

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**  
Departamento de Ciências de Educação e Sociologia

Dissertação de Mestrado

**ENSINO EM CONTEXTO PRISIONAL**  
**Relação Educativa e Reinserção Social**

Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa

**SUSANA MARIA PARREIRA QUEIXINHAS PALMA**

Orientadora: Professora Doutora Teresa Pires Carreira

FARO

2004

**Susana Maria Parreira Queixinhas Palma**

**Departamento de Ciências de Educação e Sociologia**

**Orientadora: Professora Doutora Teresa Pires Carreira**

**Data: 28 de Abril de 2005**

**Título da Dissertação: “Ensino em Contexto Prisional.  
Relação Educativa e Reinserção Social”**

**JÚRI:**

**Presidente:** Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

**Vogais:** Doutora Teresa Pires Carreira, Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Doutora Maria Alice Tomé, Professora Auxiliar da Unidade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior

## DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declaro que esta dissertação, da qual sou autora, intitulada **Ensino em contexto prisional. Relação Educativa e Reinserção Social**, é original.



---

(Susana Maria Parreira Queixinhas Palma)

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Teresa Pires Carreira, como minha orientadora, pela sua orientação precisa, apoio e disponibilidade constantes.

A Deus a quem amo e renovou as minhas forças nos momentos mais críticos.

Ao meu marido, Luís, e ao meu filho, Carlos, pelo incentivo, apoio, carinho em todos os momentos e pela paciência e compreensão.

À minha mãe que sempre me incentivou a seguir em frente e a não desistir.

Ao meu pai, que apesar de já não estar comigo fisicamente, está sempre no meu coração. Obrigado por tudo aquilo que me ensinou.

À minha irmã que também despendeu do seu tempo para me acompanhar em algumas viagens.

À minha cunhada que é uma lutadora e um exemplo de coragem para mim.

A todos os docentes, aos Técnicos dos Serviços de Educação e Ensino, nomeadamente à Dr<sup>a</sup> Ana Raquel e ao Sr. Fialho, à Dr<sup>a</sup> Joaquina na qualidade de Directora e a todos os elementos do Estabelecimento Prisional e Regional de Beja, que de alguma forma colaboraram e contribuíram para a concretização deste trabalho.

E por fim, mas não menos importante, a todos os reclusos que prestaram a sua colaboração neste projecto e sem os quais o mesmo não seria realizável.

## **OS MEUS RECONHECIDOS AGRADECIMENTOS**

## **Resumo**

O objectivo do nosso estudo foi analisar a relação educativa em ambiente prisional e procurar aferir até que ponto o sucesso educativo alcançado neste contexto se revelaria facilitador duma posterior reinserção sócio-profissional.

Através da revisão bibliográfica procurámos aprofundar algumas noções que considerámos relevantes para uma maior compreensão da criminalidade e da anti-socialidade.

Assumimos como importante conhecer algumas das teorias explicativas da origem da delinquência, nas várias áreas científicas, bem como analisar o sistema prisional desde as suas origens até à actualidade.

Ao longo do estudo foram utilizados vários instrumentos de pesquisa e recolha de informação, nomeadamente: \* questionários e entrevistas aos alunos-reclusos, questionários aos professores e entrevistas aos Técnicos dos Serviços de Educação e Ensino do Estabelecimento Prisional e Regional de Beja, que constituiu o nosso campo de investigação.

Na sua generalidade, e após a análise dos dados recolhidos, fomos confrontados com uma dura realidade: a escola é importante, mas será que ela realmente facilita a reinserção social? Qual é a resposta que a sociedade oferece ao ex-recluso?

Esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão de uma realidade que é cada vez mais evidente na nossa sociedade, e que o questionário construído seja um elemento de recolha de informação útil e aplicável em outros Estabelecimentos Prisionais.

**Palavras-Chave:** Educação/ Prisão/ Reinserção Social/ Exclusão/ Anti-socialidade/ Criminalidade

## **Abstract**

The aim of our study was to analyse the educational relation in an imprisonment environment and try to verify to what extent the educational success achieved in this context would reveal itself as facilitator of a posterior social and professional reintegration.

By the bibliographical revision we tried to deepen some notions that we considered relevant to a better understanding of criminality and anti-sociality.

We assumed that it was important to know some of the theories which tried to explain the origin of delinquency, in several scientific areas, as well as analyse the imprisonment system since its origins until nowadays.

Throughout the study different research and data collection instruments were used, namely: questionnaires and interviews to the students, questionnaires to the teachers and interviews to the Technicians of the educational and Teaching Services of the Prison Facility of Beja, which constituted our investigation field.

Generally, and after the analysis of the collected data, we were confronted with a harsh reality: school is important, but does it really facilitate social reintegration? What is the answer that society offers to the former prisoner?

We hope that we have contributed to a better understanding of a reality which is more and more evident in our society, and that the questionnaire that was built may be a useful element of data collection and that it may be used in other Prison Facilities.

**Key Words:** Education/ Prison/ Social Reintegration/ Anti-sociality/ Criminality

# ÍNDICE GERAL DE ASSUNTOS

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract .....	v
Índice Geral de Assuntos .....	vi
Índice de figuras .....	ix
Índice de quadros .....	x
Índice de gráficos .....	xi

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>2</b>
-------------------------	----------

## **1. DEFINIÇÃO FUNDAMENTADA DO OBJECTO DA OBSERVAÇÃO**

1.1. A Relação Educativa no Estabelecimento Prisional .....	10
1.2. Conceitos relevantes para a compreensão da anti-socialidade .....	13
1.3. Delinquência e anti-socialidade: sua causalidade .....	23
1.3.1. A Abordagem Biológica .....	23
1.3.2. A Abordagem Psicológica .....	30
1.3.3. A Abordagem Sociológica .....	31
1.4. O Homem como um ser bio-psico-social .....	44
1.5. A Prisão e os seus sub-sistemas .....	46
1.6. Um Breve Olhar sobre as Prisões e os seus Objectivos.....	47
1.7. A Prisão e a Mudança .....	49
1.8. Modelos Punitivos que antecederam as Prisões .....	52
1.8.1. Foucault e a Teoria da Disciplinação .....	56
1.8.2. Goffman e as Instituições Totais .....	60
1.9. A adaptação à Instituição Total .....	64
1.9.1. Perspectiva da Biologia .....	64
1.9.2. Perspectiva da Psicologia .....	65
1.9.3. Perspectiva da Sociologia .....	70
1.10. A Escola e a Socialização .....	70
1.10.1. A Escola como instituição disciplinadora .....	73
1.10.2. Escola: instituição opressora ou libertadora? .....	76
1.11. A Prisão Aberta à Comunidade .....	77

## **2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

### **FASE A – DO MODELO EXPLICATIVO AO MODELO EMERGENTE**

2.1. Caracterização do Campo de Investigação .....	79
2.1.1. Estabelecimentos Prisionais Regionais .....	79
2.1.2. Resenha Histórica da Antiga Prisão de Beja .....	80
2.1.3. Caracterização do Estabelecimento Prisional e Regional de Beja .....	82
2.2. Da Temática ao Problema .....	84
2.3. Do modelo conceptual ao modelo explicativo teórico .....	86
2.4. Funções e Tipologias da Observação .....	88
2.5. Metodologia, Estratégias e Instrumentos .....	88
2.6. Construção do Instrumento e Caracterização dos Indivíduos Inquiridos .....	90
2.7. Aplicação do Instrumento .....	93
2.8. Enunciação e Caracterização das Variáveis Incluídas no Modelo Explicativo Teórico .....	93
2.9. Tratamento de Dados .....	95
2.10. Interpretação dos Resultados Obtidos .....	96

### **FASE B – OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA DINÂMICA INSCRITA NO MODELO EXPLICATIVO EMERGENTE**

2.11. Metodologia, Estratégias e Instrumentos .....	97
2.12. Construção dos instrumentos de recolha de informação .....	98
2.13. Aplicação dos questionários aos alunos e professores .....	104
2.14. Realização das entrevistas aos reclusos e aos Técnicos dos Serviços de Educação e Ensino .....	105

### **3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À AMOSTRA: ALUNOS E PROFESSORES**

3.1. Caracterização da amostra .....	108
3.1.1. Distribuição da amostra por escalão etário e nível de ensino .....	108
3.1.2. Número de alunos por escalão etário .....	110
3.1.3. Estado Civil dos alunos .....	111
3.1.4. Número de filhos dos alunos.....	112
3.1.5. Situação Profissional dos inquiridos.....	113
3.1.6. Perfil Social do aluno-recluso.....	114
3.1.7. Caracterização sócio-profissional da família .....	115
3.1.8. Origem geográfica da família dos inquiridos.....	116
3.1.9. Tipo de pena.....	117
3.1.10. Situação jurídica dos alunos .....	118
3.1.11. Tempo de pena cumprido pelos alunos .....	119
3.1.12. Duração da pena nos alunos condenados .....	120
3.1.13. Trajectória Escolar dos alunos-reclusos .....	121
3.2. Caracterização dos professores inquiridos .....	122

### **4. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM O QUESTIONÁRIO**

4.1. Questionário dos alunos .....	125
4.2. Questionário dos professores .....	130

### **5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

5.1. Interpretação das entrevistas dos alunos .....	133
5.2. Interpretação das entrevistas aos Técnicos dos Serviços de Educação e Ensino .....	137

### **6. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES .....**

139

### **BIBLIOGRAFIA .....**

142

### **LEGISLAÇÃO REFERENCIADA .....**

149

### **ANEXOS .....**

1 - 80

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1 – Esquema da prisão como sistema aberto .....	78
Figura nº 2 – Organograma do Estabelecimento Prisional e Regional de Beja .....	83

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 – Caracterização dos alunos entrevistados .....	106
Quadro nº 2 – Distribuição da amostra por escalão etário e nível de ensino .....	109
Quadro nº 3 – Número de alunos por escalão etário .....	110
Quadro nº 4 – Estado civil dos alunos .....	111
Quadro nº 5 – Número de filhos dos alunos .....	112
Quadro nº 6 – Trajectória Profissional dos alunos .....	113
Quadro nº 7 – Caracterização sócio-profissional da família dos alunos .....	115
Quadro nº 8 – Tipo de Pena dos alunos .....	117
Quadro nº 9 – Situação jurídica dos alunos .....	118
Quadro nº 10 – Tempo de pena cumprido .....	119
Quadro nº 11 – Duração da pena .....	120
Quadro nº 12 – Trajectória escolar dos alunos-reclusos .....	121

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Distribuição da amostra por escalão etário e nível de ensino .....	109
Gráfico nº 2 - Número de alunos por escalão etário .....	110
Gráfico nº 3 - Estado civil dos alunos .....	111
Gráfico nº 4 - Número de filhos dos alunos .....	112
Gráfico nº 5 - Nível de escolaridade da família dos alunos .....	114
Gráfico nº 6 - Origem geográfica da família dos alunos .....	116
Gráfico nº 7 - Tipo de pena .....	117
Gráfico nº 8 - Situação jurídico-penal .....	118
Gráfico nº 9 - Tempo de prisão cumprido .....	119
Gráfico nº 10 - Duração da pena .....	120
Gráfico nº 11 - Trajectória escolar dos alunos-reclusos .....	122
Gráfico nº 12 - Distribuição do corpo docente pela variável sexo .....	122
Gráfico nº 13 - Distribuição dos professores por nível de ensino .....	123
Gráfico nº 14 - Situação profissional dos docentes .....	123
Gráfico nº 15 - Experiência profissional dos docentes .....	124
Gráfico nº 16 - Experiência lectiva no Estabelecimento Prisional .....	124
Gráfico nº 17 - Disciplinas mais úteis para a reinserção .....	129
Gráfico nº 18 - Profissão a exercer no futuro .....	130

## CANÇÃO

Saber? Que sei eu?  
Pensar é descrever.  
- Leve e azul é o céu -  
Tudo é tão difícil  
De compreender!...

A ciência, uma fada  
Num conto de louco...  
- A luz é lavada -  
Como o que nós vemos  
É nítido e pouco!

Que sei eu que abrande  
Meu anseio fundo?  
Ó céu real e grande,  
Não saber o modo  
De pensar o mundo!

## INTRODUÇÃO

A Relação Educativa continua a ser fonte de muitas polémicas e objecto de inúmeras dissertações e estudos. Dada a sua diversidade, várias ciências humanas e sociais têm emprestado os seus postulados e doutrinas em prol de uma melhor compreensão da dimensão da relação educativa.

Estamos conscientes de que ao falarmos da relação educativa não estamos unicamente a limitar o nosso campo de acção à relação professor/aluno, embora reconheçamos que esta seja aquela que está mais directamente ligada ao acto educativo. Assim, entenda-se por relação educativa “um sistema de relações mais vasto, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura.” (Postic, 1984, p.2)

Pretendemos com este trabalho, debruçar-nos mais especificamente sobre a relação educativa na sua dimensão professor/aluno, no entanto, o contexto desta relação passa por um outro sub-sistema social: a **Prisão**. Consideramos que o tipo de relação que o professor estabelece com os alunos e vice-versa, neste contexto específico, pode ser um factor determinante no seu sucesso educativo. Apesar de privado da sua liberdade, o recluso não perde o direito à educação.

Por sua vez, pretendemos também inferir até que ponto este sucesso educativo é, ou não, facilitador da reinserção sócio-profissional destes alunos que, se encontram privados da sua liberdade e afastados da família, dos amigos e da própria sociedade.

Procurámos, em primeira mão, indagar junto destes alunos se as relações de influência que estabelecemos entre as componentes dos nossos conceitos eram relevantes e se as mesmas retratavam, de alguma forma, a realidade vivida por estes indivíduos.

Estávamos cientes das limitações que poderiam ocorrer durante o nosso projecto de investigação, visto estarmos a entrar num território sensível, no qual, ainda que inadvertidamente, poderíamos ferir algumas susceptibilidades.

Antes de mais, e de forma a construirmos uma noção mais precisa daquilo que entendemos quando mencionamos a prisão e os reclusos, procurámos fazer uma “viagem no tempo” e conhecer mais de perto uma realidade que se encontra frequentemente longe dos nossos horizontes e vivências e mesmo dos debates públicos.

Só depois de nos inteirarmos acerca da dinâmica das prisões poderemos conhecer de forma mais coerente e consistente a problemática que nos propomos estudar.

Procurámos compreender em que moldes se desenrola a relação educativa em contexto prisional e reflectir sobre os condicionalismos biológicos, psicológicos e sociais que, conjuntamente, contribuíram para a formação de um indivíduo delinvente que posteriormente se tornou um recluso.

Após uma abordagem global do sistema prisional, dos seus objectivos e das transformações organizacionais que têm ocorrido ao longo dos tempos, como consequência da nova visão da própria sociedade, personificada através dos legisladores, que têm dado um contributo bastante significativo no sentido de reajustar o sistema prisional em prol da reintegração e ressocialização dos reclusos, esperamos poder contribuir de algum modo para uma melhor compreensão do que é a relação educativa nesse meio e quais são as formas que a mesma pode assumir, mostrando uma outra faceta da mesma e lançando um novo olhar sobre as prisões e os reclusos.

### **Mas como é que a Escola entrou na prisão?**

Até 1979 o ensino nos estabelecimentos prisionais foi assumido e assegurado por técnicos do Ministério da Justiça que eram colocados nos Estabelecimentos Prisionais e que acumulavam as funções docentes com outras funções na área da Educação.

Com o diploma legal “*Execução das Medidas Privativas da Liberdade*”, publicado pelo Decreto-Lei nº 265/79, o ensino é fomentado de modo diferente como podemos verificar no artº 80 que refere que “devem ser organizados cursos de ensino que garantam a escolaridade obrigatória ao recluso, com aptidão, que não tenha obtido o respectivo diploma”.

Como forma de concretizar este propósito no mesmo ano foi estabelecido um protocolo<sup>1</sup> entre os Ministérios da Justiça e da Educação com o objectivo de poder assegurar a escolaridade básica dos alunos e proporcionar-lhes “um ensino integrado no sistema educativo, de forma a garantir-lhes a possibilidade de continuarem a sua formação”.

O despacho ainda apresenta as seguintes determinações:

- O ensino primário será assegurado através de professores destacados, nos termos do Decreto-Lei nº373/77, por proposta do Director Geral da Educação Permanente;
- O ensino preparatório será assegurado através de professores das escolas preparatórias que lhes ficarem mais próximas;
- O serviço docente dos professores do ensino preparatório em estabelecimentos prisionais integrar-se-á no próprio horário dos professores;
- O currículo seguido no ensino preparatório será o dos cursos supletivos nocturnos com a duração de um ano e nele integrar-se-ão, com carácter facultativo, as disciplinas de Educação Física, Educação Musical e Trabalhos Manuais;

---

<sup>1</sup> Despacho Conjunto nº 211/79 de 18 de Julho

- As turmas serão constituídas, em média, por vinte alunos, salvo se o número de candidatos for inferior funcionando nesse caso com um mínimo de dez alunos;
- O transporte dos professores será da responsabilidade da Direcção-Geral dos Serviços Prisionais assim como o apetrechamento das salas, de acordo com indicações fornecidas pelas Direcções Gerais de Educação Permanente e do Ensino Básico.

Como resultado deste acordo, o ano lectivo de 1979/1980 iniciou com o 1º Ciclo nos estabelecimentos prisionais de Beja, Castelo Branco, Guarda, Porto, Setúbal, Sintra e Tires.

Após uma análise com base na experiência efectuada e tendo-se chegado à conclusão de que os resultados obtidos haviam sido positivos, a experiência educativa alargou-se a outros estabelecimentos prisionais, nomeadamente Alcoentre, Bragança, Coimbra, Évora, Guimarães, Leiria, Paços de Ferreira, Viana do Castelo e Vila Real.

Relativamente ao 2º Ciclo, a experiência pioneira realizou-se nos estabelecimentos prisionais de Leiria, Porto e Santa Cruz do Bispo, tendo-se alargado posteriormente aos estabelecimentos de Coimbra, Lisboa, Paços de Ferreira e Tires.

Até 1983, o acordo entre os dois Ministérios contemplava apenas o ensino ao nível do 1º e 2º Ciclos. Contudo, em Outubro desse mesmo ano é assinado um novo protocolo<sup>2</sup> entre as duas entidades no qual se menciona ter-se “reconhecido a conveniência de tornar o ensino nos estabelecimentos prisionais extensível ao curso secundário”.

---

<sup>2</sup> Despacho Conjunto nº 112ME/83 de 17 de Outubro

Em conformidade com estas novas orientações, no ano lectivo de 1983/1984 deu-se início ao ensino secundário nos estabelecimentos prisionais de Coimbra e Paços Ferreira.

Actualmente encontra-se em vigor o Despacho Conjunto nº 451/MJ/ME/99 que enquadra o funcionamento do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Recorrente e o Despacho Conjunto nº 48/97, de 6 de Maio que define as condições de funcionamento do Ensino Secundário Recorrente por unidades capitalizáveis.

### **E quais são as intenções educativas nos estabelecimentos prisionais?**

Como consequência do crescimento da população prisional e da crescente complexidade dos problemas que, por sua vez, implicam a existência de uma maior coordenação e articulação entre as acções levadas a cabo tanto no interior como no exterior dos estabelecimentos prisionais, tendo em vista a reintegração social dos reclusos, é criada através do Decreto-Lei nº 168/80 de 29 de Maio, a Direcção dos Serviços de Educação, Ensino e Serviço Social. Cabe a esta Direcção intervir no sector de serviço social e coordenar os sectores da educação e ensino.

De acordo com o determinado no Decreto-Lei as competências do Serviço de Ensino são as seguintes:

- “assegurar a ligação com o Ministério da Educação para a efectivação dos acordos relativos à instrução dos reclusos e promover novas modalidades de cooperação;
- apoiar, em coordenação com os serviços próprios do Ministério da Educação, as direcções dos estabelecimentos prisionais na criação e organização de cursos escolares dos diferentes graus de ensino;

- providenciar, em colaboração com as direcções dos estabelecimentos prisionais, para que o ensino seja ministrado em instalações capazes e com o equipamento escolar pedagogicamente aconselhado;
- criar ou propor estímulos e recompensas para incentivar o interesse dos reclusos pelas actividades escolares;
- dar apoio, quando solicitado, aos cursos de formação profissionais a realizar nos estabelecimentos prisionais;
- recolher e manter actualizados os dados estatísticos referentes ao ensino nos estabelecimentos prisionais;
- colaborar com o Serviço de Educação na organização e dinamização de bibliotecas para uso dos reclusos e dos funcionários.”

Podemos inferir a partir da descrição dos objectivos acima citados, que o ensino e a educação têm um papel de relevo para a dignificação e reintegração dos reclusos.

É também, de forma explícita, visível que se pretende criar e promover hábitos de leitura nos reclusos, de forma a colocá-los em sintonia com a actualidade do mundo exterior e simultaneamente está patente a tentativa de minimizar os aspectos punitivos do tempo de reclusão, procurando que, pelo facto de estarem afastados da sociedade, não lhes sejam atribuídas restrições no que concerne a sua formação escolar, profissional e cultural.

O facto dos planos de estudo, os programas, os professores e os materiais de ensino serem idênticos aos utilizados no mundo exterior é indicativo da importância que é atribuída ao facto do recluso ter a possibilidade de dar continuidade à sua formação quando sair em liberdade.

Também reconhecemos que a acção educativa não se restringe única e exclusivamente à transmissão de conhecimentos. Ela ultrapassa os limites dos assuntos que ensina de forma intencional, acabando por veicular, mesmo inconscientemente, os papéis sociais, valores e atitudes.

Na sua função socializadora a escola surge como “um espaço precioso de interacções, de aprendizagens e socializações múltiplas. Não só os alunos, mas também os professores e outros agentes, aí têm que resolver uma série de conflitos e negociar consensos. Tanto aquele que ensina como aquele que aprende, precisa de aceitar valores e crenças do outro”<sup>3</sup>. É nesta troca de aprendizagens que pensamos ser importante o papel da escola dentro da prisão, na possibilidade de uma ressocialização dos indivíduos através do contacto com uma realidade exterior, uma vez que este processo de auto-conhecimento e permanente actualização faz parte da vida de qualquer pessoa, seja ele recluso ou não.

“É a descoberta da sua Identidade própria, à luz do que é a sua Identidade colectiva, que permite ao indivíduo ter projectos de integração ou rejeição”<sup>4</sup>.

Este estudo é composto por seis capítulos. No primeiro capítulo, posterior à presente introdução, diz respeito ao enquadramento teórico-conceptual do nosso estudo e que engloba uma revisão da literatura que incide sobre a relação educativa em ambiente prisional, as questões da anti-socialidade e da delinquência, várias abordagens ao sistema prisional numa perspectiva evolutiva e, por último, abordámos a Escola na sua função socializadora e disciplinadora. O segundo capítulo, designado por Metodologias

---

<sup>3</sup> Carreira, Teresa, Bastos, Ana Paula (2003). Socialização, Assertividade e Competências. Saberes Plurais, para um Melhor Modelo de Professor, in *Anais Universitários*, Série de Ciências Sociais e Humanas, nº 11 e 12, p. 47.

<sup>4</sup> Carreira, Teresa (1996). Identidade e Pertença: Do individual ao Colectivo, in *Anais Universitários*, Série Ciências Sociais e Humanas, nº 7, p. 324.

de Investigação, pretende dar conta de todos os passos dados no sentido da construção do nosso Modelo Explicativo Teórico e correspondente validação, de modo a obtermos o Modelo Explicativo Emergente da nossa problemática. De modo a tornarmos mais claro todo o percurso metodológico, subdividimos este capítulo em duas fases: a fase A, que descreve todo o percurso até à obtenção do Modelo Emergente e a fase B que nos leva à construção de um segundo instrumento de recolha de informação.

O terceiro capítulo contempla a apresentação dos dados relativos à nossa amostra constituída pelos alunos e pelos elementos de identificação dos questionários dos professores, procedendo à sua respectiva caracterização, bem como à caracterização do nosso campo de investigação: a Prisão.

No capítulo quatro está inserida a análise dos resultados recolhidos com os questionários aplicados.

O capítulo cinco contém a análise das entrevistas efectuadas aos alunos e aos Técnicos dos Serviços de Educação e Ensino.

Por último, o capítulo seis, designado por “Conclusões, limitações e implicações”, contém um conjunto de considerações decorrentes de todo o nosso trabalho.

# **1. DEFINIÇÃO FUNDAMENTADA DO OBJECTO DA OBSERVAÇÃO**

## **1.1. A Relação Educativa no Estabelecimento Prisional**

A relação educativa em todas as suas vertentes continua a ser um tema controverso, imprevisível e inesgotável. Estamos a falar de algo que é muito abrangente e que envolve inúmeros actores e todas as interacções que se podem estabelecer entre eles.

Neste projecto de investigação iremos debruçar-nos, de uma forma mais precisa, sobre a relação educativa estabelecida entre o professor e o aluno. No entanto, ao contrário do que acontece na maioria dos casos, a relação professor/aluno a que nos referimos apresenta contornos muito precisos e invulgares. Referimo-nos ao facto de este professor se deslocar a um espaço fechado, com regras específicas e uma dinâmica própria, que frequentemente se sobrepõe ao espaço sala de aula/escola –Prisão- e ao facto destes alunos serem jovens e adultos que se encontram privados da sua liberdade e como tal afastados da sua família, dos seus amigos, da sociedade em geral.

Pensamos que a qualidade da relação educativa que se estabelece entre professor/aluno com todos estes condicionalismos irá ser determinante para a persistência e a motivação destes alunos para o sucesso.

O processo de encarceramento produz, uma série de efeitos sobre o indivíduo que a ele é submetido. Este processo afecta, de um modo geral, todo o indivíduo que se vê forçado a viver num estabelecimento prisional. Quando nos referimos aos efeitos do encarceramento não podemos deixar de mencionar a socialização de que é objecto o indivíduo dentro da prisão.

Wheeler (1971) enfatizou que *“la prision, debido a la formación de dicha ‘sociedad de los internos’, ejerce una socialización sobre sus miembros, que en muchas ocasiones se opone al tipo de socialización prevista por el sistema legal, por la sociedad, de cara a la rehabilitación del recluso.”* (p.256)

Clemmer (1968), no seu trabalho sobre a socialização “alternativa” que se produz na prisão, chegou à conclusão que a maioria das características observadas sugeriam a existência de um sistema “*dañino*”, ou seja, prejudicial para qualquer actividade que se possa considerar como reabilitadora. Este autor criou o conceito de “prisionização”<sup>5</sup> para expressar as consequências da exposição à “*sociedad de los internos*”.

Com a permanência do sujeito durante um certo período dentro da prisão, o grupo de reclusos pode proporcionar ele próprio um marco de referência, em oposição aos funcionários e ao resto do pessoal da prisão. A prisão, só por si, gera comportamentos que, regra geral, são associativos, antireabilitativos e fomentadores de agressividade.

É neste contexto que nos surge o ensino. Surge como uma forma de ocupar o tempo, uma oportunidade para sair da zona prisional e estar numa sala de aula que se assemelha a qualquer outra e onde é possível ao recluso contactar com indivíduos, neste caso os professores, que vêm do mundo exterior e não têm qualquer ligação interna com todos os intervenientes, quer no seu processo de detenção ou julgamento, quer com os actores que fazem parte da instituição “Prisão”. Os professores que leccionam nos Estabelecimentos Prisionais são recrutados pelas escolas que, através de protocolos previamente estabelecidos, estão responsáveis pelo ensino nestes locais. São atribuídas horas lectivas integradas nos horários destes docentes, que são cumpridas nos Estabelecimentos Prisionais.

---

<sup>5</sup> Entenda-se por “prisionização” a adopção, em maior ou menor grau, dos modos comuns, dos costumes e da cultura do cárcere. Clemmer é frequentemente chamado de “pai” da sociologia das prisões.

A relação educativa professor/aluno estabelecida neste contexto acaba por ter contornos semelhantes em alguns aspectos aquela que se estabelece num ambiente escolar normal, sendo como é óbvio potenciados e sobrevalorizados dadas as características particulares do ambiente circundante. O professor nunca é unicamente professor, ou seja, alguém que está ali para transmitir conhecimentos sobre uma determinada área disciplinar e procurar adequar estratégias de modo a conduzir os seus alunos ao sucesso. O professor transforma-se inúmeras vezes num confidente e amigo, num conselheiro, num psicólogo, enfim alguém que sabe ouvir sem julgar ou emitir juízos de valor prévios, alguém que compreende e tenta, por breves instantes, aliviar a pressão exercida pelo encarceramento forçado, alguém cuja função neste lugar é antes de mais ser aquela pessoa na qual se pode confiar e com a qual se pode rir ou chorar.

Desta forma, o relacionamento professor/aluno ganha um cariz fortemente emotivo e afectivo, que permite contrabalançar os efeitos contraproducentes da reclusão. Sabemos, que este estado de reclusão é uma consequência da prática de actos de criminalidade que violam a lei vigente no nosso país. Estes indivíduos falharam contra as regras da sociedade, no entanto, cabe a essa mesma sociedade fazer uso de todos os meios possíveis para contrariar os instintos de delinquência e criminalidade e contribuir para a reabilitação dos sujeitos que puniu.

Deste modo, a possibilidade da escola, bem como de outras instituições, terem acesso aos Estabelecimentos Prisionais é uma forma de ressocializar estes indivíduos, tentando capacitá-los e muni-los de outras armas –o conhecimento e aptidões profissionais - para que a sua reinclusão sócio-profissional seja bem sucedida.

Assim sendo, consideramos que o sucesso educativo dos alunos será uma das áreas que devemos privilegiar, uma vez que aspectos como a preparação para o regresso à vida

activa e o desenvolvimento da consciência cívica, moral e pessoal se tornam primordiais para uma melhor reinserção destes indivíduos na sociedade.

## **1.2. Conceitos relevantes para a compreensão da anti-socialidade**

Conceitos como o de normalidade, patologia, marginalidade, desviância, desordem da personalidade anti-social (DPA), personalidade criminal e psicopatia surgem com um elevado grau de importância na tentativa de compreender as possíveis causas que estão na génese de um comportamento anti-social e desviante.

Pretendemos pois, de um modo sucinto, abordar as várias definições dos conceitos supracitados, apresentadas por diversos autores. Consideramos que a sua explicitação será relevante para um melhor conhecimento do comportamento delinquente.

### **Normalidade e Patologia**

Canguilhem (1966) afirmava que o patológico era uma alteração quantitativa do estado normal, contrariando a visão maniqueísta que defendia que o mundo era constituído por dois pólos opostos e irreversíveis: os sãos e os doentes, os normais e os anormais.

Foucault (1963, 1972) ao evocar as alegorias de lepra e da peste, considerando-as como momentos de análise dos processos históricos por meio dos quais a sociedade lidou com a doença, presta um contributo importante a esta concepção. Ele atribui à lepra o significado da exclusão e, uma vez que esta é imutável e vitalícia, a única forma que o corpo social encontrou para resolver o problema foi o de excluir e isolar estes nos leprosários, de modo a impedir a contaminação dos restantes.

A peste vem, no entanto, trazer uma nova visão da doença. A exclusão dos portadores da doença como forma de controlo da mesma torna-se insuficiente. É então necessária a intervenção de mecanismos de controlo para evitar a propagação da mesma. Assim a sociedade é forçada a conviver com o mal, e como tal deve controlá-lo, discipliná-lo e analisá-lo.

Ao contrário do que acontecia com a lepra, o corpo social não pode manter-se distanciado e à margem, uma vez que contém o mal no seu interior, sendo assim obrigado a criar mecanismos de disciplina e de controlo e regulamentos de contenção da doença. Este autor irá posteriormente (1975) explicar o aparecimento da prisão, tendo por base esta dupla necessidade de excluir e controlar, dando origem ao processo que visa o controlo dos sujeitos, de forma a evitar relacionamentos perigosos.

Surge assim no início do século XIX a noção de normalidade/patologia através das dicotomias: louco/são, perigoso/inofensivo, anormal/normal, que conduzirão, por sua vez, à criação de instituições (hospícios, asilos, prisões) cujo propósito é conter esses marginais e desviantes.

Segundo Lefebvre (cf. Gonçalves, 1990) é também neste século que surge uma nova forma de encarar a doença e o doente, servindo agora a tuberculose de referência. Devido à lentidão da sua evolução e à possibilidade do doente descrever a sua sintomatologia – ao contrário do que acontecia com os leprosos e os empestados - será possível aperfeiçoar formas de tratamento e conseqüentemente de despistagem e prevenção. Este ciclo (despistagem - diagnóstico – tratamento - reenvio ao corpo social) é aplicável a todo o campo social – educação, trabalho, saúde, justiça – e acaba por constituir um mecanismo básico de suporte da sociedade actual.

A sociedade cria também instituições, tais como os hospitais, os centros de emprego e (re) qualificação profissional, as escolas de ensino especial, as prisões, etc. onde aqueles que estão “temporariamente excluídos” poderão receber o “tratamento” que necessitam, de forma a estarem novamente em condições de serem reinseridos na comunidade de onde haviam sido retirados.

A sociedade adota também uma postura de acompanhamento e despistagem dos reinseridos, para poder aferir acerca da sua adaptação à normalidade que, caso não se tenha verificado, induz a um novo processo de exclusão e tratamento.

Agra (1986, p.271) afirma que a normalidade é “mudança, adaptação à mudança, crescimento, normatividade, invenção de normas de existência, criatividade”, como consequência desta constante possibilidade de mudança, desta indefinição.

### **Comportamento desviante e marginalidade**

O termo “desviante” ou “comportamento desviante” surgiu recentemente na área da Psicologia, estando a sua gênese na área da Sociologia dos anos sessenta, altura em que autores como Becker (1963, 1964), Cohen (1966), Erikson (1964) e Matza (1969) produzem textos marcantes utilizando estes termos.

Em virtude da sua vertente mais clínica, a Psicologia optou pelo uso de conceitos como o de “delinquência”, habitualmente associado aos mais jovens e à fase da adolescência. No entanto, este termo continua intimamente ligado à noção de criminalidade e aos comportamentos anti-sociais, pelo que mais recentemente os termos “desvio social” ou “desvio juvenil” começaram a ser introduzidos.

Contudo, estudos realizados sobre os estereótipos e as representações sociais <sup>6</sup> revelam que se mantém a tendência para associar a desviância e a marginalidade com a anti-socialidade e a delinquência.

Pode-se afirmar que os comportamentos marginais são anteriores aos desviantes, cronologicamente. Porém, a maior parte das vezes, ser marginal resume-se apenas a uma tentativa de ser original, procurando adoptar comportamentos e atitudes que possibilitem ao sujeito distinguir-se de um grupo e aderir a outro. Estes fenómenos surgem maioritariamente no período da adolescência e estão normalmente associados à crise de crescimento e (re)estruturação da personalidade, característica desta fase de desenvolvimento, e que habitualmente não está relacionada com a adopção de comportamentos anti-sociais, mas sim com a integração em movimentos de contracultura, tais como os hippies ou os punks, onde se verifica que a prática de actos ilegais é episódica.

No entanto, quando fenómenos de marginalização tais como o abuso de bebidas alcoólicas, o consumo de drogas, o envolvimento em desordens e agressões se tornam sistemáticos e organizados, as probabilidades de crítica por parte da sociedade aumentam.

Reforçamos assim a noção de que um comportamento desviante não é necessariamente um comportamento patológico e que, só o poderá ser quando as instituições, através dos seus agentes (juízes, médicos, psicólogos, etc.), comecem a identificar esse comportamento como tal, utilizando um conjunto de referentes (jurídicos, científicos, ideológicos, políticos) como norma-padrão.

---

<sup>6</sup> Coslin & Brunet (1983); Faugeron (1983); Simons & Chambers (1975); Barra da Costa (1999).

## **Desordem da Personalidade Anti-Social (DPA)**

As principais classificações dos síndromes psicopatológicas referem-se às questões da anti-socialidade incorporadas, nomeadamente na “desordem da personalidade anti-social” e na “desordem da personalidade dissocial”. Podendo os termos “dissocial” e “anti-social” ser encarados como sinónimos, nos EUA o primeiro termo é mais aplicável às dificuldades no cumprimento de normas sociais, enquanto que o segundo se refere àqueles que são incapazes de tolerar essas normas, entrando conseqüentemente em conflito com as mesmas.

A DSM – IV (American Psychiatric Association, 1994), classificou estes distúrbios a partir dos seguintes critérios:

- A. A existência de um padrão de desrespeito e violação dos direitos dos outros, desde os 15 anos de idade, cujos indicadores são:
1. Falhas na conformidade às normas sociais e legais devido à prática constante de actos que poderão conduzir à reclusão;
  2. Uso permanente da mentira, de subterfúgios e da manipulação dos outros em proveito próprio;
  3. Impulsividade e conseqüente dificuldade no planeamento do futuro;
  4. Irritabilidade e agressividade verificada através do envolvimento frequente em situações de lutas ou assaltos;
  5. Desrespeito pela segurança de outrem;
  6. Irresponsabilidade permanente, que é visível na dificuldade em garantir e manter o seu trabalho e em cumprir com as suas responsabilidades financeiras;

7. Inexistência de remorsos ou sentimentos de culpa, que se reflectem numa indiferença perante os agredidos;
- B. O indivíduo tem, pelo menos, 18 anos de idade.
- C. Existem provas da existência de uma conduta disfuncional iniciada antes dos 15 anos.
- D. A ocorrência de comportamentos anti-sociais não se verifica unicamente numa esquizofrenia ou na manifestação de episódios maníacos.

Tendo em conta a predominância dos aspectos directamente relacionados com o estilo de vida anti-social (prática de actividades delituosas e criminais) renegando para segundo plano os aspectos clínicos, Gonçalves (2000) afirma que “com alguma margem de certeza poderíamos mesmo dizer que  $\frac{3}{4}$  dos indivíduos presos em Portugal preencherão um número de critérios suficientes para serem classificados neste distúrbio da personalidade.” (pp. 23, 24)

### **Personalidade Criminal**

Em virtude dos postulados da escola positivista e da antropologia criminal, no que concerne a explicação das condutas criminosas, estarem ultrapassados e esgotados, surge a noção de “personalidade criminal” que se desenvolveu ao longo do século XIX, tendo surgido com mais convicção a partir do segundo quartel do século.

De Greeff (1946) vem modificar a percepção existente, que via o delinvente como um sub-produto biológico-constitucional, para passar a encará-lo como alguém que difere da maioria das pessoas na gradação de algumas dimensões, concretamente o desenvolvimento moral. De Greeff olha o crime e o criminoso como “elementos de uma vasta rede de interacções”.

Será Pinatel (1963/ 1975), que através da sua sistematização dará uma nova dimensão a este conceito de personalidade criminal, gerando do mesmo modo algumas críticas e controvérsias. Para Pinatel existem fundamentalmente quatro preposições:

1. O criminoso é um ser humano como qualquer outro, apresentando apenas uma maior aptência para passar ao acto;
2. A personalidade criminal é composta por traços psicológicos que se encontram agrupados num nó central, e suas variantes;
3. Este nó central contém os traços do egocentrismo, da agressividade, da labilidade e indiferença afectiva, grandes responsáveis pela passagem ao acto criminal; As variantes (temperamento, aptidões físicas, intelectuais e profissionais, necessidades nutritivas e sexuais) irão modelar as variáveis desse acto;
4. A personalidade criminal é dinâmica como consequência da articulação e interacção existentes nas características referidas anteriormente;

Esta teoria sofreu várias evoluções, contudo, várias críticas têm sido colocadas a esta noção de personalidade criminal. Para compreender o crime e o criminoso é necessário compreender:

- o ou os processos que o sujeito usa para gerir a sua conduta delinvente;
- os processos cognitivos conjuntamente com os “padrões de pensamento criminal” e “erros de automáticos de pensamento” (cf. Yochelson & Samenow, 1989);
- os processos emocionais existentes antes, durante e após a realização do comportamento criminoso;

- as orientações para diferentes estilos de vida ou carreira criminais (cf. Manita Santos, 1994, 1997, 1998);

## **Psicopatia**

Tem sido rodeada de controvérsia a definição do termo psicopatia, bem como a definição do espaço ocupado por ela nas áreas clínica e forense. Este termo irrompe pelo século XIX, abarcando uma variada e ampla categoria de alterações da personalidade, levando alguns estudiosos a considerá-lo como um conceito desprovido de sentido, operância e até moralista (cf. Doren, 1987).

O termo “sociopata” ou “perturbação da personalidade sociopática” surge após a primeira classificação dos distúrbios mentais (DSM – I; American Psychiatric Association, 1952), sendo mais tarde conceptualizado como “distúrbio da personalidade anti-social” (antisocial personality disorder). Porém, os termos psicopata e sociopata parecem ser utilizados em referência ao mesmo tipo de pessoas.

Cleckley (1941, 1976) ao definir um conjunto de critérios para a identificação da psicopatia fornece um importante contributo para o estudo e as investigações deste síndrome.

Robert Hare, que após vários estudos criou a Hare Psychopathy Checklist (1980), revista em 1991, define a psicopatia como um agrupamento de traços de personalidade e comportamentos socialmente desviantes, considerando não só a vertente clínica, mas também a vertente comportamental.

Mais recentemente, autores como Cooke (1997/1998) e Michie (1999) acrescentaram um terceiro factor à definição de psicopatia, passando o mesmo a implicar a existência

de um estilo interpessoal arrogante e dissimulado, uma experiênciãção dos afectos deficitária e de um estilo comportamental impulsivo e irresponsável.

A controvérsia decorrente da definição do termo psicopatia surge, segundo Pichot (1978) devido à oposição entre a perspectiva de origem inglesa (proveniente da “loucura moral” de Pritchard, que descreve um tipo de personalidade com base num ajustamento social deficitário) e a perspectiva germânica de K. Schneider (1923/1955) baseada no conceito de “personalidade psicopática”, que assenta na existência de vários tipos de personalidade anormais que são caracterizadas consoante o seu desvio das características psicológicas normais.

Pichot (1978) argumenta que esta confusão no uso da terminologia terá tido origem na utilização do termo “personalidade psicopática” (germânico) em equivalência ao termo “moral disorder” em situações descritas no contexto Britânico, como consequência das conotações éticas que o termo “moral” encerra.

No entanto, para os alemães o conceito de psicopatia não implicava a existência de uma inadaptação social, ao contrário do conceito defendido pelos ingleses.



Em 1992, Blackburn define a utilização actual do termo psicopatia em três vertentes:

1. a psicopatia consiste num desvio/deterioração pessoal ou psicológica das condutas normais (teoria de Schneider);
2. a psicopatia consiste num desvio/deterioração social, sendo a tónica colocada no comportamento social desviante e não na desordem da personalidade (defendida pela American Psychiatric Association -1994- através do conceito de desordem da personalidade anti-social);

3. a psicopatia consiste na combinação de um tipo específico de deterioração da personalidade resultante de um desvio social aliado a critérios clínicos (concepção híbrida de Cleckley, 1941, 1976 e Hare, 1991);

Concluimos pois que na actualidade co-existem várias definições do termo psicopatia, variando as mesmas conforme o país e a correspondente legislação e/ou legado científico. Contudo, Hare e os seus colaboradores, através dos estudos desenvolvidos, têm tido um papel de relevo na redefinição desta anomalia.

Sabe-se hoje em dia que aqueles que enveredam por um comportamento desviante e marginal raramente originam graves problemas anti-sociais, sendo que à medida que progredimos para a psicopatia, também encontramos um maior envolvimento dos sujeitos em situações caracterizadas pela agressividade e extrema violência. Obviamente que este percurso não é explicativo de todas as situações. Também se sabe hoje em dia que a percentagem de sujeitos com anomalias mentais, tais como a esquizofrenia, que cometem crimes é muito baixa. Contudo, quando estes indivíduos cometem um crime, o seu grau de gravidade é extremo (homicídio).

Por outro lado, muitos dos crimes violentos que ocorrem são também da responsabilidade de indivíduos aparentemente calmos, responsáveis e cumpridores da lei, que modificam drasticamente o seu comportamento quando aspectos como a usurpação territorial ou a honra traída motivam tais atitudes. Deste modo, é particularmente difícil encerrar numa teoria o universo da anti-socialidade, dada a multiplicidade de variáveis internas e externas que o condicionam.

Gonçalves (2000) afirma que “a singularidade do ser humano está, em muitos casos, na sua imprevisibilidade, que tanto lhe determina rasgos de genialidade no sentido do bem-estar da humanidade como o precipita para os abismos da violência e da carnificina.” (p.

31)

### **1.3. Delinquência e anti-socialidade: sua causalidade**

Numa tentativa de melhor ilustrar as questões da anti-socialidade, cada vez mais se procuram investigar as suas causas, de modo a tentar encontrar formas de minimizá-la.

O que está na base da delinquência, da anti-socialidade e da psicopatia?

Tentaremos, de forma sucinta, apresentar algumas das abordagens causais destes fenómenos e as suas premissas de base.

#### **1.3.1. A Abordagem Biológica**

Como a própria designação deixa transparecer, esta abordagem assenta no facto dos aspectos físicos e biológicos serem explicativos no que concerne a compreensão do crime e dos criminosos.

Pensou-se durante muitos anos que certos indícios faciais e cranianos, bem como rótulos de “má índole” e “maus instintos” na caracterização de um indivíduo eram por si só indicativos e premonitivos do desenvolvimento de um indivíduo propenso à prática do crime. Partia-se também do pressuposto de que todos os que apresentassem determinadas características físicas - olhar estrábico, prognatismo do maxilar, orelhas sem lóbulo, etc. - seriam “criminosos natos” e que a sua possibilidade de recuperação seria nula.

Lombroso foi um dos defensores desta abordagem que acabou por servir de ponto de partida para outros estudos.

Nos anos oitenta, autores como Eysenck & Gudjonsson (1989), Moffit & Stack (1987), entre outros, procuraram demonstrar que a Biologia continha em si uma grande importância na compreensão e explicação da anti-socialidade. Vejamos então alguns

dos principais contributos desta área, começando por explorar as causas genéticas e as causas orgânicas.

### **Causas Genéticas**

Já Lombroso, através da sua teoria do “criminoso nato”, era apologista da ideia de que a criminalidade tinha uma causalidade de ordem hereditária. Embora com contornos diferentes, nos últimos anos tem havido um “renascimento” desta corrente (Lobo, Silva & Mascarenhas, 1999) que explorou várias vertentes na sua investigação, realizando estudos cromossómicos com gémeos e com indivíduos adoptados.

Nos estudos realizados com gémeos monozigóticos (com o mesmo património genético) e dizigóticos (com um património genético diferenciado), não foi possível concluir que a hereditariedade seria determinante no desenvolvimento de um comportamento anti-social e criminoso. Os gémeos monozigóticos, pela sua igualdade, têm tendência a ser tratados pelos pais e outros agentes de modo semelhante, favorecendo, deste modo, a exibição de comportamentos idênticos. Assim sendo, a adopção de comportamentos anti-sociais por parte dos mesmos poderá ser justificada como o reflexo de experiências de vida comuns e similares e não obrigatoriamente como resultado do background genético que partilham.

Relativamente aos gémeos dizigóticos é também referido o facto de, por serem gémeos, exercerem uma influência recíproca no que respeita aos comportamentos e atitudes anti-sociais. No entanto, também existem gémeos dizigóticos que querem ter a sua própria identidade e individualidade, procurando diferenciarem-se um do outro, ou então, optarem por medir forças através da adopção de papéis opostos, como o de dominância versus submissão.

Nos estudos efectuados com indivíduos adoptados, confirmou-se a tendência de que os filhos biológicos de pais criminosos se tornam também criminosos, embora tivessem convivido com pais ditos “normais”, socializadores e educadores da norma social, reforçando assim o impacto do factor genético no desenvolvimento de um indivíduo criminoso, em detrimento do factor ambiental.

Os estudos cromossómicos procuram justificar a existência de um comportamento anti-social, que se reflecte frequentemente em agressividade e violência, através da presença de um determinado cromossoma no património genético do indivíduo.

Se esta abordagem fosse viável e indiscutível não haveria qualquer possibilidade de modificação e conseqüente reinserção na comunidade de um indivíduo cujos actos criminosos seriam geneticamente determinados.

Parece-nos pois que podemos falar de uma predisposição ou influência genética na explicação da criminalidade, tendo em conta que os estudos realizados com sujeitos adoptados serão os mais conclusivos.

### **Causas Orgânicas**

Quanto às causas orgânicas, foram realizados estudos com o electroencefalograma (EEG), estudos sobre o sistema nervoso autónomo, estudos com factores bioquímicos e farmacológicos e sobre a hipótese da disfunção cerebral.

Nos primeiros procurava-se confirmar que os criminosos apresentavam um traçado anormal no EEG, concretizado num ritmo mais lento das ondas alfa. Apenas foi possível verificar a existência de um abrandamento da frequência nas ondas alfa, o que pode ocorrer não só perante a manifestação de comportamentos anti-sociais ou psicopáticos, mas em outras patologias.

Segundo Raine (1993) existe uma evidência de que a predisposição para a prática de actos violentos e anti-sociais e criminosos tem a sua origem em disfunções frontais, pelo que futuras investigações deverão comparar o registo electroencefalográfico das regiões frontais e não frontais.

O Sistema Nervoso Autónomo (SNA) subdivide-se em simpático e parassimpático, e a sua função é auto-regular os órgãos que enervam por meio das suas células e fibras nervosas. A utilização do termo “autónomo” remete-nos para o facto do mesmo não poder ser regulado pela vontade do indivíduo.

Desta forma, a ansiedade, o medo ou a ira são emoções que através da acção conjunta do sistema simpático com a produção de adrenalina estimulam um aumento da sudação, um acelaramento dos batimentos cardíacos, entre outros. O sistema parassimpático irá, por sua vez, actuar em contrário, de modo a restabelecer o equilíbrio, produzindo acetilcolina.

Uma vez que, a insensibilidade emocional e a incapacidade para antecipar consequências negativas e aprender com elas têm sido algumas das características consideradas típicas nos psicopatas e em personalidades anti-sociais, foram realizados alguns estudos procurando compreender a associação entre a expressão emocional e a anti-socialidade. Algumas investigações reportaram-se à associação entre a actividade electrodérmica e os comportamentos anti-sociais, enquanto outros averiguaram também as alterações do ritmo cardíaco. De um modo geral, todos os estudos realizados apontaram para uma baixa actividade electrodérmica nos indivíduos anti-sociais, no entanto, também se tornou difícil apurar as razões desta “insensibilidade fisiológica” dos psicopatas e dos delinquentes. Relativamente ao índice psicofisiológico do ritmo cardíaco, R. Hare apresenta-se como o investigador mais produtivo à semelhança dos estudos sobre a actividade electrodérmica. Com base na revisão de vários estudos

(1978), Hare realçou o facto da reacção cardíaca dos psicopatas a estímulos como sons ou choques eléctricos ser semelhante à de outros sujeitos, enquanto que nas respostas que antecediam estímulos nocivos os psicopatas apresentavam um comportamento significativamente diferente.

Recorrendo ao paradigma do “gradiente temporal do medo”<sup>7</sup>, Hare (1978) verificou que nestas experiências, os indivíduos psicopatas aceleravam o seu ritmo cardíaco no momento que antecedia a aparecimento do ruído, e que este aumento era superior àquele observado nos indivíduos não psicopatas. Esta observação era ainda mais significativa nos indivíduos que, segundo a escala de Gough (1969) exibiam os índices de socialização mais baixos.

Após os resultados de vários estudos e investigações, Hare concluiu que, o facto dos psicopatas apresentarem um acelaramento do ritmo cardíaco nas respostas que antecedem estímulos nocivos, é indicador da facilidade com que estes indivíduos conseguem “desligar-se” perante o aparecimento de estímulos nocivos em sua volta, sendo os resultados da baixa conductividade electrodérmica mais uma prova dessa atitude “defensiva”.

Posteriormente, Patrick, Cuthbert & Lang (1994) procuram descobrir se a resposta de mobilização que habitualmente acompanha a experimentação de situações emocionais apresenta algum défice nos psicopatas. O ritmo cardíaco, a conductância electrodérmica e a musculatura facial são os indicadores utilizados neste estudo. Estes autores chegaram à conclusão que os psicopatas apresentavam menos alterações fisiológicas quando imaginavam situações-neutras, sugerindo assim que os mesmos apresentam uma “lesão” ou um deficit funcional no processo de associação entre os estímulos simbólicos

---

<sup>7</sup> Este paradigma consiste na contagem de números em voz alta, sendo dada ao sujeito a informação de que num determinado número ouvir-se-á um ruído alto e desagradável.

e as dimensões afectivas. A inexistência desta activação fisiológica nos psicopatas poderá justificar o facto destes indivíduos darem pouca relevância às consequências negativas dos seus actos, adoptando uma vida errante, pautada pela impulsividade e pela auto e hetero-destruição.

### **Os Factores Bioquímicos e Farmacológicos**

Os estudos desenvolvidos nesta área têm por base a existência de diversas substâncias na corrente sanguínea, tais como o colesterol e o açúcar de origem metabólico, as próprias hormonas do sistema neuroendócrino, os neurotransmissores a nível neuroquímico e os estupefacientes como o álcool e outras drogas.

As investigações desenvolvidas nos anos oitenta e noventa têm procurado explorar a relação entre aspectos específicos da personalidade anti-social, tais como a agressividade, a impulsividade e a violência, e determinadas reacções bioquímicas, tais como variações da serotonina, da adrenalina ou das hormonas.

Deste modo, e segundo Garrido (1984) existem vários estudos que estabelecem uma relação entre a delinquência, a violência e a agressividade e factores bioquímicos e farmacológicos, tais como a hipoglicémia, altos índices de testosterona, desequilíbrios hormonais e o consumo de álcool ou drogas.

Porém, Virkkunen (1993) menciona que existe uma relação significativa entre um nível baixo de colesterol e o comportamento criminoso, assim como com um menor nível de açúcar. Este autor defende que o nível de açúcar existente no sangue associado à ingestão de bebidas alcoólicas, provoca uma diminuição do primeiro na corrente sanguínea, conduzindo a um maior protagonismo do último, que por sua vez, é considerado um elemento facilitador do crime. É do conhecimento comum que a ingestão de álcool influencia grandemente o comportamento de um indivíduo,

apresentando por sua vez, uma função dupla. Por um lado, podemos encarar o álcool como uma substância desinibidora e como tal potenciadora de comportamentos anti-sociais. Por outro lado, não podemos ocultar o seu efeito supressor, uma vez que a ingestão de grandes quantidades de álcool por parte de alguns indivíduos tem como objectivo inibir as suas intenções suicidas ou violentas, deixando os mesmos num tal estado de adormecimento que os impede na realidade de concretizá-los.

Desta forma, a manifestação de um comportamento criminoso dependeria da quantidade de álcool ingerido e da especificidade da situação em que o primeiro ocorreria.

É também importante mencionarmos que alguns autores, tais como Queirós (1997) e Raine (1993), observaram a existência de níveis anormais de concentração de metais (ferro, chumbo, cádmio, manganésio, cobre, zinco) em criminosos violentos.

Ao nível hormonal vários estudos concorrem para a teoria de que o potencial de agressividade aumenta aquando da existência de altos índices de testosterona. No que diz respeito às mulheres, será o síndrome pré-menstrual o responsável pela manifestação de comportamentos violentos e impulsivos.

Relativamente aos neurotransmissores, várias investigações conduziram à conclusão que os criminosos apresentam níveis de serotonina baixos e de norepinefrina altos. É importante, contudo, referir que a diminuição ou alteração do nível neuroquímico de um sujeito pode ter como origem uma nutrição deficitária, que é mais comum nas classes mais desfavorecidas, podendo assim, desde a gestação, provocar um baixo nível destes neurotransmissores e deste modo predispor estes indivíduos para a actividade criminosa.

Já mencionámos que o álcool está intimamente ligado à delinquência, à criminalidade e à psicopatia. Mas não podemos olvidar que conjuntamente com o primeiro o consumo

de drogas também tem um papel determinante. Os distúrbios acima referidos são designados de psicopatologias desinibitórias, uma vez que apresentam um auto-controlo ausente, um défice de inibição no que concerne os comportamentos inadequados e a frequente adopção de atitudes ilegais e socialmente reprováveis.

Concluimos assim que o consumo excessivo destas substâncias (álcool e drogas) pode instigar um sujeito à prática de actos anti-sociais e originar crimes de maior gravidade.

### **1.3.2. A Abordagem Psicológica**

São várias as referências que defenderam uma explicação psicológica ou psico-social da delinquência. Vamos pois analisar algumas das teorias mais relevantes para o estudo da delinquência e do comportamento anti-social.

Começamos pela Teoria de Eysenck que teve por base um modelo tridimensional da personalidade, cujas variáveis eram bipolares/opostas. Assim tínhamos a extroversão/introversão, neuroticismo/estabilidade (1964) e a terceira variável era o psicoticismo, que foi introduzida apenas em 1968 na segunda edição da sua obra *Crime and Personality*. Segundo este autor, os indivíduos extrovertidos apresentariam tendencialmente mais comportamentos delinquentes, uma vez que eram sujeitos activos, optimistas e muito impulsivos, ao contrário dos introvertidos que são mais reservados, mais introspectivos e pouco confiantes e impulsivos.

A variável do neuroticismo está relacionada com o modo como o indivíduo lida com as suas emoções e a sua intensidade, sendo a estabilidade o seu oposto.

Deste modo, um baixo nível de neuroticismo seria indicador de estabilidade emocional. Segundo Eysenck, o indivíduo introvertido estável apresenta um maior grau de socialização enquanto que o extrovertido, com altos níveis de neuroticismo, será o menos socializado. Isto acontece porque os sujeitos com um elevado neuroticismo e

uma baixa extroversão apresentam uma grande capacidade de adquirir reacções condicionadas de medo, ao contrário daqueles que tendo valores elevados nestas duas dimensões não têm essa capacidade no condicionamento de reacções de medo.

Assim, para qualquer nível de extroversão, quanto mais elevado for o neuroticismo maior é o índice de delinquência esperado.

A dimensão do psicoticismo alberga sujeitos com características como a solidão, a desumanidade, a crueldade, insensibilidade para com os outros e o seu sofrimento, sendo indivíduos marcados pela agressividade.

Resumidamente, este autor advoga que os delinquentes e especialmente os psicopatas apresentariam valores elevados de psicoticismo, de neuroticismo e de extroversão.

Esta teoria continua a angariar defensores e opositores, uma vez que não reúne consenso na sua tentativa de explicar a delinquência e a psicopatia.

### **1.3.3. A Abordagem Sociológica**

A Sociologia criminal é aquela que, conjuntamente com a abordagem biológica, é das mais antigas no que concerne a explicação do crime. Segundo esta abordagem seriam “as más companhias” as grandes responsáveis pelo comportamento desviante, ou seja, a tónica é colocada nos fenómenos de ordem social.

A “Sociologia das prisões” também se revelou extremamente importante, tendo-se imposto desde a década dos anos trinta como terreno de investigação no que diz respeito à área penitenciária.

Iremos referir algumas das teorias mais importantes e significativas relativamente à exibição de comportamentos anti-sociais e do porquê da sua existência.

## Teorias do desvio cultural

Shaw e McKay (1931) apresentam as transformações sociais que tiveram lugar aquando da industrialização, do crescimento dos meios urbanos e da imigração para os grandes centros populacionais, como os elementos explicativos da exibição de comportamentos desviantes. Estes factores conduziram a uma desorganização e desestruturação social que progressivamente quebrou e enfraqueceu a coesão familiar e permitiu, por sua vez, o aparecimento de uma tradição delinvente e a conseqüente criação de bandos delinquentes.

Em contextos sociais onde existe segregação económica, étnica e racial, onde o meio físico se encontra degradado e no qual a doença emerge e prolifera, as instituições tradicionais tornam-se impotentes para criar laços de solidariedade e promover a expansão dos valores morais convencionais. Desta forma, a delinquência acabará por emergir e originar uma sub-cultura visível nos “gangs” de marginais.

Serão então outros padrões culturais que agem através das pessoas, que irão originar ambientes degradados.

Miller (1958), ao contrário dos autores anteriores, irá colocar a tónica no ambiente familiar dos estratos sociais mais desfavorecidos. Segundo Miller, nestes agregados familiares será a figura feminina/materna o suporte de toda a estrutura familiar, em virtude do homem se ausentar frequentemente e não conseguir manter, de modo consistente, o sustento da sua família. Na ausência de um modelo de identificação com a figura paterna, os filhos procuram validar a sua identidade masculina no seio de bandos marginais. O desejo de pertencer a estes grupos e ser aceite nos mesmos passa pela

manifestação de condutas desviantes e anti-sociais. No fundo, tudo não passa de uma necessidade de afirmação e de obtenção de um estatuto dentro do grupo.

Foi a análise sociologia dos “bairros de lata”, e mais recentemente dos “bairros sociais”, que permitiu validar a explicação da existência de comunidades sociais extremamente fechadas e organizadas, segundo os valores e as normas de uma sub-cultura desviante.

### **Teorias da Anomia (Strain Theories)**

Merton (1938) é o protagonista desta teoria ao defender que é a própria sociedade que motiva o indivíduo para a prática de actos sancionáveis pela lei. De acordo com Merton, o homem ao ser confrontado com uma cultura que o incentiva a ser ambicioso e bem sucedido, estimulando a competitividade, e ao não proporcionar ao mesmo os meios e as oportunidades necessárias para a sua concretização, contribui para que os indivíduos optem por delinquir como um meio de tentar solucionar esta contradição e frustração que o convencionalismo social lhe criou.

É esta clivagem e dissonância existente entre os fins e os meios, que Merton chama de “anomia”, tendo sido Durkheim o precursor deste termo, cujo significado remetia para um estado de instabilidade e desorganização social.

Cohen (1955) perfilha a teorização de Merton e afirma inclusivamente que a própria escola não cria as oportunidades conducentes ao sucesso das classes mais baixas. Cohen refere que os modos de socialização veiculados pela escola são os da classe média, de forma que os jovens das classes mais desfavorecidas não podem competir com os demais. A frustração decorrente da incapacidade de alcançar aquele estatuto, leva-os a encontrar no comportamento desviante uma forma de atingir esse mesmo estatuto.

R. Cloward e L. Ohlin (1960) dão continuidade à teoria de Merton e introduzem um novo conceito – oportunidades diferenciais ilegítimas. Segundo estes autores as classes mais baixas têm menos oportunidades de alcançar o sucesso de forma legítima e convencional, e como tal envolvem-se mais facilmente em condutas desviantes. Contudo, as oportunidades que estas classes sociais terão de participar em actividades ilegítimas não são diferenciadas daquelas que terão em envolver-se em actividades legais. Assim o maior ou menor acesso a uma oportunidade ilegítima depende daquilo que o meio circundante lhe proporcionar: uma maior integração numa sub-cultura desviante proporcionará uma maior probabilidade de concretização de um acto ilegítimo. Como diz o ditado popular “a ocasião faz o ladrão”. Podemos então concluir que o comportamento desviante resulta de uma inadaptação social às normas e valores vigentes e a uma interiorização de formas de agir e pensar típicas de sub-culturas específicas.

### **Teorias da aprendizagem social**

Sutherland & Cressey (1970) na sua teoria da associação diferencial atribuem à aprendizagem social a explicação para a manifestação do comportamento criminoso. Esta teoria defende que estes comportamentos são aprendidos como consequência de um maior contacto com padrões criminosos do que com padrões anti-criminosos. Esta teoria assenta pois numa aprendizagem do comportamento criminoso resultante de uma convivência excessiva com comportamentos da mesma natureza. No entanto, para que esta associação produza efeitos criminogénicos é imprescindível que se efectue uma identificação diferencial, ou seja, que para além da associação com um padrão criminoso ocorra um processo de identificação com o mesmo.

Burgess e Akers (1966) introduzem nesta teorização o conceito de reforço diferencial que não se resume à maior satisfação que o indivíduo obterá como consequência da prática de um acto criminoso ou não. Se ele considerar que o primeiro é mais compensatório e lhe oferecer um reforço mais positivo, após a associação com estes indivíduos, ele optará pela via do crime.

### **Teorias do Controlo Social**

As teorias do controlo social assentam não na causa do desvio, mas sim na origem da conformidade. Podemos referir que, de um modo geral, a conformidade é o resultado do controlo social e que o desvio será a consequência da ausência do mesmo.

Reckless (1961) designa a sua teoria de teoria da contenção (containment theory), na qual ele considera que forças sociais e externas como a pobreza, o estatuto minoritário, o acesso limitado ao sucesso, etc., conduzem o sujeito ao desvio enquanto simultaneamente outras de carácter interno e psicológico como as frustrações, os sentimentos de hostilidade e inferioridade, também impelem nesse sentido. Ao ver-se no meio desta pressão, o indivíduo só não cede à prática de actos desviantes porque existem também forças internas e externas que “contêm” as primeiras.

Como exemplos de forças de contenção internas temos o auto-controlo, um auto-conceito positivo, um super-ego, e as forças de contenção externa são constituídas pelos mecanismos sociais tais como o controlo e a disciplina social, a consistência moral, o reforço das normas, entre outros.

Assim a existência de forças de contenção interna e externa num grau elevado num indivíduo serão preditivas do envolvimento do mesmo em atitudes de carácter conformista. O contrário levará o sujeito a envolver-se em condutas desviantes.

Nye (1958), por seu lado, considera que o sujeito só não optará pelo comportamento desviante graças aos mecanismos de controlo social, que têm uma função preventiva relativamente ao aparecimento do desvio e de certo modo garantem a conformidade.

De acordo com este autor existem quatro tipos de mecanismos de controlo:

1. controlo interno, que advém da interiorização das normas e valores veiculadas pela socialização escolar;
2. controlo indirecto, que está relacionado com o afecto que o(a) filho(a) tem pelos seus pais e que conduz ao evitar trazer-lhes mágoa pela desobediência;
3. controlo directo, exercido através de grupos sociais específicos como a família, os amigos, a polícia, que também detêm a implementação de meios de controlo como a ameaça, a repreensão e a punição;
4. a satisfação legítima das necessidades, através da qual a própria sociedade dispõe os meios legítimos de que o sujeito necessita para satisfazer as suas carências, sejam elas de ordem afectiva ou de reconhecimento e segurança;

Desta forma, Nye assenta a sua teoria na importância da família como o meio de aprendizagem dos mecanismos de controlo.

Hirshi (1969) considera que tendo o ser humano a capacidade do livre arbítrio, ou seja, a possibilidade de decidir se irá cometer ou não actos desviantes, a maioria só não o fará em virtude dos laços (bond) que os prendem à sociedade. De acordo com este autor, o sujeito que se integra numa conduta desviante constitui-se uma “vítima” de um processo de “falta de controlo”, no qual ocorre uma ausência de ligações afectivas e da existência de obrigações para com os outros, uma tendência para não se envolver em actividades

conformistas com a sociedade e a existência de uma crença de que existem normas sociais e morais que legitimam o seu delito.

Desta forma, todos nós podemos constituir um “potencial desviante”, no qual as suas ligações afectivas e a noção de cumprimento de obrigações e deveres se sobrepuseram aos seus opostos. Surgem assim o conceito de “tolerância ao desvio” (De Greef, 1946) que nos leva a reflectir sobre o facto da participação em actos desviantes não ser algo assim tão distante do cidadão comum e fora do seu alcance.

Este conceito é relevante uma vez que nos conduz para a criação de medidas de prevenção dos comportamentos delinquentes.

### **Teorias da Etiquetagem Social**

Os autores que mais se destacaram na divulgação da teoria da rotulação (labeling theory) foram H. Becker (1963, 1964), Kitsuse (1962) e K. Erikson (1966).

Nos seus primórdios esta corrente era designada de “processo de interacção simbólica” e, mais recentemente, adoptou a designação de “interaccionismo simbólico”. De acordo com esta abordagem, o nosso comportamento é permanentemente “codificado” pelos outros com quem estabelecemos interacções bilaterais, decorrendo do mesmo um processo de atribuição de significados às referidas acções. O nosso comportamento é assim “rotulado” e “etiquetado” pelos outros, impelindo-nos a agir em conformidade e despoletando da parte dos outros reacções mais ou menos conformes a nós próprios.

Habitualmente cabe aos grupos sociais que detêm a moral convencional colocar o rótulo naqueles que serão rotulados. Como “rotuladores” temos os juízes, a polícia, os médicos, e como rotulados os criminosos, as prostitutas, os doentes mentais, os drogados, entre outros. Dá-se assim uma clivagem entre estes dois grupos que irá dar origem a um mecanismo simbólico, através do qual será exercido o controlo social. Isto

significa que perante uma situação de desvio ou incumprimento da lei, o primeiro suspeito será aquele que de alguma forma já passou por um processo de exclusão social e tratamento, visto ter exibido uma conduta desviante da norma padrão numa determinada altura da sua vida. Uma vez drogado, sempre drogado, uma vez preso criminoso para sempre. O indivíduo é rotulado sendo-lhe constantemente lembrada a sua infracção e é forçado a viver num clima de estigmatização constante. Perante a constante desconfiança e “apontar do dedo” dos agentes sociais, o indivíduo começa a questionar se valerá a pena manter-se neste caminho, duvidando dos esforços que até ao momento envidou no sentido da sua reabilitação e reinclusão social. É neste momento que o desviante primário poderá transformar-se num desviante secundário, optando pela reincidência.

Tudo isto é o resultado da ineficácia da própria sociedade no que concerne o acolhimento e a reabilitação do desviante, mas também não podemos esquecer que o próprio, confrontado com todas estas barreiras não teve forças para perpetuar a sua luta contra o rótulo e o estigma que lhe havia sido colocado.

A estigmatização que sem sombra de dúvida paira sobre o desviante não poderá pois servir como uma desculpa para justificar a reincidência e o perpetuar da actividade criminosa. As questões da personalidade e o tipo de crime cometido poderão ser explicativos do fenómeno da reincidência.

Porém não podemos deixar de indagar até que ponto os agentes sociais são verdadeiramente eficientes e eficazes na desmobilização de todos os meios disponíveis no sentido de, investir seriamente na reestruturação pessoal do delinquente, com um objectivo de transformá-lo novamente num cidadão responsável, cumpridor da norma e útil para o desenvolvimento da própria sociedade que o devia acolher.

Não será por vezes a própria sociedade que o recebe a primeira a rejeitá-lo? Será que ao estabelecer limitações relativamente ao exercício de funções em instituições públicas não contribuirá para o alargamento desta fossa social? Será que as instituições responsáveis pelo acompanhamento destes indivíduos estão munidas das ferramentas essenciais ao cumprimento deste objectivo?

### **Teorias Fenomenológicas**

Ao contrário das teorias anteriores, as teorias fenomenológicas não colocam a tónica no sujeito e nas influências exercidas pelo meio exterior. Segundo estas o desviante não é um ser passivo, mas pelo contrário, é um ser activo dotado de capacidade de decisão que o levará ou não a planear e concretizar comportamentos desviantes com base apenas na sua própria vontade.

Matza (1969) é o principal defensor desta abordagem que coloca na dicotomia voluntarismo versus determinismo a tónica da questão. Matza considera a existência de três fases que demonstram a voluntariedade do acto e do processo de desvio.

A afinidade surge em primeiro lugar e prevê a existência de uma força proveniente de circunstâncias sociais ou individuais (vida familiar, “background” social, crise de identidade) que irá atrair o sujeito e envolvê-lo numa atitude desviante.

Só passaremos à fase seguinte se o sujeito decidir enveredar pelo comportamento desviante. Nessa altura entramos na fase da filiação e é aqui que o sujeito irá decidir se irá converter-se à carreira desviante. Não atingindo este patamar estaremos na presença de um desvio ocasional e episódico.

Porém a frequência com que o sujeito se envolve em condutas desviantes irá levar o próprio a auto-intitular-se como desviante, desde que partilhe com a sociedade da

significação que a mesma atribui a esta noção, tendo que arcar com as consequências que poderão advir dessa associação.

De acordo com Matza o sujeito tem sempre a possibilidade de reconsiderar e, voltando atrás, acabar por se “desviar” do próprio desvio.

Assim sendo, o processo de integração numa conduta desviante estará sempre dependente das decisões tomadas pelo indivíduo, tornando-se o mesmo num processo imprevisível e aberto.

A crítica elaborada a esta abordagem assenta no facto da mesma não ter em conta os determinantes de ordem social, colocando a tónica apenas na subjectividade e intrinsecalidade das tomadas de decisão do sujeito, tornando-a uma teoria unilateral.

### **Teorias do Conflito**

As teorias do conflito postulam que a sociedade actual se encontra num permanente conflito, tanto ao nível social como ao nível cultural. Este conflito leva a que os valores e as normas vigentes sejam constantemente postas em causa, donde resulta que o crime é o produto desta conflitualidade constante. Mais uma vez surgem grupos sociais em pólos opostos: aqueles que possuem o poder e a autoridade para julgar e condenar e aqueles que devem obediência ao poder instituído. Quanto maior for a clivagem entre estes grupos, decorrente da inexistência de concórdia entre ambos, maior será o conflito.

Serão Turk (1969), Chambliss (1969) e Quinney (1970) aqueles que irão defender esta corrente, actualmente conhecida como criminologia radical ou crítica. Estes autores advogam primeiramente que a lei existente não é neutra, ao permitir que as classes sociais com mais poder económico se sintam protegidas pela mesma. Isto conduz-nos a uma realidade na qual frequentemente se assiste a um tratamento diferenciado para os

chamados crimes “de colarinho branco” em oposição aos crimes mais comuns. A penalização é mais dura para os últimos, existindo uma certa brandura e convivência na aplicação de penas aos primeiros.

Em segundo lugar, esta corrente teórica argumenta que o próprio poder capitalista promove incentivos e motiva à prática delincente. A importância que a própria sociedade dá ao materialismo e ao consumismo, leva aqueles que pertencem a classes mais baixas a enveredar pela criminalidade como um meio de obter aquilo que de uma forma legal nunca conseguiriam alcançar. Estas aspirações surgem logo na adolescência, numa fase importante de afirmação e pertença a um determinado grupo. É importante usar roupa de marca, ter dinheiro no bolso e até mesmo possuir um carro. Tudo para se sentirem valorizados pelos seus pares.

A escola ao apresentar normas de conduta e padrões de realização elevados também pode acentuar a incapacidade que o indivíduo sente para alcançar os seus objectivos.

As teorias do conflito social de classes foram também alvo de críticas ao criarem uma visão demasiado idealista do comportamento desviante. Se a desigualdade social constitui o grande entrave para a exibição de comportamentos dentro da norma, nas sociedades socialistas, que defendem a igualdade social, também não existiria crime, o que sabemos que não é verdade.

Apesar das críticas que lhe foram tecidas não podemos deixar de realçar que situações como um baixo salário ou o desemprego nas classes trabalhadoras poderão apresentar-se como um dado importante para caracterizar as motivações e as causas que originam uma conduta desviante.

## Teoria do Poder

Thio (1983) ao procurar associar e integrar as teorias mais tradicionais com as mais contemporâneas, atribui à noção de poder um papel preponderante. Este autor procura integrar a perspectiva do constrangimento social (social constraint), tendo em conta que o indivíduo é uma vítima tanto das circunstâncias sociais como das pessoas e dos próprios acontecimentos perante os quais ele adopta uma postura de impotência, com a liberdade individual no sentido em que o indivíduo pode controlar os seus desejos e os seus comportamentos.

Thio considera que o primeiro aspecto que distingue os vários tipos de delito é a quantidade de poder que as pessoas possuem. Temos assim os delitos que são reconhecidos e identificados como crime (furto, homicídio) e que são designados por delitos de alto consenso; mas também temos os chamados delitos de baixo consenso, nos quais a visão dos mesmos é errónea e cria a imagem de que, por exemplo, roubar ao Estado nos impostos não é crime.

Thio defende que existem três factores que justificam uma maior tendência para a conduta desviante por parte dos mais poderosos. Estes terão mais oportunidades para praticarem o desvio e, deste modo, as possibilidades de se envolverem numa conduta desviante serão maiores. O segundo factor está relacionado com a noção de privação subjectiva, que consiste na impossibilidade que o sujeito sente de alcançar aquilo que pretende. Será a necessidade de satisfazer esses elevados padrões de sucesso que constituirá o motor para o envolvimento em comportamentos desviantes que garantam as suas aspirações. Por outro lado, os não-poderosos vivenciam uma privação objectiva, ou seja, os aspectos práticos da vida, a alimentação, as necessidades básicas e primárias são a sua grande preocupação e aspiração.

O terceiro factor está relacionado com o facto de existir um menor controlo social sobre os poderosos, que ocupam lugares cimeiros e fulcrais na hierarquia social, verificando-se que a punição sobre os crimes de alto consenso é muito mais severa do que aquela que é aplicada sobre os crimes de baixo consenso.

Por vezes, o facto de um poderoso ser apanhado na prática de actos desviantes e ser exposto à sociedade, cria nos não-poderosos uma sensação de revolta interior que frequentemente serve de motivo para legitimar a criminalidade e o direito à prática de delitos por parte dos últimos.

Em sùmula, o desvio dos poderosos irá através do seu impacto aumentar o desvio dos não-poderosos, uma vez que são facilmente descobertos e como tal o controlo social é mais rapidamente exercido sobre estes. Como consequência os poderosos acabam por se sentirem mais livres para praticarem os seus próprios desvios.

Todas as abordagens sociológicas aqui referidas possuem aspectos relevantes e questionáveis. Dada a diversidade de situações e a variabilidade do comportamento delinvente, torna-se impossível encaixar uma determinada situação numa determinada teoria. Factos são factos e serão estes que deverão servir de base às teorias e não ao contrário. Todas elas apresentam contributos inquestionáveis para a compreensão do comportamento delinvente e a sua génese.

#### 1.4. O Homem como um Ser Bio-psico-social

O homem é um ser bio-psico-social. Pinatel (1975) refere que “o elemento comum das grandes sistematizações contemporâneas é o factor psicológico considerado como um traço de união entre o factor biológico e o factor social.” (p.285)

Abrunhosa Gonçalves (2000), no seu livro sobre “Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão”, refere que é completamente impossível encontrar a causalidade de um fenómeno tão complexo como o crime, sem ter em consideração os factores biológicos, sociais e psicológicos. De facto, para podermos compreender um pouco melhor tudo o que pode estar na origem de um comportamento delinvente e que por sua vez conduz à detenção e posterior encarceramento dos indivíduos devemos ter em conta todas estas vertentes.

Abrunhosa Gonçalves (2000), autor de vários estudos publicados em Portugal e no estrangeiro, apresenta-nos algumas constatações provenientes do resultado de investigações anteriormente realizadas e disponíveis até ao momento:

O comportamento agressivo e anti-social na infância é preditivo, com muita frequência, do comportamento anti-social e violento do adulto;

Algumas características fisiológicas podem predispor a criança para ser mais ou menos agressiva, mas tais predisposições são em grande medida moderadas pelo ambiente em que a criança é criada;

As atitudes, as crenças e os valores acerca da violência produzem uma influência considerável no comportamento violento;

As crianças que crescem em ambientes muito desfavorecidos, onde a pobreza, a frustração e a falta de esperança são endémicos encontram-se numa situação de risco muito maior em relação ao envolvimento futuro em actos violentos e anti-sociais do que outras crianças;

Muitas mulheres, crianças e idosos confrontam-se com a violência nos seus próprios lares, de forma bem mais frequente do que fora deles. Em geral, o agressor é com muita probabilidade um outro membro da família;

A violência atrai violência e as crianças que vivem em famílias ou em comunidades onde a violência é frequente e que além disso absorvem através dos media outros exemplos e representações de violência, encontram-se numa situação de maior risco para se tornarem também violentos;

As crianças que são criadas na ausência de uma supervisão constante e de uma disciplina adequada, têm maior probabilidade de se tornarem violentas e anti-sociais;

Consequentemente, se as crianças podem aprender a ser violentas também podem aprender a não o ser. (pp. 132-133)

Como tal, sem dúvida que encontramos aqui factores de ordem biológica, social e psicológica que podem em si mesmos e em interligação explicar de alguma forma, a aparecimento de comportamentos de violência, delinquência e criminalidade.

Assim, é importante que a sociedade promova medidas de intervenção ao nível social e familiar, que possam gradualmente minimizar e contrariar as expectativas criadas a partir das desigualdades sociais, das dificuldades económicas, da instabilidade familiar e consequente instabilidade emocional e afectiva, que estão frequentemente na origem destes comportamentos.

Após a reclusão, a Escola surge, mais uma vez, como uma aposta numa nova e renovada forma de pensamento, uma nova oportunidade de mudança e mais uma possibilidade de reabilitação, ressocialização e aprovação social.

Caballero Romero (1986) refere que “a prisão é mais do que uma mera soma de actividades ocupacionais... e enquanto organização, molda e integra as actividades que são levadas a cabo no seu interior e também reage a elas.” (p. 269)

### 1.5. A Prisão e os seus Sub-sistemas

Em 1979, Lefebvre concebe o sistema penitenciário como uma sucessão de esquemas ideológicos que se interligam e surgem, ao longo da História, com valências diferentes (Abrunhosa Gonçalves, 2000).

Em primeiro lugar temos o **esquema jurídico-social**, que está relacionado com a ideologia da sanção, da pena, da dívida, da transgressão à norma. A prisão representa pois o bem e o mal, o aceite e o interdito.

Seguidamente, temos o **esquema religioso e moral** que tem por base dois aspectos: o isolamento e a moralização. O primeiro é uma característica inerente a qualquer Estabelecimento Prisional e o segundo é o prolongamento da sanção para além do corpo. Este é evidente através da presença dos padres e até do próprio educador que são dotados de um poder moralizante.

O **esquema económico** tem na sua base a reeducação do recluso. Ele constitui-se uma mão-de-obra barata e introduz o lema da regeneração através do trabalho, na tentativa de adquirir qualificações profissionais que lhe permitam subsistir no exterior sem recorrer à criminalidade.

O **esquema técnico-médico** contempla a introdução de elementos médicos, psicológicos e sociológicos na história de vida do recluso, que possibilitarão um acompanhamento mais eficaz do recluso por parte de técnicos das ciências humanas.

Por último, surge-nos o **esquema socio-pedagógico** que representa a corrente reformista, que aponta para a ressocialização e readaptação do indivíduo à vida activa pós-prisão. Pretende-se assim que, através de técnicos especializados sejam preenchidas lacunas de ordem educacional e profissional, de modo a possibilitar a inserção social do

indivíduo no meio, como consequência da aquisição de competências nas áreas educacional, profissional e social.

Estes vários esquemas apontados por Lefebvre, que têm como objectivo explicar a evolução da organização prisional, podem sem dúvida representar os sub-sistemas de um sistema global que é a própria prisão.

### **1.6. Um Breve Olhar sobre as Prisões e os seus Objectivos**

A instituição prisional reconhece que não é suficiente isolar os indivíduos e afastá-los da sociedade pela sua perniciosidade como meio de prevenir e evitar a criminalidade, mas que se torna imprescindível reeducá-los e confrontá-los com uma nova forma de vida lá fora e que a mesma não passa necessariamente pela delinquência.

É neste período que o trabalho e a implementação das actividades recreativas surgem como uma forma de promover o bem-estar intra-muros e que por sua vez se transforma num meio de reabilitação da personalidade através da aquisição de competências interpessoais e sócio-profissionais que possibilitem um regresso à vida activa bem sucedido.

É já no século XX que a institucionalização de organismos que pretendem dar continuidade à tarefa de transformação da personalidade e viver do recluso surge, mas agora num espaço temporal diferente: pós-prisão. Estamos em presença do modelo da reintegração, ressocialização e reinserção – prevenção quaternária. Desta forma, o tratamento penitenciário passa a constituir não um fim com o único objectivo de punir, mas um meio que conduz à aprendizagem do próprio recluso em saber viver no exterior sem recorrer ao crime e à delinquência.

Seguidamente, e com base nos estudos feitos por Waele e Depreeuw (1985) pretendemos sumariar como os objectivos da prisão como instituição foram sofrendo alterações ao longo dos tempos:

- Até 1800 a tónica incidia na degradação pública, nos castigos corporais, no degredo e na pena de morte;
- Seguidamente, encara-se a privação da liberdade como a principal pena e o isolamento total, em sistema celular, e a leitura da Bíblia na cela surgem como um meio de correcção do detido;
- Em 1870 surge pela primeira vez o conceito da reabilitação, sendo permitido ao recluso que apresentasse uma boa conduta prisional a libertação antecipada;
- De 1900 a 1930, o trabalho surge como a grande aposta na modificação dos hábitos dos delinquentes e como a chave da reeducação;
- Posteriormente e até aos anos 60-70 são introduzidos novos métodos, nos quais as ciências do comportamento surgem como uma forma de dar um carácter técnico-científico mais aprofundado ao tratamento dos reclusos;
- Já na década de 60-70, os reformadores constataam que a prisão não cumpre o seu objectivo, uma vez que é a própria sociedade que promove a delinquência e que para alterar o comportamento desviante dos indivíduos seria necessário em primeira instância modificar a própria sociedade;

Ainda que de uma forma superficial, sem dúvida que todas estas etapas reflectem a forma como as prisões têm sido vistas e pensadas ao longo dos tempos.

### 1.7. A Prisão e a Mudança

De acordo com o historial elaborado por Abrunhosa Gonçalves (2000) após a análise de documentação e de toda a legislação emanada do Ministério da Justiça, têm sido diversas e a vários níveis as transformações sofridas pelas prisões:

- Ao **nível semântico-linguístico**, devido à alteração de alguns termos e designações. São exemplos disso as designações de cadeia, colónia penal ou penitenciária para estabelecimento prisional e a designação de preso ou prisioneiro para recluso ou detido, entre outras. Estas modificações têm como função tentar aliviar a carga demasiado negativa destes termos para torná-los mais “humanizados”. Esta transição ocorre em virtude de a utilização de certos termos dentro do contexto prisional, que por si só já encerra um carácter estigmatizante, contribuírem para a projecção de afectos e conotações sociais extremamente pejorativas e consequentemente negativas para o sujeito que se encontra detido e para a instituição que tem à sua responsabilidade a aplicação de uma punição e simultaneamente a reabilitação do indivíduo que pune.

- Ao **nível legislativo** também têm ocorrido transformações que têm permitido uma evolução em todo o sistema penal, quer ao nível da implementação de medidas alternativas à prisão (aplicação de admoestações, multas pecuniárias, trabalho comunitário, penas suspensas, etc.) quer ao nível do cumprimento das penas, através da introdução de medidas flexibilizadoras do cumprimento da pena de prisão. Estas dependem, como é óbvio do comportamento prisional exibido pelo recluso e da vontade que o mesmo demonstrou em se readaptar à vida social.

São exemplos destas medidas flexibilizadoras as saídas precárias (passar algum tempo com os familiares), a liberdade condicional após o cumprimento de metade da pena (num total não superior a 5 anos), o regime aberto, etc.

Em 1995 as molduras penais de crimes como o homicídio e a generalidade dos crimes sexuais são acentuadas, sendo a gravidade do delito e a perigosidade do ofensor os valores tidos em conta.

A prisão deixa de ser encarada como a única forma de punição, sendo a própria reclusão inclusivamente suavizada com algumas das medidas supra citadas.

- As transformações ao **nível arquitectónico** também têm influenciado o modo como as prisões são vistas hoje em dia. As grandes construções prisionais são aquelas que estão mais submetidas a estilos arquitectónicos específicos.

De acordo com Lefebvre (1979), a arquitectura prisional apresenta três características distintivas: ser funcional, ser utilitária e ser disciplinar.

Ao longo dos anos têm sido vários os modelos utilizados na construção das grandes prisões. Nos finais do século XVIII, John Howard, um dos mentores da arquitectura penitenciária, considera como elementos determinantes na construção das mesmas a escolha de lugares adequados (junto a cursos de água e fora das cidades), a existência de boas condições sanitárias e de ventilação, a construção de edifícios rectangulares ligados entre si de modo a que o seu conjunto represente um grande rectângulo ou quadrado, a adequada separação entre os vários tipos de recluso e, por fim, a segurança e a capacidade de supervisão elevadas.

Alguns modelos arquitectónicos privilegiavam a constante vigilância e supervisão dos detidos, outros preconizavam o sistema de confinamento solitário, outros procuravam separar os reclusos de acordo com a sua situação prisional (preventivo ou condenado), a sua perigosidade, idade, etc.

As modificações que surgiram ao longo dos anos, no que diz respeito ao estilo arquitectónico dos estabelecimentos prisionais, foram tentando dar resposta às

alterações que ocorreram tanto ao nível da população prisional como ao nível dos métodos de tratamento penitenciário.

Wener (1989, citado por Abrunhosa Gonçalves, pp.178-179) menciona que “os reclusos, qualquer que seja a sua inclinação antissocial ou violenta, são sensíveis às condições humanas... sendo importante para eles serem tratados como seres humanos e não como animais e isso influencia o nível de hostilidade nas prisões”.

Tem-se verificado uma crescente preocupação por parte das autoridades penitenciárias portuguesas no facto de procurarem melhorar as condições de habitabilidade, higiene e conforto das nossas prisões. O Estabelecimento Prisional e Regional de Beja, objecto da nossa investigação, é um exemplo desta preocupação, estando a ser completamente remodelado e reconstruído.

Por último, temos as transformações ao **nível do tratamento penitenciário**. Entenda-se por tratamento penitenciário “as próprias disposições jurídico-legais que a administração prisional tenta pôr de pé para melhorar as condições da vida interna nas prisões bem como os seus projectos reabilitativos.” (Abrunhosa Gonçalves, 2000, p.108).

Até ao início do século XX, o isolamento e os castigos corporais constituíam a única forma de tratamento dado aos reclusos. A introdução da assistência religiosa, a possibilidade de trabalhar como forma de combate à ociosidade e fonte de equilíbrio psicológico do recluso e a assistência médico-psiquiátrica foram algumas das inovações introduzidas ao longo do tempo.

Sabemos que a inactividade prolongada acentua sentimentos de auto-depreciação, solidão, isolamento e crescente clivagem com a realidade, quebra a auto-estima,

potencia o aparecimento de perturbações do foro psicossomático ou psiquiátrico, bem como de comportamentos agressivos e nalguns casos leva ao suicídio.

Como tal, hoje em dia, são oferecidos aos reclusos modalidades terapêuticas tais como a frequência de cursos de formação, a ocupação laboral e a possibilidade de aumentar os seus conhecimentos escolares como grandes oportunidades de reabilitação social e formas de contrariar os efeitos provenientes do isolamento e da inactividade.

### **1.8. Modelos Punitivos que antecederam as prisões**

E antes de existir o conceito de “prisão” como é que a sociedade castigava os infractores da lei? De que estratégias punitivas faziam uso os “detentores da lei, da moral e dos bons costumes”? O recurso à detenção dos infractores em prisões é relativamente recente.

Até à segunda metade do século XVIII e princípios do século XIX, a punição era exclusivamente infligida ao corpo. Estes castigos tinham um carácter público, sendo os criminosos expostos aos olhares reprovadores da sociedade e a um sofrimento físico atroz, cuja função era a de recordar o tipo de crime cometido, levar o condenado à confissão pública e simultaneamente servir de exemplo para a população e afastar qualquer hipótese de reincidência.

Foucault (1975) menciona na sua reprodução do crime, no momento de execução do culpado, “fura-se a língua aos blasfemadores, queimam-se os impuros, corta-se o punho que matou.”<sup>8</sup>

Deste modo, ao corpo era infligida dor e sofrimento lento e os corpos marcados eram expostos perante a população que assistia aquele desfilar de gritos, súplicas e sofrimento dos condenados.

---

<sup>8</sup> Foucault (1975), *Surveiller et punir*, trad. (1977), *Vigiar e punir*, p.48

Como consequência dos protestos contra este tipo de punição e defendendo a humanidade do criminoso, a partir da segunda metade do século XVIII começa a delinear-se uma nova estratégia de punição que atribui ao corpo social o poder de punir e que leva o potencial delinquente, como sendo parte da sociedade, a aceitar as suas regras e a aceitar de igual modo as normas punitivas sempre que pratica um acto atentatório à sociedade.

O sofrimento físico infligido através da punição corporal apostava na prevenção da criminalidade, visto que o castigo era tal que as vantagens da prática do delito não seriam relevantes e determinantes perante a possibilidade de sofrer castigos tão penosos. Foucault (1975) menciona seis condições às quais os “sinais obstáculos” representativos dessa oposição deviam obedecer:

- ser o menos arbitrário possível: “a punição ideal será transparente ao crime que sanciona”.<sup>9</sup>
- deve existir uma correspondência entre o jogo de sinais e a oposição das forças: “diminuir o desejo que torna o crime atraente, aumentar o interesse que torna a pena temível.”<sup>10</sup>
- a acção própria do castigo deve ser consistente com a duração da pena.
- o castigo deve ser encarado como natural e vantajoso para quem o “lê”;
- o castigo deve ser aplicado logo que o crime seja cometido;
- o castigo deve aniquilar a glória duvidosa dos criminosos: “nas encruzilhadas, nos jardins, à beira das estradas que são refeitas ou das pontes que são construídas, em

---

<sup>9</sup> Op. Cit. p.94

<sup>10</sup> Op. Cit. p.95

oficinas abertas a todos, no fundo de minas que serão visitadas, mil pequenos teatros de castigos.”<sup>11</sup>

Não seria possível uniformizar as penas tendo em conta o crime cometido, de modo que, o recurso à prisão era uma possibilidade entre outras.

De acordo com Foucault a prisão nunca é apresentada como uma forma geral de punição, sendo a mesma bastante criticada por alguns reformadores. Estes apresentavam a sua falta de efeito sobre o público e a sua manutenção dispendiosa como argumentos que tornavam a prisão nociva para a sociedade. Também mencionam como aspectos negativos o facto de promoverem a ociosidade e os vícios nos presos.

Tendo em conta todos estes argumentos, como se justifica que hoje em dia o encarceramento prisional seja o modelo punitivo mais adoptado?

A partir do século XVI alguns dos modelos utilizados contribuíram com estratégias que são adoptadas actualmente nas nossas prisões.

Através do modelo de Rasphuis de Amsterdam (1596), foi possível aferir se era vantajoso que os presos desempenhassem um trabalho que, sendo obrigatório também era remunerado. Posteriormente, na cadeia de Gand (1749), surgiu como preocupação recuperar os prisioneiros através da aprendizagem de um ofício remunerado, uma vez que se concluiu, após um levantamento, que os mesmos não tinham qualquer profissão acabando por recorrer à mendicidade como forma de sobrevivência.

Começou a delinear-se aqui uma maior preocupação, não só com a forma como os presos ocupavam o tempo de detenção, mas também com a futura reinserção do sujeito na sociedade após o seu regresso à vida activa, tentando desta forma munir-lo com algumas ferramentas que pudessem garantir a sua subsistência, sem a necessidade do recurso a práticas criminosas.

---

<sup>11</sup> Op. Cit. p. 101

Tendo por base as experiências efectuadas através destes modelos, o sistema inglês procurou implementar para além da recuperação através do trabalho, o princípio do isolamento como uma estratégia de prevenção contra as más influências que poderiam ser exercidas por outros elementos da população prisional, constituindo deste modo uma fonte de exemplos perniciosos e prejudicial à recuperação do preso, bem como à sua reinclusão futura na sociedade.

Através da implementação destas medidas, o sistema penitenciário procurava assegurar a segurança da sociedade e simultaneamente promover a reinserção dos prisioneiros. Também foram criadas casas de trabalho especificamente direccionadas para os jovens delinquentes e programas para melhoramento das condições e nível de vida das classes mais desfavorecidas, uma vez que eram estes os autores dos crimes mais violentos. Procurou-se assim ministrar aos presos uma formação de ordem profissional, literária e até mesmo religiosa.

Outros modelos prisionais vão surgindo dando origem a um estilo penal no qual o recluso está submetido a uma observação e vigilância permanentes, que eventualmente acabam por confinar o indivíduo não só no aspecto físico, mas também ao nível psicológico, como consequência da pressão exercida sobre o recluso, que vê todos os seus comportamentos e atitudes condicionados pelo controlo permanente de quem os vigia.

Foucault considera que esta transição do uso da tortura física para a aplicação de um outro tipo de tortura psicológica e simbólica revela um falso progresso do sistema penitenciário, mencionando que esta violência simbólica se encontra subtilmente oculta na obediência do recluso a esta instituição detentora de um poder mental controlador e normalizador do comportamento, concluindo que este controlo constitui o garante do

sucesso destas instituições. Foucault acrescenta ainda que esta submissão e interiorização do cumprimento de regras acontece do mesmo modo noutro tipo de instituições, tais como os hospitais, os quartéis e as escolas que constituem também elas próprias formas camufladas do exercício do poder.

Foucault é criticado<sup>12</sup> pelo facto de não conceber o sistema prisional como um movimento humanista que tem por base um sistema civilizado, no qual a lei e o respeito pela dignidade humana são duas vertentes importantes, mas sim por concebê-lo como uma forma mais requintada e subtil de tortura psicológica dos reclusos.

### **1.8.1. Foucault e a Teoria da Disciplinação**

Segundo O Grande Dicionário da Língua Portuguesa (1991, p.487) encontramos como sinónimos do verbo disciplinar “sujeitar à disciplina, corrigir, fazer obedecer, torcer, castigar com disciplinas.”. Tendo em conta esta sinonímia, não podemos deixar de reflectir no facto de que a disciplinação das atitudes acaba por ser nada mais nada menos que uma forma de repressão exercida sobre o indivíduo que se conforma e molda segundo princípios já interiorizados pelo mesmo e cuja definição é exterior a si próprio. Foucault defende que as instituições fechadas (prisões, reformatórios, asilos) exercem um “poder disciplinar” que influencia o comportamento dos sujeitos de um modo que ultrapassa o limite da própria instituição. Segundo este autor, a disciplina é uma característica das instituições fechadas<sup>13</sup> e considera que a mesma está presente quer na arquitectura, quer no discurso e nas práticas das mesmas. As fábricas e as escolas também têm inerente esta característica.

---

<sup>12</sup> Sousa Santos, B. (1984) in *Estado e direito na obra de Foucault*.

<sup>13</sup> (...) uma característica comum de disciplina traduzida por uma vigilância contínua que provoca uma “individualização normalizante” e “normalizadora”.

Leite, Carlinda (1989), *Escola na Prisão. Dupla disciplinação? Libertação?*, p. 22

Foucault apresenta como formas de disciplinação a existência de um horário rigoroso<sup>14</sup>. Este, para além de regulamentar as actividades e promover os ciclos de repetição, também promove a rapidez como sendo uma virtude e potencia a capacidade de sujeição dos indivíduos. Cada actividade é independente e tem um objectivo próprio. Só se transita para a etapa seguinte mediante o cumprimento da anterior.

Podemos fazer aqui um paralelismo com a prática pedagógica, na qual também existe este “tempo disciplinar”. É definido um programa que é faseado, com uma ordem crescente de dificuldade e que se desenvolve de forma progressiva. Os alunos também são disciplinados para serem obedientes através dos toques da campainha que determinam o início e o fim de uma aula, através das regras impostas pelos professores e todas as estratégias que são habitualmente utilizadas como um meio de controlar os comportamentos exibidos pelos alunos.

A massificação do ensino vem, por outro lado, abandonar um ensino muito individualizado, no qual o professor trabalhava com um aluno de cada vez, aguardando os restantes a sua oportunidade, para dar origem a um “espaço disciplinar” onde todos têm oportunidade de ouvir o professor em simultâneo e de receber a mesma informação, ocupando cada aluno o seu respectivo lugar e permitindo um maior controlo, tanto do indivíduo como de todo o grupo. Deste modo, o professor visualiza todos os seus alunos, nota quaisquer ausências rapidamente e consegue vigiar o comportamento e a participação do aluno individualmente com mais eficácia.

Podemos constatar que a escola foi influenciada neste sentido, quer ao nível arquitectónico através da delimitação de espaços próprios para actividades específicas tais como o refeitório, a sala de estudo, o recreio, quer ao nível dos próprios indivíduos,

---

<sup>14</sup> Foucault apresenta na sua obra *Vigiar e Punir* (p. 137) um exemplo de um horário proposto para a Escola Mútua, no início do século XIX que passamos a referir: 8:45h entrada do monitor; 8:50h chamada do monitor; 9:04h primeira lousa; 9:08h fim do ditado; 9:12h segunda lousa, etc.

uma vez que ao ordenar os alunos por filas atribuindo-lhes um lugar fixo no espaço escolar não faz mais do que normatizar e hierarquizar os mesmos.

Uma das características do sistema escolar do século XVIII era esta mesma ordenação por filas que distribuía os alunos hierarquicamente nesse “espaço disciplinar”, onde medidas como o ensino de temas por ordem crescente de dificuldade, o agrupamento dos alunos pelas suas idades, pelo seu tipo de comportamento e pela sua performance escolar eram indicadores dessa disciplinação. Desta forma, a escola para além de ensinar também vigia, hierarquiza e atribui recompensas.

Foucault define o “poder disciplinar” como “um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar”<sup>15</sup> referindo o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame como exemplos deste adestramento.

No que concerne o olhar hierárquico, Foucault considera que a tipologia arquitectónica utilizada nos hospitais, nos asilos, nas prisões e nas escolas, e que teve como modelo o acampamento militar, era facilitadora relativamente à capacidade de vigilância e controlo dos comportamentos dos sujeitos, tornando o exercício de poder e o adestramento mais operacional. Gradualmente, tanto na escola como em outras instituições, foi surgindo pessoal especializado com a tarefa de vigiar, fiscalizar e controlar os comportamentos dos indivíduos.

Quanto à sanção normalizadora, que Foucault define como um modo de adestramento e disciplinação, o mesmo considera que esta ao hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões dos sujeitos através de uma escala cujos pólos são o “mau” e

---

<sup>15</sup> Op. Cit. p. 153

o “bom”, torna legítimo o recurso a um conjunto de recompensas e castigos disciplinares que permitem situar o indivíduo num determinado ponto da referida escala. Esta disciplinação normalizadora irá forçar os sujeitos a uma atitude de submissão a um modelo massificador que normaliza e homogeneiza os comportamentos e que, ao distribuir os indivíduos por uma escala qualitativa, irá definir a priori a sua distribuição profissional no futuro. Isto quer dizer que aqueles que se encontrarem mais no pólo “mau” certamente exercerão ofícios mais práticos e manuais, enquanto que àqueles que se encontram no pólo “bom” estarão reservadas profissões de cariz mais intelectual.

O exame também constitui um meio de controlo que incide especialmente sobre os saberes e os conhecimentos interiorizados pelos alunos. Os resultados obtidos permitem mais uma vez rotular o sujeito, atribuindo-lhe uma classificação que será reveladora do seu comportamento como aluno e do cumprimento das tarefas escolares.

Esta função disciplinadora própria de instituições como as escolas, os quartéis, as prisões é de tal ordem que irá influenciar e condicionar os indivíduos que por elas passam para além do espaço e tempo em que foi exercida.

Deste modo, e segundo Carlinda Leite (1989), compete à prisão “nesta função disciplinadora, a vigilância contínua dos indivíduos, a sua observação e exame constantes, despojando-os e transformando-os de acordo com o modelo homem ideal-tipo estabelecido pela sociedade.” (p. 26)

Goffman (1992) também se preocupa com a problemática da disciplinação. No entanto, o seu interesse recai sobre o que ocorre no interior das instituições, debruçando-se sobre o estudo das estratégias usadas pelos indivíduos na tentativa de manterem a sua

identidade e autonomia pessoal, ao contrário de Foucault cujo campo de estudo são as relações da instituição com o meio exterior e a sua individualização normalizante produzida pela primeira.

Goffman realça a importância das interações que influenciam o papel desempenhado por cada ser humano e que são geradas pelas próprias organizações hierárquicas, considerando as prisões, os mosteiros, os asilos como instituições totais. Essas interações irão criar formas de escape ao controlo e coacção.

Por seu lado, Foucault considera estas instituições como disciplinadoras por contribuírem através das suas práticas, discursos e arquitecturas para uma homogeneização e disciplinação dos seus utentes. Como consequência da sua concepção tradicional de poder<sup>16</sup> Foucault assume uma posição crítica perante a sociedade que ele acusa de produzir instituições com o objectivo de exercer o poder, tais como as prisões e os quartéis e instituições com o objectivo de exercer o saber, tais como as escolas e os hospitais.

Pareceu-nos importante referir, embora sinteticamente, a análise de Goffman das instituições de forma a tentar compreender de que modo é que a instituição disciplinadora ESCOLA se diferencia da instituição disciplinadora PRISÃO.

### **1.8.2. Goffman e as Instituições Totais**

Segundo este autor, a disciplinação imposta pela arquitectura, pelas práticas e pelos discursos das instituições totais, contribui para a despersonalização e estigmatização dos indivíduos ao promover a “individualização normalizante” que torna o sujeito num elemento anónimo da comunidade que integra.

---

<sup>16</sup> Foucault refere a existência de uma ruptura entre o poder e o saber. Segundo ele o saber é impotente e como tal não almeja uma posição de domínio. Por outro lado, o poder é ignorante, contudo, almeja a autoridade. No entanto, ambos estão profundamente interligados e interdependentes.

Goffman identifica cinco tipos de instituições totais, agrupando-as da seguinte forma:

- instituições cujo objectivo é cuidar de indivíduos incapazes e inofensivos (lares para cegos, idosos, órfãos e indigentes);
- instituições cujo objectivo é cuidar de pessoas que não podem tratar de si mesmos e que podem, não intencionalmente, ameaçar a sociedade (leprosários, hospitais psiquiátricos e os sanatórios para tuberculosos);
- instituições cujo objectivo é proteger a sociedade de perigos intencionais (cadeias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração);
- instituições com uma tarefa específica (quartéis, navios, escolas em regimento interno, campos de trabalho, colónias, etc.);
- instituições que constituem locais de refúgio do mundo exterior (abadias, conventos, mosteiros);

Segundo este autor, qualquer um destes tipos de instituições concentram as três áreas de vida de um sujeito (local da vida doméstica, o local de lazer e o local de trabalho) num espaço único, diluindo assim os limites de cada uma delas.

Ao ser afastado e isolado do mundo exterior e colocado numa destas instituições totais, o indivíduo perde a sua privacidade e a sua autonomia, uma vez que a instituição chama para si a detenção do poder e controlo sobre todos os aspectos da vida do indivíduo, sendo o último impotente para gerir as interacções entre as três áreas da sua vida.

Para além de se caracterizarem pela ruptura com o exterior, existem outros aspectos que, segundo Goffman, definem as instituições totais e que passamos a referir:

- o dia-a-dia destes indivíduos é passado na companhia de um grupo de pessoas que partilha o mesmo tipo de tratamento e as mesmas actividades;

- existe um horário rigoroso, estabelecido pela autoridade máxima da instituição;
- as actividades obrigatórias são planeadas de modo a ir de encontro aos objectivos oficiais da instituição;
- há uma aplicação colectiva das normas que está sujeita a uma organização burocrática. A função dos supervisores é inspeccionar, não orientar;
- existe uma separação entre o grupo controlador (supervisores) e o grupo controlado, adoptando o primeiro uma posição de superioridade enquanto que o segundo assume-se como inferior e fraco;
- os guardas controlam qualquer tipo de comunicação entre os internados e o corpo dirigente;
- apesar de serem estimulados para o trabalho, este encerra em si apenas uma vertente ocupacional, em detrimento de uma vertente estrutural do internado;
- o internado não gere o seu tempo, este encontra-se à disposição do corpo dirigente que o preenche de acordo com a sua necessidade;
- a estrutura familiar torna-se incompatível com a estrutura organizacional destas instituições, uma vez que a primeira continua integrada no exterior e como tal protegida do domínio da última, criando um afastamento entre ambas;

Embora certas especificidades de algumas instituições não tenham sido consideradas nesta classificação de Goffman, podemos, no entanto, concordar com o facto de que muitas das características mencionadas são parte integrante do sistema organizacional de muitas instituições, tais como a Prisão, que desenvolvem um processo de remodelação do “eu”. As instituições totais são nada mais do que “estufas para mudar pessoas”.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Goffman, E. (1992). *Manicómios, prisões e conventos*. (4ª ed.). S. Paulo: Perspectiva, p.24

Neste sentido, a Prisão assume-se como uma instituição remodeladora do “eu” do indivíduo que alberga. Aquando da entrada do prisioneiro nesta instituição ocorre aquilo a que Goffman chama de “primeira mutilação do eu”<sup>18</sup>, uma vez que é colocada a barreira entre o sujeito e o mundo exterior. O indivíduo vê-se assim afastado de todos os seus referenciais, sendo despojado da sua individualidade, tornando-se apenas em mais um prisioneiro desprovido de objectivos futuros e a viver um dia de cada vez num espaço onde o tempo passa muito devagar. Instala-se a monotonia e o desânimo. Aqui a sua capacidade de escolha e decisão é condicionada e limitada pelos objectivos da instituição, pois é ela que estabelece as regras e as normas vivenciais no seu campo de actuação. Do indivíduo espera-se apenas que ele se adapte e se ajuste ao sistema vigente, e será a sua capacidade de integração na instituição que irá permitir avaliar o nível de adaptação do indivíduo.

Estas instituições recorrem sistematicamente à aplicação de castigos e à atribuição de regalias como estratégias de dominância sobre o sujeito que assume um papel de submissão.

Assim sendo, o recluso sofre este processo de reestruturação do “eu”, adoptando frequentemente a posição de vítima através da exibição de comportamentos de auto-comiseração e auto-compaixão, de modo a obter a solidariedade dos outros. No entanto, nem todos os reclusos sofrem estes processos de mortificação do “eu”. Alguns conseguem criar mecanismos de auto-defesa que lhes permitem ter a sensação de viver em liberdade intra-muros.

---

<sup>18</sup> Op. Cit, p. 24

## **1.9. A Adaptação à Instituição Total**

De modo a compreendermos melhor aquilo que acontece com a reclusão de um indivíduo na instituição, é importante tentarmos definir o que entendemos por adaptação. Qualquer ser humano como consequência do meio que o circunda é forçado a reagir ao mesmo, tendo frequentemente que adaptar-se às novas exigências com que se depara. Deste modo, também o recluso passa por uma adaptação ao meio prisional.

Não é fácil definirmos de modo objectivo e operacional a adaptação. São-lhe frequentemente atribuídos como sinónimos conceitos como o da aculturação, acomodação e assimilação. No entanto, este conceito pela inerente multisignificância não pode ser atribuído de forma exclusiva a uma ciência ou a um campo específico do conhecimento. Várias ciências têm conferido ao termo “adaptação” uma definição própria reflectora dos seus postulados.

Seguidamente apresentamos algumas das perspectivas da adaptação à instituição total – PRISÃO, numa tentativa de compreendermos o processo adaptativo dos reclusos a todos os aspectos da vida intra-muros.

### **1.9.1. Perspectiva da Biologia**

Foi esta ciência que no século XIX, como consequência das teorias evolucionistas, reclamou para si a origem deste termo “adaptação”, ao considerá-la como o processo através do qual o ser vivo evolui nas diversas relações que estabelece com o meio que o rodeia.

Lamarck e Darwin salientaram ainda o facto de que as mudanças que ocorriam como consequência da adaptação ao mundo exterior eram hereditariamente transmissíveis e que apenas os mais aptos, ou seja, os melhor adaptados conseguiriam sobreviver.

A fisiologia (Cannon, 1932) considera que as estratégias de adaptação estão intimamente relacionadas com a procura de um equilíbrio interno por parte do organismo (homeostasia).

Selye (1956), autor da teoria do Síndrome Geral de Adaptação, refere que sempre que o organismo se sente ameaçado por agentes nocivos é possível observar um conjunto de reacções psicofisiológicas, ou seja, o organismo está a adaptar-se e a reagir a um novo estímulo.

### **1.9.2. Perspectiva da Psicologia**

Definir adaptação em psicologia depende do facto de considerarmos que o ser humano é eminentemente social e que os comportamentos que adopta são o resultado de todas as interacções que estabelece com o meio circundante. Deste modo, constatamos que o seu comportamento será o fruto dos vários ajustamentos da personalidade do indivíduo às exigências do meio. Para fazer estes ajustes o indivíduo irá recorrer ao seu background experiencial e ao conhecimento que possui das estruturas que o rodeiam.

Assim sendo a adaptação depende da personalidade, do percurso de vida e da flexibilidade do sujeito, transformando-se num processo dinâmico e permanente.

A adaptação não se reduz apenas a uma resposta passiva do indivíduo aos estímulos do meio, mas constitui um processo activo de criação, uma vez que não é só o sujeito que se adapta ao meio, o meio também evolui como consequência da acção do sujeito.

Áreas como a Psicologia Clínica<sup>19</sup> trouxeram um contributo inestimável para este processo da adaptação do recluso à prisão, na medida em que ao compreender a personalidade e as perturbações do recluso poderá implementar programas de tratamento que vão ao encontro dos problemas adaptativos que o mesmo apresenta. Assim o tratamento penitenciário, para além de tratar o indivíduo, procura envolvê-lo na aprendizagem de outras áreas (educação, trabalho, formação profissional), tentando prepará-lo e capacitá-lo para a sua reinserção na sociedade.

A Psicologia Social é uma das áreas onde o conceito de adaptação encontrou mais projecção. Este domínio do saber encara a adaptação como um processo que sofre a intervenção de vários factores, e não como um estado. A adaptação é em si própria uma acção e não um produto de uma acção.

A Psicologia Social para além de ter em conta aspectos como o meio e a personalidade, também valoriza a inserção dos indivíduos num determinado grupo. Surgem assim as noções de grupos de pertença e grupos de referência. Os primeiros são aqueles aos quais o sujeito pertence na realidade, enquanto os segundos constituem aqueles com os quais o sujeito se identifica e aos quais aspira pertencer. Por vezes, existe uma clivagem entre estes dois grupos, uma vez que o sujeito, descontente com o seu grupo de pertença, tenta adoptar atitudes e comportamentos do seu grupo de referência que reclama como seu. No entanto, são as diferenças de estatuto económico que estabelecem esta diferenciação, fazendo com que o sujeito não seja aceite no seu grupo de referência. Também o enraizamento de determinados traços de personalidade dificulta o processo

---

<sup>19</sup> Entenda-se por Psicologia Clínica um conjunto de práticas que envolvem a avaliação qualitativa e quantitativa dos atributos psicológicos do sujeito, e que não só têm em comum a cura pela palavra como base de tratamento, como também abordam o indivíduo enquanto ser dotado de cognições e afectos, inserido num contexto social em que evolui, se confronta, adquire e exhibe a sua identidade. In *Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão*, p.217.

de adaptação do sujeito como consequência da grande dificuldade de modificação de certas atitudes e comportamentos.

Retendo esta noção e transpondo-nos agora para a instituição prisional podemos aferir que, ao longo do cumprimento da sua pena o recluso pode passar por diferentes formas de adaptação à prisão, conforme as circunstâncias com que se depara tais como a fase de preventivo, o início do período de condenação, o período no qual o recluso aspira às medidas flexibilizadoras da pena (saídas precárias, etc.), a possibilidade de ter liberdade condicional, ou então, o recluso pode ainda optar por adoptar uma postura de identificação perante a instituição. Nesta última situação o recluso pode ser colaborante ou não, pode ser disciplinado ou indisciplinado. O recluso também pode optar por aderir a certos grupos carcerários, passando assim a exibir um padrão de atitudes, valores e crenças que poderão influenciar o tipo de tratamento que receberão por parte dos funcionários da instituição.

Se considerarmos que as patologias da adaptação têm na sua origem manifestações do stress em meio prisional e que estudos efectuados têm vindo a revelar a influência das configurações arquitectónicas das prisões no comportamento dos reclusos e na própria sistémica prisional, podemos constatar que a Psicologia Ambiental será de extrema importância na compreensão do fenómeno da adaptação à prisão.

Segundo Holahan (1982) a importância dos processos de adaptação é um elemento importante da abordagem desta vertente da Psicologia. Neste âmbito, a adaptação é vista em função da interacção existente entre os sistemas vivos e o meio ambiente na sua totalidade. Este autor situa o enfoque adaptativo da Psicologia Ambiental a três níveis:

- os processos através dos quais os sistemas vivos interagem com o meio;
- a visão “holística” do organismo e do seu meio;
- o papel “activo” dos organismos vivos relativamente ao seu meio; (p.4)

Segundo estudos efectuados em estabelecimentos prisionais sobrelotados com uma população de preventivos, foi possível demonstrar que algumas das alterações comportamentais e psicológicas dos reclusos (auto e hetero agressões, alteração dos índices fisiológicos, o aparecimento de doenças psicossomáticas, etc.) podem ter na sua génese sensações de sobrepopoamento, quer a nível espacial, quer a nível social.

Deste modo é importante o contributo da Psicologia Ambiental na medida em que através da caracterização da interacção entre o homem e o meio físico, conduz-nos à noção da prisão como sistema aberto. A percepção da prisão como um sistema aberto direcciona-nos também para o contributo da Teoria dos Sistemas na compreensão da adaptação à prisão. Inicialmente as prisões eram vistas como locais isolados, inacessíveis e vedados a qualquer aproximação do exterior, transformando-a assim num sistema fechado. Os estabelecimentos prisionais eram inclusivamente construídos fora das localidades onde estavam reforçando ainda mais a necessidade de completo isolamento da sociedade. Com o crescimento físico das próprias localidades, as prisões começaram a ficar integradas na comunidade e mais próximas da população.

A própria arquitectura prisional, bem como a nova legislação tem contribuído para o aparecimento de uma nova imagem da prisão, tentando também aproximar o recluso da sociedade donde foi retirado e familiarizá-lo de novo com o meio exterior. As medidas de flexibilização da pena têm contribuído bastante para este objectivo.

A Psicologia Educacional também forneceu um contributo importante no que concerne a inadaptação das crianças à escola ou ao ensino, o que constituiu a sua principal temática de estudo. Uma vez que a adaptação é um processo e existe uma interligação directa com o desenvolvimento do ser humano, as várias fases apresentam-se como novas barreiras e desafios que as crianças têm de superar. Deste modo, a entrada na

escola, com tudo aquilo que implica, provoca por si só o aparecimento de dificuldades de adaptação. A criança entra num mundo diferente, ficando rodeada de pessoas novas e é forçada a fazer parte de um grupo-turma com o qual permanece durante a maior parte do seu dia, o que conduz a um maior afastamento da sua própria família.

Todos estes acontecimentos justificam as prováveis dificuldades de adaptação com as quais a criança se irá defrontar.

Estudos realizados sobre as questões da delinquência encontraram na inadaptação escolar, por vezes encarada como indisciplina e maus resultados académicos, uma relação directa com a possibilidade de um envolvimento em condutas delinquentes no futuro.

Podemos afirmar que a inadaptação escolar irá conduzir a uma inadaptação social. Como tal é de primordial importância que, tendo consciência destes factos, sejam tomadas medidas de despistagem de possíveis inaptações escolares, para que se torne possível uma intervenção atempada e preventiva evitando o aumento e a progressão das mesmas. Se estas dificuldades se intensificarem sem qualquer intervenção, a conduta inadaptada acabará por cristalizar-se e sair do âmbito escolar para ter continuidade na vivência social do indivíduo. Atingindo esta fase já será necessária uma intervenção terapêutica especializada e a adaptação social tornar-se-á cada vez mais como um sonho difícil de alcançar.

Segundo a Teoria dos Sistemas o recluso é tanto um actor como um produto do sistema prisional. Como actor o recluso é um elemento do sistema com o qual interage e no qual participa e intervém, mas simultaneamente ele também é influenciado e transformado pelo próprio sistema, que tenta inculcar-lhe hábitos de trabalho e capacitá-lo através da formação escolar e profissional.

Estes percursos adaptativos visam através da ressocialização diminuir os efeitos da criminalização e contaminação prisionais, prevenir a reincidência e criar as condições necessárias a um novo processo de adaptação: o regresso a uma vida em liberdade.

### **1.9.3. A Perspectiva da Sociologia**

A Sociologia do meio prisional e as teorias sociológicas do comportamento desviante trouxeram contributos inquestionáveis para a compreensão das vivências intra-muros, bem como para as origens da delinquência nos indivíduos.

No que concerne a Sociologia do meio prisional são de realçar os temas da prisionização, o código dos reclusos, a sub-cultura prisional, o calão e as tatuagens prisionais como essenciais para entendermos o processo de adaptação à prisão. É através do grau de conformidade às normas e do nível de integração na cultura prisional que podemos avaliar a adaptação do recluso à instituição. O nível de envolvimento do recluso na sub-cultura prisional também é um indicador importante para a própria instituição prisional, uma vez que irá determinar o tipo de vigilância e controlo a exercer, bem como inferir se o mesmo estará apto ou não a integrar um programa de formação profissional ou escolar.

### **1.10. A Escola e a Socialização**

Procurámos até ao momento dar uma breve perspectiva das várias teorias que ao longo dos anos têm procurado encontrar uma justificação para o aparecimento da delinquência, uma vez que a população objecto do nosso estudo se encontra reclusa num estabelecimento prisional, por apresentar uma conduta contrária às disposições legais

que regem a nossa sociedade. Deste modo, considerámos importante abordar as várias teorias explicativas para a exibição de comportamentos anti-sociais e desviantes.

Também nos pareceu relevante fazer uma breve abordagem histórica aos modelos de punição que antecederam o aparecimento dos actuais estabelecimentos prisionais, bem como a particularização da instituição prisional na sua função totalitária e disciplinadora.

Efectuámos do mesmo modo uma abordagem ao conceito de “adaptação” à luz de várias ciências e áreas do saber, na tentativa de analisar o processo transicional do indivíduo de um sistema aberto – a sociedade - para um sistema fechado - a prisão - de modo a analisarmos o percurso adaptativo do recluso à instituição prisional, da qual ele passa a ser agora parte integrante.

Seguidamente iremos analisar a função socializadora da instituição escolar e tentar identificar os aspectos que a mesma poderá partilhar com as instituições totais, aferindo acerca da sua função disciplinadora.

De um modo geral, é inequívoco que o processo de socialização de qualquer indivíduo tem um carácter permanente e se desenvolve durante toda a sua vida. Durante este percurso somos confrontados com diversos sistemas, nos quais somos actores desempenhando papéis sociais diversificados, que constituem uma fonte inesgotável de aprendizagens e influências que nos vão moldando como seres humanos.

Em todas estas etapas realizamos aprendizagens de carácter informal e de carácter formal. Informalmente, processamos e assimilamos informações provenientes de todos e quaisquer contactos que temos com aqueles que nos rodeiam. No entanto, a instituição escolar é a principal responsável pela transmissão formal de conhecimentos e normas de conduta. Para além deste seu papel, a Escola também veicula, em simultâneo e por

vezes de forma subreptícia, um conjunto de valores morais, sociais e culturais que resultam de inúmeras interações, na sua maioria informais, entre os vários elementos da comunidade escolar.

Cabe à Escola, através do seu papel formal, veicular saberes que tornarão os indivíduos aptos para ocupar o seu lugar na sociedade. Apesar desta ser a vertente mais valorizada do sistema escolar, isto não implica que a mesma não funcione como transmissora de um sistema de valores que os indivíduos interiorizam. Este sistema de valores irá produzir uma tipologia de atitudes e comportamentos perfeitamente enquadrados no sistema social vigente. Através desta socialização a Escola padroniza a comunidade, ao fornecer-lhe um sistema que constitui uma referência e que se torna no reflexo daquilo que a sociedade exige.

No entanto, a sociedade é muito complexa, uma vez que nela coexistem inúmeras culturas. A sociedade é um sistema pluricultural e não monocultural. Mas como é que numa sociedade multicultural se consegue veicular um sistema de valores único?

A resposta a esta questão não é simples: a cultura dominante irá exercer a sua influência e tentar subjugar as culturas menos influentes. Mais uma vez, a Escola surge como o veículo massificador e transmissor da cultura dominante, forçando as minorias a ceder a um processo de aculturação. Deste modo, a igualdade que seria apanágio de uma sociedade equilibrada revela-se fictícia, uma vez que a Escola através dos seus agentes selecciona aqueles que são diferentes e procura moldá-los de acordo com a cultura dominante.

Esta é uma forma de legitimação das desigualdades. Toda a estrutura organizativa da Escola (professores, funcionários, colegas, os programas, etc.) conflui neste processo de socialização.

Mas para além da Escola, a instituição familiar também exerce uma grande influência no sucesso da criança. Se não vejamos que quando a satisfação de necessidades básicas como a alimentação e a habitação são uma preocupação constante, o valor da Escola é renegado para segundo plano. Num ambiente familiar com estas características, a criança não será certamente estimulada a empenhar-se e a obter bons resultados escolares. São os próprios pais que desvalorizam a importância da mesma como um motor de mudança para o futuro. O mais importante é suprir as necessidades primárias que quando não são satisfeitas inviabilizam qualquer tipo de socialização escolar.

Várias correntes de pensamento têm atribuído diferentes papéis sociais à Escola. Os funcionalistas encaravam a Escola como a transmissora de conhecimentos e saberes intelectuais indispensáveis à integração do sujeito na sociedade. Outros viam a Escola como um meio de reprodução social e cultural. Mas para além de tudo isto a Escola detém em si própria a capacidade de gerar mudança e proporcionar desenvolvimento. É precisamente esta funcionalidade da escola que pretendemos analisar, canalizando-a para o interior da prisão, de forma a descobrir se a mesma é realmente um motor de mudança para aqueles que dela podem beneficiar.

#### **1.10.1. A Escola como instituição disciplinadora**

De acordo com Bouillé (1988) “as instituições escolares construíram, ao longo dos séculos, um reservatório rico de figuras carregadas de vigilância”.<sup>20</sup>

O sistema escolar munuiu-se de elementos cuja função era vigiar os alunos e identificar aqueles que não cumpriam as normas pré-estabelecidas, as tarefas definidas e perturbavam o silêncio e a ordem requerida. Esta distribuição de funções deu origem a

---

<sup>20</sup> Bouillé (1988), *L'école, histoire d'une utopie?*, p. 133

um modelo pedagógico hierárquico, no qual existe uma relação de interdependência e vigilância entre todos e onde o poder existe a vários níveis. Tudo isto para assegurar uma vivência dentro dos parâmetros estipulados.

Algumas das práticas escolares da actualidade têm as suas origens no ensino jesuíta, cuja filosofia consistia na oferta de uma vida metódica aos jovens que viviam em regime de colégios internos. Este tipo de formação pretendia afastar os jovens das influências malignas do exterior e, ao separá-los do mundo, já no interior do recinto era posto em prática o uso da vigilância e controlo permanente dos mesmos.

A Escola transforma-se assim numa forma ultrapassada de trabalho e não num espaço de vida.

A organização e metodologia utilizadas continuam a estar subjacentes ao modelo tradicional, no entanto, a instituição escolar já é hoje palco de críticas e ajustes conducentes a reformas educativas. Este modelo tinha como objectivo final inserir o homem na sociedade, moldando-o à sua imagem, de modo que o mesmo encontrasse o seu lugar na comunidade sem perturbar a sua estrutura organizacional. Era imperativo que o homem se ajustasse e adaptasse ao espaço que lhe estava destinado.

Actualmente, esta já não é a finalidade última da Escola. Pretende-se que a mesma, conjuntamente com outras instituições, contribua e participe na formação para a cidadania dos seus alunos, preparando-os para integrar não uma sociedade estática e imutável, mas sim uma sociedade em constante mutação.

Ao contrário do modelo tradicional que formava indivíduos submissos, espera-se que a Escola hoje em dia forme indivíduos criativos, com capacidade de iniciativa e livres para fazer as suas escolhas.

Remetendo-nos agora para a Escola como uma instituição disciplinadora, podemos concluir que a própria organização do espaço escolar, o facto de cada aluno ocupar um

lugar próprio na sala de aula, o controlo exercido pelo professor quer individual quer colectivamente, o uso dos reforços positivos (prémios) e negativos (castigos) como forma de motivação, a estruturação dos tempos lectivos, o toque da campainha, entre outros, constituem medidas institucionais de um sistema hierárquico, onde cada actor social ocupa o seu lugar e desempenha o seu papel.

Assim os melhores alunos acabam por ser aqueles que para além de apresentarem um elevado nível de aprendizagens cognitivas, obedecem inquestionavelmente ao regulamento vigente. Da mesma maneira, os melhores professores serão aqueles que praticam um ensino rápido e eficiente e que aceitam tacitamente as imposições da hierarquia da instituição.

A Escola, ao inculcar práticas como o cumprimento de horários, o aguardar a sua vez, a aceitação das regras impostas pela hierarquia, acaba por, de forma lenta e inaudível, socializar os alunos para uma atitude de submissão e conformismo.

Bernstein (1977) refere que “ o modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal, reflecte a distribuição de poder e os princípios de controlo social”<sup>21</sup>

Desta forma, a Escola de forma explícita e implícita acaba por veicular mensagens de aceitação e interiorização que irão conduzir à reprodução social.

Através das suas práticas, a Escola garante o sucesso a alunos de determinadas classes sociais, enquanto transmite a outros que as suas vivências e experiências não são relevantes e que o não acompanhamento dos conhecimentos proporcionados pela Escola é indicador de uma falta de capacidade que irá determinar o lugar que esse aluno ocupará mais tarde na sociedade.

---

<sup>21</sup> Domingos, A. M. e tal. (1986), in *A teoria de Bernstein em sociologia de educação*, Ed. Gulbenkian, p. 149

### 1.10.2. Escola: instituição opressora ou libertadora?

Freire (1972) teceu várias críticas à educação tradicional que considerava opressora e conformista, em vez de formar cidadãos críticos, livres e intervenientes. Ao referirmos as teses deste autor iremos analisar a instituição escolar como opressora e simultaneamente identificar aspectos essenciais à mudança. Segundo este autor, educar não se resume à transmissão de conhecimentos estáticos, mas sim suscitar e desencadear situações pedagógicas nas quais se conduza o ser humano não só a uma tomada de consciência dos problemas que o rodeiam, mas que também o inste a reflectir e a agir de forma a modificá-los.

Para Freire o processo educativo passa por três estádios: a tomada de consciência, a reflexão e a acção. Nesta perspectiva cabe ao professor não o acumular de conhecimentos nas mentes dos alunos, mas sim o despertar a consciência crítica dos mesmos. Só assim a escola fará a transição de opressora a libertadora.

Ao acusar a escola tradicional de se limitar a fazer uma transferência de conhecimentos do mestre para o aluno, Freire afirma que “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o acto de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um acto cognoscente.”<sup>22</sup>

É através desta visão da educação como libertadora que a dicotomia opressor/oprimido, ou seja, educador/educando supera a sua contradição intrínseca. Tanto o educador como o educando educam e são educados. A troca de saberes e experiências entre ambos transformam-nos simultaneamente em produtor e produto neste processo de crescimento mútuo.

---

<sup>22</sup> Freire, P. (1972), *Pedagogia do Oprimido*, p. 96

Apesar das críticas que lhe foram apontadas<sup>23</sup>, não podemos deixar de concordar que a escola, através da sua praxis pode conduzir à opressão ou despertar a consciência que se revela libertadora.

### **1.11. A Prisão Aberta à Comunidade**

Hoje em dia já não é possível encarar a prisão como um sistema fechado sobre si mesmo. Esta acaba por estar inserida na comunidade quer fisicamente, através da proximidade da malha urbana, quer económica e socialmente, sendo uma entidade empregadora. A prisão passa a ter como objectivo não só a limitação da liberdade e a segregação social temporárias mas também, muito importante, a ressocialização dos indivíduos.

Uma prova desta “abertura” dos Estabelecimentos Prisionais à comunidade são os protocolos celebrados com os Ministérios da Educação, do Emprego e Segurança Social e da Saúde, e até com algumas universidades e entidades públicas e privadas. Desta forma, neste modelo de prisão como sistema aberto, “o recluso deixa de ser visto como um ser passivo e sob o qual se exerceria o regime penitenciário, para passar a representar uma função actuante na vida do próprio sistema, como elemento potenciador da sua própria dinâmica, simultaneamente actor e produto, meio e fim, de toda a cadeia de auto-regulação que o sistema impõe.” (Abrunhosa Gonçalves, 2000, p.189).

---

<sup>23</sup> Freire é criticado por apresentar um conceito dúbio de liberdade (após a revolução popular devem-se reprimir quaisquer tentativas de restauração da ordem social anterior), de pensar que os oprimidos se transformam em pessoas virtuosas ao vencerem os seus opressores e de veicular a crença utópica do papel mágico da educação na mudança social.

Abrunhosa Gonçalves (2000) apresenta-nos um esquema da prisão como sistema aberto, representado na Figura 1, no qual esta é encarada como uma organização inserida numa comunidade social, sendo ela própria um parceiro da mesma contribuindo com mão-de-obra e sendo uma entidade empregadora e produtora de bens e serviços. É claro que a organização prisional não será apenas produtora de bens materiais, mas também pretende produzir modificações nos seres humanos que alberga, de modo a dotar os indivíduos de competências de ordem educacional, social e profissional que lhes permitam olhar com optimismo e esperança para o futuro e o começo de uma vida nova em liberdade, longe da criminalidade.

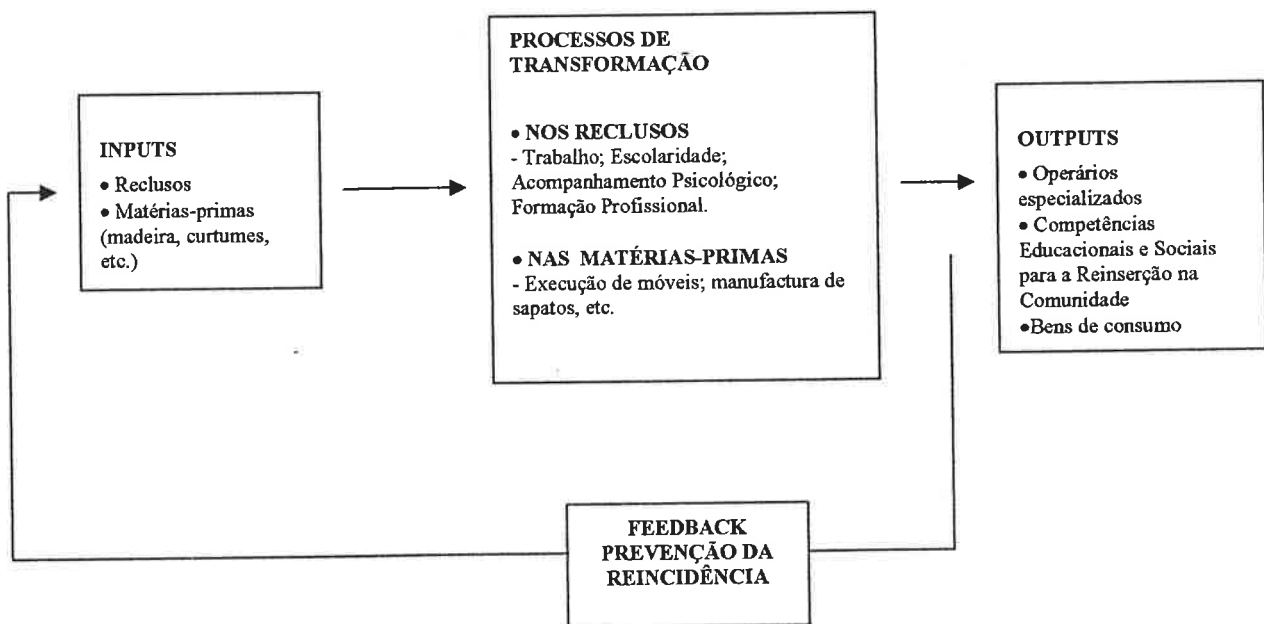


Figura 1. Esquema da prisão como sistema aberto.

## **2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

### **FASE A – DO MODELO EXPLICATIVO AO MODELO EMERGENTE**

Em virtude do nosso projecto de investigação implicar a realização de dois tipos de questionários: um de validação do modelo conceptual e um outro para recolha de informação específica já operacionalizado através dos indicadores, considerámos necessária a divisão deste capítulo em duas fases, de forma a explicitar com mais rigor os passos realizados em cada uma delas, bem como diferenciar o tratamento estatístico das mesmas.

#### **2.1. Caracterização do Campo de Investigação**

##### **2.1.1. Estabelecimentos Prisionais Regionais**

Perante as insuficiências encontradas no sistema funcional das cadeias comarcãs, o Decreto-Lei nº 49040/69, de 4 de Julho, vem definir o quadro de pessoal indispensável a um bom funcionamento e as novas atribuições e competências dos Estabelecimentos Regionais.

É através da Portaria nº 374/72, de 7 de Julho que o actual Estabelecimento Prisional de Beja é criado como Estabelecimento Prisional Regional.

De acordo com o Decreto-Lei nº 265/79, de 1 de Agosto (Execução das Medidas Privativas de Liberdade), artº 2, a finalidade das penas de prisão são as que passamos a citar:

1 – *“A execução das medidas privativas de liberdade devem orientar-se de forma a reintegrar o recluso na sociedade, preparando-o para no futuro, conduzir a sua vida de modo socialmente responsável sem que pratique crimes.*

2 – *A execução das medidas privativas de liberdade serve também à defesa da sociedade, prevenindo a prática de outros factos criminosos”.*

De acordo com a legislação vigente, os estabelecimentos prisionais regionais, *“destinam-se ao internamento de reclusos em regime de prisão preventiva e ao cumprimento de penas privativas de liberdade até 6 meses”* (artº 158, nº 2, Decreto-Lei nº 265/79 de 1 de Agosto).

### **2.1.2. Resenha Histórica da Antiga Prisão de Beja**

A Cadeia Velha, como era designada, encontrava-se situada na Rua da “Cadeia Velha”, como é ainda hoje designada.

Como consequência do estado de degradação em que a mesma se encontrava, Filipe III, por provisão de 2 de Setembro de 1626, ordenou a construção da nova cadeia, na praça D. Manuel I. Esta foi construída devido às rendas concedidas pelas Câmaras de Beja, Moura, Serpa, Beringel e Odemira.

A 9 de Abril de 1630 a obra ficou concluída. Trezentos anos volvidos, mais precisamente em 1944, podemos ler a seguinte notícia no “Diário do Alentejo” nº 3563: *“Foi esta tarde assinado o auto de entrega da nova cadeia Comarcã de Beja, acto a que assistiram as principais autoridades locais. A nova cadeia desta cidade, que traduz um dos mais importantes melhoramentos locais levados a efeito ultimamente, está desde hoje entregue aos cuidados da Câmara Municipal de Beja.*

*(...) Depois da assinatura do auto, as individualidades presentes fizeram uma demorada visita às instalações da nova cadeia que, como já tivemos ensejo de dizer, são verdadeiramente modelares, possuindo todos os requisitos para o fim a que se destinam”.*

O excerto do artigo supra citado refere-se à inauguração do edifício onde funciona o actual Estabelecimento Prisional de Beja. O arquitecto Rodrigues Lima foi o responsável por este projecto e a construção deste edifício envolveu brigadas de trabalho, formadas principalmente por reclusos provenientes da então Colónia Penal de Pinheiro da Cruz.

Em 1951 este edifício recebeu a designação de Cadeia Comarcã e ficou a cargo de um funcionário, o carcereiro, mediante a supervisão do Magistrado do Ministério Público.

O Estabelecimento Prisional de Beja é criado em 1972, passando a ter aqui a designação de Estabelecimento Prisional Regional. Com uma área de 1460m<sup>2</sup> (incluindo espaços descobertos interiores), o estabelecimento foi perspectivado para albergar uma população feminina e masculina, tendo deixado de receber mulheres reclusas a partir de 1980. Este estabelecimento prisional destina-se essencialmente a reclusos preventivos à ordem dos Tribunais das Comarcas de Almodôvar, Beja, Cuba, Ferreira do Alentejo, Mértola, Moura, Odemira, Ourique e Serpa.

Em Novembro de 1997 iniciaram-se as obras de ampliação do estabelecimento prisional, tendo sido efectuada uma reestruturação profunda podendo actualmente contar com espaços novos e adequados para zonas de actividade ocupacional, de formação e ensino, lúdicas e desportivas.

Em Janeiro de 2001, efectuou-se a transferência da população reclusa para uma das novas alas prisionais.

Em 2003 foram concluídas as obras de remodelação do estabelecimento prisional.

### **2.1.3. O Estabelecimento Prisional e Regional de Beja**

Relativamente à sua estrutura física, as instalações do estabelecimento prisional foram objecto de uma profunda reestruturação e extensão desde 1997, tendo as obras de melhoramento sido concluídas em 2003.

A zona prisional é formada por duas alas geminadas - Ala A a poente e a Ala B a nascente – mediadas por uma estrutura fechada reservada a espaços escolares, formativos, ocupacionais e de apoio e ainda por um espaço aberto que integra dois recreios anexados a cada uma das alas e o campo desportivo que é comum a ambas e se encontra no centro. As duas alas são constituídas por 125 celas individuais e 18 camaratas, com capacidade para alojar quatro reclusos.

Cada Ala comporta ainda instalações sanitárias, lavandaria manual, bar e cantina com um espaço de convívio, refeitório (com capacidade para 70 reclusos), copa de sujos e limpos e espaço de apoio self-service.

A estrutura intermédia é composta pelos postos de controlo das duas Alas, cozinha e respectivos espaços de apoio, lavandaria, barbearia, gabinetes de atendimento, três espaços ocupacionais/formativos onde decorrem os cursos de formação, duas salas de aula, uma sala de professores e a biblioteca. A última possui 1379 livros, sendo 1193 de autores portugueses.

No que diz respeito à orgânica do estabelecimento prisional o mesmo é constituído pela Direcção, pelos Serviços de Educação e Ensino, pelos Serviços Administrativos, Corpo de Vigilância, Corpo Clínico e pelos Serviços de Manutenção, como podemos verificar através do organograma do Estabelecimento Prisional e Regional de Beja.



*Figura nº 2.* Organograma do Estabelecimento Prisional e Regional de Beja

Esta instituição é gerida pela Direcção e pelo Conselho Técnico, sendo este último composto pela Direcção, pelos Serviços de Educação e Ensino e pelo Corpo de Vigilância. Os Serviços de Educação e Ensino são formados por um técnico superior de reeducação e um técnico de orientação escolar e social.

O Corpo de Vigilância desta instituição é composto por quarenta e nove membros, sendo um o sub-chefe principal, cinco graduados à chefia, três guardas do sexo feminino. Sendo este estabelecimento prisional masculino, a presença de guardas do sexo feminino tem como função a vigilância dos visitantes dos reclusos por questões de segurança. Uma vez que as visitas só podem ser revistas por pessoas do mesmo sexo torna-se necessária a presença de elementos femininos para revistar as visitas femininas.

O Corpo Clínico é constituído por um médico que se desloca ao estabelecimento prisional semanalmente e por dois enfermeiros que, em regime de alternância, prestam serviço diariamente. Todos estes serviços encontram-se dependentes da Directora do Estabelecimento prisional, sendo esta a responsável pela interligação necessária entre os responsáveis dos diversos sectores.

A equipa do Instituto de Reinserção Social, embora não dependendo directamente da Direcção do estabelecimento prisional, colabora frequentemente com a mesma como consequência das atribuições próprias que lhe são atribuídas pelo programa do contexto prisional e pela própria legislação.

## 2.2. Da Temática ao problema

Desde o momento que nos foi proposto este trabalho de investigação que a escolha da temática incidiu sobre **“O Ensino em contexto prisional”**, como consequência da experiência profissional da investigadora que se prende com o ensino do Inglês no 2º Ciclo Recorrente no Estabelecimento Prisional e Regional de Beja. A investigadora tem uma experiência de seis anos lectivos a ensinar neste contexto e sempre no mesmo Estabelecimento Prisional.

A experiência pedagógica da investigadora permitiu constatar que a escola na Prisão é um marco fundamental e que deve ser privilegiado como um motor de mudança. Através do ensino pretende-se reeducar o recluso, transformando-o num agente activo que se encontra à descoberta das suas capacidades e num processo de renovação da sua auto-estima. Cremos que o docente pode constituir um “janela aberta” para uma nova vida e para um novo olhar sobre si mesmo. É importante que todos os intervenientes no processo educativo destes alunos contribuam para que a reinserção passe pela Escola, porque prevenir a reincidência criminal pode e deve ser uma questão de Educação.

Foi com base nestas considerações que procurámos indagar se este propósito de reeducação, no sentido da mudança, tinha impacto ou não na vida do recluso. Tentámos averiguar se a relação educativa existente entre o professor e o aluno seria determinante para o sucesso educativo dos alunos e simultaneamente, sendo o professor um agente que é exterior ao Estabelecimento Prisional, que aspectos desse relacionamento seriam mais valorizados pelos reclusos e mais benéficos para os mesmos.

Após a redacção da pergunta de partida que seria o primeiro passo deste projecto de investigação: **“Será que a relação educativa estabelecida entre o professor e o aluno poderá influenciar o sucesso educativo dos alunos em contexto prisional e**

**consequentemente a sua reinclusão sócio-profissional?”** – partimos para a revisão da literatura.

O passo seguinte foi a definição do tema do nosso projecto tendo em consideração as reflexões emergentes das nossas leituras, acabando por estruturá-lo da seguinte forma:

**“As implicações do ensino em contexto prisional no futuro dos reclusos”.**

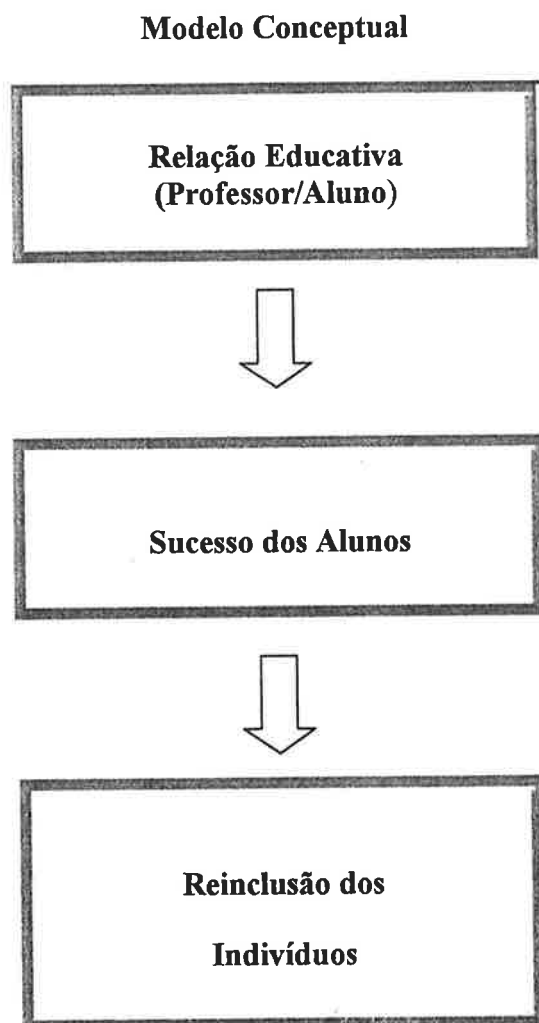
Posteriormente formulámos o nosso problema: **“A natureza das relações existentes entre a relação educativa, o sucesso dos alunos e a reinclusão social dos mesmos.”**

Deste modo, torna-se imperativo definir quais são os objectivos subjacentes à nossa investigação, a saber:

- Relacionar a relação educativa professor/aluno com o sucesso educativo destes alunos;
- Relacionar a sucesso educativo dos alunos com a reinserção sócio-profissional dos mesmos;
- Verificar se a relação educativa estabelecida entre o professor e o aluno, em contexto prisional, é promotora do sucesso educativo dos alunos;
- Verificar se o sucesso obtido pelos alunos, em contexto prisional, é facilitador da sua posterior reinclusão sócio-profissional;
- Verificar se o sucesso educativo dos alunos, em contexto prisional, é influenciado pela sua condição jurídica de preventivo ou condenado;
- Verificar se o sucesso educativo dos alunos, em contexto prisional, é influenciado pela gravidade da pena que estão a cumprir;

### 2.3. Do modelo conceptual ao modelo explicativo teórico

Após a definição dos conceitos integrados na nossa pergunta inicial, tentámos elaborar o modelo conceptual, no qual se definem as relações de influência estabelecidas entre os conceitos.



De seguida, tornou-se imprescindível desdobrar estes três conceitos em dimensões, que por sua vez subdividimos em componentes e estes últimos em indicadores. Foi necessário fazer escolhas e decidir quais as dimensões e os componentes que queríamos estudar e colocá-los no nosso modelo explicativo teórico. O mapa conceptual define quais foram as nossas escolhas. (ver anexo I)

Após a elaboração do mapa conceptual que contribuiu para a clarificação dos conceitos, tentámos reformular a pergunta de partida: **”Em que medida a relação educativa professor/aluno contribui para o sucesso educativo em contexto prisional e este sucesso é facilitador da reinclusão sócio-profissional destes alunos?”**

Construímos então o nosso modelo explicativo teórico, onde são visíveis as nossas escolhas e as relações de influência que estabelecemos entre as componentes dos nossos conceitos. (ver anexo II)

## 2.4. Funções e tipologias da observação

De acordo com a problemática espelhada no modelo explicativo teórico, podemos definir que a tipologia de observação utilizada foi a de verificação, tendo em conta que nesta fase do nosso trabalho não nos é possível adiantar hipóteses, partindo posteriormente para a observação. A observação aqui tem a função de verificação, uma vez que as nossas hipóteses são provenientes das leituras efectuadas e principalmente da experiência vivenciada pela investigadora no âmbito do ensino no Estabelecimento Prisional de Beja. O ponto de partida do nosso modelo explicativo teórico tem na sua génese o reflexo das observações provenientes de seis anos lectivos de ensino a reclusos, de modo que, com o apoio de informação recolhida em autores especializados neste ramo nos permitem optar por uma observação de verificação.

## 2.5. Metodologia, estratégias e instrumentos

Vários autores se têm debruçado sobre o significado da palavra metodologia. Consultando apenas um simples dicionário (Figueiredo, 1996) encontramos a metodologia como a “arte de dirigir o espírito na investigação da verdade”.

Checkland (1981) considera que *“a methodology will lack the precision of a technique but will be a firmer guide to action than a philosophy; where a technique tells you ‘how’ and a philosophy tells you ‘what’, a methodology will contain elements of both ‘what’ and ‘how’.”*<sup>24</sup> Desta forma, a metodologia consistirá na definição do trajecto a percorrer no nosso projecto de investigação de modo a darmos resposta às perguntas da nossa investigação.

---

<sup>24</sup> Farinha, Fátima, in Revista de Divulgação Tecnológica, Escola Superior de Tecnologia, UALG, 2001.

Pensamos que a metodologia sistémica será aquela que nos permitirá abordar a nossa problemática de uma forma mais abrangente e coerente, tendo em consideração que esta “não se limita unicamente a retratar; é também um instrumento de concepção e de intervenção; uma maneira de ver, de conceber e de fazer. A abordagem sistémica é um processo de modificações das organizações. Consiste, não apenas numa análise, mas também numa intervenção.” (Bertrand e Guillemet, 1994, p.15). É extremamente importante analisarmos os fenómenos que pretendemos estudar inserindo-os e contextualizando-os nos sistemas e organizações que os mesmos contemplam, bem como ter em conta as relações de interacção que são promovidas no seio dos mesmos e que irão certamente exercer influência nos fenómenos em estudo. Não devemos olhar para o fenómeno por si só, mas devemos ter em conta que o mesmo é susceptível de sofrer alterações e de alterar ele próprio a dinâmica de uma organização.

No tema em estudo, somos confrontados com um micro-sistema, que diz respeito aos reclusos na sua condição de alunos, tendo também um meso-sistema, que integra o espaço sala de aula com todas as interacções que advém da relação educativa. Uma vez que estes alunos estão confinados a um espaço muito peculiar, restrito e com uma dinâmica própria, eu considero que o seu macro-sistema será o próprio estabelecimento prisional, com as características que lhe são inerentes. O exo-sistema será a comunidade local e social que se encontra no exterior dos ‘muros’, sendo o hiper-sistema a cultura, as exigências, as políticas educativa e judicial nacionais e comunitárias que nos regem.

## **2.6. Construção do instrumento e caracterização dos indivíduos inquiridos**

Uma vez que nesta fase do nosso trabalho de investigação se pretende validar o nosso modelo explicativo teórico recorreremos à técnica do inquérito, por considerarmos que, de momento nos parecia mais exequível e de fácil recolha. Desta forma, optámos pelo uso do questionário como o instrumento de recolha de informação.

No processo de construção do nosso questionário tivemos por base as componentes inseridas no nosso modelo explicativo teórico e elaborámos questões nas quais eram notórias as relações de influência que previamente estabelecemos entre os nossos componentes. Assim sendo, os sujeitos que irão responder ao nosso questionário serão confrontados com dez questões, nas quais terão uma escala de concordância desde o nível 1 até ao nível 5.

Na apresentação do questionário são dados a conhecer os objectivos a perseguir com o mesmo e são dadas todas as instruções necessárias ao seu correcto preenchimento. Especificámos os diferentes graus de resposta, de modo a que os sujeitos não apresentassem dúvidas relativamente à utilização da escala. Também salientámos o facto do questionário ser anónimo e confidencial, tentando desta forma assegurar uma maior veracidade e fidedignidade nas respostas dadas.

Antes de entrarmos na fase de pré-testagem, consultámos a opinião de alguns especialistas nas áreas das Ciências da Educação, da Sociologia e da Psicologia, de modo a obter o seu parecer acerca não só do questionário elaborado, bem como da pertinência e coerência do nosso modelo explicativo teórico. Estas foram as áreas

privilegiadas, uma vez que nos pareceram aquelas que as componentes do nosso modelo explicativo abarcavam, embora pensemos que a Sociologia será a ciência que poderá orientar e dinamizar melhor a nossa problemática, uma vez que estamos interessados em apurar até que ponto o ensino em contexto prisional promove uma melhor e mais consistente reinserção social.

Tendo agora um parecer mais credível passámos à fase de pré-testagem do instrumento. Era importante verificar se as questões estavam formuladas de forma clara, concisa e pertinente e apurar se os sujeitos haviam compreendido as relações de influência que faziam parte do nosso modelo explicativo teórico. Procedemos então à entrega dos questionários, acompanhados de um documento para registo das opiniões dos sujeitos relativamente à construção, compreensão e clareza do próprio questionário. (ver anexos III e IV).

Em virtude destes sujeitos estarem encarcerados, a própria investigadora reuniu os sujeitos em causa, num espaço disponível do Estabelecimento Prisional, onde fez a entrega dos questionários, tendo estado presente durante o preenchimento dos mesmos. Os alunos preencheram o questionário e posteriormente deram a sua opinião acerca do questionário que haviam preenchido. Os indivíduos inquiridos deram a sua opinião em relação aos seguintes itens: clareza e adequabilidade ao nível da linguagem utilizada e das ideias expressas nas afirmações, extensão do próprio questionário, escala de concordância utilizada, tendo ainda vários espaços reservados ao registo de sugestões.

Uma vez que estes sujeitos não registaram qualquer aspecto negativo relativamente à construção do questionário, não foram feitas quaisquer alterações ao mesmo, pelo que passámos à fase de entrega dos questionários aos restantes indivíduos.

Saliento que os sujeitos envolvidos na pré-testagem do instrumento, bem como aqueles a quem foi entregue o questionário para validação do modelo são indivíduos do sexo masculino do Estabelecimento Prisional de Beja, que estão a frequentar ou já frequentaram o ensino na sua condição de reclusos e que ainda se encontram detidos no Estabelecimento Prisional de Beja ou voltaram a entrar no sistema devido a reincidência. Devo ainda mencionar que os questionários foram entregues a indivíduos do 1º, 2º e 3º Ciclos, Ensino Secundário e aos alunos que frequentam cursos de formação profissional nas áreas de jardinagem e encadernação com equivalência ao 2º Ciclo. Foram inquiridos sujeitos que frequentaram o ensino neste Estabelecimento Prisional desde o ano lectivo de 1996/1997 até ao presente ano lectivo e que ainda se encontram no mesmo.

Uma vez que o nosso objecto de investigação surgiu como consequência das experiências e observações provenientes da condição profissional da investigadora, que exerceu e continua a exercer a função de professora neste estabelecimento prisional, consideramos que para podermos atingir os objectivos que traçámos para a nossa investigação, só poderíamos inquirir, para já, aqueles que mais nos poderão dizer acerca da importância que o ensino teve ou irá ter na sua ressocialização após o cumprimento das suas penas. Desta forma, consideramos que nesta fase do nosso trabalho, estes indivíduos serão o ponto de partida para a reformulação e refinamento do nosso modelo explicativo teórico.

## **2.7. Aplicação do instrumento**

Os questionários foram entregues presencialmente a 41 indivíduos num total de 46 possíveis, que se encontravam dentro dos critérios por nós estipulados, e que constituíam o nosso universo. A Técnica dos Serviços de Educação e Ensino do estabelecimento acompanhou a investigadora na aplicação dos mesmos, tendo reunido os reclusos nos momentos de intervalo das suas actividades lectivas, de modo a não interferir com a dinâmica pré-existente no Estabelecimento Prisional.

Aqueles a quem não foi possível contactar desta forma, foram posteriormente chamados a uma sala para o preenchimento do questionário, não tendo comparecido apenas cinco. Todos os indivíduos foram informados de que poderiam não responder, não tendo havido ninguém que se recusasse a fazê-lo. Consideramos importante não pressionar os sujeitos, nem impor a nossa opinião. Deste modo, o preenchimento dos questionários dependeu única e exclusivamente da voluntariedade e colaboração dos próprios reclusos. Foi-lhes facultada a privacidade necessária para que respondessem com o máximo de honestidade e veracidade às questões.

A recolha dos questionários foi feita imediatamente após o seu preenchimento.

## **2.8. Enunciação e caracterização das variáveis incluídas no modelo explicativo teórico**

As nossas hipóteses foram elaboradas tendo por base os conceitos que fazem parte do nosso modelo teórico e as conexões que estabelecemos entre os mesmos. Deste modo, as nossas hipóteses são as seguintes:

H1 A relação educativa professor/aluno influencia o sucesso educativo dos alunos em contexto prisional.

H2 O sucesso educativo dos alunos em contexto prisional influencia a reinclusão sócio-profissional dos mesmos.

H0 A relação educativa professor/aluno não influencia o sucesso educativo dos alunos em contexto prisional.

H0 O sucesso educativo dos alunos em contexto prisional não influencia a reinclusão sócio-profissional dos mesmos.

Tendo em consideração as hipóteses H1 e H0, vamos salientar:

1º a variável independente – “A relação educativa estabelecida entre o professor e o aluno” – pode ser manipulada e manipulável e terá repercursões na variável dependente;

2º a variável dependente – “O sucesso escolar dos alunos” – pode ser afectado pelas alterações ocorridas na variável independente;

Tendo em consideração as hipóteses H2 e H0, destacamos:

1º a variável independente – “O sucesso escolar dos alunos”, que na H1 era a variável dependente – torna-se num factor manipulado e manipulável, que terá reflexos na variável dependente;

2º a variável dependente – “A reinclusão sócio-profissional dos indivíduos” – que consideramos ser o factor que irá ser afectado pelas alterações sofridas pela variável independente.

Em virtude de estarmos neste momento empenhados em validar o nosso modelo explicativo teórico, iremos tentar posteriormente operacionalizar um pouco mais as nossas hipóteses, uma vez que ainda não se pretende nesta etapa que cheguemos de forma muito minuciosa aos indicadores.

Relativamente ao seu nível de concretização as nossas hipóteses ainda estão no plano conceptual, uma vez que estabelecem relações entre os conceitos.

Consideramos que as nossas hipóteses são indutivas, uma vez que emergem do nosso objecto de estudo e da realidade na qual estamos a investigar.

## 2.9. Tratamento dos dados

Começámos por realizar uma análise descritiva dos dados fornecidos pelo questionário (ver anexo V). Devido ao número de inquiridos ser apenas 41, a investigadora procedeu à recodificação dos graus de concordância, agrupando-os da forma que a seguir apresentamos, de modo a obter apenas três níveis.

<b>1 e 2 = 1</b>
<b>3 = 2</b>
<b>4 e 5 = 3</b>

Perante as médias observadas, é necessário verificar se as mesmas resistem ao grau de confiança que a investigadora quer dar ao trabalho e que foi estipulado em 95%.

Desta forma, comparamos as médias observadas com a média esperada 2, previamente estabelecida pela investigadora. Isto é, a partir do valor 2 (inclusivé) as médias observadas são consideradas significativas.

O grau de concordância pode considerar-se uma variável intervalar e em relação à qual se pode calcular a média. Assim sendo, o teste que mais se adequa é o T-Student.

### **2.10. Interpretação dos resultados obtidos**

Após a aplicação do teste T-Student e de acordo com as tabelas, que se encontram no anexo V, verificamos que o valor de Sig (2-tailed), em todas as questões é inferior a 0,05, pelo que se conclui que as médias observadas são estatisticamente diferentes e superiores a 2, de modo que as relações de influência estabelecidas nestas questões irão constar do nosso modelo emergente. Apesar das questões nº 1 e nº 6 apresentarem um desvio padrão de zero, consideramos que as mesmas devem constar do nosso modelo emergente, uma vez que não houve desvio à média nas respostas dadas pelos sujeitos. Deste modo, podemos concluir que as mesmas se situaram em torno do grau de concordância 3.

Com base nos resultados obtidos através do tratamento estatístico dos dados e após a interpretação dos mesmos, chegámos à conclusão de que o nosso modelo explicativo emergente (ver anexo VI) não sofreu quaisquer alterações relativamente ao nosso modelo explicativo teórico.

Em virtude de termos estipulado como média esperada o nível 2 e termos verificado que as médias observadas são estatisticamente diferentes e até superiores a 2, decidimos aceitar todas as relações de influência que faziam parte do modelo explicativo teórico.

## **FASE B – OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA DINÂMICA INSCRITA NO MODELO EXPLICATIVO EMERGENTE**

### **2.11. Metodologia, Estratégias e Instrumentos**

Após a primeira fase, na qual procedemos à validação do nosso modelo de análise e após a verificação de que poderíamos aceitar todas as relações de influência que havíamos estabelecido no mesmo, passámos à fase seguinte do nosso projecto de investigação.

No âmbito das técnicas e instrumentos, optámos por recorrer à técnica do inquérito, e privilegiámos como instrumento o questionário em virtude de se apresentar como um instrumento de fácil manuseamento, compreensão e recolha. A facilidade de recolha prende-se com o facto da mesma se efectuar imediatamente após o seu preenchimento, uma vez que a nossa amostra se encontra em condições físicas limitativas, o que permite um contacto directo com o inquirido, a possibilidade de esclarecimento de alguma dúvida e a recolha automática do mesmo, minimizando, por este meio, o não retorno dos questionários se a sua entrega fosse através do modo mais convencional.

Para além do recurso ao questionário realizámos também algumas entrevistas presenciais a cinco reclusos que preenchiam alguns condicionalismos por nós colocados, nomeadamente:

- reincidência na reclusão;
- frequência do ensino enquanto recluso no tempo de prisão cumprido aquando do cumprimento de uma outra pena anterior à actual;
- saída em liberdade condicional ou definitiva (após o cumprimento integral da pena) após a frequência do ensino dentro da prisão;

Como a relação educativa, para além de ter o aluno como um interveniente importante neste processo também tem o professor, considerámos importante ter a visão do último relativamente à sua função docente neste local específico. Assim sendo, elaborámos um questionário especificamente para os professores, de modo a recolher as suas impressões relativamente à dinâmica sócio-educativa.

Tendo o Estabelecimento Prisional e Regional de Beja dois Técnicos dos Serviços de Educação e Ensino (T.S.E.E.) considerámos que a sua visão de todo o processo também era relevante para o nosso estudo, de forma que também realizámos entrevistas aos mesmos.

Considerámos importante a utilização de diferentes métodos para estudar o mesmo problema. Desta forma, optámos não só pelo uso do questionário que terá um tratamento estatístico e como tal constituirá uma abordagem quantitativa do nosso problema, mas também pensamos que as entrevistas nos poderão fornecer informação extremamente rica do ponto de vista qualitativo, uma vez que as mesmas possibilitam ao entrevistado a expressão da sua opinião sem qualquer espécie de limitação imposta pelo investigador e sem qualquer tipo de censura.

## **2.12. Construção dos Instrumentos de Recolha de Informação**

Reportando-nos primeiramente ao questionário dos alunos (Anexo VII), e após termos definido os indicadores comportamentais de cada um dos componentes do nosso modelo emergente, procurámos organizar toda a informação e construir as nossas questões de forma clara e concisa. Assim sendo, e depois de termos elaborado a parte inicial do questionário, onde clarificamos o objectivo do mesmo, apelamos à

honestidade e veracidade das respostas do inquirido e asseguramos o seu anonimato e confidencialidade, passámos à elaboração dos aspectos da identificação pessoal.

Depois de ponderar estes aspectos cuidadosamente, seleccionámos aqueles que considerámos relevantes para caracterizar a nossa amostra. Assim, para além de recolhermos informação relativamente à idade, estado civil e nº de filhos dos inquiridos, considerámos importante saber que tipo de pena o recluso estava a cumprir, ou seja, saber se era primário (preso pela primeira vez) ou reincidente, se estava em prisão preventiva ou condenado, qual a duração da sua pena e quanto tempo havia cumprido até ao momento do preenchimento do nosso questionário.

Também considerámos pertinente saber se o inquirido exercia alguma profissão antes de ser preso e qual, o que nos permite identificar a que classe profissional a nossa amostra pertence na sua maioria.

Tendo em conta que uma das componentes do nosso modelo é o sucesso educativo dos alunos, considerámos primordial saber qual era o nível de escolaridade dos inquiridos antes de entrar pela primeira vez num estabelecimento prisional e actualmente, para comprovarmos se houve alguma progressão ou não.

Também contemplámos no nosso questionário informação relativa ao nível de escolarização dos pais e/ou encarregados de educação dos inquiridos, bem como as suas respectivas profissões e a sua naturalidade, com o objectivo de conhecer um pouco mais o nível de vida da família do recluso.

Concluída a secção da identificação, criámos blocos de frases descritivas de determinados comportamentos que podem evidenciar a existência em maior ou menor grau das nossas componentes.

No primeiro bloco, o inquirido devia assinalar com uma cruz numa escala de respostas que ia do nível um ao nível cinco, a frequência com que manifestava os comportamentos descritos enquanto aluno, de modo a aferirmos acerca da sua motivação escolar.

No segundo bloco, o inquirido devia assinalar através do mesmo tipo de escala a frequência com que exibía as atitudes descritas, de modo a verificarmos se o mesmo apresentava uma baixa ou alta auto-estima.

No bloco seguinte, direccionámos as respostas não para o inquirido como aluno, mas para os seus professores e apelámos para a sua experiência como aluno e para a convivência que teve com os seus professores. Neste contexto, solicitámos novamente o uso da mesma escala de frequência para assinalar as atitudes exibidas pelos professores com o objectivo específico de avaliar a empatia dos mesmos.

Nestes três blocos a escala de frequência utilizada foi a seguinte:

1. Nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas Vezes; 4. Muitas vezes; 5. Quase sempre;

Estas três componentes (motivação do aluno, auto-estima do aluno e a empatia do professor) constituíam as componentes do nosso primeiro conceito – a Relação Educativa (professor/aluno).

Nos dois blocos seguintes mantivemos a nossa escala de resposta. Porém o significado de cada algarismo era diferente. A escala utilizada foi uma escala de concordância que passamos a explicitar:

1. Discordo totalmente; 2. Discordo em parte; 3. Não discordo nem concordo;

4. Concordo em parte; 5. Concordo totalmente;

Primeiramente, pretendemos que o inquirido reflectisse acerca do sucesso educativo que, sendo alcançado, podia influenciar a sua vida futura e proporcionar-lhe uma melhor

preparação para o regresso à vida activa em sociedade. Desta forma, o mesmo foi solicitado a concordar ou discordar, nos graus acima referidos, com as atitudes que poderiam ser consequência da obtenção desse mesmo sucesso educativo.

No bloco seguinte foi nossa intenção averiguar se as atitudes descritas eram ou não promovidas pelo sucesso educativo obtido, no sentido de poderem alargar os horizontes do inquirido e estimular uma mudança de atitude e conseqüentemente um desenvolvimento da sua consciência cívica, moral e pessoal.

Estas componentes (preparação do formando para o regresso à vida activa e desenvolvimento da consciência cívica, moral e pessoal) constituíam o nosso segundo conceito – o sucesso educativo dos alunos.

Relativamente ao nosso último conceito – reinclusão sócio-profissional dos indivíduos – optámos por elaborar três questões abertas, onde o inquirido poderia expressar de forma mais livre a sua opinião no que diz respeito às suas expectativas em relação ao futuro e à aprovação social. Procurámos saber se os inquiridos consideravam o aumento da sua escolaridade intra-muros como um elemento facilitador da sua reinserção social, quais as disciplinas que seriam mais importantes nesse sentido e que profissão pensariam exercer quando saíssem do estabelecimento prisional. Estas questões permitem-nos avaliar a verdadeira importância e utilidade do ensino na prisão, como um meio de reconstrução de uma vida diferente daquela vivida até ali, como uma forma de poder ter aspirações profissionais diferentes daquelas que teve até aquele momento.

Quanto aos questionários dos professores (Anexo VIII) contemplámos como elementos de identificação a idade e o sexo, a sua situação profissional, a sua experiência profissional e, tendo em conta que neste caso específico o local de ensino é o

estabelecimento prisional considerámos importante saber há quanto tempo lecciona no mesmo.

Seguidamente elaborámos cinco questões abertas, através das quais procurámos indagar acerca do motivo pelo qual se encontra a leccionar na prisão, da importância dada pelo professor ao ensino na mesma, do tipo de relacionamento que tem com os reclusos enquanto alunos, qual o seu papel como professor neste âmbito específico da prisão e quais as suas expectativas em relação ao ano lectivo e os objectivos que se propõe alcançar ao longo do mesmo. Considerámos que as questões abertas nos forneceriam uma informação mais detalhada e pormenorizada das questões a observar.

Por último foram idealizadas as entrevistas aos alunos já mencionados. Foi elaborado um guião de entrevista para nos permitir orientar o caminho a seguir nas nossas questões criando um encadeamento natural e coerente. (Anexo IX). Nós consideramos que particularmente no uso da entrevista existem alguns erros de observação que, até mesmo de um modo inconsciente, poderão surgir.

Serão eles o erro por abreviação, que consiste em anotar as informações dadas nas respostas do entrevistado de forma selectiva e não na íntegra, e o erro por encerramento, que surge com mais frequência nos comportamentos verbais e que consiste em tentar inferir ou concluir afirmações que o entrevistado deixou em aberto. É claro que este último também pode induzir-nos ao erro por aumento de contraste, levando-nos a dar mais relevância aos aspectos que vão de encontro ao que pretendemos comprovar, relevando outros para um campo mais periférico.

Deste o início deste trabalho, e porque a realidade na qual estamos a estudar a relação educativa é muito específica e com uma dinâmica interna muito própria, que estamos conscientes das várias limitações e condicionalismos que poderiam surgir como

consequência do nosso campo de investigação ser um estabelecimento prisional e dos nossos inquiridos se encontrarem retidos num local fechado ao mundo exterior. Como tal, e não querendo de forma alguma ultrapassar a hierarquia própria deste sistema social, enviámos todos os nossos instrumentos de recolha de informação que iriam ser aplicados dentro dos muros do estabelecimento prisional, nomeadamente o questionário e o guião das entrevistas aos reclusos e o guião das entrevistas aos T.S.E.E., à Direcção Geral dos Serviços Prisionais (DGSP) para obter a autorização necessária para prosseguir com o nosso projecto de investigação. Estes documentos foram acompanhados do plano de estudos do nosso projecto, no qual referíamos quais eram os nossos objectivos, as nossas estratégias e a metodologia a utilizar, de modo a concretizar a nossa investigação. Só após a recepção desta autorização por escrito é que demos início à aplicação dos vários instrumentos.

Pensamos que no caso específico da entrevista o uso do vídeo ou do gravador audio, desde que autorizados pelo entrevistado, poderia minimizar grandemente os erros de observação supra mencionados. Através destes registos podemos inclusivamente ter acesso constante à informação tal e qual ela nos foi transmitida, sem interferência das nossas falhas de memória. É extremamente difícil fazer um registo escrito de uma entrevista sem, ainda que inadvertidamente, omitir informação que, por sua vez, até se poderá revelar de extrema importância numa análise posterior.

Conscientes dos erros de observação que poderiam ocorrer, solicitámos autorização à DGSP para o uso de gravador áudio, de forma a registar com mais fidelidade e de modo mais completo as opiniões dos entrevistados e também para o uso de máquina de filmar, para poder registar a postura e as expressões faciais dos entrevistados no momento da resposta. Contudo não obtivemos essa autorização.

Também entrevistámos os Técnicos dos Serviços de Reeducação e Ensino do Estabelecimento Prisional e Regional de Beja. Elaborámos um guião de entrevista com três questões que reportam às competências destes serviços, ao seu acompanhamento dos reclusos enquanto se encontram presos e qual o papel que desempenham quando o aluno/recluso abandona a prisão para recomeçar a sua vida. (Anexo X).

### **2.13. Aplicação dos questionários aos alunos e professores**

Após a concessão da autorização que havíamos solicitado e a indicação por parte da Directora do estabelecimento prisional de como poderíamos proceder, em colaboração com a Técnica dos Serviços de Educação e Ensino, foi planeada a ida ao estabelecimento prisional para a aplicação dos questionários. Como o local de preenchimento dos mesmos se encontra fora da zona prisional, foi necessário que fossem dados os passos necessários dentro do próprio sistema prisional para organizar a ida dos reclusos à sala de aula, onde responderiam ao questionário.

A aplicação do mesmo foi realizada no dia 14 de Abril de 2004, tendo sido escolhida esta data pelo facto dos alunos se encontrarem no período de férias escolares da Páscoa e como tal não iríamos interferir com o decorrer normal das suas aulas, o que poderia causar alguma inquietação e instabilidade, especialmente para os professores que estariam a leccionar nesse momento. Deste modo, os alunos foram sendo chamados em pequenos grupos de seis elementos e à medida que concluíam o preenchimento do seu questionário regressavam à zona prisional. A aplicação do questionário foi concluída nesse mesmo dia, durante a manhã e a tarde, tendo a recolha dos questionários sido automática. Como só pretendíamos inquirir os reclusos que já tinham frequentado a escola dentro da prisão ou estavam a frequentar neste momento, o nosso universo foi

constituído por 57 indivíduos. Todos foram chamados à sala de aula para responder ao questionário, mas só 41 é que compareceram, constituindo estes a nossa amostra. Em virtude do nosso universo ser reduzido, considerámos que iríamos abarcá-lo na totalidade e inquirir todos os indivíduos, exceptuando aqueles que não correspondessem à nossa solicitação.

No que concerne os professores do 1º e 2º Ciclos, os questionários foram entregues pessoalmente pela investigadora, dada a facilidade de contacto com os mesmos. Relativamente ao corpo docente do 3º Ciclo e Secundário e em virtude de pertencerem a uma outra escola tornou-se mais difícil o contacto. Desta forma, dirigimo-nos à Escola D. Manuel I de Beja, onde contactámos com o elemento responsável pelo Ensino Recorrente no Estabelecimento Prisional. Explicitámos o nosso propósito e entregámos vários exemplares dos questionários de forma a serem disponibilizados ao corpo docente do estabelecimento prisional. Apesar dos esforços envidados apenas cinco dos onze professores que constituíam o corpo docente do 3º Ciclo e do Ensino Secundário preencheram e entregaram o seu questionário. Quanto aos professores do 1º e 2ª Ciclos o retorno foi a 100%.

#### **2.14. Realização das Entrevistas aos reclusos e aos Técnicos dos Serviços de Educação e Ensino**

Como já foi mencionado anteriormente e após a obtenção de autorização para a realização das entrevistas, reflectimos sobre a possibilidade de utilização do gravador áudio para o registo das entrevistas, bem como da máquina de filmar para registo da expressividade e postura do entrevistado. Solicitámos então, uma nova autorização para

o uso deste material de apoio. Porém não fomos autorizados a utilizar este material sob pena de violarmos o direito ao anonimato e protecção dos reclusos.

Assim sendo, e mais uma vez com a colaboração da Técnica dos Serviços de Educação e Ensino (T.S.E.E.), assinalámos uma data para a realização das entrevistas e seleccionámos os candidatos que cumpriam os requisitos que havíamos proposto e que também já foram anteriormente referidos neste trabalho. Os reclusos em causa foram previamente contactados pela T.S.E.E., no sentido de esclarecer qual era o propósito das entrevistas e aferir acerca da sua disponibilidade e voluntariedade para participar nas mesmas.

Após a concretização destes contactos, os reclusos foram chamados à sala de aula e foram entrevistados individualmente. Mais uma vez explicitámos os objectivos do nosso projecto de investigação e apelámos para a honestidade e franqueza das suas respostas. Assegurámos mais uma vez que as suas entrevistas iriam fazer parte do corpo do nosso trabalho, mas que não haveria qualquer elemento que os identificasse no mesmo, de modo a manter o seu anonimato e confidencialidade.

Pensamos que é extremamente importante realçar estes aspectos e garantir aos nossos entrevistados que poderão falar abertamente e com liberdade sem qualquer receio de sofrerem qualquer tipo de represália por isso. Através do quadro seguinte podemos ter uma panorâmica das idades dos nossos entrevistados, verificando que todos eles são reincidentes e como tal com um historial bastante longo em ambiente prisional.

#### **Quadro nº 1 - Caracterização dos Entrevistados**

<b>Entrevistados</b>	<b>Idade</b>	<b>Nº de Reclusões</b>
nº 1	36	4
nº2	36	3
nº3	22	3
nº4	48	2
nº5	29	2

No que respeita as entrevistas aos T.S.E.E. e devido ao factor tempo e à dificuldade de encontrar disponibilidade, imposta pelas próprias contingências de ordem profissional, para a realização de entrevistas presenciais optámos por solicitar aos mesmos que respondessem às nossas questões de forma escrita. Foram então disponibilizadas as questões aos T.S.E.E. que puderam responder assim com mais tempo e nos momentos de maior disponibilidade.

### **3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES À AMOSTRA: ALUNOS E PROFESSORES**

#### **3.1. Caracterização da amostra**

Em virtude do nosso projecto de investigação se debruçar sobre a relação educativa, o sucesso educativo dos alunos e a reinserção social dos mesmos, a nossa amostra foi constituída por reclusos que já haviam frequentado ou estavam ainda a frequentar a escola dentro do estabelecimento prisional. Os questionários foram entregues a indivíduos do 1º, 2º, 3º Ciclos, Ensino Secundário e a alunos que frequentam ou frequentaram cursos de formação profissional nas áreas de jardinagem e encadernação, que conferem equivalência ao diploma do 2º Ciclo.

Todos os inquiridos são do sexo masculino, visto este estabelecimento prisional ser destinado a uma população exclusivamente masculina. Dos 57 respondentes possíveis apenas 41 responderam à nossa solicitação e preencheram o questionário.

##### **3.1.1. Distribuição da amostra por escalão etário e nível de ensino**

O quadro e o gráfico seguintes apresentam-nos uma panorâmica da distribuição da nossa amostra por nível etário e simultaneamente por nível de ensino concluído ou em frequência.

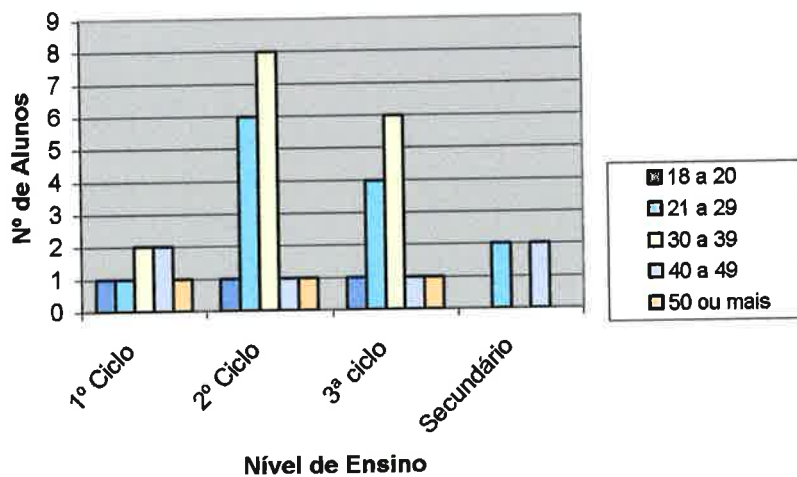
Como podemos observar a faixa etária que se encontra entre os 30 e os 39 anos de idade é aquela que mais frequenta o ensino e aparenta preocupar-se com uma maior e melhor aquisição de conhecimentos. A faixa etária dos 21 aos 29 anos também apresenta um nível de frequência do ensino elevado.

O 2º Ciclo é o nível de ensino que apresenta o maior número de alunos, logo seguido pelo nível do 3º Ciclo. Estes dados permitem-nos observar que a maioria dos nossos alunos-reclusos entrou no estabelecimento prisional apenas com o 1º Ciclo de escolaridade.

Quadro nº 2

Nível de Ensino / Idade	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Total
18 a 20	1	1	1	0	3
21 a 29	1	6	4	2	13
30 a 39	2	8	6	0	16
40 a 49	2	1	1	2	6
50 ou mais	1	1	1	0	3
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>41</b>

Gráfico nº 1



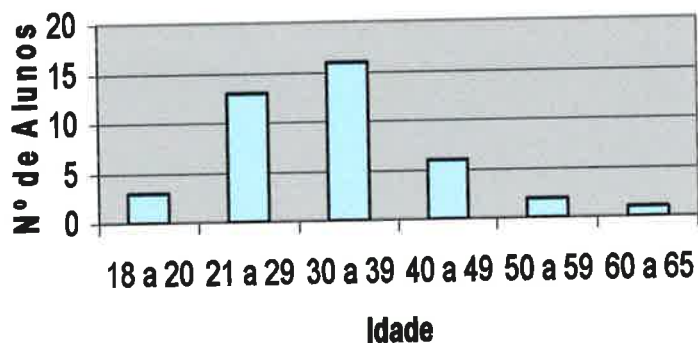
### 3.1.2. Número de alunos por escalão etário

Relativamente à variável idade, o quadro nº 3 e o gráfico nº 2 documentam que a maioria dos nossos inquiridos se encontra na faixa etária entre os 30 e os 39 anos de idade. Podemos também verificar que a faixa etária entre os 21 e 29 anos de idade apresenta um número de sujeitos razoável, podendo concluir-se que entre os inquiridos existe uma camada bastante jovem de estudantes.

Quadro nº 3

Idades	Nº de Alunos
18 a 20	3
21 a 29	13
30 a 39	16
40 a 49	6
50 a 59	2
60 a 65	1
<b>Total</b>	<b>41</b>

Gráfico nº 2



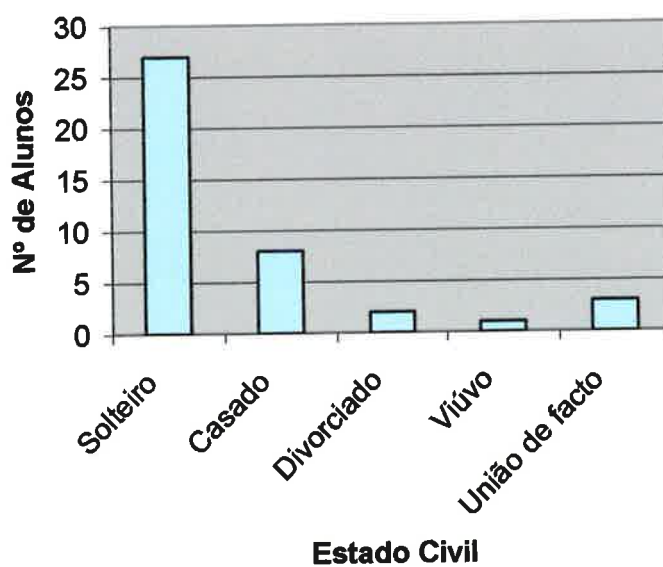
### 3.1.3. Estado Civil dos alunos

Relativamente ao estado civil dos alunos constatámos que, tal como o quadro e o gráfico seguintes ilustram, a grande maioria dos nossos inquiridos são solteiros, o que poderá evidenciar alguma falta de projectos e planos no âmbito da constituição de uma família.

Quadro nº 4

Estado Civil	Nº de Alunos
Solteiro	27
Casado	8
Divorciado	2
Viúvo	1
Vive maritalmente	3
Total	41

Gráfico nº 3



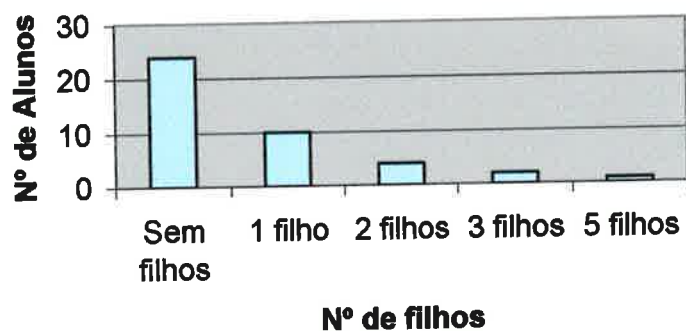
### 3.1.4. Número de Filhos dos Alunos

Em concordância com o facto de mais de metade da nossa amostra serem solteiros, também se verifica que a maioria não tem filhos, comprovando-se aquilo que havíamos mencionado acima. Constituir família não é uma das prioridades da maioria dos nossos inquiridos. Também observamos que daqueles que têm filhos, 10 têm apenas um filho enquanto que apenas três têm mais que dois filhos. As famílias numerosas são algo que nos tempos actuais já não são apanágio das classes mais desfavorecidas, ao contrário do que acontecia acerca de 70 anos atrás.

Quadro nº 5

Nº de Filhos	Nº de Alunos
Sem filhos	24
1 filho	10
2 filhos	4
3 filhos	2
5 filhos	1
Total	41

Gráfico nº 4



### 3.1.5. Situação Profissional dos Inquiridos

Ao inquirirmos os alunos sobre a variável profissão obtivemos os seguintes dados:

**Quadro nº 6 – Trajectória Profissional dos Inquiridos**

<b>Profissão</b>	<b>Nº de alunos</b>
Sem profissão	3
Tractorista	1
Serralheiro	3
Empregado de Bar	3
Torneiro Mecânico	1
Operário de Fibra de Vidro	1
Pintor de Construção Civil	3
Carpinteiro	3
Servente de Pedreiro	3
Pedreiro	3
Jardineiro	1
Armador de ferro	1
Gerente Comercial	1
Ladrilhador	2
Metalizador	1
Funcionário da lavagem dos Carros	1
Comerciante	2
Manobrador de Máquinas	3
Emp. Ind. Hoteleira	2
Trabalhos Agrícolas	1
Func. Projecto Vida e Emprego	1
Motorista	1
<b>Total</b>	<b>41</b>

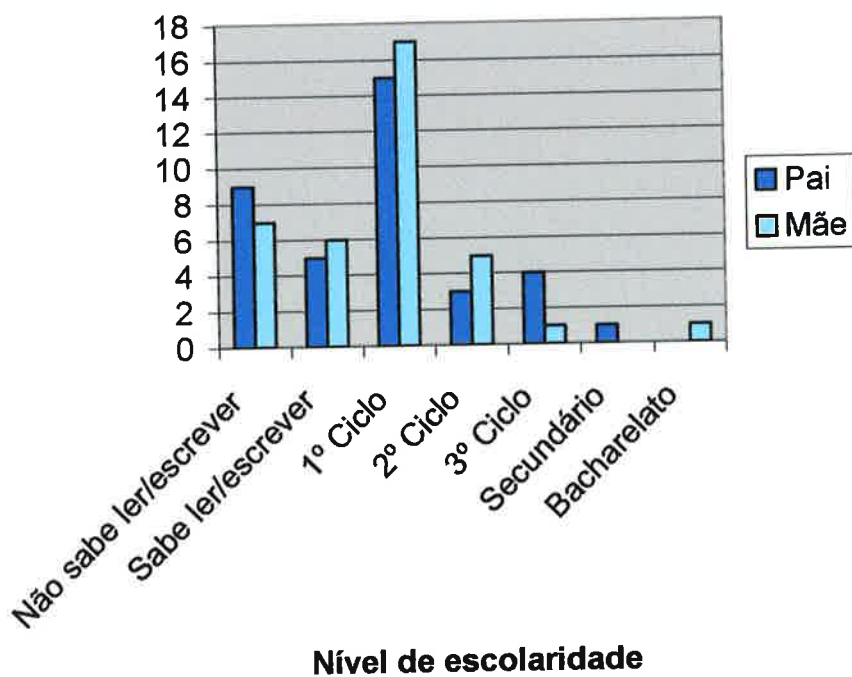
Relativamente à actividade profissional podemos constatar que na sua maioria os inquiridos pertencem ao sector Primário e Secundário, apresentando, no entanto, um

leque de profissões muito variado e diversificado. Apenas três dos inquiridos não tinham qualquer profissão antes de serem presos.

### 3.1.6. Perfil Social do aluno-recluso

Pretendemos alargar a nossa recolha de dados à família dos nossos alunos-reclusos por considerarmos que aspectos como o percurso escolar dos pais poderiam ser indicadores relativamente ao perfil social dos nossos inquiridos. Assim chegámos à conclusão de que a maioria dos pais possuem um nível básico de escolaridade, tendo apenas concluído o 1º Ciclo. Seguidamente também podemos constatar que também um número elevado de pais não sabem ler nem escrever. Apenas uma percentagem mínima ultrapassa o nível de escolaridade do 3º Ciclo. Estes dados são indicadores de que os nossos inquiridos provêm de um ambiente familiar com um nível de escolaridade baixo.

**Gráfico nº 5**



### 3.1.7. Caracterização sócio-profissional da família

Como podemos observar no quadro seguinte, continuamos a situar-nos maioritariamente no sector primário e secundário no que concerne a profissão exercida pelos pais dos nossos inquiridos. Relativamente às mães, podemos verificar que a profissão com um maior número de profissionais é a de doméstica, enquanto que em relação aos pais é a de mineiro. Mais uma vez comprovamos que o nível sócio-económico das famílias dos nossos inquiridos é na sua maioria um nível baixo, onde predomina a classe trabalhadora.

**Quadro nº 7 – Caracterização sócio-profissional da família**

<b>Profissões</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
Comerciante	2	1
Mecânico	1	0
Armador de ferro/Ferrador	2	0
Servente de pedreiro/Pedreiro	4	0
Mineiro	6	0
Funcionário(a) da Câmara	3	3
Agricultor	1	0
Sapateiro	2	0
Pescador	1	0
Talhante	1	0
Empresário(a)	1	1
Cauteleiro	1	0
Funcionário dos Correios	1	0
Construção Civil	3	0
Técnico de Vendas	1	0
Empregado(a) Fabril	2	1
Padeiro	1	0
Manobrador	1	0
Reformado(a)	2	2
Doméstica	0	23
Funcionária Pública	0	1
Funcionária do IPJ	0	1
Trabalhador(a) rural	0	2
Cozinheira	0	2
Professora	0	1

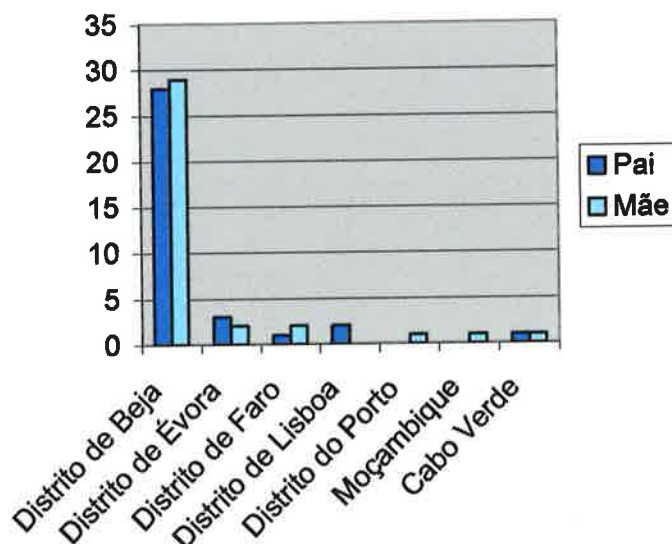
No entanto, também podemos constatar algumas exceções, ainda que mínimas. No sector masculino encontramos um empresário, e no sector feminino encontramos uma empresária, uma funcionária pública e uma professora.

Comparativamente ao quadro nº 6 onde podemos verificar quais as profissões exercidas pelos nossos inquiridos, podemos verificar que, na sua maioria, mantiveram o mesmo percurso sócio-profissional dos pais. Talvez por ser aquele que sempre conheceram e porque foi o único a que tiveram um acesso mais fácil e rápido.

### 3.1.8. Origem geográfica da família dos inquiridos

O gráfico seguinte dá-nos conta da origem geográfica das famílias dos nossos alunos. Devido à grande variedade de localidades verificadas, principalmente vilas e aldeias, optámos por agrupá-las nos seus respectivos distritos. Como podemos observar o distrito de Beja é aquele de onde provêm a maioria das famílias dos nossos inquiridos, o que é compreensível devido à localização do Estabelecimento Prisional. Oriundos da cidade de Beja propriamente dita temos apenas seis casais.

Gráfico nº 6



Origem geográfica da família

### 3.1.9. Tipo de Pena

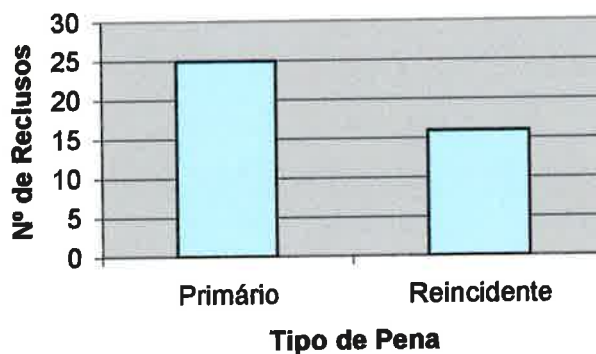
Tendo em conta que a nossa amostra é constituída por reclusos de um estabelecimento prisional, considerámos importante conhecer o tipo de pena que os mesmos estariam a cumprir.

Quadro nº 8

Tipo de Pena	Nº de Alunos
Primário (1ª vez preso)	25
Reincidente	16
Total	41

Como podemos constatar através da análise do quadro e do gráfico nº 6, vinte e cinco dos nossos inquiridos encontram-se presos pela primeira vez, sendo apenas dezasseis reincidentes.

Gráfico nº 7



### 3.1.10. Situação Jurídica dos Alunos

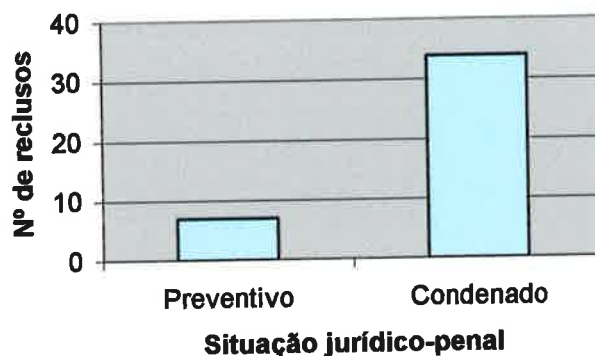
Para além de ser importante conhecer o tipo de pena dos reclusos, também é igualmente importante saber qual a situação jurídico-penal dos nossos inquiridos, uma vez que a mesma poderá ser determinante no sentido de estimular a frequência do ensino. Isto poderá advir como consequência do cumprimento de uma pena longa, o que poderá justificar a necessidade que o recluso terá de ocupar o seu tempo o mais possível para poder suportar um encarceramento prolongado.

Quadro nº 9

Situação Jurídica	Nº de Alunos
Preventivo	7
Condenado	34
Total	41

Deste modo, e como é visível no gráfico nº 8, uma grande percentagem dos nossos inquiridos já está condenado e, portanto, a cumprir uma pena com um tempo de duração já definido. Apenas sete dos nossos inquiridos se encontram em prisão preventiva.

Gráfico nº 8



### 3.1.11. Tempo de pena cumprido pelos alunos

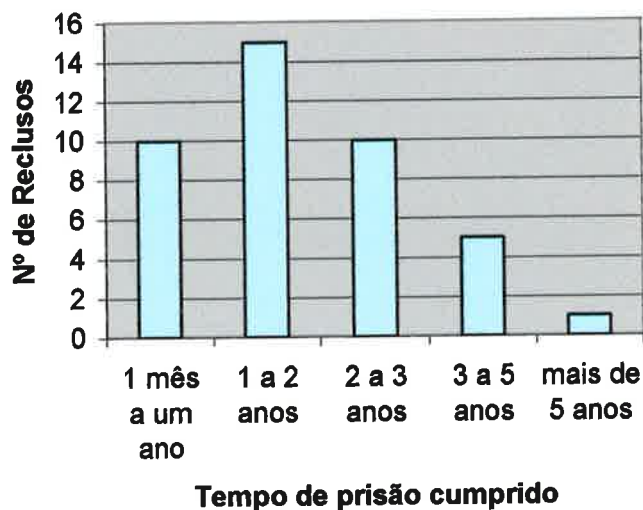
No que respeita o tempo de pena já cumprido pelos reclusos que inquirimos, chegámos à conclusão que a maioria já cumpriu entre um a dois anos de prisão.

Quadro nº 10

Tempo já cumprido	Nº de alunos
1 mês a 1 ano	10
+1 a 2 anos	15
+2 a 3 anos	10
+3 a 5 anos	5
+5 anos	1
Total	41

Também podemos constatar que apenas um recluso já cumpriu mais de cinco anos da sua pena de prisão.

Gráfico nº 9



### 3.1.12. Duração da pena nos alunos condenados

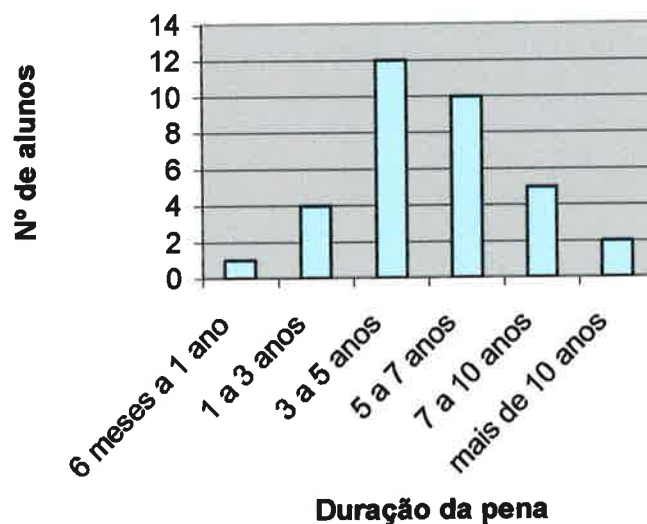
Através dos dados referidos no quadro e no gráfico seguintes, podemos constatar que a maioria dos sujeitos inquiridos se encontra a cumprir penas de prisão que vão desde os 3 aos 5 anos de duração. Também um número significativo de inquiridos (10) encontram-se a cumprir penas entre os 5 e os 7 anos de duração.

Quadro nº 11

Duração da Pena	Nº de alunos
6 meses a 1 ano	1
+1 a 3 anos	4
+3 a 5 anos	12
+5 a 7 anos	10
+7 a 10 anos	5
+ 10 anos	2
<b>Total</b>	<b>34</b>

Através do gráfico podemos observar que o número de inquiridos a cumprir penas até um ano de duração é o mais reduzido de todos.

Gráfico nº 10



Como podemos observar através dos dados registados no quadro acima podemos verificar que um número bastante significativo de alunos-reclusos se encontram a cumprir penas longas que vão desde os três até aos sete anos. Por se encontrarem ainda em prisão preventiva e a aguardar julgamento, os restantes sete inquiridos da nossa amostra ainda não têm conhecimento de qual irá ser a duração da sua pena, uma vez que a sua situação jurídico-penal ainda não está definida.

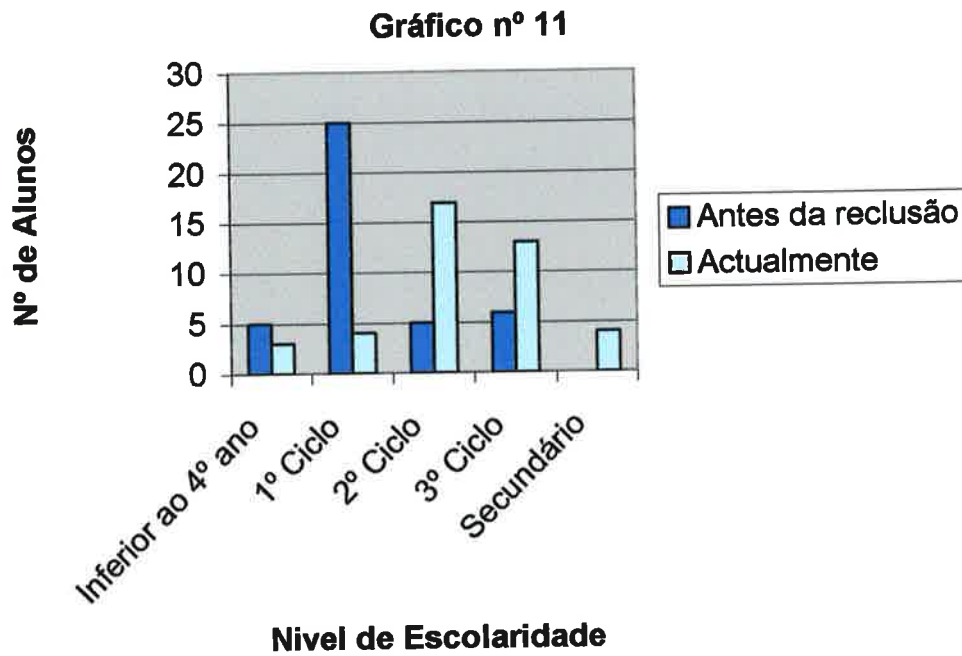
### **3.1.13. Trajectória Escolar dos alunos-reclusos**

Visto que a relação educativa e o sucesso educativo são duas das nossas áreas de interesse, julgámos importante averiguar qual era o nível de escolarização dos nossos inquiridos antes de entrarem pela primeira vez num estabelecimento prisional e constatar depois qual era actualmente esse mesmo nível de instrução.

Tendo em conta que todos os nossos inquiridos frequentaram o ensino dentro da prisão, foi interessante verificar a evolução que ocorreu relativamente ao seu grau de escolaridade. Podemos constatar através dos dados registados que houve um aumento do nível de instrução dos nossos inquiridos, o que é revelador de que os nossos inquiridos aderiram à escola como um meio de auto-valorização.

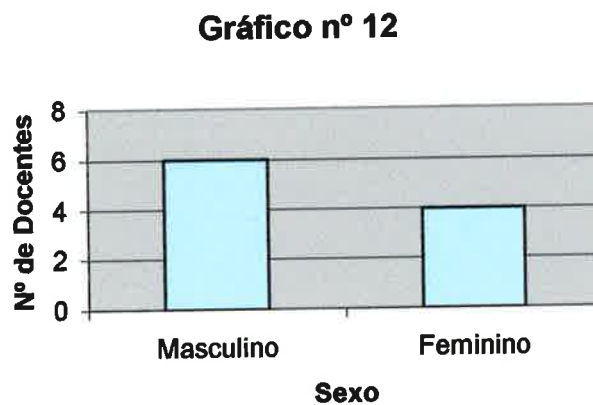
**Quadro nº 12**

<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Antes da Reclusão</b>	<b>Actualmente</b>
<b>Inferior ao 4º ano</b>	<b>7</b>	<b>3</b>
<b>1º Ciclo</b>	<b>23</b>	<b>4</b>
<b>2º Ciclo</b>	<b>7</b>	<b>17</b>
<b>3º Ciclo</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
<b>Secundário</b>	<b>0</b>	<b>4</b>
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>41</b>



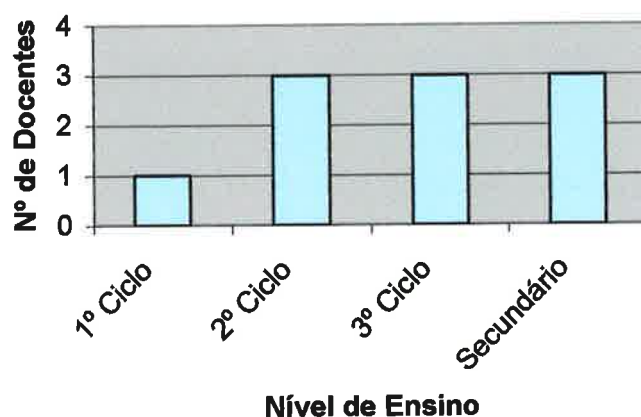
### 3.2. Caracterização dos professores inquiridos

Foram inquiridos dez professores, sendo seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino, como podemos observar no gráfico seguinte.



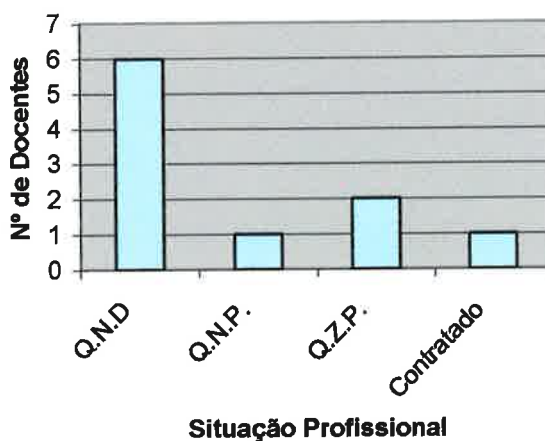
Dos dez professores inquiridos um lecciona ao 1º Ciclo, três leccionam ao 2º Ciclo, outros três ao 3º Ciclo e no Secundário também temos três professores.

**Gráfico nº 13**



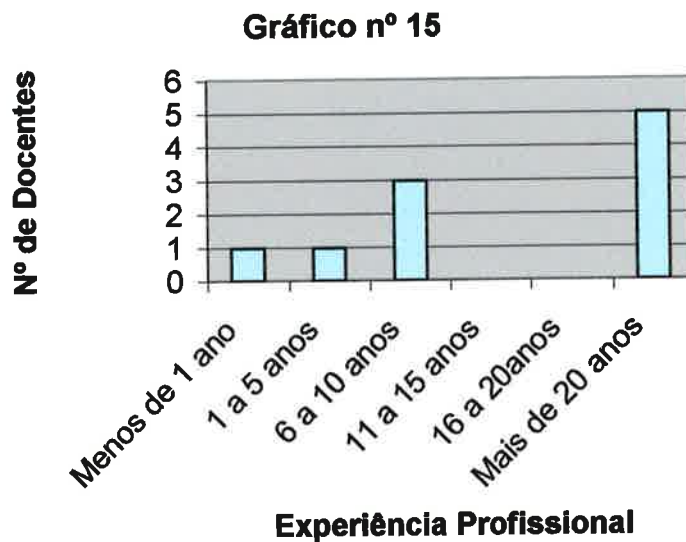
No que concerne a sua situação profissional a maioria pertence ao quadro de nomeação definitiva de uma escola, o que é indicativo de uma maior experiência profissional e de uma maior estabilidade profissional. Apenas um dos docentes inquiridos é contratado.

**Gráfico nº 14**

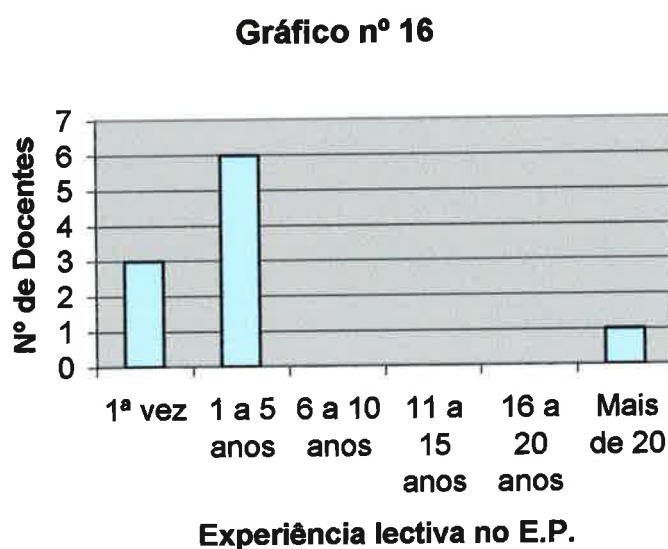


Relativamente à experiência profissional dos docentes, que se traduz nos anos de serviço prestados até ao momento, a maioria dos docentes apresenta mais de vinte anos

de serviço docente, o que concorda com o facto de termos um corpo docente na sua maioria estável, experiente e mais maduro.



Também podemos constatar através do gráfico nº 16 que a maioria dos docentes inquiridos já lecciona no estabelecimento prisional há pelo menos cinco anos, tendo apenas uma docente (1º Ciclo) que já lecciona no meio prisional há mais de vinte. Três docentes iniciaram a experiência lectiva no estabelecimento prisional pela primeira vez.



## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM O QUESTIONÁRIO

### 4.1. Questionário dos alunos

Após a introdução dos dados correspondentes às respostas dos nossos inquiridos no Programa de Estatística SPSS, procedemos à realização do teste de consistência interna através do qual pretendemos aferir acerca da fiabilidade do questionário. Esta é considerada como “o grau de confiança ou de exactidão que pudemos ter na informação obtida” (Almeida, 1997, p.145). Este grau de confiança foi aferido através do cálculo do coeficiente de Alpha de Cronbach, tendo conhecimento que, a fiabilidade interna é reveladora da capacidade que o instrumento tem de proporcionar respostas estáveis por parte do inquirido, ou seja, pretendemos “saber se cada escala está a medir uma única ideia e se os itens que a constituem têm consistência interna.” (Bryman e Cramer, 1992, p.92).

Desta forma, a fiabilidade é aferida através do cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach já mencionado, que “quanto mais perto estiver de 1 – idealmente, sendo maior ou igual a 0,8 – maior fiabilidade interna tem a escala. (Bryman e Cramer, 1992, p.92). Após aplicação do referido teste, constatámos que o Alpha de Cronbach assumiu o valor de 0,88, pelo que o questionário não sofreu quaisquer alterações na sua estrutura, uma vez que o valor obtido nos indica que o mesmo é consistente e por isso fiável. (ver anexo XI).

Como já foi previamente referido a nossa amostra é constituída por 41 sujeitos, e como tal foi necessário procedermos à recodificação dos graus de concordância, agrupando-os de forma a obtermos apenas três níveis. Assim sendo agrupámos os níveis 1 e 2, que passaram a ser o nível 1, o nível 3 passou a ser o nível 2 e os níveis 4 e 5 foram

agrupados conjuntamente no nível 3. Tendo em conta as médias observadas é necessário proceder à verificação das mesmas e confirmar se elas resistem ao grau de confiança por nós estipulado e que se situa nos 95%.

Procedemos então à comparação das médias observadas com a média por nós esperada (2) e previamente estabelecida. Isto quer dizer que a partir do valor 2 (inclusive) as médias observadas são consideradas significativas. Uma vez que o grau de concordância pode considerar-se uma variável intervalar e em relação à qual se pode calcular a média, procedemos à realização do teste T-Student. (ver anexo XII)

Após aplicação do teste referido podemos verificar que o valor da estatística do teste (Sig 2-tailed), na maioria das questões é inferior a 0,05, de modo que podemos chegar à conclusão de que as médias observadas são estatisticamente diferentes e superiores a 2, de modo que todas essas questões se manterão no nosso questionário.

No entanto, alguns itens apresentaram valores superiores a 0,05, nomeadamente alguns pertencentes ao grupo II tais como:

- 2.2. Envolve-me em projectos extracurriculares (extra escola);
- 2.6. Não desanimo nem desisto perante as dificuldades;
- 2.8. Tomo espontaneamente a palavra;
- 2.10. Dou ideias e sugestões.

Relativamente ao item 2.2., e tendo em conta que esta escola a que nos referimos funciona dentro de um estabelecimento prisional, ponderámos que a mesma ao se referir a actividades extra escolares canalizará os alunos para outras actividades de carácter educativo dentro da prisão. As implicações desta situação levam-nos a reflectir que muitas vezes os reclusos não aderem com grande entusiasmo a propostas de actividades através das quais eles sejam obrigados a expor-se de um modo mais evidente. Como tal

considerámos que este item deveria ser retirado do nosso questionário, uma vez que ele não irá ser determinante na averiguação da motivação do aluno em contexto prisional.

No que respeita o item 2.6. pensamos que ele é fundamental para verificarmos a perseverança do aluno nos momentos mais difíceis. Contudo ao reflectirmos sobre a construção da frase, ponderámos que o facto da mesma estar construída na forma negativa poderá ter induzido em erro o inquirido relativamente à escala de concordância. Assim sendo, considerámos que o item deve ser mantido, mas reformulado para ser persistente e perseverante.

Quanto ao item 2.8. consideramos que apesar do valor estatístico ser superior a 0,05, nomeadamente 0,54, concluimos que este item se deve manter por constituir um meio de cruzamento e conferência da veracidade da resposta com o item 2.9. Como tal revela-se pertinente que a mesma permaneça no questionário. Quanto ao item 2.10. também consideramos que apesar do seu valor estatístico ser 0,58, o mesmo se deve manter por ser um indicador relevante na determinação da motivação do aluno.

Por fim, e após a observação do mapa estatístico do grupo II (ver anexo XIII), considerámos que na globalidade os nossos inquiridos são alunos motivados.

No que concerne o grupo III, a auto-estima do aluno, alguns itens também apresentaram valores estatísticos superiores a 0,05, nomeadamente:

- 3.4. Preciso sentir-me aprovado pelos outros.
- 3.7. Não me deixo intimidar pelos outros.
- 3.13. Tenho influência naqueles que me rodeiam.

No que respeita o item 3.4. este constitui aquele que apresenta um valor estatístico mais elevado em todos os itens do questionário (1,00). Considerámos porém que, neste meio e especialmente no exterior, o sentir-se aprovado pelos outros, pela sociedade é algo de extrema importância para qualquer indivíduo e muito mais para um recluso. Deste

modo, pensamos que este item se deve manter pois é pertinente para a avaliação da auto-estima.

O item 3.7. também poderá ter uma conotação diferente tendo em conta o nosso campo de investigação. O não se deixar intimidar pelos outros aqui pode constituir uma forma de orgulho, masculinidade e controlo total sobre os outros, podendo desviar-se da significância que pretendíamos dentro da categoria da auto-estima. Optámos por isso pela sua remoção. Por último o item 3.13. também poderá ser entendido de uma forma negativa. Pretendemos com este item averiguar se o indivíduo se valoriza a si próprio e se ele é valorizado pelos outros. Contudo, em ambiente prisional, as influências podem adquirir contornos maléficos, de modo que considerámos preferível anular este item.

Concluimos que, após a observação das médias obtidas nas respostas aos itens deste grupo, os nossos inquiridos apresentam uma auto-estima elevada. (ver anexo XIV)

No respeitante aos grupos IV, V e VI do nosso questionário, os resultados estatísticos situaram-se a um nível inferior a 0,05. Desta forma, todas as questões se manterão na versão final do questionário. (ver anexo XV)

Quanto ao grupo IV, podemos inferir que os nossos inquiridos consideram os seus professores como pessoas empáticas. Em relação ao grupo V, também concluimos que os mesmos consideram que têm desenvolvido comportamentos que vão no sentido da sua preparação para o regresso à vida activa.

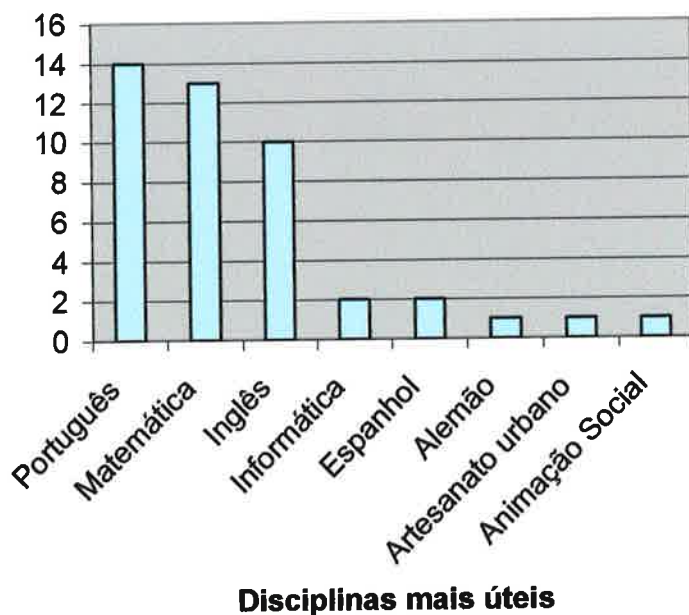
Por último, no respeitante ao grupo VI, podemos concluir que os nossos inquiridos consideram que apresentam um comportamento que reflecte o desenvolvimento da consciência cívica, moral e pessoal.

No último bloco do nosso questionário (Bloco VII), expectativas em relação ao futuro e aprovação social, os nossos inquiridos tinham três questões de resposta aberta. Após o registo das suas respostas numa tabela própria (ver anexo XVI), procedemos à análise

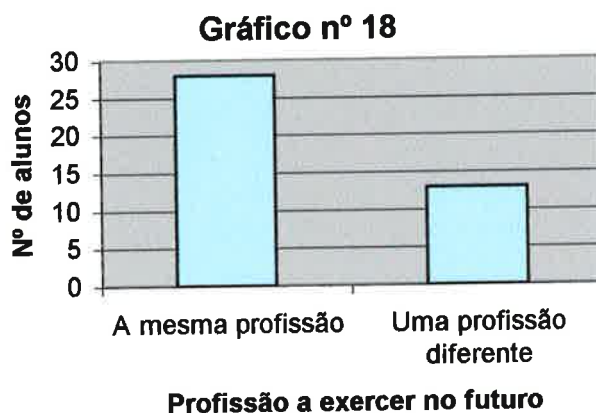
das mesmas e verificámos que relativamente à primeira questão (Considera que, o facto de aumentar o seu nível de escolaridade poderá ser facilitador da sua reinserção social, quando voltar à vida activa?), a maioria dos inquiridos respondeu afirmativamente. Apenas quatro consideraram que o aumento de escolaridade não lhes traria quaisquer facilidades na sua reinserção, tendo um não respondido à questão.

No respeitante à questão nº 2 (Quais as disciplinas que mais têm contribuído para a sua reinserção sócio-profissional?), a maioria considera que várias disciplinas têm sido importantes, tendo treze considerado que todas são importantes. Dois inquiridos responderam que nenhuma disciplina tem tido esta função e um não respondeu à questão. Para termos uma noção mais precisa das disciplinas que foram referidas individualmente, observemos o gráfico nº 17, no qual podemos constatar que as disciplinas de Português, Matemática e Inglês respectivamente são aquelas que são consideradas de um modo geral como as mais úteis para este propósito da reinserção sócio-profissional.

**Gráfico nº 17**



Por último, a questão nº 3 (Qual é a profissão que pensa exercer quando sair do estabelecimento prisional?) levou-nos à conclusão de que a maioria (28 inquiridos) iria exercer a mesma profissão que tinha antes de ser preso, sendo que apenas treze pensavam ter uma profissão diferente, como podemos verificar no gráfico nº 18.



É de salientar que no momento de caracterização dos inquiridos (quadro nº 6) três dos mesmos não exerciam nenhuma profissão. São poucos aqueles que referem expectativas mais elevadas tais como trabalhar no ramo da Informática, fazendo uso do curso frequentado no E. P. nessa área, ou continuar a estudar ao nível superior na mesma área. Apenas um dos nossos inquiridos refere já ter um emprego garantido no exterior quando sair em liberdade, enquanto que outros (cinco inquiridos) ainda apresentam muitas incertezas relativamente ao seu futuro profissional.

#### **4.2. Questionário dos Professores**

Relativamente à primeira questão, sete dos professores inquiridos referiram que se encontram a leccionar no E.P. por considerarem a mesma uma forma de enriquecimento da sua experiência profissional e um deles menciona que havia tomado conhecimento da

experiência positiva vivida por outros colegas. Dos restantes as razões prendem-se com a entrega do seu respectivo horário pela Escola onde ficaram colocados e que continha horas lectivas no E.P. Podemos então concluir que os primeiros terão ingressado no ensino no meio prisional voluntariamente, enquanto que os últimos terão tido a imposição de um horário que condicionou as suas escolhas.

No que concerne a segunda questão e que se prende com a importância do ensino em meio prisional, verificámos que a maioria dos docentes (sete) considera que o mesmo é importante para a formação e enriquecimento pessoal dos reclusos. O ensino como um meio de reintegração na sociedade, como uma forma de ocupação do tempo, que de outra forma seria pautado pela ociosidade, e até como uma sensação de liberdade foram outras das razões apontadas pelos docentes.

No que diz respeito ao tipo de relacionamento existente com os alunos-reclusos a maioria dos docentes considera que o relacionamento é diferente daquele estabelecido com os alunos das escolas no exterior. Uma das questões mencionadas para justificar esta diferença é precisamente o facto dos alunos na prisão serem adultos, o que nos leva a concluir que a maioria do nosso corpo docente lecciona a crianças, adolescentes e jovens, cuja atitude perante a escola é muito diferente daquela apresentada pelos alunos na prisão. Por outro lado, quatro dos nossos inquiridos consideram que a relação não é diferente, uma vez que sendo adultos ou não, o relacionamento estabelecido com eles deve ser idêntico àquele que qualquer professor estabelece com os seus alunos, independentemente do espaço físico onde se encontrem.

Em relação à quarta questão que nos remete para o facto da função de professor na prisão ultrapassar ou não as funções do professor “normal”, a maioria considera que sim, e colocam a tónica no aspecto da partilha de experiências vividas pelos reclusos, da necessidade de falarem dos seus problemas, das confidências, enfim, sendo elementos

exteriores a todo o sistema legal, judicial e prisional, os professores acabam por trazer alguma “luz” do exterior e se transformarem num amigo. Apenas um docente considera simplesmente que a relação não é diferente, enquanto que outro refere que a relação não é diferente daquela que se deve ter com os alunos no exterior, porque um professor nunca é unicamente aquela pessoa que transmite conhecimentos em várias áreas científicas, é muito mais do que isso, e como tal considera que os aspectos emocionais fazem parte das funções do professor.

Por último, na questão nº 5 indagámos os professores acerca das suas expectativas e objectivos para o futuro, caso estivesse a leccionar no E.P. Dos dez inquiridos apenas dois não se encontram de momento a leccionar no E.P. de Beja. Os restantes colocam a tónica na obtenção de sucesso educativo junto dos alunos-reclusos, que contribuirá para o seu enriquecimento e valorização pessoal. Apenas um docente apresenta baixas expectativas, uma vez que estes alunos são inconstantes na sua motivação, não só a nível escolar mas também a nível pessoal. (ver anexo XVII)

## **5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS**

### **5.1. Interpretação das entrevistas dos alunos**

Não obstante as informações já recolhidas através dos questionários aplicados, tendo em conta os objectivos do nosso estudo que se prendem com a averiguação de uma reinserção sócio-profissional bem sucedida, decorrente do aumento da escolaridade intra-muros, tornou-se imperativo desenvolver uma abordagem de carácter exploratório e de natureza qualitativa, que nos fornecesse um feed-back mais pormenorizado das experiências vividas pelos reclusos que após terem melhorado o seu nível de escolarização dentro da prisão, e tendo saído em liberdade puderam ou não experimentar o efeito dessa melhoria na sua vida no exterior. Estamos a falar de reclusos que após esse período de liberdade reincidiram e se encontram novamente presos. A recolha destas histórias de vida revelou-se de primordial importância para o enriquecimento da nossa visão de toda a problemática.

A grande finalidade do uso das entrevistas é que através delas podemos recolher determinado tipo de informações, cuja observação directa é mais difícil, nomeadamente sentimentos, pensamentos, intenções e factos do passado, tendo também a vantagem de podermos compreender a opinião pessoal do entrevistado sobre um determinado assunto. (Merriam, 1998).

As entrevistas foram efectuadas no mês de Outubro do corrente ano. Após a obtenção das respostas às nossas questões, procedemos à análise das informações.

Utilizámos como técnica de tratamento e exploração dos dados recolhidos a análise de conteúdo, procedimento através do qual os dados obtidos são transformados

sistematicamente e agregados em unidades, permitindo-nos uma descrição das características pertinentes do seu conteúdo.

Elaborámos então uma grelha que subdividimos em três secções: categorias, subcategorias e unidades de registo, que nos permitiu organizar e agrupar em categorias e sub-categorias o conteúdo das entrevistas realizadas (ver anexo XVIII). A criação destas categorias e sub-categorias constitui uma forma de simplificar a informação recolhida, ao permitir o agrupamento das respostas que são semelhantes relativamente ao seu conteúdo.

Deste modo foram identificadas as seguintes categorias:

- A importância da frequência da escola no E. P. enquanto recluso;
- Aumento do nível de escolaridade;
- Regresso à vida activa e Reinserção Social;
- Responsáveis pela não reinserção dos reclusos;
- Uma nova oportunidade;

As primeiras quatro categorias foram então divididas em sub-categorias. A primeira foi subdividida em enriquecimento cultural, ocupação do tempo, reinserção social, satisfação pessoal e continuação dos estudos.

A segunda tem apenas uma sub-categoria, maior facilidade em encontrar emprego. Na terceira categoria, encontramos a falta de apoio, acompanhamento e oportunidade e o regresso a um ambiente desfavorável como sub-categorias.

Por último na quarta categoria, encontramos as causas externas ao indivíduo e as causas internas ao indivíduo como sub-categorias.

Relativamente à categoria relacionada com a importância da frequência da escola dentro da prisão, a maioria dos entrevistados considerou que a mesma era importante porque era uma forma de enriquecimento cultural:

- "...é importante porque aprendo mais coisas.";
- "...foi importante porque fiquei com mais conhecimentos escolares, tomei contacto com o computador."
- "...no aspecto da aquisição de conhecimentos foi muito positivo."

Relativamente à categoria aumento do nível de escolaridade, constatámos que a maioria dos nossos entrevistados considerou que esta melhoria em termos escolares não facilitou na sua procura de emprego no exterior.

- "...o aumento da escolaridade não me facilitou a nível profissional."
- "...não me facilitou e não modificou as oportunidades que a sociedade me proporcionou."

No que concerne o regresso à vida activa e o aspecto da reinserção social, a maioria dos entrevistados refere falta de apoio e acompanhamento quer ao nível familiar, mas particularmente ao nível das instituições responsáveis.

- "... não há continuidade no mundo exterior, não há acompanhamento."
- "...falta de apoio familiar e do Instituto de Reinserção Social."
- "...tentei encontrar outros empregos mas todas as portas se fecharam."

Relativamente às responsabilidades a atribuir pela não reinserção na sociedade, a maioria dos entrevistados considera causas externas a si próprio como por exemplo:

- "...as assistentes sociais."
- "...o Instituto de Reinserção Social e o apoio da família (mãe)"
- "...a sociedade não me deu oportunidades de mudar de vida."

No que concerne a última categoria optámos por não criar sub-categorias, uma vez que a questão colocada prendia-se com aquilo que eles fariam se pudessem voltar atrás no tempo até ao dia em que saíram em liberdade pela última vez. As respostas foram

diversificadas e como tal, considerámos que a elaboração de sub-categorias não seria apropriada em virtude da natureza da própria questão.

Dois dos nossos entrevistados afirmaram que não fariam o mesmo:

- "...tentava não cometer os mesmos erros."

- "...igual não fazia, tentava não fazer o que fiz."

Um dos nossos entrevistados afirmou que não sabia o que faria: "... Não sei!".

Apenas um mencionou que faria tudo igual, exceptuando regressar a Portugal onde o contacto com os seus antigos amigos o levou novamente para a droga:

- "...fazia o mesmo, mas optava por não voltar a Portugal para não conviver com os meus amigos toxicodependentes e voltar à droga."

Um dos nossos entrevistados expressa o seu desejo de ter uma vida normal e estável, mas sentiu que a sociedade não lhe deu uma oportunidade: "...eu queria ter uma vida estável como qualquer cidadão, mas precisava que a sociedade me desse uma oportunidade, um voto de confiança."

De um modo geral, podemos concluir que apesar de todos os nossos entrevistados considerarem a frequência da escola na prisão como algo útil e importante para o seu futuro, na realidade o contacto com o mundo exterior após a reclusão é cheio de incertezas e frustrações. As oportunidades não aparecem com facilidade e por vezes, quando as têm, mais tarde ou mais cedo, o estigma da prisão aparece e deita por terra todas as expectativas e todos os sonhos idealizados para uma vida melhor.

## 5.2. Interpretação das entrevistas aos Técnicos dos Serviços de Educação e Ensino

Nas entrevistas efectuadas aos Técnicos dos Serviços de Educação e Ensino verificámos que as suas funções são diversas constituindo as mesmas a nossa primeira questão. Um tem como funções específicas as seguintes:

- “O acompanhamento individual do recluso, que inclui os contactos familiares, o despiste de carências económicas, organização das visitas, saídas ao exterior quando condenados, elaboração de relatórios e pareceres, etc.;
- Assessoria técnica à Direcção;
- Organização de actividades para os reclusos na área do ensino, desporto, formação profissional e sócio-cultural”;

O outro técnico tem como funções específicas “o diagnóstico da situação pessoal, familiar, social, emprego, saúde, percurso profissional e formativo-escolar”, ou seja, o despiste de todas estas áreas na vida do recluso desde o momento que ele entra no sistema prisional. Também são suas funções o acompanhamento do recluso na sua vida diária e o seu acompanhamento técnico-penitenciário.

No que respeita a segunda questão e que se prende com o tipo de acompanhamento prestado aos alunos enquanto reclusos, um dos Técnicos menciona as seguintes tarefas:

- “ distribuição de material escolar;
- envio de matrículas à escola;
- verificação da assiduidade;”

Procura-se também transmitir a ideia de que todos devem frequentar o ensino, ou seja, o recluso “deve investir na sua formação pessoal, podendo munir-se desta ferramenta quando em liberdade”.

Também é referida uma “preocupação por motivar o aluno, factor mais difícil. Depois tentar que não desista e seja assíduo”.

Quanto à questão nº 3, e que tenta descortinar que tipo de acompanhamento é feito por estes serviços em termos de reinserção, obtivemos as seguintes respostas:

1. “ Muitos reclusos iniciam contactos com o exterior visando a sua reinserção no meio livre. Outros são encaminhados através do Projecto Vida Emprego (CAT – Beja), outros têm a família que os irá apoiar. Quando em liberdade condicional é o Instituto de Reinserção Social que faz o acompanhamento do processo de reinserção. Em fim de pena, o ex-recluso fica por sua conta e risco. O feed-back surge quando os alunos do E.P. renovam a matrícula numa das escolas do concelho, ou quando nos cruzamos na rua.”

2. “A reinserção prende-se com o aspecto pós-prisão. Aqui a minha função cessa. Mas, se entendermos reinserção como meio institucional de forma a dotar o aluno de meios culturais, escolares e formativos que lhe permitam fazer face ao reencontro com o meio livre, dotando-o desta forma, de instrumentos mais fortes para não falhar e não mais voltar ao sistema prisional, posso afirmar que o trabalho dentro da instituição nunca perca por excesso. Mas a prisão não pode nunca substituir o que as outras instituições anteriormente falharam.”

Podemos então concluir que, estes serviços têm como principal objectivo acompanhar a vida do recluso intra-muros. Contudo, esse acompanhamento passa pela tentativa de motivá-los à realização de actividades que os capacitem de alguma forma para a vida pós-prisional. Entre essas actividades reabilitativas encontram-se a Escola e os Cursos de Formação Profissional, que surgem como a grande mais valia que o recluso pode levar consigo quando for colocado em liberdade.

## 6. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Procurámos ao longo deste trabalho dar a conhecer uma realidade à qual muitas vezes fugimos, embora também nos desperte alguma curiosidade.

Desde o início que, apesar de estarmos cientes das limitações que poderiam advir do tratamento desta problemática, nomeadamente a solicitação de autorizações para tudo o que fosse necessário efectuar dentro do espaço prisional e as questões de ordem temporal que as mesmas acarretam, bem como os condicionalismos impostos, sempre foi nosso objectivo primordial estudar a relação educativa em meio prisional com tudo o que isso implica, e procurar descobrir se os nossos alunos consideram a frequência da Escola importante e acima de tudo útil para o seu futuro.

Apesar dos nossos alunos, de acordo com os resultados obtidos nos questionários, se considerarem motivados e com uma auto-estima elevada, sabemos pela nossa experiência que nem sempre acontece desta forma. O encarceramento afecta bastante a motivação e a auto-estima destes alunos.

No entanto, foi possível comprovar que a relação educativa influencia o sucesso educativo dos alunos. Por outro lado, a relação de influência entre o sucesso educativo e a reinserção social dos alunos já apresenta outros contornos. Apesar da maioria dos nossos inquiridos considerarem que o seu sucesso educativo irá facilitar a sua reinserção social, os nossos entrevistados que são reincidentes e aumentaram o seu nível de escolaridade dentro da prisão em reclusões anteriores, afirmam pela sua experiência e história de vida que o aumento da escolaridade não lhes trouxe grandes benefícios.

A mentalidade social continua a mudar com uma lentidão quase paralisante. Por mais transformações que ocorram nos sistemas judicial e penitenciário, os reclusos continuam a sair em liberdade para encararem uma sociedade estigmatizante, rotuladora

e com muita dificuldade em conceber planos de oportunidades de vida àquele que outrora falhou e pretende mudar de vida.

O facto da maioria dos nossos inquiridos estarem presos pela primeira vez poderá ter influência na utopia colectiva de que a valorização escolar e académica que conseguem alcançar dentro da prisão se irá revelar como um mecanismo fundamental para a sua melhoria de vida e para uma melhor reinserção social. Contudo, aqueles que já se habituaram a “viver” dentro dos muros prisionais sabem que não é bem assim.

A mesma sociedade que ao legislar no sentido da melhoria da formação pessoal e social do recluso, procurando reabilitá-lo pelo ensino, acaba por fechar as portas uma atrás da outra colocando o indivíduo numa espécie de “beco sem saída”.

Que fazer com um Diploma do Ensino Secundário na mão, se o rótulo de ex-preso o segue para toda a vida e o identifica como alguém outrora indesejado pela sociedade e afastado da mesma?

Haveria tanto para reflectir sobre esta problemática. Contudo, pensamos que contribuimos de algum modo para mais uma vez tocar numa área sensível das sociedades democráticas e que merece ser observada com muita atenção.

O facto de nos termos cingido a uma realidade específica e a um estabelecimento prisional em particular impede-nos de generalizar. No entanto, seria importante repensar as questões que se prendem com a reabilitação destes indivíduos a todos os níveis e indagar até que ponto a sociedade realmente contribui para que esta ocorra efectivamente. Apesar dos condicionalismos inerentes ao próprio espaço de investigação, pensamos ter contribuído para ilustrar alguns aspectos importantes relacionados com o nosso objecto de estudo, ficando contudo conscientes de que muito há para investigar neste domínio, até pela falta de trabalhos realizados no âmbito do ensino. Apesar de não ser uma área “virgem” também não é uma área “cultivada”.

Concluimos com um poema de David Mourão Ferreira que poderia ilustrar os sentimentos vividos em reclusão.

### **E POR VEZES**

E por vezes as noites duram meses  
E por vezes os meses oceanos  
E por vezes os braços que apertamos  
Nunca mais são os mesmos. E por vezes

Encontramos de nós em poucos meses  
O que a noite nos fez em muitos anos  
E por vezes fingimos que lembramos  
E por vezes lembramos que por vezes

Ao tomarmos o gosto aos oceanos  
Só o sarro das noites não dos meses  
Lá no fundo dos copos encontramos

E por vezes sorrimos ou choramos  
E por vezes por vezes ah por vezes  
Num segundo se evolvem tantos anos

*Obra Poética* de David Mourão Ferreira

## BIBLIOGRAFIA

- AGRA, C. (1986), *Science, maladie mentale et dispositifs de l'enfance. Du paradigme biologique au paradigme systémique*. Lisboa: INIC
- ALMEIDA, L. S., Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT - Associação de Psicólogos Portugueses.
- AZEVEDO, Mário (2001). *Teses, relatórios e trabalhos escolares*. (2ª edição). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- BARRA DA COSTA, J. M. (1999), *Práticas delinquentes. De uma criminologia do anormal a uma antropologia da marginalidade*. Lisboa: Ed. Colibri.
- BECKER, H. (1963). *Outsiders*. New York: Free Press.
- BECKER, H. (1964). *The other side*. London: Free Press of Glencoe.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control*. Vol. III, *Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BERTRAND, Yves & GUILLEMET, Patrick (1994) *Organizações: uma abordagem sistémica*, Instituto Piaget.
- BICÓ, Nadir, (1997). "Preparar na Prisão vida em liberdade". In *Prisões em Revista*..
- BLACKBURN, R. (1992). Criminal behaviour, personality disorder and mental illness: The origins of confusion. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 2, 66-77.
- BOUILLÉ, Michel (1988). *L'école, histoire d'une utopie ? – XVIIIe – début XXe siècle*, Paris : Ed. Rivages/Histoire.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL.
- BRYMAN, A., CRAMER, D., Lima, L., Barros, A. (1992). *Análise de dados em ciências sociais introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta.
- BURGESS, R. & AKERS, R. (1966). A differential association – reinforcement theory of criminal behaviour. *Social problems*, 14, 128-147.
- BURILLO, Florencio Jiménez & CLEMENTE, Miguel (1986) *Compilación de Psicología social y sistema penal*, Alianza Editorial, S.A. Madrid.
- CABALLERO ROMERO, J. J. (1986). El "mundo" de los presos. In F. J. Burillo e M. Clemente (Eds.), *Compilación de Psicología Social y Sistema penal* (269-301). Madrid: Alianza Editorial.
- CANGUILHEM, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF.

- CANNON, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. N. Y. : Norton.
- CARREIRA, Teresa (1996). Identidade e Pertença: do Individual ao Colectivo, in *Anais Universitários – Série Ciências Sociais e Humanas*, nº 7, *Desenvolvimento e Identidade*, Covilhã: Universidade da Beira Interior, 323-333.
- CARREIRA, Teresa (1998b). Professor Actor ou as Duas Faces de Jano, in *Anais Universitários – Série Ciências Sociais e Humanas*, nº 9, *Actores Sociais: Testemunhos e Vivências*, Covilhã: Universidade da Beira Interior, 9-28.
- CARREIRA, Teresa (2000). Ciências da Educação: Estudo de Situações e Factos. A multiculturalidade social e escolar numa perspectiva de educação comparada, in *Anais Universitários – Série Ciências Sociais e Humanas*, nº especial, Covilhã: Universidade da Beira Interior, p.31 – 47.
- CARREIRA, Teresa, BASTOS, Ana Paula (2003). Socialização, Assertividade e Competências. Saberes Plurais, para um Melhor Modelo de Professor, in *Anais Universitários – Série de Ciências Sociais e Humanas*, nº11 e 12, Covilhã: Universidade da Beira Interior. P. 45 – 64.
- CHAMBLISS, W. J. (1969). *Crime and legal process*. N. Y.: McGraw-Hill.
- CLECKLEY, H. (1941/1976). *The mask of sanity* (5th. Ed.) St. Louis: Mosby. Originalmente publicado em 1941.
- CLOWARD, R. & OHLIN, L. (1960). *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*. N.Y.: Free Press.
- COHEN, A. (1955) *Delinquent boys: the culture of the gang*. Glencoe: Free Press.
- COHEN, A. (1966). *Deviance and control*. N. J. Prentice – Hall.
- COOKE, D. J. (1997). Psychopaths: Oversexed, overplayed but not over here? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 7, 3 – 11.
- COOKE, D. J. (1998). Psychopathy across cultures. In David J. Cooke, Adele E. Forth and Robert D. Hare (eds.), *Psychopathy: Theory, research and implications for society* (pp. 13-45). Dordrecht: Kluwer.
- COOKE, D. J. & Michie, C. (1999). *A hierarchical model of psychopathy: Replication and implications for measurement*. Paper presented at the “Psychology and Law International Conference”, Dublin, 6-9 de Julho.
- COSLIN, P. G. & Brunet, L. (1983). *Aspects de la représentation de la délinquance dans un échantillon d'adolescents*. *Bulletin de Psychologie*, XXXVI (359), 249 – 263.
- DE GREEFF, E. (1946) *Introduction à la criminologie*. Bruxelles : Vander Plas.

- DIAZ, Miguel Clemente (1986). Los efectos psicologicos del encarcelamiento, in *Compilación de Psicología social y sistema penal*. Madrid: Alianza Editorial, pp 253 – 268.
- DOMINGOS, A. M. et al. (1986). *A Teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa. Ed. Da Fundação Calouste Gulbenkian.
- DOREN, D. M. (1987). *Understanding and treating the psychopath*. N.J.: Wiley.
- DUBAR, Claude (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DURKHEIM, Émile (2001). *O suicídio. Estudo Sociológico*. (7ª edição). Lisboa. Editorial Presença.
- ERIKSON, K. (1964). Notes on the sociology of deviance. In H. S. Becker (Ed.), *The other side: Perspectives of Deviance*, N.Y. Free Press of Glencoe.
- ERIKSON, K. (1966). *Wayward puritans: A study in sociology of deviance*. N. Y.: Wiley.
- EYSENCK, H. J. & EYSENCK, S. B. (1968). *Crime and personality* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge and Keagan Paul.
- EYSENCK, H. J. & GUDJONSON, G. (1989). *The causes and cures of criminality*. N. Y.: Plenum.
- FARINA, Fátima, in *Revista de Divulgação Tecnológica*, Escola Superior de Tecnologia, UALG, 2001.
- FAUGERON, C. (1983). Représentations sociales de la déviance et de l'intervention pénale. *Bulletin de Psychologie XXXVI* (359), 299 – 307.
- FOUCAULT, M. (1963). *Nassaince de la clinique*. Paris. PUF.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir. Nassaince de la prison*. Paris : Gallimard., trad. (1977), Vigiar e Punir.
- FRADA, J. J. (1999). *Guia Prático para a elaboração e apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: edições Cosmos.
- FREIRE, Paulo (1992). *Pedagogia do Oprimido*. Porto. Ed. Afrontamento.
- FRIEDBERG, Erhard. (1993). *O Poder e a Regra*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GARRIDO GENOVÊS, V. (1984). *Delincuencia y sociedad*. Madrid: Ed. Mezquita.
- GOFFMAN, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identificação Deteriorizada* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.

- GOFFMAN, E. (1992). *Manicómios, Prisões e Conventos* (4ª ed.). S. Paulo: Perspectiva.
- GONÇALVES, Fernando Ribeiro (1993) *A observação da relação Educativa no processo ensino-partilha-aprendizagem*, Universidade do Algarve. Centro Universitário de Investigação Educativa.
- GONÇALVES, Fernando Ribeiro (2001) A Observação e Análise da Relação Educativa. In *Educação Indivíduo e Sociedade* (nº2). Revista das Áreas Departamentais de Ciências da Educação e Sociologia e de Psicologia. F.C.H.S. – Universidade do Algarve.
- GONÇALVES, Rui Abrunhosa (1993) *A Adaptação à Prisão: um processo vivido e observado*: Direcção Geral dos Serviços Prisionais.
- GONÇALVES, Rui Abrunhosa (2000) *Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão*: Quarteto Editora.
- GONÇALVES, Rui Abrunhosa & Vieira, Hernâni (1997) “Educar na Prisão: da Caracterização à Formação. In *Temas Penitenciários*, série II nº 1 e 2: Direcção Geral dos Serviços Prisionais.
- GOUGH, H. J. (1951/1969). *Manual for the California Psychological Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- GUERRA, I. C. (2000). *Fundamentos e processos de uma Sociologia de Acção*. O Planeamento em Ciências Sociais. Cascais. Principia.
- HARE, R. D. (1991). *The Hare Psychopathy Checklist-Revised*. Toronto: Multi health Systems.
- HARE, R. D. (1978). Electrodermal and cardiovascular correlates of psychopathy. In R. D. Hare and D. Schalling (Eds.), *Psychopathic behaviour: Approaches to research* (107 – 143). N.Y.: Wiley.
- HILL, M. M., HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HIRSCHI, T. (1969). *Causes of delinquency*. L. A.: University of Califórnia Press.
- HOLAHAN, C. J. (1982). *Environmental psychology*. N. Y.: Random House.
- JESUS, Saúl Neves de (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.
- KITSUSE, J. (1962). Societal reaction to deviant behaviour: Problems of theory and method. *Social Problems*, 9, 247-256.
- LEFEBVRE, A. (1979). *L'intervention psychologique en l'lieu carceral*. Thèse de doctorat: Université Libré de Bruxelles.

- LEITE, Carlinda (1989). *Escola na Prisão. Dupla disciplinação? Libertação? Estudo de um caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- LOBO, Carla F., Siva, Carlos F. & Mascarenhas, J. (1999). Neuropsicologia do comportamento criminoso. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2.
- LOBO, Carlos (2000). “Educação/Reinserção Social... Novos desafios”. In *Prisões em Revista*.
- LOMBROSO, C. (1895). *L'homme criminel* (2 ème éd. Française traduite de la 5 ème éd. Italienne). Paris : Félix Alcan Ed.
- LÚCIO, A. L., Sá, T., Caetano, M. J., Lucas A. P., Silva, F. (2001). *Marginalidade, risco e delinquência*. Caldas da Rainha: Livraria Nova Galáxia.
- MANITA SANTOS, C. (1994). A utilização do teste de Rorschach no estudo da transgressão. In Miguel M. Gonçalves, *Rorschach na avaliação psicológica. Aspectos teóricos e análise de casos* (111 – 125). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.
- MANITA SANTOS, C. P. (1997). Personalidade criminal e perigosidade: Da “perigosidade” do sujeito criminoso ao(s) perigos(s) de se tornar objecto duma “personalidade criminal”... *Revista do Ministério Público*, 69, 55 – 80.
- MANITA SANTOS, C. (1999). Para uma crítica do conceito de personalidade criminal. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2.
- MARQUES, Carlos Manuel Borrego (2002). “Educar para a reinserção”. In *Prisões em Revista*.
- MATZA, D. (1969). *Becoming deviant*. N. J. Prentice Hall.
- MELO, Alberto; QUEIRÓS, Ana Maria; SILVA, Augusto Santos; SALGADO, Lucília; ROTHES, Luís & ROBEIRO, Mário (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*, Ministério da Educação.
- MERRIAM, Sharan B. (1990). *Case study research in education: a qualitative approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston, cop. 1960. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MERTON, R. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3; 672-682.
- MILLER, W. B. (1958). Lower class culture as a generating milieu of gang delinquency. *Journal of Social Issues*, 14, 5-19.
- MOFFIT, T. E. (1994). Natural histories of delinquency. In E. G. M. Weitekamp and H. J. Kerner (Eds.), *Cross-national longitudinal research on human development and criminal behaviour* (pp. 3-61). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- NYE, F. (1958). *Family relationship and delinquent behaviour*. N. Y.: Wiley.
- PATRICK, C. R., CUTHBERT, B. N. & LANG, P. J. (1994). Emotion in the criminal psychopath: Fear image processing. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 523-534.
- PICHOT, P. (1978). Psychopathic behaviour: An historical overview. In R. D. Hare and D. Schaling (Eds.), *Psychopathic behaviour: Approaches to research* (55-70). N. Y.: Wiley.
- PINATEL, J. (1975). Criminologie. In P. Bouzat et J. Pinatel, *Traité de droit pénal et de criminologie*, (Tome III, 3<sup>ème</sup> éd.) Paris.
- POSTIC, Marcel (1984). *A Relação Pedagógica*, Coimbra Editora Limitada.
- POSTIC, Marcel & Ketele, Jean-Marie de (1994). *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF.
- PROVEDOR DA JUSTIÇA (2003). *As nossas Prisões. III Relatório*. Lisboa: Provedoria da Justiça. Divisão de Documentação.
- QUEIRÓS, C. (1997). A importância das abordagens biológicas no estudo do crime. *Revista do Ministério Público*, 69, 37-53.
- QUINNEY, R. (1970). *The social reality of the crime*. Boston.: Little Brown.
- QUIVY, Raymond & Campenhoudt, LucVan (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*: Gradiva.
- RAINE, A. (1993). *The psychopathology of crime: Criminal behaviour as a clinical disorder*. L.A.: Academic Press.
- RECKLESS, W. C. (1961). A new theory of delinquency and crime. *Federal Probation*, 25, 42-46.
- ROBERT, Philippe (2000). *O Cidadão, o Crime e o Estado*, Editorial Notícias.
- SCHNEIDER, K. (1923/1955). *Les personnalités psychopathiques*. Paris : P.U.F. Originalmente publicado em 1923 na Alemanha.
- SELYE, H. (1956). *The stress of life*. N. Y.: McGraw-Hill.
- SHAW, C. & McKAY, H. D. (1931). *Social factors and juvenile delinquency*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- SIMMONS, J. L. & CHAMBERS, H. (1975). Public stereotypes of deviants. In R. L. Henshel & R. A. Silverman (Eds). *Perception in Criminology* (422 – 436) N.Y. Columbia Univ. Press.

SOUSA SANTOS, B. (1984). Estado e direito na obra de Foucault, *Jornal das Letras*, nº 104.

SUTHERLAND, E. H. & CRESSEY, D. R. (1970). *Criminology* (8<sup>th</sup> ed.). N.Y.: Lippincott.

THIO, A. (1983). *Deviant behaviour*. New York.: Prentice-Hall.

TOMKIEWICZ, Stanislaw (1980). *Adaptar, marginalizar ou deixar crescer?*, Lisboa: A Regra do Jogo.

TURK, A. T. (1969). *Criminality and legal order*. Chicago.: Rand MacNally.

VIRKKUNEN, M. & LINNOILA, M. (1993). Serotonin in personality disorders with habitual violence and impulsivity. In Sheilagh Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (227-243). London: Sage.

WENER, R. (1989). L'impact de l'environnement sur l'agression en milieu carcéral. *Deviance et Société*, 13, 355-365.

YOCHELSON, S. & SAMENOW, S. E. (1989). *The criminal personality* (2<sup>nd</sup>. Ed.). N.J.: Jason Aronson.

*A Relação Pedagógica*, Reforma Educativa, Ministério da Educação, 1989.

“Ter na Prisão uma Escola”. In *Prisões em Revista*, Direcção Geral dos Serviços Prisionais, Outubro/1997.

## LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

- Decreto – Lei nº 49040/69 de 4 de Julho
- Decreto – Lei nº 373/77
- Decreto – Lei nº 265/79 de 1 de Agosto
- Decreto – Lei nº 168/80 de 29 de Maio
- Portaria nº 374/72 de 7 de Julho
- Despacho Conjunto nº 211/79 de 18 de Julho
- Despacho Conjunto nº 112/ME/83 de 17 de Outubro
- Despacho Conjunto nº 48/97 de 6 de Maio
- Despacho Conjunto nº 451/MJ/ME/99

# ANEXOS

**ANEXO I**

**Mapa Conceptual**



Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
	Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Auto-estima do aluno</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elogia os alunos quando estes atingem os objectivos propostos.</li> <li>- Transmite confiança no êxito dos alunos.</li> <li>- Encoraja os alunos a formularem o seu projecto de vida.</li> <li>- Manifesta interesse pelos problemas e dificuldades dos alunos.</li> <li>- Acredita nele próprio e nas suas capacidades.</li> <li>- Dá a sua opinião sem receio.</li> <li>- Mostra segurança nas suas convicções.</li> <li>- Necesita de sentir-se aprovado pelos outros.</li> <li>- Sente-se bem consigo próprio.</li> <li>- Os colegas confiam nele.</li> <li>- Não se deixa intimidar pelos outros.</li> <li>- Aceita os elogios e as críticas à sua pessoa.</li> <li>- Os colegas procuram e prezam a sua companhia.</li> <li>- É optimista.</li> <li>- É reconhecido pelos outros como uma pessoa de valor.</li> <li>- A sua opinião é importante e é valorizada pelos outros.</li> <li>- Tem influência naqueles que o rodeiam.</li> </ul>

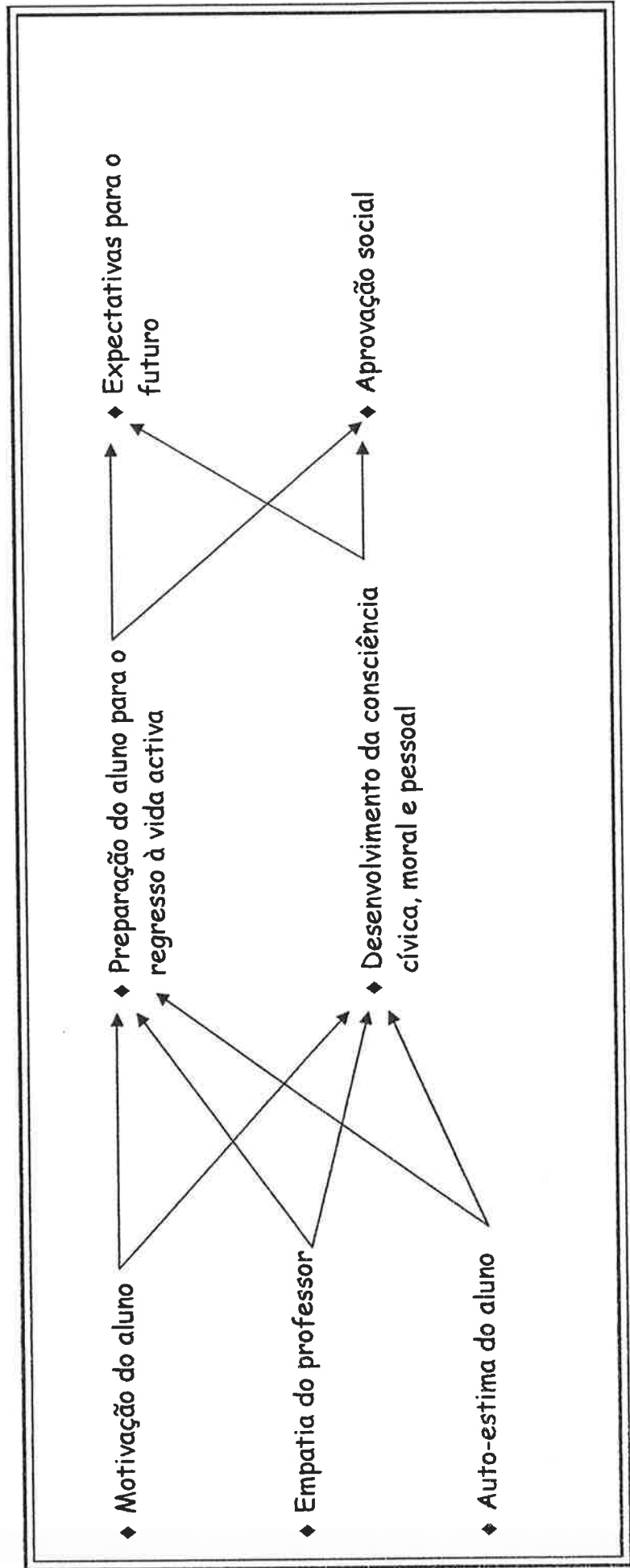
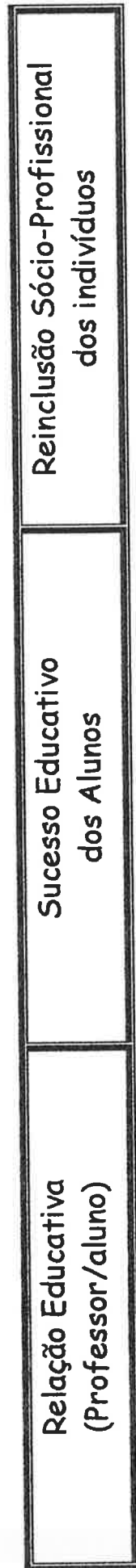




**ANEXO II**

**Modelo Explicativo Teórico**

## Modelo Explicativo Teórico



**ANEXO III**

**Primeiro Questionário**

## QUESTIONÁRIO

Caro formando:

As questões que lhe serão colocadas de seguida têm como objectivo a realização de um projecto de investigação relacionado com a **influência da relação educativa professor/aluno no sucesso educativo dos alunos e por sua vez da influência deste sucesso na reinserção sócio-profissional dos mesmos.**

Todas as questões são "fechadas", sendo apenas necessário que coloque o sinal (X) utilizando a escala com os seguintes graus de resposta:

- |                              |                        |
|------------------------------|------------------------|
| 1. Discordo totalmente       | 4. Concordo            |
| 2. Discordo                  | 5. Concordo totalmente |
| 3. Não discordo nem concordo |                        |

Deverá ter em atenção que não existem respostas certas ou erradas, procurando ser honesto e respondendo a todas as questões.

Este questionário é **anónimo** e todas as respostas são **confidenciais**.

Obrigado pela disponibilidade e colaboração!

Das seguintes afirmações indique de acordo com a escala, até que ponto concorda com as mesmas.

1. A motivação do formando tem influência na sua preparação para o regresso à vida activa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. A empatia (capacidade de nos colocarmos no lugar do outro) do professor tem influência na preparação do formando para o regresso à vida activa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. A auto-estima do formando (a imagem que o indivíduo tem de si mesmo) tem influência na sua preparação para o regresso à vida activa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. A motivação do formando contribui para o desenvolvimento da sua consciência cívica, moral e pessoal.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. A empatia do professor, na relação educativa professor/aluno, contribui para o desenvolvimento da consciência cívica, moral e pessoal do formando.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. A auto-estima do formando contribui para o desenvolvimento da sua consciência cívica, moral e pessoal.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. A preparação do formando para o regresso à vida activa influencia as suas expectativas em relação ao futuro.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. A preparação do formando para o regresso à vida activa tem influência na sua aprovação social.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. O desenvolvimento da consciência cívica, moral e pessoal do formando tem influência nas suas expectativas em relação ao futuro. ?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. O desenvolvimento da consciência cívica, moral e pessoal do formando tem influência na sua aprovação social.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**ANEXO IV**

**Parecer sobre o Primeiro Questionário**

## Parecer sobre o questionário

Quando for o caso, coloque uma cruz nos itens que considera cumpridos pelo questionário.

### Carta de Apresentação

A apresentação do questionário está:

- escrita com uma linguagem adequada
- suficientemente clara quanto aos objectivos do questionário
- adequada em termos de extensão

Sugestões:

---

---

---

---

### Questionário

Em termos de clareza, a linguagem utilizada está correcta

A escala relativa ao grau de concordância está adequada

Relativamente aos componentes mencionados no questionário:

Deve retirar o(s) componente(s):	Deve acrescentar o(s) componente(s):

Sugestões:

---

---

---

---

## *Geral*

*Em termos gerais:*

- *as ideias estão suficientemente claras*
- *a extensão do questionário está adequada*

Sugestões:

---

---

---

---

---

---

*Obrigado pela colaboração!*

**ANEXO V**

**Dados Estatísticos do Primeiro Questionário**

# Frequencies

## Statistics

	QUEST1A	QUEST2A	QUEST3A	QUEST4A	QUEST5A	QUEST6A	QUEST7A	QUEST8A	QUEST9A	QUEST10A
N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
Valid	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Missing	3,0000	2,8293	2,9512	2,9268	2,9512	3,0000	2,9268	2,8293	2,9512	2,9512
Mean	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Mode	,0000	,4951	,3123	,2637	,2181	,0000	,2637	,3809	,2181	,2181
Std. Deviation	3,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Minimum	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Maximum										

## Frequency Table

QUEST1A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	41	100,0	100,0	100,0

QUEST2A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	2	4,9	4,9	4,9
2,00	3	7,3	7,3	12,2
3,00	36	87,8	87,8	100,0
Total	41	100,0	100,0	

QUEST3A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	2,4	2,4	2,4
3,00	40	97,6	97,6	100,0
Total	41	100,0	100,0	

QUEST4A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	3	7,3	7,3	7,3
3,00	38	92,7	92,7	100,0
Total	41	100,0	100,0	

QUEST5A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,00	2	4,9	4,9	4,9
3,00	39	95,1	95,1	100,0
Total	41	100,0	100,0	

QUEST6A

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3,00	41	100,0	100,0	100,0

**QUEST7A**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	3	7,3	7,3	7,3
	3,00	38	92,7	92,7	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**QUEST8A**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	7	17,1	17,1	17,1
	3,00	34	82,9	82,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**QUEST9A**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	2	4,9	4,9	4,9
	3,00	39	95,1	95,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

**QUEST10A**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	2	4,9	4,9	4,9
	3,00	39	95,1	95,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

## T-Test

**One-Sample Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
QUEST1A	41	3,0000	,0000 <sup>a</sup>	,0000
QUEST2A	41	2,8293	,4951	7,732E-02
QUEST3A	41	2,9512	,3123	4,878E-02
QUEST4A	41	2,9268	,2637	4,118E-02
QUEST5A	41	2,9512	,2181	3,406E-02
QUEST6A	41	3,0000	,0000 <sup>a</sup>	,0000
QUEST7A	41	2,9268	,2637	4,118E-02
QUEST8A	41	2,8293	,3809	5,949E-02
QUEST9A	41	2,9512	,2181	3,406E-02
QUEST10A	41	2,9512	,2181	3,406E-02

a. t cannot be computed because the standard deviation is 0.

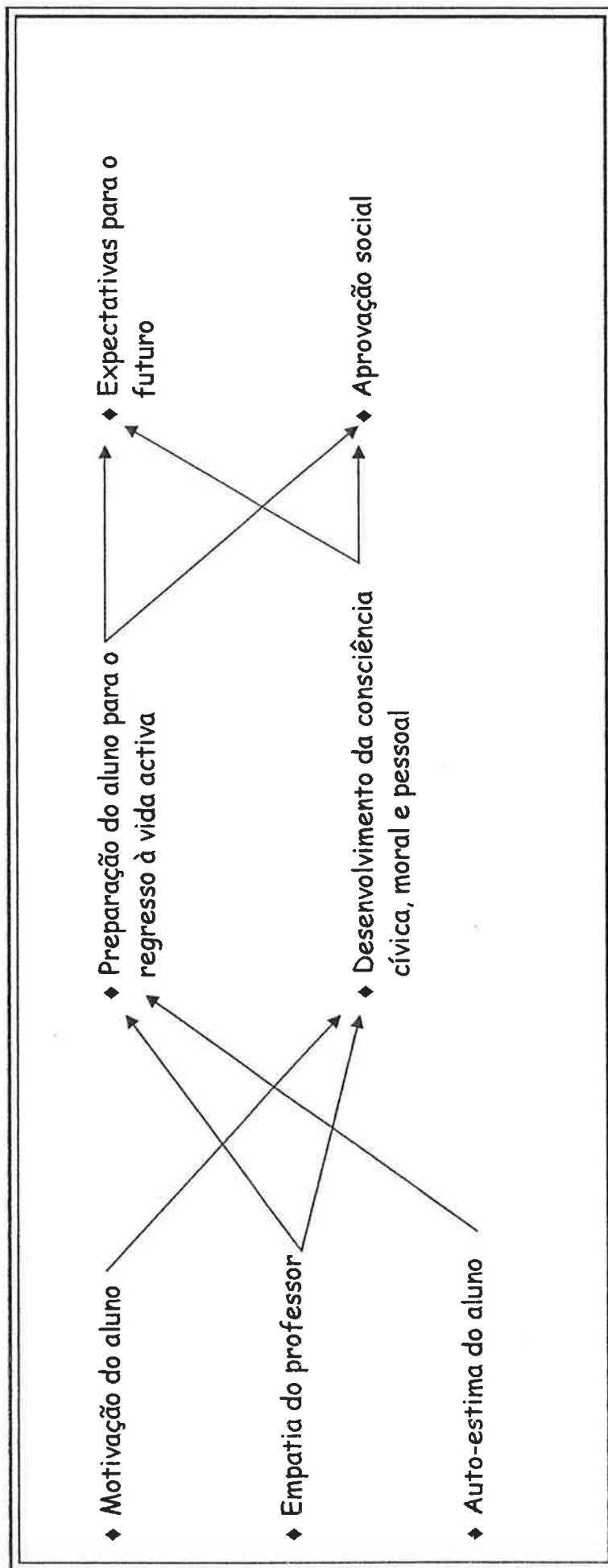
**One-Sample Test**

	Test Value = 2					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
QUEST2A	10,725	40	,000	,8293	,6730	,9855
QUEST3A	19,500	40	,000	,9512	,8526	1,0498
QUEST4A	22,509	40	,000	,9268	,8436	1,0100
QUEST5A	27,928	40	,000	,9512	,8824	1,0201
QUEST7A	22,509	40	,000	,9268	,8436	1,0100
QUEST8A	13,939	40	,000	,8293	,7090	,9495
QUEST9A	27,928	40	,000	,9512	,8824	1,0201
QUEST10A	27,928	40	,000	,9512	,8824	1,0201

**ANEXO VI**

**Modelo Explicativo Emergente**

## Modelo Explicativo Emergente



**ANEXO VII**

**2º Questionário (primeira versão)**

## QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se compreender a influência que a relação educativa professor/aluno tem no sucesso educativo dos alunos e conseqüentemente na sua reinserção socio-profissional.

Algumas questões são "fechadas", sendo apenas necessário que coloque uma cruz(X) na sua opção, numa escala com vários níveis de resposta possíveis. Nas questões abertas agradeço que dê a sua opinião.

Deverá ter em atenção que não existem respostas certas ou erradas, procurando ser honesto e respondendo a todas as questões.

Este questionário é **anónimo** e todas as respostas são **confidenciais**.

Obrigado pela disponibilidade e colaboração!

### I . Elementos de Identificação

Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_ Nº de Filhos: \_\_\_\_\_

#### 1.1. Tipo de pena que está a cumprir

É a primeira vez que está preso  É reincidente

Sim Não

Está preso preventivamente?

Se respondeu não, qual a duração da sua pena? \_\_\_\_\_

Quanto tempo já cumpriu até agora? \_\_\_\_\_

Sim Não

Exercia alguma profissão antes de ser preso?

Se respondeu sim, diga qual era a sua profissão? \_\_\_\_\_

## 1.2. Nível de Escolarização do Aluno

Assinale com uma cruz (X) o seu nível de escolaridade quando entrou pela primeira vez num estabelecimento prisional.

- Menos que o 4º ano de escolaridade
- 4º ano de escolaridade
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Outro \_\_\_\_\_

Assinale com uma cruz (X) qual é o seu nível de escolaridade actualmente.

- Menos que o 4º ano de escolaridade
- 4º ano de escolaridade
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Outro \_\_\_\_\_

## 1.3. Nível de Escolarização dos Pais ou Encarregados de Educação

Assinale com uma cruz (X) as habilitações literárias dos seus pais. No caso do seu encarregado de educação ter sido uma outra pessoa ou outro familiar, identifique-o e as suas habilitações literárias.

Habilitações Literárias	Pai	Mãe	Enc. de Educação:
Sabe ler e escrever			
4º ano			
2º Ciclo			
3º Ciclo			
Secundário			
Bacharelato			
Licenciatura			
Outro:			

#### 1.4. Naturalidade e Profissão dos Pais ou Encarregado de Educação

	Naturalidade	Profissão
Pai		
Mãe		
Enc. de Educação		

#### II. Motivação do aluno

Tendo em conta os seguintes comportamentos assinale com uma cruz (X) a frequência com que os manifesta enquanto aluno. Cada algarismo da escala representa o seguinte:

**1. Nunca 2. Poucas vezes 3. Algumas vezes 4. Muitas vezes 5. Quase sempre**

2.1. Participo nas actividades propostas na sala de aula.	1	2	3	4	5
2.2. Envolve-me em projectos extracurriculares (extra escola)	1	2	3	4	5
2.3. Sou persistente no cumprimento das tarefas escolares.	1	2	3	4	5
2.4. Gosto de adquirir novos conhecimentos.	1	2	3	4	5
2.5. Esforço-me para ultrapassar e resolver as minhas dificuldades.	1	2	3	4	5
2.6. Não desanimo nem desisto perante as dificuldades.	1	2	3	4	5
2.7. Mostro interesse na execução das tarefas.	1	2	3	4	5
2.8. Tomo espontaneamente a palavra na aula.	1	2	3	4	5
2.9. Coloco questões que me despertam curiosidade.	1	2	3	4	5
2.10. Dou ideias e sugestões.	1	2	3	4	5
2.11. Esclareço as minhas dúvidas.	1	2	3	4	5

#### III. Auto-estima do aluno

Tendo em conta as seguintes atitudes, assinale com uma cruz (X) a frequência com que as manifesta utilizando a mesma escala:

**1. Nunca 2. Poucas vezes 3. Algumas vezes 4. Muitas vezes 5. Quase sempre**

3.1. Acredito em mim próprio e nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5
3.2. Dou a minha opinião sem receio.	1	2	3	4	5
3.3. Estou seguro das minhas convicções.	1	2	3	4	5
3.4. Preciso sentir-me aprovado pelos outros.	1	2	3	4	5
3.5. Sinto-me bem comigo próprio.	1	2	3	4	5
3.6. Os meus colegas confiam em mim.	1	2	3	4	5
3.7. Não me deixo intimidar pelos outros.	1	2	3	4	5
3.8. Aceito os elogios e as críticas a mim próprio.	1	2	3	4	5
3.9. Os meus colegas procuram e prezam a minha companhia.	1	2	3	4	5
3.10. Sou optimista.	1	2	3	4	5
3.11. Sou reconhecido como uma pessoa de valor.	1	2	3	4	5
3.12. A minha opinião é importante e valorizada pelos outros.	1	2	3	4	5
3.13. Tenho influência naqueles que me rodeiam.	1	2	3	4	5

#### IV. Empatia do professor

Assinale com uma cruz (X) e, de um modo geral, a frequência com que observou as seguintes atitudes nos seus professores. Para tal recordamos que tenha em conta a escala seguinte:

**1. Nunca    2. Poucas vezes    3. Algumas vezes    4. Muitas vezes    5. Quase sempre**

4.1. O professor escuta atentamente o aluno, sem emitir juízos de valor.	1	2	3	4	5
4.2. Os seus professores são pessoas sempre disponíveis para falar e tirar dúvidas.	1	2	3	4	5
4.3. O professor valoriza as experiências, sentimentos e mensagens dos alunos, individualmente ou em grupo.	1	2	3	4	5
4.4. O professor elogia os alunos quando estes atingem os objectivos propostos.	1	2	3	4	5
4.5. O professor apoia e incentiva os alunos quando os resultados são satisfatórios.	1	2	3	4	5
4.6. O professor encoraja os alunos a formularem o seu projecto de vida.	1	2	3	4	5
4.7. O professor manifesta interesse pelos problemas e dificuldades dos alunos.	1	2	3	4	5

#### V. Preparação do formando para o regresso à vida activa

Assinale com uma cruz (X) em que medida concorda/discorda com as seguintes afirmações relativamente ao seu regresso à vida activa. Para tal, utilize a escala onde cada algarismo representa o seguinte:

**1. Discordo totalmente    2. Discordo em parte    3. Não discordo nem concordo  
4. Concordo em parte    5. Concordo totalmente**

5.1. Encaro o futuro com mais confiança.	1	2	3	4	5
5.2. Procuo ajuda e apoio junto de conselheiros em relação a possíveis escolhas.	1	2	3	4	5
5.3. Procuo adoptar estilos de vida saudáveis.	1	2	3	4	5
5.4. Partilho com os outros os meus planos, intenções e ansiedades.	1	2	3	4	5
5.5. Não fujo dos problemas e dificuldades, encarando-os com naturalidade e optimismo.	1	2	3	4	5
5.6. Traço objectivos para o meu futuro próximo.	1	2	3	4	5

## VI. Desenvolvimento da consciência cívica, moral e pessoal.

Assinale com uma cruz (X) em que medida concorda/discorda que o seu sucesso educativo promove as seguintes atitudes. Para tal, utilize a escala onde cada algarismo representa o seguinte:

1. Discordo totalmente    2. Discordo em parte    3. Não concordo nem concordo  
4. Concordo em parte    5. Concordo totalmente

6.1. Sou solidário para com os outros.	1	2	3	4	5
6.2. Respeito a opinião dos outros sem impor a minha.	1	2	3	4	5
6.3. Aceito os outros com as suas qualidades e defeitos.	1	2	3	4	5
6.4. Penso antes de agir.	1	2	3	4	5
6.5. Reconheço e admito os erros que cometo, aceitando as consequências dos mesmos.	1	2	3	4	5

## VII. Expectativas em relação ao futuro e Aprovação Social

Reflectindo sobre a sua experiência como aluno e os resultados escolares que obteve, responda às questões seguintes de modo claro e sincero.

1. Considera que, o facto de aumentar o seu nível de escolaridade poderá ser facilitador da sua reinserção social, quando voltar à vida activa?

---

---

---

---

---

---

2. Quais as disciplinas que mais têm contribuído para a sua reinserção sócio-profissional?

---

---

---

---

---

---

3. Qual é a profissão que pensa exercer quando sair do estabelecimento prisional?

---

---

---

---

---

---

**ANEXO VIII**

**Questionário dos Professores**

## QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se compreender a influência que a relação educativa professor/aluno tem no sucesso educativo dos alunos e conseqüentemente na sua reinserção socio-profissional. O mesmo será um instrumento valioso na recolha de informação para o projecto de investigação “Ensino em contexto prisional/Relação Educativa e Reinserção Social” a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Observação e Análise da relação Educativa.

Agradeço que responda a todas as questões dando a sua opinião com base na experiência profissional que desenvolveu até ao momento presente no Estabelecimento Prisional de Beja.

Este questionário é **anónimo** e todas as respostas são **confidenciais**.

Obrigado pela disponibilidade e colaboração!

### I. Elementos de Identificação

Sexo            Masculino                       Feminino

#### Situação Profissional

1º Ciclo	<input type="checkbox"/>	Quadro de Nomeação Definitiva	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo	<input type="checkbox"/>	Quadro de Nomeação Provisória	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo	<input type="checkbox"/>	Quadro de Zona Pedagógica	<input type="checkbox"/>
Secundário	<input type="checkbox"/>	Contratado	<input type="checkbox"/>

#### Experiência Profissional

Menos de 1 ano	<input type="checkbox"/>	11 a 15 anos	<input type="checkbox"/>
1 a 5 anos	<input type="checkbox"/>	16 a 20 anos	<input type="checkbox"/>
6 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 20 anos	<input type="checkbox"/>

## Ensino no Estabelecimento Prisional

- Primeira vez este ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20

1. Indique as razões pelas quais se encontra /ou se encontrou a leccionar neste Estabelecimento Prisional?

---

---

---

---

---

2. Na sua opinião que importância atribui ao ensino no Estabelecimento Prisional?

---

---

---

---

---

3. A sua relação com os alunos da prisão é diferente em comparação com os outros? Tente exemplificar.

---

---

---

---

---

4. Considera que o seu papel de professor perante os reclusos ultrapassa as funções do professor "normal"?

---

---

---

---

---

---

5. Se este ano está a leccionar no Estabelecimento Prisional, indique quais são as suas expectativas relativamente a este ano lectivo e os principais objectivos que pretende alcançar.

---

---

---

---

---

---

**ANEXO IX**

**Guião de Entrevista dos alunos**

## GUIÃO DE ENTREVISTA A UM RECLUSO

1. Considera que a frequência da escola enquanto esteve preso foi importante para si?  
Em que medida?
2. Após \_\_\_\_\_ anos de reclusão foi-lhe concedida a oportunidade de sair em liberdade condicional. Considera que o facto de ter aumentado a sua escolaridade dentro da prisão facilitou os seus planos a nível profissional?
3. O que é que acha que não resultou no seu retorno à vida activa e no seu processo de reinserção social?
4. O que é que falhou nessa reinserção?
5. Se pudesse voltar atrás no tempo até ao dia em que saiu em liberdade, o que faria de diferente? Faria as mesmas escolhas? Seguia o mesmo caminho?

**ANEXO X**

**Guião de Entrevista aos Técnicos dos Serviços de Educação e Ensino**

## **GUIÃO DE ENTREVISTA AOS TÉCNICOS DOS SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO E ENSINO**

1. Como Técnico(a) Superior de Reeducação neste Estabelecimento Prisional quais são as suas funções específicas?
2. Que tipo de acompanhamento é prestado aos alunos enquanto reclusos?
3. Como Técnico Superior de Reeducação acompanha os processos de reinserção dos alunos?

**ANEXO XI**

**Teste de Fiabilidade (Coeficiente Alpha de Cronbach)**

## Teste de Fiabilidade (Coeficiente Alpha de Cronbach)

### R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )

#### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Q.2.1	162,3659	310,7378	,2682	,8793
Q.2.2	163,3415	313,2305	,1145	,8829
Q.2.3	162,6098	309,3939	,3065	,8787
Q.2.4	162,0244	309,2744	,3830	,8778
Q.2.5	162,0976	307,4402	,4888	,8767
Q.2.6	163,1220	301,6098	,3379	,8788
Q.2.7	162,2927	302,7622	,6222	,8748
Q.2.8	163,0244	305,3744	,2961	,8793
Q.2.9	162,7561	294,3890	,5981	,8733
Q.2.10	163,0000	302,1500	,3516	,8783
Q.2.11	162,2927	309,3122	,3130	,8786
Q.3.1	161,9756	305,3244	,4888	,8763
Q.3.2	162,5610	293,3524	,6157	,8729
Q.3.3	162,3902	304,7939	,3907	,8774
Q.3.4	163,6098	306,1939	,2566	,8804
Q.3.5	162,3415	315,5805	,0844	,8825
Q.3.6	162,4878	308,7061	,3168	,8786
Q.3.7	163,4390	300,6024	,2826	,8813
Q.3.8	162,5366	311,5049	,2149	,8802
Q.3.9	162,7561	302,0890	,4396	,8765
Q.3.10	162,7805	300,8256	,3916	,8774
Q.3.11	162,8537	304,3780	,4534	,8765
Q.3.12	162,9268	303,6695	,4898	,8760
Q.3.13	163,5122	312,7561	,1301	,8825
Q.4.1	162,3171	300,9720	,4617	,8760
Q.4.2	162,0244	302,6244	,4935	,8758
Q.4.3	162,4146	301,7488	,4980	,8756
Q.4.4	162,1463	302,8780	,4817	,8760
Q.4.5	162,1220	297,5098	,6865	,8730
Q.4.6	162,1463	301,6280	,5368	,8752
Q.4.7	162,3415	305,1305	,4181	,8770
Q.5.1	162,1707	314,7451	,1466	,8809
Q.5.2	162,4878	315,3061	,1027	,8820
Q.5.3	161,7073	314,6622	,2109	,8799
Q.5.4	162,7805	307,1256	,2518	,8803
Q.5.5	161,9512	300,8476	,6033	,8744
Q.5.6	161,6829	313,8720	,2339	,8796
Q.6.1	162,1951	294,8610	,5939	,8734
Q.6.2	162,3659	308,0378	,2474	,8801
Q.6.3	162,0488	302,2476	,4917	,8758
Q.6.4	162,2195	304,0256	,4177	,8769

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
Q.6.5	161,7805	313,3756	,2995	<b>,8791</b>

Reliability Coefficients

N of Cases = 41,0

N of Items = 42

Alpha = **,8804**

**ANEXO XII**

**Teste Estatístico T- Student (2º Questionário)**

One-Sample Test

	Test Value = 2					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Q.2.1.A	8,385	40	,000	,6829	,5183	,8475
Q.2.2.A	,552	40	,584	7,317E-02	-,1946	,3409
Q.2.3.A	5,935	40	,000	,5854	,3860	,7847
Q.2.4.A	14,066	40	,000	,8780	,7519	1,0042
Q.2.5.A	16,971	40	,000	,8780	,7735	,9826
Q.2.6.A	1,346	40	,186	,1951	-9,7756E-02	,4880
Q.2.7.A	11,926	40	,000	,7805	,6482	,9128
Q.2.8.A	1,982	40	,054	,2683	-5,2808E-03	,5419
Q.2.9.A	3,584	40	,001	,4146	,1808	,6485
Q.2.10.A	1,954	40	,058	,2439	-8,4162E-03	,4962
Q.2.11.A	10,522	40	,000	,7805	,6306	,9304
Q.3.1.A	11,446	40	,000	,8537	,7029	1,0044
Q.3.2.A	4,612	40	,000	,5366	,3015	,7717
Q.3.3.A	6,986	40	,000	,6341	,4507	,8176
Q.3.4.A	,000	40	1,000	,0000	-,2823	,2823
Q.3.5.A	6,836	40	,000	,6585	,4638	,8532
Q.3.6.A	6,520	40	,000	,6341	,4376	,8307
Q.3.7.A	,162	40	,872	2,439E-02	-,2791	,3279
Q.3.8.A	6,520	40	,000	,6341	,4376	,8307
Q.3.9.A	3,782	40	,001	,4390	,2044	,6736
Q.3.10.A	3,114	40	,003	,3902	,1370	,6435
Q.3.11.A	4,391	40	,000	,4878	,2633	,7124
Q.3.12.A	3,963	40	,000	,4146	,2032	,6261
Q.3.13.A	,388	40	,700	4,878E-02	-,2052	,3028
Q.4.1.A	7,170	40	,000	,6829	,4904	,8754
Q.4.2.A	10,088	40	,000	,8049	,6436	,9661
Q.4.3.A	7,335	40	,000	,6585	,4771	,8400
Q.4.4.A	9,519	40	,000	,7805	,6148	,9462
Q.4.5.A	10,725	40	,000	,8293	,6730	,9855
Q.4.6.A	10,088	40	,000	,8049	,6436	,9661
Q.4.7.A	8,537	40	,000	,7317	,5585	,9049
Q.5.1.A	10,088	40	,000	,8049	,6436	,9661
Q.5.2.A	6,836	40	,000	,6585	,4638	,8532
Q.5.3.A	17,167	40	,000	,9268	,8177	1,0359
Q.5.4.A	3,815	40	,000	,4634	,2179	,7089
Q.5.5.A	9,774	40	,000	,8293	,6578	1,0007
Q.5.6.A	15,430	40	,000	,9024	,7842	1,0206
Q.6.1.A	6,732	40	,000	,6829	,4779	,8880
Q.6.2.A	6,365	40	,000	,6829	,4661	,8998
Q.6.3.A	9,519	40	,000	,7805	,6148	,9462
Q.6.4.A	7,906	40	,000	,7317	,5446	,9188
Q.6.5.A	27,928	40	,000	,9512	,8824	1,0201

**ANEXO XIII**

**Mapa Estatístico do Bloco II do Questionário**

## STATISTICS

	Q.2.1.A	Q.2.2.A	Q.2.3.A	Q.2.4.A	Q.2.5.A	Q.2.6.A	Q.2.7.A	Q.2.8.A	Q.2.9.A	Q.2.10.A	Q.2.11.A
N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
Valid	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	2,6829	2,0732	2,5854	2,8780	2,8780	2,1951	2,7805	2,2683	2,4146	2,2439	2,7805
Median	3,0000	2,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	3,0000
Mode	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Std. Deviation	,5215	,8482	,6315	,3997	,3313	,9279	,4191	,8667	,7408	,7994	,4750
Minimum	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

**ANEXO XIV**

**Mapa Estatístico dos Blocos III e IV do Questionário**

## STATISTICS

	Q.3.1.A	Q.3.2.A	Q.3.3.A	Q.3.4.A	Q.3.5.A	Q.3.6.A	Q.3.7.A	Q.3.8.A	Q.3.9.A	Q.3.10.A	Q.3.11.A	Q.3.12.A	Q.3.13.A
N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
Valid	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	2,8537	2,5366	2,6341	2,0000	2,6585	2,6341	2,0244	2,6341	2,4390	2,3902	2,4878	2,4146	2,0488
Median	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	3,0000	3,0000	2,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	2,0000
Mode	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00
Std. Deviation	,4775	,7449	,5812	,8944	,6168	,6227	,9615	,6227	,7433	,8024	,7114	,6699	,8047
Minimum	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

## STATISTICS

	Q.4.1.A	Q.4.2.A	Q.4.3.A	Q.4.4.A	Q.4.5.A	Q.4.6.A	Q.4.7.A
N	41	41	41	41	41	41	41
Valid	41	41	41	41	41	41	41
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	2,6829	2,8049	2,6585	2,7805	2,8293	2,8049	2,7317
Median	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000
Mode	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Std. Deviation	,6099	,5109	,5749	,5250	,4951	,5109	,5488
Minimum	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

**ANEXO XV**

**Mapa Estatístico dos Blocos V e VI do Questionário**

## STATISTICS

	Q.5.1.A	Q.5.2.A	Q.5.3.A	Q.5.4.A	Q.5.5.A	Q.5.6.A
N	Valid 41	41	41	41	41	41
	Missing 0	0	0	0	0	0
Mean	2,8049	2,6585	2,9268	2,4634	2,8293	2,9024
Median	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000
Mode	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Std. Deviation	,5109	,6168	,3457	,7777	,5433	,3745
Minimum	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

## STATISTICS

	Q.6.1.A	Q.6.2.A	Q.6.3.A	Q.6.4.A	Q.6.5.A
N	Valid 41	41	41	41	41
	Missing 0	0	0	0	0
Mean	2,6829	2,6829	2,7805	2,7317	2,9512
Median	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000
Mode	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Std. Deviation	,6496	,6870	,5250	,5926	,2181
Minimum	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00
Maximum	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

**ANEXO XVI**

**Grelhas de Análise das respostas dos alunos ao Questionário**

**QUESTÃO N° 1 – Considera que, o facto de aumentar o seu nível de escolaridade poderá ser facilitador da sua reinserção social, quando voltar à vida activa?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p><b>O aumento do nível de escolaridade</b></p>	<p><b>É facilitador da futura reinserção sócio-profissional</b></p>	<p>Q1, 7, 8, 27: "...Sim."</p> <p>Q2: "...sim, porque a minha cultura está mais enriquecida."</p> <p>Q3: "...claro que por mim pode ser positivo, dependendo da escolaridade que eu conseguir."</p> <p>Q4: "...é claro que sim."</p> <p>Q5: "...sim considero."</p> <p>Q6: "...sim, porque o saber ajuda em qualquer classe social e significa uma mais valia em qualquer altura."</p> <p>Q9: "...sim, o saber não ocupa lugar."</p> <p>Q10: "...acho que me ajuda a melhorar a minha vida."</p> <p>Q11: "...sim, concordo."</p> <p>Q13: "...sim, o nível escolar dá-me mais segurança para que eu saiba mais alguma coisa para encarar a sociedade."</p> <p>Q14: "...sim, porque um dia vai-me fazer falta para entrar em qualquer emprego."</p>

**QUESTÃO N° 1 – Considera que, o facto de aumentar o seu nível de escolaridade poderá ser facilitador da sua reinserção social, quando voltar à vida activa?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p><b>O aumento do nível de escolaridade</b></p>	<p><b>É facilitador da futura reinserção sócio-profissional</b></p>	<p>Q15: "... o aprender sempre algo mais é facilitador da reinserção social."</p> <p>Q16: "...acho que sim. Vai-me ajudar um dia quando sair em liberdade para a minha reinserção social e ao mesmo tempo ter uma vida razoável e arranjar trabalho se possível, espero que isso se concretize, esse sonho."</p> <p>Q18: "...sim, o nível escolar é importante para o meu futuro a nível profissional."</p> <p>Q19: "... considero que o facto de aumentar o meu nível de escolaridade será facilitador da minha reinserção social."</p> <p>Q20: "...para ser sincero aprender não ocupa lugar mas penso tentar concluir o máximo de unidades possíveis. Quando sair quero reconstruir a minha vida do zero, sem cometer mais erros mas principalmente ajudar a minha família."</p> <p>Q21: "...o meu nível de escolaridade é muito importante na minha reinserção social quando voltar à vida activa."</p> <p>Q22: "...claro, porque eu gostava de poder trabalhar naquilo que gosto, ser recebido como era antes de ser preso, ser bem visto pela sociedade."</p>

**QUESTÃO Nº 1 – Considera que, o facto de aumentar o seu nível de escolaridade poderá ser facilitador da sua reinserção social, quando voltar à vida activa?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p><b>O aumento do nível de escolaridade</b></p>	<p><b>É facilitador da futura reinserção sócio-profissional</b></p>	<p>Q23: "...tenho a certeza que sim. Pois com os valores que adquiri na escola e durante a minha reclusão aprendi muito mais em todos os níveis."</p> <p>Q24: "...sim, além da realização, o nível de escolaridade é compatível com toda a sociedade."</p> <p>Q26, 35: "...acho que sim."</p> <p>Q28: "...sim vai-me dar mais valia para o meu futuro, tanto no emprego como na vida social."</p> <p>Q29: "...o facto de aumentar o meu nível de escolaridade pode ajudar na vida activa."</p> <p>Q30: "...sim, pois irá facilitar na minha reinserção social quando voltar à vida activa."</p> <p>Q31: "...concordo que vai facilitar a minha carreira de vida."</p> <p>Q33: "...penso que seria melhor para a minha reinserção social."</p> <p>Q36: "...penso que sim, porque tenho aprendido muitas coisas que eu não sabia."</p> <p>Q37: "...considero que sim, em termos profissionais é uma mais valia."</p>

**QUESTÃO Nº 1 – Considera que, o facto de aumentar o seu nível de escolaridade poderá ser facilitador da sua reinserção social, quando voltar à vida activa?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>O aumento do nível de escolaridade</p>	<p>É facilitador da futura reinserção sócio-profissional</p> <p>Não é facilitador da futura reinserção sócio-profissional</p>	<p>Q39: "...sem dúvida alguma, pois adquiri novos conhecimentos e o facto só facilita a minha reinserção social."</p> <p>Q40: É claro que sim, a escolaridade é muito importante para num futuro próximo, e no meu caso espero concluir a escolaridade para um trabalho que tenho em vista."</p> <p>Q41: "...considero que sim, embora na minha idade (40) não ser o mais provável."</p> <p>Q12: "...nem por isso."</p> <p>Q32: "...não, não é com mais ou menos escolaridade que a minha reinserção social vai ser fácil ou difícil."</p> <p>Q34: "...duvido."</p> <p>Q38: "...poucas ou nenhuma facilidades no voltar à vida activa."</p> <p>Q17: Não respondeu.</p>

**QUESTÃO N° 2 – Quais as disciplinas que mais têm contribuído para a sua reinserção sócio-profissional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p><b>Contribuição das várias disciplinas</b></p>		<p>Q2: "...todas são importantes."</p> <p>Q4: "acho que todas são importantes."</p> <p>Q14: "todas elas."</p> <p>Q15: "...todas, sem nenhuma em especial ou talvez mais a frequência do Inglês e Espanhol."</p> <p>Q16: "...todas as disciplinas me têm ajudado para a minha reinserção sócio-profissional."</p> <p>Q21, 24, 34, 40: "...todas."</p> <p>Q25: "...todas as disciplinas são maravilhosas para além de alguns cursos que tenho frequentado, mas acho que não contribuíram para uma reinserção, porque esta não funciona."</p> <p>Q37: Todas elas têm contribuído de forma positiva."</p>

**QUESTÃO N° 2 – Quais as disciplinas que mais têm contribuído para a sua reinserção sócio-profissional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>Contribuição das várias disciplinas</p>		<p>Q19: “...nenhuma, uma vez que ultimamente não tenho tido motivação para tal coisa.”</p> <p>Q32: “...sinceramente nenhuma.”</p> <p>Q3, 6, 38: Não respondeu.</p>

**QUESTÃO Nº 3 – Qual é a profissão que pensa exercer quando sair do estabelecimento prisional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p><b>Expectativas profissionais para o futuro</b></p>		<p>Q1: "...tractorista."</p> <p>Q2: "...serralheiro de alumínios."</p> <p>Q3: "... voltar à profissão que tenho."</p> <p>Q4: "...a mesma."</p> <p>Q5: "...serralheiro civil."</p> <p>Q6: "...no meu caso tenho sorte porque tenho várias profissões, mas ficava realizado se exercesse a minha."</p> <p>Q7: "...na pintura ou noutras que venham."</p> <p>Q8: "...soldador e carpinteiro de ferragens."</p> <p>Q9: "...barman ou manobrador de maquinaria pesada."</p> <p>Q10: "...ainda não sei o que fazer, mas em princípio ter o meu negócio próprio que será vender gado."</p>

**QUESTÃO N° 3 – Qual é a profissão que pensa exercer quando sair do estabelecimento prisional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p><b>Expectativas profissionais para o futuro</b></p>		<p>Q11: “...a profissão que penso exercer quando sair do E.P. é trabalhar numa discoteca como empregado de bar.”</p> <p>Q12: “...qualquer trabalho estável.”</p> <p>Q13: “...penso exercer a mesma profissão que eu exercia antes de vir preso.”</p> <p>Q14: “... trabalhar no campo ou ir para a minha que é pintor de metalizados.”</p> <p>Q15: “...posso exercer o que tinha, possivelmente com algumas alterações.”</p> <p>Q16: penso em ir para a minha profissão de pedreiro ou pintor, jardineiro.”</p> <p>Q17: “...é carpinteiro de limpos.”</p> <p>Q18: “...a profissão que eu penso exercer era ser mecânico.”</p> <p>Q19: “... servente de pedreiro ou outras sem importância.”</p>

**QUESTÃO Nº 3 – Qual é a profissão que pensa exercer quando sair do estabelecimento prisional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p><b>Expectativas profissionais para o futuro</b></p>		<p>Q20. "...no meu caso, tenho várias profissões. Poderei trabalhar em tudo menos em ajudante de pedreiro, porque tenho problemas nas costas. Mas, em princípio, penso em trabalhar em mecânica, com máquinas de terraplagem."</p> <p>Q21: "... a profissão que penso exercer quando sair do E.P. é aquela que tenho desde os 14 anos: manobrador de máquinas."</p> <p>Q22: "...a profissão que eu gostaria de exercer era ser barman."</p> <p>Q23: "... eu gosto mesmo é de ser motorista, mas como alternativa gostaria de ser artesão de tapeçaria de Arraiolos e artesanato urbano."</p> <p>Q24: "...possivelmente a mesma que tinha quando entrei para a prisão – condutor/manobrador de máquinas industriais."</p>

**QUESTÃO N° 3 – Qual é a profissão que pensa exercer quando sair do estabelecimento prisional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p><b>Expectativas profissionais para o futuro</b></p>		<p>Q25: "...a profissão que penso exercer ainda está longe, mas claro que tenho que fazer algo, isso é para depois."</p> <p>Q26: "...pedreiro."</p> <p>Q27: "...ser pintor de construção civil."</p> <p>Q28: "...para me manter activo vou trabalhar na construção civil porque sou pedreiro, mas tenho alguns planos para melhorar o meu futuro."</p> <p>Q29: "...negócios de gados."</p> <p>Q30: "...pedreiro ou empregado de mesa."</p> <p>Q31: "...electricista e canalizador."</p> <p>Q32: "...a minha, mas não vai ser fácil, pois a sociedade ainda discrimina o ex-recluso."</p> <p>Q33: "...penso em ir trabalhar onde arranjar."</p>

**QUESTÃO Nº 3 – Qual é a profissão que pensa exercer quando sair do estabelecimento prisional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p><b>Expectativas profissionais para o futuro</b></p>		<p>Q34: “...serralheiro civil.”</p> <p>Q35: “... ir trabalhar nas obras.”</p> <p>Q36: “...penso exercer a profissão de jardineiro.”</p> <p>Q37: “...neste momento está assegurado o ingresso na Câmara Municipal de Beja no Gabinete da Protecção Civil.”</p> <p>Q38: “...a mesma.”</p> <p>Q39: “...independentemente da escolaridade que obtiver até à altura do meu regresso à sociedade, penso continuar com a profissão de armador-de-ferro, pois eu sei e gosto dessa profissão.”</p> <p>Q40: “...as minhas expectativas serão trabalhar no ramo da informática, visto que já tirei um curso da mesma e penso que a escolaridade é essencial para a profissão que quero escolher.”</p> <p>Q41: “...penso continuar a estudar a nível superior e trabalhar no ramo informático.”</p>

**ANEXO XVII**

**Grelhas de Análise das respostas dos professores ao Questionário**

**QUESTÃO Nº 1 – Indique as razões pelas quais se encontra/ou se encontrou a leccionar neste Estabelecimento Prisional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Ensino no Estabelecimento Prisional	Enriquecimento da experiência profissional	<p>Q1: "...um contacto com uma realidade diferente, com a finalidade de enriquecer a experiência profissional."</p> <p>Q2: "... tem a ver com a experiência pedagógica e humana que a prática lectiva encerra em ambiente prisional."</p> <p>Q4: "...por gostar de experiências novas."</p> <p>Q5: "... porque gosto do trabalho que faço."</p> <p>Q6: "... por achar que esta experiência seria gratificante para mim."</p> <p>Q7: "...começou por ser uma nova experiência."</p> <p>Q9: "...uma nova experiência profissional."</p>

**QUESTÃO N° 1 – Indique as razões pelas quais se encontra/ou se encontrou a leccionar neste Estabelecimento Prisional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Ensino no Estabelecimento Prisional	<p>Inclusão no horário lectivo</p> <p>Prestação de um serviço à sociedade</p> <p>Transmissão da experiência vivida por outros colegas</p>	<p>Q3: "...assegurar o ensino no E.P. devido ao protocolo existente com a escola."</p> <p>Q8: "...por decisão da escola onde me encontro colocado, uma vez que fazia parte do horário."</p> <p>Q10: "...no meu horário constavam horas no estabelecimento prisional."</p> <p>Q6: "...que me permitiria prestar um serviço benéfico à sociedade."</p> <p>Q4: "...o feed-back que tinha de outros colegas era positivo e quis (e pude) confirmá-lo."</p>

**QUESTÃO Nº 2 – Na sua opinião que importância atribui ao ensino no Estabelecimento Prisional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>Importância atribuída ao ensino no Estabelecimento Prisional</p>	<p>Formação e enriquecimento pessoal</p>	<p>Q1: "...é fundamental não descurem a sua formação pessoal, nem se desligarem completamente do mundo que deixaram."</p> <p>Q2: "...é sempre uma forma de enriquecimento cultural e humanístico que certamente contribuirá para a realização pessoal e social/profissional."</p> <p>Q3: "...é importante pois permite uma valorização dos reclusos."</p> <p>Q4: "...enriquece-se ao nível científico e humano e é uma forma de contacto o mundo exterior."</p> <p>Q7: "...é primordial para a ocupação e valorização dos alunos."</p> <p>Q8: "...uma oportunidade para melhorar os seus conhecimentos gerais e específicos em determinados conteúdos."</p>

**QUESTÃO Nº 2 – Na sua opinião que importância atribui ao ensino no Estabelecimento Prisional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>Importância atribuída ao ensino no Estabelecimento Prisional</p>	<p>Sensação de liberdade</p> <p>Reintegração na sociedade</p> <p>Ocupação do tempo</p>	<p>Q9: "...é muito importante para a formação pessoal e profissional dos alunos na prisão."</p> <p>Q6: "...muita. Ao contrário dos alunos das escolas "normais" que enquanto estão nas aulas se sentem presos, estes alunos, no E.P. sentem-se "soltos" enquanto estão nas aulas."</p> <p>Q2: "...é fundamental ao proporcionar condições que permitam ao recluso adquirir e/ou consolidar competências facilitadoras de uma reintegração posterior bem sucedida."</p> <p>Q8: "...valorizarem-se em termos académicos adquirindo habilitações que lhes permitam uma mais rápida e melhor reintegração na sociedade."</p> <p>Q4: "...é sempre uma forma de ocupar o tempo de uma forma útil."</p> <p>Q10: "...muito importante pois permite aos reclusos terem uma actividade diferente durante o dia e outros interesses que lhes permitem ocupar os "longos dias".</p>



**QUESTÃO Nº 4 – Considera que o seu papel de professor perante os reclusos ultrapassa as funções do professor “normal”?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>O papel do professor no estabelecimento prisional</p>	<p>O professor ultrapassa as suas funções</p>	<p>Q1: “...por vezes sim, já que somos vistos como alguém que está fora do esquema prisional.”                      Q2: “...muitas vezes tem ultrapassado, na medida em que o aluno acaba por desabafar com o professor aspectos da sua vida pessoal, exprimindo desejos e expectativas.”                      Q4: “...por vezes sim, o professor deverá ter a sensibilidade necessária para lidar com o “problema de cada um”.”                      Q6: “...sim, eles são muito carentes e é necessário ajustar todo o processo de ensino às suas condições.”                      Q7: “... ultrapassa seguramente, uma vez que se deixa um espaço para, caso o entendam, os alunos se “abrirem” com o docente.”                      Q8: “... provavelmente sim, uma vez que as circunstâncias são muito específicas.”                      Q9: “...por vezes sim, os alunos acabam por partilhar as suas experiências e a sua vida.”                      Q10: “...o professor na cadeia é por vezes um confidente, pois eles sentem muita necessidade de desabafar.”</p>

**QUESTÃO N° 4 – Considera que o seu papel de professor perante os reclusos ultrapassa as funções do professor “normal”?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>O papel do professor no estabelecimento prisional</p>	<p>O professor não ultrapassa as suas funções</p>	<p>Q3: “... não.”</p> <p>Q5: “... não. Considero que um professor “normal” deverá ter funções idênticas às de um professor no meio prisional, com as devidas diferenças.”</p>

**QUESTÃO Nº 5 – Se este ano está a leccionar no E.P., indique quais são as suas expectativas relativamente a este ano lectivo e os principais objectivos que pretende alcançar.**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Expectativas pessoais e objectivos a atingir	Sucesso educativo	<p>Q1: “...as expectativas duma maneira geral são baixas, já que estes alunos alternam períodos de alguma motivação escolar com outros de alguma depressão ao nível psicológico. Há, no entanto, casos de alunos que superam aquilo que se pode esperar deste tipo de alunos.”</p> <p>Q2: “...os objectivos a atingir passam pela realização pessoal, social envolvendo os alunos neste projecto.”</p> <p>Q4: “...os objectivos prendem-se sempre com a obtenção de sucesso escolar.”</p> <p>Q5: “...espero alcançar sucesso educativo.”</p> <p>Q6: “...pretendo que os alunos adquiram os conhecimentos máximos que consigam alcançar.”</p>

**QUESTÃO Nº 5 – Se este ano está a leccionar no E.P., indique quais são as suas expectativas relativamente a este ano lectivo e os principais objectivos que pretende alcançar.**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Expectativas pessoais e objectivos a atingir	Sucesso educativo	<p>Q7: "...a obtenção do maior número de unidades capitalizáveis, a sua valorização e a eventual inserção na sociedade são objectivos fundamentais."</p> <p>Q8: "...pretendo manter o nível motivacional dos alunos e que os mesmos adquiram conhecimentos efectivos nas áreas em que trabalho."</p> <p>Q9: "...não estou a leccionar no E.P. este ano."</p> <p>Q10: "...de momento não estou a leccionar no E.P."</p>

**ANEXO XVIII**

**Grelhas de Análise das entrevistas realizadas aos reclusos**

**QUESTÃO Nº 1 – Considera que a frequência da escola enquanto esteve preso foi importante para si? Em que medida?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>Importância da frequência da escola no estabelecimento prisional enquanto recluso</p>	<p>Enriquecimento Cultural</p> <p>Ocupação do tempo</p> <p>Reinserção Social</p> <p>Satisfação Pessoal</p> <p>Continuação dos estudos</p>	<p>E1: “... é importante porque aprendo mais coisas, cultivo-me mais.”                      E2: “...foi importante porque fiquei com mais conhecimentos escolares, tomei contacto com o computador.”                      E3: “...foi importante porque melhorei os meus conhecimentos.”                      E4: “...no aspecto da aquisição de conhecimentos foi muito positivo.”                      E1: “...foi importante para ocupar o tempo.”                      E3: “...foi importante porque ocupou mais o tempo.”                      E2: “... com o objectivo de ter mais oportunidades a nível profissional quando saísse.”                      E1: “...por uma questão de satisfação pessoal.”                      E5: “...foi muito importante porque lá fora deixei de estudar para ir trabalhar e aqui tenho a oportunidade de continuar os meus estudos.”</p>

**QUESTÃO N° 2 – Após esse período de reclusão foi-lhe concedida a oportunidade de sair em liberdade. Considera que o facto de ter aumentado a sua escolaridade dentro da prisão facilitou os seus planos a nível profissional?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Aumento do nível de escolaridade	Maior facilidade em encontrar emprego	<p>E1: “ ...por enquanto ainda não.”</p> <p>E2: “ ...quando sai fui para França trabalhar em agricultura.”</p> <p>E3: “ ...o aumento de escolaridade não me facilitou a nível profissional.”</p> <p>E4: “ ... não me facilitou e não modificou as oportunidades que a sociedade me proporcionou.”</p> <p>E5: “ ... ainda tive algumas facilidades na inscrição no Centro de Emprego onde me pediram as minhas habilitações.”</p>

**QUESTÃO Nº 3 – O que é que acha que não resultou no seu retorno à vida activa e no seu processo de reinserção social?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>Regresso à vida activa e Reinscrção social</p>	<p>Falta de apoio, acompanhamento e oportunidades</p> <p>Regresso a um ambiente desfavorável</p>	<p>E1: “... não há continuidade no mundo exterior, não há um acompanhamento.”</p> <p>E3: “... falta de apoio familiar e do Instituto de Reinscrção Social.”</p> <p>E4: “... sai limpo de drogas, estive 6 meses a trabalhar, mudei de emprego e ao fim de dois meses fui despedido sem qualquer motivo. Tentei encontrar outros empregos mas todas as portas se fecharam.”</p> <p>E5: “... falta de apoio do Instituto de Reinscrção Social, porque quando precisei de emprego e ajuda não o tive.”</p> <p>E2: “... o convívio com amigos toxicodependentes levou-me outra vez para o vício da droga, não consegui resistir.”</p>



**QUESTÃO Nº 5 – Se pudesse voltar atrás no tempo até ao dia em que saiu em liberdade, o que faria de diferente? Faria as mesmas escolhas? Seguiria o mesmo caminho?**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>Uma nova oportunidade</p>		<p>E1: "...tentava não cometer os mesmos erros, evitar alguns conflitos familiares."                      E2: "...fazia o mesmo, mas optava por não voltar a Portugal para não conviver com os meus amigos toxicodependentes e voltar à droga."                      E3: "...Não sei! Acho que o apoio familiar é muito importante e desde os 4 anos que não o tenho, quando o meu pai faleceu. Nessa altura a minha mãe já vivia com outro homem e nunca mais me ligou. Fui viver com o meu avô que também faleceu quando eu tinha 8 anos. Depois fui para a Casa do estudante onde fiquei até aos 17 anos."                      E4: "...eu queria ter uma vida estável como qualquer cidadão, mas precisava que a sociedade me desse uma oportunidade, um voto de confiança."                      E5: "...igual não fazia, tentava não fazer o que fiz. Entrei na droga outra vez e senti-me desamparado."</p>

**ANEXO XIX**

**Versão Final do Questionário a aplicar aos Alunos**

## QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se compreender a **influência que a relação educativa professor/aluno tem no sucesso educativo dos alunos e conseqüentemente na sua reinserção socio-profissional.**

Algumas questões são "fechadas", sendo apenas necessário que coloque uma cruz(X) na sua opção, numa escala com vários níveis de resposta possíveis. Nas questões abertas agradeço que dê a sua opinião.

Deverá ter em atenção que não existem respostas certas ou erradas, procurando ser honesto e respondendo a todas as questões.

Este questionário é **anónimo** e todas as respostas são **confidenciais**.

Obrigado pela disponibilidade e colaboração!

### I . Elementos de Identificação

Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_ Nº de Filhos: \_\_\_\_\_

#### 1.1. Tipo de pena que está a cumprir

É a primeira vez que está preso  É reincidente

Está preso preventivamente?  Sim  Não

Se respondeu não, qual a duração da sua pena? \_\_\_\_\_

Quanto tempo já cumpriu até agora? \_\_\_\_\_

Exercia alguma profissão antes de ser preso?  Sim  Não

Se respondeu sim, diga qual era a sua profissão? \_\_\_\_\_

### 1.2. Nível de Escolarização do Aluno

Assinale com uma cruz (X) o seu nível de escolaridade quando entrou pela primeira vez num estabelecimento prisional.

- Menos que o 4º ano de escolaridade
- 4º ano de escolaridade
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Outro \_\_\_\_\_

Assinale com uma cruz (X) qual é o seu nível de escolaridade actualmente.

- Menos que o 4º ano de escolaridade
- 4º ano de escolaridade
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Outro \_\_\_\_\_

### 1.3. Nível de Escolarização dos Pais ou Encarregados de Educação

Assinale com uma cruz (X) as habilitações literárias dos seus pais. No caso do seu encarregado de educação ter sido uma outra pessoa ou outro familiar, identifique-o e as suas habilitações literárias.

Habilitações Literárias	Pai	Mãe	Enc. de Educação:
Sabe ler e escrever			
4º ano			
2º Ciclo			
3º Ciclo			
Secundário			
Bacharelato			
Licenciatura			
Outro:			

#### 1.4. Naturalidade e Profissão dos Pais ou Encarregado de Educação

	Naturalidade	Profissão
Pai		
Mãe		
Enc. de Educação		

#### II. Motivação do aluno

Tendo em conta os seguintes comportamentos assinale com uma cruz (X) a frequência com que os manifesta enquanto aluno. Cada algarismo da escala representa o seguinte:

**1. Nunca 2. Poucas vezes 3. Algumas vezes 4. Muitas vezes 5. Quase sempre**

2.1. Participo nas actividades propostas na sala de aula.	1	2	3	4	5
2.2. Sou persistente no cumprimento das tarefas escolares.	1	2	3	4	5
2.3. Gosto de adquirir novos conhecimentos.	1	2	3	4	5
2.4. Esforço-me para ultrapassar e resolver as minhas dificuldades.	1	2	3	4	5
2.5. Sou persistente e perseverante.	1	2	3	4	5
2.6. Mostro interesse na execução das tarefas.	1	2	3	4	5
2.7. Tomo espontaneamente a palavra na aula.	1	2	3	4	5
2.8. Coloco questões que me despertam curiosidade.	1	2	3	4	5
2.9. Dou ideias e sugestões.	1	2	3	4	5
2.10. Esclareço as minhas dúvidas.	1	2	3	4	5

#### III. Auto-estima do aluno

Tendo em conta as seguintes atitudes, assinale com uma cruz (X) a frequência com que as manifesta utilizando a mesma escala:

**1. Nunca 2. Poucas vezes 3. Algumas vezes 4. Muitas vezes 5. Quase sempre**

3.1. Acredito em mim próprio e nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5
3.2. Dou a minha opinião sem receio.	1	2	3	4	5
3.3. Estou seguro das minhas convicções.	1	2	3	4	5
3.4. Preciso sentir-me aprovado pelos outros.	1	2	3	4	5
3.5. Sinto-me bem comigo próprio.	1	2	3	4	5
3.6. Os meus colegas confiam em mim.	1	2	3	4	5
3.7. Aceito os elogios e as críticas a mim próprio.	1	2	3	4	5
3.8. Os meus colegas procuram e prezam a minha companhia.	1	2	3	4	5
3.9. Sou optimista.	1	2	3	4	5
3.10. Sou reconhecido como uma pessoa de valor.	1	2	3	4	5
3.11. A minha opinião é importante e valorizada pelos outros.	1	2	3	4	5

#### IV. Empatia do professor

Assinale com uma cruz (X) e, de um modo geral, a frequência com que observou as seguintes atitudes nos seus professores. Para tal recordamos que tenha em conta a escala seguinte:

**1. Nunca   2. Poucas vezes   3. Algumas vezes   4. Muitas vezes   5. Quase sempre**

4.1. O professor escuta atentamente o aluno, sem emitir juízos de valor.	1	2	3	4	5
4.2. Os seus professores são pessoas sempre disponíveis para falar e tirar dúvidas.	1	2	3	4	5
4.3. O professor valoriza as experiências, sentimentos e mensagens dos alunos, individualmente ou em grupo.	1	2	3	4	5
4.4. O professor elogia os alunos quando estes atingem os objectivos propostos.	1	2	3	4	5
4.5. O professor apoia e incentiva os alunos quando os resultados são satisfatórios.	1	2	3	4	5
4.6. O professor encoraja os alunos a formularem o seu projecto de vida.	1	2	3	4	5
4.7. O professor manifesta interesse pelos problemas e dificuldades dos alunos.	1	2	3	4	5

#### V. Preparação do formando para o regresso à vida activa

Assinale com uma cruz (X) em que medida concorda/discorda com as seguintes afirmações relativamente ao seu regresso à vida activa. Para tal, utilize a escala onde cada algarismo representa o seguinte:

**1. Discordo totalmente   2. Discordo em parte   3. Não discordo nem concordo  
4. Concordo em parte   5. Concordo totalmente**

5.1. Encaro o futuro com mais confiança.	1	2	3	4	5
5.2. Procuro ajuda e apoio junto de conselheiros em relação a possíveis escolhas.	1	2	3	4	5
5.3. Procuro adoptar estilos de vida saudáveis.	1	2	3	4	5
5.4. Partilho com os outros os meus planos, intenções e ansiedades.	1	2	3	4	5
5.5. Não fujo dos problemas e dificuldades, encarando-os com naturalidade e optimismo.	1	2	3	4	5
5.6. Traço objectivos para o meu futuro próximo.	1	2	3	4	5

## VI. Desenvolvimento da consciência cívica, moral e pessoal.

Assinale com uma cruz (X) em que medida concorda/discorda que o seu sucesso educativo promove as seguintes atitudes. Para tal, utilize a escala onde cada algarismo representa o seguinte:

1. Discordo totalmente    2. Discordo em parte    3. Não concordo nem concordo  
4. Concordo em parte    5. Concordo totalmente

6.1. Sou solidário para com os outros.	1	2	3	4	5
6.2. Respeito a opinião dos outros sem impor a minha.	1	2	3	4	5
6.3. Aceito os outros com as suas qualidades e defeitos.	1	2	3	4	5
6.4. Penso antes de agir.	1	2	3	4	5
6.5. Reconheço e admito os erros que cometo, aceitando as consequências dos mesmos.	1	2	3	4	5

## VII. Expectativas em relação ao futuro e Aprovação Social

Reflectindo sobre a sua experiência como aluno e os resultados escolares que obteve, responda às questões seguintes de modo claro e sincero.

1. Considera que, o facto de aumentar o seu nível de escolaridade poderá ser facilitador da sua reinserção social, quando voltar à vida activa?

---

---

---

---

---

---

2. Quais as disciplinas que mais têm contribuído para a sua reinserção sócio-profissional?

---

---

---

---

---

---

3. Qual é a profissão que pensa exercer quando sair do estabelecimento prisional?

---

---

---

---

---

---



