model; 3) Reflect on the feasible implementation of the restorative justice model in the context of juvenile delinquency; 4) Understand how the restorative justice model impacts the social workers's intervention with the young person. In order to respond to the objectives, a qualitative methodology was chosen using a semi-structured interview to explore the perceptions of four social workers's who tutor young people who are carrying out confinement measures in two educational centers. From the analysis of their speeches, it was found that, although restorative justice is not applied to cases of juvenile delinquency in Portugal, most social workers consider this model advantageous, namely because of the fact that it gives the young person an opportunity to repair the damage with the victim, ending the intervention process and enhancing their resocialization.

Key-Words: Juvenile Delinquency, Educational Tutelary Law, Restorative Justice, Educational Center, Resocialization.

Índice

<i>Resumo</i>	iv
<i>Abstract</i>	v
<i>Introdução</i>	1
<i>Capítulo I – Enquadramento teórico e conceptual</i>	4
1. <i>Delinquência juvenil: do desvio ao delito</i>	4
1.1. <i>Comportamento Desviante</i>	5
1.2. <i>Teorias explicativas do comportamento desviante</i>	6
1.3. <i>A Delinquência e a idade</i>	17
1.4. <i>Fatores de risco e proteção</i>	19
2. <i>Enquadramento histórico e legal</i>	24
2.1. <i>Lei Tutelar Educativa (LTE)</i>	25
2.1.1 <i>Objetivos</i>	26
2.1.2 <i>Aplicação – medidas tutelares</i>	27
2.1.3. <i>Centros Educativos</i>	27
3. <i>Justiça restaurativa e mediação</i>	29
3.1. <i>Tipos de justiça restaurativa</i>	31
3.2. <i>Valores e princípios</i>	32
3.3. <i>Mediação Penal em Portugal</i>	33
<i>Capítulo II – Investigação Empírica</i>	34
1. <i>Questão-problema e objetivos gerais</i>	34
2. <i>Metodologia e opções metodológicas</i>	35
3. <i>Participantes</i>	36
4. <i>Instrumento de recolha de dados – a entrevista semiestruturada</i>	37
4.1. <i>Questões Éticas</i>	38
4.2. <i>Procedimentos</i>	39

4.3. Guião da entrevista.....	39
5. Técnica de análise de dados – análise de conteúdo	40
Apresentação e Discussão dos Resultados	44
Considerações Finais.....	64
Referências Bibliográficas.....	70
Anexo A – Pedido de autorização para a investigação	78
Anexo B – Autorização para a recolha de dados	79
Anexo C – Guião de entrevista	80
Anexo D – Análise de Conteúdo - Quadro de resultados	83

Introdução

A delinquência juvenil, embora compreendida como normativa ou fruto de uma idade problemática, continua a constituir, nos dias de hoje, um problema social disruptivo, que embora muitas vezes não prevaleça para a idade adulta, as suas consequências poderão ter para os jovens impactos muito nocivos e permanentes. A passagem pela medida de internamento, ainda que, no sentido ressocializador que esta medida tem, por vezes não é suficiente ou encerra nela mesma um momento desestabilizador para o jovem, por se tratar de uma medida que restringe direitos e o retira do seu meio. Assim sendo, a justiça restaurativa e os seus modelos apresentam-se como possíveis soluções para evitar a medida de internamento e apoio para levar à conclusão do facto cometido pelo jovem.

No ordenamento jurídico português, os comportamentos tipificados como crime praticados por menores, são regulados pela Lei Tutelar Educativa – Lei n.º. 166/99, de 14 de setembro – que privilegia a importância da educação para o direito e a inserção social ao invés da punição (Assembleia da República, Lei n.º. 166/99). Através das medidas tutelares educativas, procura-se que o jovem seja inserido socialmente e educado para exercer os seus direitos e deveres, bem como para respeitar o outro, sendo uma dessas medidas, referida no artigo 4º, n.º1, alínea c) da Lei Tutelar Educativa, a reparação ao ofendido, enquadrada num formato de justiça restaurativa. Esta engloba um preceito repositivo, em que o ofensor, vítima e comunidade estão envolvidos voluntariamente no processo com o objetivo de reparar o dano, guiados pelos valores da comunicação, reintegração e inclusão (Van Ness & Strong, 2015).

A escolha do tema da presente dissertação prendeu-se com o facto de, em Portugal no âmbito da delinquência juvenil, não existirem estudos nem reflexões suficientes sobre a metodologia da justiça restaurativa, como forma de capacitação do jovem para a sua integração na sociedade. Por ser uma justiça que enfatiza a restauração dos valores dentro da comunidade ofendida e por valorizar as necessidades da vítima, mas também pelo facto de dar ao ofensor a possibilidade de restaurar o dano que resultou do seu crime e poder redimir-se perante a sociedade e a vítima, sentindo-se envolvido pelos valores da sociedade, o ofensor começa a dar aqui os primeiros passos para o regresso à sociedade (Braithwaite, 2002; Newburn, 2017). E partindo destas mais valias apontadas pela literatura internacional, afigurou-se como pertinente investigar a realidade portuguesa na implementação desta metodologia de intervenção com os jovens delinquentes, junto dos profissionais que atuam no

âmbito da execução das medidas tutelares educativas. Assim, foram formulados quatro objetivos de investigação: 1) Descrever a experiência, do ponto de vista do técnico, pela qual o jovem passa desde a entrada no centro educativo até à sua reintegração social; 2) Explorar a perceção dos técnicos acerca dos eventuais benefícios da integração dos jovens no modelo de justiça restaurativa; 3) Refletir acerca da possibilidade de implementação do modelo de justiça restaurativa no âmbito da delinquência juvenil; 4) Entender de que forma o modelo de justiça restaurativa poderá impactar a intervenção do técnico com o jovem. – que pretendem responder à questão-problema. *Qual o impacto da Justiça Restaurativa, percecionado pelos técnicos tutores dos Centros Educativos, na (re) socialização de jovens delinquentes para a vida adulta?*

A presente dissertação de mestrado encontra-se dividida em duas partes principais. No primeiro capítulo é sistematizado o enquadramento teórico de todos os temas que abrangem a investigação de forma sucinta e concisa, tendo em conta os conceitos e teorias que constituem o entendimento do fenómeno da delinquência, os fundamentos da Lei Tutelar Educativa e da medida de internamento bem como os conceitos, valores e aplicação da justiça restaurativa. Estes quadros teóricos e conceptuais tiveram também particular importância na análise e interpretação dos resultados recolhidos com base nas opções metodológicas tomadas e apresentadas no segundo capítulo. O segundo capítulo diz respeito ao enquadramento metodológico decorrentes da questão problema e dos objetivos formulados, bem como o instrumento de recolha de dados, participantes e os respetivos procedimentos, à apresentação e interpretação dos resultados obtidos da aplicação das entrevistas semiestruturadas. A esta análise segue-se a conclusão deste trabalho, com a resposta aos objetivos de investigação e à questão-problema bem como a identificação das limitações deste estudo e as propostas para futuras linhas de investigação. Isto, porque, como referido por Santos (2019) “o comportamento antissocial e delinquente praticado por jovens tem sido reconhecido, nas sociedades modernas, como um fenómeno crescente de problematização social” (p.2), entendendo-se, desta forma, que é uma problemática que carece de estudo pela sua prevalência nas sociedades. Mais, acrescenta a autora Santos (2019), relativamente à sua investigação:

ainda falta muito por explorar sobre o desenvolvimento do comportamento delinquente em crianças e jovens. Porém, ao introduzir novos objetos de estudo e ao replicar resultados já demonstrados em pesquisas conduzidas noutros locais e noutros momentos, este estudo também aponta, de forma inilidível, para a ideia de que é

possível alterar fatores e circunstâncias que influenciam positivamente a emergência da delinquência juvenil (p.332).

Ou seja, importa, por isso, a promoção de fatores de proteção na intervenção como forma de diminuir os fatores de risco, como os familiares e os de associação com grupos de pares e contextos sociais desviantes (Santos, 2019). A intervenção na delinquência poderá passar então pela remoção e diminuição de determinados fatores de risco e a ampliação de fatores de proteção.

Entendendo-se a importância de estudar a área da delinquência juvenil para que se possa melhor compreender este fenômeno que vai evoluindo e se mutando de acordo com as mudanças sociais, importa refletir sobre as consequências disso para os fatores que potenciam a delinquência juvenil bem como as novas metodologias de intervenção.

Capítulo I – Enquadramento teórico e conceptual

1. Delinquência juvenil: do desvio ao delito

É teórica e socialmente aceite que a infância e a adolescência comportam características diferentes da idade adulta pelo que esta distinção também está refletida no sistema penal, entendendo-se que os jovens não devem ser julgados como adultos por ainda estarem em desenvolvimento nos vários domínios da sua cognição, personalidade e moralidade (Newburn, 2017). No entanto esta separação só ocorreu, ainda que rudimentarmente, a partir do século dezanove, e com esta surgiu o termo delinquência bem como instituições equivalentes a prisões. Antes disso a criança, a partir do momento em que não dependia da mãe (por volta dos 6 anos), era considerada como um adulto e por isso com iguais responsabilidades penais (Newburn, 2017). Para esta mudança de paradigma teórico e de intervenção do sistema penal em muito contribuiu a descrição do psicólogo americano Stanley Hall, sobre a adolescência, conceptualizada como uma fase do desenvolvimento humano, marcada por alterações hormonais que influenciavam comportamentos e respostas emocionais, sendo que esta mesma definição viria também a impulsionar que as primeiras teorias sobre a delinquência juvenil levassem em conta esse determinismo biológico característico da adolescência (Newburn, 2002).

O conceito de delinquência, segundo Gonçalves (2008), é na sua generalidade um comportamento dos jovens, principalmente referente ao período da adolescência. Morizot e Kazemian (2015), acrescentam que a delinquência se refere em geral às ofensas cometidas por adolescentes, equivalentemente denominada de comportamento antissocial para a Psicologia e comportamento desviante para a Sociologia. No entanto, para estes autores a delinquência diz respeito a comportamentos que para os adultos são considerados ofensas criminais, enquanto as outras definições englobam diversos comportamentos que não são necessariamente criminalizados (Morizot & Kazemian, 2015). Não obstante, Farrington (1992), defende que a delinquência não pode ser definida apenas pelos seus parâmetros legais, uma vez que isso levaria a que a sua concetualização estivesse dependente do que cada país considera ofensas criminais através dos seus instrumentos reguladores e normativos e por este motivo a delinquência deverá englobar todos os atos disruptivos.

Embora haja diversas correntes teóricas, é na sociológica que encontramos o paradigma da delinquência juvenil como um todo, já que as anteriores teorias procuravam

uma análise a partir do indivíduo e das predisposições individuais (Agra & Matos, 1997). Como referem os autores:

o conceito de “desviância” define um abrangente campo de análise para além elevado poder heurístico. Confinado com a esfera da patologia e da delinquência, o domínio da ciência do comportamento desviante é uma área científica autónoma, cujo objeto é definido pelas interações estabelecidas entre indivíduos, sociedades, e os sistemas de normas que tendem a determinar o comportamento humano (Agra & Matos, 1997, p. 35).

Comportamentos delinquentes podem, segundo Negreiros (2008), aparecer sob três formas: a primeira “como expressão de estabilidade da atividade delinquente”, a segunda “como coocorrência de comportamentos antissociais” e por fim, “como diversificação e progressão na atividade delituosa” (p.23).

Importa ainda introduzir dois conceitos apresentados por Agra e Matos (1997) e Agra e Agra (2012): a desviância refere-se aos comportamentos e patologias que saem da esfera da norma e da sociedade e a trajetória desviante estuda a desviância, mas aplicada ao desenvolvimento do indivíduo. Por outras palavras a desviância estuda os indivíduos desviantes entre si, enquanto a trajetória desviante procura estudar o indivíduo em confronto com ele mesmo nos seus vários momentos da trajetória de vida. Especificamente as trajetórias desviantes estão circunscritas ao indivíduo e às suas várias versões no tempo, no espaço e nos diversos contextos (Agra & Agra, 2012). Definem estes autores, as trajetórias desviantes como as “várias formas de vida desviante”, “sistemas de segmentos existenciais mantendo entre si relações de continuidade e descontinuidade”, movimento de determinismo e indeterminismo gerador ora de sentido ora de ruído” e “um conjunto de interações estabelecido entre o comportamento individual e o sistema de controlo social” (Agra & Agra, 2012, p.519).

1.1. Comportamento Desviante

Importa, primeiramente, fazer uma definição concetual e etimológica do que constitui um comportamento desviante. Autores da sociologia, por volta de 1970, começaram a associar a delinquência à desviância, denominando por vezes desvio juvenil (Gonçalves, 2008). Para o autor Gonçalves (2008), comportamentos desviantes e comportamentos antissociais são conceitos diferentes: os primeiros “são frutos de uma certa imaturidade ou ditados por modas e crises de originalidade, não configurando, pois, afrontas à lei ou às

práticas socialmente aceites.” (p. 21). Esta definição distingue-se da de comportamentos antissociais uma vez que estes se afiguram como patológicos assentando nos preceitos da desordem da personalidade antissocial presente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Sendo assim os comportamentos desviantes afiguram-se como fenómenos derivados de uma “crise de crescimento e reestruturação da personalidade pela qual todos os indivíduos passam, não tendo, pois, nada a ver com adoção de condutas antissociais” (Gonçalves, 2008, p.20).

De uma forma geral, o comportamento antissocial ou comportamento desviante (denominação de vertente sociológica) abrange tanto ofensas criminais como comportamentos relacionados que são socialmente perturbadores ou vão contra normas ou regras socialmente estabelecidas (Morizot & Kazemian, 2015). Assim, pode-se entender que este conceito é abrangente a uma multitude de comportamentos que não podem ser universais, e por isso, a sua definição altera-se de sociedade para sociedade.

Os comportamentos desviantes, podem ser referidos como as ações que se afastam das normas, valores e crenças sociais, estes comportamentos podem incluir comportamentos sejam criminosos ou violentos ou apenas comportamentos que vão contra a cultura de certo tempo e espaço (Siegel, 2016). Nem todos os comportamentos desviantes pressupõem um crime, mas também nem todos os crimes são comportamentos desviantes (Siegel, 2016).

Desta forma, e para efeitos do presente estudo, comportamentos desviantes serão tidos como todo e qualquer comportamento que não se enquadra com os da sociedade em que o indivíduo está envolvido.

1.2. Teorias explicativas do comportamento desviante

Existem, na literatura da delinquência juvenil, diversas teorias explicativas do fenómeno que contribuem para uma compreensão sobre a sua origem, manutenção ou desistência da desviância, cujas diferenças entre elas assentam no fundamento biológico, psicológico e sociológico que apresentam. Fundamentalmente, podem dividir-se estas perspetivas teóricas, em dois grupos principais: as teorias ditas tradicionais do comportamento desviante e as teorias desenvolvimentais e do *life-course* (ao longo da vida), sendo que as primeiras, se focam nas diferenças dos comportamentos entre indivíduos e as segundas, procuram as diferenças de comportamentos desviantes no indivíduo ao longo do tempo (Farrington & Ttofi, 2015).

As teorias ditas tradicionais, podem então dividir-se de uma forma simplista em biológicas, psicológicas e sociológicas.

Abordagens biológicas

O positivismo biológico assentava, no seu início, na premissa de que os indivíduos que cometem crimes e desvios são, por natureza, atávicos, como assim se referia Lombroso, o “criminoso-nato” (Gonçalves, 2008; Negreiros, 2008; Newburn, 2017). Eram assim consideradas “pessoas que já nasciam com má índole, maus instintos, para os quais a cura era, se não impossível, pelo menos muito difícil” (Gonçalves, 2008, p.32).

As primeiras teorias biológicas tinham como foco os traços e atributos físicos e associavam determinados defeitos ou anormalidades de traços à criminalidade. Desta forma, atribuíam a essas características a responsabilidade ou, pelo menos, um indicador de criminalidade (Newburn, 2017). O exemplo mais conhecido destas ideias é a Frenologia, que se expandiu exaustivamente até ao século dezoito, e estudava o tamanho, forma, e irregularidades no crânio, com o objetivo de distinguir criminosos de não criminosos (Newburn, 2017).

Por outro lado, na busca de explicações para a conduta criminosa, procurou-se entender se havia fatores hereditários e intrínsecos que predispuessem os indivíduos a se comportarem de determinada forma (Newburn, 2017). Esta forma primordial de genética, referida como eugénica, acreditava que o comportamento bom e mau era passado de geração em geração através de traços predefinidos, fazendo com que se identificasse pessoas de mente fraca (*feeble-mindedness*) como pessoas pobres, promíscuas e com tendência para a criminalidade (Newburn, 2017). A partir dos anos vinte, por forma a validar a premissa de que a hereditariedade pudesse comportar um papel na criminalidade, iniciaram-se estudos com gémeos pese embora fossem identificadas dificuldades e lacunas quer metodológicas quer na própria definição de psicopatia e antissocial, motivo pelo qual se questionaram os resultados destes estudos (Gonçalves, 2008). Por exemplo, os investigadores apontam para o facto de por vezes os gémeos serem criados no mesmo meio e nesses casos os seus comportamentos poderem também ser condicionados pelas suas experiências de vida semelhantes (Gonçalves, 2008).

Abordagens psicológicas

Dentro da corrente psicológica, ressaltam-se as teorias da aprendizagem e as teorias cognitivas. As teorias da aprendizagem olham para o crime como qualquer outro comportamento normativo, que pode ser aprendido (Newburn, 2017). Exemplo primórdio destas teorias será a celebre experiência de Pavlov, que deu origem ao condicionamento

clássico, que consistiu em associar o som de uma campainha ao momento de um cão receber alimento, levando a que o cão salivasse ao apenas ouvir o som, por associação a esse momento prazeroso (Newburn, 2017). Mais tarde, o condicionamento operante defendia que, os comportamentos poderiam ser moldados através de consequências positivas ou negativas e as teorias mais modernas da aprendizagem defendem que os comportamentos podem ser compreendidos na consequência da interação com os outros (Newburn, 2017).

A partir dos estudos do Behaviorismo e da Psicologia Cognitiva, surge nos anos setenta a Teoria da Aprendizagem Social, predominantemente a partir do trabalho realizado por Albert Bandura, que combinou as ideias da aprendizagem a partir da observação e do condicionamento (Newburn, 2017). Para esta teoria conceitualiza-se a aprendizagem, o social e a cognição, assumindo-se estes conceitos como cruciais e centrais (Newburn, 2017). A aprendizagem uma vez que está na base de toda a ação humana, até as mais básicas, o conceito social, uma vez que é o meio onde se dá a aprendizagem e por último a cognição que é a base da consciência, da percepção, da compreensão e até da imaginação (Newburn, 2017). Para esta teoria, o contexto e ambiente importam para os comportamentos, sendo que as crianças procuram modelos (nos pais e nos adultos) para guiar e imitar os seus comportamentos em cada situação (Newburn, 2017).

Teoria Biossocial de Eysenck

A teoria da personalidade de Eysenck é biossocial no sentido de que o seu objetivo era combinar fatores biológicos, individuais e sociais numa teoria sobre o comportamento criminoso. (Newburn, 2017). Ou seja, o autor entende que o individuo tem características genéticas que o predefinem, mas que o ambiente e a sua experiência individual combinam-se com a anterior formando a sua personalidade.

Na sua obra, Eysenck (1998) aborda as dimensões da personalidade, considerando que a personalidade apresenta o potencial de padrões de comportamento do individuo, que são condicionados quer pela hereditariedade quer pelo ambiente. Estes comportamentos aparecem segmentados em quatro grupos: inteligência, caráter, temperamento e constituição. O autor apresenta ainda a diferença entre traços e tipos: a classificação por tipos de personalidade opta por colocar os indivíduos em categorias nítidas e bem definidas enquanto a definição por traços procura categorizar os indivíduos por tendência, procurando uma gradação dos indivíduos. Assim, este autor, no seu trabalho, propõe tipos que se dividem em traços que se lhe subjugam (Eysenck, 1998). “Na sua essência, o modelo parte da crença de que existem certas variáveis da personalidade independentes entre si e em grande medida geneticamente

determinadas, cuja conjunção no indivíduo permitem situá-lo num determinado ponto desse espaço multidimensional que é a personalidade” (Gonçalves, 2008, p. 59).

Nesta teoria, surgem então três componentes principais ou tipos de personalidade, sendo a primeira a extroversão (E), presente em indivíduos assertivos, criativos, dominantes, ativos e com *sensation-seeking*; o neuroticismo (N) exibido por indivíduos ansiosos, depressivos, emocionalmente instáveis, com baixa autoestima e introvertidos e por fim, o psicoticismo (P), manifestado por indivíduos agressivos, antissociais, egocêntricos, impulsivos e com falta de empatia (Newburn, 2017). Os indivíduos podem manifestar diferentes tipos de personalidade em diferentes níveis, no entanto o autor defende que quando os três tipos estão presentes com níveis altos na pontuação, a probabilidade de o indivíduo cometer atos criminais é elevada (Newburn, 2017).

Abordagens sociológicas

As abordagens de ordem sociológica aparecem precocemente na literatura acerca da delinquência, desde logo porque se entendeu que fenômenos sociais podem ser a origem de alguns comportamentos delinquentes (Gonçalves, 2008).

Os primeiros passos destas teorias foram dados pelos estudos da “Escola de Chicago”, assim denominada uma vez que as investigações surgiram precisamente em Chicago, devido às mudanças sociais profundas que aí ocorreram, no início do século passado, levando a um aumento da criminalidade (Gonçalves, 2008). Para os autores Shaw e McKay (1931, cit. in Gonçalves, 2008), derivado destas mudanças sociais e estruturais, tornou-se visível as fragilidades e grande desorganização social, acabando por enfraquecer as “redes de controlo da família convencional e da comunidade, o que permitiu a emergência de uma tradição delinvente” (p.96). Ou seja, estas mudanças nas relações e redes sociais alteraram a estrutura de vida nessas áreas levando a que aumentasse as taxas de criminalidade e se mantivessem elevadas, concluindo assim que esses padrões culturais contribuem para a criminalidade e não os indivíduos por si (Gonçalves, 2008).

Teorias da Anomia ou do Conflito

Um dos conceitos mais explorados na área da desorganização social e surgimento do crime é o de anomia, que foi inicialmente concetualizado por Durkheim, sendo que para ele a anomia representa a ausência de normas e limites (Rock, 2002). Esta anomia é impulsionada por mudanças sociais e a desviância acaba por ser um produto de compassos morais fracos e frágil regulação social (Newburn, 2017). Mais tarde, nos anos trinta, Merton, distingue dois

tipos de estruturas: uma estrutura cultural que incute aos indivíduos quais os valores e objetivos que devem atingir e os meios legítimos através dos quais poderão alcançá-los e uma estrutura social que representa a arquitetura estratificada da sociedade, sendo que os indivíduos não se distribuem todos na mesma categoria, e o facto de existirem classes mais baixas significa que estes indivíduos têm menos oportunidades e, por isso, o foco e a pressão vai-se centrar neles (Newburn, 2017; Rock, 2002). Ou seja, para ele a anomia que surgia da desregulação estrutural levava a frustrações de estatuto nos indivíduos que não conseguiam atingir os objetivos que aquela sociedade exigia pelos meios que a mesma prometia, sendo que a delinquência surgia precisamente quando os indivíduos utilizavam meios ilegítimos para atingirem esses objetivos (Rock, 2002). “Para Merton (1938) é a sociedade que pela sua estrutura encoraja o indivíduo a praticar atos passíveis de sanção” (Gonçalves, 2008, p. 99). Assim, estes autores procuraram a explicação para a criminalidade, referindo que a mesma surge quando existe precisamente um conflito entre o indivíduo e o estatuto que a sociedade exige que este alcance. É nesta frustração de estatuto e na impossibilidade de o atingir pelos meios legítimos dados pela sociedade, que o indivíduo recorre à criminalidade, ou seja, a meios não legítimos. Mais do que entender se existe muito ou pouco conflito dentro de uma sociedade, é importante compreender que sempre que existem expectativas a atingir pelos indivíduos, se não existirem oportunidades legítimas para todos, os recursos que os levam a esse patamar poderão não ser os legítimos.

Teoria da Associação Diferencial

A abordagem teórica da associação diferencial defende que o comportamento desviante é aprendido como qualquer outro comportamento regular de forma social e dependendo da sua apreciação das normas sociais (Newburn, 2017). Assim, o indivíduo aprende em contacto com outros indivíduos, na sua associação com eles, bem como vai definindo ou positivamente ou negativamente as normas sociais, respeitando-as ou contradizendo-as (Newburn, 2017). Como refere Gonçalves (2008, p.103): “a aprendizagem do comportamento criminoso resulta de um contacto em excesso com comportamentos criminosos reservando-se assim a expressão associação diferencial para a explicação da diferença entre as pessoas que se associam a padrões criminosos e as que se associam a padrões não criminosos”. Compreende-se desta forma que uma vez que o comportamento criminoso é aprendido tal como qualquer outro comportamento, um indivíduo ao interagir

com outros que não aceitam as normas da sociedade, poderá interiorizar essa interpretação das leis e, por isso, cometer atos não normativos e criminosos.

Teoria dos Laços Sociais de Hirschi

Esta perspectiva defende que os indivíduos delinquentes são pessoas relativamente livres de ligações íntimas, aspirações e crenças morais que conectam a maior parte das pessoas a uma vida dentro das leis (Hirschi, 2002), referindo que, existem quatro laços principais que um indivíduo estabelece com a sociedade, sendo que quando estes laços são enfraquecidos aumenta a probabilidade de este delinquir (Newburn, 2017). O primeiro laço é o *attachment* que se refere à internalização da norma, remetendo para a preocupação que o indivíduo tem da percepção que outros têm de se si, ou seja, se uma pessoa não se importa com os outros e é insensível à sua opinião então não tem uma ligação com as normas e por isso é livre para cometer desvios (Newburn, 2017). O segundo é o *commitment* e diz respeito ao investimento que se faz em tempo e energia em determinadas atividades convencionais pelo que ao investir essa energia o indivíduo pondera as consequências dos atos e calcula se valem a pena. Esse balanço que se faz das atividades indica o grau de compromisso para com a sociedade (Newburn, 2017). O terceiro laço é o *involvement* presente no indivíduo que está intensamente envolvido em atividades convencionais e não tenha tempo para pensar noutras desviantes. O último laço denominado *belief* diz respeito à força de determinadas crenças do sujeito nas normas sociais (Newburn, 2017).

Desta forma, compreende-se com esta perspectiva a importância dos vínculos que o indivíduo constrói com a sociedade que o rodeia, já que quando o indivíduo se sente ligado, envolvido e comprometido com a sociedade bem como acredita nas normas e valores pelas quais esta se rege, diminui a probabilidade de o sujeito delinquir.

Teoria Geral do Crime ou do Autocontrolo de Gottfredson e Hirschi

Esta teoria foi apresentada pelos autores Gottfredson e Hirschi numa tentativa de melhorar as, até então, teorias explicativas do crime, tendo como conceito principal o autocontrolo, defendendo que o indivíduo com altos níveis de autocontrolo mantém-se afastado de cometer atos desviantes e os indivíduos com baixo autocontrolo têm uma maior predisposição para os atos criminais. Isto porque o autocontrolo faz com que as pessoas ponderem nas consequências dos seus comportamentos (Newburn, 2017). Os autores sugeriram que um nível baixo do autocontrolo estaria na base de todo o comportamento

desviante, afirmando ainda que as causas para estes níveis baixos podem ter a ver com modelos de parentalidade (quer modelos negligentes, quer modelos (Newburn, 2017). Assim, segundo esta teoria, aponta que indivíduos com baixo autocontrolo “são instáveis nas suas relações interpessoais, carecem com frequência de competências cognitivas e habilitações escolares necessárias à planificação de comportamentos” (Gonçalves, 2008, p. 128). Muito embora o baixo autocontrolo pareça prever comportamentos criminais, os autores admitem estar na base de outros comportamentos desviantes (Gonçalves, 2008). No entanto, esta teoria teve as suas críticas, e algumas pelos próprios autores, uma vez que acaba por não clarificar as diferenças individuais nem os contextos de vida dos indivíduos (Gonçalves, 2008).

Em suma, parece haver algumas dificuldades das teorias tradicionais no que concerne às generalizações face à personalidade e contextos do indivíduo, desconsiderando os acontecimentos de vida e as diferenças tanto a nível ambiental como de maturação individual. Estas dificuldades levaram ao surgimento de outras perspetivas explicativas, de âmbito desenvolvimental, que se preocupam com o entendimento individual (Gonçalves, 2008; Newburn, 2017). Isto porque procurar explicar o comportamento criminoso e como ele surge, através de características, quer individuais quer sociais, conduz a uma compreensão generalista sobre o fenómeno, uma vez que acabam por não ter em conta que os indivíduos se alteram em diversas etapas das suas vidas. Ou seja, as teorias tradicionais abordam uma visão geral do fenómeno e apontam para as possíveis causas dos desvios, demonstrando principalmente que a delinquência juvenil poderá aparecer em contextos de desorganização individual e social. No entanto é através das teorias desenvolvimentais que se compreende que o indivíduo depende de mudanças e acontecimentos de vida e que se vai alterando ao longo do tempo. Acima de tudo que devido a processos de desenvolvimento e maturação o indivíduo poderá alterar a sua conduta, uma vez que ao longo da vida vai efetuando novas aprendizagem e novas vivências.

Teorias desenvolvimentais

Para além das teorias tradicionais apresentadas anteriormente, é importante focar nas perspetivas que tratam das questões desenvolvimentais do comportamento desviante ao longo das várias etapas, uma vez que estas permitem o estudo individualizado e ao longo das trajetórias de vida (Blonigen, 2010; Farrington, 2007; Tremblay, 2000). De acordo com LeBlanc e Loeber(1998), pode considerar-se o termo trajetória desenvolvimental como descritiva das mudanças desenvolvimentais sistemáticas envolvidas na criminalidade ao longo

do tempo, e que abrangem processos que o autor denomina de ativação, agravação e desistência. O processo de ativação é aquele que descreve o aparecimento das atividades delinquentes e as suas dinâmicas enquanto estas estiverem presentes, envolvendo dinâmicas de aceleração, referente ao aumento da frequência, de estabilização, ou seja, o aumento da continuidade estável da delinquência e de diversificação, referente à propensão dos indivíduos em se envolverem em várias atividades delinquentes (LeBlanc & Loeber, 1998). O segundo processo que existe nas trajetórias desviantes é denominado de agravação, que consiste numa sequência desenvolvimental que pode envolver a escalada, ou seja, o aumento da frequência, mas também da gravidade dos atos cometidos (LeBlanc & Loeber, 1998). O último processo é a desistência, referindo-se à desaceleração das atividades delinquentes, ao decréscimo da especialização, ou seja, redução da variedade de atividades delitivas e à “*de escalada*” que corresponde à diminuição da seriedade da delinquência (LeBlanc & Loeber, 1998).

Numa sistematização das teorias desenvolvimentais, Farrigton e Ttofi (2015) listaram, na sua obra, as oito principais.

1) A Teoria de Propensão Desenvolvimental, dos autores Lahey e Waldman, que defende que existe uma propensão desenvolvimental do indivíduo para o desvio e que este comportamento persiste ao longo da sua vida (Farrigton & Ttofi, 2015). Parecem existir indícios de baixos níveis de habilidade cognitiva e três fatores de disposição para o comportamento desviante: comportamentos pro-sociais, comportamentos arriscados e desinibição e emoções negativas. Esta teoria foi testada em gémeos na especulação da relação com base genética destes comportamentos (Farrigton & Ttofi, 2015).

2) A Teoria dos Tipo de Ofensas de Moffitt que defende que existem duas categorias de comportamento delincente: o persistente ao longo da vida (PLV) e o limitado à adolescência (LA) sendo o primeiro mais raro que o último uma vez que maior parte dos comportamentos desviantes apresentam, segundo a autora, um padrão de descontinuidade nas trajetórias aquando do final da adolescência, levando a que a delinquência seja assim considerada um fenómeno transitório (Farrigton & Ttofi, 2015). O comportamento antissocial limitado à adolescência avalia três conceitos; a motivação o mimetismo e o reforço (Farrigton & Ttofi, 2015).

3) O Modelo das Trajetórias Desenvolvimentais de Loeber e colegas, que procura condensar no menor número as trajetórias que melhor ilustram o desenvolvimento de comportamentos antissociais para o maior número de jovens (Farrigton & Ttofi, 2015). Resultante da evidência de que as carreiras criminais nos adultos são irregulares e imprevisíveis, estes autores procuraram entender se haveria trajetórias únicas ou variadas para

essas carreiras na adolescência (Farrigton & Ttofi, 2015). A partir de vários testes e olhando para teorias que tentavam encaixar todos os indivíduos delinquentes na mesma trajetória, Loeber e colegas, entenderam que, de uma forma simplificada, haveria três tipos de trajetórias: 1) *overt pathway* – inicia-se com uma agressão de pequena escala, seguida de lutas físicas e conseqüentemente a violência 2) *covert pathway* – inicia-se com comportamentos desviantes pequenos, passando para a destruição de propriedades e depois para formas moderadas a graves de delinquência; 3) conflitos com a autoridade antes dos 12 anos: esta trajetória consiste numa série de problemas com a autoridade (formal e informal) desafio à autoridade, bem como a fuga às regras (LeBlanc & Loeber, 1998). Os autores acrescentam ainda que o desenvolvimento pode acontecer em mais do que uma trajetória, admitindo que, para alguns indivíduos, pode ocorrer nas três (LeBlanc & Loeber, 1998).

4) O Modelo do Desenvolvimento Social de Catalano e Hawkins que aborda os fatores de risco da delinquência e do uso de substâncias na adolescência (Farrigton & Ttofi, 2015). Esta teoria olha para quatro etapas da adolescência no desenvolvimento e cria a hipótese de que os laços sociais inibem a iniciação do uso de drogas e da delinquência (Farrigton & Ttofi, 2015). Estes laços sociais resultam das oportunidades para o envolvimento em atividades convencionais e interações com outras pessoas também elas convencionais, do grau de envolvimento e interação, das aptidões para participar nesses envolvimento e interações e das recompensas que se veem como resultantes da sua performance em atividades e interações convencionais (Catalano & Hawkins, 1986; Catalano et. al. 1996). Se a conduta normativa for igualitária, as trajetórias convencionais são escolhidas ao invés das ilícitas. Quando aos indivíduos lhes são negadas oportunidades, ou as suas aptidões são insuficientes ou inadequadas ou ainda quando não são recompensadas pelas suas ações convencionais, aos indivíduos são-lhe apresentadas trajetórias ilícitas como forma de chegarem ao processo de socialização convencional (Catalano & Hawkins, 1986; Catalano et. al. 1996). Especificamente existem fatores demográficos e biológicos que podem influenciar as oportunidades e a capacidade no processo de socialização tais como classe social, idade, temperamento e hiperatividade (Farrigton & Ttofi, 2015). Estas oportunidades ilícitas e capacidades fazem parte do processo de socialização e assim são aprendidas através da família, grupos de pares, escola e comunidades (Farrigton & Ttofi, 2015).

5) A Teoria do Controlo Integrado em multicamadas de Le Blanc procura explicar o desenvolvimento da delinquência e das taxas criminais numa perspectiva de multicamadas integradoras (Farrigton & Ttofi, 2015). Foca-se numa perspectiva de *life-course*, ou seja, ao longo da vida, e de como o comportamento antissocial se desenvolve em quatro mecanismos

de controlo: a ligação com a sociedade, o autocontrolo, modelagem e constrangimentos (Farrigton & Ttofi, 2015).

6) A Teoria Interacional de Thornberry e Krohn, que na sua visão, as causas para a delinquência não se situam em fatores isolados, apenas dependem da idade de início de atos delinquentes (Farrigton & Ttofi, 2015). Thornberry (1987) aponta como premissa base desta teoria que o comportamento humano ocorre em interação social e, por isso, é melhor explicado por modelos que se focam em processos interativo. Assim procura olhar para os adolescentes como tendo interações com diferentes pessoas e situações levando a que haja comportamento diferenciados, dependendo das suas interações (Thornberry, 1987). Ao contrário das teorias tradicionais (do controlo), esta vê a desordem social como não estando diretamente ligada à delinquência, mas sim com situações que englobam diferentes comportamentos e que, por isso, podem levar a diferentes resultados, inclusive atos delinquentes (Thornberry, 1987). Thornberry (1987) propõe, neste modelo derivado da teoria do controlo de Hirschi, que os indivíduos desenvolvem ligações convencionais na sociedade e quando há uma quebra nestas ligações os indivíduos têm liberdade comportamental. A delinquência para este autor faz então parte do processo desenvolvimental do indivíduo. Assim, o traço mais distintivo desta teoria interacional é a ênfase na causalidade recíproca (Farrigton e Ttofi, 2015). Ou seja, não existe um único construto que seja resposta para a delinquência, antes o autor sugere que as crianças que começam cedo a delinquir tendem a continuar, devido à persistência de défices neuropsicológicos e parentais e adversidades estruturais, por causa das consequências recíprocas que o comportamento antissocial anterior cria (Farrigton e Ttofi, 2015).

Porque os comportamentos delinquentes dependem da idade em que se iniciam, os autores desta teoria propõem diferentes causas para cada etapa do desenvolvimento (Farrigton e Ttofi, 2015): Até por volta dos seis anos de idade, poderá significar défice neurológico e de temperamento, défices na parentalidade e adversidade estrutural, sendo que esta última poderá resultar dos défices parentais bem como de outras dificuldades derivadas do ambiente que circunda a criança; Dos seis até aos doze anos as causas são predominantemente derivadas da família e do bairro onde estão inseridos; Dos doze aos dezoito, são já considerados de início tardio e as causas são sobretudo a escola (baixo rendimento académico) e os grupos de pares, onde surgem oportunidades, interações com *gangs* e o desvio social (Farrigton & Ttofi, 2015). Quando atingem a maioridade, este grupo apresenta dificuldades em adaptar-se à idade adulta e às suas obrigações e vivencia em sociedade (Farrigton e Ttofi, 2015).

7) A Teoria *Age-Graded* de Sampson e Laub procura olhar de uma outra forma para a delinquência, procurando as razões que levam ao não cometimento de ofensas ao invés de se debruçarem sobre as razões para estas ocorrerem (Farrington & Ttofi, 2015). O argumento central proposto pelos autores é de que o crime pode ser explicado pela mesma fórmula teórica quer para a persistência do crime quer para a desistência (Sampson & Laub, 2005). Assim, a persistência de comportamentos criminais pode ser explicados pela falta de controlos sociais, atividades rotineiras pouco estruturadas e atividades humanas intencionais e a desistência do crime pode-se explicar pela confluência de controlos sociais, atividades de rotina estruturadas e pela atividade humana intencional (Sampson & Laub, 2005).

8) A Teoria do Potencial Antissocial Cognitivamente Integrado (ICAP) de Farrington tem como principal pressuposto a existência de um potencial antissocial que passa para comportamentos antissociais devido a processos cognitivos (Farrington & Ttofi, 2015). Este potencial antissocial confere uma propensão para cometer atos antissociais e a passagem para os comportamentos antissociais assenta nos processos cognitivos do indivíduo ao considerar as consequências dos seus atos (Casey, 2011). Assim altos níveis de propensão antissocial aumenta o risco de os indivíduos persistirem em atos delinquentes ao longo do tempo (Casey, 2011). Desta forma, esta teoria assume que o indivíduo passa ao ato através de processos cognitivos, mas também de oportunidades e vítimas, comumente às teorias do controlo (Newburn, 2017).

Estas teorias demonstram a sua importância para a delinquência juvenil, uma vez que levam em conta a possibilidade de mudança do indivíduo, e que este poderá ser moldado por acontecimentos na sua trajetória de vida. Encaram o indivíduo como um ser em constante mudança e com diferentes contextos e envolvimento em diferentes etapas de vida. E, por isso, embora se note a influência das teorias ditas tradicionais, no que toca a fatores sociais e individuais, permitem um olhar mais individual e condicionado àquele momento na vida do jovem. Em suma, as teorias desenvolvimentais procuram explorar o indivíduo nos vários momentos da sua trajetória de vida, tendo em conta o seu desenvolvimento, e na sua posição perante normas e valores sociais. valorizando a influência que a idade poderá ter no crime relacionando-se com etapas de vida onde existe desenvolvimento individual e social como é o caso da infância e adolescência.

1.3. A Delinquência e a idade

Tal como em algumas perspetivas apresentadas anteriormente, a idade parece relacionar-se com o crime, uma vez que os seus efeitos não dependem de outras demografias correlacionadas ao crime e o crime pode ser explicado apenas pela idade (Hirschi & Gottfredson, 1983). No entanto, esta perspetiva não consegue prever o envolvimento no crime para as trajetórias de vida dos ofensores, indicando Hirschi e Gottfredson (1983) que, muito embora se entenda que o crime é consubstanciado pela idade, não é possível aferir a partir desta se haverá desistência ou continuidade na carreira criminal do ofensor.

Morizot e Kazemian (2015) avançam com a definição de delinquência, defendendo que o termo comportamento delinvente (ou delinquência) refere-se, regra geral, a ofensas cometidas por adolescentes, enquanto o termo comportamento criminal refere-se a ofensas de adultos. De facto, através da definição entende-se que existe uma relação entre a idade e o crime, sendo que a delinquência tem uma maior prevalência e incidência durante a adolescência atingindo o seu pico por volta dos dezassete anos (Moffitt, 1993; Negreiros, 2008). Ou seja, vai aumentando progressivamente ao longo da adolescência sendo que a tendência é para diminuir para cerca de metade a partir dos vinte anos (Moffitt, 1993).

Independentemente de outros fatores, para a autora, a variável idade continua a ser a mais prevalente uma vez que os adolescentes cometem mais crimes que os adultos. Se a incidência e a prevalência de atos desviantes forem precoces existe uma maior probabilidade de envolvimento criminal por maiores períodos (Siegel, 2016). Por outro lado, embora a literatura apoie a premissa de que grupos de pares influenciam os comportamentos desviantes na adolescência, dados mais recentes sugerem que a maior parte da delinquência juvenil são atos individuais (Siegel, 2016).

Existe na literatura científica, como referido anteriormente, a indicação de uma relação significativa entre a taxa da delinquência e a idade, comprovado tanto pelas estatísticas oficiais como pelos questionários de delinquência autorrevelada (Negreiros, 2008). No sentido de explicar esta evidência, a autora Moffitt (1993) propõe duas categorias de delinquência juvenil: o comportamento antissocial persistente ao longo da vida e o comportamento antissocial limitado à adolescência. O primeiro, caracteriza-se por um padrão de continuidade de comportamentos antissociais ao longo da vida dos indivíduos, manifestando este tipo de comportamentos precocemente, e como referido pela autora não só longitudinalmente como também transversalmente (*cross-situational*), ou seja, o indivíduo tende a delinquir em diferentes situações (em casa, no trabalho, no bar) (Moffitt, 1993). Isto não quer dizer que mantenha o tipo de comportamento que tinha na infância, mas antes que

pode alterar consoante as situações apresentadas, pese embora se mantenha desviante ou até criminoso longo da vida (Moffitt, 1993). No entanto o que caracteriza a maior parte de os indivíduos, defende a autora, é que apresentam um padrão de descontinuidade em relação à delinquência, sendo por isso a delinquência um fenómeno transitório, explicada por três conceitos: (1) motivação, (2) mimetismo e (3) reforço. Moffitt (1993) concetualiza estes três conceitos referindo que o mimetismo advém da etiologia como um conceito que explica que os animais imitam outros para se enquadrarem em novos ambientes, o que transpõe para o ser humano explica que os adolescentes delinquentes como forma de adaptação, apontando para que a delinquência seja um comportamento social que garante algum tipo de recompensa para o indivíduo. Assim, esclarece que, a motivação é explicada como uma falha entre a maturidade biológica e a maturidade social, sendo que este comportamento é aprendido através da imitação de grupos de pares delinquentes (Moffitt, 1993).

A continuidade da atividade antissocial, é assim um ponto de preocupação crucial quando se reflete acerca da problemática da delinquência juvenil, ou seja, se esta se estende para além da adolescência. Negreiros (2008) concetualiza que esta noção de continuidade decorre precisamente de estudos que demonstram que existe uma certa estabilidade no tempo destes comportamentos: “a continuidade refere-se, deste modo, à permanência de um mesmo tipo de ato antissocial ao longo do tempo, ou seja, à sua estabilidade” (p.24). Acerca desta estabilidade o autor defende existirem duas explicações: a primeira relaciona-se com os traços de personalidade em que haveria uma predisposição genética ou através do meio para os comportamentos antissociais e a segunda que completa a anterior em que, através da prática de comportamentos antissociais, estes teriam efeitos negativos nas relações levando a quebras e por consequência levando à manutenção dos mesmos comportamentos (Negreiros, 2008).

Embora esta relação da idade e o crime seja significativa e como refere Negreiros (2008) “um tipo de relação óbvia” (p.41), existem alguns aspetos que o autor chama à atenção para o seu estudo, nomeadamente a curva idade-crime. Esta curva analisa a relação entre as taxas criminais (incidência e prevalência) e a idade, entendendo-se que há um aumento acentuado da atividade criminosa no meio da adolescência, seguido por um declínio igualmente acentuado dessas taxas no início da idade adulta (Blonigen, 2010, Negreiros, 2008). A forma dessa curva abrange quatro componentes: (1) um rápido aumento no meio da adolescência, (2) um pico na curva no final da adolescência, (3) um declínio precipitado no início da idade adulta e (4) um gradual e monotonizado, depois disso e durante todo o curso da vida (Blonigen, 2010).

1.3.1 Teoria da Propensão Criminal e Teoria das Carreiras Criminais

Da análise feita da curva idade-crime surgem duas perspectivas ou, como refere Negreiros (2008), duas orientações: a abordagem da propensão criminal e a das carreiras criminais. Respetivamente, entende-se que a primeira considera a curva como uma invariante e que independente de outras variáveis a idade influencia o crime, seguindo a forma da curva, extinguindo-se a delinquência quando os jovens entram na vida adulta. Já a segunda, pelo contrário, não entende a idade como universal e por isso apenas é uma parte explicativa da delinquência, assumindo que as características pessoais e sociais poderão influenciar a delinquência (Negreiros, 2008). Considerando a carreira criminal “uma sequência temporal de atos criminais cometidos pelo indivíduo”, refere que “o pressuposto central desta abordagem consiste em considerar que diferentes características de uma carreira delinvente, como o início ou o fim obedecem a preditores ou fatores causais específicos” (Negreiros, 2008, p. 47). Ou seja, para além da idade, existem outros fatores a serem considerados no estudo da delinquência juvenil. Estes fatores podem aumentar ou diminuir o risco de existência de comportamentos desviantes, mas também a sua constituição ou desistência, apresentados a seguir como são os fatores de risco e proteção, respetivamente.

1.4. Fatores de risco e proteção

A incidência e a prevalência da delinquência não dependem só da idade, mas também varia com a escalada, desistência ou especialização (Farrington, 2002). Existem muitos fatores que podem influenciar a persistência ou desistência da delinquência, e estes fatores devem ser sempre analisados e interpretados de forma intra individual e ao longo do tempo (Farrington, 2002).

A denominação de fatores de risco caracteriza variáveis prévias que aumentam a probabilidade de ocorrência, estabelecimento, frequência, incidência ou duração da delinquência (Farrington, 2002). Os fatores de risco estão, tendencialmente, relacionados e, na existência de um, muitas vezes, entende-se a presença de outros. Assim, os fatores de risco são importantes como indicadores, ou preditores, de agravamento dos comportamentos ou até mesmo o início da atividade delinvente. Deve ser também levado em consideração que alguns fatores de risco tanto podem ser indicativos como causais, ou seja podem levar ao agravamento a longo prazo de comportamentos desviantes, mesmo que em curtos períodos (Farrington, 2002). Não obstante, entende-se que não existe uma trajetória fixa e concreta para a delinquência, mas que a interação de vários fatores de risco, poderão aumentar a probabilidade de se iniciar e manter a delinquência (Shader, 2003). Adaptando-se da

Psicologia, compreende-se que os fatores de risco isoladamente, raramente são responsáveis pela disfunção, tendendo a serem cumulativos, e que os seus impactos variam de acordo com o estágio de desenvolvimento do indivíduo (Shader, 2003).

No que concerne à definição de fatores de proteção, não existe consenso quanto ao seu significado exato, já que por um lado há quem os defina como o exato oposto dos fatores de risco, e por outro lado, outros como a ausência do risco (Shader, 2003). Não obstante, como referido por Morgado (2016), existem fatores de proteção, que estão bem estabelecidos como sendo mediadores do risco para a delinquência: controlo interno que a criança desenvolve, a consistência na disciplina por parte dos pais, a capacidade que a criança e a sua família têm de resolução de problemas e uma boa e sólida estrutura familiar.

1.4.1. Fatores Individuais

Os fatores de risco individuais abrangem a personalidade, o temperamento, a empatia, a impulsividade e a cognição do indivíduo (Farrington, 2002). A personalidade é um fator de risco quando alguns traços constituem tendências desviantes, e como indicado pelo autor, os comportamentos antissociais são extremamente consistentes ao longo do tempo e por isso, a persistência em agir de forma desviante acaba por constituir traços na personalidade, que para muitos se traduz, em níveis maiores de neuroticismo e/ou psicoticismo nas dimensões da personalidade de Eysenck (Farrington, 2002). Compreendido pela dimensão da personalidade está também outro fator de risco, muitas vezes associado à delinquência: a impulsividade. Acerca desta entende-se que se trata, na sua forma simplificada, de agir sem pensar e que geralmente vem associada a outras condutas de risco como o gosto por atos de risco, a falta de autocontrolo, entre outros (Murray & Farrington, 2010).

O temperamento é utilizado como descritor da personalidade na infância, uma vez que não completamente formada ou estabilizada é apenas referida como temperamento. Como fator de risco considera-se que um temperamento difícil na infância inclui irritabilidade frequente, baixa serenidade e adaptabilidade e hábitos irregulares (Farrington, 2002).

Relativamente à empatia, como traço de personalidade que se relaciona com a criminalidade, entende-se que quem compreende melhor a experiência de vitimação, tendo em conta as suas emoções e experiências, é menos provável de delinquir (Farrington, 2002).

Por último, a cognição apresenta-se como um fator de risco para a delinquência na medida em que os processos de resolução de problemas e sequências do pensamento bem como as atitudes individuais dependem dos processos cognitivos do indivíduo já que estes aparecem interligados com o processamento de respostas positivas ou negativas que o

indivíduo tenha recebido aos seus comportamentos (Farrington, 2002). A inteligência pode também ser considerada importante na previsão da delinquência uma vez que estudos longitudinais como os de Estocolmo e de Cambridge sobre a delinquência nos anos noventa, encontraram resultados que indicam que baixos níveis de inteligência se relacionam com uma maior incidência em ofensas (Farrington, 2002). Esta baixa inteligência é um dos elementos que se encontra em padrões desajustados da cognição contribuindo assim para défices ao nível da memória verbal, e tal como o estudo realizado por Moffitt (1990, cit in, Farrington, 2002), recorrendo a inquéritos de delinquência autorreportada, concluiu estes défices cognitivos contribuía para maiores níveis de impulsividade, desinibição, dificuldade de concentração e atenção, concetualização e planeamento, sendo que estas dificuldades se relacionaram com níveis de baixa inteligência e com a delinquência (Farrington, 2002).

1.4.2. Fatores Familiares

Os fatores familiares, sejam eles de risco ou de proteção, são de relevada importância no estudo da delinquência, uma vez que é dentro da família que o jovem aprende os comportamentos e socializa primariamente, e encontram-se no ambiente familiar vários fatores que se ligam ao desenvolvimento de comportamentos antissociais (Morgado, 2016). Assim, criminalidade no seio familiar é um fator de risco que indica que pais que exibem comportamentos antissociais ou criminais, tendencialmente, terão também eles filhos com comportamentos semelhantes (Newburn, 2017). Derivado do estudo de Cambridge de Farrington e colegas (1996, in. Newburn, 2017), foram sistematizadas seis explicações para a existência deste fator: 1) A presença geracional de outros fatores de risco; 2) Indivíduos criminosos tendem a encontrar parceiros também eles criminosos; 3) Comportamentos pela socialização e imitação; 4) Famílias criminosas tendem a viver em bairros pobres e a forma de parentalidade tende a ser mais autoritária; 5) Predisposição genética; 6) A monotorização das autoridades, podendo levar à etiquetagem dessa família (Newburn, 2017). Também no que toca ao tamanho da família surgiram dados, no estudo supracitado, que indicavam que indivíduos com mais irmãos apresentavam mais probabilidade de delinquir (Newburn, 2017). Razões para famílias numerosas serem um fator de risco, podem ser várias, mas na generalidade um aumento no número de crianças significa também a diminuição da atenção dada a cada um deles. Por outro lado, muitas pessoas na mesma casa poderão desencadear mais frustrações e conflitos (Farrington, 2002).

Os modos de parentalidade estão também eles relacionados com a previsão da delinquência. Quando se fala em modos de parentalidade há que ter em conta as seguintes

dimensões: supervisão, disciplina e reforço, relação emocional e envolvimento (Farrington, 2002). A primeira dimensão é uma das mais estudadas em estudos sobre a delinquência, entendendo-se que existe um forte vínculo entre a fraca supervisão parental e a delinquência (Farrington, 2002). No que respeita à disciplina, compreende-se que castigos e disciplinas que envolvam punição física poderão ser significativos para o desenvolvimento de delinquência (Farrington, 2002). Também existe um risco acrescido quando os pais não estão emocionalmente disponíveis, ou rejeitem emocionalmente a criança ou ainda quando os pais têm um fraco envolvimento nas atividades das crianças (Farrington, 2002).

Na generalidade, como referido nas teorias da aprendizagem social, há uma tendência para delinquência se as respostas a comportamentos antissociais, por parte dos pais, não forem consistentes e se os mesmos também os tiverem (Farrington, 2002). Por outro lado, a maternidade/paternidade precoce pode afetar partes importantes do desenvolvimento dos pais e das suas etapas de vida, nomeadamente a conclusão dos seus estudos, o que poderá trazer para a criança adversidades na sua educação, conflitos familiares e uma desadaptação da parentalidade (Pardini et. al, 2015).

1.4.3 Fatores sociais

Esta categoria engloba uma amplitude de fatores. O estatuto socioeconómico está relacionado com a delinquência, quando existe desvantagem socioeconómica, relacionando-se mais com as trajetórias persistentes da delinquência (Morgado, 2016). Configura-se um fator de risco cujas consequências tardias parecem indicar que os efeitos na delinquência são indiretos e que outros fatores de risco que advém desta situação, têm efeitos ainda mais nocivos, como por exemplo familiares, viver num bairro, grupo de pares (Morgado, 2016).

O bairro como fator de risco surge maioritariamente das teorias sociais do desvio, nas quais se aponta que os bairros são desorganizados, tendem a ter redes de controlo fracas, resultando em isolamento, atividades criminosas não monitorizadas e conflitos (Shader, 2003). Também é entendido, e geralmente consensual, que bairros com níveis altos de pobreza estarão relacionados com o aumento do risco de envolvimento no crime por parte de crianças e jovens (Shader, 2003).

A influência dos pares é também um fator de risco determinante, na medida em que raras são as vezes em que atos delinquentes são atividades individuais, antes são efetuadas em grupo, e determinantemente por influência (Newburn, 2017).

O baixo rendimento académico tem também o seu papel, sendo que existe uma associação com a delinquência e aqueles que atingem pouco sucesso na escola uma vez que

estes indivíduos têm dificuldades no entendimento de conceitos abstratos o que leva a uma dificuldade de compreender as consequências das suas ações bem como o conceito de empatia (Newburn, 2017). Semelhantemente, no que toca ao ambiente escolar, poderá também ser um fator de risco para casos em que haja ambiente disruptivo e grupos de pares desviantes (Newburn, 2017).

Em suma, todas as teorias apresentadas fornecem pistas para um maior entendimento do surgimento, manutenção, escalada e da possível desistência do comportamento desviante. Permitem uma maior compreensão do fenómeno da delinquência juvenil, sendo possível perceber que vários fatores poderão afetar a forma como os comportamentos se manifestam nos jovens, mais precisamente, comportamentos não normativos. Compreende-se que se deverá perceber de uma perspetiva desenvolvimental uma vez que determinados momentos da vida de um individuo poderão originar diferentes reações e ações.

2. Enquadramento histórico e legal

Como referido por Rodrigues (1997),

Educar é formar, ensinar e instruir as crianças – ou os adultos – por forma a conseguir o desenvolvimento integral da sua personalidade. Socialmente, a educação é o sistema que permite à comunidade passar para as novas gerações conhecimentos e uma cultura, preparando-as para adquirirem e assimilarem com proveito futuras técnicas e conhecimentos (p. 355).

Desta forma, a autora começa por se posicionar acerca do que significa educar menores, não só para o direito, mas para as suas vivências em sociedade, propondo a distinção de submeter os menores às leis e esclarecendo que a submissão é levar alguém a estar sob a autoridade de outro (Rodrigues, 1997). “A ideia de submissão está implícita no conceito de domínio. Sendo preocupante, não tem de ser necessariamente negativa, se tiver legitimidade social, se merecer a aceitação individual de quem sofre e se for intrinsecamente válida” (Rodrigues, 1997, p. 356). Entende-se, portanto, que educar é uma tarefa árdua e complexa, sem impor ideais sociais, sem que sejam afetados direitos, sem que haja o desrespeito das especificidades e diversidades individuais, respeitando o molde cultural de cada indivíduo (Rodrigues, 1997).

A Lei Tutelar Educativa começou a dar os primeiros passos em 1911, com a Lei de Proteção à Infância baseada num “modelo de proteção” (Castro, 2010, p. 111). Segundo Agra e Castro (2002), pode-se dizer que existem três momentos na construção da justiça juvenil em Portugal. O primeiro momento ocorreu entre 1911 e 1963, que os autores denominam “do higenismo ao protecionismo” (Agra & Castro, 2002, p.355), indicando que a Lei de 1911 defendia os preceitos do protecionismo enquanto anteriormente a ideia era de afastamento da sociedade dos que não estavam bem enquadrados socialmente e foram as mudanças político-sociais que levaram ao ideal de que estes indivíduos deviam ser protegidos pelas políticas sociais (Agra & Castro, 2002). Assim, a Lei de Proteção à Infância identificou cinco categorias de menores: “menores em perigo moral (pobres, abandonados, maltratados), menores errantes (mendigos, vagabundos, libertinos), menores delinquentes, menores indisciplinados e menores com anomalias ou de patologias” (Agra & Castro, 2002, p. 356), estes três últimos que, numa perspetiva assistencial, correcional e médico-pedagógica, levaram à criação de tribunais juvenis, que resultou de uma necessidade de separar os menores que precisavam de inclusão social dos que necessitavam de proteção (Agra & Castro, 2002). Um segundo momento, marcado por grandes transformações políticas e sociais, pela

influência da democracia bem como do *welfarism* que pretendeu manifestar a importância do bem-estar social e da responsabilidade do Estado pela manutenção do mesmo, procurando que a lei de menores seja focada na educação (Agra & Castro, 2002; Castro, 2010). Um terceiro momento que ocorreu com a transformação da Lei Tutelar Educativa ocorrida em 1999, cujas reformas legais tiveram como base explicativa as dificuldades sentidas com o antigo modelo de proteção e a sua efetividade aplicativa, sendo que os maiores problemas encontrados na justiça foram a criminalização da pobreza que levou a um aumento da população de encarcerados que não eram delinquentes, os poderes de discricionariedade dos tribunais juvenis, a falta de proteção dos direitos dos jovens e, por fim, a falta de um regime específico e apropriado para jovens dos 16 aos 20 anos (Castro, 2010).

2.1. Lei Tutelar Educativa (LTE)

A Lei Tutelar Educativa procura encontrar um meio termo entre o modelo de proteção, anteriormente referido, e o Direito Penal, entendendo-se que esta Lei olha para o menor como tendo responsabilidade pelos seus atos, mas que possui direitos, pelo que existe a necessidade de salvaguardar o interesse do menor, rejeitando um regime punitivo-retributivo com objetivos educacionais (Castro, 2010). Por este motivo, a LTE, em toda a sua atuação, adota o princípio de intervenção primariamente focado na educação (Castro, 2010).

A Lei nº 166/99 de 14 de setembro aprova a LTE, atualizada pela Lei nº 4/2015 de 15 de janeiro, e nela se apresentam os pressupostos e objetivos da sua aplicação, bem como as suas finalidades. Primeiramente esta lei aplica-se a jovens entre os 12 e os 16 anos quando estes praticarem um facto que esteja tipificado como crime pela lei (artº. 1º), tendo como finalidade “a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade” (artº. 2, nº1). Assim, a intervenção tutelar educativa acontece quando o Estado interpreta ou verifica a ocorrência destas premissas, e por isso uma destabilização da ordem jurídica, sendo que os pressupostos desta intervenção assentam assim na existência da prática de um facto tipificado como crime pela lei, a aceitação e obrigação do jovem ao respeito da conduta socialmente aceite e ter a idade mínima de 12 anos, já que é aceite que nessa idade o jovem atinge determinada maturidade para a compreensão da aplicação desta lei (Guerra, 2010).

2.1.1 Objetivos

Como referido anteriormente, a aplicação da LTE tem como objetivo principal potenciar a que o jovem volte a ter uma vida regular na sociedade através da ressocialização. Pode-se dizer que as medidas tutelares propõem “socializar e educar os jovens nos valores protegidos pela lei penal, num processo designado de educação para o direito que implica um conceito mais amplo de cidadania ativa” (Carvalho, 2016, p. 259), ou seja a procura da reabilitação do jovem, mas sempre atendendo que são dotados de direitos (Agra & Castro, 2007 cit. In. Carvalho, 2016).

Como refere Rodrigues (1997), o menor deverá ser educado ao invés de punido e desta forma conseguir um desenvolvimento normativo e compasso moral. A intervenção deve ter em conta que o jovem que precisar de maior intervenção educativa será aquele cujas estrutura estão desorganizadas e o desequilíbrio prende-se com a evolução da personalidade (Rodrigues, 1997; Rodrigues & Duarte-Fonseca, 2000). Em contrapartida caso a delinquência advenha de um desequilíbrio do espaço do jovem, então será mais benéfico a retirada do meio envolvente (Rodrigues, 1997; Rodrigues & Duarte-Fonseca, 2000).

A restrição de direitos fundamentais inerente à aplicação de uma medida tutelar educativa justifica-se pela prossecução de interesses constitucionalmente protegidos, nomeadamente aqueles que integram os objetivos prioritários da política de juventude estadual, nomeadamente, o desenvolvimento da personalidade dos jovens, a criação de condições para a sua efetiva integração na vida ativa e o sentido de serviço à comunidade” - artigo 70.º, n.º 2, da CRP (Guerra, 2010, p. 99).

A reparação enquanto conceito, na Lei Tutelar Educativa, surge

a partir da perspectiva teórica do Direito Penal e que pretende incorporar no sistema de justiça penal a necessidade de uma orientação nova, suscetível de trazer um paliativo ou mitigar a crise amplamente reconhecida em que se encontra a justiça meramente retributiva; no fundo, o objetivo central da reparação e a conciliação entre o delinquente e a vítima remete-nos para uma dimensão conceptual da justiça, na qual a gravidade dos factos já não se decide em função da norma penal, mas da própria vivência dos atores implicados no cometimento do delito (Guerra, 2010, p. 102).

Procura-se assim, sobretudo, uma forma de se chegar à conciliação e desta forma, também à reparação, e pela responsabilização dos danos causados encontra-se o ideal reabilitador como componente desta lei (Guerra, 2010).

2.1.2 Aplicação – medidas tutelares

No artigo 4º da Lei Tutelar Educativa são apresentadas as medidas que podem ser aplicadas aos jovens infratores, sendo elas a admoestação, a privação de condução ou a obtenção de permissão de condução de ciclomotores, a reparação ao ofendido, a realização de tarefas a favor da comunidade ou a prestações económicas, a imposição de regras de conduta ou de obrigações, a frequência de programas educativos, o acompanhamento educativo e o internamento em centro educativo, sendo esta última, ao contrário das anteriores uma medida institucional. A aplicação destas medidas rege-se por critérios de aplicação e encontram-se explicitadas no artigo 6º da LTE. O tribunal aplica as medidas que considera ser adequadas e suficientes, permitindo ao jovem manter a sua autonomia e capacidade de tomada de decisão, sempre levando em conta o interesse do menor, contudo no caso de o jovem ter cometido vários crimes, procurar-se-á aplicar as medidas que melhor o eduquem para o direito. Em suma, a aplicação das medidas da LTE, devido às restrições que comporta, deve-se reger pelos princípios da necessidade e proporcionalidade e desta forma ser de caráter excepcional sendo as sanções aplicadas de acordo com a gravidade, procurando assim, sempre que o jovem atue fora dos limites sociais, “fazer compreender ao agente os valores essenciais da comunidade e as regras básicas de convivência social a qualquer cidadão deve obediência” (Guerra, 2010, p. 100).

De acordo com esta Lei uma outra medida a ser considerada é a de internamento, que constitui a forma mais gravosa da sua aplicação a jovens pela prática de factos qualificados como crime, pelo nosso código penal, tendo como fundamento a preocupação social com a delinquência. No entanto existem várias questões associadas a esta medida pelo impacto social que pode causar, nomeadamente o reforço de desigualdades sociais e a desorganização do núcleo familiar e/ou de pares (Carvalho, 2016). Esta medida de internamento é cumprida em espaços determinados para o efeito, denominados Centros Educativo.

2.1.3. Centros Educativos

Os Centros Educativos são atualmente geridos pela Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), que se constitui um órgão auxiliar da administração judiciária (Carvalho, 2016) e neles são cumpridos três regimes de internamento, que se constitui como uma medida de último recurso para aqueles que tenham essa necessidade educativa: regime aberto, semiaberto e fechado (artº. 4º, nº 3 da LTE). Estes regimes vêm estipulados e definidos no Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos (Decreto de Lei nº 323-

D/2000), sendo que no seu artigo 12º, refere-se que estes são indicados pelo Tribunal e que a intervenção na sua execução é feita de forma progressiva.

Por regime aberto, segundo o disposto no artigo 13º deste regulamento, entende-se que os jovens residem no centro educativo, mas as suas atividades (incluindo escolares e lúdicas) possam ser feitas no exterior, bem como atividades não acompanhadas (que inclui fim de semana com pais ou tutores). O regime semiaberto, apresentado no artigo 14º, do referido regulamento, distingue-se do anterior uma vez que as atividades são concretizadas maioritariamente no centro educativo, podendo ser realizadas atividades no exterior mediante autorização e as saídas são acompanhadas. Por último, no regime fechado, identificado pelo artigo 15º, os jovens realizam todas as atividades dentro dos centros educativos, e têm acesso a várias atividades dentro do mesmo. Este regime é pautado por um maior apoio e acompanhamento psicológico. As saídas do centro educativo ficam reservadas apenas para o cumprimento de obrigações jurídicas ou necessidades de saúde, sendo assim excecional.

Como as demais mediadas, a medida de internamento nos Centros educativos, têm como principal objetivo a reabilitação do jovem, desta forma procura-se que haja a promoção de ambientes com essa finalidade, e determinantemente procurar a capacitação dos jovens promovendo o desenvolvimento de relações e participação ativa na sociedade (Carvalho, 2016). Não obstante, os Centros Educativos portugueses são, naturalmente, espaços restritos, estigmatizantes, e onde sob um sistema de autoridade os indivíduos percebem toda a sua existência, agindo em vários espaços classificados muitas vezes por diferentes padrões normativos (Goffman, 1999, cit. In Carvalho, 2016).

3. Justiça restaurativa e mediação

A justiça restaurativa não tem uma definição universalmente aceita, como tantas outras nesta área, mas dentro daquelas que são mais usadas umas definem-na tendo em conta o seu processo e outras tendo em conta os seus resultados (Newburn, 2017). No entanto, a definição mais usada é a de Tony Marshall (1996 in Newburn, 2017) que define a justiça restaurativa como um processo em que as partes interessadas e envolvidas se juntam para resolver coletivamente o resultado da ofensa e as suas implicações no futuro. Embora não haja uma consensualidade concetual, a justiça restaurativa é tida como um conceito evolutivo já que há medida que é gerado mais conhecimento à sua volta, o conceito vai melhorando e evoluindo, sendo que também é referido como um termo positivo, na medida em que é um nome associado a um processo e que a população o reconhece de forma generalizada (Van Ness & Strong, 2015).

Muitos países, independentemente das taxas de delinquência continuam a ter dificuldades em contornar, responder e atuar com jovens delinquentes porque por um lado é esperado que os jovens se responsabilizem pelas suas ações, mas ao mesmo tempo entende-se que os jovens ainda estão em fase de desenvolvimento e aprendizagem (Pennell, et.al., 2012). Desta forma deverá haver um balanço: se por um lado o jovem delincente deve restaurar o dano, ao mesmo tempo devem existir adultos que ofereçam disciplina, mas que o respeitem e que possa continuar a haver conexão com a sua família e cultura (Pennell, et.al., 2012).

Embora não haja um molde fixo, a nível global, para a justiça restaurativa, diferentes países tendem a adotar uma das duas tipologias mais predominantes: uma justiça de proteção e tratamento dos jovens e uma outra justiça punitiva (Pennell, et.al., 2012).

Para se entender a justiça restaurativa não basta apenas olhar para as suas diversas definições, há que olhar para a sua origem história e património cultural. O primeiro uso deste conceito que se conhece data o ano de 1958 pelo autor Albert Eglash que a incluiu num dos tipos existentes de justiça, mas ao contrário das outras não se focava apenas no ofensor, mas dava à vítima um papel participativo no processo de justiça (Van Ness & Strong, 2015). Ainda hoje, a justiça restaurativa foca-se nos efeitos nocivos das ações dos ofensores e envolve ativamente vítimas e ofensores no processo de reparação e reabilitação (Van Ness & Strong, 2015). Neste seguimento, o autor Martin Wright (1999 cit. in. Van Ness & Strong, 2015), argumenta que um novo modelo de justiça ideal será aquele que em resposta ao crime não adiciona ao malefício causado, mas ao invés tentar restaurar a situação, sendo assim a

vítima apoiada e o ofensor responsabilizado, já que não olha apenas para o resultado, mas também para o processo que respeita os seus participantes humanizando-os.

O surgimento da justiça restaurativa, embora não seja nítido e certo, advém de uma perspectiva abolicionista que assenta em teorias despenalizadoras, alternativas à justiça tradicional, que procurava uma resposta para a conflito fora do sistema penal (Arraes, 2013). Assim nos anos 70, iniciaram-se experiências com a mediação, em especial mediação vítima-ofensor, que preconizaram as raízes da justiça restaurativa. Esta mediação consistia em fora do âmbito de tribunais, dar oportunidade às partes, de se expressarem relativamente ao crime (Zedner, 2002).

Para esta mudança de pensamento, que potenciou a importância da justiça restaurativa, muito contribuiu a obra de Nils Christie, intitulada “Conflicts as Property” que data 1977, onde o autor exalta que através deste modelo os conflitos são retirados do ofensor e da vítima, e as consequências do crime deveriam criar uma oportunidade para aqueles que estão envolvidos e para a sociedade que os rodeia, de estabelecerem normas e valores, em alternativa ao Estado e aos tribunais reivindicarem para eles estas funções, desviando da vítima e do ofensor o poder e a voz de se restabelecerem (Newburn, 2017; Zedner, 2002).

Desta forma, a partir dos anos 90, com a expansão dos ideais restaurativos procurou-se incluí-los como parte do processo penal, para colmatar dificuldades do sistema de justiça tradicional (Arraes, 2013). O autor Braithwaite, na sua teoria de *Reintegrative Shaming*, apresenta os principais pressupostos da Justiça Restaurativa: a tolerância ao crime piora a situação, que é pior para o crime a estigmatização, o desrespeito e a rejeição da vergonha do crime e que a “vergonha reintegrativa” ou a desaprovação, mantendo o respeito pelo ofensor e terminando com o perdão, previne o crime (Braithwaite, 2002). De acordo com esta perspectiva, entende-se que os sistemas sancionatórios procedem de uma forma semelhante ao de uma regulação que existe dentro de uma família, e por isso, serão mais eficazes em regular más condutas (Newburn, 2017). Para o autor, a justiça restaurativa leva em conta que tanto a parentalidade que falha em confrontar e desaprovar as más condutas como a parentalidade autoritária e punitiva levam à delinquência, pelo que ela será menos plausível quando a parentalidade confronta as más condutas com razão moral (Braithwaite, 2002). Assim sendo, a justiça que melhor irá resultar será a que envolver as famílias e de forma moral chegar a acordo sobre o que fazer em relação ao crime, como forma alternativa (Braithwaite, 2002).

Pode ainda, dentro desta perspectiva, distinguir-se dois tipos de vergonha perante o crime: a reintegrativa e a não reintegrativa ou estigmatizadora, sendo que para a primeira a sua concetualização comporta um nível que desaprovação daquilo que foi a conduta, mas

sempre finalizada pelo perdão. A segunda comporta uma humilhação por parte de desconhecidos (Newburn, 2017). Enquanto para a primeira o ambiente familiar e de inclusão promove uma ligação que faz com que o indivíduo, por essa ligação que tem, sinta culpa e vergonha pelos seus atos e não queira delinquir no futuro, para a segunda o facto dessa humilhação levar ao isolamento e poder levar a que o indivíduo se sinta revoltado, faz com haja maior probabilidade de delinquir no futuro (Braithwaite, 2002; Newburn, 2017).

Efetivamente a justiça restaurativa apresenta-se como uma forma distinta, ou até mesmo inovadora tal como nas palavras de Agra e Castro (2005, p. 106) “uma justiça dialógica que procura devolver o conflito aos seus atores (...) através de um exercício de reconstrução da situação-problema com o intuito dos indivíduos se reconstruirmos a eles mesmos e a reconstrução do próprio judiciário enquanto espaço de intersubjetividade e ainda do laço social quebrado pela ofensa”.

3.1. Tipos de justiça restaurativa

Mediação Vítima Ofensor (VOM)

Este modelo teve o seu início como um programa para ofensores, por forma a levá-los a entender o seu crime bem como o impacto e os danos causados nas vítimas (Van Ness & Strong, 2015). Apareceu primeiramente nos anos setenta, contribuindo diretamente para a difusão do ideal restaurativo (Van Ness & Strong, 2015).

Neste modelo, as vítimas e ofensores têm oportunidade de se encontrar acompanhados por um assistente treinado que irá mediar a conversa sobre o crime e sobre a forma de se chegar à justiça, sendo que, ao contrário da justiça tradicional, a mediação oferece a participação ativa das partes para resolverem o seu conflito (Van Ness & Strong, 2015).

Conferências

Este modelo tem a influência da cultura Maori, que preza a comunidade e cada indivíduo é parte da família. Sendo que as crianças são o futuro da sua cultura, removê-las da família era muito gravoso. Esta maneira de pensar e o impacto na cultura Maori de remover as crianças das famílias por parte da justiça juvenil da Nova Zelândia levou a uma reforma da implementação da justiça (Van Ness & Strong, 2015). As conferências são então uma estratégia para resolver os conflitos de uma forma familiar, de inspiração Maori, em que participam os ofensores, os membros da sua família e/ou grupos de suporte, a comunidade e a

vítima e os seus familiares. No caso em que a vítima não quer ou não pode comparecer continua a poder haver a conferência (Van Ness & Strong, 2015).

Círculos de reparação

Este modelo tem origens indígenas e tem muitas semelhanças com os dois anteriores, no seu sentido reparativo (Van Ness & Strong, 2015). A grande diferença está nos seus participantes, já que qualquer pessoa da comunidade pode participar (Van Ness & Strong, 2015). Foca-se na procura da causa do problema e procura esclarecer não só o dano causado, mas também as suas bases sociais e culturais (Newburn, 2017).

3.2. Valores e princípios

Existem três princípios orientadores da aplicação da justiça restaurativa: primeiro princípio afirma que a justiça requer que se trabalhe para a recuperação de vítimas, ofensores e comunidades afetadas pelo crime; o segundo princípio postula que vítimas, ofensores e comunidades deverão ter a oportunidade de uma participação ativa no processo tão cedo e tão ativa quanto assim o desejarem; o terceiro princípio refere que devemos repensar os papéis e responsabilidades do governo e comunidade na promoção da justiça, pois o governo deveria ser responsável pela preservação da ordem e a comunidade pelo estabelecimento da paz (Van Ness & Strong, 2015).

Os autores Van Ness e Strong (2015) identificar um conjunto de dez valores que devem pautar os processos restaurativos:

- 1) Emendas: reparação por parte do ofensor pelo dano causado;
- 2) Assistência: as partes afetadas recebem assistência para voltarem a ser contribuidores na comunidade;
- 3) Colaboração: as partes afetadas procuram encontrar soluções, de forma mútua e consensual;
- 4) Empoderamento: oportunidade de participação e influência efetiva na resposta à ofensa;
- 5) Encontro: Reunião das partes num ambiente seguro, onde é possível debater a ofensa e as respostas à mesma;
- 6) Inclusão: participação direta no processo restaurativo;
- 7) Educação moral: que reforça os valores e normas comunitárias;
- 8) Proteção: segurança física e emocional são prioritárias;

- 9) Reintegração: são dados meios e oportunidades de reingresso comunitário;
- 10) Resolução: os problemas causados pela ofensa são discutidos e as pessoas afetadas são apoiadas tanto quanto possível;

3.3. Mediação Penal em Portugal

A mediação penal em Portugal, tornou-se possível através do Regime de Mediação Penal, em execução do artigo 10.º da Decisão Quadro n.º 2001/220/JAI, do Conselho, de 15 de Março, relativa ao estatuto da vítima em processo penal, estipulado na Lei n.º 21/2007 e definindo no seu artigo 2º o âmbito de aplicação. Assim sendo, a mediação penal aplica-se nos casos em que o processo-crime dependa de queixa ou acusação particular, sendo que se depender de queixa apenas é possível se se tratar de crimes contra as pessoas ou de crime contra o património. No artigo 2º, n.º 3, fica excluído do processo de mediação os casos em que o tipo legal de crime preveja pena de prisão superior a 5 anos, processo por crime contra a liberdade ou autodeterminação sexual, processo por crime de peculato, corrupção ou tráfico de influência, o ofendido seja menor de 16 anos e em casos que seja aplicável processo sumário ou sumaríssimo.

Derivado da análise da referida lei e segundo o seu artigo 3º, caso o arguido e o ofendido aceitem podem remeter o processo para mediação, e nesse caso “O mediador contacta o arguido e o ofendido para obter os seus consentimentos livres e esclarecidos quanto à participação na mediação, informando-os dos seus direitos e deveres e da natureza, finalidade e regras aplicáveis ao processo de mediação, e verifica se aqueles reúnem condições para participar no processo de mediação (artº 3º, n.º 5 da Lei n.º 21/2007). Fica também esclarecido pelo seu artigo 4º, que caso em qualquer momento alguma das partes decida revogar a sua participação na mediação, poderá fazê-lo.

Capítulo II – Investigação Empírica

Neste capítulo é descrita a investigação realizada através da apresentação da questão problema e objetivos do estudo, das opções metodológicas, dos participantes e das técnicas de recolha e análise de dados que conduziram aos resultados na forma de categorias, subcategorias e indicadores, analisados e discutidos no final do capítulo.

1. Questão-problema e objetivos gerais

De acordo, com o explorado anteriormente, entende-se que a delinquência é prevalente na adolescência e que para a maioria fica restringida a essa etapa de vida, pese embora em alguns casos os seus efeitos poderão ser mais prolongados (Negreiros, 2008; Newburn, 2017). Através da Lei Tutelar Educativa, compreende-se que o jovem deverá ser reintegrado e educado para a sua posição na sociedade, nomeadamente usando o modelo da Justiça Restaurativa que se baseia na oportunidade da restituição por parte do jovem dos danos que as suas ações causaram, permitindo um envolvimento ativo na sua ressocialização bem como no sentido de manutenção da paz cívica (Newburn, 2017; Van Ness & Strong, 2015).

Partindo deste pressuposto, procurou-se, com este trabalho de investigação, responder à seguinte questão-problema: *Qual o impacto da Justiça Restaurativa, percecionado pelos técnicos tutores dos Centros Educativos, na (re) socialização de jovens delinquentes para a vida adulta?*, através da formulação de quatro objetivos: 1) Descrever a experiência, do ponto de vista do técnico, pela qual o jovem passa desde a entrada no centro educativo até à sua reintegração social; 2) Explorar a perceção dos técnicos acerca dos benefícios da integração dos jovens no modelo de justiça restaurativa; 3) Refletir acerca da implementação do modelo de justiça restaurativa no âmbito da delinquência juvenil; 4) Entender de que forma o modelo de justiça restaurativa impacta a intervenção do técnico com o jovem.

Para atingir os objetivos e dar resposta à questão-problema, optou-se pela metodologia qualitativa apresentada de seguida. Este tipo de metodologia procura uma forma indutiva do pensamento, pelo facto de, através de uma quantidade menor de participantes, se poder retirar a relação com a teoria, e preocupa-se com o entendimento de determinada temática através da perceção dos participantes (Newburn, 2017).

2. Metodologia e opções metodológicas

A investigação científica é dotada de um processo racional pelo qual se guia, ou seja, por uma base lógica (Carvalho, 2009), existindo três abordagens: a primeira é a dedução, que se propõe a, partindo de teorias e ideias universais, a dar resposta a problemas particulares; a segunda é o método hipotético-dedutivo, que parte de lacunas no conhecimento, para formular hipóteses que levarão ao entendimento dessas lacunas; e, por fim, o método indutivo, que de teorias e planos do saber mais particulares, procura abranger esse conhecimento para a generalidade (Carvalho, 2009). De acordo com estas abordagens, entendeu-se para o presente estudo o método indutivo como o mais adequado por considerar “que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos. No raciocínio indutivo a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta” (Carvalho, 2009, p.86). Desta forma, o conhecimento amplo deriva dos objetos que são obtidos da investigação, sendo que o objetivo será chegar a conclusões amplas do conhecimento (Carvalho, 2009).

A metodologia procura enquadrar de forma teórica, a investigação, explicar os passos tomados, as técnicas usadas e fundamentar todo o percurso da investigação (Carvalho, 2009), sendo que a escolha da qualitativa para esta investigação teve a ver com a possibilidade de “estudar processos e significações que não podem ser quantificados” (Amado, 2014, p.40). Assim esta forma de investigar procura olhar para a natureza social, para o sentido das interações, importando-se com entender as opiniões e percepções que os indivíduos têm nos contextos e nas relações com os outros (Amado, 2014). Como refere Amado (2014): “a ideia de que a ação e a realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que a sua simplificação em variáveis manipuláveis, como o que pretende a investigação hipotético-dedutiva, não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem” (p. 41). Desta forma, a ideia nuclear deste tipo de investigação qualitativa, passa por investigar de forma holística o problema a investigar, procurando fazer a investigação dentro do contexto em que se desenvolve, como o caso dos Centros Educativos onde os jovens delinquentes estiveram temporariamente internados, tendo em conta a diversidade dos seus atores e das suas experiências (Amado, 2014).

Dentro da metodologia qualitativa, a presente investigação surge como uma pesquisa de natureza exploratória, que procura aprofundar os conhecimentos acerca de uma temática ainda pouco estudada, reunindo a maior informação possível, e trazer à luz os seus contornos, podendo-se construir a partir daqui novos pensamentos ou novas trajetórias de pesquisa (Raupp & Beuren, 2006). Parafraseando Stebbins (2001), a exploração nas ciências sociais

objetiva a promoção da descoberta de generalizações que acabam por levar a descrições e ao entendimento de uma área da vida social ou psicológica, sendo por isso este tipo de estudo realizado quando existe uma lacuna acerca de uma temática (Stebbins, 2001).

Como forma de aprofundamento da aplicação do modelo da Justiça Restaurativa nos jovens, e do seu respetivo impacto, entendeu-se que esse estudo deveria ser feito junto dos técnicos superiores que exercem funções nos Centros Educativos tutelados pela Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, de acordo com as suas perceções e experiências, por forma a poder entender como a justiça restaurativa impacta os jovens e a intervenção técnica de acompanhamento dos processos a partir dos discursos dos técnicos que o executam.

3. Participantes

O grupo de participantes desta investigação é constituído por quatro técnicos superiores, a exercer funções como tutores (técnico gestor de caso) de jovens a cumprir medidas de internamento num Centro Educativo, fazendo o seu acompanhamento e realizando entrevistas de tutoria com uma periodicidade mínima quinzenal. O técnico tutor trabalha com o jovem a atitude face à medida de internamento, os fatores pessoais e sociais com relevância no comportamento delinvente, a inserção familiar e social, a saúde e a formação escolar e profissional. Estes técnicos tutores exercem estas funções em dois Centros Educativos indicados pela Direção de Serviços de Justiça Juvenil pertencente à Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, organismo responsável pela prevenção criminal, execução de penas, reinserção social e gestão dos sistemas tutelar educativo e prisional, a quem foi enviado por email o pedido de autorização para realizar a presente investigação. Após contacto com o Diretor de cada Centro Educativo, foi enviado por email a cada um dos participantes um pedido de participação e o agendamento da entrevista tendo as mesmas decorrido via plataforma ZOOM, entre o dia 27 de julho de 2022 e o dia 28 de fevereiro de 2023, de acordo com a disponibilidade de cada técnico que aceitou participar.

Para a caracterização dos participantes, foram recolhidas algumas informações socio biográficas agora apresentadas: P1 tem 66 anos de idade, mais de 36 anos de experiência, com licenciatura em Psicologia e exerce funções de Diretor; P2 tem 53 anos de idade e 7 anos de experiência, com licenciatura em Serviço Social e exerce funções de técnica tutora; P3 tem 44 anos de idade e 23 anos de experiência, com licenciatura em Psicologia e mestrado em Comportamento Desviante e do Sistema de Justiça e exerce funções de técnico superior; P4 tem 52 anos de idade e 27 anos de experiência, com licenciatura em Psicologia e exerce funções de psicóloga e técnica de programas.

4. Instrumento de recolha de dados – a entrevista semiestruturada

Partindo da metodologia qualitativa como pano de fundo da presente investigação e do seu objetivo geral de recolher perceções e experiências dos técnicos que acompanham jovens delinquentes em Centros Educativos, escolheu-se a entrevista como instrumento de recolha de dados junto dos participantes uma vez que tal como Aires (2015, p. 29) acreditamos que a “a entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma”. Ainda este autor apresenta diferentes tipos de entrevista:

As entrevistas estruturadas consistem na interação entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas e num conjunto limitado de categorias de resposta (...) As entrevistas não-estruturadas, dada a sua natureza qualitativa, desenvolvem-se de acordo com os objetivos definidos; as perguntas não são definidas a priori e, por isso, surgem com o decorrer da interação entre os dois agentes (...); não-directividade não implica também a ausência total de um “guião orientador”, pelo contrário, uma entrevista sem guião não conduz, frequentemente, a lugar algum. (Aires, 2015, p.28-29)

Pese embora as características únicas, a entrevista em profundidade, procura:

saber como os sujeitos atuam e reconstroem o sistema de representações sociais nas suas práticas individuais. As perguntas referem-se aos comportamentos passados, presentes e futuros, ao nível do realizado ou realizável. Não se trata somente de obter informação sobre o que o sujeito pensa, sobre o assunto que investigamos, mas sobre a sua forma de atuação face a esse assunto (Aires, 2015, p.31).

Compreende-se assim, que tendo em conta os objetivos propostos, esta investigação beneficiaria sobretudo de uma entrevista em profundidade. No entanto devido à construção de um conjunto de perguntas bem definidas e concretas que derivaram do enquadramento teórico apresentado, existem uma outra tipologia de entrevista - a semiestruturada, que os autores Amado e Ferreira (2014, p. 208) explicam da seguinte forma: “ As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”.

Devido às características que pautam a estrutura semiestruturada, foi o instrumento de recolha de dados selecionado pois combina o formalismo da entrevista estruturada e a liberdade de resposta e expansão da informação recolhida da entrevista não estruturada, qualidades especialmente importantes para a compreensão da percepção que o indivíduo to objeto de estudo desta investigação e da questão-problema.

4.1. Questões Éticas

A nível ético existem fundamentalmente três princípios que devem estar presentes numa investigação pelo que foram igualmente adotados para o presente estudo (Almeida, 2013). Primeiramente, o princípio de respeito pela pessoa, entendendo-se que o indivíduo está capacitado dos meios para a sua escolha e assim a vontade individual em participar ou não participar no estudo e em responder ou não responder às questões deverá prevalecer, pelo que qualquer entrevista foi precedida pelo seu consentimento informado (referindo o caráter voluntário da entrevista e a exclusividade da utilização dos dados para a presente investigação), que foi verbalizado através da plataforma ZOOM, antes do início da entrevista, sendo que de forma a provar o consentimento foram gravados juntamente com a restante entrevista. Em segundo lugar, o princípio da beneficência, implicando a minimização de riscos e, por último, o princípio da justiça que postula a salvaguarda dos direitos individuais sendo que este último se traduz na não reprodução dos dados em mais nenhuma investigação senão aquela para cuja investigação estão a ser retirados (Almeida, 2013). Este autor refere que estes três princípios acabam por estar versados em três regras sendo a primeira o consentimento informado e voluntário para a recolha de dados, a segunda regra enfatiza a avaliação dos riscos e benefícios, no caso de a investigação lidar com situações ou pessoas vulneráveis e consequentemente o tratamento desumano dos participantes, e, por fim, a terceira regra refere-se à seleção de participantes sendo que esta “deve ser claramente explicitada para evitar que possam ocorrer injustiças, nomeadamente as que derivam do sexo, raça, etnicidade, escolhas políticas ou outras” (Almeida, 2013, p. 84).

Partindo destes princípios de investigação, os dados foram recolhidos para uso exclusivo do presente trabalho, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. Todos os dados foram recolhidos mediante autorização através do consentimento informado dado pelos participantes que voluntariamente aceitaram participar. O princípio da beneficência e da justiça foram tidos em conta no sentido de que a presente dissertação tem como participantes técnicos superiores, que se apresentam na plenitude das suas funções e direitos, não estando em posição de vulnerabilidade perante a investigação e o investigador,

sendo que os participantes não foram escolhidos mediante nenhuma característica sem ser a sua vontade de participação no estudo e encontrar-se a realizar funções em centros educativos como forma de resposta aos objetivos do estudo.

4.2. Procedimentos

Após a pesquisa, reflexão e redação do suporte teórico a esta investigação, foi elaborado nos mesmos moldes o enquadramento metodológico olhando para métodos e técnicas de recolha de dados, derivado dos objetivos inicialmente propostos. Assim, foi também elaborada a entrevista semiestruturada, cujas perguntas pretendiam dar resposta à questão problema, sendo o guião da entrevista elaborado de acordo com a base teórica que compõe a primeira parte da presente dissertação. Após a construção do instrumento de recolha de dados, foi enviado por email parra a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais a súmula do trabalho, do guião da entrevista, bem como o pedido de autorização para a realização da investigação entrevistando técnicos tutores a exercer funções em centros educativos. Tendo o pedido sido diferido, foi contactado cada um dos contextos, através do seu Diretor, e foi enviado por email aos técnicos o pedido de participação e o respetivo agendamento das entrevistas online, via plataforma Zoom.

4.3. Guião da entrevista

Os autores, Amado e Ferreira (2014), esclarecem que para a preparação da entrevista deverá ser elaborado um guião de entrevista, constituído por blocos de temas e os objetivos que constituem a investigação, para orientar a aplicação da entrevista. Assim, de acordo com os objetivos formulados e apresentados anteriormente, foi construído um guião composto por trinta e duas perguntas, encontrando-se este dividido em quatro categorias e nove subcategorias. As primeiras categorias correspondem a aspetos gerais de legitimidade e demografia da entrevista, englobando o termo de consentimento informado e os dados de caracterização dos participantes e do seu percurso profissional. A nível de categorias construídas para dar resposta aos objetivos foram definidas três: a categoria C que corresponde à Perceção do técnico acerca da experiência do jovem na instituição, onde se procura entender todo o processo de entrada e adaptação bem como as vivências do jovem institucionalizado a partir da visão informada e profissional do técnico, respondendo ao primeiro objetivo da investigação - *Descrever a experiência, do ponto de vista do técnico, pela qual o jovem passa desde a entrada no centro educativo até à sua reintegração social.* A

categoria D pretende pesquisar a percepção do técnico sobre a aplicabilidade e implementação da metodologia da Justiça Restaurativa para responder ao segundo e terceiro objetivos propostos - *Explorar a percepção dos técnicos acerca dos benefícios da integração dos jovens no modelo de justiça restaurativa e Refletir acerca da implementação do modelo de justiça restaurativa no âmbito da delinquência juvenil*. E por fim a categoria E, que corresponde ao impacto da Justiça Restaurativa na intervenção do técnico, alinhada com o quarto objetivo de entender de que forma o modelo de Justiça Restaurativa pode influenciar a intervenção do técnico - *Entender de que forma o modelo de justiça restaurativa impacta a intervenção do técnico com o jovem*.

As subcategorias decorrentes das categorias são apresentadas juntamente com as questões que constituem o guião da entrevista (ver anexo C).

5. Técnica de análise de dados – análise de conteúdo

A análise de conteúdo como técnica de análise de dados é definida por Bardin (1977, cit. in. Mendes & Miskulin, 2017) como o

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.1052)

Segundo a mesma autora, este processo de análise engloba três fases: a pré-análise (onde é feita a organização de ideias), a exploração do material (análise e administração das decisões tomadas na fase anterior) e o tratamento e interpretação dos dados (“Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”) (Bardin, 1977, p. 101).

De acordo com Bardin (1977), as categorias são classes que reúnem elementos, denominados de classes de registos, sendo que devem ser pertinentes, objetivas e fidedignas. As categorias são construídas a partir dos dados e são descritivas, sendo que umas podem emergir dos dados analisados e outras da literatura (Bardin, 1977). Assim, as categorias definidas neste estudo foram estabelecidas inicialmente, de acordo com o enquadramento teórico desta investigação. Ou seja, optou-se “(...) por um *sistema de categorias* prévio, *a priori*, que se prende com o enquadramento teórico e com a revisão bibliográfica previamente obtida” (Amado, et. al., 2014, p. 313). Acrescentam estes autores que “Se existir um sistema de categorias prévio, as leituras iniciais (incluindo a audição e transcrição das entrevistas)

oferecem uma primeira ideia da distribuição dos conteúdos (e suas unidades de registo) pelas diversas categorias” (Amado et. al. 2014, p. 318).

Realizadas as entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas bem como à sua correspondência com as categorias formuladas. Posteriormente, com base nos discursos dos participantes, reajustaram-se as subcategorias e indicadores, sendo que os mesmos resultam da análise às entrevistas. Este processo de categorização assentou nas orientações de Bardin (1977) nas quais a categorização é feita através de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (p. 117). Ou seja, previamente a informação é agrupada de forma lógica e dentro de cada grupo (categoria) e depois repartida em elementos menores (subcategorias) sendo que os indicadores são formados da necessidade de responder à subcategoria e a unidade de registo o esclarecimento dos indicadores (Amado, et. al. 2014). “Nestas releituras sucessivas da matriz há que fazer uma reflexão sobre se as categorias formuladas são adequadas aos objetivos da análise; (...) Esta reflexão tem de ser feita até adquirirmos segurança no que estamos a fazer... e aqui a opinião de juízes externos, em muitos casos o orientador da tese, parece fundamental.” (Amado, et. al. 2014 , p. 330), Referentemente à validade interna, a formulação das categorias guiou-se por seis regras que deverão ser verificadas nas várias fases de um estudo: 1- exaustividade (deve incluir-se toda a informação que seja relevante) 2- exclusividade (as unidades de registo apenas podem ser para um indicador, 3- homogeneidade (apenas um tipo de análise), 4- pertinência (devem ser adequadas aos objetivos); 5- Objetividade (definição precisa); 6 Produtividade (produção de novo conhecimento) (Amado, et. al. 2014).

Apoiados nestes pressupostos, foi construído o quadro infra com as categorias, as subcategorias e os indicadores que serviram de guia ao processo de categorização de todo o conteúdo das entrevistas.

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>
C. Perceção do técnico sobre a experiência do jovem na instituição	<i>C1. Entrada na instituição</i>	Quais os pressupostos de aplicação da medida de internamento? Quais os comportamentos exibidos pelo jovem? Quais os procedimentos de admissão?
	<i>C.2 Integração e Adaptação</i>	Como decorre o processo de integração do jovem? Quais os obstáculos ao processo de adaptação?
	<i>C.3 Rotinas e atividades diárias</i>	Qual é o quotidiano do jovem na instituição? Quais as atividades extracurriculares desenvolvidas pelo jovem? Quais as sanções subjacentes ao incumprimento do regulamento do centro educativo? Que metodologias são usadas para a motivação do jovem?
	<i>C4. Competências a desenvolver</i>	Que capacidades do jovem são alvo de intervenção? Que instrumentos são usados para o diagnóstico de necessidades de intervenção? Quais as metodologias utilizadas para promover a educação para o Direito? Quais as estratégias usadas para promover a autonomia de vida?
	<i>C5. Contactos com o exterior</i>	Qual a participação da família na intervenção? Quais os contactos com o exterior que o jovem pode ter?

	<i>C6. Impacto do internamento no jovem</i>	Que tipo de consequências se observam no comportamento?
D. Perceção do técnico sobre a metodologia da justiça restaurativa	<i>D1. Potencialidades e limites da Justiça Restaurativa</i>	Quais os benefícios e limitações do modelo?
	<i>D2. Impacto no jovem</i>	Quais os resultados percecionados pelo técnico na reeducação do jovem após o internamento no Centro Educativo?
	<i>D3. Aplicabilidade da JR no contexto penal português</i>	Que projetos existem que implementam a Justiça Restaurativa?
	<i>D4. Constrangimentos na aplicação e disseminação</i>	Quais os obstáculos à aplicabilidade do modelo no contexto penal português?
E. Impacto da Justiça Restaurativa na intervenção do técnico	<i>E1. Limites e Potencialidades da Justiça Restaurativa</i>	Quais as vantagens e desvantagens do modelo na intervenção do técnico?

Apresentação e Discussão dos Resultados

Apresenta-se neste capítulo a análise dos dados recolhidos bem como a sua interpretação, tendo por base a tabela anexada com todo o conteúdo relevante retirado das entrevistas realizadas. Foram analisadas todas as categorias propostas usando-se os excertos mais significativos e através deles a interpretação foi realizada alicerçada no enquadramento teórico anteriormente exposto, outros estudos realizados nas áreas sobre a que versa a presente dissertação, bem como uma posterior reflexão do que a categoria indica.

Na categoria C, *Perceção do técnico sobre a experiência do jovem na instituição*, pretendeu-se compreender como o técnico elabora o jovem dentro do universo institucional desde a sua entrada no Centro Educativo e o seu processo de adaptação, às rotinas e atividades desenvolvidas bem como às competências a adquirir e ainda à sua relação com o espaço exterior. Especificamente, com esta categoria pretendeu-se explorar a forma como os técnicos por um lado influenciam os comportamentos do jovem e por outro atuam para a sua integração no contexto de Centro Educativo, mas sobretudo qual o ponto de vista dos técnicos sobre a sua própria atuação e influência no jovem. Assim para essa exploração foram formuladas cinco subcategorias, que irão ser apresentadas individualmente a seguir: Entrada na instituição (C1), Integração e Adaptação (C2), Rotinas e atividades diárias (C3), Competências a desenvolver (C4) e Contactos com o exterior (C5). Isto porque a atuação dos técnicos pode potenciar o sucesso que o jovem terá no futuro, após o cumprimento da medida de internamento. Concretamente, e tal como referido por Azevedo e Duarte (2014), a intervenção em centro educativo deve ser integrativa e de matriz relacional: de forma integrativa uma vez que são utilizadas abordagens que fazem uma intervenção que envolve o jovem e o seu contexto, promovendo uma articulação com várias instituições, olhando-se para a delinquência como provindo de vários fatores de promoção e por outro lado pressupõe-se uma matriz relacional uma vez que o papel do técnico é fulcral:

“(…) porque valoriza o papel do/a técnico/a com o/a jovem em cumprimento de medida e desenvolve um sistema de relações claramente diferente daquelas que pautaram o desenvolvimento desses/as jovens, o que se pede a estes profissionais, especificamente aos técnicos superiores e profissionais de reinserção social, é que desenvolvam competências que lhes possibilitem avaliar sem julgar, prever comportamentos, ser perseverantes e compreensivos – características que conferem à relação um valor positivo e facilitador do processo de mudança.” (p.4)

Assim, no que concerne à primeira subcategoria – *Entrada na instituição* – e o âmbito de aplicação da medida de internamento, P3 informou que: *“a admissão de jovens em centro educativo pode dar-se em diferentes situações jurídicas. Portanto, um jovem pode ir para o centro educativo para cumprir uma medida, porque já tem ... aplicada, foi-lhe aplicada, entretanto, uma medida. A medida de internamento. Ou pode vir numa fase anterior, não é? Pode ir para o centro educativo em medida acautelada. E ainda pode ir para o centro educativo para fazer a perícia. Pronto, estas são as 3 situações em que um jovem dá entrada em centro educativo”*. Tal como previsto no nº 2 do Artigo 8 do Decreto-Lei nº 323-D/2000 de 20 de dezembro, que aprova o regulamento geral e disciplinar dos centros educativos, “Os centros educativos destinam-se exclusivamente, consoante a sua classificação e âmbito: a) À execução da medida tutelar de internamento; b) À execução da medida cautelar de guarda em centro educativo; c) Ao internamento para a realização de perícia sobre a personalidade, quando incumba aos serviços de reinserção social; d) Ao cumprimento da detenção; e) Ao internamento em fins-de-semana.

Este momento da entrada no centro educativo é também caracterizado por diferentes comportamentos exibidos pelos jovens: *“São muitas, as mais diversas. Eu diria que para cada jovem é uma reação, um universo emocional.”* (P4). Não obstante esta heterogeneidade, foram identificadas nas respostas dos entrevistados duas tendências maioritárias acerca da forma como os jovens se manifestam: alguns encaram a entrada com normalidade e naturalidade e outros com medo e desconhecimento: *“aqui nós podemos definir tipos: aqueles que entram enfim, que entram completamente ajustados, portanto, percebem o que é cumprir a medida e tem que executá-la; depois teremos aqueles quando chegam, numa situação de maior estranheza, enfim, mais receio, mas eu acho que depois com o tempo vão-se organizando em função da medida (...) Pode estar um ou outro mais sobressaltado, mas é muito raro hoje em dia. É muito raro acontecer, já quando chegam ao internamento já estão muito esclarecidos porque já houve muitas intervenções quer por parte do tribunal, quer algumas da família, quer das instituições onde passam, casos onde possam estar, ou até o próprio defensor oficioso. Portanto quando os jovens chegam, chegam esclarecidos e chegam em termos de medida mais ou menos conhecedores do facto de estarem cá.”* (P1). A literatura acerca da delinquência juvenil refere que, em muitas famílias cujos pais apresentem comportamentos antissociais, também os seus filhos poderão manifestar condutas delinquentes uma vez que o jovem, no âmbito da socialização primária, aquela que acontece no seio familiar, pode interiorizar esses padrões de comportamento dos seus modelos e contactar através deles com o sistema jurídico-penal pelo que a entrada no centro educativo e

todas as regras e procedimentos a eles subjacentes já não constituem uma novidade e por isso não geram receio (Morgado, 2016; Newburn, 2017).

Os procedimentos de admissão no centro de educativo são comuns a ambas as instituições e estão devidamente definidos. De acordo com o artº: 144º da Lei 166/99 fica esclarecido que é a DGRSP quem tem a competência hierárquica sobre os centros educativos e estes são regidos por um regulamento que determina a sua atuação: *«Portanto que é que é feito no acolhimento: de uma forma geral é explicado ao jovem o que é primeiramente o acolhimento, o que é que a seguir se vai passar (...) Portanto, é dada num primeiro momento a informação básica, toda aquela importante para se ajustar e depois a partir daí, ao longo dos atendimentos que são feitos e as entrevistas que são feitas com o jovem, ele vai entendendo melhor o cumprimento da medida» (P1)*. Acrescenta outro técnico: *Há um conjunto de procedimentos que são estipulados no Regulamento Interno que têm que ser observados. Desde a revista, a higiene, tomar o banho, recolher os bens do jovem, fazer a entrevista de acolhimento, fazer a escala de prevenção de suicídio, fazer o plano de intervenção imediata. Há um conjunto de procedimentos que são feitos. E uns são da responsabilidade do Diretor, outros do técnico-tutor, outros da responsabilidade da psicóloga, outros da responsabilidade do supervisor ou dos monitores. (P4)*. Conclui-se que a atuação no momento do acolhimento decorre do previsto no Artigo 53 do Decreto-Lei n.º 323-D/2000, e olhando para o disposto nos n.ºs 1, 2 e 3 compreende-se que este é o momento em que o jovem vai definir toda a aceitação do cumprimento das regras pelo que o técnico tutor deve agilizar “um ambiente de empatia e de ajuda” (art.º 53º, n.º1, Decreto-Lei n.º 323-D/2000). De seguida, e de encontro ao relatado, o técnico deverá informar acerca do alojamento para “assegurar a satisfação das suas necessidades básicas, bem como apresentá-lo ao grupo, aos funcionários e ao diretor do centro” (art.º 53º, n.º2, Decreto-Lei n.º 323-D/2000). Deverá ainda, orientá-lo para as regras através da “informação completa e esclarecedora dos seus direitos e deveres” (art.º 53º, n.º3, Decreto-Lei n.º 323-D/2000).

Acerca da *integração e adaptação* dos jovens ao centro educativo, investigada na subcategoria C2, abordaram-se as dinâmicas destes processos e os seus obstáculos. Assim ficou claro que para a integração do jovem é realizado um plano de integração: *“Nos primeiros três dias, portanto, tem um horário. Há um plano, está a perceber, esses três dias tem um plano, ele vai seguir esse plano; é lhe informado que tem um plano. E esse plano vai no fundo a ajudá-lo a integrar-se na instituição de forma gradual (...)” (P3)*, sendo que esse plano *“É feito a partir do momento em que o jovem revela alguma estabilidade (...) normalmente tem sido feito ou no próprio dia ou em 24 horas» (P4)*. O acolhimento é assim

um processo individualizado em que o jovem é monitorizado e observado: *Nos primeiros dias de acolhimento jovem está sob observação e eu sou uma das pessoas que têm diariamente de observar o jovem para avaliar o seu estado emocional e dar indicações à equipa de como proceder* (P4). E tal como indica outro técnico: *Numa fase mais inicial, ajudar jovem a integrar-se e a compreender as regras e aprender as regras. É gradual, há regras mais fáceis, ou há procedimentos rotinas que são mais fáceis. O acompanhamento inicial é individualizado, o jovem não está com os pares* (P3). A importância do processo de integração e adaptação também foi abordada no estudo de Azevedo e Duarte (2014) que afirmam que “A maioria dos jovens entrevistados destaca que um dos fatores essenciais de todo o percurso de internamento é a relação interpessoal com os/as técnicos/as, sublinhando que a proximidade da relação contribui para o sucesso da intervenção, para as mudanças atingidas e para as competências adquiridas.” (p. 8) Compreende-se assim que este primeiro contacto com os técnicos e a relação estabelecida nesse primeiro momento vai definir a predisposição do jovem a aceitar a sua medida.

No que concerne aos obstáculos que dificultaram o processo de adaptação do jovem segundo a percepção dos técnicos, percebeu-se que estes estão substancialmente ligados à própria experiência do jovem e ao afastamento da família e do seu anterior contexto de vida, estando estes resultados de acordo com Costa (2013) quando afirma que “A primeira fase remete-nos para o tempo inicial de chegada, separação da família, sentimento de perda e adaptação a um novo contexto. A fase da revolta é marcada por sentimentos de desorientação, onde o novo contexto já é conhecido, mas permanece o facto de a família estar longe, de viverem num lar onde outras crianças e jovens vivem de forma igual e onde a rigidez da rotina se faz notar (p. 15)”, ou seja, o facto de o jovem ser inserido numa realidade diferente longe da família e com rotinas e regras diferentes apresenta atritos para a organização psicológica e social do menor. Especificamente, os técnicos referiram que a generalidade dos jovens sentiu dificuldades na aceitação da restrição de hábitos que tinham anteriormente e do cumprimento de regras: “(...) *eles sentem muita dificuldade, principalmente com as redes sociais e com o fumar. Porque eles aqui não podem ter telemóvel e também não podem fumar, não é?*” (P2). Outro técnico confirma estas dificuldades quando refere: *O facto de nós termos uma intervenção estruturada, facilita de alguma forma essa adaptação porque é assim um jovem, por muito que lhe seja estranha ou por muito que algumas regras lhe sejam estranhas (...) E a aceitação percebe, a aceitação do que é que são as regras aqui dentro. Por exemplo, vamos dar um exemplo, consumo de tabaco. Quase todos os jovens que consomem tabaco, quando chegam aqui é proibido* (P3). Por outro lado, foi identificada pelos técnicos a dificuldade de

aceitação da medida de internamento: *Tem a ver com isso, com a aceitação do sítio onde estão e das razões pelas quais vieram para aqui. E depois, para além de ser um sítio onde eles não escolheram estar, é um sítio que eles não conhecem, o desconhecido e o desconhecido normalmente evoca emoções como medo, a desconfiança e um conjunto de defesas que podem ser expressas de mais variadas emoções e comportamentos.* (P4)

Igualmente na perceção dos técnicos, o grupo de pares pode afetar a adaptação e aceitação da medida de internamento: “... e depois também a relação entre os pares, não é, pronto. Não vou dizer porque há jovens pronto que são mais, mais propensos a confusões com os jovens, com os outros colegas da unidade, não é. Eles, no fundo, vivem todos ali dentro (...)” (P2) isto devido ao “facto de terem que estar em unidade com outros jovens que eles não conhecem” (P4). Segundo o autor Duarte-Fonseca (2014) uma das razões para problemas em sede de internamento com o grupo de pares poderá estar relacionada com as diferenças nos jovens ao nível da incidência criminal: “a mistura de jovens delinquentes primários com reincidentes coloca problemas de coerência de grupo que se repercutem a nível das modalidades de intervenção em adolescentes e jovens com diferentes necessidades educativas” (p. 87) O mesmo autor indica que a heterogeneidade de idades poderá criar também obstáculos em relação a conflitos entre os educandos. Não obstante, um dos técnicos explica que o grupo de pares poderá ter benefícios para a adaptação do jovem ao internamento, exemplificando: *Quando chegam aqui é proibido, mas o facto de todos os outros não fumarem também estarem aqui. E também falarem sobre isso: olha aqui não se fuma, não é permitido, e vai-te custar os primeiros dias, mas, depois também te habituas e tal e vais andando distrais-te e comesas a fazer desporto, comesas a fazer outras coisas; vais-te habituando alguma facilidade* (P3).

Um outro fator que pode influenciar negativamente a adaptação é a impulsividade que pode relacionar com níveis baixos de autocontrolo que o jovem poderá ter e levar a comportamentos de risco (Farrington, 2002). Assim a impulsividade pode levar a atividades delinquentes, mas também à permanência dos mesmos e neste sentido um técnico refere: “*Em relação aqui à vida no internamento ou aquilo que mais importante se pode dizer, são as características individuais de cada um, regra geral estas normas obedecem àquele sistema habitual, que está nos livros sob o ponto de vista da impulsividade e que define a delinquência* (P1).

Como forma de compreender as dinâmicas quotidianas na instituição, através das suas rotinas e atividades diárias exploradas na subcategoria C3, questionou-se os técnicos sobre o ritmo de vida do jovem no centro educativo, tendo sido referido por todos que este é gerido

para respeitar o que está estabelecido: *“Há um documento que estabelece o que é um dia no centro educativo e ninguém vai fazer diferente. É o que está e é para seguir”* (P3). Especificamente *“Eles levantam-se às 7:00 da manhã. (...) Fazem a higiene deles, fazem a higiene do quarto deles, fazem a cama, limpam o chão, que consiste em varrer e passar a esfregona, sempre, todos os dias de manhã. (...) Depois do pequeno-almoço, fazem a tarefa de limpar o espaço onde fizeram o pequeno-almoço e aí vão logo para as aulas. As aulas começam às 8 e qualquer coisa da manhã, (...). E, depois, as aulas terminam por volta das 13h. Eles recolhem à sua unidade, feminina ou masculina. E faz-se a refeição entre a 1 e as 2 da tarde e na refeição está incluída a reunião de unidade, que é no final da refeição. Aí é feita uma avaliação do período da manhã, o que correu bem e o que correu menos bem, para os jovens se ajustarem e depois vão outra vez às 2h e 15min para a formação. (...) No fim das aulas, que pode terminar volta das 17h, 17 e tal da tarde, uns jovens fazem desporto outros recolhem às unidades. Depois vão fazer as tarefas, porque tomam banho antes do jantar e depois uns preparam o jantar, a sala para jantar e outros vão fazer as outras tarefas, como limpar os corredores, limpar a sala onde eles convivem, depois jantam e conforme a fase em que os jovens estão, também implica a hora de deitar. Quanto mais baixa for a fase, deitam-se mais cedo. São 4 fases, na fase 3 e 4 deitam-se mais tarde e têm o privilégio de poderem vir ao multiusos, que é uma sala onde têm, computadores, têm as playstations, têm o bilhar de snooker e podem fazer o serão aí. Na fase 1 e 2 fazem um serão nas respetivas unidades* (P2).

No artigo 159º da Lei nº. 166/99 referente à socialização em sede de centro educativo explicita no seu nº 2 que: *“A vida nos centros educativos deve, tanto quanto possível, ter por referência a vida social comum e minimizar os efeitos negativos que o internamento possa implicar para o menor e seus familiares, favorecendo os vínculos sociais, o contacto com familiares e amigos e a colaboração e participação das entidades públicas ou particulares no processo educativo e de reinserção social”* Nos artigos 160º e 161º da mesma lei que referem a escolaridade, a Orientação vocacional e a formação profissional e laboral, respetivamente, referem não só a importância de manter e completar a escolaridade, mas também da orientação do jovem para aquilo que possa ser a sua vocação profissional. Como assinalado nestes artigos e adicionalmente pelos testemunhos dos técnicos entrevistados dentro dos centros educativos mantém-se a necessidade de uma “normalidade” de rotina e de educação semelhante, tanto quanto possível ao de um jovem fora dos centros educativos. Alinhado com os princípios da medida de internamento previstos nos artigos nº 159º a 165º da Lei nº. 166/99, compreende-se, assim, que a normalidade e semelhança com uma rotina normativa

aproxima os jovens também a uma normatividade na sua vida, desta forma entende-se a importância desta rotina que se aproxima com a que teriam e poderão vir a ter fora do centro educativo tal como preconiza Guerra (2010) ao afirmar que deverá ser incutido aos jovens os valores e regras da sociedade essenciais à cidadania. Por este motivo, segundo P1 *“Um dia típico num centro educativo, vamos por assim dizer, se fizermos uma comparação os momentos no internamento são iguais aos momentos da vida diária. A única coisa que nós temos é que quando estamos num centro educativo sobre uma decisão judicial estamos privados da liberdade, ou seja, determinado tipo de liberdade, ou seja, não podemos decidir como se tivéssemos ainda na comunidade: o que é que vamos fazer agora, o que vamos fazer a seguir”*.

Para além do quotidiano, foram aprofundadas outras atividades desenvolvidas pelos jovens. Com algumas diferenças entre centros educativos, de uma forma geral as atividades em que participam dependem dos gostos do jovem, por exemplo: (...) *podemos dizer que são atividades formativas complementares, exercem pequenas atividades: tem a ver com fotografia, tem a ver com curtas-metragens, tem a ver com o teatro, tem a ver com artes, com artes plásticas* (P1). Percebeu-se que, embora haja uma intenção de ir ao encontro do gosto e vontade individuais, a maior parte das atividades são generalizadas: *Normalmente nós não fazemos atividades para um jovem. Não quer dizer que não possa existir aqui um jovem que tem uma característica específica. Há jovens aqui que praticam desporto lá fora. Pode-se considerar uma atividade específica. Isso tem a ver com o percurso educativo que se estabelece para aquele jovem. Nós tentamos que eles tenham um estilo de vida saudável, dentro deste estilo de vida saudável incorpora-se a atividade física ou desporto, e sempre que há jovens que manifestam interesse e mesmo que não manifestam nós tentamos motivá-los para isto. Havendo condições, reunidas as condições todas, inclusive a estabilidade jovem, o cumprimento de regras, as boas avaliações ao longo da sua permanência, aqui promove-se, por exemplo, atividades no exterior* (P4).

Ainda dentro da vida diária num centro educativo, foram exploradas as sanções existentes para comportamentos não normativos, compreendendo-se que os jovens estando no centro educativo numa premissa interventiva esta prevê a diminuição de benefícios a que o jovem tem acesso. Ou seja, *existe o programa de contingências que têm na sua base as teorias cognitivo-comportamentais. É um programa que exige que eles sejam avaliados 2 vezes por dia., de acordo com o seu comportamento em 4 grandes áreas: na higiene, no cumprimento de regras, na relação com os adultos e na relação com os colegas* (P4); *Dentro do centro educativo é assim, os jovens, quando não cumprem, ou podem fazer uma medida*

*educativa ou podem ter menos benefícios, por exemplo, um jovem tem uma nota 2 da parte da manhã, à noite o jovem perde o direito a estar com o MP3, ou por exemplo, comer ir à caixa e ir buscar um docinho no fundo é assim, perde esse direito. (...) No plano de contingências, se os jovens forem avaliados com nota um ou zero há uma participação da ocorrência que pode dar a um procedimento disciplinar ou não conforme depois o despacho do senhor diretor (P2). Compreendeu-se, também, que se o jovem não cumprir as medidas previstas no seu projeto educativo poderá ser o Tribunal a sancionar o jovem: *É assim o jovem quando está aqui, está enquadrado por uma medida e há um projeto educativo pessoal que vai balizar o que é que é a intervenção e o que é que deve ser feito durante o cumprimento da medida. Um jovem não está cá só por estar, ele está cá para ser intervencionado. E é estabelecido o que é que se vai fazer nessa intervenção. O jovem tem conhecimento disso e assina isso e depois disso fica contratualizado com aquilo que tem de fazer. Portanto, ir à escola, se ficar contratualizado que o jovem tem de ir à escola, o jovem tem de ir à escola. Se não for à escola o tribunal é informado e o Tribunal é que decide as consequências. Se for contratualizado que o jovem vai trabalhar, o jovem vai trabalhar. Se o jovem não cumpre com isto, está a incumprir com o tribunal, não é connosco é com o tribunal. E é o tribunal que decide o que é que faz. Ter que dar consequências, que são consequências legais.* (P3)*

Acerca das sanções é de referir que estas se encontram concretizadas nos diplomas que definem a medida de internamento em centro educativo (Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro, Decreto-Lei n.º 323-D/2000, de 20 de Dezembro) sendo que para a LTE, o artigo 178º prevê as medidas de contenção e o 179º os casos em que podem ser aplicadas, compreendendo que são medidas para evitar fugas do menores e para a sua proteção. Esta lei refere ainda todo o regime disciplinar pelo qual o centro educativo se deverá reger, do artº. 185º ao artº. 203º, identificando no nº 1 do artigo 185º as seguintes medidas disciplinares aplicadas em modo adequado e proporcional à gravidade da infração cometida: a) Repreensão; b) Suspensão do uso de dinheiro de bolso concedido pelo centro educativo, por período não superior a dois meses; c) Não atribuição de dinheiro de bolso pelo centro educativo, por período não superior a dois meses; d) Suspensão do uso pelo menor de dinheiro do seu pecúlio, por período não superior a um mês; e) Suspensão da participação em algumas atividades recreativas programadas, dentro ou fora do centro, por período não superior a um mês; f) Suspensão da participação em todas as atividades recreativas programadas, dentro ou fora do centro, por período não superior a um mês; g) Perda de autorizações de saída de fim de semana ou férias, por período não superior a dois meses; h) Suspensão do convívio com os companheiros, por período não superior a uma semana”.

Efetivamente compreende-se que a medida de internamento tem um fim educativo estando inserida no processo tutelar educativo: “O modelo tutelar educativo de intervenção não tem que ver com conceções punitivas ou repressivas porque o elemento-chave do sistema é o princípio da necessidade” (Rodrigues & Duarte-Fonseca; 2000, p. 20). Como concretizado por Duarte-Fonseca (2014), a medida de internamento continua a ter como as restantes medidas que perfazem a lei tutelar educativa esta finalidade fulcral de educação para o direito e ingresso em sociedade, e as medidas acabam por ser aplicadas quando existe uma necessidade de o jovem compreender as normas e os valores que infringiu e dependendo dessa necessidade depende também a medida a ser aplicada. Assim este autor indica:

A diferença da medida de internamento relativamente a essas outras medidas tutelares educativas reside, conseqüentemente, nos meios a utilizar para atingir a socialização do adolescente ou do jovem, os quais, na medida de internamento em centro educativo, são precisamente os programas e métodos pedagógicos aplicados num contexto de restrição ou de privação de liberdade, consoante as necessidades educativas do caso concreto. A contenção institucional destina-se a tornar possível a aplicação destes programas e métodos a adolescentes e jovens particularmente resistentes a intervenção educativa. (p. 80)

A subcategoria C4 pretendeu explorar as *competências a desenvolver* no âmbito da intervenção no centro educativo. Segundo os técnicos são várias as capacidades a trabalhar com os jovens de acordo com as suas necessidades – “*eles têm tantas competências a desenvolver*” (P2); “*Tem que ser avaliadas quais são as competências que os jovens precisam desenvolver (...)*” (P3) e que a sua educação e formação deve ser adequada à sua faixa etária: “*Pois aqui o que é que diríamos quando alguém está a crescer e está a ser educado, são essas vertentes que nós gostaríamos que fossem todas desenvolvidas* (P1), sendo essa avaliação de necessidades do jovem realizada pelos técnicos recorrendo a diferentes instrumentos: “*sim é feita sempre uma análise através do questionário CLS e depois são tiradas as conclusões, e a partir daqui é definida a intervenção* (P1); *temos modelos teóricos de realização da avaliação e da intervenção. Um deles é o modelo RNR: risco necessidade e responsividade* (P4). Um dos técnicos acrescenta: *Entenda que há várias áreas de intervenção, né? Nós temos várias áreas de intervenção e as áreas de intervenção podem ter metodologias diferentes. Ou seja, baseamo-nos naquilo que são as evidências. E por cada área de intervenção adaptamos metodologias que são baseadas em evidência. Não há um pacote, não há uma receita para todas as áreas, isso não existe. E vamos melhorando e*

vamos questionando. E vamos vendo o que é que é possível fazer melhor (P3). Assim, os instrumentos usados na intervenção são aqueles indicados pelo centro educativo, mas há uma adaptação para cada jovem tendo em conta as suas particularidades, pelo que existe uma individualização na escolha interventiva.

Compreende-se que a medida tutelar educativa tem como objetivo primordial educar o jovem para a vida ativa na sociedade em que está inserido, ou seja, a ressocialização (Carvalho, 2016). No seu estudo, as autoras Azevedo e Duarte (2014) explicitaram que a maior parte dos jovens considera de relevada importância a existência de regras e rotinas, mas também a “realização de estágios no exterior do centro” (p. 7). Desta forma compreende-se que a normalidade e a atividade são importantes para a sua reintegração, nomeadamente na atenção para o cumprimento de normas e o treino de competências como referem (Azevedo & Duarte, 2014).

É uma evidência que a educação para o direito é um dos objetivos da Lei Tutelar Educativa, tal como disposto no seu Artº 2º referente às finalidades das medidas, indicando para além da ressocialização a educação para o direito como competência a desenvolver na intervenção com jovens. No entanto, não apresenta uma definição exata para o que esta educação para o direito pode aportar, o que é visível no relato de dois técnicos que referem que este é um conceito inerente à medida de internamento acabando por estar presente em toda a intervenção que o centro educativo implementa: *“Isso é um conceito que vem na lei, da educação para o direito. Mas é um conceito que não foi propriamente operacionalizado. Podíamos dizer que a educação para o direito é educar para direitos e deveres. Pode ser uma leitura, educar para direitos e deveres. OK, educar para o direito pode ser educar para a interiorização da noção de vítima, dano e crime é outra perspetiva, mas nunca foi operacionalizada. É do ponto de vista do direito. Do ponto de vista da intervenção psicológica pode ser pensada de outra forma, porque essa noção não existe em psicologia. Isso também depende das linguagens dos saberes. Para o direito entendeu-se que era a educação para o direito, para a psicologia entendeu-se que é prevenção de reincidência, para a sociologia, se calhar é reinserção social. Percebe? Tem a ver com os discursos usados. Bem, tínhamos que discutir cada uma delas (P3).* Ou seja, nas palavras deste técnico a educação para o direito não é aplicada em si mesma e a intervenção não é feita com esse propósito em concreto, mas a atuação dos técnicos acaba por comportar necessariamente esta educação para o direito. Esta perspetiva fica também evidente com o enxerto de outro entrevistado: *O que é que nós podemos assim de forma resumida dizer que é educar para o direito. Educar para o direito não é nada mais que educar para o respeito de pessoas e bens.*

É isto que nós definimos. Educar para o direito, usamos outra expressão e diríamos que é respeitar pessoas e bens (...) Esta medida de internamento pressupõe uma intervenção sobre uma série de vertentes que têm a ver as suas características, e, portanto, nós passamos pelo princípio que educar para o direito e respeito a pessoas e bens, ou seja, é aquilo que faz parte da normalidade da convivência social, pois nós não andamos às pedradas uns aos outros, não passamos a vida a incomodar-nos uns aos outros. Portanto é isso que é a finalidade da medida, ou seja, o jovem tem de entender que o seu relacionamento interpessoal com os outros e o seu entrelaçamento social se pauta por critérios que são os critérios que normalmente nós aplicamos na convivência social normal (P1).

Para além da lei, também a literatura tenta operacionalizar este conceito. Rodrigues e Duarte-Fonseca (2000) afirmam que “A prática do facto qualificado pela lei como crime é o elemento de deteção de uma dificuldade do menor em respeitar aqueles valores. É a necessidade desta educação que é preciso avaliar em cada situação concreta” (p. 20). Assim, segundo estes autores a educação em sede de medidas tutelares deverá ser apreciada individualmente para uma maior ou menor necessidade de o jovem entender os valores de cidadania ativa; no entanto “Essa necessidade de educação para o direito manifesta-se na prática do facto que constitui o respetivo limite de determinação” (Duarte-Fonseca, 2014, p. 82). Por outro lado, Carvalho (2016) refere que a educação para o direito comporta a educação para as leis penais e os valores que estas protegem ou englobam. Ou seja, o bem jurídico que fica afetado aquando do cometimento do crime, serão os valores da sociedade que o envolve, os valores morais e sociais que lhe permitem distinguir o certo do errado e compreender os direitos dos outros.

Para a implementação da educação para o direito, os entrevistados identificam algumas metodologias: (...) *A Educação para o Direito é feita com base na avaliação das necessidades, nomeadamente com base na avaliação do modelo RNR: risco, necessidades, responsabilidade e, em conjugação com os factos pelos quais ao jovem lhe é aplicada a medida. Nós temos um conjunto de programas, a intervenção é feita, o primeiro grande instrumento de intervenção é a avaliação, o segundo grande instrumento é o projeto educativo pessoal, depois onde vão caber, consoante as necessidades, um conjunto de objetivos e metas que o jovem deve atingir no período da medida, em conjugação com a factualidade que lhe foi imputada, certo? Pronto a partir daqui, há um conjunto também de programas de intervenção ao nível da educação para o direito, que está balizada através de um conjunto de programas estruturados, treino de competências pessoais e sociais, mas também de tratamento do comportamento criminal ou de intervenção ao comportamento*

criminal, e é aqui, que entramos nos grandes programas (P4); “(...) tem também a ver com os modelos de intervenção sim, mas tem também, a ver com o PIE. Nós temos 4 instrumentos estruturantes de intervenção dos centros educativos, a lei tutelar educativa, o regulamento geral e disciplinar do centro educativos o PIE é, que é o projeto de intervenção educativa e depois temos o regulamento interno (P2). Estes excertos confirmam que para a educação para o direito a intervenção que é feita resulta da legislação em vigor e das orientações do centro educativo e que toda a sua intervenção acaba por satisfazer, de acordo com a sua perceção, a necessidade dos jovens para a educação para o direito.

Sobre os objetivos da intervenção, questionaram-se os técnicos acerca das estratégias que promovem a autonomia do jovem, tendo sido a mais referida o encaminhamento após o cumprimento da medida ainda que essas estratégias devem ser estabelecidas no início do internamento e mediante a situação concreta do jovem: *Quando eles saem do centro educativo, eles são orientados... quando estão para terminar a medida, nós temos de lhes arranjar se e eles estão a estudar o encaminhamento escolar. Já, não raras vezes arranjamos, colocação laboral para alguns jovens que não querem continuar os estudos. A inserção, eles normalmente vão para a família ou vão para instituições de acolhimento residencial, que também não é raras vezes, que temos bastantes jovens que já vêm de acolhimento residencial, mas normalmente, se não for acolhimento residencial, vão viver junto do agregado familiar (P2); “Isso é uma parte da intervenção que começa logo quando jovem aqui entra, temos de começar logo a pensar qual vai ser o encaminhamento dele? Para onde é que ele vai a seguir? Vai voltar para a família? Há alguém na família que possa constituir-se como uma alternativa? Ou vai ter de regressar para uma instituição? Vai ter de ir para um projeto de autonomia? E é a partir daqui que nós vamos ter de estabelecer o que é que são as necessidades. É diferente se um jovem for para uma situação de autonomia, nós temos de treinar competências de autonomia de vida diária, por exemplo. Se ele for para a família, nós temos de nos preocupar mais com o tipo de relação que ele tem com a família. Se ele for para uma instituição temos que nos preocupar mais como é que vai ser esta relação com a instituição. Como é que é a relação dele com os pares? Porque é muito importante quando o jovem está numa instituição. Como é que é o grau de autonomia e de responsabilidade deste jovem percebe? Vai depender do encaminhamento, o encaminhamento depois vai direcionar-nos para um determinado número de competências que são mais importantes ou que são mais adequadas (P3).*

Não obstante esta prática de intervenção, Azevedo e Duarte (2014) constaram que o facto de o centro educativo ser um espaço restrito estas medidas acabam por não ter um

impacto tão grande na ressocialização quando a medida acaba e o jovem fica “desamparado”: “Terminada a medida, extingue-se a responsabilidade do Centro Educativo (e do próprio sistema judicial) sobre o/a jovem, que passa de uma vigilância permanente e de um cenário “artificial” para um meio exterior, não raras vezes desestruturado e potenciador de situações de reincidência” (p. 10). O facto de a justiça restaurativa se apresentar como uma justiça baseada no diálogo entre os atores do conflito permite que haja uma resolução do mesmo entre o autor e a vítima e /ou sociedade permitindo uma restituição do laço quebrado (Agra & Castro; 2005). Sendo que desta forma a justiça restaurativa afigura-se como uma medida adicional para o jovem se reabilitar perante a comunidade de que faz parte e a si mesmo, potenciando a promoção da empatia no jovem, empatia que como traço de personalidade faz com que os indivíduos tenham a capacidade de se colocar no lugar do outro e por consequência menos provável delinquirem (Farrington, 2002).

Importa ainda referir que fatores familiares e fatores sociais podem ser fatores de risco no caso de a própria família cometer crimes (Newburn, 2017) ou haver uma parentalidade inconsistente (demasiado rigorosa, pouco rigorosa ou variar entre as duas) (Farrington, 2002). No que se refere aos fatores de risco sociais, é identificado pela literatura o estatuto socioeconómico em que estratos mais baixos estão mais relacionados com a delinquência nomeadamente a vivência num bairro problemático e consequentemente a existência de grupos de pares delinquentes (Morgado, 2016; Shader, 2003). Desta forma compreende-se que o facto de o jovem reingressar o meio onde existem estes fatores de risco, pode voltar a expô-lo à mesma probabilidade de delinquir que tinha antes de ingressar no centro educativo.

Relativamente à participação da família na intervenção do jovem todas os entrevistados indicaram que a família participa voluntariamente, sendo que nem todas reconhecem a importância de fazerem parte do processo: (...) *na lei, diz que a família deve participar, mas não há uma obrigatoriedade. Então, se não há uma obrigatoriedade, é a própria família e o centro no sentido de sensibilizar e motivar. E a família no sentido de participar de forma mais ativamente, menos passiva. Portanto, é todo um trabalho quase nosso de chamar a família e de tentar que esta família e participe de forma ativa, e menos passiva (P3); (...) as famílias participam bastante, aqui no centro educativo intervêm bastante durante o internamento. Além da maior parte das famílias participarem no modelo de intervenção familiar, eles também são pessoas presentes. É assim, não vou dizer que participam 80%, mas aí uns 60/70 % participam no projeto educativo pessoal jovem (P2); Mas essa intervenção das famílias é feita se a família quiser participar, se a família não entender que deva participar não participa (P1); O que temos sentido é que as famílias que*

(...) vêm e colaboram sentem-se muito gratificadas acima de tudo, por uma questão muito importante sentem que são ouvidas, sentem que há um espaço onde podem verter as suas dúvidas, sentem que alguém pensa como eles, e está com eles e apoiar aquilo que tem que ser feito. Porque é para lá que alguns desses jovens vão no dia em que saírem daqui... (P4). Esta heterogeneidade é justificada por Conde e Teixeira (2018) que afirmam que “A relação/identificação da família é ambivalente, uma vez que esta é significado de amor, união, proteção e segurança e, ao mesmo tempo, significado de desproteção, de ausência de amor e afeto, de instabilidade, mágoa, abandono e ressentimento, sendo que se o jovem experiencia negativamente a família pode afetar o seu desenvolvimento e comportamento no entanto a família assume imensa importância/valorização, quer quando fazem uma retrospectiva da sua vida, como quando se projetam no futuro.” (p. 87).

Na última subcategoria que permitiu conhecer, através da perceção dos técnicos, a experiência dos jovens internados em centro educativo, foram explorados os *contactos que estes têm com o exterior* constatando-se estarem cingidos aos cumprimentos legais, atividades extracurriculares, laborais ou lúdicas e contactos para efeitos de envolvimento familiar: *Os jovens têm telefone, telefonemas, videochamadas, visitas aqui, saídas familiares, fins de semana, férias. (...) os telefonemas são diários, as videochamadas são não são diárias, são 2 vezes por semana, os fins de semana, as saídas familiares, visitas e aos fins de semana e feriados. Sempre que a família quer vir ou pode vir* (P4). E acrescenta ainda que “*Temos neste momento uma jovem que trabalha inclusive ao fim de semana, tem part-time, temos jovens que têm saídas lúdicas em autonomia; são jovens da quarta fase que vão lá fora ao domingo à tarde. Se não tem visitas, vão dar uma voltinha 2 horas e regressam, e depois temos saídas acompanhadas com os monitores, com determinados objetivos* (P4). Similarmente outro técnico refere: *Há jovens que fazem atividades no exterior, atividades extracurriculares: (...) E se as avaliações deles permitirem, eles podem ter uma saída lúdica ao fim de semana* (P2).

Para além destes, outros contactos com o exterior estão previstos no nº 3 da alínea l) do artigo 171º da Lei nº 166/99 onde se pode ler que o jovem pode “manter outros contactos autorizados com o exterior, nomeadamente por escrito, pelo telefone, através da receção ou da realização de visitas, bem como da receção e envio de encomendas”. No entanto, os contactos com o exterior dependerão sempre do regime e “*Depende do tipo de medida que o jovem tem*” (P3). Outro técnico acrescenta: “*Relativamente às saídas familiares e aos fins de semana e férias, tem a ver com as condições do jovem com a fase com o regime em que está e com o comportamento também* (P4).

Finalmente averiguou-se qual o impacto que o internamento tem no jovem e no seu comportamento, sendo que os técnicos encaram os resultados de forma positiva para a maioria dos jovens indicando que apenas uma minoria que se desorganiza com a saída. Os seguintes excertos exemplificam estas conclusões: “*Nós o que podemos dizer é que recorrendo a dados estatísticos, que na maior parte dos casos, ou seja cerca de 60 %, entre os 60% e 70% dos casos a integração é positiva. Portanto são os dados que nós temos de estudos mais recentes como tal, percecionamos que a intervenção de alguns casos vai ter efeito, na maioria dos casos este resultado irá ter efeitos positivos e haverá uma parte dos casos o que poderá ter os efeitos existem, ou seja, existe mais entendimento e percepção das consequências das condutas, mas que às vezes as opções tomadas podem não ir ao encontro daquilo que se pelo menos se percebe quando se cumpre uma medida de internamento*” (P1); “*Há muitos jovens quando saem do centro educativo desorganizam-se novamente. É evidente, eles vão para a mesma família, para o mesmo bairro ou para a mesma casa, para o mesmo ambiente onde eles cometeram os crimes. Mas eu acho que é positivo. Pelo menos é o feedback dos jovens que saem do centro educativo e que me continuam a contactar e alguns até vêm cá nos visitar; também é verdade. O impacto é grande, o que não quer dizer que não é 100% nem para lá caminha*” (P2). De facto, também no estudo de Azevedo e Duarte (2014) foi indicado que uma das grandes fragilidades é o jovem regressar ao mesmo meio, referindo:

“[...] a maioria deles, senão todos e todas, saem daqui e voltam outra vez ao meio natural deles. E de facto, aí no sítio onde vivem, os valores não são os mesmos, por muito que a gente queira dourar a coisa”. Como referem Duarte et al. (2004: 146), “tudo indica que ‘lá fora’ os problemas se mantêm e as referências identitárias passam a ser diferentes das do Centro”. (p.10)

Com a categoria D – *Percepção do técnico sobre a metodologia da justiça restaurativa* – pretendeu-se compreender de que forma a justiça restaurativa é percebida pelo técnico como uma metodologia eficaz para intervir na problemática da delinquência juvenil. Assim primeira a subcategoria *Potencialidades e limites da Justiça Restaurativa (D1)*, explorou a opinião dos técnicos sobre as potencialidades e limitações desta metodologia. Ficou claro que a maior limitação deste modelo assenta na sua inexistente aplicação, sendo que um dos técnicos não estava familiarizado com o termo. Outro afirma que “*A referida justiça restaurativa em Portugal ainda está na gaveta. É um conjunto de boas intenções que não estão. Pronto fala-se muito, fala-se, fala-se. Mas não se faz. É o próprio sistema judicial que não aplica*” (P3). Não obstante, esta metodologia apresenta-se, na opinião de um dos técnicos,

como tendo benefícios: “Acho que pode ser importante em alguma parte inicial dos processos. Logo no início da trajetória desviante. Pode ser muito interessante a justiça restaurativa. Porque começar mais cedo a entrevir de uma forma que o jovem possa desenvolver uma noção de responsabilidade é importante” (P3). Um outro técnico não considera que seja possível a sua aplicação no centro educativo: *Este termo para mim não é nada familiar. Restaurativo? Não, não sei. (...) Não há, olha, nunca ouvi esse termo sequer sou lhe sincera, Cristiana; a justiça Restaurativa. (...) É assim o jovem aqui no centro educativo nunca está com uma vítima, não é? Nunca será aqui... (P2)*. Efetivamente a justiça restaurativa não poderá ser realizada pelos técnicos tutores que gerem o processo nem durante o internamento no centro educativo por forma a fazer cumprir os princípios deste modelo que preveem a sua aplicação em lugar e por mediador neutro (Van Ness & Strong, 2015). Ainda, seguindo estes princípios e de acordo com o referido no número um do artigo nº 42º da Lei Tutelar Educativa, a justiça restaurativa poderá ser promovida através de entidades públicas ou privadas de mediação, cabendo esta decisão ao juiz responsável pelo processo tutelar educativo, por iniciativa do próprio tribunal ou do jovem e/ou dos seus tutores legais.

Estes resultados vão ao encontro dos encontrados por Lima (2016) que afirma, após questionar os técnicos sobre que a justiça restaurativa: “Nos seus discursos denota-se alguma indefinição e falta de clareza naquilo que entendem ser a abordagem restaurativa” (Lima, 2016, p. 24), associando a justiça restaurativa à mediação vítima ofensor. No entanto, “No contexto da justiça juvenil em Portugal, através da Lei Tutelar Educativa (Lei N.º 166/99 de 14 de setembro), a mediação é uma possibilidade de entre um conjunto de práticas de cariz restaurativo. Destacam-se medidas como a Reparação ao Ofendido (Artigo 11.º), Prestações económicas ou tarefas a favor da comunidade (Artigo 12.º) ou a Imposição de Regras de Conduta (Artigo 13.º)” (p. 16). Por outro lado, o autor constatou segundo os dados recolhidos que, contrariamente ao esperado, quem maioritariamente decide o que será reparador para o jovem ofensor são figuras pertencentes ao sistema de justiça formal, como por exemplo a figura do juiz. Mas este aspeto contraria aquele que é um dos pressupostos basilares da justiça restaurativa: a reparação da justiça através da reafirmação de um valor de consenso compartilhado num processo bilateral entre vítima e ofensor (Lima, 2016).

No que concerne à experiência que os técnicos demonstram ter sobre as práticas restaurativas em todas as suas vertentes, a totalidade dos participantes indicou a inexistência de qualquer aplicação da sua parte: *Não foi feita, ou seja, nós tentamos imaginar o que seria uma prática restaurativa. (P3)*. Igualmente em concordância com os resultados de Lima (2016), embora consigam conceber vantagens e desvantagens para a vítima, assumem que não

têm experiência de trabalhar com estas: *Este termo para mim não é nada familiar. Restaurativo? Não, não sei. (P2)*. E, provavelmente por esse motivo, no presente estudo os técnicos não conhecem a aplicação da metodologia da Justiça Restaurativa e como esta poderia ser englobada no processo tutelar educativo.

A subcategoria *Impacto no jovem (D2)* procurou compreender o impacto dos processos restaurativos no jovem. Assim na ótica de dois dos técnicos, há situações que poderiam ter âmbito restaurativo: *Vou lhe dar o caso de um jovem que cometeu um homicídio, uma das partes da intervenção em Psicologia foi perceber as consequências que os seus atos podem ter tido na família da pessoa que ele matou. Não foi feita, ou seja, nos tentamos imaginar o que seria uma prática restaurativa. Ou seja, não só perceber as consequências dos atos na sua vida, mas também, as consequências dos seus atos na vida dos outros. Isto é importante, esta prática tem esta forma de pensar que é importante que seja incluída na intervenção (P3); A bem da verdade, e eu vou aos julgamentos com eles. Não raras vezes, eles pedem desculpa às vítimas ou em sede de julgamento. Mas tirando isso, eles nunca mais têm contato nenhum com as vítimas. Ou então, quando acaba a medida pronto, não sei. Até acho interessante em certas coisas. Sim, colocá-los um à frente do outro e aí mediar aquilo, sim, até acho que seria capaz de ser interessante. Não vou dizer que não. Acho que sim (P2)*.

Como referido pelo entrevistado, muitos jovens demonstram vontade em pedir desculpa às vítimas pelos danos que causaram e a importância desta informação assenta no facto de sentindo-se moralmente impelidos a fazê-lo pode significar a intenção dos jovens em refazer os laços sociais. E quando se teoriza que a quebra de laços sociais conduz a uma maior probabilidade de delinquir (Newburn, 2017), então nestes casos os jovens poderão ter internalizado as normas sociais, aceitando o que fizeram como incorreto. Para que se verifique esta premissa, tal como Lima (2016) refere “Todos os profissionais salientam, contudo, que os jovens em questão precisam de ter atingido um certo nível de desenvolvimento moral, no qual sejam capazes de se colocar no lugar do outro, do “ofendido”, pois só assim é possível intervir de forma eficaz e com resultados continuados no tempo (p.24), já que o jovem percebe o resultado uma “oportunidade de crescimento pessoal, a qual proporcionará ao jovem reformular suas cognições possibilitando assim a alteração do seu comportamento” (p. 25).

Um outro técnico referiu como alguns dos programas que implementam no centro educativo aparentam ter uma vertente restaurativa: *“O PBX é um programa que a sua matriz é dirigida a abusadores sexuais, é um para perceberem o impacto. Não é só psicoeducativo no sentido de ensinar muitas vezes coisas básicas da sexualidade, mas tem uma componente muito forte de Justiça Restaurativa no sentido em que eles têm de compreender o que é que*

uma vítima de abuso sexual sente e qual é o impacto que isto tem na vítima. Todo o programa de contingências tem a sua vertente restaurativa” (P4). Para clarificar o mesmo entrevistado explica: “(...) são programas de intervenção ao nível da educação para o direito, que está balizada através de um conjunto de programas estruturados, treino de competências pessoais e sociais, mas também de tratamento do comportamento criminal ou de intervenção ao comportamento criminal, e é aqui, que entramos nos grandes programas, nomeadamente o PBX”, referindo ainda que “O PBX é um programa individual” (P4) único por se diferenciar da maioria dos programas implementados em grupo.

Entende-se que, segundo o artigo 11º da Lei nº. 166/99 (LTE), a reparação de danos causados ao ofendido pelo seu crime ser feita de três formas: com um pedido de desculpas, através de compensação monetária e exercício de atividade em nome do ofendido. Estas são as formas pelas quais se expressam as práticas restaurativas em sede de aplicação da medida tutelar educativa. Assim, a metodologia apresentada pelo técnico apenas pode ser considerada como uma medida para o plano individual de ressocialização do jovem.

A propósito da *aplicabilidade da justiça restaurativa no contexto penal português (D3)*, só um dos técnicos respondeu que já teria existido no passado um programa-piloto aplicado num dos centros educativos: “(...), já foi antes da pandemia, não sei precisar qual o EP, mas sei..., também não sei dizer o nome da ONG, mas que havia uma ONG que efetivamente fazia este tipo de intervenção, portanto resultados não tenho, quer dizer, a ideia que eu tinha de ler os artigos é que efetivamente naqueles casos a intervenção espera ter êxito”(P1).

Também o estudo desenvolvido por Pimentel (2015) constatou que a mediação penal juvenil tem lugar no processo tutelar educativo e poderá ser uma mais-valia como instrumento da justiça restaurativa. No entanto “Não se deve, contudo, excluir a atuação do Poder Judiciário complementarmente, no caso de descumprimento do termo de conduta que foi acordado, a fim de evitar o sentimento de impunidade, ainda que lhe seja aplicado um limite temporal” (Pimentel, 2015, p. 85). Apenas se pode substituir o processo na íntegra e usado como instrumento único para casos em “que o menor não tenha sido sujeito a medida tutelar anterior e esteja evidenciada sua predisposição a evitar a prática de futuras infrações” (Pimentel, 2015, p. 85). À semelhança da mediação penal, também os círculos restaurativos se afiguram como vantajosas ferramentas na ressocialização dos jovens, como afirma Schmidt (2010, p. 130): “A participação dos jovens nos círculos restaurativos mostrou-se como um aspeto que deve ser problematizado pelas práticas restaurativas, pois visa, muitas vezes, a confissão do jovem, o seu pedido de desculpas e a promessa de que mudará seus comportamentos”.

Ainda decorrente deste tema, a subcategoria D4 explorou os *constrangimentos na aplicação e disseminação* da justiça restaurativa. Compreendeu-se que o facto desta não ser promovida pelo próprio sistema de justiça e a própria Lei Tutelar Educativa não ser mais específica no seu âmbito constituem obstáculos: “(...) *eu tenho 17 ou 18 anos de experiência no penal e eu nunca vi ser feita a mediação penal e ela existe na lei, mas eu nunca a vi ser feita, nem vejo que o nosso sistema de justiça é uma opinião. Agora ficamos no âmbito das opiniões, esteja a implementá-lo da maneira que deveria fazer primeiro isto é já um ponto de ordem, que fique claro. A mediação quando nós vamos aos julgamentos com os nossos jovens e as experiências que eu tenho de ir ao julgamento, eu raramente me lembro de ter ido a um julgamento, em que o jovem não tenha pedido ou não tenha tomado a iniciativa de pedir desculpas à vítima. Pronto, isto também é a justiça restaurativa, não é propriamente mediação, há vítimas que aceitam e há vítimas que não querem estar presentes. Mas a mediação ... Não quer dizer que não seja importante, não quero desvalorizar, é um tema. É um tema que é muito embrionário na nossa justiça*” (P4). Um outro técnico relata também que efetivamente não há muita informação sobre este tipo de metodologia dentro dos centros educativos: “*As limitações muitas vezes prendem-se com outro tipo de regras. (...) pela experiência que tem em Portugal os centros educativos, falando mais concretamente dos centros educativos, não conheço caso algum, nem conheço que alguma vez tenha sido implantada. Mas pode ter sido, e eu desconhecer - mas eu no dia a dia não tenho esse conhecimento - portanto pouco mais poderei dizer que isto. Não tenho grandes conhecimentos que ela seja aplicada (...). Portanto as intervenções são feitas, neste momento são dirigidas noutro sentido o que não quer dizer que um dia qualquer não se levante a questão da justiça Restaurativa e que esse modelo não venha a ser implementado. Agora confesso, que nos meus dias de trabalho, que não ouço falar com frequência e raramente confesso oiço falar.*” (P1).

No que concerne à categoria E – *Impacto da Justiça Restaurativa na intervenção do técnico* - ... *estava subjacente o intuito de compreender se na perceção dos técnicos a implementação da justiça restaurativa teria impactos positivos ou negativos na sua atuação enquanto agentes promotores de ressocialização de jovens delinquentes. Assim através da subcategoria Limites e Potencialidades da Justiça Restaurativa (E1) os técnicos foram questionados sobre a sua perceção acerca das vantagens e desvantagens deste modelo. Três técnicos identificaram esta metodologia como uma ferramenta profícua, embora a sua escassa aplicação: “A única coisa que diremos é de senso comum, não é, que é se efetivamente for mais um instrumento, com certeza. Mas também, sabemos porque nós normalmente temos*

aqui algumas situações de intercâmbio com escolas holandesas, e nós percebemos que eles quando fazem prevenção a Justiça Restaurativa é um marco importante da sua intervenção (P1); Até acho interessante em certas coisas. Sim, colocá-los um à frente do outro e aí mediar aquilo, sim, até acho que seria era capaz de ser interessante. Não vou dizer que não. Acho que sim. (P2); Sim é óbvio, é óbvio que seria vantajoso porque vem um bocadinho na linha daquilo que eu tinha dito anteriormente sobre competências. Uma das competências mais importante é aquela que confronta o jovem com os crimes que fez e com as pessoas que tornou vítimas, a Justiça Restaurativa é centrar-se exatamente na ideia de reparação na ideia de um confronto não com os comportamentos, mas com as consequências para as pessoas desses comportamentos, é muito mais importante do que nos centrarmos só nos comportamentos (P3). Em contrapartida um dos técnicos assume outra posição, apontando a metodologia como desfavorável à sua função por encarar as práticas restaurativas como punitivas: *(...) não sei se é necessariamente uma ferramenta para os técnicos (...). O que acontece é que esse pensamento, essa lógica é uma lógica muito associada ao conceito da punição, ao conceito que está vertido no penal. Nós aqui não estamos a falar de punição, no tutelar educativo, tu não podes pôr as coisas nestes moldes, portanto, temos de pôr as coisas noutra dimensão (P4).* Os resultados da presente investigação vão de encontro ao estudo de Lima (2016) que conclui existirem mais técnicos que acham vantajoso o modelo da justiça restaurativa e que alguns sugerem que seria pertinente terem formação nesta área. Importa clarificar que tal como apresentado no enquadramento teórico as origens da justiça restaurativa assentam na experiência abolicionista penal como alternativa à justiça tradicional, ou seja, em teorias despenalizadoras que se transportam para fora do sistema penal (Arraes, 2013). Assim entende-se que embora não seja objetivada a substituição total, a justiça restaurativa promove uma restauração do dano e o perdão prevenindo futura criminalidade num momento fora da justiça tradicional (Braithwaite, 2002; Newburn, 2017).

Considerações Finais

A presente dissertação pretendeu compreender as percepções dos técnicos que exercem funções nos centros educativos acerca da justiça restaurativa no âmbito da justiça juvenil, partindo da questão de partida: *Qual o impacto da Justiça Restaurativa, percebido pelos técnicos tutores dos Centros Educativos, na (re) socialização de jovens delinquentes para a vida adulta?* E na impossibilidade de se responder de forma sintética e concreta a esta questão problema recorre-se ao esclarecimento de cada um dos objetivos para chegar à resposta.

O primeiro objetivo foi *descrever a experiência, do ponto de vista do técnico, pela qual o jovem passa desde a entrada no centro educativo até à sua reintegração social*. De uma forma generalizada entende-se que a experiência do jovem depende da forma como ele encara a medida aplicada e que na perspetiva dos técnicos, que se regem pelos procedimentos estipulados pela lei, esta entrada é positiva e mesmo no caso dos jovens que entram com receio, após o entendimento das normas do centro, acabam por se adaptar. Neste processo, foram identificados pelos técnicos obstáculos dos quais se destacam os desentendimentos que possam ter com outros jovens bem como a falta de comunicação com a família pese embora os técnicos tutores relataram que todas as atividades que realizam acabam por transmitir ao jovem uma experiência positiva no centro. De uma forma global os técnicos afirmaram que os jovens aceitam positivamente as regras do centro educativo e participam ativamente nas tarefas e intervenções propostas pelo que na sua perceção o centro educativo cumpriu com as suas funções de ressocialização e educação para o direito dos jovens. Compreendeu-se que os jovens que reincidiram foram aqueles que regressaram ao meio onde estavam anteriormente, fazendo com que estivessem expostos a fatores de risco semelhantes como os familiares e sociais. Por outro lado, o funcionamento do centro educativo, de acordo com o seu regulamento, procura pela ação dos técnicos que o jovem tenha uma experiência comum para um jovem da sua idade, no sentido de ter rotinas estabelecidas e tarefas que lhes são atribuídas, mas mais que isso, e referido por alguns dos técnicos, de ter objetivos escolares e profissionais, promovendo igualmente a participação em atividades extracurriculares. Daqui decorre a perceção dos técnicos de que um dos aspetos mais positivos apontados pelos jovens é no Centro Educativo terem oportunidades que poderiam não ter no seu meio natural de vida. Em sentido contrário, uma das dificuldades apontadas pelos técnicos à medida de internamento será o acompanhamento após o término da medida indicando que alguns jovens dão continuidade percurso escolar ou profissional iniciados no centro educativo, mas que outros, por regressarem à mesma situação anterior ao internamento, podem reincidir. Desta

forma, e de acordo com a Lei Tutelar Educativa, poderia ser aplicada uma medida restaurativa, com o propósito de levar a uma reparação do dano causado à vítima e dar ao jovem uma conclusão satisfatória do seu processo. Especificamente em relação à educação para o direito, que é referida pela Lei Tutelar Educativa, muito embora a sua definição e aplicação não esteja bem delimitada entende-se que os técnicos percebem que a educação para o direito é promovida em toda a vigência da medida nomeadamente no quotidiano do centro educativo bem como as atividades por eles desenvolvidas, já que há um maior foco nas rotinas e programas e são tão definidos que os técnicos acreditam que o quotidiano acaba por colmatar as necessidades de educação para o direito.

O segundo objetivo prendeu-se com a *exploração da percepção dos técnicos acerca dos eventuais benefícios da integração dos jovens no modelo de justiça restaurativa* e de uma forma geral compreendeu-se que pela falta de aplicação deste modelo os benefícios foram percebidos numa expectativa de aplicação no futuro. Foi possível apurar que o facto de os técnicos terem dificuldades em compreender a justiça restaurativa ou os que conhecem esta metodologia não terem experiência e resultados da sua aplicação tornou-se numa grande dificuldade para a percepção que eles têm da sua atuação neste âmbito. Especificamente, existe assim por parte de alguns técnicos alguma dificuldade na definição do que é a justiça restaurativa, os seus parâmetros e os seus objetivos e por isso em perceber de que forma a aplicação de alguns dos modelos de justiça restaurativa traria benefícios para os jovens. Para os que a compreenderam e conhecem, referem que poderá ter vantagens nomeadamente no desenvolvimento de algumas capacidades sociais nos jovens. Através dos discursos dos técnicos foi possível apreender que as práticas restaurativas poderiam ter impacto para os jovens no contacto com as vítimas após a saída do centro educativo como forma destes interiorizarem as consequências dos seus atos. Não obstante a sua não aplicação atual, foi referido pelos técnicos que existem alguns outros programas implementados nos centros educativos que podem direcionar o jovem para esta consciência de consequência e empatia. Concretamente, foi identificado um programa de carácter individual, pese embora apenas dirigido a crimes de violência sexual, o que evidencia a existência de uma lacuna para outros tipos de crime que a justiça restaurativa poderia colmatar.

O terceiro objetivo pretendeu *refletir acerca da possível implementação do modelo de justiça restaurativa no âmbito da delinquência juvenil*, e muito embora os resultados tenham afirmado a falta de aplicação deste modelo, é possível fazer uma interpretação dos resultados. O modelo da justiça restaurativa tem, como referido ao longo deste trabalho, várias vantagens para a ressocialização dos jovens nomeadamente se for realizada após a aplicação de uma

medida de internamento à semelhança de como é feito nos adultos. Isto porque o modelo da justiça restaurativa assenta na reparação do dano ao ofendido e traz para fora de processos formais essa justiça em comunidade, desta forma o jovem tem oportunidade de pedir desculpa à vítima e perceber de que forma as suas ações impactaram a vida de outra pessoa, mas mais que isso, e de uma perspetiva da delinquência juvenil, este modelo pode promover no jovem a empatia. Adicionalmente existe uma outra vantagem na sua implementação, a partir dos modelos teóricos, que é o facto de o jovem tomar consciência que pertence a uma comunidade e que delinquir pode pôr em causa esse sentimento de pertença já que infringe as normas valorizadas por aquela comunidade. Na justiça tradicional, os direitos da comunidade e das vítimas acabam por ser deixados para um plano secundário e ao não haver o confronto entre o jovem e quem foi diretamente afetado pelo seu comportamento não permite que este perceção o impacto e elabore uma reflexão sobre os efeitos que a infração das regras tem na sociedade. Assim adicionalmente à medida tutelar educativa, ao jovem poderia ser aplicada uma medida restaurativa como forma de a complementar. Alguns técnicos referiram, que na sua perceção, existia essa necessidade manifestada pelo jovem não só de pedir desculpa à vítima, mas também de direcionar o jovem através das práticas restaurativas para a reflexão nas consequências. Apurou-se que já teria sido implementado um programa-piloto de justiça restaurativa promovido por uma organização não-governamental, no entanto não foram conhecidos resultados.

Por último, o quarto objetivo *pretendia entender de que forma o modelo de justiça restaurativa impacta a intervenção do técnico com o jovem* e pese embora a sua não implementação, os participantes percecionam que a justiça restaurativa pode ser uma futura ferramenta positiva e útil para a intervenção com jovens delinquentes e que se apresenta como uma metodologia com mais vantagens que desvantagens. Os resultados permitiram apurar que os técnicos percecionam a justiça restaurativa como um método de incluir na intervenção com jovens a ideia de reparação. No entanto, há quem afirme que a justiça restaurativa não deve ser uma metodologia para ser aplicada pelos técnicos tutores durante a vigência do internamento em centro educativo, mas sim por outros técnicos findada a medida. É de ressaltar que embora os técnicos tenham muitas competências e apliquem muitos projetos de intervenção, a justiça restaurativa pretende colmatar muitas das dificuldades sentidas pelos jovens quando regressam à sociedade nomeadamente o de reparação do dano por si cometido e a promoção da empatia, e como referido por Lima (2016), postula-se uma oportunidade para o jovem se desenvolver moralmente e alterar o seu comportamento.

Com a resposta aos objetivos é possível responder igualmente à questão-problema que norteou toda esta dissertação – *Qual o impacto da Justiça Restaurativa, percebido pelos técnicos tutores dos Centros Educativos, na (re) socialização de jovens delinquentes para a vida adulta?* – e afirmando que a generalidade dos técnicos percebe de forma positiva a justiça restaurativa para a intervenção na delinquência, uma vez que esta promove no jovem o desenvolvimento de empatia mas também a oportunidade de reparação do dano, por si cometido, junto da vítima que culmina no encerramento de todo o processo de intervenção e consequentemente uma maior eficácia ressocializadora.

Apesar dos objetivos alcançados, a investigação apresenta algumas limitações. A primeira e maior limitação deste estudo prende-se com o número de participantes, que resultou da decisão da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, através da Direção de Justiça Juvenil, em indicar apenas dois centros educativos para aplicar os entrevistas o que restringiu os participantes aos técnicos que exerciam funções nesses contextos. Seria pertinente investigar a perceção de todos os técnicos tutores que exercem funções atualmente nos centros educativos. Não obstante, tal como afirma Charmaz (2006), para uma investigação cujos dados sejam ricos é importante que os participantes detalhem de forma extensiva a sua perceção e experiência, sendo que mesmo que sejam poucos participantes os dados daí recolhidos podem na mesma contribuir para a compreensão de categorias. Assim, a entrevista que permite ao participante contar a sua experiência e ponto de vista serão as mais ricas uma vez que os participantes são quem melhor sabe a sua própria perceção (Charmaz, 2006). Os técnicos que trabalham diretamente com os jovens são os que melhor compreendem as dinâmicas e o alcance da intervenção realizada e as reações que o jovem tem à mesma, pelo que mesmo não sendo aplicada adicionalmente a metodologia restaurativa, esta realidade não influenciou os resultados uma vez que a perceção dos técnicos é rica por si, uma vez que permite a compreensão da sua atuação e a sua experiência com jovens delinquentes.

Por outro lado, poder-se-ia entrevistar igualmente os beneficiários das medidas de internamento o que permitia comparar a perceção dos técnicos e a perceção dos jovens sobre a implementação do método de justiça restaurativa, mas também sobre a sua experiência no cumprimento da medida de internamento e se a percebiam como completa. Não pôde cumprir-se esta intenção por não ter sido autorizado pela Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais o acesso aos processos de jovens que já tinham saído dos Centros Educativos após cumprir a medida de internamento, tendo em conta os imperativos da Lei de Proteção de Dados relativa à identificação de sujeitos em matérias sensíveis.

Pode também considerar-se como limitação a falta de dados sobre a aplicação de Justiça Restaurativa em Portugal, uma vez que esta não é decidida judicialmente, apesar de prevista na lei, e conseqüentemente não é implementada pelos técnicos como metodologia de intervenção pelo que a sua perceção sobre as potencialidade e limites da sua aplicabilidade na área da delinquência juvenil e na sua própria atuação como técnico ficou condicionada à projeção ao invés da interpretação da realidade. Uma vez que técnicos não têm experiência de aplicação, a perceção acerca das possíveis potencialidades da Justiça Restaurativa assenta no exercício das suas funções enquanto tutores dos jovens com quem intervêm e na sua interpretação da realidade do centro educativo. Ou seja, conseguem posicionar-se criticamente perante a sua implementação e contributos da sua aplicação e não tanto dos resultados que se poderão alcançar com esta metodologia. Não obstante, as expectativas positivas da maioria dos técnicos entrevistados aliadas às mais valias apontadas pela literatura e investigação internacionais demonstram a necessidade de ser uma medida a explorada à semelhança de outros países. Assim importa perceber como poderão ser aplicados os vários modelos de justiça restaurativa em Portugal e em especial para jovens delinquentes e experimentar a sua implementação. Seria igualmente importante após a sua implementação realizar um estudo longitudinal desde o momento do internamento, passando pela aplicação de uma medida restaurativa até à saída do centro educativa e início da vida idade adulta para comprovar os seus verdadeiros benefícios.

Não obstante as limitações, a presente investigação, que se enquadra no âmbito da Educação Social, trouxe novos conhecimentos e áreas de atuação ao Educador Social. Primeiramente, foi possível compreender o funcionamento dos centros educativos e da aplicação da medida de internamento, compreendendo-se que se objetiva a ressocialização do jovem bem como a sua educação para o direito. Compreendeu-se que o centro educativo tem o seu funcionamento definido pela Lei Tutelar Educativa e pelo regulamento interno onde através do testemunho dos técnicos foi possível perceber a importância do quotidiano e da implementação de programas não só para cumprir os objetivos da medida, mas para incutir ao jovem rotinas e tarefas que normalizem e ressocializem. Através desta investigação foi também possível compreender a extensão da atuação de um técnico tutor para a intervenção junto do jovem a cumprir medida de internamento bem como as suas funções ao nível da avaliação das necessidades e da capacitação do jovem.

Tal como afirmado por Timóteo e Bertão (2012), o Educador Social quando intervém tem de estar atento à mudança que impele no outro e que o mundo e os indivíduos estão em constante renovação e, por isso, deverá ser um profissional que consegue acompanhar essas

mudanças e mais importante ser ele próprio a estimular a mudança. Desta forma compreende-se que o Educador Social estará habilitado para exercer funções de técnico tutor como agente propulsor da ressocialização, educação para o direito, promoção de competências sociais e empatia e ainda a reparação do dano, perspectivando-se este profissional como agente mediador entre o jovem e comunidade.

Por último, derivado desta investigação apurou-se que os técnicos tutores compreendem que a delinquência pode ser potenciada no meio natural de vida do jovem e no contexto em que ele se insere, pelo que estes atuam para que a sua experiência no centro educativo seja normativa. Assim, como refere por Fernandes (2013) estas competências poderão ser também assumidas pelo Educador Social: “Sendo este um profissional que utiliza a pedagogia social, a educação não-formal para dotar o indivíduo de competências pessoais, sociais e profissionais e, ainda, dar-lhe ferramentas para que este consiga ser independente e autónomo, tanto dentro como fora do centro educativo.” (p.36) acrescentando que “como educadores sociais poderemos fazer mais por estes jovens, intervindo na sua vida durante o cumprimento da medida, ajudando na sua reintegração social e prevenindo futuras reincidências criminais” (Fernandes, 2013, p. 41/42). De acordo com esta perspectiva denota-se a importância que é para a intervenção na delinquência juvenil o papel multifacetado do educador social.

Muito embora o comportamento delincente ou antissocial seja por muitos autores postulado como normativo na adolescência, não deixa de ser enfatizado que se trata de um comportamento que requer a atenção das investigações por se poder tornar nocivo ou ter consequências nefastas para o resto da trajetória de vida dos indivíduos mesmo que a delinquência se limite apenas à adolescência. Dentro desta temática, em específico, pouco se sabe acerca do impacto que a justiça restaurativa possa ter na intervenção na delinquência no contexto da Justiça Juvenil em Portugal, no entanto dos estudos internacionais apresentados nesta dissertação esta afigura-se como um mecanismo que promove a ressocialização e, por sua vez, a promoção da aceitação das normas e sua consequente internalização com vista ao fim último da ressocialização, área de excelência para o Educador Social.

Referências Bibliográficas

- Agra, C. & Castro, J. (2002). La justice des mineurs: l'expérience portugaise. *Déviance et Société*, 25 (4), 355-365. doi:10.3917/ds.263.0355
- Agra, C. & Matos, A. (1997). Droga-Crime – Estudo Interdisciplinares. Trajectórias Desviantes. Vol.11. Gabinete de Planeamento e de Coordenação do Combate à Droga. Ministério da Justiça.
- Agra, C., & Castro, J. (2005). Mediação e justiça restaurativa: esquema para uma lógica do conhecimento e da experimentação. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade do Porto*. 2, 95-112. <https://hdl.handle.net/10216/25028>
- Agra, C., Agra, A. (2012). O Biograma-97 AM. In Agra, C. (Dir.) *A Criminologia: um Arquipélago Interdisciplinar* (pp. 515-533). Universidade do Porto Editorial.
- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta
- Almeida, J. (2013). Ética da investigação em ciências sociais. *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, 6, 69-99
- Amado J. & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. In Amado, J. (Cord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207- 232). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:10.14195/978-989-26-0879-2
- Amado, J (2014). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In Amado, J. (Cord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207- 232). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:10.14195/978-989-26-0879-2
- Amado, J. , Costa, A. & Crusoé, N. (2014). A Técnica de Análise de Conteúdo. In Amado, J. (Cord.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207- 232). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:10.14195/978-989-26-0879-2

- Arraes, V. (2013). *Abolicionismo Penal: das Manifestações Hodiernas às Dificuldades Fático Jurídicas e um Ensaio de Tentativas à Superação* [Dissertação de Mestrado] Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/35073>
- Azevedo, T. & Duarte, V. (2014) Intervenção em Centro Educativo: discursos a partir de dentro. *Configurações*, 13. Open Edition Journals. doi:10.4000/ configuracoes.2447
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Blonigen, D. M. (2010). Explaining the relationship between age and crime: Contributions from the developmental literature on personality. *Clinical Psychology Review*, 30, 89-100. doi:10.1016/j.cpr.2009.10.001
- Braithwaite, J. (2002). *Restorative Justice & Responsive Regulation*. Oxford University Press.
- Carvalho, J. (2009). *Metodologia do trabalho científico: “saber-fazer” da investigação para dissertações e teses*. Escolar Editora
- Carvalho, M. (2015). Delinquência Juvenil. In Gouveia, B. & Santos, S. (Coords.), *Enciclopédia de Direito e Segurança*. (pp. 101-104). Almedina
- Carvalho, M. (2016). A Medida de Internamento da Lei Tutelar Educativa: Sentido e Potencialidades”. In Guerra P (Ed.), *I Congresso de Direito da Família e das Crianças. A Criança e a Família no Colo da Lei: As Causas Não se Medem aos Palmos* (pp. 257-280). Almedina
- Catalano, R. & Hawkins, J. (1986). *The Social Development Model: a theory of antisocial behaviour*. U.S. Department of Justice: Nacional Institute of Justice
- Catalano, R., Kosterman, F., Hawkins, R., Newcomb, M. & Abbott, R. (1996). Modeling the etiology of adolescent substance use: A test of the social development model. *Journal of Drug Issues*, 26(2), 429–455. <https://doi.org/10.1177/002204269602600207>

- Casey, S. (2011). Understanding Young Offenders: Developmental Criminology. *The Open Criminology Journal*, 4, 13-22.
- Castro, J. (2010). “The punitive turn” - are there any points of resistance? An answer from the portuguese experience. In Cartuyvels, Y. & Bailleau, F (Eds.). *The Criminalization of Youth. Juvenile Justice in Europe, Turkey and Canada*. VUBPress
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications
- Conde R. & Teixeira S. (2018). Delinquência juvenil em Portugal: estudo qualitativo das histórias de vida de jovens reclusos. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7 (1), 78-90. doi: 10.17267/2317-3394rpds.v7i1.1844
- Costa, B. (2013). *O Processo de Adaptação de Crianças e Jovens em Risco ao Acolhimento Prolongado em Lares de Infância e Juventude (Tese de Mestrado)*. Universidade de Coimbra
- Decisão-Quadro do Conselho 2001/220/JAI. Estatuto da vítima em processo penal. (2001). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias* 82(1). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001F0220>
- Decreto-Lei n.º 323-D/2000. Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos. In *Diário da República n.º 292/2000, 3.º Suplemento, Série I-A de 20-12-2000*. <https://files.dre.pt/1s/2000/12/292a03/00210045.pdf>
- Duarte-Fonseca, A. (2014). Privação de liberdade na Justiça Juvenil: Contornos de problemas entre meios e fins. *Julgar*, 22, 75-95. Coimbra Editora
- Eysenck, H. (1998). *Dimensions of personality*. Transaction Publishers

- Farrington & Toffi (2015). Developmental and Life-Course Theories of Offending. In Morizot, J. & Kazemian, L. *The development of criminal and antisocial behavior* (pp.19-38). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-08720-7_11
- Farrington, D. (1992). Juvenile delinquency. In Coleman, J. (Ed.) , *The School Years: current issues in the socialization of young people*. (2ª Ed.) (pp.123-125). Routledge.
- Farrington, D. (2002). Childhood risk factors and risk-focussed prevention. In Maguire, M., Morgan, R. & Reiner, R., *The Oxford Handbook of Criminology* (3ª Ed.) (pp.657-701). Oxford University Press.
- Farrington, D. (2007). Origins of violent behavior over the life span. In Flannery, D., Vazsonyi, A. & Waldman, I. (eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 19-48). Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816840.003>
- Fernandes, V. (2013). *Do outro lado da linha: a visão de um educador social sobre a delinquência juvenil* [Tese de Mestrado] Instituto Politécnico de Viseu
- Ferreira, M. (2013). A ética da investigação em ciências sociais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 169-191.
- Gonçalves, R. (2008). *Delinquência, crime e adaptação à prisão*. (3ª edição). Coimbra, Quarteto Editora.
- Guerra, P. (2010). A Lei Tutelar Educativa – Para Onde Vais?, *Julgar*, 11, 99-108.
- Hirschi, T. & Gottfredson, M. (1983). Age and the Explanation of Crime. *American journal of Sociology*, 89, 552-584.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of Delinquency*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315081649>

- Homel, R. & France, A. (2013). Developmental criminology. Em Eugene McLaughlin & John Muncie (Eds.), SAGE Dictionary of Criminology (3ª Ed.) (pp. 131-134). SAGE.
- LeBlanc, M. & Loeber, R. (1998). Developmental Criminology Updated. *Crime and Justice*, 23, 115-198.
- Lei n.º 166/99. Lei Tutelar Educativa. (1999). Diário da República, n.º 215/1999, Série I-A de 1999-09-14. <https://data.dre.pt/eli/lei/166/1999/p/cons/20150303/pt/html>
- Lei n.º 21/2007. Regime de mediação penal. (2007). Diário da República, nº 112, Série I de 12-06-2007. <https://files.dre.pt/1s/2007/06/11200/37983801.pdf>
- Lima, R. (2016). *Justiça Restaurativa no Sistema Tutelar Educativo: Perspetivas de Profissionais sobre as Experiências dos Jovens Ofensores* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica Portuguesa
- Mendes & Miskulin (2017) A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1044 – 1066
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
- Morgado, A. (2016). *O comportamento antissocial na adolescência: dimensões individuais de um fenómeno social*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/31056>
- Morizot, J. & Kazemian, L. (2015). Introduction: Understanding Criminal and Antisocial Behavior Within a Developmental and Multidisciplinary Perspective. In Morizot, J. & Kazemian, L. The development of criminal and antisocial behavior (pp.1-16). Springer. doi:10.1007/978-3-319-08720-7_11

- Negreiros, J. (2008). *Delinências juvenis: trajectórias, intervenção e prevenção*. Livpsic.
- Newburn, T. (2002). Young people, crime, and Youth justice. In Maguire, M., Morgan, R. & Reiner, R. (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology* (3^a Ed.) (pp. 531-578). Oxford.
- Newburn, T. (2017). *Criminology*. Routledge.
- Pardini, D., Waller, R., Hawes, S. (2015). Familial influences on the development of serious conduct problems and delinquency. In Morizot, J. & Kazemian, L. *The development of criminal and antisocial behavior*, pp.201-220). Springer. doi:10.1007/978-3-319-08720-7_11
- Pennell, J., Maxwell, G., Nash, J. (2012). Restorative Justice and Youth Offending. In Weil, M., *The Handbook of Community Practice* (pp. 567-583). SAGE Publications
- Pimentel, A. (2015). *Mediação penal juvenil: um novo paradigma de resposta à delinquência* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2006). Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In I. M. Beuren (Ed.), *Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática* (3rd ed., pp. 76-97). Atlas
- Rock, P. (2002). Sociological Theories of Crime. In Maguire, M., Morgan, R. & Reiner, R. (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology* (3^a Ed.) (pp. 51-82). Oxford.
- Rodrigues, A. (1997). Repensar o direito de menores em Portugal – utopia ou realidade?. *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*, 7, 355-383
- Rodrigues, A., Duarte-Fonseca, A. (2000). *Comentário da Lei Tutelar Educativa*. Coimbra Editora

- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (2005). A general age-graded theory of crime: Lessons learned and the future of life-course criminology. In D. P. Farrington (Ed.), *Integrated developmental and life-course theories of offending* (pp. 165–181). NJ: Transaction
- Santos, M. (2019). *Fatores individuais e de socialização da delinquência juvenil: uma perspectiva desenvolvimental*. [Tese de Doutorado] Universidade do Porto
- Schmidt, A. (2010). *Práticas Restaurativas Comunitárias: um olhar psicodramático sobre o lugar do jovem nos círculos restaurativos*. [Dissertação de Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Shader, M. (2003). Risk Factors for Delinquency: An Overview. U.S. Department of Justice.
- Siegel, L. (2016). *Criminology: Theories, Patterns, and Typologies*, (12^a Ed.) Cengage Learning
- Stebbins, R. (2001). Exploratory research in the social sciences: what is exploration?. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984249>
- Thornberry, T. (1987). Toward an Interational Theory of Delinquency. *Criminology*, 25 (4), 863-891. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1987.tb00823.x>
- Timóteo, I. & Bertão, A. (2012). Educação Social Transformadora e Transformativa: Clarificação de Sentidos. *Sensos*, 2, 11-26
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141. <http://dx.doi.org/10.1080/016502500383232>
- Van Ness, D. & Strong, K. H. (2015). *Restoring Justice: An introduction to Restorative Justice*. Elsevier, Anderson Publishing. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-1-4557-3139-8.00002-9>

Vieira, A. & Vieira, R. (2016). Da visão tradicionalista da Pedagogia Social à nova Educação Social. In Vieira, A. & Vieira, R. (Eds.) *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações* (pp.71-79). Profedições.

Zedner, L. (2002). Victims. In Maguire, M., Morgan, R. & Reiner, R. (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology* (3^a Ed.) (pp. 419- 456). Oxford

Anexo A – Pedido de autorização para a investigação


Pedido de recolha de dados

cristiana vaqueiro

ter, 07/06/2022 16:21

Para: dsjj@dgrsp.mj.pt <dsjj@dgrsp.mj.pt>

Cc: tfernandes@ipb.pt <tfernandes@ipb.pt>

 2 anexos (280 KB)

Fundamentação da investigação.doc; declaração_220429_183731.pdf;

Exmos,

Eu, Cristiana Daniela Ramos Vaqueiro, aluna do mestrado de Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida do Instituto Politécnico de Bragança, sob a orientação da professora Mestre Teresa de Jesus Preto Fernandes, venho por este meio solicitar a participação de técnicos tutores que exerçam funções nos Centros Educativos na recolha de dados para a minha dissertação de Mestrado intitulada “Perceções dos técnicos de reinserção social sobre o impacto da justiça restaurativa na (re) educação de jovens delinquentes”, através da realização de um entrevista semiaberta, via ZOOM, a agendar individualmente com cada um deles.

Os objetivos propostos para este trabalho são:

1. Descrever a experiência, do ponto de vista do técnico, pela qual o jovem passa desde a entrada no centro educativo até à sua reintegração social.
2. Explorar a perceção dos técnicos acerca dos benefícios da integração dos jovens no modelo de justiça restaurativa
3. Entender de que forma o modelo de justiça restaurativa impacta a intervenção do técnico com o jovem
4. Refletir acerca da implementação do modelo de justiça restaurativa no âmbito da delinquência juvenil

Esta recolha de dado destina-se para uso académico e exclusivamente para a elaboração da presente e investigação, como tal e ao abrigo do Regulamento Geral de Proteção de Dados (regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016), será garantido a total confidencialidade dos dados.

Desta forma, todas as normas éticas que pressupõem a elaboração de uma investigação serão imperativamente garantidas.

Agradeço desde já a atenção e colaboração dispensada para o presente trabalho, colocando-me á disposição para qualquer esclarecimento que considere importante. Dada a calendarização prevista para este estudo académico, peço a maior brevidade possível na análise e resposta ao meu pedido.

Em anexo segue a declaração da realização de investigação e um documento com a fundamentação da investigação.

Cumprimentos,

Cristiana Vaqueiro

Anexo B – Autorização para a recolha de dados



Exmo(a) Senhor(a)
Dra. Cristiana Daniela Ramos
Cristiana_vaqueiro@hotmail.com

V/ referência	N/ referência	Ofício N.º	Data
		135/CCCRE	30.06.2022

Assunto: Investigação académica para Mestrado em Educação Social da ESE do Instituto Politécnico de Bragança

Tenho a honra de informar V. Exa que, por despacho do Sr. Diretor-Geral, Dr. Rómulo Mateus, datado de 30/06/2022, está autorizada, no âmbito do Mestrado em Educação Social – Educação e Intervenção ao Longo da Vida da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, a realizar a investigação académica junto de Técnicos de Reinserção Social a trabalhar no Centro Educativo de Santo António ou no Centro Educativo de Santa Clara.

Considerando o interesse do projeto, este estudo, foi autorizado, mediante as seguintes condições:

- a calendarização e modo de organização da pesquisa seja acordada com a Direção do Centro Educativo, por forma a que se concilium os objetivos académicos com a exequibilidade do trabalho, sem perturbação do quotidiano;
- o desenvolvimento do estudo esteja sempre dependente da disponibilidade dos trabalhadores para participarem, reservando-se-lhes o direito de, a qualquer momento, poderem interromper a sua cooperação;
- a investigadora fique obrigada a preservar o anonimato dos dados e das pessoas que venham a cooperar;
- do resultado final do trabalho, deve ser remetida cópia ao Centro de Competências de Comunicação e Relações Externas.

Com os melhores cumprimentos,

O Chefe de Equipa

JJ Semedo Moreira

ML/2022


Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais
Centro de Competências de Comunicação e Relações Externas
Travessa da Cruz do Torel, n.º 1 – 1150-122 Lisboa – Tel. 218812200 – Fax. 218853896 – E-mail: cccre@dgrsp.mj.pt
Apartado 21207 – 1131-001 Lisboa

Anexo C – Guião de entrevista

	<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Questões</i>
Bloco 1	A. Legitimação da entrevista	<i>A1. Termo consentimento informado (prévio)</i>	Ler o consentimento na íntegra e perguntar diretamente se aceita participar e se aceita a gravação da entrevista para posterior transcrição.
Bloco 2	B. Dados de caracterização dos participantes	<i>B1. Dados Sociodemográficos</i>	1. Primeiramente, começaria por lhe pedir os seus dados demográficos, se pudesse indicar-me a sua idade, sexo e anos de experiência nesta área.
		<i>B2. Percurso profissional</i>	2. Em que instituição se encontra atualmente a desenvolver funções? 3. Gostaria de saber qual a sua formação de base, em que instituições já desenvolveu atividade profissional e que tipo de trabalho desenvolve atualmente nesta instituição? 4. Quais as funções que desempenha?
Bloco 3	C. Perceção do técnico da experiência do jovem na instituição	<i>C1. Entrada na instituição</i>	5. Após a aplicação da medida de internamento, pode descrever os procedimentos de entrada do jovem no Centro Educativo? 6. Qual o impacto que percebe que instituição tem no jovem?
		<i>C.2 Adaptação às dinâmicas e regras</i>	7. Como é feita a integração do jovem nas dinâmicas e regras da instituição? 8. Quais são as reações psicológicas e comportamentais dos jovens a esta realidade mais estruturada e fechada ou semifechada a que já assistiu? 9. Quais são os principais conflitos/problemas que surgem neste processo de adaptação?
		<i>C.3 Rotinas e atividades diárias</i>	10. Pode descrever-me um dia típico no centro educativo onde se encontra? 11. Há atividades diárias comuns a todos os jovens e atividades específicas para um grupo ou um indivíduo? 12. Há consequências do não cumprimento das regras e rotinas da instituição? 13. Como os técnicos motivam os jovens para o cumprimento?

		<i>C4. Competências a desenvolver</i>	<p>14. No âmbito do processo de educativo quais são as competências a estimular e desenvolver nestes jovens?</p> <p>15. Seguem um modelo definido de boas práticas ou cada processo resulta de uma avaliação das necessidades do jovem?</p> <p>16. Quais as metodologias de intervenção que adotam?</p> <p>17. Uma das competências a desenvolver é a Educação para o Direito. Como a implementam?</p> <p>18. E relativamente à inserção na sociedade e a vida em comunidade?</p>
		<i>C5. Contactos com o exterior</i>	<p>19. De que forma a família participa no processo tutelar educativo? Quais as diferenças na participação da família no regime fechado e semifechado?</p> <p>20. Há outros contactos com o exterior? Em que momentos?</p>
Bloco 4	D. Perceção do técnico sobre a metodologia da justiça restaurativa	<i>D1. Potencialidades e limites do modelo de justiça restaurativa</i>	<p>21. Tendo em conta os pressupostos teóricos do modelo de justiça restaurativa, quais as potencialidades e limites que considera que esta metodologia apresenta na intervenção com o jovem?</p>
		<i>D2. Impacto no jovem</i>	<p>22. Qual o impacto da metodologia da justiça restaurativa na mudança comportamental do jovem?</p> <p>23. Que outras vantagens e potencialidades percebe que a Justiça Restaurativa possa ter no jovem?</p>

		<p><i>D3. Aplicabilidade da JR no contexto penal português</i></p>	<p>24. Considera que o modelo de justiça restaurativa tem sido implementado em Portugal no âmbito da Justiça Juvenil?</p> <p>25. Quais são as condições de aplicação da justiça restaurativa para casos de delinquência juvenil?</p> <p>26. Já acompanhou algum jovem que tenha passado pela mediação penal?</p> <p>27. Se sim, como decorreu o processo desde a referenciação do jovem até à finalização da sua participação?</p> <p>28. Se sim, que significados atribuem (os jovens) às práticas baseadas em princípios de justiça restaurativa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Há uma valorização destas práticas por parte deles? • Qual o impacto que estas práticas têm nos jovens ofensores? (funciona em termos de educação para o direito?) • Se não, considera que deveria ser mais aplicada?
		<p><i>D4. Constrangimentos na aplicação e disseminação</i></p>	<p>29. Considera que existem limitações legais ou organizacionais para a aplicação e disseminação da metodologia da justiça Restaurativa.</p> <p>30. Na sua opinião, quais as mudanças que poderiam conduzir a uma maior aplicabilidade deste modelo?</p>
<p>Bloco 5</p>	<p>E. Impacto da na intervenção do técnico</p>	<p><i>E1. Limites e Potencialidades da Justiça Restaurativa</i></p>	<p>31. De que forma, este modelo impacta a sua intervenção como gestor-tutor? Quais as mais-valias para a intervenção com o jovem?</p> <p>32. E no que concerne às desvantagens ou dificuldades, considera que este modelo interfere na gestão do processo com o jovem?</p>

Anexo D – Análise de Conteúdo - Quadro de resultados

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Excertos</i>
C. Percepção do técnico da experiência do jovem na instituição	<i>C1. Entrada na instituição</i>	Quais os pressupostos de aplicação da medida de internamento?	<p><i>...a medida é aplicada. O jovem se der entrada... porque muitas vezes é aplicada e o jovem não dá entrada logo no imediato, não é? Mas o jovem entra no centro educativo, fazemos o acolhimento do jovem e eles podem entrar por 3 tipos de regime: tipo de regime aberto, semiaberto ou fechado. (P2)</i></p> <p><i>Bom, a admissão de jovens em centro educativo pode dar-se em diferentes situações jurídicas. Portanto, um jovem pode ir para o centro educativo para cumprir uma medida, porque já tem ... aplicada, foi-lhe aplicada, entretanto, uma medida. A medida de internamento. Ou pode vir numa fase anterior, não é? Pode ir para o centro educativo em medida acautelada. E ainda pode ir para o centro educativo para fazer a perícia. Pronto, estas são as 3 situações em que um jovem dá entrada em centro educativo. Não quer dizer que a admissão em si, os procedimentos da admissão sejam diferentes. O que vai ser diferente é um conjunto de coisas que decorrem nos primeiros meses, aí vai ser diferente, porque se for um jovem que está a fazer perícia, em princípio, só fica no centro educativo durante 2 meses e pode regressar a casa depois de fazer. Ou não se, entretanto, lhe for aplicada a medida cautelar de guarda ou aplicada uma medida. Se for aplicada alguma medida, o que vai acontecer para além dos procedimentos é logo uma preparação do PEP. Porque ao fim de 1 mês, um mês e meio, ele tem que ter o PEP depois da aplicação da medida. Se for a medida cautelar de guarda, ele fica à espera do julgamento que pode estar numa situação em que nós também temos que fazer avaliação psicológica ou perícia ou relatórios sociais. (P3)</i></p>
		Quais os comportamentos exibidos pelo jovem?	<p><i>Aqui a cada um... aqui nós podemos definir tipos: aqueles que entram enfim, que entram completamente ajustados, portanto, percebem que é cumprir a medida e tem que executá-la; depois teremos aqueles quando chegam, numa situação de maior estranheza, enfim, mais receio, mas eu acho que depois com o tempo vão se organizando em função da medida e, portanto, é praticamente... são esses 2 tipos que existem em termos de internamento. Pode estar um ou outro mais sobressaltado, mas é muito raro hoje em dia. É muito raro acontecer, já quando chegam ao internamento já estão muito esclarecidos porque já houve muitas intervenções quer por parte do tribunal, quer algumas da família, quer das instituições onde passam, casos onde possam estar, ou até o próprio defensor oficioso. Portanto quando os jovens chegam, chegam esclarecidos e chegam em termos de medida mais ou menos conhecedores do facto de estarem cá. (P1)</i></p> <p><i>(...) estão mais receosos e depois com o tempo vão se ajustando e aqueles que entram perfeitamente capazes de</i></p>

perceber o que está a acontecer e rapidamente se ajustam ao funcionamento da medida e à adequação da medida, rapidamente o fazem. (P1)

É a ideia que eu tenho é uma percepção ... a ideia que eu tenho é que os jovens vêm um bocadinho fechados, vêm com algum receio, vêm com medo, vêm com vergonha. A maior parte dos jovens não sabe ao que vem. Está convencido que isto é uma prisão. Essencialmente é isto. A ideia que eu tenho é que eles têm uma ideia muito errada do que é o Centro educativo, e que depois ao fim de algum tempo percebem que efetivamente não é esta a função do centro educativo, mesmo ao nível das relações interpessoais, das dinâmicas, eles têm uma ideia completamente distorcida da realidade. (P4)

São variados, percebe? Vai depender do significado que o jovem dá ao centro educativo. Não é? Para alguns jovens pode ser uma surpresa. Para outros jovens não é nenhuma surpresa, já estavam à espera. Para outros jovens é um choque nunca imaginaram que podiam ir para o centro educativo e quando se depararam com o tipo de instalações que nós temos, o tipo de segurança e grau de vigilância que nós temos pronto, sabem o que é um centro educativo, nunca imaginariam, por exemplo, vir para o centro educativo e nunca tinham visto nenhum, não é? E quando chegam, percebem que é diferente, é diferente de um lar de acolhimento, não é? Outros já têm familiares na prisão, já foram muitas vezes a prisão, para eles um Centro Educativo não é nenhuma novidade. Depois, o impacto também é diferente, não? É há uns que têm muita dificuldade em integrar-se, há outros que no outro dia, andam como se já cá andassem há muito tempo. (P3)

São muitas, as mais diversas. Eu diria que para cada jovem é uma reação, um universo emocional. E se lhe dissesse o contrário, estava a mentir. Não há 2 jovens iguais, não há 2 realidades iguais. Há jovens que chegam aqui aparentemente tranquilos e mais desinibidos e comunicativos. Há jovens que chegam desconfiados a jovens que chegam instáveis. Cada jovem é um jovem, e eu estar a dizer lhe chegam assim ou chegam assado não estava a ser justa nem consigo nem comigo, porque essa não é a realidade; cada jovem é um jovem; é uma folha em branco que nós começamos a escrever juntamente com o jovem. E é essa a função dos centros educativos, por isso, já vi de tudo, já vi de tudo. Há jovens que vêm, como deve saber, que já não é a primeira vez que estão em centro educativo, que não quer dizer que por causa disso sejam mais adaptados ou tenham mais facilidade na adaptação que outros. Mas já vi jovens que vêm completamente aterrorizados, jovens que vêm completamente descompensados. Já tive situações de jovens que não se recordam dos primeiros 5 dias que estiveram no centro educativo, vinham sob efeito de substâncias psicoativas, hiper medicados. Há de tudo, cada

		<p>Quais os procedimentos de admissão?</p>	<p><i>caso é um caso. (P4)</i></p> <hr/> <p><i>Portanto que é que é feito no acolhimento: de uma forma geral é explicado ao jovem o que é primeiramente o acolhimento, o que é que a seguir se vai passar. Está claro que nos primeiros momentos este atendimento não é assim muito rápido porque estamos a falar de situações que são explicadas em abstrato, e depois ao longo dos atendimentos o jovem compreende melhor a finalidade do internamento. Nos primeiros momentos são dadas indicações sobre aquilo que é a base, portanto, ao que é ele tem direito, do que é que ele vai beneficiar e depois progressivamente vamos dando mais informação. Para se adequar ao momento senão depois de se a informação for dada toda no mesmo momento nada fica. Portanto, é dada num primeiro momento a informação básica, toda aquela importante para se ajustar e depois a partir daí, ao longo dos atendimentos que são feitos e as entrevistas que são feitas com o jovem, ele vai entendendo melhor o cumprimento da medida. (P1)</i></p> <p><i>É raro vir um jovem sozinho apresentar-se ao centro educativo; vem acompanhado por alguém, pela família ou pela polícia, ou por uma instituição. No momento é que ele entregue se tivermos alguém da família, ou de uma instituição é feita ali, logo, uma entrevista para recolha de informação. Há informações críticas, não é? Informações sobre saúde, relativas a contatos telefónicos, com quem é que ele vive, sobre o comportamento dele, se tem comportamentos de risco ou se não tem, se tem comportamentos auto lesivos, se não tem. Depois o jovem nesse momento, quem faz a admissão é um técnico supervisor, é o técnico profissional supervisor que vai fazer um registo do que é que o jovem traz à entrada, os bens que o jovem tem, assim como marcas que ele possa trazer, não é? Há marcas físicas, não é? Então é feita uma revista e o jovem dá entrada no centro. O jovem dá entrada no centro de acordo com o horário, dependendo da hora que ele entra. Se for um horário de expediente ele é entrevistado, são feitas questões. As questões mais prementes são saúde, e questões relacionadas com o programa de prevenção do suicídio, geralmente se for também dentro do experiente nesse dia ele é visto pela enfermeira. E a enfermeira vai fazer também uma entrevista, de recolha da informação e nós vamos também recolher informação para fazermos a ficha de acolhimento dele. Depois daqui é o técnico supervisor que o leva ao quarto dele; é lhe entregue um enxoval, o kit de entrada que contém lençóis, almofada, fronha e uma muda de roupa, uma muda de roupa do centro. Porque ele nesse dia, tem que tirar a roupa dele. Ele entra com a roupa dele e vai tirá-la, vai tomar banho. E vai vestir, no primeiro dia a roupa do centro. Porque a roupa dele tem de ser toda inventariada. São tirados também os bens que ele traz, também são inventariados e guardados no espólio dele. Então ele toma banho, veste a roupa do centro, a faz a cama dele e é</i></p>
--	--	--	--

			<p><i>lhe dada informação, é lhe dado um folheto que é o guia do jovem, assim com à família, se for o caso. E há logo ali uma troca de informações entre o supervisor e o jovem e há um tirar dúvidas, não é? Pronto para tirar dúvidas, tem a ver com telefonemas, tem a ver com as refeições, tem a ver com regras, tem a ver com a forma como ele se dirige às pessoas, há algo ali, um conjunto, há logo ali uma troca de informações que tem a ver com as regras mais essenciais ou a previsibilidade, o que é que vai acontecer a seguir. (P3)</i></p> <p><i>Há um conjunto de procedimentos que são estipulados no Regulamento Interno que têm que ser observados. Desde a revista, a higiene, tomar o banho, recolher os bens do jovem, fazer a entrevista de acolhimento, fazer a escala de prevenção de suicídio, fazer o plano de intervenção imediata. Há um conjunto de procedimentos que são feitos. E uns são da responsabilidade do Diretor, outros do técnico-tutor, outros da responsabilidade da psicóloga, outros da responsabilidade do supervisor ou dos monitores. Da minha responsabilidade está a avaliação inicial psicológica do jovem com a administração da escala de prevenção e risco para suicídio e comportamentos auto lesivos, que é passada nas primeiras 24 horas e observação do jovem durante o período em que está fixado o plano de intervenção imediata. Também preparar a medicação, se não estiver aqui enfermeiro, imaginemos um jovem que entrou medicado, preparar todo o encaminhamento em termos médicos, se ele vier já com consultas, houver necessidade de incluir serviços clínicos, sou eu que faço isso. (P4)</i></p> <p><i>É assim, é entregue o guia do jovem quando ele entra no centro educativo, no primeiro dia, logo, que tem os direitos e os deveres. (...) Logo no primeiro dia é explicado mais ou menos as regras, que não se aprende tudo no primeiro dia, não é, é lhe explicado e ele é integrado logo na escola e tudo. (P2)</i></p> <p><i>Eles são integrados automaticamente. Agora no tempo da pandemia, tinham que estar uns dias no quarto e assim, agora passam umas horas no quarto. (P2)</i></p> <p><i>Portanto, ele primeiro tem contato com os adultos e depois começa a ter contato com os pares e com os restantes profissionais. (P3)</i></p>
	C.2 Integração e Adaptação	Como decorre o processo de	<p><i>Nos primeiros três dias, portanto, tem um horário. Há um plano, está a perceber, esses três dias tem um plano, ele vai seguir esse plano; é lhe informado que tem um plano. E esse plano vai no fundo a ajudá-lo a integrar-se na instituição de forma gradual. Portanto, num primeiro momento está numa situação mais isolada. Depois,</i></p>

		<p>integração do jovem?</p>	<p><i>gradualmente é apresentada ao grupo. A seguir, por exemplo, já almoça com os colegas, já vai à refeição com os colegas, no primeiro dia almoça sozinho, no segundo, já vai almoçar com os colegas, no terceiro dia, já começa a integrar as atividades. (P3)</i></p> <p><i>(...) é distribuído por 4 fases, o internamento do centro educativo, e eles vão progredindo segundo o programa de contingências que é o que avalia o dia a dia do jovem no centro educativo. Eles são avaliados 2 vezes por dia no fim do almoço e no fim do jantar. É consoante a evolução deles e o período mínimo que têm que estar em cada fase e eles vão progredindo nas fases. (P2)</i></p> <p><i>Nos primeiros dias de acolhimento jovem está sob observação e eu sou uma das pessoas que têm diariamente observar o jovem para avaliar o seu estado emocional e dar indicações à equipa de como proceder. (P4)</i></p> <p><i>Numa fase mais inicial, ajudar jovem a integrar-se e a compreender as regras e aprender as regras. É gradual é gradual, há regras mais fáceis, ou há procedimentos rotinas que são mais fáceis. O acompanhamento inicial é individualizado, o jovem não está com os pares. Mas depois não somos só nós, o grupo de pares também ajuda. Também tem alguma influência, ou bastante influência nesta fase de adaptação e de integração. Pronto, alguns jovens têm mais dificuldades, mas nós também temos psicólogos. Temos pedopsiquiatras, temos médico. A própria família também pode ajudar, não é? E as pessoas, que aqui trabalham também ajudam o jovem a adaptar-se. (P3)</i></p> <p><i>É feita a partir do momento em que o jovem revela alguma estabilidade, em que se considera que os jovens já... e normalmente tem sido feita ou no próprio dia ou em 24 horas. O jovem normalmente entra pelo quarto, onde vai ficar alojado, a menos que haja indicação de que seja um jovem violento, que esteja muito agressivo, muito instável. Aí, mas aí teríamos que acionar outro tipo de medidas e por isso é que nós, logo à entrada, fazemos a avaliação, o psicólogo, faz logo a avaliação do estado emocional e comportamental do jovem; e eu a bocadinho não disse: Mas uma das coisas que é feita também nas primeiras 48 horas, sempre que possível, é ele é visto pelo enfermeiro e pelo médico também do centro educativo. Pronto, precisamente, para acautelarmos aqui algumas situações que sejam necessárias, acautelar; a integração em termos de dinâmicas e rotinas é o mais rapidamente possível, tendo em conta as condições dos jovens. E, as circunstâncias da estabilidade ou não deste jovem. É feita pelos monitores, essencialmente, pelo coordenador, que faz a apresentação do centro educativo. E também pelos monitores que depois da unidade que vão explicando aos jovens, passo a passo, as rotinas, o que</i></p>
--	--	-----------------------------	--

		<p>Quais os obstáculos ao processo de adaptação?</p>	<p><i>é que ele deve fazer, o que é que ele não deve fazer, como é que deve fazer, sendo que há aqui um período de normalmente 15 dias ou 3 semanas de adaptação, em que os monitores vão, tendo uma tarefa, uma atitude educativa e em que abordam, inclusive, que que já foi abordado também pelo coordenador na entrevista inicial e pela técnica tutora do programa de contingências que vigora e que exige uma avaliação diária da dos seus comportamentos, da sua adaptação e da sua estabilidade. (P4)</i></p> <hr/> <p><i>É assim, há jovens que se adaptam muito bem. Nós temos jovens que vêm já... maior parte dos jovens que vêm das instituições da segurança social. Muitos deles já vêm de acolhimento residencial da segurança social. A maior parte deles até se adaptam muito bem. Também somos um centro que é assim, um bocadinho aberto, é muito arejado e os miúdos acabam por até por gostar de estar cá. O que não quer dizer que há jovens, que neste regime contentor que são os centros educativos, não é, que eles sentem muita dificuldade, principalmente com as redes sociais e com o fumar. Porque eles aqui não podem ter telemóvel e também não podem fumar, não é? (P2)</i></p> <p><i>Há diferentes reações. Também tem a ver com a forma como aceitam a intervenção. A forma como aceitam a aplicação da medida tem tudo a ver com isso. Como é que se posicionam perante a aplicação da medida de internamento, por exemplo. É isso que vai de alguma forma... Ou seja, isso é que medeia o impacto. Um jovem que aceita a medida ou a família aceita ou jovem aceita, um jovem que reconhece que vem a ter uma já uma trajetória grave e que não consegue parar. E que de alguma forma, já sabe que um dia vinha parar aqui, porque de o fato de começar a conhecer, já andava num no..., tinha uma trajetória que era difícil eu conseguir parar. Há outros que não entendem a medida, assim entendem a medida como injusta, por exemplo. Porque já foi há muito tempo, porque tudo vai depender daquilo da posição que tem relativamente à medida. Depois a adaptação. É um processo que pode demorar mais ou menos tempo. Mais ou menos tempo a adaptar-se. (P3)</i></p> <p><i>Em relação aqui à vida no internamento ou aquilo que mais importante se pode dizer, são as características individuais de cada um, regra geral estas normas obedecem àquele sistema habitual, que está nos livros sob o ponto de vista da impulsividade e que define a delinquência. Mas podemos dizer que normalmente o número de conflitos é baixo, por vezes, enfim, pode haver alguns desajustes relacionais, mas podemos dizer de uma forma geral a existência de conflitos não é muito frequente e é de baixa intensidade. São jovens alguns deles com comportamentos difíceis que por vezes perante algumas situações tomam reações de impulsividade, as opções não deviam ser aquelas deviam ser outras, mas isto aprende-se com o tempo, com o tempo e com execução da</i></p>
--	--	--	---

medida, vão alterando alguns desses resíduos. Mas se calhar, de forma geral não podemos dizer que há assim grandes dificuldades, é evidente que há casos como deve calcular. Isto é o (...) das crianças e jovens com problemas com a justiça têm comportamentos às vezes difíceis, mas com o tempo também os vão controlando e os vão ultrapassando. (P1)

... e depois também a relação entre os pares, não é, pronto. Não vou dizer porque há jovens pronto que são mais, mais propensos a confusões com os jovens, com os outros colegas da unidade, não é. Eles, no fundo, vivem todos ali dentro, não é os rapazes no lado, as raparigas no outro, não é. Eles são 10 rapazes e 5 raparigas atualmente aqui no centro educativo e as raparigas moram todas juntas e os rapazes também moram todos juntos na unidade deles, não é? Há conflitos. Nada de grave, mas há conflitos no centro e entre os pares. (P2)

(...) Porque eles aqui não podem ter telemóvel e também não podem fumar, não é? E são as maiores dificuldades que os jovens têm quando entram em centro educativo, pelo menos é a perceção que eu tenho, e depois também um bocadinho a falta da liberdade, não é? (P2)

O facto de nós termos uma intervenção estruturada, facilita de alguma forma essa adaptação porque é assim um jovem, por muito que lhe seja estranha ou por muito que algumas regras lhe sejam estranhas, o facto de existir um grupo de pares que já está adaptado, por exemplo, ajuda muito, a integração. E a aceitação percebe, a aceitação do que é que são as regras aqui dentro. Por exemplo, vamos dar um exemplo, consumo de tabaco. Quase todos os jovens que consomem tabaco. Quando chegam aqui é proibido, mas o facto de todos os outros não fumarem também estarem aqui. E também falarem sobre isso: olhem aqui não se fuma, não é permitido, e vai te custar os primeiros dias, mas, depois também te habituas e tal e vais andando distrais-te e comesças a fazer desporto, comesças a fazer outras coisas; vais-te habituando alguma facilidade. (P3)

No processo de adaptação, o facto de terem que estar em unidade com outros jovens que eles não conhecem, o facto de estarem num local não querem estar, para o qual vêm não por decisão deles, mas porque são obrigados a vir por uma decisão judicial. E o afastamento da família. Penso que, que sejam esses fatores que são mais, que devem ser mais realçados. Eles vêm porque são obrigados a vir. Pronto. É a primeira grande questão. É a primeira fase de adaptação. Tem a ver com isso, com a aceitação do sítio onde estão e das razões pelas quais vieram para aqui. E depois, para além de ser um sítio onde eles não escolheram estar, é um sítio que eles não conhecem, o desconhecido e o desconhecido normalmente evoca emoções como medo, a desconfiança e um

			<i>conjunto de defesas que podem ser expressas de mais variadas emoções e comportamentos. (P4)</i>
	<i>C.3 Rotinas e atividades diárias</i>	<i>Qual é o cotidiano do jovem na instituição?</i>	<p><i>Um dia típico num centro educativo, vamos por assim dizer, se fizermos uma comparação os momentos no internamento são iguais aos momentos da vida diária. A única coisa que nós temos é que quando estamos num centro educativo sobre uma decisão judicial estamos privados da liberdade, ou seja, determinado tipo de liberdade, ou seja, podemos decidir como se tivéssemos ainda na comunidade: o que é que vamos fazer agora, o que vamos fazer a seguir. O sistema é precisamente o mesmo: levantamos, portanto, o dia passa-se, vamos supor se estivermos em período letivo os timings são iguaizinhos ao de uma criança da idade deles. Ou seja, levantam-se, arrumam o quarto, preparam-se para ir para a escola, tomam o pequeno almoço, pegam nos seus livros e dirigem-se para a escola. Pronto, depois é o que se passa em todas as outras escolas, temos os intervalos, temos depois a hora do almoço e depois continuamos a escola, temos intervalos, portanto o processo é todo igual. Depois das 5:30h, o que também pode acontecer em muitas das crianças depois acabar o período escolar, tem atividades várias, projetos vários onde, fazem mais algumas atividades complementares, e aprendem e (...) Pronto a partir daqui terminando estas atividades têm a sua atividade desportiva, o uso da sala de jogos, portanto. E depois é o jantar enfim, depois fazem as atividades normais depois do jantar, quem quiser ver televisão, quem quiser faz jogos, é isto, e depois a hora de recolher. Pronto, a hora de recolher tem momentos diferentes, mas todos eles recolhem de acordo com a hora que está definida para a fase em que se encontram. O que é que isto quer dizer? Para o momento da execução da medida em que estão têm uma hora específica para recolher. Recolhendo, recolhem ao quarto pronto a partir daí é dormir e voltar no dia à mesma rotina e às mesmas coisas. (P1)</i></p> <p><i>Sim, olhe até posso pegar aqui para me orientar, no projeto de intervenção educativa. Eles levantam-se às 7:00 da manhã. Primeiro fazem a higiene deles, para começar, depois fazem a higiene no quarto deles, porque todos os quartos aqui são individuais, no Centro Educativo de Santa Clara. Fazem a higiene deles, fazem a higiene do quarto deles, fazem a cama, limpam o chão, que consiste em varrer e passar a esfregona, sempre, todos os dias de manhã. Depois, cada um tem uma tarefa definida, ou é os corredores ou é casa de banho, ou é a sala onde eles convivem, que tem a televisão, ou então preparar a sala para o pequeno almoço. Pronto começa de manhã, assim. Depois do pequeno almoço, fazem a tarefa de limpar o espaço onde fizeram o pequeno almoço e aí vão logo para as aulas. As aulas começam às 8 e qualquer coisa da manhã, depois também lhe posso dizer mais ou menos horários e atividades... vão para as aulas, ao meio das aulas, às 10 e 20 da manhã, têm uma pausa para o lanche da manhã. E, depois, as aulas terminam por volta das 13h. Eles recolhem à sua unidade, feminina ou</i></p>

masculina. E faz-se a refeição entre a 1 e as 2 da tarde e na refeição está incluída a reunião de unidade, que é no final da refeição. Aí é feita uma avaliação do período da manhã, o que correu bem e o que correu menos bem, para os jovens se ajustarem e depois vão outra vez às 2h e 15min para a formação. Ou têm formação profissional ou têm aulas ou português ou matemática, pronto, às aulas base e a formação profissional aqui no centro educativo, ou é cozinha ou é cabeleireiro. Só temos estes 2 cursos cá a ministrar. No fim das aulas, que pode terminar volta das 17h, 17 e tal da tarde, uns jovens fazem desporto outros recolhem às unidades. Depois vão fazer as tarefas, porque tomam banho antes do jantar e depois uns preparam o jantar, a sala para jantar e outros vão fazer as outras tarefas, como limpar os corredores, limpar a sala onde eles convivem, depois jantam e conforme a fase em que os jovens estão, também implica a hora de deitar. Quanto mais baixa for a fase, deitam-se mais cedo. São 4 fases, na fase 3 e 4 deitam-se mais tarde e têm o privilégio de poderem vir ao multiusos, que é uma sala onde têm, computadores, têm as playstations, têm o bilhar de snooker e podem fazer o serão aí. Na fase 1 e 2 fazem um serão nas respetivas unidades. (P2)

Isso está estudado, isso já existe. Há um documento que estabelece o que é um dia no centro educativo e ninguém vai fazer diferente. É o que está e é para seguir. (P3)

Um dia da semana, se forem de letivo, eles acordam por volta das 7, fazem a higiene pessoal, higiene do quartos, sensivelmente a higiene da unidade, porque aqui há 2 unidades residenciais, a unidade feminina e a unidade masculina, e há tarefas atribuídas; todas as semanas há uma (...): há jovens são responsáveis por limpar o corredor, outros sala de família, outros refeitório, há jovens que são responsáveis por colocar a mesa para o pequeno almoço para o almoço para o jantar, pronto? Eles de manhã, acordam, fazem sua higiene pessoal, como disse, a higiene do seu quarto, fazem as tarefas da unidade a que estão atribuídas. Volta das 7:30h tomam o pequeno-almoço para as 8h estarem prontos para sair para as atividades letivas. Tem atividades letivas, tem vários intervalos ao longo da manhã, almoçam entre a 1h e as 2h. É feita uma reunião da unidade à hora de almoço e uma reunião da unidade a hora do jantar após a refeição, que é liderada pelo monitor, pelo técnico profissional de inserção social que os acompanha ou eventualmente o técnico superior que estiver presente na unidade nesse dia. De tarde retomam as atividades letivas que podem ser formativas - formação de base - ou cursos profissionais. Também têm outro tipo de atividades, tipo os ateliers de música, ateliers de artes. Ao final da tarde, a partir das 5:00h as atividades letivas ou as atividades das artes plásticas terminam e ou regressam à unidade ou fazem a desporto. Neste momento eles têm educação física ao final da tarde, uns dias de manhã, mas há dias em que têm ao final da tarde, outros dias nós promovemos atividades diferenciadas

		<p>Quais as atividades extracurriculares desenvolvidas pelo jovem?</p>	<p><i>consoante a estabilidade do grupo e aquilo que for possível fazer. Depois regressam à unidade, tomam banho entre as 6 e as 6 e meia; jantam por volta das 7h, entre as 7 e as 8 e depois a hora do recolher é feita de acordo com o faseamento em que o jovem está. Se tiver nos primeiros 30 dias recolhe às 8h ao seu quarto, depois a partir daí tem a ver com a fase 1, fase 2. Ao fim de semana, estes horários são um bocadinho diferentes e as atividades de cada fim de semana e cada feriado têm um plano específico, diferenciado (...) Ao fim de semana, fazem-se as limpezas gerais às unidades e, eventualmente, eles também dão algum apoio. Embora a gente tem aqui um serviço de limpeza, as limpezas gerais podem-se estender, por exemplo, ao setor escolar ou multiusos, aos espaços que eles usam para fazer uma limpeza um bocadinho mais a fundo que durante a semana não é possível fazer. Pronto, neste vaivém de movimentos, eles também trazem ao fim de semana, os sacos da roupa para a lavandaria. Cada um tem um saco de roupa, tem um enxoval, trazem para a lavandaria ao final do dia, recolhe porque há aqui um protocolo de gestão das roupas que é feito durante os movimentos da manhã e do final de tarde. (P4)</i></p> <hr/> <p><i>(...) podemos dizer que são atividades formativas complementares, exercem pequenas atividades: tem a ver com fotografia, tem a ver com curtas-metragens, tem a ver com o teatro, tem a ver com artes, com artes plásticas. (P1)</i></p> <p><i>Têm atividades que fazem no seu comum, depois têm acesso todos aos mesmos projetos e depois escolherão aqueles em que irão participar. Se quiserem participam em todos ou se quiserem podem participar em 2 ,mas têm que participar, porque se entende que a participação do projeto é um ganho de requisitos importantes para a vida do futuro ou seja, não importa muito que eu tenha muito jeito para pintar, importa é que eu tenha perseverança, que trabalhem pequenas características que se aplicam que são características que têm a ver com o psicológico, isso é que importa que se treine. Saber que muitas vezes estamos a fazer uma coisa que não gostamos, mas fazer melhor e melhorar, é isso que é a finalidade para lá da finalidade de criar e de pôr as suas ideias. É fundamental também treinar as outras partes que são importantes nos jovens com as características dos nossos, que normalmente fazem escolhas em função da impulsividade. (P1)</i></p> <p><i>... são comuns para todos os jovens do centro educativo. (P2)</i></p> <p><i>A maior parte das atividades são atividades do grupo. Porque há coisas que são transversais, não é? há aspetos</i></p>
--	--	--	---

		<p>Quais as sanções subjacentes ao incumprimento</p>	<p><i>da intervenção que são transversais e depois há aspetos da intervenção que são individualizados. (P3)</i></p> <p><i>(...) Tentamos promover aqui um conjunto de atividades que possam englobar quer saídas ao exterior que saídas com as suas famílias. Há visitas para quem não pode sair ao exterior e, eventualmente, outras atividades que possam ser feitas cá dentro, por exemplo, ao domingo fazemos desporto e depois também depende muito dos técnicos que estão e das possibilidades que temos da dinamização de actividades. Eu quando fiz fim de semana há 15 dias, fizemos um torneio de voleibol de manhã, no domingo (...) Portanto, ao sábado de manhã também é dia de limpezas gerais e uma das coisas que eles fazem as limpezas gerais da unidade, que eles todos os dias fazem, as tarefas de rotina em termos de tarefas fazem de manhã, fazem a hora do almoço apenas no refeitório e depois fazem depois dos banhos, fazem na hora dos banhos e depois, fazem na mesma também as tarefas de limpeza da unidade, porque é um espaço que é dividido por todos e exige alguns cuidado. (P4)</i></p> <p><i>Normalmente nós não fazemos atividades para um jovem. Não quer dizer que não possa existir aqui um jovem que tem uma característica específica. Há jovens aqui que praticam desporto lá fora. Pode-se considerar uma atividade específica. Isso tem a ver com o percurso educativo que se estabelece para aquele jovem. Nós tentamos que eles tenham um estilo de vida saudável, dentro deste estilo de vida saudável incorpora-se a atividade física ou desporto, e sempre que há jovens que manifestam interesse e mesmo que não manifestam nós tentamos motivá-los para isto. Havendo condições, reunidas as condições todas, inclusive a estabilidade jovem, o cumprimento de regras, as boas avaliações ao longo da sua permanência, aqui promove-se, por exemplo, atividades no exterior. Neste momento temos 2 jovens a fazer jiu-jitsu, praticam jiu-jitsu fora, 2 vezes por semana, saem autonomamente, vão às aulas de Jiu-jitsu e ao final do dia regressam. E isto pode ser considerado uma atividade mais específica dirigida a um jovem e também pode acontecer existir um jovem que gosta de pintar eventualmente no fim de semana, proporcionar-se uma situação mais específica para aquele jovem. Mas por norma, nós tentamos que, OK, ele gosta de pintar, podemos fazer uma atividade para que todos façam aquela atividade, porque alguns nem sabem do que gostam. Não é? Se calhar nunca experimentaram. (P4)</i></p> <hr/> <p><i>sim como sabe, o nosso regulamento geral determina, enfim, tem uma parte disciplinar que é a parte de intervenção disciplinar e tem uma série de níveis, que permitem resolver de muitas formas desde, da forma de uma pequena entrevista em que se fala do que se passou e depois encerra-se porque se entende que as consequências foram pouco significativas, interessa é perceber que não convém muito e que aquelas situações devem ser evitadas. Depois terá uma parte em que se as condutas foram um bocadinho mais gravosas em que</i></p>
--	--	--	---

		<p>do regulamento do centro educativo?</p>	<p><i>pode optar-se por fazer uma medida a cumprir uma medida educativa, seja, por exemplo, pedir desculpa, seja fazer uma pequena tarefa para o interesse de todos. Se for uma coisa muito gravosa terá que se aplicar o procedimento disciplinar que pela lei está definido, que aplica sanções disciplinares; sanções disciplinares que podem ser desde a privação ao convívio com os colegas até privado de poder jogar um jogo, não poder participar em atividades, por aí fora. Normalmente isto é um processo de intervenção disciplinar, um processo que se faz ao longo da intervenção, que tem a ver com a intervenção, não é nada que está fora da intervenção. Tem a ver com a intervenção e tem a ver com a evolução e assumir o seu uso tem fundamentalmente a ver com isto e com a adequação. Ou seja, menos adequação, maior risco de intervenção disciplinar, mas que esta tem vários gradientes, não é muito gravosa de imediato; e depois se (...) o nível de desadequação aumentar pois é evidente que estas situações são disciplinadas e praticamente desaparecem. (P1)</i></p> <p><i>Existe o programa de contingências que têm na sua base as teorias cognitivo-comportamentais. É um programa que exige que eles sejam avaliados 2 vezes por dia., de acordo com o seu comportamento em 4 grandes áreas: na higiene, no cumprimento de regras, na relação com os adultos e na relação com os colegas. O programa de contingências é aplicável à unidade e a toda a atividade do centro educativo e depois temos o programa de contingências também no setor escolar, ou seja, os professores também, no decurso das aulas, no final de cada aula, o professor deve avaliar o comportamento dos jovens relativamente aquela aula; deve avaliar o jovem, não só no comportamento, mas também na sua adesão à tarefa no seu interesse, na sua motivação e até na sua eficácia tendo em conta as características do jovem. Por isso temos aqui 2 programas de contingências a funcionar. um aliado o outro, as avaliações vão de 0 a 5. 5 dá direito a proposta de louvor; 0 e 1 dá direito a participação da ocorrência, sendo que zero obrigatoriamente dá direito ou obrigatoriamente uma nota zero a que está balizado por um conjunto de comportamentos. O plano de contingência está balizado por um conjunto de comportamentos para cada, para cada nota, para cada valor numérico existe um conjunto de comportamentos; que tem que ser observados. Uma agressão é uma nota zero, por exemplo, uma agressão a uma pessoa; Se Eu vou agredir alguém, é uma nota zero e isto dá origem à participação da ocorrência que obrigatoriamente vai dar origem a um procedimento disciplinar. As notas 0, obrigatoriamente dão origem a procedimento disciplinar. A nota 1 pode dar origem a uma medida educativa, ou um procedimento disciplinar. Isso depois fica ao critério do diretor, que é quem despacha as participações de ocorrência e determina se é pra fazer procedimento disciplinar. Determina-se se o processo é sumário, se é comum, determina quem é o instrutor do processo e o prazo de realização do inquérito disciplinar. Também pode haver lugar a uma medida educativa ou imaginemos que a participação da ocorrência com uma nota 1, mas que foi alvo imediatamente</i></p>
--	--	--	---

uma intervenção pedagógica ou psicopedagógica e que o jovem recupera e que e que é eficaz essa intervenção? E isso o diretor pode considerar porque é uma nota 1, não tem nem se quer aplicar uma medida educativa e, que é suficiente essa intervenção. Pronto a nota 2 é uma negativa e uma nota que implica a retirada de alguns privilégios e o jovem, por exemplo, tem o seu MP3 no qual pode ouvir música no seu quarto, por exemplo, se tiver uma nota 2 a um parâmetro, pode ser lhe retirado esse privilégio nesse dia, mas é naquele dia. A 3, 4 e 5 são notas positivas, são notas que depois contam para a semana. Um programa de contingências também permite aferir a média semanal e a partir da média semanal, tendo em conta a fase em que eles estão, é lhes atribuído um valor monetário. Quantas mais notas positivas tiverem e menos negativas tiverem maior será o valor tendo, em conta aquilo que está balizado para a fase e com esse dinheiro, eles todas as semanas podem comprar aquilo. que nós chamamos a caixa que é: cereais, umas bolachas para no final da refeição, puderem ir à caixa. Por isso, o facto de se ter notas negativas tem sempre uma consequência. Não é uma punição. Nós aqui não punimos ninguém; tem consequências. (P4)

Dentro do centro educativo é assim, os jovens, quando não cumprem, ou podem fazer uma medida educativa ou podem ter menos benefícios, por exemplo, um jovem tem uma nota 2 da parte da manhã, à noite o jovem perde o direito a estar com o MP3, ou por exemplo, comer ir à caixa e ir buscar um docinho no fundo é assim, perde esse direito. Se o jovem tiver avaliações negativas o que também pode não ter direito a ir ao fim de semana a casa, a família vem cá, pode não ter o direito de sair com a família do centro educativo. Isso também os ajuda a lutar em um bocadinho, por ter notas melhores para atingirem esses objetivos. (...) No plano de contingências, se os jovens forem avaliados com nota um ou zero há uma participação da ocorrência que pode dar a um procedimento disciplinar ou não conforme depois o despacho do senhor diretor. (P2)

É assim o jovem quando está aqui, está enquadrado por uma medida e há um projeto educativo pessoal que vai balizar o que é que é a intervenção e o que é que deve ser feito durante o cumprimento da medida. Um jovem não está cá só por estar, ele está cá para ser intervencionado. E é estabelecido o que é que se vai fazer nessa intervenção. O jovem tem conhecimento disso e assina isso e depois disso fica contratualizado com aquilo que tem de fazer. Portanto, ir à escola, se ficar contratualizado que o jovem tem de ir à escola, o jovem tem de ir à escola. Se não for à escola o tribunal é informado e o Tribunal é que decide as consequências. Se for contratualizado que o jovem vai trabalhar, o jovem vai trabalhar. Se o jovem não cumpre com isto, está a incumprir com o tribunal, não é connosco é com o tribunal. E é o tribunal que decide o que é que faz. Ter que dar consequências, que são consequências legais. (P3)

		<p>Que metodologias são usadas para a motivação do jovem?</p>	<p><i>Os jovens estão sujeitos a um programa tutorial que, desde que não haja nada em contrário, são entrevistados de 15 em 15 dias, não é uma entrevista aberta, tem pontos para onde se faz a entrevista que tem uma finalidade de adequar o jovem e perceber qual é o seu o entendimento sobre a medida como também o entendimento sobre aquilo que o fez chegar à medida. Portanto é este trabalho que é feito aqui. Está claro que o programa tutorial não impede que sejam feitos atendimentos sempre que necessários e sempre que se mostrarem indicados, nada impede. A par deste programa tutorial, depois de termos alguns dados mais concretos sobre o jovem ele pode integrar outro tipo de programas, os programas neste caso são programas terapêuticos desde individuais a grupais, para se trabalhar em algumas das competências, quer individuais quer relacionais. É este trabalho que é feito, sobre estes casos. (P1)</i></p> <p><i>Através das ações de tutoria, é o que fazemos com jovens ... Eles têm acompanhamento psicológico aqui no centro educativo. E só, pronto. (P2)</i></p> <p><i>Há aspetos da intervenção que são transversais e depois há aspetos da intervenção que são individualizados. Portanto, digamos assim é transversal, por exemplo, que haja intervenção com família, é transversal. Mas há familiares que não aceitam a intervenção. Há familiares que cuja intervenção familiar, por exemplo, se faz com grande facilidade que não é preciso fazer assim uma grande intervenção, mais um acompanhamento. Há outros que precisam de uma intervenção mais.... Há jovens que precisam de uma intervenção psicológica individual há jovens que não precisam, basta um treino de competências, por exemplo, não é? Treino de competências e o programa tutorial, ou seja, o técnico tutor as conversas com o técnico são suficientes ao nível da psicoeducação, né? Não é preciso uma terapia ou uma psicoterapia. Há jovens que precisam de uma psicoterapia? Okay. há jovens que precisam do acompanhamento pelo psiquiatra há outros que não. (P3)</i></p> <p><i>Pelo reforço. O modelo cognitivo-comportamental é um modelo muito idêntico ao modelo de fichas; é o reforço pela positiva, pelo elogio. pela progressão de fase. A progressão de fase está balizada por timings de acordo com o tempo da medida aplicada, mas é passível também hoje em dia... há tempos mínimos que eles têm que estar numa fase, mas um jovem que está perfeitamente enquadrado e que tem uma medida longa, cumprido o tempo mínimo pode subir de fase mais cedo do que estava previsto. O reforço é sempre pela positiva, pelo elogio, pela pelas boas avaliações, pela comunicação em grupo; que efetivamente aquele comportamento é um exemplo e pela proposta do louvor, quando se tem uma nota 5, se atribuiu uma nota 5, um monitor atribuiu uma</i></p>
--	--	---	---

			<p><i>nota 5 para um jovem, ou um professor, está a reforçá-lo positivamente para o cumprimento daqueles objetivos e daquelas regras. (P4)</i></p>
<p><i>C4. Competências a desenvolver</i></p>		<p>Que capacidades do jovem são alvo de intervenção?</p>	<p><i>Pois aqui o que é que diríamos quando alguém está a crescer e está a ser educado, são essas vertentes que nós gostaríamos que fossem todas desenvolvidas. Nós sabemos que também aqui alguns jovens já chegam com algumas delas desenvolvidas, portanto, não vamos estar a trabalhar situações que já estão perfeitamente normalizadas, vamos trabalhar aquelas onde possivelmente pode haver mais dificuldades que é muitas vezes a aceitação das orientações dos outros, a integração no grupo, a conflitualidade de não se saber lidar com as questões, que se põem logo as emoções a caminho, São estes os requisitos que se procuram desenvolver quando um jovem aqui está. É claro, desenvolvem-se porque, como sabe, cada vez que alguém entra, é aplicado um questionário que permite mais ou menos dizer-nos que situações o jovem tem que são de risco, ou seja, na sua vida e nas suas vivências, nas suas características aquilo que pode ser risco e aquilo que na sua vida pode ser de proteção. há coisas que podem ser risco, por exemplo, não ir à escola, é um risco, ter uma família estruturada, é um fator de proteção, portanto o que é que isso quer dizer, quer dizer que são vários fatores que são indicados, que são analisados e que permitem depois trabalhar as situações de acordo com estes fatores, ou seja, nós só atuaremos sobre aquilo que nos parece mais indicado e depois para estas situações que eu lhe disse há bocado, pode ser intervencionado sob o ponto de vista terapêutico sempre um palco individual, como também terapias para questões específicas que tem a ver com questões de infração, com questões de condutas ofensoras específicas, seja ofensas sexuais, seja violência portanto depois há um conjunto de programas que nos permitem trabalhar essas competências mais específicas de acordo com os casos de cada um e com as situações que nos são colocadas por cada um e das infrações que foram cometidas pelos jovens. (P1)</i></p> <p><i>As competências a desenvolver nos jovens... sei lá eles têm tantas competências a desenvolver. (P2)</i></p> <p><i>Tem que ser avaliadas quais são as competências que os jovens precisam desenvolver. (...) Está conhecido da literatura que há geralmente algum tipo de dificuldades de relacionamento interpessoal, não é? E muitas vezes isso é patenteado pelo tipo de crimes que fazem. Não é, por exemplo, crime de roubo ... Ou seja, há uma relação entre fazer crimes e algum tipo de distorções cognitivas, de déficite competências, não é? Então são promovidos treinos de competências, programas ou projetos, que visam quer a promoção, quer o desenvolvimento de competências, mas o mais importante são os programas de intervenção que visam o comportamento violento, essa é que é a dimensão mais importante. Porque o treino competências, de uma forma geral, pode não</i></p>

		<p>Que instrumentos são usados para o diagnóstico de necessidades de intervenção?</p>	<p><i>impactar aquilo que são ou aquilo que de alguma forma está na origem e que leva ao comportamento violento. (P3)</i></p> <p><i>(...) cada jovem é um jovem e só podemos falar de competências a estimular depois de primeiro avaliarmos o jovem. Os jovens chegam aqui e tem que ser avaliados, porque nós temos vários princípios de intervenção e um deles é o da intervenção mínima. (...) Pronto, conjugando isto tudo aquilo que eu lhe posso dizer é que efetivamente as competências têm que ser sempre aferidas, de acordo com o modelo RNR. A avaliando o risco, a necessidade, a responsividade, em conjugação com os factos pelos quais o jovem para aqui vem. E olhando para o jovem como um ser individual, porque pode acontecer. (P4)</i></p> <hr/> <p><i>Sim, sim é feita sempre uma análise através do questionário CLS e depois são tiradas as conclusões, e a partir daqui é definida a intervenção. (P1)</i></p> <p><i>Sim, intervenção de grupo, são as tutorias individual e em grupo para todos os jovens. (P2)</i></p> <p><i>Entenda que há várias áreas de intervenção, né? Nós temos várias áreas de intervenção e as áreas de intervenção podem ter metodologias diferentes. Ou seja, baseamo-nos naquilo que são as evidências. E por cada área de intervenção adaptamos metodologias que são baseadas em evidência. Não há um pacote, não há uma receita para todas as áreas, isso não existe. E vamos melhorando e vamos questionando. E vamos vendo o que é que é possível fazer melhor. (P3)</i></p> <p><i>E temos modelos teóricos de realização da avaliação e da intervenção. Um deles é o modelo RNR: risco necessidade e responsividade. (P4)</i></p> <p><i>Olhe, metodologias de intervenção... a primeira grande metodologia, é o projeto educativo pessoal, é a primeira grande metodologia que depois vai sendo ... - como é que hei de explicar o projeto educativo pessoal? Resulta da avaliação que é feita pela técnica tutora para o percurso que aquele jovem tem que fazer em função da medida que tem e dos factos. Certo?; pronto, este projeto educativo é como se fosse algo que nós vamos preenchendo, uma das metodologias é as tutorias, vai sendo preenchido com quê, com tutorias, que é um trabalho que é feito pelo técnico tutor de um para um com jovem, com base em técnicas de entrevista</i></p>
--	--	---	---

		<p>Quais as metodologias utilizadas para promover a educação para o Direito?</p>	<p><i>motivacional, lidar com os problemas do quotidiano, objetivar constantemente com aquele jovem aquilo que tem que ser feito e aquilo que pode ser feito, aquilo que se calhar não vai poder ser feito. Então, se calhar temos que reavaliar e reobjetivar. Do ponto de vista dos programas, as estratégias e as metodologias estão mais associadas à área da psicologia, desde o acompanhamento psicológico individual, a intervenção em crise, os programas de treino de competências, os programas psicoeducacionais. Há um conjunto e um leque de programas de lúdicos, há um conjunto de metodologias, que abarcam ou outras áreas e são dirigidos às necessidades e, como já disse e repito, às características do jovem. (P4)</i></p> <hr/> <p><i>Tanto o modelo de boas práticas como o a avaliação das necessidades dos jovens. (P2)</i></p> <p><i>Isso é um conceito que vem na lei, da educação para o Direito. Mas é um conceito que não foi propriamente operacionalizado. Podíamos dizer que a educação para o direito é educar para direitos e deveres. Pode ser uma leitura, educar para direitos e deveres. OK, educar para o direito pode ser educar para a interiorização da noção de vítima, dano e crime é outra perspetiva, mas nunca foi operacionalizada. É do ponto de vista do direito. Do ponto de vista da intervenção psicológica pode ser pensada de outra forma, porque essa noção não existe em psicologia. Isso também depende das linguagens dos saberes. Para o direito entendeu-se que era a educação para o direito, para a psicologia entendeu-se que é prevenção de reincidência, para a sociologia, se calhar é reinserção social. Percebe? Tem a ver com os discursos usados. Bem, tínhamos que discutir cada uma delas. (P3)</i></p> <p><i>O que é que nós podemos assim de forma resumida a dizer que é educar para o direito. Educar para o direito não é nada mais que educar para o respeito de pessoas e bens. É isto que nós definimos. Educar para o direito, usamos outra expressão e diríamos que é respeitar pessoas e bens (...) Eu não sou de direito portanto não estaria muito à vontade para dar grandes distinções sobre direito, diria como sou licenciado em psicologia que é respeitar os outros (...) as pessoas e bens, pronto, no fundo é isto, é respeitar o outro e respeitar os bens (...), Quando o tribunal determina a medida de internamento parte do princípio que os jovens em comunidade já pouco ou nada poderão alterar sua conduta então entende o tribunal que aquele jovem precisa de uma intervenção mais especializada e é a partir daí que se adota a medida de internamento. Esta medida de internamento pressupõe uma intervenção sobre uma série de vertentes que têm a ver as suas características, e, portanto, nós passamos pelo princípio que educar para o direito e respeito a pessoas e bens, ou seja, é aquilo que faz parte da normalidade da convivência social, pois nós não andamos às pedradas uns aos outros, não</i></p>
--	--	--	--

passamos a vida a incomodar-nos uns aos outros. Portanto é isso, que é a finalidade da medida, ou seja, o jovem tem que entender que o seu relacionamento interpessoal com os outros e o seu entrelaçamento social se pauta por critérios que são os critérios que normalmente nós aplicamos na convivência social normal. (P1)

Tem também, a ver com os modelos de intervenção sim, mas tem também, a ver com o PIE. Nós temos 4 instrumentos estruturantes de intervenção dos centros educativos, a lei tutelar educativa, o regulamento geral e disciplinar do centro educativos o PIE é, que é o projeto de intervenção educativa e depois temos o regulamento interno. (P2)

(...) A Educação para o Direito é feita com base na avaliação das necessidades, nomeadamente com base na avaliação do modelo RNR: risco, necessidades, responsabilidade e, em conjugação com os factos pelos quais ao jovem lhe é aplicada a medida. Nós temos um conjunto de programas, a intervenção é feita, o primeiro grande instrumento de intervenção é a avaliação, o segundo grande instrumento é o projeto educativo pessoal, depois onde vão caber, consoante as necessidades, um conjunto de objetivos e metas que o jovem deve atingir no período da medida, em conjugação com a factualidade que lhe foi imputada, certo? Pronto a partir daqui, há um conjunto também de programas de intervenção ao nível da educação para o direito, que está balizada através de um conjunto de programas estruturados, treino de competências pessoais e sociais, mas também de tratamento do comportamento criminal ou de intervenção ao comportamento criminal, e é aqui, que entramos nos grandes programas, nomeadamente o PBX que foi uma parceria nossa com Ricardo Barroso, da qual eu fiz parte do grupo de trabalho e fiz a aplicação experimental também; neste momento está a ser implementado aqui, é um programa psicoterapêutico e implementado só com aqueles jovens que vêm indiciados e se houver condições da parte do jovem para compreensão do programa, porque tem uma componente também cognitivo-comportamental e uma componente psicoterapêutica. Também temos o “Promove” que é um programa que é experimental, é uma parceria dos serviços com a Universidade do Porto, nomeadamente com a Professora Celina Manita, do qual eu também fiz parte do grupo de trabalho. É um programa dirigido para jovens com comportamentos violentos, que visa precisamente intervir no comportamento violento. (...) Temos a intervenção psicológica individual que é muito dirigida para suportar a questão das emoções, é muito assente no modelo relacional, mas também no cognitivo comportamental, e depois temos um conjunto de outros programas que nós fazemos aqui no centro educativo, alguns que já existiam no serviço, mas que eu penso que os outros centros educativos não usam. Aqui em Santa Clara a metodologia é, por norma, os jovens que entram ou são avaliados a pedido do Tribunal por mim, ou se vierem já avaliados do exterior, eu faço uma avaliação um bocadinho mais

breve no sentido de perceber se as necessidades se mantêm ou não. A partir daqui, praticamente todos os jovens fazem um módulo motivacional de 11 sessões que visa preparar os jovens para a intervenção em centro educativo. Depois temos outro tipo de programas, temos o Pensar para Agir, que trabalha as competências pessoais e sociais, mas é um programa generalista, é relativamente básico, que nós implementamos com jovens, - estou-te a falar de programas de dinâmica de grupo. É um programa que é generalista e básico, porque normalmente, quem vai fazer estes programas são jovens, com baixas cognições em que se trabalham questões relacionadas com as competências de comunicação, com a questão das emoções. Pronto e são programas que nós vamos recheando (...) vamos crescendo com alguns temas ou alguns apontamentos de modernidade, nomeadamente alguns vídeos que ilustrem aquilo que a gente pretende alcançar com eles, nomeadamente conhecer as suas emoções, perceber que a partir das nossas emoções há pensamento, a diferença entre um sentimento um pensamento e uma emoção. Portanto nós fazemos um trabalho muito dirigido às necessidades que os jovens têm, cumprindo certamente depois aquilo que os próprios programas têm como definido, dizer-te que estes programas são praticamente todos programas de grupo. O PBX é um programa individual. Para além disto temos um conjunto de atividades, que eu não me atreveria a chamar de programas, mas são atividades que foram construídas neste centro educativo por mim, com o apoio de algumas estagiárias que foram passando por aqui e temos neste momento um programa de prevenção, uma atividade digamos, de prevenção de bullying, que tem 5 a 7 sessões. Antes disso, vou te dizer outra coisa, tudo o que foi feito aqui, é feito indo ao encontro das necessidades que nós percebemos que estes jovens têm (...) e são feitos com base nos manuais de boas práticas e naquilo que a literatura nos diz, que são as boas práticas na educação destes jovens. A educação para o direito é um tema muito vasto. Educar para o direito muitas vezes é educar coisas básicas, como para as questões da igualdade de género, mesmo que não estejam em relação com os factos pelos quais o jovem veio. Nós não nos podemos esquecer que nós estamos a educar jovens. Os centros educativos não são prisões, a função não é punir, mas é fazer a educação destes jovens para o direito. Isto é, extremamente abrangente. Quando nós fazemos, aplicamos o modelo RNR vai-nos aparecer muitas outras necessidades que muitas vezes não são necessidades criminógenas, certo? Porque as necessidades criminógenas, estão em relação com a problemática criminal, mas depois existe um conjunto de necessidades que vêm agregadas a este jovem pela mochila que ele traz às costas, pela sua vida, que é necessário serem avaliadas e que têm que ser trabalhadas. Pronto e depois também convém contextualizar aqui o facto de nós termos um centro educativo que tem meninos e meninas, ou seja, nós temos que trabalhar estas questões - até que, só tivéssemos um género só rapazes ou só raparigas, nós teríamos sempre de trabalhar isto, porque a educação para o direito é um conceito bastante lato, não é só para que não cometerem crimes, é um conceito muito lato. (...) (P4)

		<p>Quais as estratégias usadas para promover a autonomia de vida?</p>	<p><i>Quando eles saem do centro educativo, eles são orientados... quando estão para terminar a medida, nós temos que lhes arranjar se e eles estão a estudar o encaminhamento escolar. Já, não raras vezes arranjamos, colocação laboral para alguns jovens que não querem continuar os estudos. A inserção, eles normalmente vão para a família ou vão para instituições de acolhimento residencial, que também não é raras vezes, que temos bastantes jovens que já vêm de acolhimento residencial, mas normalmente, se não for acolhimento residencial, vão viver junto do agregado familiar. (P2)</i></p> <p><i>Isso é uma parte da intervenção que começa logo quando jovem aqui entra, temos que começar logo a pensar qual vai ser o encaminhamento dele? Para onde é que ele vai a seguir? Vai voltar para a família? Há alguém na família que possa constituir-se como uma alternativa? Ou vai ter que regressar para uma instituição? Vai ter que ir para um projeto de autonomia? E é a partir daqui que nós vamos ter que estabelecer o que é que são as necessidades. É diferente se um jovem for para uma situação de autonomia, nós temos que treinar competências de autonomia de vida diária, por exemplo. Se ele for para a família, nós temos que nos preocupar mais com o tipo de relação que ele tem com a família. Se ele for para uma instituição temos que nos preocupar mais como é que vai ser esta relação com a instituição. Como é que é a relação dele com os pares? Porque é muito importante quando o jovem está numa instituição. Como é que é o grau de autonomia e de responsabilidade deste jovem percebe? Vai depender do encaminhamento, o encaminhamento depois vai direcionar-nos para um determinado número de competências que são mais importantes ou que são mais adequadas. (P3)</i></p> <p><i>É assim, para inserção a nível comunitário nós temos montes de parcerias com instituições. (P4)</i></p>
	<p><i>C5. Contactos com o exterior</i></p>	<p>Qual a participação da família na intervenção?</p>	<p><i>A família, em primeiro lugar, participa se quiser participar (...) o serviço tem um programa de intervenção com as famílias, que é uma situação mais de aconselhamento sobre a realidade, em que é analisada a realidade do processo que fez chegar o jovem ao internamento, de coisas possíveis, adoções de medidas ou de modos futuros de relacionar, se o jovem for integrado na família. Quando estava a falar dos regimes, deve estar claro para nós, quando estamos no regime fechado, não podemos falar com a família ou a dizer que ele agora vai a férias; regime fechado só sai para cumprimento de obrigações, aqui o que nós podemos é ir falando com a família aconselhando a família, trabalhando na família num sentido futuro de quando o jovem tiver situações de saída poder apoiar a intervenção do centro no mesmo sentido. Mas essa intervenção das famílias é feita se a família quiser participar, se a família não entender que deva participar não participa. (P1)</i></p>

As famílias aqui neste centro educativo até aderem. Mais até as famílias dos rapazes do que as raparigas, as miúdas até são as que menos visitas têm dos familiares. Mas as famílias participam bastante, aqui no centro educativo intervêm bastante durante o internamento. Além da maior parte das famílias participarem no modelo de intervenção familiar, eles também são pessoas presentes. Há jovens que moram bastante longe, temos um jovem que é da Madeira, evidente que a família nunca o veio ver, mas ele já foi 2 vezes à Madeira durante o internamento. E, as famílias podem vir cá durante o fim de semana, sempre visitar os jovens e não raras vezes também vêm durante a semana. Se para isso for preciso adaptar alguns horários aqui do centro educativo, porque normalmente as visitas são sempre ao Sábado e ao Domingo, mas as famílias participam. É assim, não vou dizer que participam 80%, mas aí uns 60/70 por cento participam no projeto educativo pessoal jovem. (P2)

A família participa.... É assim, a própria lei, de alguma forma já preconiza essa participação, não é? Mas não é obrigatória. Não há um enquadramento legal acerca disso. Ou seja, na lei, diz que a família deve participar, mas não há uma obrigatoriedade. Então, se não há uma obrigatoriedade, é a própria família e o centro no sentido de sensibilizar e motivar. E a família no sentido de participar de forma mais ativamente, menos passiva. Portanto, é todo um trabalho quase nosso de chamar a família e de tentar que esta família e participe de forma ativa, e menos passiva. (P3)

No fundo, tem o modelo de intervenção familiar. O MIF é um manual que tem um conjunto de ações que o técnico produtor tem que fazer na articulação com as famílias e depois tem uma checklist que tem que verificar consoante a fase e o momento da execução da medida. Tem de fazer aquelas ações todas, desde informar a família que o jovem deu entrada, informar ou dar o guia de intervenção familiar, dar o guia ao jovem, que já eram feitas pelo técnico tutor, mas que estavam no PEP. Este manual, qual é a grande novidade que tem? (...) são sessões de promoção de competências parentais. Pronto o que está por trás desta ideia é que os pais são competentes, certo? Mas há momentos da vida deles (...) houve falhas a nível do modelo educativo ou o jovem não foi suficientemente responsivo ou há outras fragilidades do jovem que determinaram um desalinhamento e que o jovem viesse parar ao centro educativo. Estas sessões têm como único e exclusivo objetivo alinhar o nosso modelo de intervenção com o modelo de intervenção familiar. Ou seja, por um lado, nós suportamos os pais e tentamos que eles se alinhem no nosso modelo e estas 8 sessões que estão construídas no sentido de fomentar (...) a coesão e a adaptação familiar. É trabalhar a resposta dos pais na definição de limites ao jovem, trabalhar as questões da supervisão, trabalhar a comunicação, o ser assertivo. O que temos sentido é que as famílias que (...) vêm e colaboram sentem-se muito gratificadas acima de tudo, por uma

		<p>Quais os contactos com o exterior que o jovem pode ter?</p>	<p><i>questão muito importante sentem que são ouvidas, sentem que há um espaço onde podem verter as suas dúvidas, sentem que alguém pensa como eles, e está com eles e apoiar aquilo que tem que ser feito. Porque é para lá que alguns desses jovens vão no dia em que saírem daqui... (P4).</i></p> <hr/> <p><i>Os jovens têm telefone, telefonemas, videochamadas, visitas aqui, saídas familiares, fins de semana, férias. (...) os telefonemas são diários, as videochamadas são não são diárias, são 2 vezes por semana, os fins de semana, as saídas familiares, visitas e aos fins de semana e feriados. Sempre que a família quer vir ou pode vir. Relativamente às saídas familiares e aos fins de semana e férias, tem a ver com as condições do jovem com a fase com o regime em que está e com o comportamento também. (P4)</i></p> <p><i>Pronto, quando estamos a falar de internamento estamos a falar de contactos com o exterior porque os projetos, todos os projetos são desenvolvidos por entidades exteriores ao centro. (...) o internamento é uma medida condicionante, por isso, que é a medida mais grave das medidas tutelares educativas, depois possivelmente o jovem na sua evolução pode frequentar aulas no exterior, pode ter atividades no exterior se estas corresponderem efetivamente a crescimento para os jovem, ou seja, não é eu vou frequentar uma atividade no exterior porque me apetece e jogar futebol porque é bom, porque é moda, não, tem que ser bem argumentado, se essa opção dele é fundamental para a sua reinserção. Agora tudo que é importante, são utilizados todos os meios para aquilo que se define como importante para a reinserção do jovem, pois se nós entendemos que o jovem irá sair num determinado período do tempo da medida e que é importante iniciar a escolaridade logo fora, para fazer sua integração, com certeza. (...) Quer dizer que no processo de intervenção, sobre o processo de intervenção de um jovem, tudo se pode equacionar desde que isto tenha uma finalidade reinserção dos jovens ou seja, não vamos estar a equacionar sobre coisas que não têm cabimento, não tem enquadramento, que não fazem sentido fazê-las, agora se for para crescer com certeza. Até porque isto é um período especial da vida do jovem e é este o nosso alinhamento. (P1)</i></p> <p><i>Há jovens que fazem atividades no exterior, atividades extracurriculares: vão fazer desporto, já tivemos um jovem aqui que ia treinar karaté a um pavilhão; já tivemos um jovem que praticava boxe no Porto; tivemos um jovem que é jogador profissional no Boavista Futebol Clube nas camadas jovens; portanto, eles saem do centro educativo para fazer essas atividades. Ah, e temos uma jovem que faz um part time agora na restauração. E também eles saem... e eles tendo notas... à quinta-feira (...) E se as avaliações deles permitirem, eles podem ter</i></p>
--	--	--	---

			<p><i>uma saída lúdica ao fim de semana. (P2)</i></p> <p><i>Depende do tipo de medida que o jovem tem. O regime, portanto, há o regime aberto, semiaberto e fechado e de acordo com o grau de abertura ao exterior, varia o tipo de contato que o jovem tem com o exterior. Ou seja, isto tem balizas legais percebe? Tem balizas legais. (P3)</i></p> <p><i>Olha ainda a semana ainda esta semana foram, na segunda-feira, um grupo de jovens à Serra da Estrela e na próxima segunda-feira, outro grupo de jovens também vai. Frequentemente nós promovemos saídas ao exterior com jovens que estão em fase de o poder fazer com acompanhamento ou sem acompanhamento. Temos neste momento uma jovem que trabalha inclusive ao fim de semana, tem part-time, temos jovens que têm saídas lúdicas em autonomia; são jovens da quarta fase que vão lá fora ao domingo à tarde. Se não tem visitas, vão dar uma voltinha 2 horas e regressam, e depois temos saídas acompanhadas com os monitores, com determinados objetivos. (P4)</i></p>
	<p><i>C6. Impacto do internamento no jovem</i></p>	<p><i>Que tipo de consequências se observam no comportamento?</i></p>	<p><i>Nós o que podemos dizer é que recorrendo a dados estatísticos, que na maior parte dos casos, ou seja cerca de 60 %, entre os 60% e 70% dos casos a integração é positiva. Portanto são os dados que nós temos de estudos mais recentes como tal, percebemos que a intervenção de alguns casos vai ter efeito, na maioria dos casos este resultado irá ter efeitos positivos e haverá uma parte dos casos o que poderá ter os efeitos existem, ou seja, existe mais entendimento e percepção das consequências das condutas, mas que às vezes as opções tomadas podem não ir ao encontro daquilo que se pelo menos se percebe quando se cumpre uma medida de internamento. (P1)</i></p> <p><i>Há muitos jovens quando saem do centro educativo desorganizam-se novamente. É evidente, eles vão para a mesma família, para o mesmo bairro ou para a mesma casa, para o mesmo ambiente onde eles cometeram os crimes. Mas eu acho que é positivo. Pelo menos é o feedback dos jovens que saem do centro educativo e que me continuam a contactar e alguns até vêm cá nos visitar; também é verdade. O impacto é grande, o que não quer dizer que não é 100% nem para lá caminha (P2)</i></p>

D. Percepção do técnico sobre a metodologia da justiça restaurativa	<i>D1. Potencialidades e limites da Justiça Restaurativa</i>	Quais os benefícios e limitações do modelo?	<p><i>Este termo para mim não é nada familiar. Restaurativo? Não, não sei. (...) Não há, olha, nunca ouvi esse termo sequer sou lhe sincera, Cristiana; a justiça Restaurativa. (...) É assim o jovem aqui no centro educativo nunca está com uma vítima, não é? Nunca será aqui... (P2)</i></p> <p><i>A referida Justiça Restaurativa em Portugal ainda está na gaveta. É um conjunto de boas intenções que não estão. Pronto fala-se muito, fala-se, fala-se. Mas não se faz. É o próprio sistema judicial que não aplica. Portanto passa por aí primeiro. Acho que devem ser sensibilizados os juizes e os procuradores para isso. Não são os psicólogos, ou os técnicos num centro educativo que têm de ser sensibilizados, terão de ser sensibilizados a jusante, muito antes de chegar ao centro educativo. (P3)</i></p> <p><i>Acho que pode ser importante em alguma parte inicial dos processos. Logo no início da trajetória desviante. Pode ser muito interessante a justiça restaurativa. Porque começar mais cedo a entrevir de uma forma que o jovem possa desenvolver uma noção de responsabilidade é importante. Vejo a Justiça Restaurativa como muito importante nas primeiras fases da trajetória desviante. E também como importante ao longo. Mesmo que não consiga ter o efeito desejado nas fases iniciais entendo que é sempre uma oportunidade para entrar em contato com a Justiça Restaurativa e com a filosofia da Justiça Restaurativa, como complementar às outras intervenções. Não é? Há uma justiça menos restaurativa, mais retributiva, mantendo sempre esta perspectiva complementar a uma justiça restaurativa. (P3)</i></p>
	<i>D2. Impacto no jovem</i>	Quais os resultados percebidos pelo técnico na reeducação do jovem após o internamento no Centro Educativo?	<p><i>Posso dar lhe aqui um exemplo de uma situação que pode ser pensada dessa forma, não? É a violência filio parental. É um tipo de transgressão que acontece dentro da família. Entre pais e filhos. É diferente. Por exemplo, para intervir, intervimos com os pais e os filhos. E a questão é mesmo que seja uma pessoa estranha e mesmo que essa pessoa estranha não queira ter qualquer participação no processo, na intervenção com o agressor ou com a pessoa que a ofendeu, ter esta noção que existe uma pessoa. Vou lhe dar o caso de um jovem que cometeu um homicídio, uma das partes da intervenção em Psicologia foi perceber as consequências que os seus atos podem ter tido na família da pessoa que ele matou. Não foi feita, ou seja, nos tentamos imaginar o que seria uma prática restaurativa. Ou seja, não só perceber as consequências dos atos na sua vida, mas também, as consequências dos seus atos na vida dos outros. Isto é importante, esta prática tem esta forma de pensar que é importante que seja incluída na intervenção. (P4)</i></p>

Sim reconciliar. A bem da verdade, e eu vou aos julgamentos com eles. Não raras vezes, eles pedem desculpa às vítimas ou em sede de julgamento. Mas tirando isso, eles nunca mais têm contato nenhum com as vítimas. Ou então, quando acaba a medida pronto, não sei. Até acho interessante em certas coisas. Sim, colocá-los um à frente do outro e aí mediar aquilo, sim, até acho que seria capaz de ser interessante. Não vou dizer que não. Acho que sim. (P2)

Nós já tivemos aqui jovens em cumprimento de tarefas a favor da Comunidade, que é assim que se designa, que é uma medida autônoma da lei tutelar educativa em simultâneo com a medida de internamento. Em teoria isto nunca deveria acontecer, certo? Mas na prática acontece, pronto. Porque há juízes que aplicam e depois dizem que é para se fazer. Já aconteceu ter pelo menos aqui uma ou duas situações terem que fazer tarefas a favor da comunidade. Lembro de uma jovem que foi prestar - porque eram processos diferentes, certo? Estava aqui a cumprir internamento, depois a uma dada altura apareceu uma medida de tarefas a favor da comunidade e até cumpriu num infantário pronto. É esse tipo de situações, já existiu a Justiça Restaurativa aqui, do meu ponto de vista, tem a ver com a interiorização do conceito da vítima do dano, do impacto na vítima e na sociedade. (P4)

Pronto, sabes que há crimes sem vítima ou alegadamente sem vítima, porque todos os crimes têm uma vítima. Muitas vezes eles não percebem. É que o crime de tráfego é o chamado crime sem vítima ou do senso comum chama-se crime sem vítimas a uma vítima, que é a sociedade e Comunidade e as regras da vida. Em sociedade. É tudo isso e trabalhado nos programas e as questões da justiça Restaurativa estão inerentes aos próprios programas. O programa promove, por exemplo, visa trabalhar comportamentos violentos. Estamos a falar de jovens que tiveram comportamentos de agressão, de, de roubos, furtos. Quando tu fazes um programa estruturado, treino de competências, que tem uma componente psico educativa e psicoterapêutica, obviamente estás a trabalhar as questões da justiça Restaurativa quando estás a fazê-los pensar na vítima. O PBX é um programa que a sua matriz é dirigida a abusadores sexuais, é um para perceberem o impacto. Não é só psicoeducativo no sentido de ensinar muitas vezes coisas básicas da sexualidade, mas tem uma componente muito forte de Justiça Restaurativa no sentido em que eles têm que compreender o que é que uma vítima de abuso sexual sente e qual é o impacto que isto tem na vítima. Todo o programa de contingências tem a sua vertente restaurativa. Se eu falho, tenho uma nota negativa, se eu tenho uma nota negativa, vou ter uma consequência. Às vezes a consequência pode ser pedir desculpas ao colega, porque imagina que eu tive 2 porque disse ao meu colega, olha, és um parvo. E não é correto eu dizer-lhe isto, certo? (P4)

<p><i>D3.</i> <i>Aplicabilidade da JR no contexto penal português</i></p>	<p>Que projetos existem que implementam a Justiça Restaurativa?</p>	<p><i>Não, nós em tempos como eu lhe dizia, que havia uma instituição, enfim, uma organização, que o faria, que seria uma ONG. (...). Ou seja retomado, efetivamente li uns artigos sobre uma intervenção que se processava, presumo que seja num EP, neste momento, isto já foi há uns tempos e, portanto, não foi há pouco tempo, já foi antes da pandemia, não sei precisar qual o EP, mas sei..., também não sei dizer o nome da ONG, mas que havia uma ONG que efetivamente fazia este tipo de intervenção, portanto resultados não tenho, quer dizer, a ideia que eu tinha de ler os artigos é que efetivamente naqueles casos a intervenção espera ter êxito. (P1)</i></p>
<p><i>D4.</i> <i>Constrangimentos na aplicação e disseminação</i></p>	<p>Quais os obstáculos à aplicabilidade do modelo no contexto penal português?</p>	<p><i>Também não lhe sei responder, porque normalmente nestas áreas, não sei se... há limitações, mas as limitações muitas vezes não vão nesse sentido. As limitações muitas vezes prendem-se com outro tipo de regras. (...) pela experiência que tem em Portugal os centros educativos, falando mais concretamente dos centros educativos, não conheço caso algum, nem conheço que alguma vez tinha sido implantada. Mas pode ter sido, e eu desconhecer - mas eu no dia a dia não tenho esse conhecimento - portanto pouco mais poderei dizer que isto. Não tenho grandes conhecimentos que ela seja aplicada. É como lhe digo. Dizer que há limitações (...) Há modelos de intervenção que se escolhem, não é?, portanto nós temos um modelo de intervenção, que é o modelo psicológico, temos um modelo de intervenção que tem um bocado de origem nos centros educativos da Catalunha. Esse também foi evoluindo, o nosso também foi evoluindo. Portanto as intervenções são feitas, neste momento são dirigidas noutro sentido o que não quer dizer que um dia qualquer não se levante a questão da justiça Restaurativa e que esse modelo não venha a ser implementado. Agora confesso, que nos meus dias de trabalho, que não ouço falar com frequência e raramente confesso oiço falar. (P1)</i></p> <p><i>Olha o Cristiana, eu tenho 17 ou 18 anos de experiência no penal e eu nunca vi ser feita a mediação penal e ela existe na lei, mas eu nunca a vi ser feita, nem vejo que o nosso sistema de justiça é uma opinião. Agora ficamos no âmbito das opiniões, esteja a implementá-lo da maneira que deveria fazer primeiro isto é já um ponto de ordem, que fique claro. A mediação quando nós vamos aos julgamentos com os nossos jovens e as experiências que eu tenho de ir ao julgamento, eu raramente me lembro de ter ido a um julgamento, em que o jovem não tenha pedido ou não tenha tomado a iniciativa de pedir desculpas à vítima. Pronto, isto também é a justiça restaurativa, não é propriamente mediação, há vítimas que aceitam e há vítimas que não querem estar presentes. Mas a mediação ... Não quer dizer que não seja importante, não quero desvalorizar, é um tema. É um tema que é muito embrionário na nossa justiça. Como te disse, eu tenho 17 anos e estou aqui há 5 e nunca a vi ser implementada com adultos de forma coerente e tecnicamente nunca a vi até pode estar a acontecer, mas eu</i></p>

			<p><i>nunca vi. Acho que é prioritário fazer educação para o direito dos jovens. A mediação, eventualmente, ela acontece de forma muito sub-reptícia e em casos muito particulares específicos. Nós tivemos aqui um jovem que os crimes dele era violência doméstica. O que quer dizer que houve aqui um trabalho de mediação... Tudo que foi feito, hoje em dia esse jovem tem uma relação espetacular com a família. Por isso, isso aconteceu com a mãe, com a irmã, que eram as vítimas. Agora não aconteceu por iniciativa do Tribunal. Percebes nós é que fizemos todo esse trabalho. (P4)</i></p> <p><i>Já disse que houve da mediação, não mediação penal. Não pode haver porque a mediação, a mediação penal não se aplica ao tutelar educativo. O tutelar educativo está em causa a educação para o direito. (P4)</i></p>
<p>E. Impacto da Justiça Restaurativa na intervenção do técnico</p>	<p><i>E1. Limites e Potencialidades da Justiça Restaurativa</i></p>	<p>Quais as vantagens e desvantagens do modelo na intervenção do técnico?</p>	<p><i>Agora nós, no nosso trabalho dia a dia, na nossa intervenção do dia a dia, nunca utilizamos. Não é método que seja utilizado de forma frequente e, portanto, não temos grandes conclusões a tirar daí. A única coisa que diremos é de senso comum, não é, que é se efetivamente for mais um instrumento, com certeza. Mas também, sabemos porque nós normalmente temos aqui algumas situações de intercâmbio com escolas holandesas, e nós percebemos que eles quando fazem prevenção a Justiça Restaurativa é um marco importante da sua intervenção. Também nunca tivemos possibilidade de trocar muitas ideias sobre isso, com eles, porque normalmente nós falamos dos nossos sistemas e nunca tivemos essa hipótese, por isso é só o que lhe posso dizer, mais há nada há que lhe possa dizer sobre este assunto. (P1)</i></p> <p><i>Até acho interessante em certas coisas. Sim, colocá-los um à frente do outro e aí mediar aquilo, sim, até acho que seria capaz de ser interessante. Não vou dizer que não. Acho que sim. (P2)</i></p> <p><i>(...) nós a única metodologia o que fazemos é a nível das tutorias. Não temos outra, pelo menos da justiça que eu conheço. É assim, eu também não tenho assim tantos anos de experiência nisto, mas o que eu conheço a nível da justiça Restaurativa é assim. O jovem é assim intervencionado em várias áreas, em vários programas e a nível de sessões de tutoria em que nós prontos, trabalhamos com o jovem, o dano que ele cometeu, o dano que ele cometeu, o que é o certo e ou errado, o que é para a sociedade o que o antes... no fundo é isso? Não sei, pronto, não sei o que mais posso dizer a nível de centro educativo.(...) Até acho demasiado, acho que têm programas a mais, sou lhe sincera, mas são necessários, percebe? Mas são necessários. (P2)</i></p>

Sim é óbvio, é óbvio que seria vantajoso porque vem um bocadinho na linha daquilo que eu tinha dito anteriormente sobre competências, não é? Uma das competências mais importante é aquela que confronta o jovem com os crimes que fez e com as pessoas que tornou vítimas, não é? A Justiça Restaurativa é centrar-se exatamente na ideia de reparação na ideia de um confronto não com os comportamentos, não é?, mas com as consequências para as pessoas desses comportamentos, é muito mais importante do que nos centrarmos só nos comportamentos, não é? Acho muito mais interessante e é muito mais interessante porque tenho a perspetiva reparadora. Tem uma perspetiva reparadora, quer da pessoa que cometeu o ato, quer da pessoa que o sofreu, não? E coloca a vítima no sistema de justiça, porque a vítima é esquecida. A vítima é completamente esquecida. Por este sistema de justiça, a vítima é esquecida. Aliás, a vítima é maltratada, digamos assim. Para ser mais sincero. A vítima é maltratada neste sistema de justiça. Pronto, a justiça Restaurativa tem uma visão completamente diferente. Não é diferente, é complementar e devia existir. Devia ser uma aposta, porque a vítima não pode ser maltratada, não é? Não pode ser ignorada, não pode ser, não isso. Não faz sentido nenhum. E a pessoa que cometeu o ato tem que ser confrontado com isso, porque isso faz parte da recuperação dele. Portanto, nós estamos a retirar uma...é mais vantajoso que desvantajoso. (P3)

(...) não sei se é necessariamente uma ferramenta para os técnicos tutores; é sempre importante para o jovem perceber que o seu comportamento tem uma consequência. E que há uma reparação que deve ser feita. O que acontece é que esse pensamento, essa lógica é uma lógica muito associada ao conceito da punição, ao conceito que está vertido no penal. Nós aqui não estamos a falar de punição, no tutelar educativo, tu não podes pôr as coisas nestes moldes, portanto, temos que pôr as coisas noutra dimensão. Nós aqui estamos a educar para o direito, os jovens aqui não estão a ser punidos, não é uma prisão. Eu percebo esse conceito no penal, porque no penal a dimensão é outra. Ainda que a ideia também não seja punir, seja ressocializar, é óbvio que o conceito de justiça Restaurativa está sempre implícito em tudo aquilo que nós fazemos no quotidiano. Se deve ser uma coisa autónoma ou não, pá, acho que não. (...) estás-me a colocar uma questão que eu nem sei bem como responder, mas nós já o fazemos, obviamente, quando estamos a educar para o direito. Estamos a falar no sentido de perceber o impacto na vítima mesmo quando a vítima não é uma pessoa, mas é a sociedade, estamos a fazê-la. (P4)

