

# Universidade da Beira Interior



**Departamento de Psicologia e Educação**

## ***O ENSINO EM MEIO PRISIONAL E AS EXPECTATIVAS FUTURAS DE REINserÇÃO SOCIAL DOS RECLUSOS***

**Carlos Jorge Nunes Fernandes**

Dissertação de 2.º Ciclo conducente ao grau de

**Mestre em Supervisão Pedagógica**

**Covilhã  
2010**

**Universidade da Beira Interior**



**Departamento de Psicologia e Educação**

***O ENSINO EM MEIO PRISIONAL E AS  
EXPECTATIVAS FUTURAS DE REINserÇÃO SOCIAL  
DOS RECLUSOS***

**Carlos Jorge Nunes Fernandes**

Dissertação de 2.º Ciclo conducente ao grau de

**Mestre em Supervisão Pedagógica**

Covilhã  
2010

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Professora Doutora Fátima Simões, apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, registado na DGES sob o número 6248.

## **AGRADECIMENTOS**

**A todos aqueles que contribuíram para a  
concretização deste estudo.**

**Bem hajam a todos.**

## Resumo

No presente estudo, avalia-se o contributo que as acções educativas, de educação escolar e/ou extra-escolar podem aportar à valorização pessoal e à reinserção social futura dos reclusos dum determinado estabelecimento prisional. Caracteriza-se a população do estudo em relação à formação escolar e profissional, analisa-se a influência das acções educativas perante as concepções de auto-respeito e integração na comunidade prisional bem como a influência das mesmas na criação de expectativas concretas de reinserção social.

Recorrendo a uma metodologia de investigação de índole quantitativa e através da análise das regressões lineares efectuadas para cada uma das variáveis consideradas, verificamos como independentemente do grau académico que um recluso deste estabelecimento prisional possua, em nada acresce na sua motivação para a participação em acções educativas, em estabelecer relações de carácter social entre os companheiros dentro do próprio estabelecimento prisional, assim como na intensificação das relações familiares e com os amigos. Destaca-se o regressor Expectativas de Reinserção Social, que apresentou maior poder explicativo sobre as variáveis resposta da maioria dos modelos ajustados. Assim sendo, quanto maiores forem as expectativas no sentido dos delinquentes retomarem um padrão de vida pautado por princípios e dever cívico, maior a sua motivação para validarem questões de carácter social, bem como a necessidade de estabelecerem contacto com a família e amigos, demonstrando um maior interesse pelo mundo para além do vivido dentro do estabelecimento prisional.

Face às conclusões encontradas o estudo aponta para recomendações tais como uma maior abertura do estabelecimento à comunidade envolvente; a possibilidade de todos os reclusos frequentarem o ensino – sobretudo os que não possuem a escolaridade obrigatória e a implementação de mais cursos de formação profissional.

**Palavras-chave:** Reinserção Social, Criminologia, Reclusos, Ensino de Adultos/Acções Educativas

## Abstract

In this study we evaluate the contribution that educational actions of schooling and/or extra-curricular education can give to personal value and social reintegration of the prisoners of a certain prison. We feature the population of this study concerning to educational and professional training, we analyse the schooling influence on the conceptions of self-respect and prison community integration as well as their influence in the concrete expectations' creation of social reintegration.

Using an investigation methodology of quantitative nature and through the linear regression analysis made for each of the considered variables, we find how, apart of the degree a prisoner of this prison has, it does not increase his motivation in schooling participation, in establishing social relationships between partners in the same prison, as well as in reinforcing family relationships and with friends. We detach the regressor Social Reintegration Expectations, which showed a higher explicative power upon the variables as an answer of most adjusted models. Therefore the higher expectations are for a standard of living with principles and civic duty, higher the motivation is to validate social matters as the need of establishing a connection with the family and friends, showing a bigger interest for the world outside the prison.

In view of the conclusions found, the study points to recommendations such as a more opening of the prison to the surrounding community, the possibility for all the prisoners attend school – mainly those who do not have obligatory schooling – and the implementation of more professional training courses.

**Key-words:** Social Reintegration; Criminality; Prisoners; Adults Schooling/Educational Activities.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1-O PROBLEMA EM INVESTIGAÇÃO .....	1
2-CLARIFICAÇÃO DE TERMOS E EXPRESSÕES .....	5
3-ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO DO ESTUDO .....	6
CAPÍTULO I – A GÊNESE DO CRIME .....	8
1.1-CRIME E CRIMINOLOGIA .....	8
1.2-CONCEPÇÕES DE CRIME E DE CRIMINOSO NA PSICOLOGIA .....	10
1.3-CRIMINOLOGIA(S) - O ESTUDO CIENTÍFICO DO FENÓMENO CRIMINAL.....	10
1.4-AS TEORIAS PSICOLÓGICAS DO CRIME E DA PERSONALIDADE CRIMINAL .....	14
1.4.1-Abordagens Diferenciais e Positivistas .....	15
1.4.2-Abordagem Cognitivo-Construtivista.....	18
1.4.3-Abordagem Construtivista e Fenomenológica.....	24
CAPÍTULO II – ENSINO DE ADULTOS E REINSERÇÃO SOCIAL .....	29
2.1-A ACÇÃO EDUCATIVA E A REINSERÇÃO SOCIAL DO RECLUSO.....	29
2.2-A ACÇÃO EDUCATIVA EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS .....	31
2.2.1-O enquadramento legislativo .....	31
2.3-AS ACÇÕES EDUCATIVAS: OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA/RVCC) DA AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (ANEFA) À DIRECÇÃO-GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL (DGFV). .....	31
2.4-O MODELO DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS AO LONGO DA VIDA – OS CENTROS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)/ NOVAS OPORTUNIDADES. 36	
2.5-O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE.....	39
2.6-METODOLOGIA SUBJACENTE AO PROCESSO DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS .....	41
2.7-ACÇÕES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NO ESTABELECIMENTO PRISIONAL.....	43
2.8-OBSTÁCULOS QUE LIMITAM A ACÇÃO EDUCATIVA NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS .....	46
CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO .....	49
3.1-O ESTABELECIMENTO PRISIONAL.....	49
3.2-MÉTODO.....	51
3.3-PARTICIPANTES .....	51
3.4-INSTRUMENTOS .....	64
3.5- PROCEDIMENTOS .....	65
CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	67
4.1 – A REGRESSÃO LINEAR .....	67
4.2-DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	76

4.2.1 – Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas como função das variáveis Habilitações Académicas, Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social.....	78
4.2.2 – Socialização como função das variáveis Habilitações Académicas, Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social.....	83
4.2.3 – Relação Família/Amigos como função das variáveis Habilitações Académicas, Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social .....	87
4.2.4 – Interesse pelo Mundo Exterior como função das variáveis Habilitações Académicas, Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social .....	91
4.3-CONCLUSÕES.....	94
4.4-LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	98
4.5-RECOMENDAÇÕES .....	98
REFERÊNCIAS .....	100
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	104
ANEXOS .....	105

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A idade da população em estudo. ....	52
Gráfico 2 - O meio de proveniência da população. ....	52
Gráfico 3 - O estado civil da população em estudo. ....	53
Gráfico 4 - O regime jurídico. ....	53
Gráfico 5 - A actividade económica da população. ....	54
Gráfico 6 - Os anos de condenação dos reclusos. ....	54
Gráfico 7 - O meio da pena de reclusão. ....	55
Gráfico 8 - O sentimento de culpa em relação ao crime. ....	55
Gráfico 9 - O regime jurídico e a culpabilidade em relação ao crime. ....	56
Gráfico 10 - Frequência escolar no estabelecimento prisional. ....	56
Gráfico 11 - O nível escolar da população em estudo. ....	57
Gráfico 12 - A idade e o nível escolar da população. ....	57
Gráfico 13 - O nível escolar e a proveniência da população. ....	58
Gráfico 14 - Vantagens da população na frequência escolar. ....	59
Gráfico 15 - Continuação de estudos, em liberdade. ....	59
Gráfico 16 - Ocupação no estabelecimento prisional. ....	60
Gráfico 17 - Frequência de cursos de formação profissional. ....	60
Gráfico 18 - Preferência de cursos de formação profissional. ....	61
Gráfico 19 - A preferência de cursos de formação profissional e o nível de escolaridade. ....	61
Gráfico 20 - Formação para desempenhar uma actividade profissional. ....	62
Gráfico 21 - O nível escolar e a acessibilidade de emprego. ....	62
Gráfico 22 - O nível escolar e a garantia de sustento. ....	63

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Organização do Referencial de Competências-Chave (Níveis B3, B2, B1) .....	40
Quadro 2 - Plano Anual de Ações Educativas. ....	43
Quadro 3- Categorias e questões do inquérito. ....	65
Quadro 4 - Regressores e seu poder explicativo. ....	96

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica do Papel de Probabilidades dos Resíduos do Modelo .....	80
Figura 2 - Representação gráfica do Histograma dos Resíduos do Modelo.....	81
Figura 3 - Representação gráfica do Papel de Probabilidades dos Resíduos do Modelo. ....	84
Figura 4 - Representação gráfica do Histograma dos Resíduos do Modelo.....	84
Figura 5 - Representação gráfica do Papel de Probabilidades dos Resíduos do Modelo. ....	88
Figura 6 - Representação gráfica do Histograma dos Resíduos do Modelo.....	88
Figura 7 - Representação gráfica do Papel de Probabilidades dos Resíduos do Modelo. ....	92
Figura 8 - Representação gráfica do Histograma dos Resíduos do Modelo.....	93

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresenta-se o quadro base integrador da investigação. Faz-se referência aos pressupostos que se identificam como constituindo a razão de ser do problema em estudo, evidencia-se o objectivo e formulam-se as questões que se entendem pertinentes para o servirem. Ainda se clarificam os termos e expressões específicos do estudo ou menos utilizado no vocabulário comum, refere-se o significado da tarefa e dá-se notícia da forma como se vai organizar este relatório.

A privação de liberdade é um episódio de circunstância para o indivíduo transgressor. O homem, ser eminentemente social, nasceu para ser livre. Actualmente, apenas se aceita que a consequência de um acto socialmente reprovável se traduza na perda temporária do direito de liberdade se dessa privação resultar, a curto ou médio prazo, a correcção do indivíduo condenado. A correcção, que se traduz em comportamentos readquiridos, deverá ser observada em atitudes inequívocas que evidenciem respeito pelas regras e valores próprios da sociedade de pertença.

O estudo assenta na convicção de que a actuação esclarecida dos professores de Educação de Adultos e outros educadores, no desempenho das actividades em estabelecimentos prisionais, pode contribuir de forma válida para enfrentar a complexa problemática da futura reinserção social dos reclusos.

Perante a inexistência de acções específicas de formação contínua de professores e educadores, vocacionadas para conferir uma melhor competência para o desempenho das tarefas educativas e a evidente escassez de literatura especializada, importa participar na tarefa de construção de massa crítica capaz de conduzir a formulação de estratégias de metodologia adequadas. Estas, servindo de base as estratégias de orientação educativa a imprimir aos diferentes casos, hão-de contribuir para que a sociedade cumpra melhor a tarefa que se entende estar subjacente à decisão que levou a privar de liberdade os indivíduos que transgrediram as suas regras — a sua reinserção social.

### **1-O Problema em Investigação**

Desde os tempos mais remotos que as sociedades organizam as suas regras de convivência e procuram fazê-las cumprir. Quando algum dos seus membros tem um comportamento desviante em relação às regras legitimadas, isto é, se vive arredado dos

valores próprios da sociedade a que pertence, é considerado delinquente e merece ser punido.

A sociedade defende-se julgando e repudiando os actos dos que podem pôr em causa a sua permanência ou equilíbrio. Se alguém rouba em vez de obter o seu rendimento através da prática de actividades lícitas, se agride ou põe em perigo a propriedade e a segurança dos parceiros de grupo, se escandaliza ou aterroriza, ou de qualquer outro modo se comporta de forma ilegítima, tem de sofrer a pena adequada ao crime que cometeu.

A criminalidade só tem significado em relação à sociedade ou cultura de onde emanam as regras e na qual se produziram as faltas. Deste modo, não é de admirar que a nossa sensibilidade de homens do nosso tempo se sinta ferida com a natureza dos castigos aplicados, no passado, aos prevaricadores. Concordamos com Meireis (2009), ao afirmar que “determinado comportamento só passa a ser crime a partir do momento em que determinado grupo social o considera como tal. Só é crime, aquilo que determinadas instituições em determinado momento histórico convencionaram que era crime” (p. 125).

Na actualidade, podemos afirmar que, nas sociedades onde se afirma que os direitos humanos são respeitados, a punição procura estar em relação directa com a definição jurídica de crime. Acima de tudo, a punição evidencia efectivo respeito pelo conceito de dignidade, que a sociedade reconhece a todos os seus membros, mesmo aos que, em determinado momento, considera delinquentes ou infractores.

Naquelas sociedades, as punições aplicadas aos sujeitos que praticam comportamentos censurados assentam na interpretação concreta dos factos, formulada com base na concepção interactiva de crime. Esta interpretação constitui a base em que se fundamenta a actual criminologia.

O sistema judicial, ao encontrar explicação para o crime, não separa o delinquente ou infractor da sociedade real em que vive. Se antes, para castigar, bastava saber que crime foi cometido e qual a sua extensão, a actual criminologia, sem ignorar aspectos específicos, identifica a sociedade como estando presente na própria génese do crime. Digamos que, para se obter a compreensão total do complexo fenómeno que é o crime, não podemos dispensar o factor de entendimento que este conceito de integracionismo veio introduzir. Por outras palavras, como afirma Rangel (2009) “não há criminalidade, se não houver crime, tampouco há crime, se não houver criminoso” (p.22).

É condição indispensável que para a apreciação da amplitude do crime se promova o estudo do processo de interacção do delinquente com a sociedade onde o crime foi cometido. Neste contexto, começa-se, desde logo, por apreciar e pôr em causa a eficácia do

sistema de controlo preventivo da criminalidade, que antes do mais importava manter actuante.

Mas, face a situações concretas amplamente divulgadas (Campos, 1998; Vasconcelos, 1998) somos levados, igualmente, a questionar a efectiva aplicação da justiça. Sem pretender entrar em polémica que, no âmbito deste estudo se pode considerar desadequada, numa perspectiva global de igualdade de direitos e deveres que caracteriza a sociedade que respeita os direitos humanos, constatamos que a efectiva igualdade ainda não passa de utopia. Frequentemente, os cidadãos não compreendem e interrogam-se sobre a razão que leva uma conduta a ser considerada crime e outra não, ainda que ambas tenham contornos de evidente fuga à norma.

O que é grave é a aparente suspeita de que a sociedade selecciona certos indivíduos para sofrer a degradante estigmatização de recluso e parece ignorar outros. No mínimo, parece pactuar com o arrastamento do julgamento e com a protelação da eventual punição por prática de crime, até ao limite do esquecimento. Desta atitude, geralmente, beneficiam os indivíduos que se encontram em condições económicas ou políticas capazes de influenciar o processo de selecção. Concordamos assim com Rangel (2009) ao afirmar que “em Portugal tem abundado o crime sem castigo. Muitos que prevaricam, geralmente com elevado poder económico, ficam impunes” (p. 26).

Também é do domínio público que o sistema penitenciário português enfrenta uma crise estrutural. Neste caso, as notícias também não nos podem deixar indiferentes. Os estabelecimentos prisionais estão confrontados com inúmeros e diversificados problemas, sendo os mais visíveis a superlotação, a falta de ocupação dos reclusos, as deficientes condições higiénicas e sanitárias (Beleza, 1983) e a necessidade de recursos humanos preparados para responder às tarefas de reeducação.

Atendendo às condições dos estabelecimentos prisionais, somos levado a reflectir sobre a eficácia da função reabilitadora que lhes está cometida, no sentido de orientar os reclusos na procura de um novo e válido sentido de vida. O sistema penitenciário português tem que desenvolver esforços no sentido de tornar eficaz a sua função primordial. Isto é, diligenciar no sentido de promover o processo de reinserção dos reclusos, quando do regresso à sociedade de onde foram retirados. Pois, como conclui Ribeiro (1983):

Tendo presente que entre nós inexitem a pena capital e as penas ou medidas de segurança perpétuas, fácil é concluir que o sistema penitenciário português assenta no princípio da recuperação de delinquentes; e será com vista a tal objectivo, que

havemos de considerar as finalidades das diversas penas aplicáveis, designadamente as de natureza detentiva, sem prejuízo das exigências de reprovação e de prevenção do crime (p. 57).

Para agravar a situação, a realidade vem demonstrando que, apesar do manifesto interesse e esforço colocados na resolução dos vários problemas que afectam os estabelecimentos prisionais, levantam-se dificuldades à consecução do referido objectivo. É reconhecida a dificuldade que o ex-recluso sente para vencer os obstáculos, pessoais e de ambiente, com que se depara quando pretende trilhar o caminho apontado como adequado à convivência em sociedade.

Especificamente, os professores que se dedicam à tarefa de reeducação de reclusos estão confrontados com a inexistência de estruturas capazes de promover formação adequada e produzir informação válida que lhes permita aferir e aperfeiçoar a actividade que desenvolvem, num processo de formação contínua, ainda que autónomo. Na verdade, se constatamos que existe pouca informação sobre a Educação de Adultos em geral, menos informação podemos encontrar sobre metodologia específica que satisfaça a problemática da reeducação em estabelecimentos prisionais.

No que concerne à complexidade da tarefa reeducativa, pensa-se que é ainda impossível separá-la do contexto em que ocorre. Isto é, as carências concretas de relação ambiental dentro da prisão, onde se situa o recluso, podem influenciar a reacção que este manifesta em relação à oferta de valorização pessoal e, como consequência, o aproveitamento que dela pode vir a retirar para robustecer o processo de reinserção.

Mas, a morosidade que afecta o processo de superação dos condicionalismos existentes não aconselha que reeducadores e outros técnicos aguardem a criação de melhores condições de trabalho. Por conseguinte, a urgência determina que, ainda que apelando a redobrados esforços, importa conhecer as limitações e avançar. A responsabilidade da sociedade é grande para com aqueles que, temporariamente, privou da liberdade. Não é tarefa fácil. Mas, a resposta à dificuldade e à responsabilidade será de algum modo atingida, em termos aceitáveis, se tiver o suporte do conhecimento e da compreensão da realidade em que se desenvolve.

Deste modo, a prioridade deste estudo, em termos de objectivo, direcciona-se para a identificação do contributo que a participação em acções educativas, de formação escolar e/ou extra-escolar, podem aportar à valorização pessoal e à reinserção social dos reclusos, a partir da análise das atitudes que dizem manifestar, perante circunstâncias concretas

centradas na comunidade prisional, e apreciação das expectativas que formulam em relação ao futuro.

A actividade investigativa vai orientar-se no sentido de encontrar resposta para questões que se levantam à consecução do objectivo enunciado. Isto é, em relação aos reclusos de um determinado estabelecimento prisional:

— Qual a caracterização quanto à profissão e formação escolar e profissional?

— Em que medida aceitam a privação da liberdade como consequência óbvia de actos ilícitos praticados?

— A participação em acções educativas influencia a percepção da integração na comunidade do estabelecimento prisional?

— A participação em acções educativas influencia o desenvolvimento de concepções manifestadas de validade social e de auto-respeito?

— A participação em acções educativas influencia a criação de expectativas concretas de reinserção social?

— O nível de escolaridade influencia a criação de expectativas concretas de reinserção social?

## **2-Clarificação de Termos e Expressões**

Expectativas - Esperança baseada em supostos direitos, possibilidades ou promessas. Podem ser consideradas opiniões acidentais. O indivíduo exprime-se agora de uma maneira, mas noutras circunstâncias poderá ter um ponto de vida diferente. (Marín, 1991)

Segundo Stoner (1995), a expectativa “é o que uma pessoa antevê como provável ocorrência em função do seu comportamento” (p. 303).

Reinserção Social - Expressão vulgarmente entendida no sentido da retoma pelo delinvente de um padrão de vida pautado pelo dever jurídico-penal. Esta expressão deve ser também entendida como todo o processo que, envolvendo numa relação complexa o Estado, a sociedade e o cidadão delinvente (quer arguido, quer condenado em medida alternativa ou pena de prisão) visa criar condições que permitam àquele cidadão optar livremente por viver em sociedade sem cometer crimes, permitindo, simultaneamente e de forma equidistante que a própria sociedade se modifique, se reforme, no sentido de eliminar os factores criminógenos que contém. (Pereira, S/data)

Regime Fechado - Quando o recluso, por regime legal, se encontra privado de beneficiar das prerrogativas do regime aberto.

Regime Aberto - Medida privilegiada que se traduz na flexibilidade do cumprimento da pena. Implica o cumprimento de uma disciplina voluntariamente aceite pelo recluso. Pretende-se que contribua para o sucesso da dinâmica de reinserção social. O regime aberto pode assumir as modalidades de Regime Aberto Virado para o Interior (R.A.V.I.) ou Regime Aberto Voltado para o Exterior (R.A.V.E.).

R.A.V.I. - Quando o recluso se encontra a trabalhar no estabelecimento prisional, dentro ou fora de muros, no entanto, submetido a uma vigilância descontínua.

R.A.V.E. - Quando um recluso frequenta aulas num estabelecimento de ensino, um Curso de Formação Profissional ou exerce uma actividade laborar, dependente ou por conta própria. O recluso está, pois, autorizado a ausentar-se do estabelecimento prisional durante um determinado espaço de tempo.

Acção Educativa – Todas as actividades curriculares e/ou extracurriculares tendentes a reenquadrar o indivíduo delincente na sociedade a que pertence.

### **3-Organização do Relatório do Estudo**

O presente relatório pretende dar notícia do estudo desenvolvido em estabelecimento prisional, efectuado como objectivo de identificar o possível contributo que a participação em acções educativas, de formação escolar e/ou extra-escolar, podem trazer à valorização pessoal e à percepção da reinserção social dos reclusos. Foi realizado a partir da análise das atitudes que aqueles dizem manifestar, face a circunstâncias concretas centradas na comunidade prisional, e das expectativas que formulam em relação ao futuro.

Apresenta-se organizado em três partes distintas. A primeira parte, com carácter de pré-texto, inclui os agradecimentos a quantos tornaram possível a tarefa que decidimos encetar, o resumo do estudo, os índices geral, de quadros, de gráficos e de figuras. A segunda parte é constituída pelo corpo do texto, propriamente dito. A terceira parte inclui a documentação utilizada no estudo; nela incluem-se a relação das referências bibliográficas

e os anexos. Nesta terceira parte, decidimos incluir o instrumento que utilizámos para recolha de dados junto da população detida.

No que respeita à segunda parte, ela é constituída por quatro capítulos que se apresentam com a finalidade que, em síntese, se passa a indicar:

A Introdução — engloba a apresentação do problema em estudo, promovendo-se o seu enquadramento conceptual, a enunciação do objectivo e a inventariação das questões para as quais se procura encontrar respostas. Clarificam-se termos e expressões e refere-se ainda o significado do estudo e a organização do respectivo relatório.

No primeiro e segundo capítulos — Enquadramento Teórico do Estudo — sintetiza-se a leitura efectuada com vista à realização do estudo, tem como principal finalidade fazer o ponto da situação no que concerne ao problema central, na parte que se interliga à acção educativa. Tem ainda o objectivo de dar consistência à orientação metodológica seleccionada e permitir a análise e discussão dos dados recolhidos.

No terceiro capítulo — Estudo Empírico — descreve-se o contexto ambiental específico do estudo e apresentam-se e fundamentam-se as opções metodológicas tomadas em termos da definição de um percurso de investigação tido como capaz de permitir encontrar resposta para o objectivo e questões a que se aludiu na Introdução do estudo. Deste modo, identifica-se o método utilizado e a população detida sobre a qual se debruça o estudo. Ainda no que respeita as opções metodológicas, são fornecidas indicações de pormenor relativas a procedimentos que se estabeleceram para a recolha dos dados.

No quarto capítulo dá-se conta dos resultados que decorrem dos dados recolhidos e que se entendem ser mais significativos, bem como a análise interpretativa desses mesmos resultados. Apresentam-se ainda as principais conclusões que o estudo permite evidenciar, dá-se conta dos condicionalismos que limitaram o seu desenvolvimento e apontam-se as recomendações que nos parecem mais pertinentes.

## **CAPÍTULO I – A Gênese do Crime**

Neste capítulo começa-se por fazer referência às teorias que se debruçam sobre a gênese do crime e dão forma à actual criminologia e às recomendações que organismos internacionais de reflexão e debate propõem para promover a eficaz reeducação e reinserção social dos reclusos.

### **1.1-Crime e Criminologia**

A atenção que este tema suscita, no âmbito da literatura, decorre da necessidade de entender as teorias que, nas últimas décadas, procuram explicar a gênese dos comportamentos desviantes à norma e a responsabilidade que neste âmbito está cometida à sociedade.

Todas as sociedades e grupos sociais estabelecem regras e tentam fazer com que essas regras sejam respeitadas. As regras sociais definem as situações sociais e o tipo de comportamento apropriado a essas sociedades, especificando algumas acções, como correctas e socialmente aceites, proibindo outras, como erradas e socialmente inaceitáveis. Quando uma pessoa transgredir uma regra socialmente imposta pode ser vista como um desviante, um marginal, um criminoso.

O sociólogo Durkeim (1996), afirmava que a criminalidade em geral só tinha significado quando se considerava a sociedade ou tipo de cultura onde se produzia. Para este autor o crime é um fenómeno normal e existe em todos os tipos de sociedade. Uma sociedade livre de crimes seria uma sociedade utópica. Os crimes são actos que contrariam os sentimentos colectivos mais fortes, acabando por ajudar a manter esses mesmos sentimentos vivos. Os indivíduos que frequentemente praticam crimes são considerados, em muitos dos casos, como inadaptados sociais, visto que os seus comportamentos são mais ou menos inadequados aos objectivos ou normas da vida colectiva.

Ernest Hooton, representante de uma teoria de índole biantropológica, citado em Figueiredo & Andrade (1997), considerou a inferioridade pessoal como causa do crime. Um delinvente seria invariavelmente uma pessoa inferior, tanto do ponto de vista físico, como intelectual e moral. Segundo ele "os criminosos são fisicamente inferiores. O crime é a resultante do impacto do ambiente sobre os organismos humanos inferiores" (p.173). O crime é aqui visto como o resultado de uma deficiência que necessita ser tratada clinicamente ou objecto de orientação educativa especial.

Com as teorias psicodinâmicas introduz-se uma nova fase. Passa-se de um plano bianropológico para o domínio da psicologia criminal em sentido amplo. Ao contrário das teorias bianropológicas, as teorias psicodinâmicas partem do postulado de que todos os homens são por natureza anti-sociais, ou moralmente neutros. A diferença entre o cidadão delinquente e o cidadão não delinquente não radica na sua estrutura orgânica, mas resulta das vicissitudes da sua formação e dos níveis de sucesso ou insucesso do processo de aprendizagem escolar e socialização. Ainda neste âmbito, surge a criminologia psicanalítica. Esta vertente da criminologia propõe-se dar resposta a dois tipos de questões: explicar o crime como acto individual e analisar a psicologia da sociedade punitiva.

As insuficiências da definição legal de crime levaram Sellin, citado em Figueiredo et al. (1997), a defender um conceito sociológico de crime, o qual procurou construir a partir da noção de desvio. No entanto, a imprecisão do conceito sociológico de crime e a inexistência de uma teoria sociológica do desvio credível e consensual levantam algumas dificuldades à sua operacionalidade.

Segundo Figueiredo et al. (1997) foi durante a década de 60 que a criminologia conheceu, um novo impulso com o aparecimento, nos Estados Unidos, da «nova criminologia» ou «criminologia crítica». O estudo do fenómeno do crime, que até então se centrava no «delinquente», ou no «crime», deslocou-se para o estudo da organização social e dos sistemas de controlo desse mesmo crime. Como referem Taylor, Walton e Young, citados por Figueiredo et al. (1997):

As causas do crime estão irremediavelmente relacionadas com a forma que revestem os ordenamentos sociais de cada época. O delito é sempre esse comportamento que se considera problemático no marco desses ordenamentos sociais; para que o crime seja abolido então, esses mesmos ordenamentos devem ser objecto de uma alteração social fundamental (p. 479).

Desta forma a criminologia propõe-se despertar a sociedade para uma alteração radical dos seus quadros de estruturação. Isto é, o problema do crime não está tanto no crime ou na criminalização, mas em tudo aquilo que suporta ideologicamente essa criminalização. A nova criminologia, ao deslocar o problema do delinquente para a sociedade, introduziu alterações profundas no objecto e na metodologia da criminologia.

No que respeita à reinserção social do cidadão delinquente, coloca-se o dilema: se não é possível combater as causas da delinquência, a sociedade deve investir na formação, recuperação e, de um modo geral, na reintegração plena, de quem se viu arrastado para

práticas contrárias aos desideratos da vida colectiva.

Ribeiro (1983) exclama: “a sociedade tem de entender a criminalidade como uma consequência da injustiça social” (p. 74). A reinserção social dos reclusos, face à actual teoria de “crime e criminologia” predominante, constitui uma obrigação inalienável da sociedade que, não sendo servida por um enquadramento organizativo perfeito, gera comportamentos problemáticos contrários à ordem imposta.

## **1.2-Concepções de Crime e de Criminoso na Psicologia**

A penalidade foi sentindo a necessidade de se apoiar num saber «científico» sobre o delincente, para melhor exercer o seu poder de punir (prevenir e ressocializar). O saber «científico» sobre o crime emergiu como resposta a uma necessidade (penal) de conhecer as especificidades e a perigosidade do delincente para prevenir o crime e ressocializar o delincente, assegurando uma defesa social mais eficaz. No entanto, com o desenvolvimento da Criminologia e das teorias da personalidade criminal, diversos autores irão contestar a existência de especificidades e de traços que determinariam a perigosidade do delincente.

Para dar conta deste desenvolvimento, tentaremos perceber como evoluíram estas tentativas de obter um saber «científico» sobre o fenómeno criminal. Num primeiro momento, abordamos de forma sucinta a definição da Criminologia enquanto campo de saber que visa introduzir alguma cientificidade no estudo do fenómeno criminal e, num segundo momento, vamo-nos focar mais especificamente nas teorias psicológicas que abordam o crime e a personalidade criminal, tentando perceber quais as concepções sobre o crime e o criminoso nelas implícitas. Não pretendemos proceder, a um estudo aprofundado de nenhuma destas teorias ou abordagens, mas dar conta dos movimentos epistemológicos que se operaram no seu seio e que provocaram alterações na forma de conceber o crime e o criminoso.

## **1.3-Criminologia(s) - O Estudo Científico do Fenómeno Criminal**

Com esta incursão pela Criminologia pretendemos somente situar o saber psicológico sobre o fenómeno criminal num campo mais vasto – o da Criminologia – onde se reúnem os diferentes saberes e métodos de estudo sobre o crime e o criminoso, das quais a Psicologia Criminal (ou pelo menos parte dela) é uma parcela especializada. Assim sendo, iremos proceder a uma definição geral da Criminologia, sem nos determos em

discussões mais alargadas – que decerto o tema mereceria - sobre os seus campo e objecto e sobre as dificuldades da sua delimitação e definição, pelo risco de nos afastarmos demasiado do nosso objecto e do âmbito do presente estudo.

O termo «Criminologia» refere-se, em sentido estrito, ao estudo do crime; no entanto, o conceito de crime, por sua vez, não é um conceito unívoco. Crime, tal como definiram Quinney & Wildman, citado por Dias & Andrade (1997), “é uma palavra importante que possui significados diferentes para pessoas diferentes e que nem sequer encontrou ainda os contornos do significado que lhe é correctamente adscrito” (p. 65). Apesar desta dificuldade na conceptualização do crime, segundo Dias & Andrade (1997), existe “um núcleo comum aos diversos conceitos criminológicos de crime. Todo o conceito criminológico de crime assenta necessariamente numa dupla referência: uma referência jurídica e uma referência sociológica” (p. 84).

A Criminologia emergiu como o estudo das causas do crime e das soluções para o mesmo (Pires, 1993). Apesar de, desde há muito, se questionar e mobilizar “representações mais ou menos implícitas e difusas sobre as «causas» do crime” (Dias & Andrade, 1997, p. 6), a maior parte dos autores situa o nascimento da Criminologia, como ciência, na Escola Positivista. No entanto, segundo Dias & Andrade (1997, p. 6), apesar de a Criminologia ter tomado “consciência de si” com o positivismo, definindo-se como o “estudo etiológico-explicativo do crime”, é a Escola Clássica que pela primeira vez desenvolve uma reflexão sistemática e coerente sobre o problema do crime. Deste modo, segundo estes autores, apesar de se poder identificar a preocupação com o crime em todas as sociedades, é a sistematização da reflexão sobre o mesmo que permite identificar o momento da emergência deste saber científico. Apesar de a Criminologia se ter formado como o estudo das causas do crime, a explicação deste fenómeno:

Isto é, a penetração na racionalidade deste fenómeno em termos de formulação das condições gerais sob as quais ele ocorre e de previsibilidade, está longe de se poder considerar alcançada. A ponto de, cada vez com maior insistência, se discutir a possibilidade e a utilidade do uso, pela criminologia, de conceitos como os de causa, teoria, etc (Dias & Andrade, 1997, p. 153).

O próprio conceito de causa tem vindo a sofrer alterações (em vários ramos do saber) e o conceito positivista de causa, expresso na fórmula simples «causa → efeito», tem vindo a ser questionado e abandonado.

Nascido das interrogações fundamentais sobre as causas da criminalidade e as especificidades do criminoso que o distinguem das pessoas que não cometem crimes, o objecto da Criminologia começa a dividir os investigadores e, com o desenvolvimento de abordagens mais construtivistas, a própria Criminologia enquanto ciência é questionada (Pires, 1993). Com estes questionamentos e novas formas de olhar para o fenómeno, a Criminologia, apesar de manter uma dimensão explicativo-causal, foi alargando o seu campo, propondo “lançar luz sobre a «fenomenologia» do comportamento desviante em geral, analisar os modelos de actuação das instâncias de controlo e reacção, e indagar dos efeitos (positivos ou negativos) das reacções criminais” (Dias & Andrade, 1997, p. 83).

Com este campo alargado, a Criminologia recorre a muitas outras ciências, como o Direito, a Sociologia, a Psicologia, a Biologia e a Psiquiatria; aliás, o estudo científico do crime começou no seio de algumas destas ciências, que continuam a ter um papel importante na Criminologia, como é o caso da Psicologia (criminal ou do comportamento desviante) (Dias & Andrade, 1997; Manheim, 1984). Este facto tem levado a alguns desequilíbrios e a alguma falta de homogeneidade no seio da Criminologia, ao ponto de investigadores de um dado ramo do saber não compreenderem as obras de outros, pois os métodos e linguagens científicas utilizadas por uns diferem profundamente das utilizadas pelos outros, transcendendo a sua especialização científica (Manheim, 1984). Segundo Dias & Andrade (1997), para se ultrapassar este período heterogéneo da Criminologia – em que mais do que uma Criminologia unitária se tem feito investigação separada em Sociologia, Psicologia, Direito, Biologia (etc.), aplicadas à problemática criminal – tem que se alcançar uma verdadeira interdisciplinaridade e integração metodológica, que “correspondem ao próprio perfil gnoseológico da investigação criminológica, à semelhança, aliás, do que sucede no âmbito mais geral das ciências humanas actuais”, cuja situação se caracteriza por um “esbatimento e indefinição das fronteiras”, não sendo já “possível estudar os fenómenos psicológicos e psiquiátricos pondo entre parênteses o peso decisivo dos factores sociais” (Dias & Andrade, 1997, p. 114). No entanto, segundo Pinatel (1975), esta posição não é partilhada por diversos outros autores, que chegam mesmo a questionar o carácter geral e científico da Criminologia, sublinhando que ela deveria apenas tentar clarificar e coordenar os dados dos outros saberes sobre o crime, oriundos de outras ciências.

Tal como referimos anteriormente, pretendemos com esta incursão pelo campo da Criminologia enquadrar o saber psicológico sobre o crime e o criminoso, pelo que, antes de nos focarmos nas teorias psicológicas, deveremos enquadrá-las no âmbito das teorias

criminológicas que se reportam ao “homem delinquente” – recorrendo ao critério de “arrumação sistemática” proposto por Dias & Andrade (1997, p. 165) – ou seja, as que procuram a localização do crime a “nível individual”.

O estudo científico do crime começou precisamente a este nível (individual), e recorrendo sobretudo a uma racionalidade biológica, procurando a explicação e as causas do crime na estrutura orgânica do homem delinquente (Dias & Andrade, 1997). É no âmbito desta racionalidade que, no século XIX, se assiste à afirmação das teorias bioantropológicas, assentes no postulado determinista de que o criminoso é um ser humano qualitativamente diferente do «normal» e está determinado à prática de crimes (Dias & Andrade, 1997). Esta afirmação antropológico-causal ficou-se a dever às teses positivistas, sobretudo à escola positivista italiana e às teses da antropologia criminal de Lombroso. A tese central de Lombroso baseava-se no atavismo – um recuo humano a estados mais primitivos que caracterizava o criminoso nato – para explicar a existência do criminoso e dos seus estigmas visíveis (Correia, 1971; Dias & Andrade, 1997). Lombroso centrou-se exclusivamente em considerações sobre a anatomia e a fisionomia dos criminosos, enquanto Ferri e Garófalo, dentro desta mesma Escola, numa segunda fase, centraram-se nos elementos psicológicos e sociais para explicar o fenómeno (Dias & Andrade, 1997; Pradel, 1991).

Tivemos já oportunidade de ver qual a concepção de crime e de criminoso desta Escola e a forma como estas teorias, a partir do final do século XIX, começam a perder força, apesar de, segundo Dias & Andrade (1997), não podermos:

Considerar encerrado aqui o ciclo das teorias bioantropológicas e definitivamente esgotada a sua fecundidade explicativa. Com diferenças óbvias, face às concepções dos positivistas do século XIX ou às dos seus continuadores do século XX, ainda se continua a tentar descobrir o peso etimológico deste tipo de variáveis, reeditando assim, o núcleo essencial do pensamento lombrosiano (p. 172).

Uma vez que não é nosso objectivo explorar aqui a imensidão das teorias explicativas do fenómeno criminal, ao retomarmos ao tema da antropologia criminal e da Escola Positivista Italiana, pretendemos apenas dar conta da sua contribuição para a emergência de um saber psicológico sobre o crime e o criminoso. É a partir daquelas teorias que, segundo Manita (1997), “passa a poder considerar-se sempre a existência de uma afectação grave e estabelecer um continuum entre psicologia e criminalidade” (p. 63). Assim, na busca da explicação do crime ao nível individual - do criminoso -, irá passar-se

do domínio biológico para o psicológico e para o psico-social, procurando “conhecer aprofundadamente este criminoso naquilo que de mais específico e caracterizador se pressupõe ele ter: a sua personalidade criminal” (Manita, 1997, p. 65).

#### **1.4-As Teorias Psicológicas do Crime e da Personalidade Criminal**

Etimologicamente, “personalidade” deriva do termo grego «persona» que designa «máscara de teatro», referindo-se às máscaras que na Antiguidade os actores utilizavam para veicular as emoções e atitudes das personagens. Actualmente, a personalidade é mais do que este jogo de papéis, no entanto, não existe uma noção unívoca do que é a personalidade. Existem, assim, várias definições de personalidade, relacionadas com os pontos de vista e métodos escolhidos pelos autores. Diversos teóricos definiram de inúmeras formas “personalidade”, no entanto, a maioria dos autores reconhece, como principais características do conceito, a consistência, a causalidade interna e o carácter distintivo da personalidade (Hansenne, 2004). Os objectivos das várias teorias da personalidade são: descrever, explicar e prever o comportamento humano. Também o estudo da personalidade criminal se irá centrar na descrição, explicação e (tentativa de) previsão do comportamento do criminoso. De facto, segundo Manita (1999):

Desde as primeiras décadas do século XX, os estudos psicológicos do crime e da criminologia clínica irão centrar os seus esforços na procura e caracterização dessa especificidade psicológica capaz de possibilitar a identificação e a avaliação, bem como a predição, do comportamento do criminoso e a intervenção regeneradora ou normalizadora junto dele (p. 311).

O conceito de personalidade, na forma como está concebido, apesar de ter “como valor prático central a possibilidade de avaliar, para se poder explicar e prever as diferenças individuais”, não conseguiu elaborar “leis gerais da pessoa”, mas apenas leis gerais de grupos de pessoas (Gonçalves & Gonçalves, 1999, p. 130). Esta crítica, aliada ao facto de a definição de personalidade não ser consensual, coloca o próprio conceito, por si só, em dificuldades. Mas estas dificuldades serão sobretudo sentidas no fruto do seu cruzamento com o conceito de crime (também ele de difícil definição) – na noção de personalidade criminal.

Dada a dificuldade em definir um sistema classificatório para enquadrar as diferentes teorias sobre a personalidade criminal, optámos por recorrer à sistematização operada por outros autores (Manita, 1997; Agra, 2001), para nos guiarem à exposição destas teorias,

por julgarmos que o seu princípio epistemológico de classificação é o que melhor serve os objectivos do presente estudo. Deste modo, segundo Manita (1997) as principais teorias psicológicas que actualmente tentam definir a personalidade criminal podem dividir-se em duas linhas gerais: linha de abordagem diferencial e linha de abordagem construtivista e fenomenológica. Enquanto a primeira parte de modelos factorialistas e se centra na investigação de características específicas do criminoso que determinam a sua passagem ao acto, as abordagens construtivista e fenomenológica pesquisam o sentido que a acção transgressiva tem para o seu actor, centrando-se mais na análise da experiência vivida do sujeito que cometeu um crime e da sua trajectória criminal (Manita, 1997).

Dada a quantidade de teorias psicológicas que se propõem explicar o comportamento delinvente ou criminal, não nos será possível ir além de uma breve exposição de algumas delas, seleccionadas com o objectivo de dar conta dos movimentos epistemológicos que se operaram na abordagem psicológica do fenómeno criminal e de ilustrar as suas diferenças na forma de conceber o crime e, sobretudo, o criminoso.

#### **1.4.1-Abordagens Diferenciais e Positivistas**

As teorias da personalidade criminal que aqui descrevemos inserem-se num “segundo positivismo” criminológico (depois do positivismo da Escola Positiva Italiana), articuladas num esquema explicativo-causal determinista que busca no criminoso - mas agora no seu plano psicológico - as causas do crime (Agra, 2001). A personalidade criminal é a especificidade do criminoso que o torna diferente dos outros homens, à semelhança dos estigmas físicos da Escola Positivista Italiana. Segundo Agra (2001), este “segundo positivismo criminológico recodifica, em linguagem psicológica, a posição epistemológica da escola positiva Italiana. Funcionando a teoria da personalidade de Pinatel como analisador epistémico do positivismo pós-lombrosiano” (p. 78).

Pinatel (1975) abandona a ideia de que existiria uma diferença de natureza entre o delinvente e o não-delinvente, defendendo que existe entre eles uma diferença de grau, sendo também uma diferença de grau que separa os delinquentes entre si. É nesta perspectiva que aquele autor irá desenvolver a sua Teoria sobre a Personalidade Criminal, com a preocupação de precisar estas diferenças de grau, considerando o conceito de personalidade criminal como operacional. Segundo este autor, “o que importa é precisar o método susceptível de permitir uma abordagem diferencial da personalidade criminal” (p. 656). Centrando-se nos estudos de E. De Greeff sobre mecanismos e processos de passagem ao acto, segundo os quais os criminosos passariam ao acto mais facilmente do

que os não criminosos, Pinatel (1975) considera que “todo o problema metodológico consiste então em definir as condições de passagem ao acto, pesquisar os traços psicológicos que os suportam e verificar a sua existência nos mecanismos e processos da conduta criminal” (p. 656). Pinatel, centra-se na procura dos traços psicológicos da “personalidade criminal” que levam à passagem ao acto criminal, considerando que o criminoso, apesar de ser homem como outro qualquer (pelo menos na sua «natureza»), diferencia-se deste por uma aptidão particular para a passagem ao acto. Esta aptidão particular à passagem ao acto exprime uma estrutura da personalidade – a personalidade criminal – que, segundo Pinatel, não é possível assimilar aos tipos psiquiatricamente definidos.

Segundo a sua Teoria da Personalidade Criminal, “os traços psicológicos que suportam as condições de passagem ao acto constituem o nó central da personalidade criminal, enquanto que todos os outros traços que são neutros em relação a passagem ao acto constituem as suas variáveis” (p. 656). Então, os componentes (ou traços psicológicos) da personalidade criminal definida por Pinatel agrupam-se num nó central e em variantes, e associam-se e interagem de diferentes formas, definindo a sua especificidade (Gonçalves, 1999; Manita, 1997; Pinatel, 1975). O nó central da personalidade criminal “engloba o egocentrismo, a labilidade, a agressividade, a indiferença afectiva” (Pinatel, 1975, p. 666), sendo responsável pela passagem ao acto, dando a fórmula da temibilidade ou capacidade criminal. As variantes, ainda segundo Pinatel (1975), “reportam-se às actividades, às atitudes físicas, intelectuais, técnicas, às necessidades nutritivas e sexuais” (p. 666), comandando as modalidades de execução do acto, a sua direcção e a motivação para o mesmo, sendo neutras em relação à passagem ao acto. Ainda segundo Pinatel (1975), “a personalidade criminal assim definida não constitui um tipo estatístico, ela é uma estrutura dinâmica” é a “reunião e a associação de traços, donde nenhum é anormal em si, que dá à personalidade total um carácter específico e uma orientação particular” (p. 665), através da sua acção e interacção.

Pinatel (1975) defende mesmo que a Psicologia Criminal constituiria uma verdadeira Criminologia Clínica, pois abordaria, de um ponto de vista psicológico, todos os aspectos da Criminologia; esta “Criminologia Clínica”, por seu lado, deveria ter por objecto o estudo da passagem ao acto, o que permitiria a sua autonomização enquanto ciência da passagem ao acto criminal. Assim, na teoria desenvolvida por Pinatel, é a personalidade criminal, “enquanto lei causal, que articula as três grandes manifestações do fenómeno: o criminoso, o crime e a criminalidade” (Agra, 2001, p. 79).

Ainda na linha das abordagens diferenciais, segundo a estruturação de Manita (1997), outros autores, através de estudos longitudinais e de métodos explicativos e multidisciplinares, fazendo intervir factores estruturais e variáveis temporais, concluem que existe uma síndrome de personalidade delinquente, e confirmam a estrutura do nó central, da teoria de Pinatel, como é o caso de Fréchette e LeBlanc (Agra, 2001). Esta síndrome de personalidade delinquente, segundo aqueles autores, é uma estrutura que contém traços psicológicos específicos do delinquente (enraizamento criminal, dissociabilidade perdurável e egocentrismo exacerbado), “que mediatizam o impacto que os factores sociais vão ter sobre si, dando origem a diferentes combinações interactivas que estarão na base de diferentes tipos de delinquentes” (Manita, 1997, p. 69).

Segundo Agra (2001), estas abordagens constituem um “neo-positivismo”, uma modernização do positivismo pinateliiano que, continuando à procura das diferenças entre delinquentes e não delinquentes, “desloca a personalidade criminal da explicação unicausal para a explicação multifactorial, estrutural (síndroma) e processual (estados de desenvolvimento)” (p. 80).

Também os estudos de Eysenck reflectem este deslocamento, procurando uma explicação multifactorial, estrutural e processual para a personalidade criminal. Segundo Eysenck (1996) “certos tipos de personalidade podem ser mais propensas para reagir com comportamentos anti-sociais ou criminais a factores ambientais determinados” (p. 81). Para esta predisposição, a hereditariedade, mediada pela personalidade, e o ambiente, têm um papel importante, e, segundo Eysenck (1996), “é a interacção entre os dois que é talvez o factor mais crucial” (p. 83). Adopta, assim, uma abordagem biopsicológica da personalidade criminal, também referido por Manita, mas centra-se sobretudo nos factores biológicos considerando que “os traços e dimensões de personalidade (...) têm uma componente genética forte”, sugerindo que “os factores genéticos podem também ter um papel importante na génese do comportamento anti-social e criminal” (Eysenck, 1996, p. 84).

Eysenck (1996), define a personalidade através de factores de ordem superior: um para a capacidade (factor g) e três para o temperamento: extroversão (E), neuroticismo (N) e psicotismo (P), considerando que “há evidências consideráveis que sugerem que os introvertidos formam respostas condicionadas mais rapidamente e mais fortes do que os extrovertidos, e de acordo com isso espera-se que a extroversão esteja positivamente relacionada com a conduta anti-social” (p. 82). No que se refere ao factor N, Eysenck crê que a instabilidade emocional se multiplica com os hábitos de conduta anti-social. O

psicotismo, segundo este autor, por sua vez, é justificado pela existência de “relações bem documentadas entre crime e psicose, e porque os traços gerais de personalidade por detrás do psicotismo aparecem claramente relacionados com a conduta anti-social e não conformista” (p. 82).

Serão estes três factores superiores de temperamento que irão influenciar o desenvolvimento e manutenção da criminalidade; apesar de estes traços de personalidade não serem específicos dos criminosos, no seu caso assumirão níveis mais elevados e, “em combinação, definirão a especificidade da personalidade do criminoso” (Manita, 1997, p. 70). Eysenck construiu uma escala empírica de criminalidade construída em torno de todos estes itens que revelariam a diferença entre os criminosos e os não criminosos (Eysenck, 1996). Burgesse (citado por Eysenck, 1996) chamou a atenção para o facto de: “a teoria de Eysenck implicar que criminosos e normais difeririam numa combinação de N e E, e não necessariamente num ou noutro separadamente; foi capaz de mostrar que mesmo em estudos que falharam em mostrar a significância para uma ou outra variável, a combinação mostrou diferenças altamente significativas” (p. 87).

Outros autores poder-se-iam inscrever nesta abordagem diferencial e positivista da personalidade criminal, mas todas eles tendo em comum esta busca da especificidade da personalidade do criminoso, dos seus traços e variáveis que, mais do que o interpretar e ao seu comportamento (crime), descrevem e explicam a sua determinação, através de uma estrutura de causalidade linear. Assiste-se então aqui ao mesmo sistema explicativo das teorias da bioantropologia criminal de Lombroso e da Escola Positivista Italiana, só que, dos determinantes biológicos, passou-se para os psicológicos.

#### **1.4.2-Abordagem Cognitivo-Construtivista**

Os autores destas teorias já não buscam traços de personalidade criminal, orientando as suas investigações para “a compreensão dos processos complexos pelos quais uma pessoa se implica numa conduta delincente, adquire uma identidade criminal e adopta, em última instância, um modo de vida delincente” (Odrizola, cit. in Manita, 1997, p. 73).

Nesta linha, dois autores, Samuel Yochelson & Stanton Samenow (1976) recusaram “as teorias psicológicas e sociológicas da causalidade a favor de uma investigação cuidadosa dos pensamentos e padrões de acção dos criminosos”, uma vez que “não podemos estabelecer nenhuma relação causal entre a forma como o criminoso pensa e actua e as circunstâncias da sua vida” (p. 32). Recusaram também a doença mental como factor causal para o crime, reconhecendo que aquele conceito foi uma grande barreira para

perceber que, para atingir a compreensão sobre a realidade do criminoso, é necessário saber quais são as suas experiências, desejos e premissas de vida. Deste modo, abandonaram a procura de causas e o conceito de doença mental e tentaram estudar o fenómeno sem lhe impor quadros teóricos, considerados como uma barreira à compreensão das pessoas criminosas.

Com o objectivo de “chegar ao espectro total do pensamento criminal sem limitar os dados”, Yochelson & Samenow, (1976) apesar de terem iniciado o seu trabalho com os «criminosos» na posição de “terapeutas”, optaram por mudar para uma posição de “agentes de mudança” (p. 35), considerando-o um meio mais eficaz para aceder ao pensamento dos criminosos e para depois operar a sua “correção” (p. 40). Para examinar o estado mental dos criminosos sem interpretações ou preconceitos que os pudessem enviesar, Yochelson & Samenow (1976), optaram por uma técnica que designaram de “relato fenomenológico”, enquanto “exploração intensa da corrente de pensamento criminal durante o dia” (p. 41). Assim, treinaram os sujeitos a observarem o seu próprio pensamento, o que permitiu aos investigadores Yochelson & Samenow, (1976) perceberem os seus erros de pensamento e quais as tácticas usadas, ou seja, observarem “o pensamento que acompanhava a actividade criminal, da ideia à execução”, obtendo “um microcosmos do funcionamento criminal” (p. 42), em todos os contextos de vida do criminoso.

Os criminosos são considerados como tendo uma consistência no seu pensamento, facto que só pode ser apreendido se conseguirmos olhar para os criminosos através das suas próprias premissas, independentemente das premissas e dos processos de pensamento do investigador. Segundo estes autores, “os criminosos têm um sistema de pensamento com premissas que estão erradas do nosso ponto de vista, mas que têm uma consistência interna e lógicas próprias” (p. 44), não estando erradas do ponto de vista deles. Importa, então, em vez de disputar a visão do mundo do criminoso, “atacando um sistema usando as premissas de outro” (p. 45), compreender a sua visão.

Estes autores, recusando a procura de causas para o comportamento criminal, optaram por explorar os padrões de pensamento e acções criminais, para aceder ao mundo do criminoso. Assim, o seu estudo “é baseado na dissecação dos padrões de pensamento e de acção do criminoso, e não em justificações de responsabilidade pós-facto” (p. 246), pois, segundo estes autores, aquilo que o criminoso diz aos outros quando está à procura de desculpas, é totalmente diferente do que realmente ocorreu. Em vez de tentarem encaixar os dados fornecidos pelos criminosos num quadro explicativo pré-concebido, ou num

conjunto de assunções teóricas, construíram um quadro conceptual, derivando os conceitos através de uma abordagem que designam de fenomenológica.

Yochelson & Samenow, (1976) definiram dezasseis características, ou “padrões de pensamento criminal”, que, apesar de não serem exclusivos dos criminosos, “a sua direcção para fins específicos e a sua combinação com outros padrões de pensamento constituem a verdadeira essência da mente criminosa” (p. 252). Cada padrão individual é parte de um todo, pelo que adquire mais significado quando relacionado com todos os outros. Segundo estes autores, “nenhum padrão de pensamento ou grupo de padrões deve ser visto como causal” (p. 252), apesar de apresentarem alguma similaridade com características a que outros autores chamariam de traços de personalidade. Estes padrões de pensamento são: energia, medo, “estado-zero”, raiva, orgulho, força do poder, sentimentalismo, religião, pensamento concreto, fragmentação, unicidade, perfeccionismo, sugestionabilidade, o solitário, sexualidade e mentir. Além destes padrões de pensamento, estes autores definiram “Erros Automáticos de Pensamento” que são padrões de pensamento automáticos: canal fechado, a defesa “não consigo”, assunção da posição de vítima, falta de perspectiva temporal, falha em colocar-se no lugar do outro, falha em assumir que prejudica os outros, incapacidade de assumir obrigações, falha em assumir iniciativas responsáveis, um sentimento irrealista de posse, medo do medo, falta de confiança, recusa em ser dependente, falta de interesse em performance responsável, pretensiosismo, falha em fazer um esforço ou tolerar a adversidade, tomada de decisão pobre para viver responsabilmente. Estes erros automáticos de pensamento não ocorrem apenas na situação criminal, são é mais visíveis nela, desempenhando um papel em tudo o que o criminoso faz, apesar de o criminoso não os ver como erros. (Yochelson & Samenow, 1976).

Segundo estes autores, o criminoso tem mais pensamentos sobre transgressões do que aqueles que alguma vez pode pôr em acção; “o papel da escolha é pronunciado no processo através do qual ele selecciona de entre todas estas ideias” (p. 52). Algumas ideias são eliminadas devido a factores impeditivos que podem ser internos, como a auto-imagem, ou externos, como o medo de ser «apanhado». Assim, “decidir” cometer um crime implica eliminar as considerações impeditivas, através de um rápido processo de “corrosão” e “cutoff” mental. Uma vez tomada esta decisão, surge um “super-optimismo”. Estes autores descrevem ainda várias fases que um criminoso pode atravessar, no seu envolvimento com o crime (limbo, psicose, monástico, suicida). Yochelson & Samenow (1976) constataram que, se confrontarmos o criminoso com o seu acto, ele irá usar muitos

dos seus padrões criminais de forma a substanciar a sua convicção de que não é um criminoso, tentando sempre livrar-se da culpa, mesmo quando é detido com fortes evidências de acusação. Estes autores descrevem dezanove táticas a que o criminoso recorre para se ilibar da culpa e que são basicamente similares às usadas para o próprio acto criminoso.

Yochelson & Samenow (1976), não dividiram o mundo em dois grupos – os criminosos de um lado e os não criminosos do outro - mas estabeleceram antes um contínuo criminal para alcançar uma descrição e análise mais precisa, que vai desde a “pessoa basicamente responsável”, num extremo, ao “criminoso extremo”, no outro. Este contínuo estabelece-se sobretudo pela noção de responsabilidade - de um lado estão as pessoas que, apesar de poderem ter desejos de transgredir, estes desaparecem sem que haja a necessidade de se operar uma escolha consciente; a opção de transgredir não é assumida pois não encaixa na sua visão da vida; no outro lado, estão os criminosos extremos que são o alvo do estudo. Mas entre uns e outros existem diversos níveis de responsabilidade, como é o caso de pessoas “irresponsáveis” mas que não comentem crimes ou o de pequenos criminosos cujos padrões de crime são menores e menos graves do que nos “criminosos extremos” (apesar de terem os mesmos processos de pensamento). Todas as características dos criminosos estão presentes em todas as possibilidades deste contínuo, diferindo apenas em grau; o que está em causa não é a presença ou a ausência de uma dada característica, mas a sua natureza e a forma do sujeito lidar com ela (Yochelson & Samenow, 1976).

Estes autores consideram o criminoso como um ser que faz escolhas, independentemente do seu estatuto socioeconómico, raça ou antecedentes de educação, não sendo portanto uma vítima das circunstâncias. Têm uma congruência, lógica e continuidade no seu pensamento e acção que são indiferentes do meio, mostrando-se “a si mesmo por aquilo que faz em qualquer parte” (p. 247). No entanto, o criminoso tende a apresentar-se como uma vítima, defendendo que as causas para sua criminalidade são as circunstâncias da sua vida, sabendo, no entanto, que as circunstâncias nada tiveram a ver com as suas transgressões, ele apenas o faz para dar uma imagem mais positiva de si. Yochelson & Samenow, (1976) consideram que “a busca de causas primárias sociológicas e psicológicas é inútil. Do ponto de vista da sociedade, a correcção ou a tentativa de correcção de tais factores causais falhou. Para o criminoso, os factores sociológicos e psicológicos servem como desculpas” (p. 51).

Ainda na mesma linha da abordagem cognitivo-construtivista, Katz (1988) recusa também o estudo dos factores que determinam o fenómeno criminal, focando o seu estudo

no que ele denomina de “qualidades sedutoras do crime”. Assim, em vez de estudar os antecedentes do crime, sejam eles traços de personalidade ou factores ambientais, a sua prioridade é “compreender as qualidades da experiência que distinguem diferentes formas de criminalidade” (p. 4). Katz (1988) acredita que “estamos sempre a ser seduzidos e repelidos pelo mundo” (p. 5), o seu objectivo é “compreender a emergência de distintas dinâmicas sensuais” (p. 4), especificando “os passos do processo dialéctico através do qual uma pessoa autoriza o mundo a seduzi-lo criminalmente” (p. 6). Para aceder a estes dados, não importa indagar o sujeito sobre as causas do seu comportamento, ao que provavelmente apenas nos responderia com retórica auto-justificativa; importa sim, indagar sobre o que fez e como o fez, para dessa forma aceder ao desenvolvimento processual da experiência. Este autor refere que “de alguma forma nas disciplinas psicológicas e sociológicas, o misticismo e magias vividas no plano da frente da experiência criminal tornou-se invisível” (p. 311), e os factores antecedentes, ou determinantes causais, passaram a ser o centro teórico do estudo empírico do crime. Segundo Katz, (1988):

Não é necessário constituir o campo de trás para a frente. Podemos começar com o plano da frente, tentando descobrir projectos comuns ou homogéneos e testar explicações dos passos necessários e suficientes através dos quais as pessoas constroem dadas formas de crime (p. 11).

Este autor pretende, assim, perceber quais são, para o sujeito, as autênticas atracções do crime, podendo explicar as variações na criminalidade, sem recorrer aos antecedentes causais, referindo que “as teorias causais modernas destruíram uma fascinação natural para seguir em detalhe os contornos vividos do crime” (p. 317). Para tal Katz, (1988) sugere que “uma questão aparentemente simples seja colocada persistentemente em aplicação detalhada aos factos da experiência criminal: o que é que as pessoas estão a tentar fazer quando cometem um crime?” (p. 9). Pretende abordar “o mal” como ele é vivido na realidade de todos os dias da sociedade contemporânea, sugerindo “que a compreensão política e sociológica dominante de que o crime é motivado pelo materialismo é pouco fundada empiricamente” (p. 10). Segundo este autor, foi esta visão da criminalidade que nunca permitiu a compreensão do fenómeno do crime de colarinho branco. Assim, adopta uma abordagem teórica compreensiva para analisar e comparar as variedades da experiência criminal que atravessam a ordem social, considerando que o processo emocional que seduz as pessoas à desviância não difere com a posição social, havendo

“uma similaridade fundamental nas dinâmicas que as pessoas criam para se seduzirem pela desviância” (p. 321).

Desenvolve, então, uma teoria “de auto transcendência moral”, para tornar compreensíveis as particularidades experienciais do fenómeno. Para tal, Katz, (1988) propõe para cada tipo de crime:

Um diferente conjunto de condições individualmente necessárias e conjuntamente suficientes, cada conjunto contendo (1) um padrão de acção – requisitos práticos distintos para cometer um crime com sucesso, (2) uma linha de interpretação – formas únicas de compreender como cada um é visto e será visto pelos outros, e (3) um processo emocional – seduções e compulsões que têm dinâmicas especiais (p. 9).

Assim, para este autor, os criminosos são vistos como pessoas que “estão a jogar com a linha entre o sentido deles próprios enquanto sujeito e objecto, entre estar dentro e fora de controlo, entre dirigir e serem dirigidos pelas dinâmicas da situação” (p. 10). O sujeito experiencia-se a si mesmo, como um objecto controlado por forças transcendentais, mesmo quando é ele que controla a sua transição de sujeito para objecto. As emoções morais são, segundo Katz (1988), centrais para as experiências desviantes, seja a humilhação, a justiça ou a vingança (entre outras): “quanto mais de perto olhamos para o crime (...), mais vividamente relevantes se tornam as emoções morais” (p. 312).

Segundo Manita (1997), estas teorias cognitivo-constructivistas, aproximam-se bastante da linha fenomenológico-constructivista. Estes autores, de facto, recusam a noção de determinante causal para explicar o comportamento do criminoso, no entanto, os padrões de pensamento criminal e os erros automáticos de pensamento definidos por Yochelson & Samenow, aproximam-se bastante dos designados “traços de personalidade” e a nosso ver, o criminoso continua a ser esse «outro ser» pois, apesar de defenderem que não existem características especificamente criminais, referem relativamente aos criminosos que estudaram que: “estávamos a lidar com uma espécie diferente de pessoas, tão diferente era a caracterização mental” (Yochelson & Samenow, 1976, p. 31). Apesar de recusarem o determinismo das causas psicológicas e sociais, defendem que o resultado dos padrões de pensamento criminais, no criminoso, é inevitavelmente o crime, apesar de não poderem relacionar causalmente uma só prática ou conjunto de práticas, com o resultado criminal. Também Katz (citado por Manita, 1997) acaba por não se desligar completamente da abordagem explicativo-causal, pois:

Define o seu trabalho como de exploração dos sentidos e seduções do crime e como fenomenológico, em contraponto à lógica causalista-positivista, mas acaba por não

escapar ele próprio à tentação positivista da causalidade, falando de causalidade e de condições causais dos seus processos sobre a conduta criminosa” (p. 272).

Verificamos, então, como as concepções positivistas sobre o crime e o criminoso se enraizaram no pensamento criminológico, podendo-se identificar algumas das suas características mesmo nas teorias que delas se querem afastar e que partem da recusa do estudo dos factores e das causalidades (determinantes) do fenómeno criminal.

### **1.4.3-Abordagem Construtivista e Fenomenológica**

Na linha da abordagem construtivista e fenomenológica, estes autores não tentam encontrar as causas ou os factores explicativos do crime, mas indagar do seu sentido e significações, pretendem aceder à compreensão do processo da construção subjectiva do crime (Agra 2001; Manita, 1997).

Nesta linha, De Greeff, citado por Agra (2001), investigou o mundo vivido do indivíduo, revelando “o ponto de vista do delinvente sobre o seu acto e o processo da sua construção” (p. 91). Assim, este autor “participou na construção de um método clínico que permite compreender como o homem se vê a si mesmo no seu meio” (Digneffe, 1989, pp.11-12).

Debuyst (1986), seguindo esta hermenêutica criminológica iniciada com De Greeff, começa por contestar o conceito de personalidade criminal, tal como ele vem sendo definido, pois considera que ele traduz uma concepção estática e determinista do indivíduo (Manita, 1997). Propõe, então, “que analisemos a delinquência a partir das interacções entre três aspectos fundamentais – a posição que o sujeito ocupa na sociedade; os processos que daí resultam bem como as características do contexto e as suas interacções múltiplas; e ainda as características da personalidade do indivíduo” (p. 72). Recusando as determinações e causalidades lineares, encara a criminalidade como um fenómeno dinâmico e complexo, integrado num contexto e num tempo determinados.

Um dos conceitos centrais nesta corrente teórica passa então a ser o de processo (...), ou seja, todo o jogo das interacções que se desenrolam num tempo ou numa história particular, por relação à qual as acções vão adquirir o seu sentido (Manita, 1997, p. 77).

De Greeff e Debuyst (1986), encaram o indivíduo como alguém que constrói e dá sentido aos seus próprios actos, inserindo-se na “teoria do actor social”. A perspectiva da

criminalidade explicitada por De Greef, e aprofundada por Debuyst, “coloca a tónica no sujeito como actor do seu comportamento e não como simples objectos de determinações que se lhe impõe” (Digneffe, 1989, pp. 7-8); o sujeito confere sentido aos acontecimentos, sendo um ser criador de valores.

Também Digneffe (1989) se centra nos processos para compreender as formas de gestão da vida dos indivíduos, centrando-se sobretudo nos aspectos da ética dos valores e do desenvolvimento moral. Esta autora começa por interrogar-se sobre “os diferentes elementos que intervêm na forma como o sujeito se situa em relação às regras com as quais se confronta, tendo em conta as situações nas quais se encontra e a posição que ele ocupa no seio da estrutura social” (p. 6), tentando compreender “o quadro de referência a partir da qual o sujeito toma atitudes opostas ao que, numa dada sociedade, é considerado como «permitido» ou como «interdito»” (Digneffe, 1989, p. 7). Para tal, recorre a três noções e às relações entre elas: (1) a regra moral ou ética, entendida como “a maneira como o sujeito se distancia, aceita ou rejeita o que lhe é apresentado como «permitido» ou «interdito», quer seja sobre a forma de lei ou regras sociais, ou então os valores «morais» veiculados pela cultura” (Digneffe, 1989, p. 9); (2) o vivido, “entendido como referência à forma como o sujeito vê a regra e lhe atribui sentido”; e a (3) delinquência, “considerada não somente como transgressão de uma regra, mas de forma mais vasta como solução que um indivíduo (ou um grupo) foi levado a adoptar ou a inventar para resolver os problemas com os quais é confrontado” (Digneffe, 1989, p. 197).

Esta autora parte de uma concepção do homem como um actor social, “como um sujeito capaz de colocar o problema da sua relação com as regras nos termos instituídos” (p. 200), e que, “numa situação determinada, participa na definição que é possível dar daquela situação, tendo em conta as suas perspectivas, as dos outros, a posição que ele ocupa, e as características objectivas que ele apresenta” (Digneffe, 1989, p. 12). A sua análise situa-se ao nível do vivido individual, interrogando-se sobre a forma como o sujeito vive e representa a sua relação com as regras, privilegiando, nesta análise, aquilo que “exprime a forma particular em que cada um restitui o social transformando-o ou ainda a natureza das relações com os outros e com a estrutura social” (Digneffe, 1989, p. 198). Interroga, assim, este vivido individual na sua relação com a estrutura social; esta estrutura, “a nível do vivido individual «representa» o social no homem” (p. 9). Propõe, então, um quadro teórico e metodológico que mostre a forma como o sentido e significado atribuído à regra se constitui pelas relações que o sujeito estabelece a nível micro e macro social, não

sendo apenas um “simples efeito do condicionamento produzido pelas estruturas sociais” (Digneffe, 1989, p. 10).

Situando-se no quadro da Criminologia Clínica, tenta compreender “aquilo que representa a relação com as regras no quadro da vida quotidiana” abordando a delinquência através da “gestão da vida” do seu actor (Digneffe, 1989, p. 11).

Para tentar fazer emergir o ponto de vista do outro, permitindo “uma compreensão do vivido individual que coloca em evidência o impacto da organização social na forma como as regras são vividas” (Digneffe, 1989, p. 12), recorre à “história de vida”, considerando que “um conhecimento de tudo o que estrutura o vivido individual é necessário para compreender o sentido que o sujeito atribui às normas e às regras” (p. 14). Pretende atender ao vivido individual através do discurso, situando estes discursos no contexto dos seus actores, acreditando que “a biografia será susceptível de operar a mediação do acto à estrutura, da história individual à social” (Digneffe, 1989, p. 199). É, então, através do discurso que “o actor-sujeito mostra como traduz e reinventa o social”, ou seja, “o discurso biográfico coloca em evidência a articulação, ou mais exactamente a identidade de um certo ponto de vista do social e do individual no homem” (Digneffe, 1989, p. 195). Digneffe (1989) tentou assim demonstrar “a importância do social na forma como se constitui a relação do sujeito com as regras”, o que se estabelece como um complemento ao quadro biopsicológico proposto por De Greeff. Pretendeu demonstrar também como as abordagens biográfica e sócio-clínica em Criminologia podem apresentar uma certa complementaridade.

Digneffe (1989) reactualiza “uma questão fundamental para a tradição dita «fenomenológica» em criminologia: as relações do homem com a regra” (p. 8), adoptando uma perspectiva que a própria autora refere como interaccionista, moral, e que parte da noção de actor social. É interaccionista, uma vez que considera que “em toda a sociedade, os valores morais e as regras sociais dominantes são por sua vez integradas (ou interiorizadas), mas também restituídas (transformadas), pelos diferentes actores sociais” (Digneffe, 1989, p. 9). Uma vez que coloca as questões do sentido das regras e das representações que os sujeitos lhe atribuem, esta perspectiva pode ser considerada de moral, recorrendo à definição de moral proposta por Foucault (cit. in Digneffe, 1989), na introdução de *L'usage des plaisirs*, como:

Um conjunto de valores e de regras de acção que são propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de diversos aparelhos prescritivos, (...) longe de formar um conjunto sistemático, elas constituem um jogo complexo de elementos que se

compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo compromissos e escapatórias (p. 9).

Tenta então aceder ao vivido e às representações da regra em relação com a constituição do sujeito moral, tratando-se, nas palavras da autora, “da «invenção» de soluções morais, em função de projectos relativos à realização de si” (Digneffe, 1989, p. 10). Assim, pretende sobretudo aproximar-se “das definições sociais e morais em relação às quais os actores são levados a situar-se” (p. 12), pelo que as definições legais são secundárias. A delinquência, para esta autora, é uma forma de gestão de vida escolhida pelo indivíduo, enquanto ser que constrói o seu mundo, através do significado pessoal que atribui aos seus actos.

Como podemos verificar, os autores desta nova corrente, designada de construtivista, não buscam os traços de personalidade que determinam o crime, este novo modelo de análise do fenómeno criminal é mais complexo e abrangente e a questão deixa de ser a da determinação ou causalidade, e passa a ser a do processo. A conduta delinvente ou criminosa, segundo Digneffe (1989):

Resulta da interacção entre determinados contextos, determinadas situações no meio e o conjunto de complexos e interarticulados processos cognitivos, afectivos e experienciais que levam o sujeito a interpretar a situação de uma dada forma particular e a agir de acordo com o sentido que lhe atribui (p. 73).

Podemos constatar, através desta breve descrição de algumas das teorias psicológicas sobre o fenómeno criminal, que a concepção de crime e de criminoso nelas presente tem vindo a sofrer alterações. De uma abordagem positivista que considera que as causas do crime se podem encontrar em especificidades do criminoso, passa-se para uma abordagem mais construtivista que abandonando a tradicional noção de causa, considera o crime como uma construção social.

Assim sendo, na abordagem positivista o criminoso é visto como um indivíduo que, não sendo totalmente livre, é determinado à prática de crimes. As suas características psicológicas específicas (funcionais e estruturais) diferenciam-no (mesmo que não em natureza, mas em grau) do não criminoso e determinam o seu comportamento transgressivo. Os positivistas recusam a existência de componentes de indeterminação da acção, pelo que é através de um esquema explicativo causal que o criminoso explica o crime.

Na abordagem construtivista, pelo contrário, o criminoso, tal como o não criminoso, é visto como alguém que gere a sua vida, atribuindo sentidos e significados aos seus actos, implicando-se numa conduta criminosa através de processos complexos que não se regem por uma causalidade linear. Assim, o criminoso não é um ser determinado à prática de crimes, é sim um ser como qualquer outro, que, possuindo capacidades de auto-organização e de autodeterminação, se envolveu numa actividade criminosa, agindo de acordo com a visão do real que construiu e do sentido e interpretação que atribuiu àquela situação ou contexto.

Existem pontos de passagem entre o(s) positivismo(s) e o(s) construtivismo(s) e nenhuma das teorias apresentadas representa, em absoluto, alguma destas perspectivas epistemológicas. Estas teorias aproximam-se mais de uma dada perspectiva, mas partilham esquemas conceptuais de outras. Pretendemos aqui, dar conta apenas do movimento epistemológico que se operou no seio da Criminologia, focado através das teorias psicológicas sobre o crime e a personalidade criminal. Com o desenvolvimento da Criminologia e do saber psicológico sobre as condutas desviantes, alteram-se os modos de conhecimento (científicos) do criminoso (Agra, 2001): da caracterização do fenómeno pela identificação de traços (descrição), passa-se à sua explicação, primeiro no seu plano causal (determinista), e depois no seu plano processual (situando o fenómeno no tempo), passando-se finalmente à interpretação psicológica e psico-moral, dirigida ao sentido e à significação que os actos desviantes têm para os seus actores.

O saber «científico» sobre o crime emergiu como resposta a uma necessidade (penal) de conhecer as especificidades e a perigosidade do delincente para prevenir o crime e ressocializar o delincente, assegurando uma defesa social mais eficaz. No entanto, com o desenvolvimento da Criminologia e das teorias da personalidade criminal, diversos autores contestam cada vez mais a existência dessas especificidades e de traços que determinem a perigosidade, afastando-se, assim, das necessidades e objectivos que permitiram a emergência deste saber.

Assim sendo, haverá, no âmbito penal, lugar para uma Psicologia que, abandonando a lógica positivista das determinações causais, não procure mais a “realidade objectiva” do fenómeno, nem os seus porquês, mas se centre nos “para quês”, nos valores, nos significados do delincente?

## **CAPÍTULO II – Ensino de Adultos e Reinserção Social**

Neste capítulo abordam-se as noções de Acções Educativas interligadas com o conceito de Reinserção Social e caracteriza-se o modelo de Educação de Adultos implementado em Portugal. No que respeita ao caso particular do nosso país, faz-se uma breve referência ao enquadramento legislativo das acções educativas implementadas em estabelecimentos prisionais e procura-se ainda identificar condicionalismos que podem afectar essas acções, centradas nas condições ambientais existentes.

### **2.1-A Acção Educativa e a Reinserção Social do Recluso**

É indiscutível que o sistema penitenciário não esgota a sua função na retenção do indivíduo a quem foi retirado o gozo da liberdade, por um determinado período de tempo. Actualmente, a sociedade que condena à prisão aquele que praticou actos contrários às leis vigentes, obriga-se a desenvolver esforços no sentido de promover a efectiva reinserção social do prevaricador. Já em 1951, a Comissão Internacional Penal e Penitenciária, citada por Seabra (1983), adoptava o princípio de que a responsabilidade da sociedade não cessa no momento da libertação do recluso, mas continua até que este tenha readquirido um lugar honroso no seu seio.

Sobre esta problemática, Gralha (1997) manifestou a opinião de que "a formação escolar dos reclusos é hoje considerada, pelo sistema prisional, uma estratégia de intervenção tendo em vista a reintegração social dos mesmos" (p. 21). Na verdade, já há duas décadas que o Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989) defendia uma estratégia de intervenção idêntica. Adoptou então e promoveu a publicação de uma *Recomendação* sobre a educação em estabelecimentos prisionais.

A *Recomendação* do Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989) tomou por base investigações desenvolvidas em diferentes países, sintetizadas em relatório da autoria do Comité Restrito. Aquela *Recomendação* manifestava a defesa da introdução de inovações no âmbito da organização de acções educativas em sistema prisional, tanto sob o ponto de vista da promoção da formação académica, como da formação profissional. O Capítulo VI da *Recomendação* expressamente refere que as acções educativas a serem implementadas devem ser "diversificadas e de boa qualidade" e tomar em consideração que são extremamente variáveis as situações, interesses e necessidades dos indivíduos detidos.

A *Recomendação* acolhe ainda o parecer expendido no relatório apresentado pelo Comité Restrito na parte em que se sugere que os governos atribuam verbas suficientemente capazes de garantir a implementação das acções educativas com as características desejadas. Em termos relativos, sugere mesmo que essas verbas sejam mesmo superiores às destinadas ao sistema educativo normal.

O Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989) aproveita mesmo para integrar na *Recomendação* a regra 78 das "Regras Prisionais Europeias", que adoptara dois anos antes. Esta conhecida regra aponta para a equiparação da actividade educativa ao regime de trabalho prestado em horário normal, desde que faça parte de programa de tratamento personalizado. Na *Recomendação* é referido que as actividades educativas em sistema prisional não devem ser consideradas menos importantes que os outros trabalhos prestados e os detidos não devem sofrer prejuízos financeiros ou outros, por se dedicarem a elas.

Tal sugestão fundamenta-se em vários argumentos que, no mínimo, nos obrigam a reflectir sobre a sua pertinência. Em primeiro lugar releva-se o facto de a prisão ser uma situação anormal, contrária à natureza humana, e que as actividades educativas, quando significativas e respondendo aos anseios dos detidos, devem ser entendidas como qualquer outra actividade ou terapêutica ocupacional. Neste sentido pode contribuir para atenuar os efeitos perversos da detenção e, em simultâneo, promover a valorização pessoal do detido, com esperados reflexos benéficos no desenvolvimento da auto-estima e reinserção social.

Em segundo lugar, refere-se que a importância atribuída às acções educativas em sistema prisional fundamenta-se no argumento de que se trata de um princípio de justiça social. Os estudos subjacentes ao relatório produzido pelo Comité Restrito constataram serem numerosos os detidos que passaram por uma experiência escolar negativa ou limitada. Por este facto, a sociedade deve considerar-se em dívida para com eles. No âmbito da igualdade de oportunidades, os detidos têm direito a que a sociedade lhes proporcione um apoio especial a fim de colmatar a sua situação desfavorecida.

O terceiro argumento apresentado, numa ligação directa aos dois anteriores, inscreve-se abertamente no domínio da reinserção social. Declara-se que a educação, quer académica, quer profissional, mais do que qualquer outra actividade é passível de encorajar e ajudar os reclusos a virar as costas à criminalidade. Remete-nos ainda para o argumento de que a relação custo/vantagem das despesas em educação em estabelecimentos prisionais, quando comparada com as verbas gastas na sua gestão, tenderá a oferecer, incomparavelmente, maiores benefícios à sociedade. Concordamos com Ribeiro (2009) ao afirmar que “embora a repressão do crime e a punição sejam acções imediatas, a educação

e a política social revelam-se muito mais importantes. O investimento em educação, como é bem sabido, reforça o pensamento ético e social” (p. 142).

## **2.2-A Acção Educativa em Estabelecimentos Prisionais**

### **2.2.1-O enquadramento legislativo**

O início da actividade educativa nas prisões, em Portugal, remonta a 1932, por força do disposto no Decreto-Lei 21175, de 28 de Abril, e da criação da Associação do Patronato das Prisões. Quando esta, em Maio de 1951, transita para a dependência da Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, o panorama muda substancialmente para melhor e assiste-se a uma maior articulação das várias actividades: educativas, morais e religiosas. A partir de então passa a ser preocupação dominante manter os reclusos ocupados a maior parte do tempo possível.

Contudo, até 1979, ainda as acções educativas em estabelecimentos prisionais eram orientadas por funcionários ligados ao Ministério da Justiça, sem formação adequada; estes completavam as suas tarefas oficiais leccionando/ensinando alguns temas ou dirigindo actividades escolares. Depois da assinatura do Despacho Conjunto n.º 21, de 1 de Agosto de 1979, o ensino passou a ser assegurado por professores.

Actualmente, vigora o Despacho Conjunto 451/MJ/ME, de 1 de Junho de 1999. Desde então foi regulamentado o ensino dentro dos estabelecimentos prisionais ao nível de todos os ciclos de ensino, como forma de colmatar os baixos níveis de escolaridade da população reclusa, seguindo o modelo dos Cursos de Educação e Formação de Adultos em vigor em todo o território nacional.

### **2.3-As Acções Educativas: Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA/RVCC) Da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) à Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).**

Em Portugal, à semelhança de outros países da Europa, tornou-se urgente a criação de um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que avaliasse e acreditasse, do ponto de vista formal, as competências que os adultos adquiriram nas suas práticas quotidianas, enquanto trabalhadores e/ou cidadãos, e que fosse, simultaneamente, aceite e reconhecido socialmente. Visava-se, acima de tudo, que este sistema contribuísse para a construção de itinerários de educação e de formação ao

longo da vida, e que induzisse à mobilização individual em termos de construção ou reconstrução de projectos profissionais, educativos, formativos e até mesmo sociais.

Com a Cimeira do Luxemburgo (1997), onde se assumiu para a União Europeia uma estratégia integrada de Educação e Formação, Emprego, Competitividade e Coesão Social, o Plano Nacional de Emprego lançou as suas primeiras raízes e fontes renovadoras de uma Educação e Formação de Adultos contemporânea, voltada para o futuro. Este assegurou:

Uma estratégia e um sentido, através da articulação entre domínios da educação, formação, emprego e do reconhecimento dos processos de aprendizagem não formais, nomeadamente os ligados aos contextos de vida, de trabalho e de acções de formação não certificadas formalmente; um programa, através da institucionalização do programa Sociedade s@ber +, visando a educação e a formação dos adultos, (...) a cargo da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), ainda e só em projecto, pois só viria a ser criada em Setembro do ano seguinte e tão só como Comissão Instaladora (Trigo, 2002, p.121).

Com este objectivo criou-se então um Grupo de Trabalho com o intuito de debater as questões inerentes a este projecto, o qual apresentou posteriormente as linhas base de acção que levasse ao desenvolvimento de uma Agência Nacional, e que criasse as condições necessárias para construção de um sistema dotado de consenso político e social e tutelado em conjunto pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, visando desta forma, uma articulação coerente e harmoniosa entre as práticas e as políticas de Educação e Formação de Adultos. Deste trabalho:

Traç[ou-se] vários cenários organizacionais e políticos e o[ptou-se] por rejeitar duas situações extremas: por um lado, considerava-se injustificada a criação de uma ANEFA que apenas viesse a actuar como indutora indirecta, ou simples instância de financiamento e reconhecimento de acções, programas e projectos, exclusivamente originados na chamada sociedade civil, mas, por outro lado, rejeitava-se igualmente a criação de uma ANEFA que se propusesse controlar, enquadrar ou tutelar todas as iniciativas estatais e não-estatais neste domínio, desvalorizando as imensas potencialidades e virtualidades dos processos de desenvolvimento individuais e colectivos radicados na autonomia dos novos movimentos sociais ou impulsionados pelo livre e criativo exercício da cidadania (Melo, Lima & Almeida, 2002, pp.115-116).

Em Maio de 1998, este Grupo de Trabalho, propôs a criação de uma instituição independente cuja estratégia apontava para a construção de um sistema descentralizado, autónomo e desvinculado do sistema escolar. Esta, que se desejava promotora de um percurso educativo com currículos, níveis e certificação em tudo diferentes do sistema escolar, propunha-se simultaneamente realizar o reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida. Surge finalmente, em Setembro de 1999, a ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, cuja Comissão Instaladora tomou posse em Abril de 1999 sob a tutela dos dois ministérios anteriormente referidos. Na revista *Saber Mais*, Benavente (1999) clarificou os objectivos da ANEFA salientando que:

Esse projecto significa passar a barreira do som! Queremos reconhecer a cada adulto o direito a ver formalmente validados os seus saberes, o que significa um grande esforço prévio para definir as competências que são necessárias para o 6º ano, o 9º ano, o ensino secundário. (...) Aquilo que se pede à educação e formação de adultos, hoje em dia, é ter respostas adequadas à diversidade de situações e poder responder a grupos-alvo prioritários (...) Tudo isto é realmente um grande desafio, sobretudo se tivermos em conta que, segundo a nossa concepção de educação e formação de adultos, em todas as instituições, em todos os espaços sociais, desde as autarquias, às empresas, às associações culturais, recreativas, de carácter educativo, pode e deve haver essa oferta. Portanto, entendemos esta Agência não como um organismo que vem criar novas formas de organização, mas que vem, sobretudo, animar, incentivar, coordenar aquilo que corresponderá, cada vez mais, a uma dinâmica social (pp.5-6).

Inspirado em modelos europeus, a ANEFA baseou-se no modelo francês do balanço de competências e no modelo britânico de validação das qualificações *National Vocational Qualification* (NVQ) e do *Qualification Curriculum Authority* (QCA).

A organização de um Sistema de Validação e Certificação de Competências surge então com a Agência Nacional de Educação Formação de Adultos (ANEFA) a 28 de Setembro de 1999, como um Instituto Público, sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, funcionando em regime de instalação por um período de dois anos, estatuto que manteve até à sua integração na Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) (cf. Decreto - lei nº 387/99).

No panorama dos diferentes actores institucionais da educação e formação de adultos, a ANEFA surge com objectivo de intervir em novos domínios, designadamente ao nível do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da

vida. As linhas estruturantes de intervenção apostam num modelo de educação e formação de adultos que valoriza os percursos já realizados, bem como os saberes e competências adquiridas ao longo da vida em situações informais e não formais. Para além da sua intervenção ao nível do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas tem como objectivos a promoção de itinerários formativos diversificados para adultos pouco escolarizados e com qualificação profissional insuficiente, bem como a diversificação e diferenciação de modalidades de educação e formação alternativas ao ensino regular, nomeadamente através da implementação de ofertas de curta duração, flexíveis e capitalizáveis, combinando a formação escolar com formação qualificante.

Estas intervenções operacionalizam-se em quatro medidas fundamentais:

1. O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) realizado com base no Referencial de Competências-Chave da ANEFA;

2. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) que se destinam a adultos maiores de 18 anos que não possuem a escolaridade básica de 9 anos, sem qualificação profissional, empregados ou desempregados. Esta oferta de educação assume uma dupla certificação escolar e profissional sendo as áreas profissionais variadíssimas. No final do percurso formativo, o adulto que concluir um Curso EFA recebe uma Carteira Pessoal de Competências-Chave e um Certificado de Educação e Formação de Adultos: Básico 3 (B3), equivalente ao 9º ano de escolaridade e nível II de qualificação profissional ou Básico 2 (B2), equivalente ao 6º ano de escolaridade e nível I de qualificação profissional; ou ainda Básico 1 (B1), equivalente ao 4º ano de escolaridade e nível I de qualificação profissional;

3. As acções S@ber+, de curta duração destinam-se a pessoas adultas empregadas independentemente da habilitação escolar ou qualificação profissional que possuem e visam o reforço ou aquisição de competências nos domínios profissional ou pessoal, em diversas temáticas, designadamente: Literacia Tecnológica, Internet para o Cidadão, Línguas Estrangeiras, Português como 2ª Língua, Euro, Cidadania Europeia, Matemática para a Vida, Contabilidade e Gestão, Expressão e Comunicação; Oficinas de Leitura e Escrita e Cidadania e Ambiente. A frequência com aproveitamento de um ou mais módulos das Acções S@ber+ confere um certificado de formação;

4. A ANEFA promove ainda e apoia paralelamente a criação de uma Rede de Clubes S@ber+ que se constituem como espaços de acolhimento, informação, orientação e convívio de adultos em busca de novos conhecimentos e competências numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Dos referidos domínios, em termos de Educação e Formação de Adultos, destaca-se a iniciativa do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que se tem vindo a consolidar numa Rede de Centros (nos termos da portaria nº1082-A/2001, de 5 de Setembro) em todo o território. Isto demonstra que:

O desenvolvimento desta Rede de Centros RVCC em todo o território é o sinal de que a dinamização da Educação e Formação de Adultos, enquanto sistema que possibilite o acesso generalizado destes à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente, pode e deve ser conduzida através da valorização das aprendizagens adquiridas ao longo da vida (Eiras, 2002, p.13).

Esta rede tem sido, paulatinamente, construída através de um processo de acreditação de entidades de natureza diversa, pública ou privada, enraizadas nas comunidades em que se inserem. A título de exemplo referimos as associações de desenvolvimento local/regional, associações empresariais, associações de municípios e instituições públicas (escolas dos ensinos básico e secundário, Instituto de Emprego e Formação Profissional - IEFP). Inerentes à criação da rede enfatizam-se outros aspectos tais como: i) as necessidades das populações; ii) os critérios de acessibilidade das populações; iii) a diversidade dos públicos destas entidades.

Assim, o sistema estender-se-á a todo território nacional e ilhas, propondo a criação de pelos menos um Centro em cada NUT III (nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos), de forma a atenuar as assimetrias regionais e favorecer a igualdade de oportunidades.

A apreciação das candidaturas para acreditação de novos centros de RVCC, encontra fundamento no Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (cf. portaria nº1082-A/2001, de 5 de Setembro). Este regulamento tem como principal finalidade identificar os projectos/entidades que reúnem condições de partida e que demonstram possuir as capacidades e competências básicas fundamentais para integrarem a Rede dos Centros de RVCC.

Cabe ao Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (Prodep III) disponibilizar os recursos financeiros, antecipadamente negociados com a Comissão Europeia no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio. Legislado no Despacho Conjunto nº 262/2001, de 22 de Março, que aprova o regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da Medida 4, Acção 4.1 – Reconhecimento,

Validação e Certificação de Conhecimentos e Competências Adquiridas ao Longo da Vida. É de destacar, que a rede de Centros de RVCC/Centros de Novas Oportunidades, integra entidades financiadas pelo PRODEP III e a partir de 2003, entidades previamente acreditadas pela Direcção-Geral de Formação Vocacional que se auto financiem como previsto no artigo 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

A Rede constituiu-se em Novembro de 2000, com entrada em observação de seis entidades. Na região Norte, Associação Industrial do Minho (AIMinho), Associação Nacional de Oficinas e Projectos (ANOP); na região de Lisboa e Vale do Tejo, a Escola Nacional de Bombeiros (ENB) e o Instituto e Emprego e Formação Profissional (IEFP) - Centro de Formação Profissional do Seixal e, por último, na região do Alentejo, Agência para Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste (ESDIME).

Entre o ano 2001 e 2009 e no cumprimento da meta negociada pelo Estado Português com a União Europeia já entraram em funcionamento, cerca de cento e setenta e quatro centros, dos quais quarenta são auto-financiados e promovidos por diversas entidades que asseguram a sua instalação e funcionamento dentro das condições legalmente estabelecidas, através de um financiamento próprio.

#### **2.4-O Modelo de Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida – Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)/ Novas Oportunidades.**

O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) tem como objectivo dar a oportunidade a todas as pessoas adultas, com mais de 18 anos, de serem reconhecidas – pessoal, social e oficialmente – as competências, conhecimentos e saberes que foram adquirindo ao longo da vida nos mais variados contextos, promovendo e facilitando percursos de educação e formação com certificação escolar (e profissional) obrigatória. Estes Centros, mais conhecidos por Centros de Novas Oportunidades (CNO), organizam-se em torno de três eixos fundamentais, que passamos a destacar: o Reconhecimento de Competências, a Validação de Competências e a Certificação de Competências.

O Reconhecimento de Competências, primeiro eixo, desdobra-se em funções de aconselhamento e acompanhamento, enquadradas nos princípios metodológicos e nos objectivos do balanço de competências. O aconselhamento corresponde a actividades de acolhimento através do preenchimento de uma ficha de inscrição e, se necessário, uma entrevista de diagnóstico de competências que permite efectuar uma pré-selecção dos

adultos que reúnem condições para integrar o respectivo processo. É neste momento que se procede à explicação dos objectivos, funcionamento e metodologia subjacentes ao Centro, junto dos adultos, bem como à identificação das expectativas do adulto que se inscreve, sendo esta tarefa da responsabilidade do profissional de RVCC. O acompanhamento resume-se ao processo de identificação pessoal de competências previamente adquiridas ao longo da vida consubstanciado num conjunto de actividades assentes “numa lógica de balanço de competências, na qual se promovem ocasiões de identificação e avaliação de competências, utilizando, para o efeito, um conjunto diversificado de meios (entrevistas individuais e colectivas, actividades práticas, testes, jogos...)” (ANEFA, 2001, p.13).

No decorrer das actividades, o adulto deverá construir, com apoio dos técnicos: o profissional de RVCC e os formadores das quatro áreas de Competências-Chave - Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação e Cidadania e Empregabilidade, o seu dossier pessoal, anexando, sempre que se justifique, evidências/provas documentais das competências que vai mencionando.

Em suma “o processo de reconhecimento pessoal das competências (...) proporciona ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o à identificação das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos” (ANEFA, 2001, p.13).

Concluído o dossier pessoal este é analisado pelo profissional de RVCC e pelos formadores das diferentes áreas de Competências-Chave. A análise do dossier pessoal respeita os princípios orientadores prescritos pelo Referencial de Competências-Chave da ANEFA, para as quatro áreas, e em função dos três níveis de certificação (Básico 1, Básico 2 e Básico 3). Em função dos critérios de evidência propostos no Referencial, os respectivos profissionais procurarão desocultar no dossier pessoal as evidências definidas no mesmo.

Desta análise poderão surgir três situações distintas:

1. A ausência de determinadas competências, em uma ou mais áreas, o que implicará a necessidade de Formação Complementar, a qual é ministrada pelos respectivos formadores no Centro. Esta Formação Complementar não pode exceder na totalidade das quatro áreas de Competências-Chave as 25 horas de formação pois tem como objectivo colmatar pequenas necessidades formativas;

2. A existência de acentuadas necessidades formativas implica que os adultos sejam encaminhados pelos profissionais para outras Ofertas de Educação e Formação de Adultos (OEFA) que se coadunem com o tipo de necessidades formativas diagnosticadas pelos

formadores. Esta formação é ministrada fora do Centro sendo promovida por outras entidades de educação/formação (Acções S@ber +, Cursos EFA e outros cursos);

3. Por último, caso não se verifique a necessidade de formação complementar em nenhuma das áreas de Competências-Chave o adulto efectuará o seu Pedido de Validação de Competências sendo estas posteriormente formalizadas na sessão de júri.

Importa acrescentar que as Formações Complementares são acções de curta duração organizadas de acordo com o Referencial de Competências-Chave e estruturadas a partir de competências de que o adulto é portador e que foram identificadas durante o processo de reconhecimento e/ou validação de competências. Estas acções de formação permitirão que o adulto possa adquirir novas competências, complementando um determinado nível formativo conducente ao processo de certificação.

O segundo eixo, Validação de Competências constitui o acto formal realizado pela entidade e que se consubstancia num conjunto de actividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das suas competências, relativamente às quatro áreas de Competências-Chave e aos três níveis de certificação escolar possíveis, como consta no Referencial de Competências-Chave da ANEFA. O Júri de Validação assume a posição mais relevante deste eixo, com a principal missão de analisar e avaliar o dossier pessoal apresentado, interpretando a correlação entre todas as evidências aí documentadas e o referencial de Competências-Chave. Sempre que se justifique, o adulto deverá promover actividades de demonstração de competências que permitam aferir as competências menos claras descritas/documentadas no dossier pessoal. Finalmente, e tendo sempre em consideração o Pedido de Validação de Competências apresentado pelo adulto, o júri deverá ainda posicioná-lo nas várias unidades de Competências-Chave de cada uma dos níveis B1, B2 e B3.

Por último, a Certificação de Competências formaliza as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e constitui “a confirmação oficial e formal das competências e qualificações adquiridas através da formação e/ou experiência, em princípio, identificadas no processo de reconhecimento, avaliação e validação” (ANEFA, 2001, p.14). A actividade-chave deste eixo consiste na oficialização da validação das suas competências através do seu registo na Carteira Pessoal de Competências-Chave e mediante a emissão de um certificado de equivalência aos 3º, 2º ou 1º Ciclos do Ensino Básico, sempre que obtenha a certificação na totalidade das quatro áreas de Competências-Chave. O dossier pessoal fica na posse do adulto, recebendo mais tarde o Certificado

equivalente ao nível a que foi certificado e a respectiva Carteira Pessoal de Competências-Chave.

Garantidos estes três eixos de intervenção, os centros de RVCC asseguram uma oferta diversificada de serviços a partir de seis funções fundamentais: animação local, informação, aconselhamento, acompanhamento, formações complementares e provedoria.

## **2.5-O Referencial de Competências-Chave**

Segundo Alonso, Imaginário & Magalhães, (2001) baseando-se em experiências desenvolvidas noutros países, neste campo, tornou-se imprescindível elaborar um referencial que definisse:

As competências essenciais e valiosas na nossa sociedade do conhecimento e da globalização, que crie as condições para oferecer a todos e cada um dos cidadãos e cidadãs adultos uma igualdade de oportunidades perante a educação e a formação ao longo da vida (p. 5).

O Referencial de Competências-Chave, inserido num quadro conceptual mais alargado da aprendizagem ao longo da vida, constitui-se como um instrumento imprescindível com vista a orientar o próprio processo de reconhecimento, validação e certificação de competências; estruturar o desenho curricular de percursos de educação e formação sustentados nas Competências-Chave e guiar a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos.

O Referencial de Competências-Chave é entendido como uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projectos de educação e de formação de adultos. A sua organização assenta em quatro áreas nucleares e uma área de conhecimento e na contextualização das competências, consideradas todas elas necessárias para formação da pessoa/cidadão do mundo actual. As suas áreas nucleares são: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE).

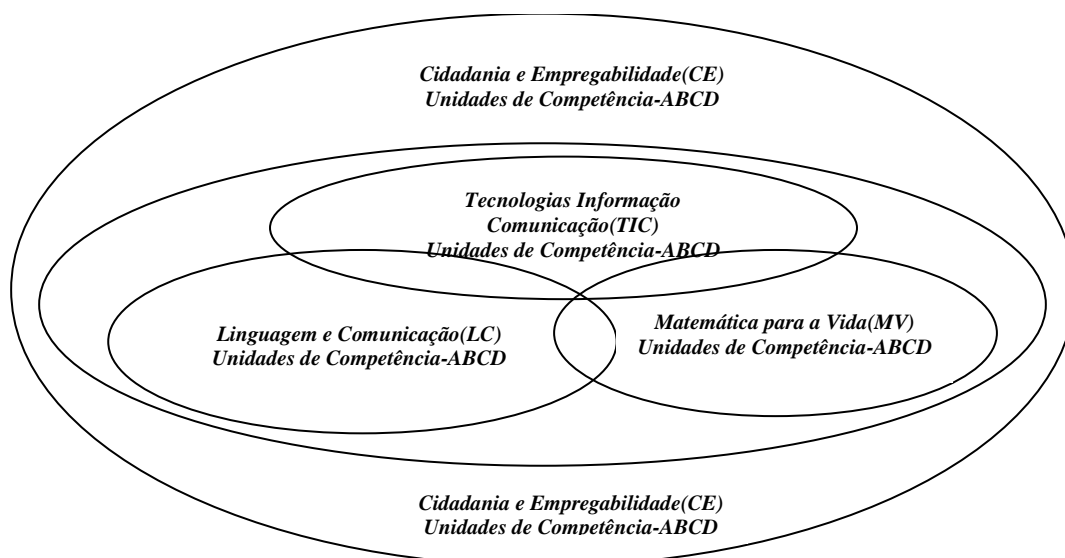
As competências adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida e identificadas pelo profissional de RVCC e formadores são reconhecidas neste quadro orientador que, por sua vez, indicará se estas são suficientes e adequadas para poderem ser validadas e certificadas. Este quadro orientador denominado de Referencial de Competências-Chave sustenta-se em princípios identificados na sua construção, e que, portanto, devem orientar o seu desenvolvimento em diferentes contextos de utilização, no reconhecimento e validação de

competências e nos processos de desenvolvimento curricular no âmbito da formação. Estes são: 1. Adequação e relevância – as competências não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos; cada indivíduo tem as suas características individuais e o referencial de Competências-Chave tem que ser, de certa maneira, adaptado às suas aprendizagens; 2. Abertura e flexibilidade – referencial suficientemente aberto de forma a permitir a sua adaptação à heterogeneidade e diversidade dos adultos; o referencial tem que ser suficientemente abrangente e moldável a cada indivíduo; 3. Articulação vertical e horizontal – as competências complementam-se numa matriz articulada onde todas ou parte delas são mobilizadas para resolução de problemas a diferentes níveis; o referencial de Competências-Chave tem que permitir a movimentação das aprendizagens, de forma a dar resposta às variadíssimas matérias e temas que daí surgem; 4. Equilíbrio – a opção por quatro áreas de Competências-Chave significa que todas elas se consideram relevantes e necessárias para a formação da pessoa no mundo actual; esta divisão permite abranger os vários temas considerados essenciais na actualidade, para que sejam validadas e certificadas competências realmente significativas.

O Referencial de Competências-Chave credibiliza o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ao permitir que haja um enquadramento específico das competências.

Em suma, a validação e a certificação de competências adquiridas ao longo da vida, mencionadas no seu dossier pessoal reportam-se ao referencial de Competências-Chave da ANEFA, que se organiza por níveis: Básico 1, Básico 2, Básico 3 e que abrange as quatro áreas anteriormente mencionadas, como se especifica no quadro seguinte:

**Quadro 1- Organização do Referencial de Competências-Chave (Níveis B3, B2, B1)**



**Fonte:** Revista Saber Mais, nº14, 2002, (p.6.)

A estrutura do referencial deve permitir uma leitura suficientemente flexível, de forma a suscitar uma pluralidade de combinações de competências nos diferentes projectos de reconhecimento e de formação, distinguindo os percursos e os ritmos conforme as necessidades dos formandos nos seus contextos de vida e estar interligado permitindo assim a interdisciplinaridade entre as várias áreas de formação.

## **2.6-Metodologia subjacente ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências**

As práticas de reconhecimento de competências, em Portugal, parecem ainda estar num quadro conceptual enublado, conduzindo a práticas difusas de balanços de competências. Todavia, este constitui a oportunidade de o indivíduo fazer uma auto-avaliação do seu percurso profissional, formativo, pessoal e social. Os saberes e competências adquiridos, não só na esfera profissional, mas também na família, na escola e nos nossos tempos livres constituem adquiridos que podem ser transferidos para o mundo do trabalho.

O que significa Balanço de Competências? Aqui importa compreender a designação, clarificando o sentido dos vocábulos Balanço e Competência. Por Balanço entende-se um estado de indecisão, em que se analisam os aspectos positivos e negativos de algo, neste contexto, da vida pessoal, formativa, profissional e social de cada adulto. No entanto, explicitaremos de forma sucinta o seu sentido. Apesar das dificuldades inerentes à definição de competência, dado o seu carácter polissémico, podemos, num sentido mais amplo, concebê-la como a capacidade de mobilização de conhecimentos e saberes com vista à realização/ resolução de uma determinada tarefa/problema inserida num determinado contexto, sendo o seu possuidor ainda capaz de transferir esses mesmos conhecimentos para outros contextos em função de determinadas tarefas/problemas. Num sentido mais restrito e específico, a Competência deverá ser entendida como capacidade de realizar uma tarefa particular em condições específicas (Jordão, 1997).

Desta forma, o Balanço de Competências assume-se como um processo dinâmico que permite analisar os pontos fracos e fortes de determinadas competências do indivíduo, as quais podem ser gerais ou específicas. Subjaz por parte do indivíduo uma atitude voluntária que mediante um processo activo, personalizado e complexo, articula dimensões pessoais e socioprofissionais. O balanço de competências apresenta-se como já foi reforçado atrás, como “um processo dinâmico que vai permitir a qualquer pessoa conhecer-

se melhor, descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais e estabelecer um projecto de vida” (Jordão, 1997, p.11).

Este por sua vez implica um trabalho coeso, dinâmico e exploratório que envolve profissionais que suscitem a produção de elementos de análise relacionados com saberes e competências adquiridas pelos sujeitos indispensáveis à construção de projectos profissionais. Fazer um balanço de vida, seja em que momento for, pode constituir um processo muito difícil e até doloroso. Todos nós sabemos que a memória apaga muita coisa, deixando por vezes as más recordações. Nunca podemos esquecer “que fazer um balanço pessoal é desenvolver um conjunto de capacidades adormecidas” (Jordão, 1997, p.14).

Ao pormos em prática o Balanço de Competências, importa adaptarmos e individualizarmos o processo a cada sujeito, respeitando as suas idiossincrasias. Cada um é um sujeito detentor de uma história de vida única e singular, marcada por acontecimentos específicos que suscitaram o desenvolvimento de competências. Além de ser um processo de valorização de si próprio permitirá também, em última análise, proporcionar um melhor futuro em termos profissionais e pessoais e a (re)definição de um novo percurso de vida. Desta forma, os objectivos estabelecidos ao longo do processo de balanço de competências vão sendo adaptados ao indivíduo e à fase do processo. O objectivo último é a construção/elaboração de uma síntese do balanço, formalizando um plano de acção para a concretização dos projectos profissionais do indivíduo alvo de balanço de competências.

Neste sentido, o Balanço de Competências deve permitir não só a análise das competências profissionais e pessoais, assim como as aptidões e motivações, mas também permitir a definição de um projecto profissional e pessoal de vida. Neste plano de acção identificam-se aspectos que convém melhorar, potencialidades a desenvolver, passos a percorrer que podem muitas vezes passar pela necessidade de uma formação adicional. Este processo poderá inscrever-se num processo de orientação a empreender com ajuda de um técnico de orientação, que o levará à definição de um projecto de vida.

O Balanço de Competências é uma forma de reconhecimento dos quatro pilares fundamentais da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Entre outros objectivos procura ainda envolver os adultos na constituição de uma carteira pessoal de “saberes em uso” reunindo sempre provas ou evidências desse itinerário, procurando formas (reconhecidas) de validar essas competências, saberes, valorizando caminhos percorridos e potenciando a força necessárias para empreender voluntariamente novas aprendizagens.

## 2.7-Ações Educativas Desenvolvidas no Estabelecimento Prisional

No contacto informal que se estabeleceu com os professores dos vários ciclos de ensino, em exercício de actividades docentes no estabelecimento prisional, em estudo, teve-se conhecimento de uma série de acções educativas, que fazem parte do “Plano Anual” e que são pensadas e levadas à prática tendo em vista contribuir para a reinserção social dos reclusos, para além dos referidos cursos atrás mencionados.

Estas acções educativas são realizadas, a maioria delas, fora do horário lectivo dos referidos professores. Habitualmente servem de ponto de partida, concretização ou sistematização de um determinado conteúdo programático a estudar ou estudado. Mas, podem também abranger a divulgação ou discussão de temáticas entendidas como pertinentes pela sua actualidade. Do facto resulta que as acções educativas acabam por ser alargadas a toda a população detida, sempre que as condições de espaço, transporte ou outras o permitam. Tais acções incluem temas como a toxicodependência, alcoolismo, saúde oral, planeamento familiar; sessões de leitura comentada, visitas de estudo, cursos de pintura e de arraiolos. Por vezes, as acções educativas tomam características recreativas, como a comemoração das festas de Natal, Páscoa e S. Martinho.

Consultado o “Plano Anual”, as acções educativas e principais objectivos a atingir podem ser organizados no seguinte quadro:

**Quadro 2 - Plano Anual de Acções Educativas.**

<b>Acções Educativas</b>	<b>Objectivos a Atingir</b>
↳ Sensibilização da comunidade reclusa para a frequência no ensino.	↳ Sensibilizar a comunidade reclusa a participar nas actividades lectivas e de índole cultural ↳ Desenvolver o espírito de interacção entre os diversos agentes educativos ↳ Sensibilizar os formandos à frequência dos Cursos EFA/RVCC
↳ Visita de Estudo	↳ Conhecer algumas regiões do nosso país ↳ Consolidar conhecimentos adquiridos anteriormente ↳ Visitar monumentos históricos que fazem parte do património histórico-cultural do nosso país.
↳ Dinamização da biblioteca:	↳ Incentivar o gosto pela leitura ↳ Divulgar as obras existentes na biblioteca

<b>Acções Educativas</b>	<b>Objectivos a Atingir</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sessões de leitura</li> <li>✓ “Feira do livro”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Contribuir para o enriquecimento cultural dos reclusos, através da leitura</li> <li>↪ Participar nos concursos de leitura organizados pelas diversas instituições.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Convívios: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ S. Martinho / Magusto</li> <li>✓ Festa / Natal e Passagem de Ano</li> <li>✓ Páscoa</li> <li>✓ Encerramento do ano lectivo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Ocupar os tempos livres dos reclusos</li> <li>↪ Proporcionar momentos de bem estar</li> <li>↪ Confraternizar e desenvolver o espírito natalício entre os reclusos</li> <li>↪ Consciencializar a comunidade envolvente e parceiros sociais a participarem na sensibilização e realização das diversas actividades, num espírito de interacção.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Torneios desportivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Futebol</li> <li>✓ Andebol</li> <li>✓ Ténis de mesa</li> <li>✓ Jogos Tradicionais</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Proporcionar aos reclusos a pratica de uma modalidade desportiva</li> <li>↪ Fomentar o convívio entre os reclusos deste e doutros estabelecimentos prisionais</li> <li>↪ Proporcionar uma ocupação saudável dos tempos livres individuais ou colectivos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Cursos de: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bordados Tradicionais (Arraiolos, Artes Decorativas)</li> <li>✓ Bolsa de formação de Música</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Proporcionar aos reclusos a aprendizagem duma actividade manual</li> <li>↪ Ocupar os tempos livres dos reclusos</li> <li>↪ Proporcionar aos reclusos momentos de lazer e bem estar</li> <li>↪ Proporcionar à comunidade reclusa a aprendizagem de algumas noções de música</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Colóquios: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alimentação</li> <li>✓ Toxicodependência</li> <li>✓ Alcoolismo</li> <li>✓ Sida</li> <li>✓ Meio Ambiente</li> <li>✓ Hepatites</li> <li>✓ Saúde Oral</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Sensibilizar os formandos e a população reclusa para o problema de determinadas doenças</li> <li>↪ Levar a população reclusa a prevenir-se contra determinadas doenças</li> <li>↪ Consciencializar a população reclusa da necessidade de adquirir hábitos de higiene</li> <li>↪ Fomentar entre a população reclusa a sua participação na discussão de temas actuais e do</li> </ul>

Acções Educativas	Objectivos a Atingir
✓ Planeamento Familiar	interesse dos mesmos
↪ Jornal “A Comunidade”	↪ Incentivar os formandos na participação do jornal do E. P. com: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Artigos</li> <li>✓ Poemas</li> <li>✓ Lengalengas</li> <li>✓ Adivinhas</li> <li>✓ Anedotas</li> <li>✓ Passatempos</li> <li>✓ Palavras Cruzadas</li> <li>✓ (...)</li> </ul>
↪ Comemorações do Dia Internacional de: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1 de Outubro – Dia da Música</li> <li>✓ 16 de Outubro – Dia da Alimentação</li> <li>✓ 1 de Dezembro Dia Mundial da Sida</li> <li>✓ 17 de Novembro - Dia Mundial do não fumador.</li> <li>✓ 1 de Janeiro – Dia Mundial da Paz</li> <li>✓ 8 de Março – Dia Internacional da Mulher</li> <li>✓ 15 de Março - Dia Mundial dos Direitos do Consumidor</li> <li>✓ 21 de Março – Dia Mundial da Floresta</li> </ul>	↪ Fomentar entre a população reclusa a sua participação na discussão de temas actuais e do interesse dos mesmos <ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Alertar toda a população reclusa para a problemática referente a cada uma das comemorações</li> <li>↪ Fomentar o diálogo e o debate sobre temas actuais e preocupantes da nossa sociedade</li> </ul>

Acções Educativas	Objectivos a Atingir
✓ 26 de Março – Dia Mundial do Livro	
✓ 27 de Março – Dia Mundial do Teatro	
✓ 7 de Abril – Dia mundial da Saúde	
✓ 25 de Abril – Dia da Liberdade	
✓ 18 de Maio – Dia Internacional dos Museus	
✓ 5 de Junho – Dia Mundial do Ambiente – Dia do Cigano	
✓ 10 de Junho – Dia de Portugal	
✓ 26 de Junho – Dia Mundial da Luta contra a Droga	

Como atrás se referiu, as acções educativas são implementadas no sentido de contribuir para a inserção social dos reclusos. Para garantir maior eficácia, por vezes são convidados como prelectores técnicos e especialistas de reconhecida competência, sensíveis às características singulares da população alvo.

## 2.8-Obstáculos que Limitam a Acção Educativa nos Estabelecimentos Prisionais

A actividade educativa, como ressalta da revisão da literatura que tem vindo a ser apresentada, é uma das vias capaz de conduzir à reinserção social do recluso. Partilha-se a opinião de Silva (1998) quando afirma que:

A prisão é por natureza anormal e destruidora da personalidade a vários níveis. A actividade educativa, dentro do estabelecimento prisional está em posição de tornar

essa situação menos anormal, de atenuar um pouco os prejuízos que a detenção faz suportar (p. 25).

Inspiram-se neste extracto ideias que vão nortear o estudo. A prisão é (1) contrária às características da natureza humana; (2) as condições existentes nos estabelecimentos prisionais nem sempre são propícias à reeducação para a convivência social, podendo ser, inclusive, destruidoras de potenciais competências válidas; (3) a actividade educativa, convenientemente orientada, pode ser factor de valorização pessoal, cultural e profissional, conducentes à reinserção social futura e que as teorias de reinserção social dos reclusos e as recomendações internacionais claramente apontam que esta (4) constitui uma obrigação da sociedade que legitima regras que privam da liberdade os indivíduos que cometem actos ilícitos.

É evidente que da revisão da literatura efectuada também se retira a opinião de que a reinserção dos reclusos, em quadros aceites pela sociedade, não é tarefa fácil. Alvim (1983) chama a atenção para o facto dos reclusos, frequentemente, não constituírem casos solitários. Integram-se em pequenos grupos, mais ou menos coesos, com relações intergrupais mais ou menos organizadas, difíceis de penetrar e obter a adesão à frequência de acções educativas com objectivos conducentes à reacquirição da identidade social de cada um.

A acrescentar às dificuldades de reinserção social dos reclusos, levantadas pelo comportamento das micro-sociedades, ou subculturas, que se detectam nas prisões, a sociedade vê limitado o cumprimento daquela obrigação, que lhe está atribuída, por força de princípios que radicam no respeito pelos direitos fundamentais inerentes à dignidade humana. Rodrigues (1983) entende que o direito do recluso à não inserção social é parte integrante do direito de ser diferente e que este, como qualquer outro direito, deve ser assegurado por toda a sociedade que se diz pluralista e democrática. Toda a acção educativa que conduz à reinserção social do recluso só é compatível num quadro que defenda o princípio da livre decisão do recluso aceitar, cooperar ou recusar.

Muitos dos detidos pensam ainda que as acções de educação nada têm para lhes oferecer, quando consideradas em sentido restritivo, coincidente com a educação escolar. Outros são quase analfabetos e têm vergonha que alguém se aperceba dessa situação. Outros ainda vêem o seu desejo de valorização ser criticado pelos companheiros de condição. Silva (1998) é de opinião que, nos estabelecimentos prisionais, “ de tudo o que

pode servir para ocupar o tempo, estudar é o que é menos aceite. Os (reclusos) que estudam recebem logo o rótulo de ‘intelectualóides.’ ” (p. 65).

Face a todos os obstáculos com que a reinserção social dos reclusos se confronta, autores, como Rodrigues (1983), entendem que a culpa da sociedade no surgimento da delinquência fica expiada quando se atingem metas que estão longe de satisfazer critérios mais exigentes:

Ao pretender alcançar o objectivo da reinserção social não se quer, pois, que o indivíduo assuma como próprio o modelo vigente e seus valores. O que se tem em vista é apenas torná-lo capaz de, em qualquer caso, não cometer crimes, facultando-lhe para isso os meios necessários e adequados (p. 180).

Pelas razões descritas, a *Recomendação* do Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989), já anteriormente referida, alerta para o facto de os docentes necessitarem ser muito competentes e prodigalizarem encorajamento aos detidos levando-os a inscreverem-se em acções educativas, a aumentarem os conhecimentos, restituindo-lhes confiança nas possibilidades.

Adianta aquela *Recomendação* que, porque muitos dos homens e mulheres privadas de liberdade tiveram experiências escolares negativas, importa que as acções educativas em estabelecimentos prisionais encontrem modelos que se afastem das atitudes e procedimentos tradicionalmente conotados com a escola institucional, mormente no que respeita à relação professor/aluno.

De uma forma geral todos os autores que atrás foram citados apontam no sentido de que devem ser respeitados, ou no mínimo não atacados, os direitos dos detidos. Mormente, em todas as situações, devem ser tratados como indivíduos adultos, responsáveis, dispondo, inclusivé, da possibilidade de fazer escolhas. Na educação em estabelecimentos prisionais faz sentido o princípio de que o respeito e a aceitação dos detidos-educandos são indispensáveis à motivação e à participação.

## **CAPÍTULO III – Estudo Empírico**

Este capítulo tem como finalidade principal especificar os procedimentos metodológicos seleccionados e que parecem servir melhor o estudo do problema, dando resposta ao objectivo e questões oportunamente formuladas.

No entanto, por se entender que as acções ganham maior significado no contexto onde ocorrem e o seu conhecimento contribuir para tornar mais claros os argumentos que justificam as opções metodológicas tomadas, começa-se por descrever o ambiente que individualiza o estabelecimento prisional quanto ao espaço e à população detida.

### **3.1-O Estabelecimento Prisional**

No que ao ambiente diz respeito, salienta-se desde logo que o estabelecimento prisional, onde decorre o estudo, debate-se com o problema da sobrelotação, como, aliás, a generalidade dos estabelecimentos prisionais portugueses. Ainda que se considere que a área destinada a alojar reclusos foi amplamente aumentada nos últimos anos, com a adaptação de instalações militares devolutas, na verdade, a lotação também passou a ser substancialmente maior. Apesar do esforço, não nos iludamos em relação à resolução do problema.

O estabelecimento prisional em apreço situa-se numa cidade do interior. A construção do seu corpo mais antigo data do século XVI, reedificado no final do século seguinte, tendo então servido como convento. A partir de meados do século XIX, o edifício foi ampliado e passou a aquartelar tropas. Recentemente foi submetido a obras de adaptação e melhoria de condições, projectadas para servirem à reclusão de homens já condenados. No bloco frontal encontram-se os gabinetes dos vários serviços administrativos, os gabinetes técnicos, gabinete de direcção e chefia de guardas.

Nas instalações deste Estabelecimento Prisional, encontram-se, à data do presente estudo, 133 homens.

Retomando a descrição do edifício verificamos que a área prisional é constituída por quatro pisos, cada um deles com um número variável de camaratas que podem alojar até doze reclusos. Cada camarata dispõe de casa de banho própria. No rés-do-chão encontra-se o refeitório, uma sala de convívio/sala de visitas e um ginásio desportivo. Este piso faz a ligação com um pátio exterior, com muros de quatro metros de altura e uma área aproximada de 1200 m<sup>2</sup>. Este é utilizado duas horas por dia. Uma no período da manhã,

das 10h 30m às 11h 30m, e outra no período da tarde, das 16h às 17h. Este pátio é também usado para a prática desportiva.

Junto a este grande pavilhão encontra-se um outro espaço independente, com gradeamento em rede metálica, onde se situa a escola do Estabelecimento Prisional. Este espaço é constituído por quatro salas de aula, uma sala de professores, uma sala de meios audiovisuais, quatro casas de banho e um salão polivalente com uma área de cerca de 100 metros quadrados. Quando necessário este salão destina-se a espaço de convívio, festas e colóquios.

Estão ainda alojados num espaço anexo à escola os detidos que beneficiam dos regimes abertos – RAVI e RAVE.

Em frente ao edifício da escola encontra-se um pátio com cerca de 600 m<sup>2</sup>.

Nas imediações da Escola encontram-se ainda as oficinas de carpintaria e de serralharia mecânica.

Todo o espaço ocupado pelo Estabelecimento Prisional é circundado por muros com cerca de 3 metros de altura, com uma vedação em rede com 2,5 metros e diversas filas de arame laminado na parte superior.

A população detida, se por um lado é em número que ultrapassa a lotação que o estabelecimento prisional pode comportar em condições aceitáveis, como já atrás se informou, caracteriza-se ainda por uma forte mobilidade. Contudo, à data da realização do estudo, identificaram-se como estando em situação de beneficiar de estatuto que foge ao conceito vulgar de recluso os seguintes: quatro pessoas estavam detidas a título precário, isto é, sem terem ido a julgamento; vinte encontravam-se em R.A.V.I. e oito beneficiam de R.A.V.E. As restantes encontram-se em regime fechado.

Os reclusos em R.A.V.I., como é natural, dispersam-se pelas mais diferentes ocupações remuneradas, necessárias à manutenção e bom funcionamento de um estabelecimento prisional. Tão diferentes eram a natureza das actividades desenvolvidas que se tornaria fastidioso estar a citá-las.

Interessante será salientar que os reclusos que gozam da situação de R.A.V.E. apenas se distinguem dos vulgares cidadãos por terem de pernoitar no estabelecimento prisional. Dois frequentavam cursos de formação profissional; três trabalhavam na Câmara Municipal do concelho ao abrigo de um protocolo; os restantes trabalhavam numa fábrica. Como é natural, podem ausentar-se do estabelecimento prisional a partir das 7h 30m e só regressar no final do dia, consoante o seu horário laboral.

No estabelecimento prisional em estudo, um elevado número da população detida é

de etnia cigana constituindo, deste modo, um estabelecimento com características singulares. Não é sem razão que é comum ser conhecido por “Prisão de Ciganos”. Esta observação decorre do facto da maioria dos homens transportarem consigo o peso de uma cultura ancestral, com hábitos e comportamentos característicos do povo a que se orgulham de pertencer e a cuja vida comunitária regressarão um dia.

O normal é os indivíduos desta etnia serem condenados por condução sem habilitação legal e por tráfico de estupefacientes. Comentam que “foi um azar”; “era a primeira vez que levavam droga e foram logo apanhados”. Acrescentam: “uma pessoa pensa que vai melhorar a vida e quando vê, deu-se mas foi cabo dela”.

Refira-se ainda a idade bastante jovem destes 133 homens que constituem esta população prisional. O mais jovem tem 18 anos e o mais idoso 58 anos.

### **3.2-Método**

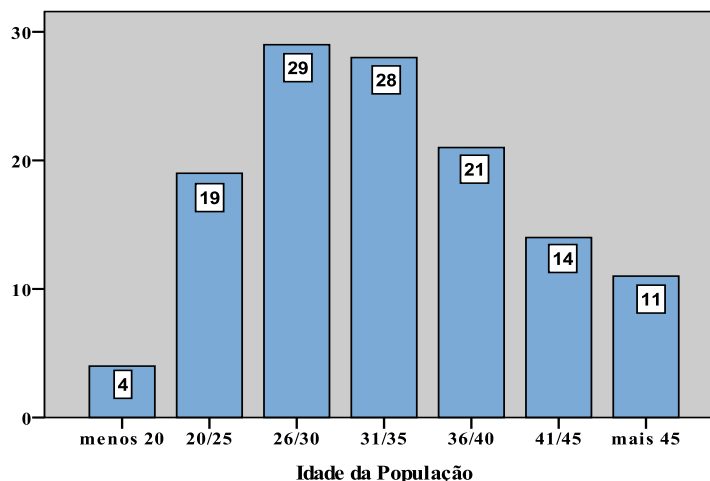
Com a realização do presente estudo pretende-se obter informações sobre o possível contributo que a participação em acções educativas, de formação escolar e/ou extra-escolar, podem trazer à valorização pessoal e às expectativas futuras de reinserção social dos reclusos. A metodologia de investigação que parece capaz de servir melhor este objectivo, considerando os condicionalismos existentes, é uma metodologia de índole quantitativa.

Para a análise dos dados recorreu-se a medidas descritivas de estatística sumária para cada uma das variáveis consideradas, utilizando o programa informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). A partir dos dados recolhidos com o inquérito construiu-se uma base de dados com a qual foi possível proceder à determinação de percentagens relativas, médias aritméticas e à análise de regressão das várias variáveis (Maroco, 2003).

### **3.3-Participantes**

Passemos agora a uma análise mais detalhada dos resultados obtidos acerca da população do estudo.

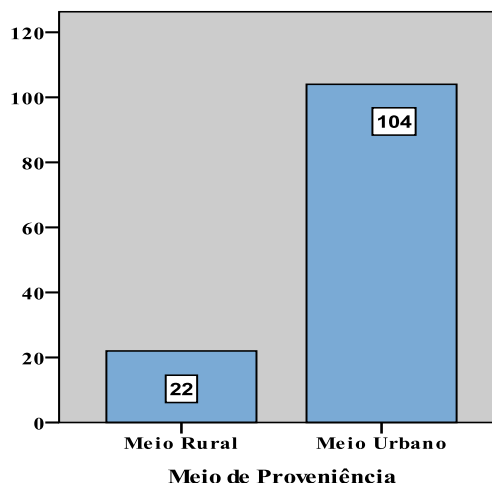
Em termos de idade, a população do estabelecimento onde se desenvolveu o estudo encontra-se distribuída da seguinte forma:



**Gráfico 1 - A idade da população em estudo.**

Se analisarmos mais detalhadamente a idade da população em estudo verificamos que, o maior número da população se encontra na faixa etária 29/30 anos, logo seguida da faixa etária 31/35 e 36/40 anos, tratando-se assim duma população bastante jovem. De salientar que, com mais de 45 anos apenas encontramos um total de 11 pessoas e com menos de 20 anos encontramos 4 homens.

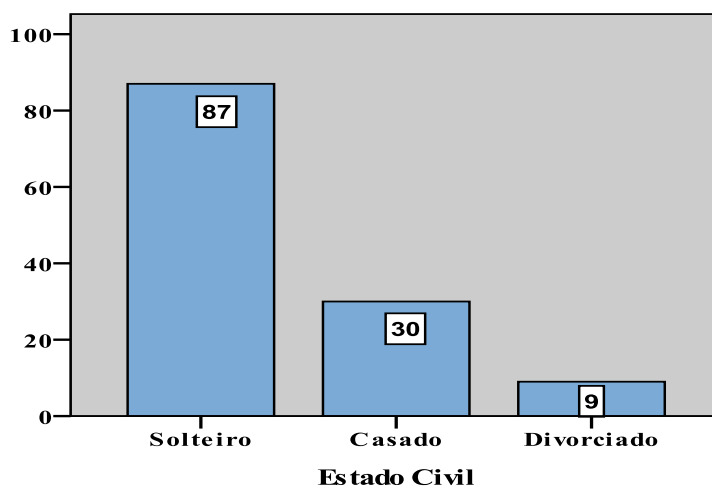
Quisemos também saber, qual a origem da população em estudo e os resultados que obtivemos, podem ser analisados no gráfico que a seguir se apresenta.



**Gráfico 2 - O meio de proveniência da população.**

Como podemos verificar pela análise do gráfico n.º 2, a maioria da população é proveniente do meio urbano, mais do triplo, face ao meio rural. Podemos afirmar assim, que face a esta população e no estabelecimento prisional em estudo, o maior índice de criminalidade se situa no meio urbano.

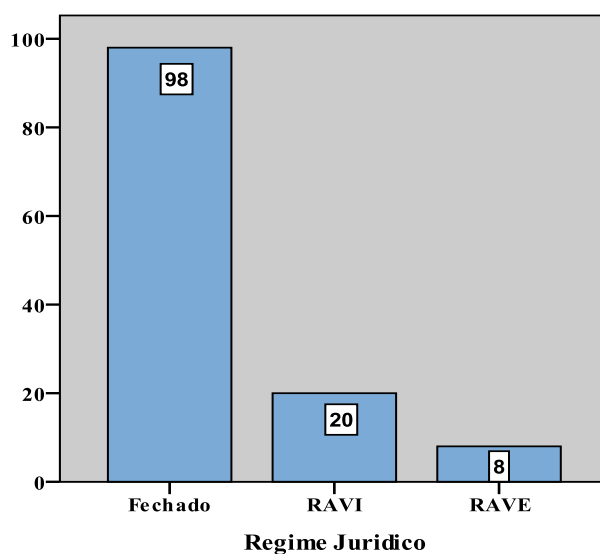
Pretendemos saber também o estado civil da população em estudo e os dados obtidos podem ser observados seguidamente.



**Gráfico 3 - O estado civil da população em estudo.**

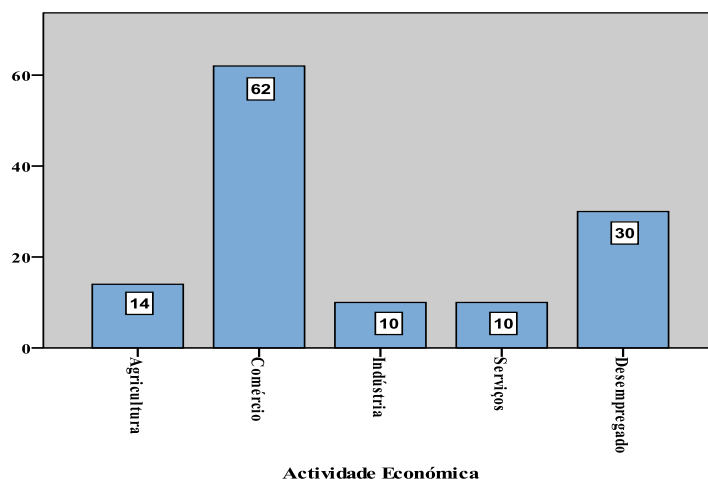
Saliente-se que, da população em estudo, a maioria é solteira, 87 pessoas, apenas 30 são casados e temos apenas 9 homens divorciados.

Analisámos também o regime jurídico em que se encontrava a população em estudo. Desta forma os resultados obtidos foram os seguintes:



**Gráfico 4 - O regime jurídico.**

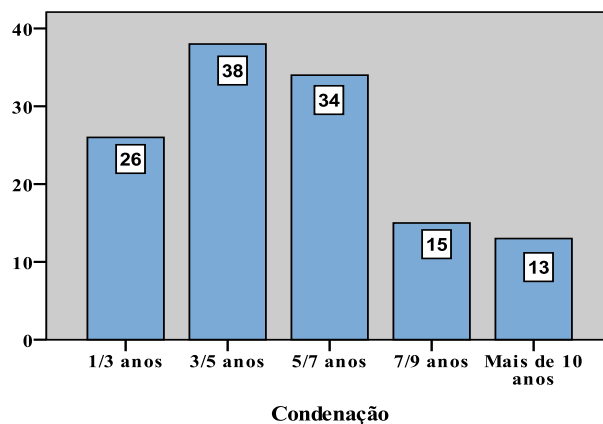
No estabelecimento prisional em estudo a maioria da população, 98 homens, encontra-se em Regime Fechado, como se pode verificar pelo gráfico acima mencionado. Saliente-se que em R.A.V.I. apenas existem 20 pessoas e no regime de R.A.V.E. apenas 8 homens, o que comparativamente com o número de pessoas em Regime Fechado é significativamente inferior.



**Gráfico 5 - A actividade económica da população.**

Um outro ponto de análise que achámos significativo ter em linha de conta, tem a ver com a actividade profissional a que se dedicavam as pessoas antes de serem detidas. Com base no gráfico apresentado, verificamos que a maioria da população em estudo se dedicava ao comércio (62 pessoas). Saliente-se também o elevado nível de homens em situação de desemprego (30 homens). Ao nível dos restantes sectores da actividade económica, as variações não são significativas, situando-se entre as 10 pessoas ligadas à indústria e serviços e as 14 na agricultura.

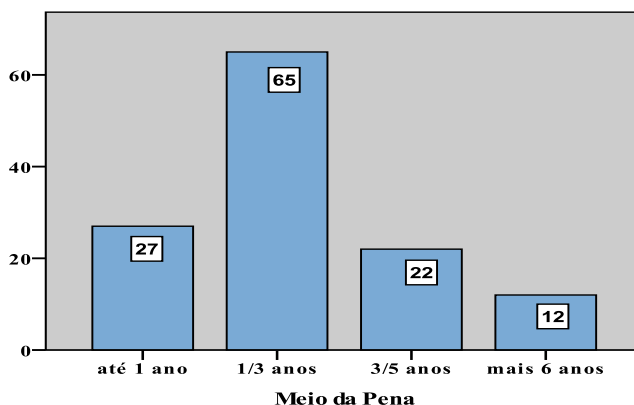
Pretendemos saber também os anos de condenação a que esta população detida foi condenada. Desta forma analisemos o gráfico n.º 6.



**Gráfico 6 - Os anos de condenação dos reclusos.**

Pela análise do gráfico apresentado verifica-se que a maioria da população do estudo, teve uma condenação entre os 3/5 anos, seguindo-se os 5/7 anos e os 1/3 anos de detenção. Saliente-se ainda o elevado número de detidos condenados a penas mais pesadas, mais de 10 anos de detenção (13 homens) e entre 7/9 anos 15 pessoas.

Relacionado com os anos de condenação, apresentamos de seguida o gráfico comparativo ao meio da pena de reclusão.

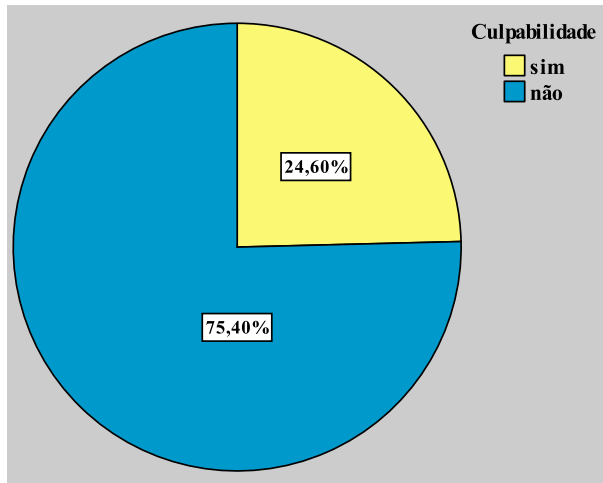


**Gráfico 7 - O meio da pena de reclusão.**

Desta forma o meio da pena aponta algumas diferenças. Verificamos que à maioria da população detida faltam entre 1/3 anos para o meio da pena (65 homens). A falta entre 3/5 anos encontramos 22 pessoas, até 1 ano 27 e a falta mais de 6 anos encontramos 12 homens.

Com o inquérito aplicado à população detida em estudo, tentámos também saber até que ponto se sentiam ou não culpados em relação ao crime cometido.

Desta forma, os resultados são apresentados no gráfico seguinte.



**Gráfico 8 - O sentimento de culpa em relação ao crime.**

Pela análise do gráfico verificamos que a maioria da população não se sente culpada em relação ao crime cometido – 75,40%, face apenas 24,60% que admitiram a sua culpabilidade.

E será que o regime jurídico, em que a população detida se encontra, tem influência na culpabilidade face ao crime cometido? Foi o que tentámos apurar no gráfico seguinte.

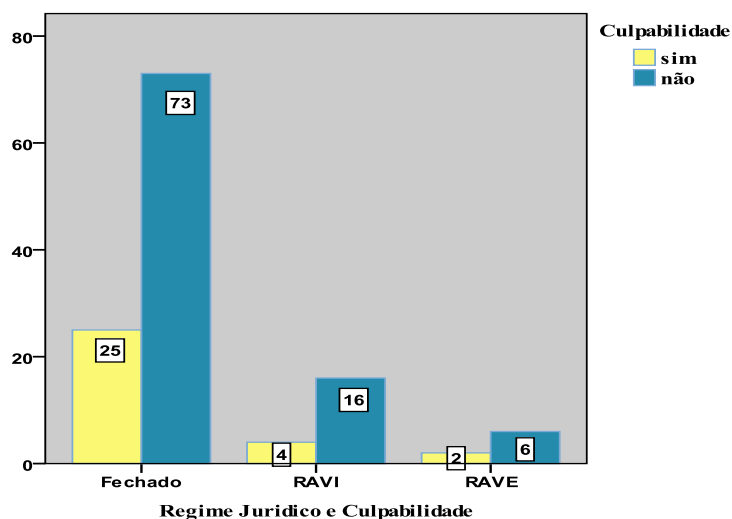


Gráfico 9 - O regime jurídico e a culpabilidade em relação ao crime.

Independentemente do regime jurídico-penal em que a população se encontra a culpabilidade do crime não é admitida. É no entanto em Regime Fechado que as diferenças são mais acentuadas.

Tentemos agora analisar o nível escolar da população em estudo.

No estabelecimento prisional onde foi realizado o estudo, existem cursos EFA de nível B1, B2, B3 e Secundário. A frequência nesses níveis de ensino pode ser observada no gráfico que a seguir se apresenta.

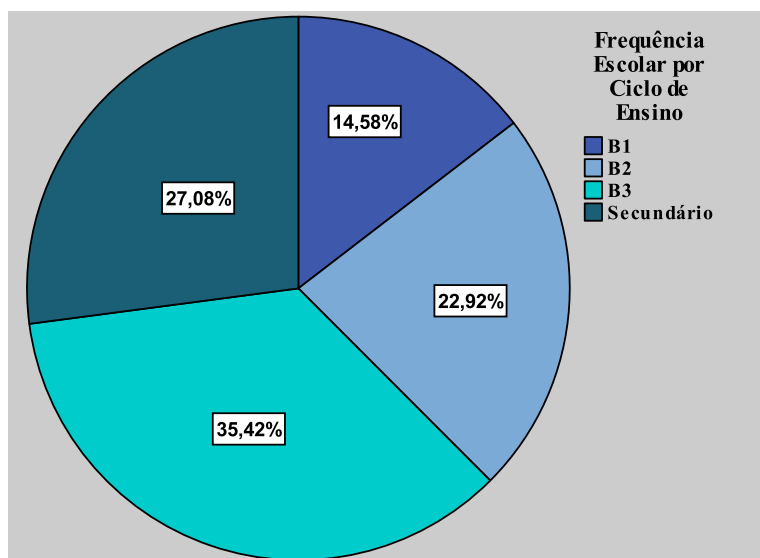


Gráfico 10 - Frequência escolar no estabelecimento prisional.

É ao nível dos cursos B3 que se encontra uma maior percentagem de reclusos a frequentarem o ensino – 35,42%. Segue-se uma percentagem também significativa ao nível do Secundário – 27,08%. O nível B2 é frequentado por 22,92% dos reclusos e o nível do B1 é apenas frequentado por 14,58% dos reclusos.

Quais as habilitações da população em estudo? Foi o que pretendemos analisar com o gráfico que a seguir se apresenta.

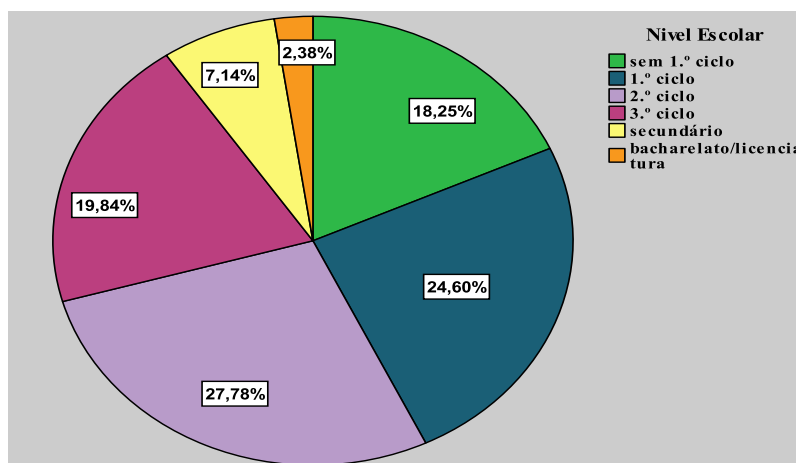


Gráfico 11 - O nível escolar da população em estudo.

Duma análise do gráfico apresentado, verificamos que a maioria da população do estudo diz possuir como habilitação académica o 1.º ciclo – 24,60% e o 2.º ciclo – 27,78%. Apenas 19,84% da população possui o 3.º ciclo. As percentagens são significativamente mais reduzidas se avançarmos para um nível mais elevados das habilitações, pois apenas 7,14% da população possui o Ensino Secundário e com Bacharelato/Licenciatura apenas 2,38% da população. Saliente-se ainda a elevada percentagem de reclusos que não possuem o 1.º ciclo - 18,25%.

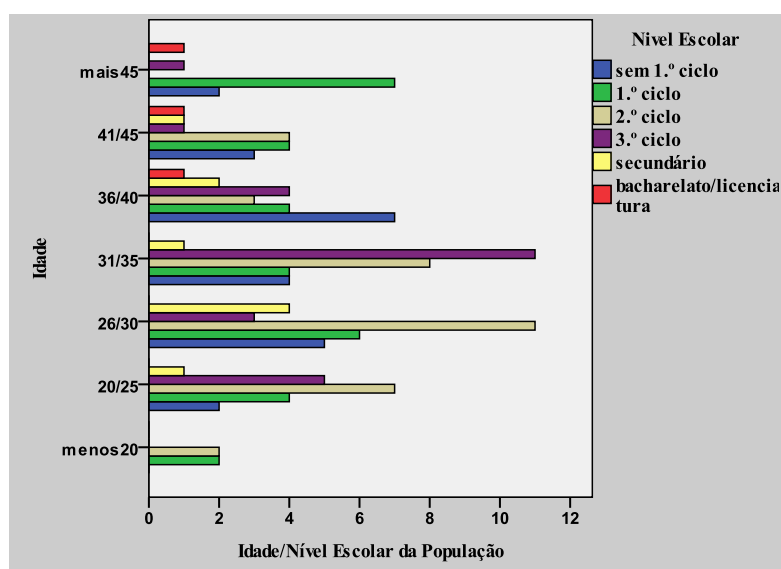
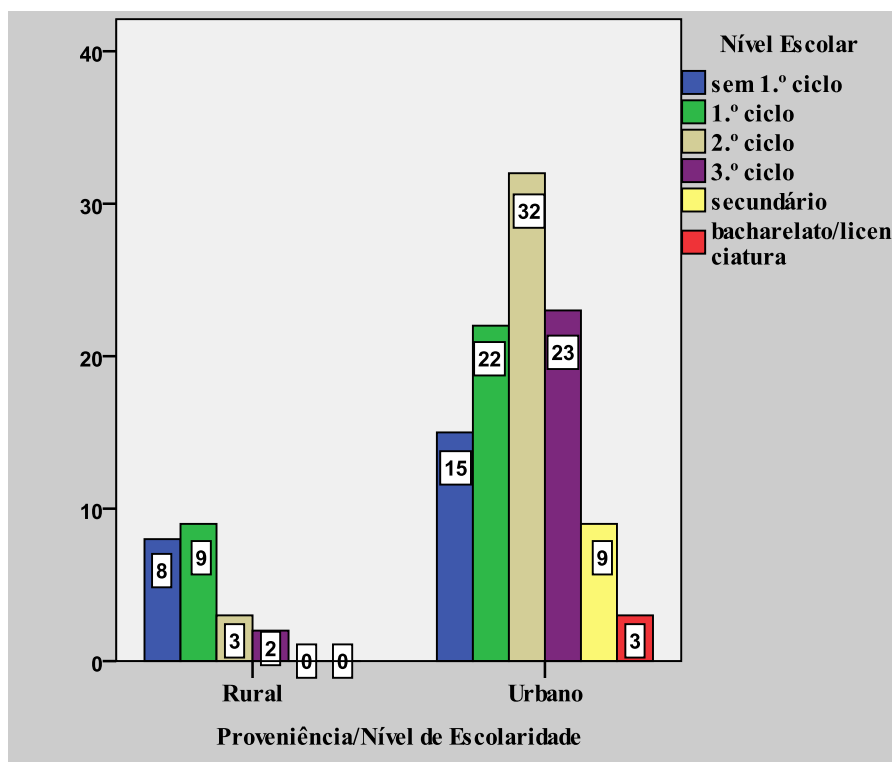


Gráfico 12 - A idade e o nível escolar da população.

Em termos de idades verificamos que a faixa etária com mais de 45 anos é aquela que possui um maior número de pessoas sem o 1.º ciclo, seguindo-se a população entre os 26/30 anos de idade, bem como com menos de 20 anos. Trata-se duma população bastante

jovem e com habilitações literárias muito reduzidas. É entre os 26/30 anos que existem mais pessoas com o 2.º ciclo e nos 31/35 anos com o 3.º ciclo. Em todas as faixas etárias encontramos um reduzido número da população detida com o ensino secundário e é nas faixas etárias acima dos 36 anos que encontramos pessoas com bacharelato/licenciatura.

Apresenta-se, de seguida, o nível escolar da população e o seu meio de proveniência.



**Gráfico 13 - O nível escolar e a proveniência da população.**

Verificamos que é do meio rural que chega a maior parte da população com os níveis mais baixos de escolarização. Os reclusos oriundos do meio urbanos têm níveis de escolarização mais elevados, apesar do elevado número – 22- só com o 1.º ciclo e 15 que não possuem sequer este nível de ensino. Assiste-se também ao reduzido número de reclusos com o ensino secundário e, de toda a população inquirida, apenas 3 com bacharelato/licenciatura.

E qual a vantagem que a população detida sente ou sentiria se frequentasse o ensino no estabelecimento prisional durante o seu tempo de reclusão?

Foi o que pretendemos analisar e cujos resultados se apresentam no gráfico seguinte.

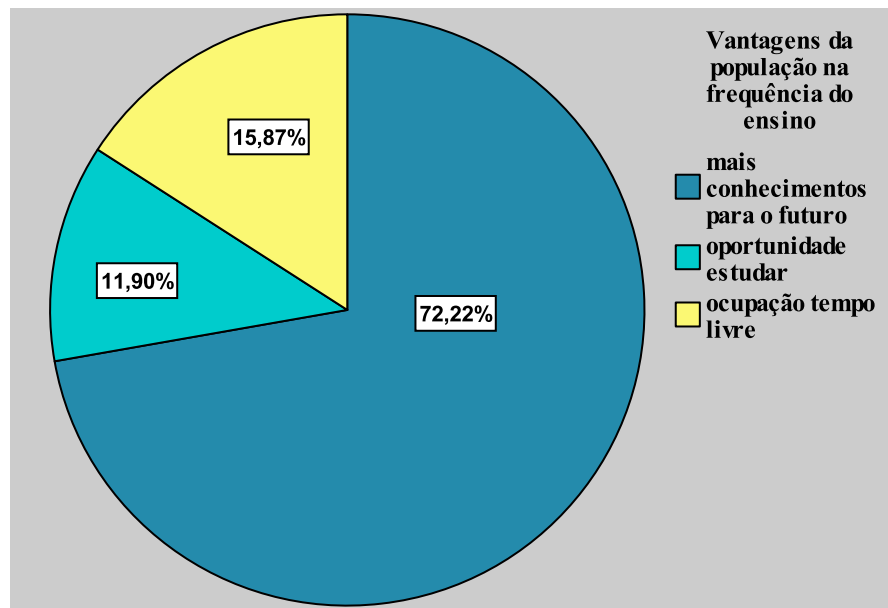


Gráfico 14 - Vantagens da população na frequência escolar.

Da análise do gráfico mencionado, verificamos que a variável “ficar com mais conhecimento para o futuro” é, de longe, aquela com a qual os reclusos mais se identificam.

Confrontámos também a população detida com a vontade em continuar os estudos, um dia mais tarde, quando tiverem cumprido o seu tempo de reclusão. Os resultados obtidos foram os seguintes.

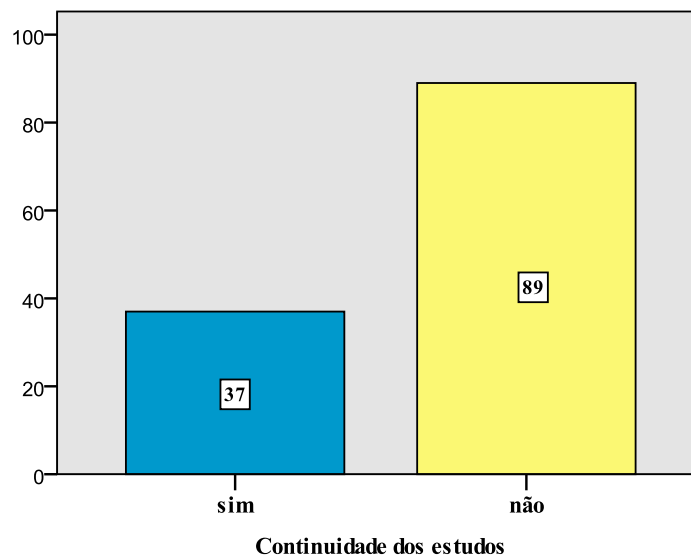
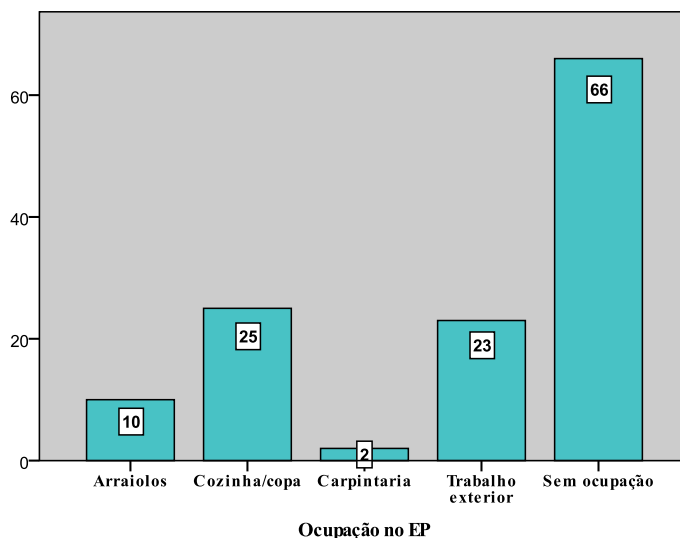


Gráfico 15 - Continuação de estudos, em liberdade.

Questionados acerca da continuação dos estudos, um dia mais tarde, em liberdade, a maioria da população respondeu negativamente (89 dos inquiridos).

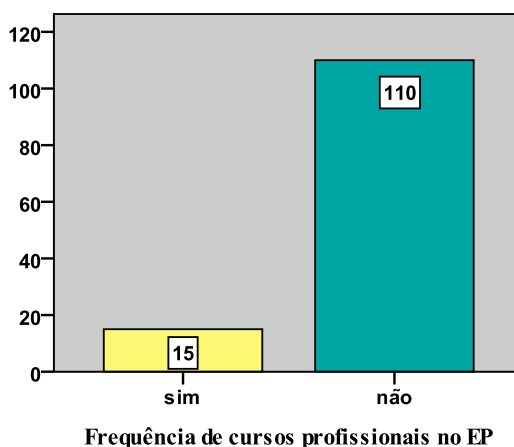


**Gráfico 16 - Ocupação no estabelecimento prisional.**

Em termos de ocupação dentro do estabelecimento prisional, 23 dos homens inquiridos trabalham no exterior, na cozinha/copa 25 e alguns, apenas 2, em trabalhos de carpintaria. Na actividade de Arraiolos apenas 10 estão ocupados.

Verificamos assim, pelo gráfico acima mencionado, que a maioria da população inquirida – 66 homens - não tem qualquer ocupação dentro do estabelecimento prisional.

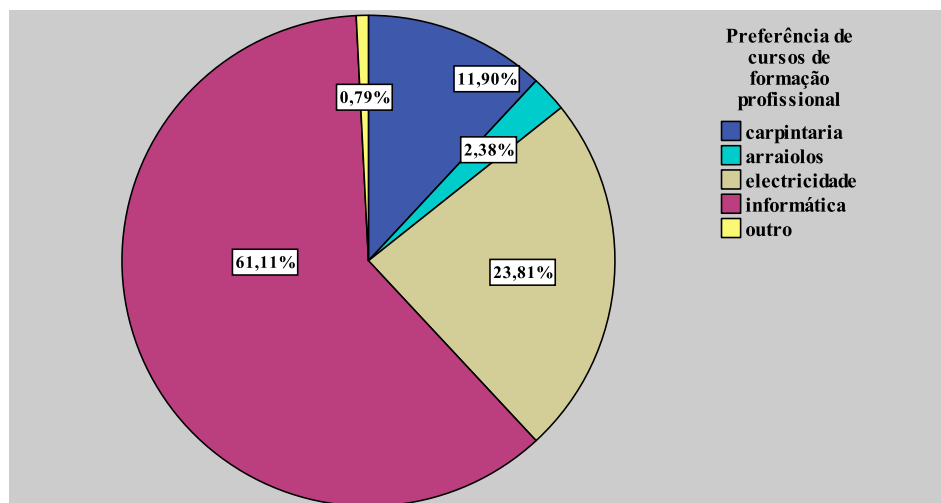
Pretendemos também analisar, o nível de frequência de cursos de formação profissional da população detida, durante o seu tempo de reclusão, e quais as suas preferências. Os dados obtidos podem resumir-se no seguinte gráfico.



**Gráfico 17 - Frequência de cursos de formação profissional.**

Da sua leitura depreendemos, que a maioria da população inquirida – 110 homens, nunca frequentou, no estabelecimento prisional, nenhum curso de formação profissional. Só um pequeno número de pessoas, 15 homens, tivera oportunidade de fazerem.

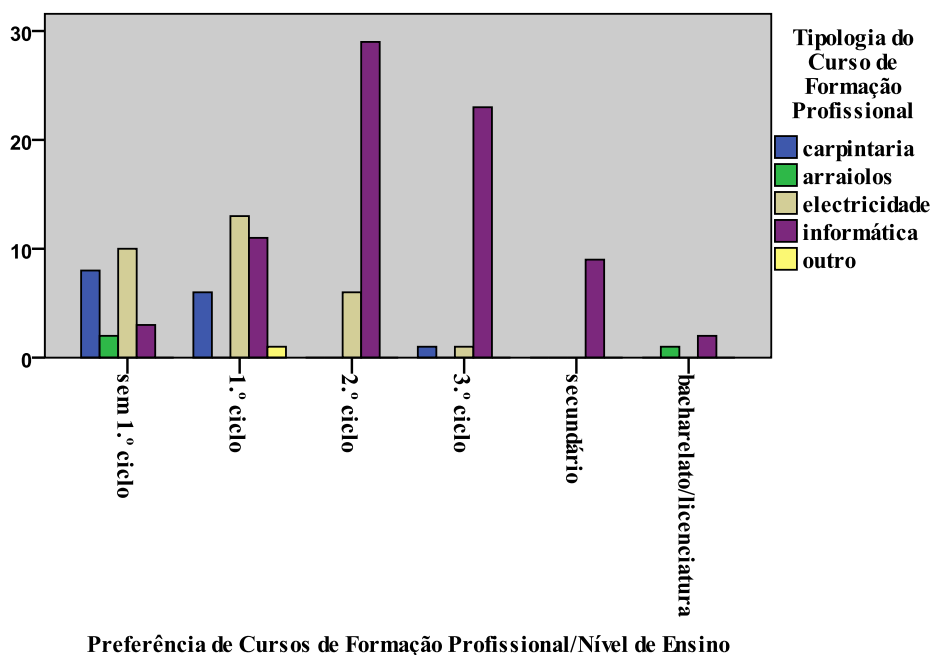
No gráfico seguinte podemos analisar ainda as preferências da população, em termos de cursos de formação profissional.



**Gráfico 18 - Preferência de cursos de formação profissional.**

Verificamos que a maioria dos inquiridos tem preferência por cursos de informática – 61,11%, seguindo-se os cursos de electricidade – 23,81% e carpintaria – 11,90%. A preferência pelo curso de Arraiolos é apenas do interesse de 2,38% da população. Saliente-se ainda, a reduzida percentagem de homens a preferirem outro tipo de cursos, para além dos mencionados no inquérito aplicado à população detida.

No seguimento do gráfico anterior, vejamos agora as preferências de cursos de formação profissional, relacionando-as com o nível escolar da população reclusa.



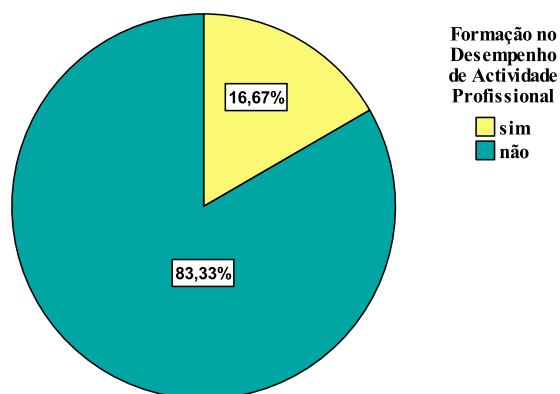
**Gráfico 19 - A preferência de cursos de formação profissional e o nível de escolaridade.**

Observamos que a população detida que não possui o 1.º ciclo revela maior

preferência por cursos de electricidade e carpintaria. Ao nível do 2.º, 3.º ciclo e secundário a preferência vai para os cursos de informática, enquanto a população com o 1.º ciclo revela maior interesse por cursos de formação na área da carpintaria e informática. Os detentores do grau de bacharelato/licenciatura revelam interesse pela área da informática e de arraiolos.

Pretendemos também analisar se a população do estudo revelava ter formação para o desempenho de uma actividade profissional.

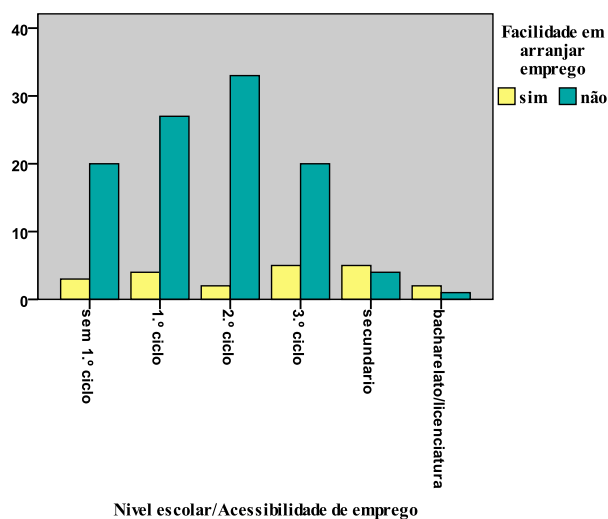
Os resultados obtidos podem ser analisados no gráfico seguinte.



**Gráfico 20 - Formação para desempenhar uma actividade profissional.**

Pela análise do gráfico apresentado verificamos que, a maioria da população em estudo – 83,33%, revela não ter formação para o desempenho duma actividade profissional. Só uma pequena minoria – 16,67%, diz ter formação para o desempenho de uma actividade profissional.

Pretendemos também saber, se o nível escolar da população terá alguma relação com a acessibilidade ao emprego. Os resultados podem ser observados no gráfico seguinte.



**Gráfico 21 - O nível escolar e a acessibilidade de emprego.**

Verificamos que o número de reclusos com maior receio em encontrar emprego são aqueles com níveis mais baixos de escolarização – sem o 1.º ciclo, com o 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Os reclusos que possuem o ensino secundário e o grau de bacharelato/licenciatura são aqueles que consideram ter facilidade em o conseguir. E em termos de garantir o sustento da família? Será que existe alguma relação entre esta variável e o nível de escolaridade? Observemos o gráfico seguinte.

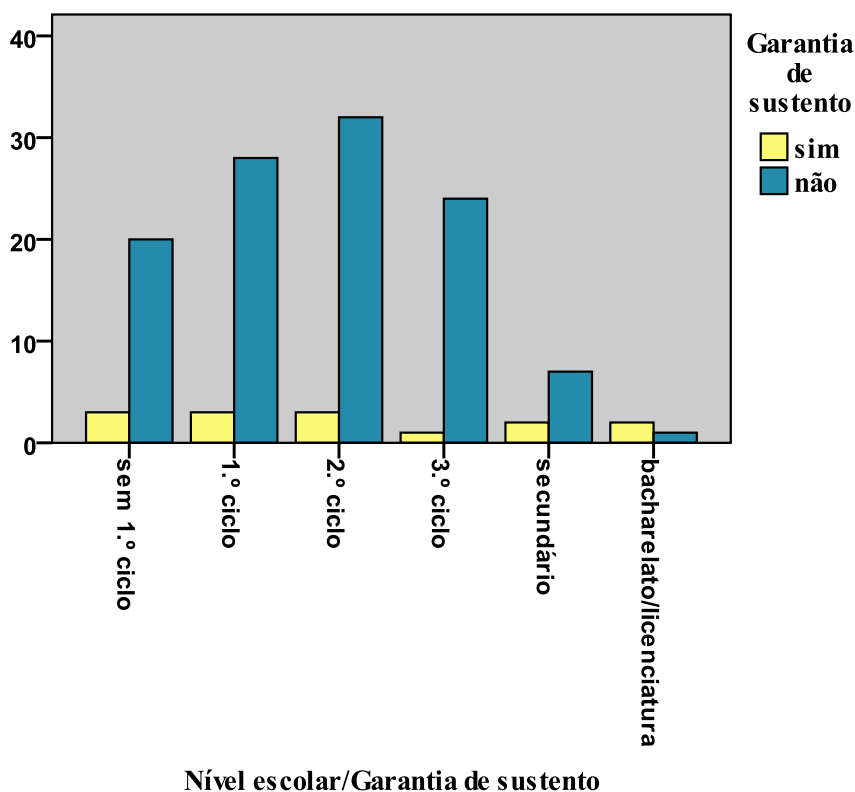


Gráfico 22 - O nível escolar e a garantia de sustento.

Se introduzirmos a variável “nível escolar”, verificamos que só os indivíduos com o grau de bacharelato/licenciatura consideram que o conseguem garantir o seu próprio sustento e o dos seus familiares directos.

Deparamos aqui com uma certa semelhança em relação à questão da acessibilidade de emprego (Gráfico n.º 21), onde se verifica, tal como aqui, que os mais receosos em conseguir emprego eram provenientes da camada da população com níveis de escolaridade mais baixa.

### 3.4-Instrumentos

Como técnica de recolha de dados recorreu-se a um inquérito, especialmente construído para o efeito. O recurso ao inquérito, como processo de recolha de dados justifica-se por permitir recolher um número elevado e diversificado de informações, num curto período de tempo. Para este estudo pretendeu-se encontrar resposta rápida para as questões formuladas, sem descurar a caracterização da população que emitiu as informações e em relação à qual as respostas ganham significado.

Consultada a escassa literatura existente sobre a temática deste estudo não foi possível encontrar um inquérito que servisse os fins em vista. Por este motivo houve necessidade de construir um instrumento que foi submetido à validação de um especialista em investigação em ciências sociais, a dois técnicos superiores de reeducação e a dois professores do ensino de adultos, com experiência na orientação de actividades educativas em estabelecimento prisional. De todos foram recolhidas sugestões que, quando discutidas e reconhecidas como pertinentes, foram adaptadas e deram forma ao instrumento final.

O número elevado de indivíduos a que se recorreu para validação do inquérito justifica-se por na sua construção ter havido a preocupação em atender às características da população do estudo e ao ambiente em que se encontra, “contrário à natureza humana”. Se, por um lado, se pretendeu que o inquérito fosse pouco extenso, de leitura e resposta fáceis, quis-se prevenir o perigo de, com a simplicidade pretendida, pudesse ser efectuado o rigor da informação a recolher. Para a sua construção tivemos ainda em conta que “é obviamente necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos, que os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados, etc.” (Ghiglione e Matalon, 1993, p. 115).

O inquérito, de que se anexa um exemplar (anexo A), é constituído por duas partes distintas. Começa por apresentar uma folha de rosto onde nos identificamos, explicamos o motivo da sua realização e garantimos o anonimato e a confidencialidade das respostas. É ainda solicitada a colaboração dos inquiridos, solicitando que sejam objectivos e sinceros. Na primeira parte são apresentadas aos inquiridos dezoito questões com o objectivo de proceder à caracterização da população em estudo. A segunda parte destinada à recolha de opiniões sobre as seis questões em estudo, utilizamos uma escala ordinal verbal, também chamada escala de Likert, numa graduação de quatro níveis: sempre, frequentemente, às vezes e nunca. Esta parte do questionário é constituída por vinte questões a partir das quais se pretende alcançar a informação que dá resposta às questões de investigação que norteiam este estudo. Para cada questão em estudo foram seleccionadas entre três e seis

afirmações, as quais foram distribuídas aleatoriamente ao longo do questionário. Foi com base nos valores que resultaram da quantificação destes níveis que pudemos calcular as percentagens relativas, médias aritméticas e as análises de regressão que serviram de suporte à análise e discussão dos resultados e sustentam as opiniões formuladas.

De entre as questões seleccionadas para o inquérito constam algumas desfavoráveis. Desta forma, procurámos neutralizar o “efeito de halo”, o qual é reforçado quando pedimos, em primeiro lugar, uma apreciação global. De acordo com Ghiglione e Matalon (1993) “parece que algumas pessoas se sentem incoerentes se, tendo começado por fazer uma apreciação global favorável, exprimissem depois críticas ou reservas relativamente a pontos particulares” (p. 161).

As afirmações que constam desta segunda parte foram todas elas elaboradas com base na revisão da literatura efectuada.

Por último, é de referir que o questionário não apresenta nenhuma questão aberta, pois o nosso objectivo é conhecer qual a opinião dos sujeitos inquiridos relativamente a determinados conceitos e atitudes previamente definidos.

A organização do inquérito apresentado pode sistematizar-se no seguinte quadro:

**Quadro 3- Categorias e questões do inquérito.**

<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>
Participação em actividades culturais, escolares, desportivas e recreativas.	Q1,Q2,Q6,Q11
Socialização – actividades sociais ou de convivência social.	Q3,Q4,Q5,Q7
Relação família e amigos.	Q13,Q14
Interesse pelo mundo exterior.	Q8,Q9,Q10, Q12
Escolaridade e reinserção social.	Q15,Q16, Q17, Q18, Q19, Q20

### **3.5- Procedimentos**

Na aplicação do inquérito, como se depreende da leitura da bibliografia atrás citada, o investigador assume tarefa primordial. A sua presença permite detectar pormenores que, aparentemente, podem ter reduzido significado, mas que, por vezes, se revelam úteis quando recuperados para esclarecimentos oportunos. Assim, na recolha de dados, o autor

deste estudo esteve sempre presente e a colaboração que houve necessidade de solicitar a terceiros, em particular na distribuição e apoio ao preenchimento do inquérito, em nenhum momento interferiu nos dados recolhidos. Para que o inquérito pudesse ser preenchido pelos reclusos foi ainda necessário, atempadamente, solicitar autorização ao Ministério da Justiça/Direcção Geral dos Serviços Prisionais (anexo B).

Para levar a cabo esta tarefa contámos com a colaboração dos professores do Ensino de Adultos, que leccionam no estabelecimento prisional, de uma Técnica Superior de Reeducação do Estabelecimento Prisional e de três Guardas Prisionais. Os inquéritos foram preenchidos pelos reclusos entre os dias três e sete de Maio.

## CAPÍTULO IV- Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo explica-se a forma como alcançámos os resultados obtidos através do instrumento de recolha de dados que construímos para o efeito, procuraremos fazer uma síntese do estudo em função desses resultados, apresentamos ainda as conclusões, as principais limitações do estudo e tecemos ainda algumas recomendações que considerámos pertinentes.

Começamos por explicar a análise efectuada – análise de regressão, que nos permitiu alcançar os dados obtidos.

### 4.1 – A Regressão Linear

A análise de regressão, em termos gerais, engloba um conjunto de técnicas estatísticas que tem por objectivo investigar e modelar a relação existente entre duas ou mais variáveis com a finalidade de prever o comportamento de uma com base no valor conhecido de outra, ou outras variáveis. A ideia subjacente da análise de regressão é a dependência estatística de uma variável, a variável dependente, de outra ou outras, as variáveis independentes (Murteira, B.; Ribeiro, C.; Silva, J.; Pimenta, C., 2007).

Na modelação, que se considera a fase inicial da análise de regressão, pretende-se construir um modelo matemático<sup>1</sup> que descreva o comportamento dos dados que, regra geral, provêm de uma amostra<sup>2</sup>. Encontrado o modelo, deve-se proceder à sua validação antes de se passar à previsão<sup>3</sup> do comportamento de uma variável com base no valor conhecido de outra(s) variável(is) que constitui o objectivo final da análise de regressão (Pedrosa, A.; Gama, S., 2004).

A relação funcional, no modelo de regressão linear, entre uma variável dependente<sup>4</sup> e aleatória,  $Y$ , e  $k$  variáveis independentes<sup>5</sup>,  $x_1, x_2, \dots, x_k$ , não aleatórias, exprime-se da seguinte forma:

---

<sup>1</sup> É evidente que os modelos não são a realidade, no entanto, são úteis pelo padrão que transmitem ao tentar explicar a realidade e, isto, é tanto mais verdade, quanto menos significativos forem os erros no modelo.

<sup>2</sup> Amostra representa um subconjunto de elementos ou unidades amostrais seleccionados aleatoriamente, por uma metodologia estatística adequada, de uma população. A amostra deve ser representativa da população. Por seu lado, define-se População como o conjunto de todos os valores que descrevem um fenómeno que interessa estudar.

<sup>3</sup> Regra geral, a previsão constitui uma extrapolação, em relação aos valores observados, do comportamento dos dados.

<sup>4</sup> Também pode ser designada por variável resposta, endógena ou explicada, pois representa o *output* do sistema quando sujeito aos estímulos provenientes da(s) variável(eis) independente(s) ou *input(s)*.

<sup>5</sup> Também designadas por variáveis controladas, pré-determinadas, preditores, regressores, explicativas ou exógenas, pois não dependem do sistema mas actuam sobre ele.

$$Y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_k x_k + \varepsilon. \quad (X.1)$$

Neste modelo,  $\beta_0$ , é a ordenada na origem<sup>6</sup>,  $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_k$  representam os parâmetros<sup>7</sup> ou os coeficientes de regressão do modelo. O resíduo ou erro,  $\varepsilon$ , contempla uma variável aleatória que representa a parte da variação da variável dependente,  $Y$ , não explicada pelas variáveis independentes,  $x_1, x_2, \dots, x_k$ , isto é, os resíduos<sup>8</sup>, representam toda a informação disponível sobre a insuficiência do modelo, ajustado aos dados, para explicar a variação observada de  $Y$ , ou seja, reflectem o resultado, que advém do facto, dos valores observados poderem não ser completamente explicados pelo modelo representando uma componente aleatória do sistema que pode variar com cada valor observado de  $Y$ , sendo, por isso, difíceis de controlar. Desta forma, os resíduos<sup>9</sup> são variáveis aleatórias que se pretendem com valor médio nulo<sup>10</sup> e se pressupõem com a mesma variância<sup>11</sup>, não correlacionados<sup>12</sup> e com distribuição de probabilidade subjacente Normal. Estes pressupostos definem as *Hipóteses Básicas do Modelo*.

Note-se que a variável dependente,  $Y$ , e cada regressor ( $x_i$ ), apresentam o mesmo número de observações, conhecido à partida e igual à dimensão da amostra. Por seu lado, os parâmetros,  $(\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k)$ , são desconhecidos<sup>13</sup> e reflectem a componente fixa do modelo.

O modelo de regressão (X.1), por contemplar mais de uma variável independente,

<sup>6</sup> A ordenada na origem reflecte o valor da variável dependente quando os valores das variáveis independentes forem todos zero.

<sup>7</sup> Parâmetro é uma característica numérica da população, por exemplo o valor médio, a variância ou a amplitude são parâmetros de uma população, pois são valores fixos que definem completamente a população.

<sup>8</sup> Os resíduos do modelo podem ser determinados pela diferença entre o valor observado de  $Y$  e o seu valor estimado pelo modelo, ou seja:  $e_i = Y_i - \hat{y}_i$ ,  $i = 1, 2, \dots, n$ .

<sup>9</sup> Naturalmente que a situação ideal seria a de que os resíduos fossem desprezáveis, o modelo descreveria perfeitamente os dados, no entanto a componente aleatória destes não pode ser esquecida, comportando-se os resíduos como uma variável aleatória que *flutua* em torno de zero.

<sup>10</sup>  $E(\varepsilon_i) = 0$ ,  $i=1,2,\dots,n$ , sendo  $n$  a dimensão da amostra em análise.

<sup>11</sup>  $\text{Var}(\varepsilon_i) = \sigma^2$ ,  $i=1,2,\dots,n$ , sendo  $n$  a dimensão da amostra em análise.

<sup>12</sup> O termo *não correlacionado* significa que não existe nenhuma estrutura de correlação entre as várias variáveis aleatórias, ou seja:  $\text{Cov}(\varepsilon_i, \varepsilon_j) = 0$ ;  $i \neq j$ ;  $i, j = 1, 2, 3, \dots, n$ .

designa-se por Modelo de Regressão Linear Múltipla. No caso do modelo se apresentar na sua forma mais simples, apenas com uma variável independente:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 x + \varepsilon, \quad (\text{X.2})$$

designa-se por Modelo de Regressão Linear Simples. Ambos os modelos se caracterizam pela linearidade<sup>14</sup> em relação aos parâmetros (Maroco, 2003)

Para a modelação da relação existente entre as variáveis é necessário que os parâmetros do modelo possam ser determinados com exactidão examinando-se, para isso, todas as possíveis ocorrências das variáveis, ou seja toda a população.

A análise de toda a população, como facilmente se depreende, nem sempre pode ser feita. Para contornar esta dificuldade os valores referentes aos parâmetros podem ser estimados<sup>15</sup> recorrendo-se aos valores da amostra e aos métodos de estimação. Assim, pode-se utilizar a informação amostral para encontrar as estimativas  $\hat{\beta}_0, \hat{\beta}_1, \hat{\beta}_2, \dots, \hat{\beta}_k$ , respectivamente dos parâmetros  $\beta_0, \beta_1, \beta_2, \dots, \beta_k$ , passando o modelo a escrever-se na forma:

$$\hat{y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_1 + \hat{\beta}_2 x_2 + \dots + \hat{\beta}_k x_k, \quad (\text{X.3})$$

representando  $\hat{y}$  o valor, da variável dependente, estimado pelo modelo, para valores conhecidos da variável independente, encontrando-se realizadas as estimativas dos coeficientes do modelo:  $\hat{\beta}_0, \hat{\beta}_1, \dots, \hat{\beta}_k$ .

Note-se que, regra geral, o modelo matemático que se pretende construir, é apenas uma aproximação à verdadeira relação existente entre as variáveis. Este facto, faz com que o modelo apenas seja válido no intervalo onde as variáveis apresentam valores observados e permite compreender dois aspectos relevantes desta análise:

- Um deles é sem dúvida a importância que a amostra tem na análise de regressão uma vez que, pode enviesar toda a análise e, portanto, as conclusões. Deste modo, para que

---

<sup>13</sup> Verificamos que apenas as variáveis, não aleatórias, são valores observados e, portanto, conhecidos à partida.

<sup>14</sup> Na análise de regressão linear, a linearidade relativamente às variáveis tem pouca importância, sendo o adjectivo *linear* empregue para indicar que o modelo é linear ou linearizável em relação aos parâmetros.

o erro associado ao modelo e às conclusões seja minimizado, é essencial que os dados sejam representativos da população, por isso, a análise preliminar aos dados deve ser a primeira etapa num estudo de regressão, cujo sucesso pode por ela ser condicionado.

- Por outro lado, é preciso ter presente que as previsões feitas com base em modelos de regressão devem contemplar, essencialmente, o intervalo de variação das variáveis, pois fora dele, o seu comportamento pode ter uma tendência completamente diferente, tornando as previsões cada vez menos credíveis, devido ao erro que lhe está associado, à medida que se afastam do intervalo de valores contemplado pelos dados. A exceção a este facto é feita nos casos em que o fenómeno se mantém estável durante o período contemplado pela previsão. Deste modo, apenas se deve utilizar a análise de regressão para realizar previsões num prazo onde se considera haver estabilidade do fenómeno em estudo, ou seja, em situações para as quais o comportamento futuro das variáveis pode ser descrito, com alguma confiança, com base no seu comportamento passado.

De entre os métodos que permitem a determinação de estimativas<sup>16</sup> para os coeficientes de regressão encontra-se o Método dos Mínimos Quadrados (MMQ). Este método é amplamente utilizado não só porque é de fácil utilização e interpretação mas, também, pela qualidade dos estimadores que produz. Neste método, as estimativas dos coeficientes de regressão são determinadas de modo a que os resíduos ou erros do modelo sejam mínimos. Encontradas as estimativas dos coeficientes de regressão deve-se prosseguir a análise avaliando a qualidade do modelo, isto é, deve-se avaliar, na população, a influência das variáveis independentes no comportamento da variável dependente o que significa, avaliar se o modelo ajustado aos dados é significativo. Esta influência é, regra geral, formalizada na hipótese teórica  $\beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_k = 0$ , que será testada com base nos valores amostrais e, da sua rejeição, conclui-se que o modelo ajustado aos dados é significativo tal como se verá mais à frente.

Para avaliar o que se pretende, vários autores começam por analisar o comportamento da variabilidade dos dados amostrais e a sua possível explicação pelo modelo de regressão. Neste sentido, considere-se a seguinte identidade:

---

<sup>15</sup> Um estimador, também designado por estatística, é uma variável aleatória função dos valores da amostra que permite estimar o parâmetro desconhecido da população. O estimador é determinado com base nos métodos de estimação, que podem ser por pontos ou por intervalos de confiança.

<sup>16</sup> São vários os métodos de estimação pontual pois, não existe um método único e geral que permita especificar estimadores ideais em todas as circunstâncias. De entre eles menciona-se o Método dos Mínimos Quadrados utilizado, neste capítulo, com a aplicação do *software* SPSS.

$$(Y_i - \hat{y}_i) = (Y_i - \bar{Y}) - (\hat{y}_i - \bar{Y}). \quad (\text{X.4})$$

cujo interesse, reside no facto de evidenciar que o erro,  $(Y_i - \hat{y}_i)$ , determinado para cada observação pela diferença entre o valor observado de  $Y$  e o seu valor estimado pelo modelo,  $\hat{y}_i$ , é composto pela diferença entre o desvio do valor observado em relação à média das observações dependentes,  $(Y_i - \bar{Y})$ , e o desvio entre o valor ajustado pelo modelo e a mesma média,  $(\hat{y}_i - \bar{Y})$ .

A relação (X.4) pode ser reescrita e generalizada para  $n$  valores que constituem a amostra ( $i = 1, 2, \dots, n$ ), resultando:

$$\sum_{i=1}^n (Y_i - \bar{Y})^2 = \sum_{i=1}^n (\hat{y}_i - \bar{Y})^2 + \sum_{i=1}^n (Y_i - \hat{y}_i)^2. \quad (\text{X.5})$$

representando  $\sum_{i=1}^n (Y_i - \bar{Y})^2$ , a soma dos quadrados dos desvios das observações em relação à média, uma medida da variabilidade total das observações identificada por  $S_{yy}$ .

Pela relação (X.5) constata-se que a variabilidade total das observações é dividida em duas componentes, uma que é explicada pelo modelo de regressão, e que se identifica por  $SS_R$ , e outra que não é explicada pela regressão (parte não explicada ou residual), que se descreve como erro<sup>17</sup>,  $SS_E$ .

A importância desta análise no contexto da análise de regressão<sup>18</sup> está associada a, pelo menos, duas avaliações distintas:

- da significância de toda a regressão;
- da contribuição para a soma de quadrados devido à regressão de cada coeficiente individual de regressão, considerando que todos os termos que não o envolvem já se encontram presentes no modelo.

<sup>17</sup> A variação observada em  $Y$  é decomposta nos seus dois factores: a variação explicada pelo ajustamento e a variação residual. Note-se, contudo, que cada uma destas variações poderá não existir, bastando para tal que o modelo não se ajuste aos dados (sendo a variação total, neste caso, apenas composta pela variação residual ou, a variação total, apenas explicada pelo erro já que não é explicada pelo modelo) ou, que o modelo se ajuste *perfeitamente* aos dados (sendo, neste caso, a variação residual nula).

<sup>18</sup> Saliente-se que devido ao modelo de regressão linear simples incluir apenas uma única variável explicativa, o teste de significância dessa variável corresponde ao teste de significância global do ajustamento. Esta situação já não ocorre na regressão linear múltipla.

A análise da significância global da regressão encontra-se associada à constatação que, ao testar-se a hipótese  $\beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_k = 0$ , se está a utilizar um procedimento de análise da variabilidade da variável dependente, Y.

A hipótese em teste tem subjacente o pressuposto que nenhum parâmetro seja significativo e, conseqüentemente, as variáveis independentes a eles associadas não terão poder explicativo. Assim, se o modelo se apresentar globalmente significativo a evidência estatística vai no sentido de se rejeitar a hipótese em teste.

Para testar esta hipótese avalia-se, através da estatística de teste que se encontra associada a esta hipótese<sup>19</sup>, se a fracção da variabilidade total das observações explicada pelo modelo de regressão é significativamente maior que a proporção da variabilidade total não explicada pelo modelo. No caso da hipótese em análise ser verdadeira, isto é, se todos os parâmetros do modelo forem nulos, conclui-se que o modelo de regressão estimado não é globalmente significativo.

Na prática, valores elevados da estatística de teste conduzem a que a regra de decisão leve a rejeitar a hipótese em teste, permitindo concluir que, ao nível de significância<sup>20</sup> de trabalho, os regressores apresentam significado estatístico na explicação da variabilidade de Y<sup>21</sup>.

Tal como se referiu, outra das importâncias desta análise prende-se com a contribuição individual de cada coeficiente para a soma de quadrados devido à regressão, considerando que todos os termos que não o envolvem já se encontram presentes no modelo. Esta contribuição, encontra-se associada à constatação que, ao testar-se a hipótese de que  $\beta_j = 0$ , se está a testar se, individualmente, o regressor não apresenta capacidade explicativa pois, o coeficiente a ele associado não tem significado estatístico.

<sup>19</sup> A estatística de teste, segue uma distribuição F de Snedecor e é representada pela relação:

$$F_0 = \frac{SS_R / g.l.(SS_R)}{SS_E / g.l.(SS_E)} = \frac{MS_R}{MS_E}, \text{ onde } MS_R \text{ corresponde à soma de quadrados ponderada pelos graus de}$$

liberdade,  $g.l.(SS_R)$ , associada à regressão e  $MS_E$  corresponde à soma de quadrados ponderada pelos graus de liberdade,  $g.l.(SS_E)$ , associada aos resíduos. Por outro lado,  $MS_R$  e  $MS_E$  são variáveis aleatórias independentes.

<sup>20</sup> O nível de significância do teste representa a probabilidade de cometer o erro de rejeitar uma hipótese em teste que é verdadeira. Os valores mais usuais do nível de significância são: 0,025, 0,05 e 0,10.

<sup>21</sup> Rejeita-se a hipótese em teste,  $\beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_k = 0$ , se a relação entre o valor observado para a estatística de teste for superior ao valor tabelado para a distribuição F de Snedecor, no quantil de probabilidade associado ao nível de significância de trabalho.

A estatística de teste<sup>22</sup> que permite testar esta hipótese, tem associada um *p-value*<sup>23</sup> e, na prática, rejeita-se a hipótese em teste sempre que o valor assumido pelo *p-value* for menor que o nível de significância de trabalho. A rejeição da hipótese em teste leva à conclusão que, individualmente, as variáveis independentes afectam significativamente a variável resposta.

Para além dos teste estatísticos referidos, o Coeficiente Determinação,  $R^2$ , é um indicador que permite quantificar a adequação do modelo aos dados, medindo a proporção da variação total de Y explicada pela regressão.

O Coeficiente de Determinação<sup>24</sup>, define-se pela relação:

$$R^2 = \frac{SS_R}{S_{yy}} = \frac{S_{yy} - SS_E}{S_{yy}} = 1 - \frac{SS_E}{S_{yy}}. \quad (X.6)$$

O seu cálculo pode ser feito para qualquer modelo, com ou sem termo independente, no qual se utilizou um qualquer método de estimação dos parâmetros.

Devido à sua natureza,  $R^2$  varia entre 0 e 1, uma vez que,  $SS_E$  (ou  $SS_R$ ) varia entre 0 e o valor de  $S_{yy}$ .

Valores de  $R^2$  em torno de 1 (um) implicam que a variabilidade de Y é na totalidade explicada pelo modelo de regressão<sup>25</sup>, isto é, o ajustamento dos dados ao modelo é considerado, por este indicador, *perfeito*.

Caso contrário, à medida que os valores de  $R^2$  vão decrescendo, tal sugere que entre os pontos se vai esfumando a estrutura do modelo e, no extremo, quando o seu valor se encontrar perto de 0 (zero), não é possível definir, entre os pontos, a estrutura modelar. O modelo não se ajusta aos dados pois, a variabilidade de Y não é explicada pelo modelo sendo quase toda erro.

---

<sup>22</sup> A estatística de teste, teste t, determina-se pela relação:  $t = \frac{\hat{\beta}_j}{\hat{\sigma}_{\hat{\beta}_j}} \sim t_{[n-(k+1)]}$ , onde  $\hat{\sigma}_{\hat{\beta}_j}$  representa o estimador do desvio padrão de  $\hat{\beta}_j$ .

<sup>23</sup> Cada estatística de teste tem associada um *p-value* (Sig.) que indica o menor valor do nível de significância, a partir do qual se rejeita a hipótese em teste.

<sup>24</sup> Note-se que na relação que define  $R^2$ , o termo  $S_{yy}$  mede a variabilidade de Y, excluindo o efeito da variável x e  $SS_E$  mede a variabilidade verificada em Y após x ser admitido no modelo. No caso do modelo de regressão linear simples, verifica-se que o coeficiente de determinação é o quadrado do coeficiente de correlação empírico entre as observações x e y.

<sup>25</sup> Concluindo-se que a fracção da variabilidade de Y que fica por explicar pela referida relação é  $1 - R^2$ .

Contudo, a utilização do Coeficiente de Determinação, como avaliador da qualidade de um modelo, deve ser feita com moderação, pois um valor elevado daquele coeficiente apenas indica a existência de associação estatística entre as variáveis, deve-se, pois, avaliar se a associação, entre as variáveis em presença, não poderá ser meramente espúria<sup>26</sup>, confundindo-se em muitos casos associação estatística com causalidade.

Pode ainda suceder que um valor elevado do Coeficiente de Determinação seja uma consequência da dispersão da nuvem de pontos, cuja disposição leva a que seja possível estabelecer a relação modelar entre as variáveis.

Por outro lado, um valor de  $R^2$  baixo apenas significa ausência do padrão em estudo entre as variáveis, podendo a variável dependente relacionar-se com o regressor, através de um outro padrão e a relação entre elas até ser muito forte.

O Coeficiente de Determinação apresenta ainda um outro inconveniente pois, quando se adiciona ao modelo um novo regressor, seja ele qual for, o valor do coeficiente de regressão nunca decresce.

No entanto, é de salientar que a presença de *outliers*<sup>27</sup> nos dados pode influenciar fortemente o valor do Coeficiente de Determinação.

O Coeficiente de Determinação pode apresentar valores elevados, perto de 1 (ou 100%), quando todos os valores amostrais de  $x$  forem diferentes. Por outro lado, quando existem valores repetidos (mais de um valor de  $y$  para o mesmo valor de  $x$ ), então  $R^2$  nunca atingirá o seu valor máximo pois, o modelo não consegue explicar na totalidade a variabilidade de  $Y$ .

Finalmente, saliente-se que os erros ou resíduos do modelo de regressão são utilizados no estudo desta análise para estimar os coeficientes e para validar um conjunto de pressupostos respeitantes ao modelo, designados por *Hipóteses Básicas do Modelo* (veja-se as notas de rodapé nº 10, 11 e 12). Neste sentido, para que o modelo de regressão estimado possa ser utilizado com objectivos de estimação e inferência de relações funcionais entre a variável dependente e as variáveis independentes, é necessário que estes pressupostos não sejam violados.

Neste capítulo apenas se abordará a normalidade dos resíduos pois, na análise e interpretação dos resultados a validação dos pressupostos do modelo centra-se, apenas, neste tema. A normalidade dos resíduos pode ser avaliada graficamente, pelo menos de

---

<sup>26</sup> São vários os exemplos que reflectem uma forte correlação entre dois fenómenos, mas inferir-se para uma relação causal entre eles pode ser um perfeito disparate.

duas formas distintas: por um gráfico de Probabilidade da Distribuição Normal (Normal Probability Plot); ou pelo Histograma dos Resíduos Normalizados.

No gráfico de Probabilidade da Distribuição Normal, no eixo das abcissas representa-se a probabilidade observada acumulada dos erros e no eixo das ordenadas a probabilidade acumulada que se observaria se os erros seguissem um comportamento descrito por uma distribuição Normal. Se erros seguirem um comportamento descrito por uma distribuição Normal, os valores representados no gráfico devem distribuir-se em torno da diagonal principal do quadrado no qual se insere o gráfico. É interessante verificar que esta análise permite também identificar eventuais observações extremas (*outliers*), pois, apresentam resíduos com valores distintos.

Relativamente ao Histograma dos Resíduos Normalizados, este oferece uma maneira fácil de se visualizar a aproximação ou afastamento do comportamento dos resíduos em relação à curva da distribuição Normal pela sobreposição que se obtém entre o histograma dos resíduos padronizados e a curva da distribuição Normal. Nesta análise, deve ter-se em atenção se os desvios do histograma em relação à curva da distribuição Normal não perdem significado devido à dimensão da amostra de trabalho.

Em resumo, pode-se considerar que a construção de um modelo de regressão pode ser descrita, pelo menos, nos seguintes passos:

1. Conhecimento exacto e objectivo do que se pretende, para se proceder à recolha de dados. Os dados devem ser submetidos a uma avaliação sobre a sua qualidade, pois pode ser necessário proceder a uma transformação das variáveis envolvidas;
2. Construção do modelo. Nesta fase, procede-se à estimação dos parâmetros que compõem o modelo, com base na colecção de dados observados que formam a amostra;
3. A avaliação da qualidade do modelo, com base em testes apropriados, constitui a fase seguinte de trabalho, na qual é também oportuno verificar se existe violação dos pressupostos subjacentes à construção do modelo;
4. Se, finalmente, o modelo obtido for considerado válido, pode-se entrar na fase de previsão, predizendo-se valores de uma variável com base noutra, ou noutras, mais fácil de observar ou conhecida à partida.

---

<sup>27</sup> O termo *outlier* designa uma observação com um comportamento discordante, discrepante ou saliente em relação às restantes, ou seja, um elemento que fica fora do suporte usual da distribuição, afastando-se, por uma razão qualquer, do padrão geral dos dados.

## 4.2-Descrição e Discussão dos Resultados

Na presente aplicação empírica, pretende-se modelar, com base na análise de regressão linear, a relação existente entre um conjunto de variáveis. A este propósito, saliente-se que as variáveis utilizadas no modelo de regressão linear são, em regra, quantitativas com escalas de medida associadas. Contudo, no âmbito das ciências sociais e humanas, é frequente o uso de variáveis qualitativas (nominais e ordinais<sup>28</sup>).

Apesar do exposto, o tipo de metodologia em análise continua a ser válido no âmbito das variáveis qualitativas uma vez que, apesar das variáveis em estudo terem resultado de um inquérito (composto por duas partes), onde às várias questões se atribuiu uma escala ordinal (desde “4” para “Sempre” até “1” para “Nunca”) e, portanto, numérica, é possível o estudo da interacção entre elas através do modelo de regressão linear.

Refira-se que, a 1ª parte do inquérito diz respeito à Identificação da População<sup>29</sup> e a 2ª parte, na qual se colocam diversas questões, direcciona-se para a apreciação das Expectativas de Reinserção Social dos Reclusos de um Estabelecimento Prisional específico.

Sendo o objectivo prioritário deste trabalho a tentativa de identificar o contributo que a participação em acções educativas, de formação escolar e/ou extra-escolar, podem aportar à valorização pessoal e à reinserção social dos reclusos, na presente secção, interpreta-se os resultados obtidos pela aplicação da referida metodologia.

Neste contexto, e tendo em conta os dados obtidos pelo questionário, a abordagem seguida consiste em estimar e analisar uma possível relação linear definida entre um conjunto de variáveis, concretamente estudar se as variáveis Habilitações Académicas (HA), Expectativas de Reinserção Social (ERS) e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social (NERS) tem capacidade para explicar o comportamento de um conjunto de variáveis dependentes.

As variáveis utilizadas resultaram das respostas obtidas pelos reclusos, de um determinado estabelecimento prisional, ao questionário que se encontra em anexo (anexo A), tendo sido definidas da seguinte forma:

---

<sup>28</sup> Uma variável qualitativa nominal, é medida em classes discretas e não é possível estabelecer à partida qualquer tipo de classificação ou ordenação (por exemplo, o sexo). Uma variável qualitativa ordinal, também medida em classes discretas, contudo é possível definir uma determinada ordem numa relação descritível, mas não quantificável, de que é exemplo o nível escolar.

Variáveis Independentes:

- $X_1$  – Habilitações Académicas (HA), obtida da primeira parte do questionário (“A. Identificação”) e que corresponde ao item 5. “Nível escolar”;
- $X_2$  – Expectativas de Reinserção Social (ERS), que corresponde à 15ª questão colocada na segunda parte do questionário (“B. Expectativas de Reinserção Social”)<sup>30</sup>;
- $X_3$  – Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social (NERS), que resultou do somatório das questões 16, 17, 18 e 19 colocadas na segunda parte do questionário (“B. Expectativas de Reinserção Social”);

Variáveis Dependentes:

- $Y_1$  – Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas (PACEDR), obtida pelo somatório das questões 1, 2, 6 e 11 colocadas na segunda parte do questionário (“B. Expectativas de Reinserção Social”);
- $Y_2$  – Socialização (SOC), obtida pelo somatório das questões 3, 4, 5 e 7 colocadas na segunda parte do questionário (“B. Expectativas de Reinserção Social”);
- $Y_3$  – Relação Família/Amigos (RFA), obtida pelo somatório das questões 13 e 14 colocadas na segunda parte do questionário (“B. Expectativas de Reinserção Social”);
- $Y_4$  – Interesse pelo Mundo Exterior (IME), obtida pelo somatório das questões 8, 9, 10 e 12 colocadas na segunda parte do questionário (“B. Expectativas de Reinserção Social”);

O *software* utilizado, para a determinação de resultados, foi o *SPSS – Statistical Package for the Social Sciences*<sup>31</sup> (versão 13.0 do Windows). Neste contexto, o *SPSS* será

---

<sup>29</sup> O presente questionário foi respondido por um total de 126 elementos, onde a população total é composta por 133 unidades. Assim, e sendo a taxa de representatividade de 95%, aproximadamente, considera-se que foi efectuado um estudo exaustivo, isto é, uma indagação completa.

<sup>30</sup> Numa fase inicial, esta variável independente resultou da soma dos itens 15 e 20. Após os resultados obtidos, pela aplicação da análise de regressão linear, os coeficientes estimados tinham afectos sinais discordantes assim como magnitudes pouco coerentes. Tal constatação, deve-se ao facto da questão n.º 20 “Sente receios/medo na sua futura reinserção social?” ter sido colocada no sentido inverso, ou seja na negativa, face às restantes. Deste modo, e no que respeita a este item, o mesmo deveria ter sido codificado inversamente. Assim sendo, decidiu-se continuar o estudo pela exclusão deste item, no sentido de não enviar os resultados obtidos por esta abordagem.

<sup>31</sup> O *SPSS* é um programa informático produzido e comercializado pela *SPSS, Inc.* uma companhia americana originária de Chicago, formada especificamente para produzir programas de análise estatística para as ciências sociais.

utilizado como uma ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos e visualizar os seus resultados, no âmbito da Análise de Regressão Linear.

Passaremos a interpretar alguns indicadores, considerados mais relevantes, para cada uma das regressões obtidas, cuja análise detalhada foi efectuada na parte inicial do presente capítulo e cujos *outputs* podem ser consultados no Anexo C- (Resultados dos *Outputs*).

#### **4.2.1 – Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas como função das variáveis Habilitações Académicas, Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social**

Seguindo a metodologia exposta neste capítulo, o Modelo de Regressão Linear a estimar é, com base na equação (X.1), representado por:

$$Y_1 = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \beta_3 x_3 + \varepsilon. \quad (X.7)$$

Pelo quadro 1, (Anexo C), o Coeficiente de Determinação (veja-se o conceito e significado no início do presente capítulo),  $R^2$  (*R Square*), assume o valor 0,831, pelo que se conclui que cerca de 83,1% da variabilidade total da variável PACEDR ( $Y_1$ ) é explicada conjuntamente pelos regressores HA ( $X_1$ ), ERS ( $X_2$ ) e NERS ( $X_3$ ).

Na tabela em Anexo (quadro 2-Anexo C), destaca-se o teste F da significância global do modelo (atente-se no seu significado na secção X.1 do presente capítulo). O valor obtido para a estatística de teste, calculado com base nos valores da amostra, é de  $F_{obs} = 200,391$ , tendo associado um *p-value* (**Sig.**) de 0,000. Assim, para os níveis de significância habituais (0,025; 0,05 e 0,10), conclui-se que não existe evidência estatística de que os regressores do modelo não permitam descrever adequadamente a relação linear existente entre os dados.

Tal não significa que o modelo seja o melhor para descrever a potencial relação linear entre as variáveis mas, simplesmente, que o modelo em análise é um modelo plausível para os dados pois, e de acordo com o teste estatístico realizado, não foi considerado inadequado. Note-se que, o teste F valida o modelo em termos globais e não cada um dos parâmetros isoladamente o que se consegue com a realização de testes t ou testes F parciais (veja-se as notas de rodapé nº19 e nº22).

Com base no quadro 3 (Anexo C), o modelo ajustado é representado por:

$$\text{PACEDR} = \underset{(-3,345)}{-2,162} - \underset{(-0,806)}{0,117\text{HA}} + \underset{(1,783)}{0,584\text{ERS}} + \underset{(12,083)}{0,891\text{NERS}} \quad (\text{X.8})$$

onde, dentro de parêntesis se encontram os respectivos valores das estatísticas de teste t (t-rácios).

Interpretando os coeficientes do modelo conclui-se que:

$\hat{\beta}_0$  – Corresponde ao termo autónomo ou independente do modelo. Se as variáveis independentes (Habilitações Académicas, Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social) forem nulas<sup>32</sup>, a variação da Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas, será em média de, aproximadamente, -2,161. Refira-se que, neste contexto, a constante do modelo não tem qualquer significado (como ocorre em diversas situações).

$\hat{\beta}_1$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado ao regressor  $X_1$ . Significa que um incremento das Habilitações Académicas, entenda-se um aumento como um nível escolar superior, terá um impacto negativo (em média) sobre a Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas de -0,117, aproximadamente, em condições *ceteris paribus*.

$\hat{\beta}_2$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado a  $X_2$ . Significa que uma variação unitária das Expectativas de Reinserção Social terá um impacto médio sobre a Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas de, aproximadamente, 0,584, em condições *ceteris paribus*.

$\hat{\beta}_3$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado ao regressor  $X_3$ . Significa que um incremento da Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social, terá um impacto em média sobre a Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas de, aproximadamente, 0,891, em condições *ceteris paribus*.

Pelos valores obtidos para as estatísticas de teste t, ou t-rácios, conclui-se que individualmente a variável HA não se apresenta estatisticamente significativa, sendo o  $p$ -

<sup>32</sup> Entendendo-se “nulas” no sentido de não se atribuírem valores aos itens dos respectivos questionários, ou seja, não respostas.

*value* associado de 0,422, valor este superior aos níveis de significância habituais<sup>33</sup>. Esta constatação, vai ao encontro do sinal afecto ao respectivo coeficiente não ser coerente no estudo em causa, isto é, não faz qualquer sentido que quanto maior o grau de habilitações académicas possuídas por um recluso menor a sua participação em actividades de foro escolar e/ou extra-escolar.

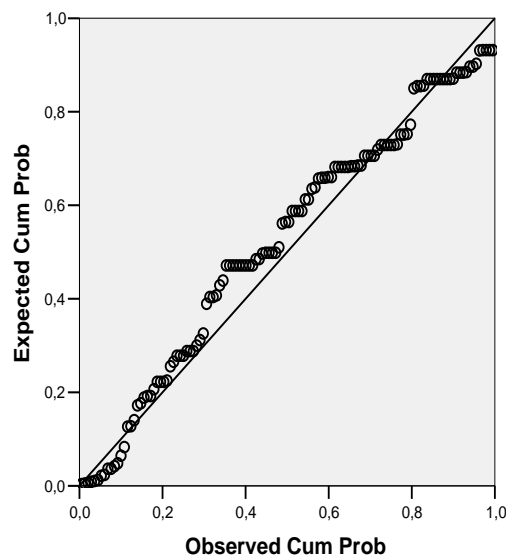
Por outro lado, o regressor ERS, embora tenha poder explicativo no modelo estimado, isto é, contribua para explicar o comportamento da variável resposta PACEDR, o respectivo significado estatístico ocorre a um nível de significância de 10%.

Antes de prosseguir, excluindo o regressor  $X_1$ , passaremos à análise gráfica no sentido de avaliar os pressupostos sobre a normalidade dos resíduos, de acordo com o discutido na secção anterior.

Pela figura apresentada, concluí-se que os resíduos apresentam, aproximadamente, um comportamento que pode ser descrito por uma distribuição Normal (veja-se Figura 1).

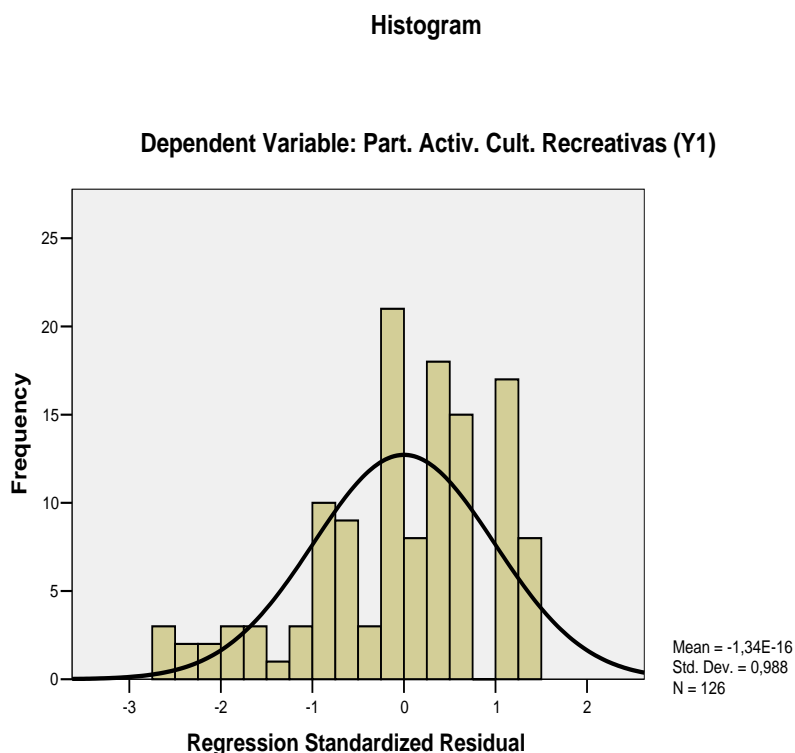
**Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual**

**Dependent Variable: Part. Activ. Cult. Recreativas (Y1)**



**Figura 1 - Representação gráfica do Papel de Probabilidades dos Resíduos do Modelo**

<sup>33</sup> Note-se que os valores dos *p-value* são fortemente afectados pelo número de variáveis do modelo, pelas correlações entre elas e pela dimensão da amostra pelo que se deve ter cuidado na sua utilização.



**Figura 2 - Representação gráfica do Histograma dos Resíduos do Modelo.**

Pelo Histograma dos Resíduos Normalizados (Figura 2), a conclusão vai no mesmo sentido. Considera-se que, os desvios do histograma em relação à curva da distribuição Normal não são significativos face à dimensão da população.

Numa 2ª fase da interpretação dos resultados, centramos a análise num modelo mais parcimonioso, pela exclusão do regressor HA, uma vez que o mesmo não revelou capacidade explicativa, para além do sinal associado (negativo) não ser de fácil interpretação no contexto em questão.

Assim sendo, pelo Coeficiente de Determinação obtido através do indicador  $R^2$  (veja-se quadro 4-Anexo C), pode concluir-se que cerca de 83,0% da variabilidade total da PACEDR é explicada conjuntamente pelos regressores ERS ( $X_2$ ) e NERS ( $X_3$ ), sendo, por conseguinte, o Modelo globalmente significativo. Esta conclusão é corroborada pelo valor da estatística de teste F, veja-se o quadro 5- (Anexo C), com  $F_{obs} = 301,119$  e um *p-value* (**Sig.**) associado de 0,000.

Com base no quadro 6- (Anexo C), o modelo estimado é representado por:

$$\text{PACEDR} = \underset{(-3,359)}{-2,168} + \underset{(1,686)}{0,545}\text{ERS} + \underset{(12,284)}{0,876}\text{NERS} \quad (\text{X.9})$$

Interpretando os coeficientes do modelo tem-se:

$\hat{\beta}_0$  – Corresponde ao termo autónomo ou independente do modelo. Se ambas as variáveis independentes (Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social) forem nulas, a variação da Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas será em média de, aproximadamente, -2,168. Refira-se que, mais uma vez, este coeficiente não tem qualquer significado (sendo incoerente a sua interpretação).

$\hat{\beta}_2$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado a  $X_2$ . Significa que uma variação unitária das Expectativas de Reinserção Social terá um impacto médio sobre a Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas de, aproximadamente, 0,545, em condições *ceteris paribus*.

$\hat{\beta}_3$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado ao regressor  $X_3$ . Significa que um incremento da Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social, terá um impacto (em média) sobre a Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas de, aproximadamente, 0,876, em condições *ceteris paribus*.

Pelo valor das estatísticas de teste t, existe evidência para concluir pela significância individual dos regressores ERS e NERS, com os respectivos *p-values* de 0,094 e 0,000. Novamente se constata que, embora a variável independente ERS tenha poder explicativo, a significância estatística ocorre apenas a 10%.

De acordo com os gráficos 3 e 4, (Anexo C), verifica-se que os resíduos continuam a apresentar um comportamento aproximadamente Normal.

Em suma, e face à interpretação dos resultados práticos, pode concluir-se que o comportamento da variável Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas depende das variáveis Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social, isto é, um incremento positivo nas variáveis independentes provoca um acréscimo na variável resposta. Analisando os itens que compõem estas variáveis, quanto maior as expectativas da reinserção social de um recluso, assim como a necessidade de aumentar os seus conhecimentos académicos durante a reclusão, maior será a motivação para participarem em actividades de foro cultural, desportivas e escolares. Tanto a magnitude como o sinal afecto ao(s) coeficiente(s) estimado(s) vão ao encontro do que seria expectável na interacção entre estas variáveis.

Note-se, no entanto, que a variável *Habilitações Académicas* não afecta o comportamento da variável dependente. Deste modo, qualquer que seja o nível escolar de base de um recluso (seja o 1º ciclo ou uma licenciatura) em nada acresce na sua motivação para participação em acções educativas, de formação escolar ou extra-escolar.

#### 4.2.2 – Socialização como função das variáveis *Habilitações Académicas*, *Expectativas de Reinserção Social* e *Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social*

Seguindo a mesma abordagem efectuada para a primeira regressão, e com base no modelo genérico dado pela equação (X.1), pode dizer-se pelo Coeficiente de Determinação,  $R^2$  (*R Square*), que cerca de 75,5% da variabilidade total da variável SOC ( $Y_2$ ) é explicada conjuntamente pelos regressores HA ( $X_1$ ), ERS ( $X_2$ ) e NERS ( $X_3$ ) (veja-se quadro 7 do Anexo C).

Interpretando os resultados dos testes efectuados, para qualquer nível de significância habitual, a estatística de teste de significância global do modelo, cujo valor é  $F_{obs} = 125,166$  com um *p-value* (**Sig.**) de 0,000 (veja-se Anexo C, quadro 7), permite concluir que existe evidência no sentido de que globalmente os regressores permitem descrever adequadamente a relação linear existente entre as variáveis.

Com base no quadro 8-(Anexo C), o modelo ajustado é dado por:

$$SOC = \underset{(6,850)}{3,443} + \underset{(0,699)}{0,079}HA + \underset{(3,775)}{0,961}ERS + \underset{(6,945)}{0,398}NERS \quad (X.10)$$

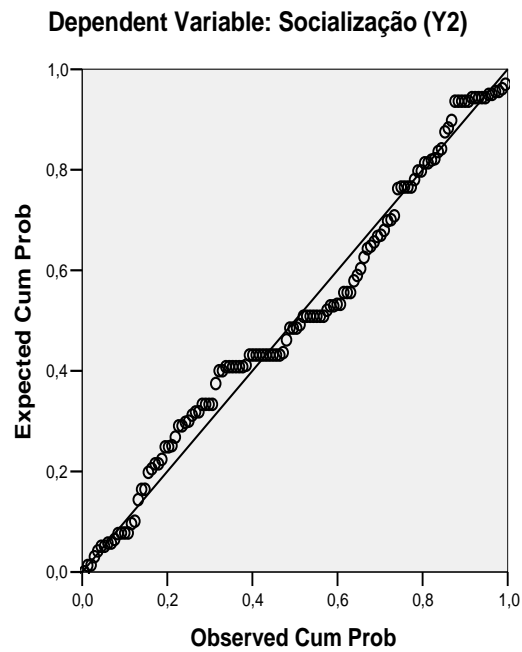
onde, dentro de parêntesis se encontram os respectivos valores das estatísticas de teste t.

Mas, contribuirão todas as variáveis independentes de igual forma, e com significado estatístico para o modelo? Ou seja, todas terão um efeito significativo na predição da *Socialização*?

Saliente-se que, embora as variáveis ERS e NERS sejam significativas com  $t_{obs} = 3,775$  e  $t_{obs} = 6,945$ , respectivamente, e *p-values* associados de 0,000, individualmente a variável HA não apresenta capacidade explicativa no modelo, uma vez que o *p-value* do respectivo t-rácio é de 0,486 (veja-se quadro 8-Anexo C).

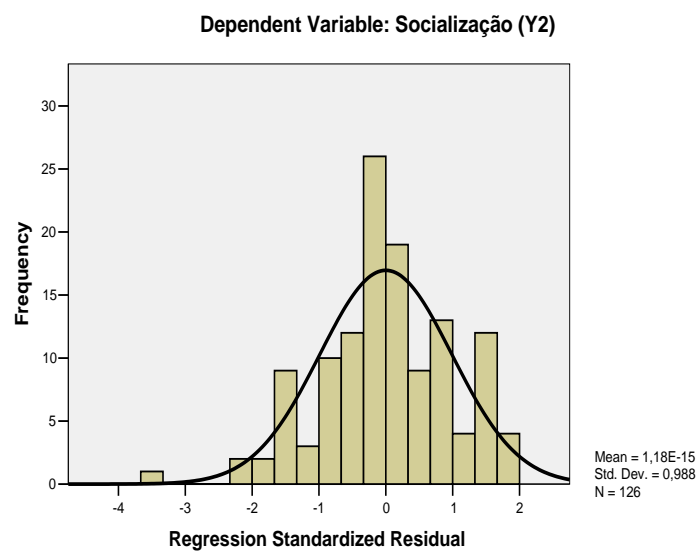
Antes de prosseguirmos com a análise excluindo a variável *Habilitações Académicas* ( $X_1$ ), o estudo de regressão linear prossegue, após a estimação dos coeficientes de regressão, com a validação dos pressupostos sobre a normalidade dos resíduos:

**Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual**



**Figura 3 - Representação gráfica do Papel de Probabilidades dos Resíduos do Modelo.**

**Histogram**



**Figura 4 - Representação gráfica do Histograma dos Resíduos do Modelo.**

Através de análise gráfica, concluímos que os resíduos apresentam, aproximadamente, um comportamento que pode ser descrito por uma distribuição Normal, dada a dimensão da população de trabalho.

Após a exclusão do modelo do regressor HA, e seguindo a mesma abordagem metodológica, consta-se que cerca de 75,4% da variabilidade total da variável dependente SOC ( $Y_2$ ) é explicada conjuntamente pelos regressores ERS ( $X_2$ ) e NERS ( $X_3$ ). Esta conclusão é sustentada pelo Coeficiente de Determinação, sendo o modelo globalmente significativo (veja-se quadro 9 do Anexo C).

Interpretando o resultado da estatística de teste F (veja-se quadro 10-Anexo C), obtendo-se o valor  $F_{obs} = 188,286$  e um *p-value* (**Sig.**) de 0,000, existe evidência estatística para concluir pela significância global do modelo, indo ao encontro da conclusão supramencionada.

Com base no quadro 11- (Anexo C), o modelo estimado é representado por:

$$SOC = \underset{(6,872)}{3,446} + \underset{(3,926)}{0,987}ERS + \underset{(7,364)}{0,408}NERS \quad (X.11)$$

Pelos valores obtidos para as estatísticas de teste t, existe evidência para concluir que os regressores ERS e NERS, individualmente, apresentam significância estatística e, portanto, capacidade para explicar o comportamento da Socialização dos reclusos. Note-se que, os *p-values* associados às estatísticas são de 0,000 para os dois testes em questão.

Interpretando os coeficientes do modelo, e respectivas magnitudes sobre a variável Socialização, tem-se:

$\hat{\beta}_0$  – Corresponde ao termo autónomo ou independente do modelo. Se ambas as variáveis independentes (Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social) forem nulas, a variação da variável Socialização será, em média, de aproximadamente 3,446. Refira-se que, este coeficiente se justifica uma vez que a variável resposta terá uma componente autónoma face aos regressores do modelo, podendo ser explicada por outras variáveis ou por correlações que se possam estabelecer entre estas.

$\hat{\beta}_2$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado a  $X_2$ . Significa que uma variação unitária da variável Expectativas de Reinserção Social, terá um impacto médio sobre a Socialização dos reclusos de, aproximadamente 0,987, em condições *ceteris paribus*.

$\hat{\beta}_3$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado ao regressor  $X_3$ . Significa que um incremento da Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social, terá um impacto médio sobre a Socialização de, aproximadamente, 0,408, em condições *ceteris paribus*.

De acordo com os gráficos 7 e 8 (Anexo C), verifica-se que os resíduos continuam a apresentar um comportamento aproximadamente Normal, tendo em conta a dimensão populacional.

Em resumo, e face à interpretação dos resultados práticos, pode-se concluir que a variável dependente apresenta uma relação directamente proporcional face aos regressores Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social. Atendendo ao exposto, um incremento nas variáveis independentes provoca um acréscimo na variável resposta, reflectindo uma maior propensão para a Socialização dos reclusos.

Neste âmbito, refira-se que a variável ERS é aquela que tem maior poder explicativo sobre a Socialização. Quanto mais elevadas as expectativas na futura Reinserção Social dos reclusos (significando uma maioria de respostas na 1ª opção do item 15.), maior será a motivação para que os mesmos aceitem as normas impostas na comunidade prisional como seja, e a título de exemplo, o que se refere no item 7. “Aceita as normas estabelecidas dentro do E.P.?”), o qual faz parte integrante da variável independente em análise.

Por outro lado, a variável Habilitações Académicas não afecta o comportamento da variável Socialização. Tal como para o primeiro modelo ajustado, independentemente se o recluso apenas cumpriu o 1º ciclo do ensino básico ou se se trata de um bacharel/licenciado em nada afecta a variável dependente em estudo. Será indiferente, face às respectivas habilitações académicas, se um recluso gosta de conversar com os outros companheiros, se habitualmente é uma pessoa bem disposta ou se colabora em tarefas desenvolvidas dentro do Estabelecimento Prisional.

Em suma, e com base nos resultados apresentados, pode concluir-se que o comportamento da variável Socialização, e tendo em conta a População em análise, pode ser explicada pelas variáveis independentes ERS e NERS.

### 4.2.3 – Relação Família/Amigos como função das variáveis Habilitações Acadêmicas, Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social

Com base no modelo genérico dado pela equação (X.1), o valor obtido para o Coeficiente de Determinação,  $R^2 = 0,597$ , indica que cerca de 59,7% da variabilidade total da RFA ( $Y_3$ ) é explicada conjuntamente pelos regressores HA ( $X_1$ ), ERS ( $X_2$ ) e NERS ( $X_3$ ) (veja-se quadro 12 do Anexo C).

Na tabela em Anexo (quadro 13-Anexo C), o valor do teste F de significância global do modelo é  $F_{obs} = 60,121$ , tendo associado um *p-value* (**Sig.**) de 0,000. Interpretando o seu valor, e para os níveis de significância habituais, pode concluir-se que existe evidência estatística de que globalmente os regressores possam descrever adequadamente a relação linear existente entre os dados.

Com base no quadro 14-(Anexo C), o ajustamento do modelo conduz à regressão:

$$RFA = \underset{(2,619)}{1,082} + \underset{(1,403)}{0,130}HA + \underset{(4,304)}{0,901}ERS + \underset{(2,789)}{0,131}NERS \quad (X.12)$$

onde, dentro de parêntesis se encontram os respectivos valores das estatísticas de teste t.

Analisando os valores das estatísticas de teste t, conclui-se que, individualmente, as variáveis explicativas ERS e NERS apresentam-se significativas do ponto de vista estatístico, com *p-values* associados de 0,000 e 0,006, respectivamente.

Contudo, a variável HA não apresenta capacidade explicativa no modelo, uma vez que o *p-value* associado ao respectivo t-rácio é de 0,163 (veja-se quadro 14-Anexo C). Neste sentido, não se rejeita a hipótese em teste, ou seja, da nulidade do parâmetro e, por conseguinte, a variável HA associada não tem poder explicativo no modelo.

Antes de prosseguirmos com a análise excluindo a variável Habilitações Acadêmicas ( $X_1$ ), atente-se nos gráficos sobre a validação dos pressupostos da normalidade dos resíduos:

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: Relação Família Amigos (Y3)

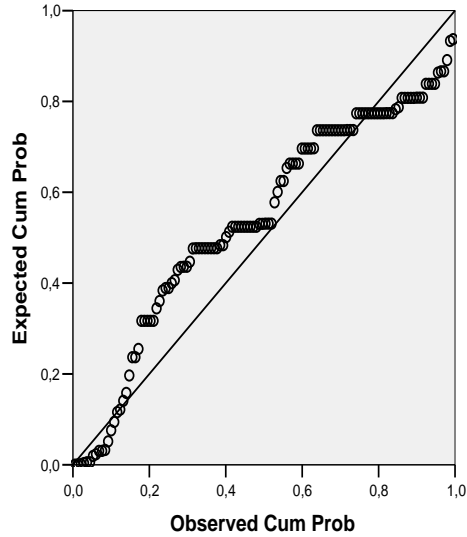


Figura 5 - Representação gráfica do Papel de Probabilidades dos Resíduos do Modelo.

Histogram

Dependent Variable: Relação Família Amigos (Y3)

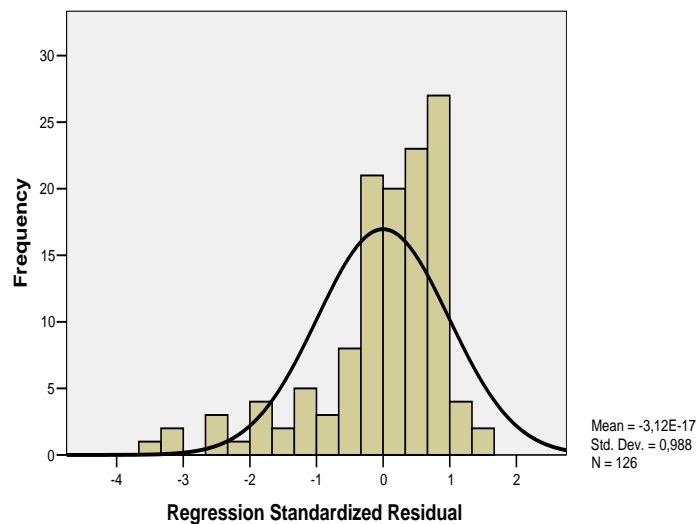


Figura 6 - Representação gráfica do Histograma dos Resíduos do Modelo.

Através do gráfico do Papel de Probabilidade Normal e pelo Histograma dos Resíduos Normalizados, concluímos que os resíduos apresentam, aproximadamente, um

comportamento que pode ser descrito por uma distribuição Normal, face à dimensão da população em análise.

Após a exclusão do modelo da variável independente HA ( $X_1$ ), e seguindo a mesma metodologia de trabalho, conclui-se que 59,0% ( $R^2 = 0,590$ ) da variabilidade total de RFA ( $Y_3$ ) é explicada conjuntamente pelos regressores ERS ( $X_2$ ) e NERS ( $X_3$ ) (veja-se quadro 14 do Anexo C).

Pelo resultado obtido para a estatística de significância global (veja-se quadro 15-Anexo C), cujo valor é  $F_{obs} = 88,502$  tendo associado um *p-value* (**Sig.**) de 0,000, existe evidência estatística para concluir que o modelo é globalmente significativo, o que não contraria o indicador anterior.

Com base no quadro 16- (Anexo C), o modelo ajustado é representado por:

$$RFA = \underset{(2,624)}{1,089} + \underset{(4,538)}{0,943}ERS + \underset{(3,225)}{0,148}NERS \quad (X.13)$$

Interpretando os valores das estatísticas de teste t, pode concluir-se pela significância estatística das variáveis independentes ERS e NERS. Pelo facto de se rejeitar a hipótese em teste da nulidade individual dos parâmetros de regressão, cada um dos regressores associados, individualmente, apresenta poder explicativo sobre o comportamento da variável Relação Família/Amigos (para mais detalhes veja-se quadro 16-Anexo C).

Interpretando os coeficientes do modelo, e respectivas magnitudes sobre a variável Relação Família/Amigos, tem-se:

$\hat{\beta}_0$  – Corresponde ao termo autónomo ou independente do modelo. Se ambas as variáveis independentes (Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social) forem nulas, a variação da variável Relação Família/Amigos será, em média, de aproximadamente 1,089. Refira-se que, este coeficiente se justifica uma vez que a variável resposta terá uma componente autónoma face aos regressores do modelo, podendo ser explicada por outras variáveis ou por correlações que se possam estabelecer entre estas.

$\hat{\beta}_2$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado ao regressor  $X_2$ . Significa que uma variação unitária da variável Expectativas de Reinserção Social terá um impacto médio sobre a Relação Família/Amigos dos reclusos de, aproximadamente, 0,943, em condições *ceteris paribus*.

$\hat{\beta}_3$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado ao regressor  $X_3$ . Significa que um incremento da Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social, terá um impacto médio sobre a Relação Família/Amigos de, aproximadamente, 0,148, em condições *ceteris paribus*.

De acordo com os gráficos 11 e 12 do Anexo C, verifica-se que os resíduos continuam a apresentar um comportamento aproximadamente Normal, tendo em conta a dimensão da população em causa.

Considerando os resultados obtidos, e posterior interpretação, pode concluir-se que a variável dependente apresenta uma relação directamente proporcional face aos regressores Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social. Assim, um aumento nas variáveis independentes provoca um acréscimo na variável resposta, reflectindo uma maior propensão para os reclusos estabelecerem relações com os familiares e amigos.

Neste contexto, a variável independente ERS é a que demonstrou uma maior capacidade explicativa sobre a Relação Família/Amigos. Tal como se constatou na regressão anteriormente estimada, quanto mais elevadas as expectativas na futura Reinserção Social dos reclusos (significando uma maioria de respostas na 1ª opção do item 15.), maior será a motivação para que os mesmos pretendam estabelecer contactos com a sua família e amigos (seja por carta, telefone ou pessoalmente nas visitas que recebem).

Por outro lado, e como se tem verificado até ao momento, o regressor Habilitações Académicas não afecta o comportamento da variável Relação Família/Amigos. Em termos de interpretação significa que, independentemente do grau de habilitação de base de um recluso, o nível de escolaridade em nada acresce em termos de explicação face à variável resposta.

Deste modo, será irrelevante o grau académico dos reclusos inquiridos face à necessidade/interesse de estabelecerem relações com as respectivas famílias e amigos, sendo socialmente expectável este resultado.

Em resumo, e com base nos resultados apresentados, pode-se concluir que as variáveis independentes ERS e NERS apresentam poder explicativo sobre o comportamento da variável Relação Família/Amigos, face à população em análise.

#### 4.2.4 – Interesse pelo Mundo Exterior como função das variáveis Habilitações Acadêmicas, Expectativas de Reinserção Social e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social

Nesta secção iremos analisar até que ponto as variáveis independentes Habilitações Acadêmicas (HA), Expectativas de Reinserção Social (ERS) e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social (NERS) têm capacidade para explicar uma das variáveis dependentes, obtida no âmbito do questionário, a variável resposta Interesse pelo Mundo Exterior (IME).

Com base no modelo genérico dado pela equação (X.1), o valor obtido para o Coeficiente de Determinação,  $R^2 = 0,777$ , indica que cerca de 77,7% da variabilidade total da variável IME ( $Y_4$ ) é explicada conjuntamente pelos regressores HA ( $X_1$ ), ERS ( $X_2$ ) e NERS ( $X_3$ ) (veja-se quadro 17-Anexo C).

Na tabela em Anexo (quadro 18-Anexo C), o valor do teste F de significância global do modelo é  $F_{obs} = 141,512$ , tendo associado um *p-value* (**Sig.**) de 0,000. Consequentemente, e para os níveis de significância habituais, existe evidência para concluir que globalmente os regressores permitem descrever adequadamente a relação linear existente entre os dados.

Com base no quadro 19-(Anexo C), o ajustamento do modelo conduz à regressão:

$$IME = 5,969 + 0,220HA + 0,413ERS + 0,298NERS \quad (X.14)$$

(17,955)      (2,946)      (2,454)      (7,856)

onde, dentro de parêntesis se encontram os respectivos valores das estatísticas de teste t.

Pela análise dos valores das estatísticas de teste t, conclui-se que, individualmente, as variáveis HA, ERS e NERS se apresentam significativas do ponto de vista estatístico, com *p-values* associados de 0,004, 0,016 e 0,000, respectivamente. Refira-se que, embora os três regressores do modelo afectem significativamente a variável Interesse pelo Mundo Exterior, a variável independente ERS não é significativa a 1%, embora o seja para os restantes níveis de significância estatística.

Interpretando os coeficientes do modelo, e respectivas magnitudes sobre a variável Interesse pelo Mundo Exterior, tem-se:

$\hat{\beta}_0$  – Corresponde ao termo autónomo ou independente do modelo. Se todas as variáveis independentes (Habilitações Acadêmicas, Expectativas de Reinserção Social e Relação

entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social) forem nulas, a variação da variável Interesse pelo Mundo Exterior será, em média, de aproximadamente 5,969. Refira-se que, este coeficiente apresenta uma elevada magnitude, podendo justificar a necessidade de incluir outros regressores no modelo ou variáveis que se obtenham através de correlações que se possam estabelecer entre as já existentes.

$\hat{\beta}_1$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado ao regressor  $X_1$ . Significa que uma variação unitária da variável Habilitações Académicas terá um impacto médio sobre o Interesse pelo Mundo Exterior de, aproximadamente, 0,220, em condições *ceteris paribus*.

$\hat{\beta}_2$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado ao regressor  $X_2$ . Significa que uma variação unitária da variável Expectativas de Reinserção Social terá um impacto médio sobre o Interesse pelo Mundo Exterior relação de, aproximadamente, 0,413, em condições *ceteris paribus*.

$\hat{\beta}_3$  – Corresponde ao coeficiente estimado associado ao regressor  $X_3$ . Significa que um incremento da Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social, terá um impacto médio sobre o Interesse pelo Mundo Exterior de, aproximadamente, 0,298, em condições *ceteris paribus*.

Finalizando a análise dos resultados da quarta regressão, o pressuposto da normalidade dos resíduos pode, e como já foi referido, ser averiguado graficamente.

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

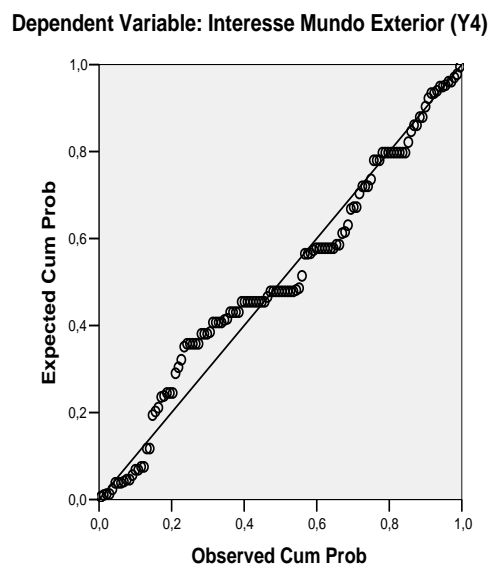
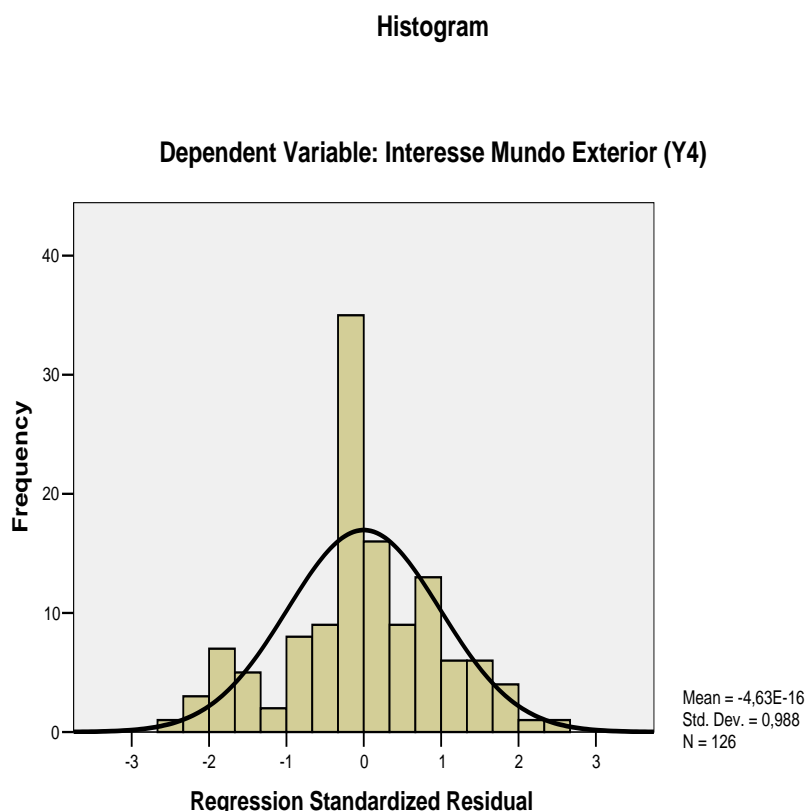


Figura 7 - Representação gráfica do Papel de Probabilidades dos Resíduos do Modelo.



**Figura 8 - Representação gráfica do Histograma dos Resíduos do Modelo.**

Através do gráfico do Papel de Probabilidade Normal e pelo Histograma dos Resíduos Normalizados, concluímos que os resíduos apresentam, aproximadamente, um comportamento que pode ser descrito por uma distribuição Normal, face à dimensão da população.

Em resumo, e com base nos resultados apresentados, pode concluir-se que as variáveis independentes HA, ERS e NERS apresentam poder explicativo sobre o comportamento da variável Interesse pelo Mundo Exterior.

A variável dependente apresenta uma relação directamente proporcional face a todos os regressores do modelo. Assim, um incremento em qualquer das variáveis explicativas tem um efeito positivo sobre a variável Resposta, ou seja, reflecte uma maior predisposição, por parte dos reclusos, para se interessarem pelo mundo que os rodeia.

Sendo comum à maioria das análises efectuadas, o regressor ERS demonstrou maior capacidade explicativa sobre a variável resposta Interesse pelo Mundo Exterior. Neste contexto, quanto mais elevadas as expectativas na futura Reinserção Social dos reclusos,

maior será a motivação e predisposição para que os mesmos não se alheiem do mundo que os rodeia (para além da vivência dentro do Estabelecimento Prisional).

Por outro lado, e ao contrário do que se tem vindo a verificar-se, o regressor Habilitações Académicas afecta o comportamento da variável Interesse pelo Mundo Exterior. Significa, e no contexto em estudo, que quanto maior o grau das habilitações académicas dos reclusos, maior será o interesse pelo que se passa no exterior do Estabelecimento Prisional, o que pode ser feito, e a título de exemplo, pela leitura de jornais ou ver televisão (atente-se nas questões colocadas na 2ª parte do questionário, concretamente nos itens 8, 9 e 10). Este resultado, e em termos sociológicos, não contraria o que seria expectável.

### **4.3-Conclusões**

A análise dos dados obtidos à luz do quadro teórico enunciado e à descrição e caracterização da população detida em análise, no Estabelecimento Prisional em estudo, constituiu o fulcro das conclusões e inferências que nos permitimos enunciar.

Ao longo deste estudo, ficou visível que a população detida, na sua maioria, possui uma formação escolar reduzida. Encontrámos percentagens bastante elevadas de pessoas sem o 1.º ciclo. Aqueles que possuem apenas o 1.º ciclo revelaram também ser em número bastante superior face àqueles que possuem outros níveis de ensino, nomeadamente o 3.º ciclo, secundário e bacharelato/licenciatura.

Por outro lado, face ao total da população, aqueles que frequentam o ensino no estabelecimento prisional, revelaram ser um número mais reduzido face aqueles que o não frequentam.

Ressalta-nos também a ideia de que a maioria da população do estudo nunca frequentou, no estabelecimento prisional, nenhum curso de formação profissional, conseqüentemente a maioria da população diz também não ter formação para o desempenho duma actividade profissional. Consideram também ter dificuldades em conseguir emprego, quando saírem em liberdade, com excepção daqueles reclusos que possuem habilitações académicas mais elevadas, nomeadamente o ensino secundário e o grau de bacharelato/licenciatura.

Concluimos também que, só os reclusos com o nível escolar de bacharelato/licenciatura consideram que conseguem garantir o seu sustento e dos familiares mais próximos. Todos os restantes não o consideram conseguir.

Podemos concluir também que, a maioria da população em estudo, se dedicava ao comércio antes de terem sido detidos.

Do presente estudo, podemos concluir, que a maioria da população inquirida não se sente culpada em relação ao crime cometido, independentemente do seu regime jurídico. No entanto são aqueles que se encontram em regime fechado que menos aceitam a privação da liberdade como consequência dos actos ilícitos praticados.

Verificamos que, a maioria da população não obtém a confiança do estabelecimento prisional, encontrando-se dessa forma em regime fechado apesar da sua situação jurídico-penal permitir a sua passagem para outros regimes jurídicos.

Não podemos também deixar de referir o elevado número da população que se encontra sem ocupação no estabelecimento prisional.

Podemos concluir ainda, que a maioria da população provem do meio urbano, são solteiros e que se encontram numa faixa etária bastante jovem – entre os 26 e os 45 anos de idade.

Pretendemos também, com base na metodologia da Análise de Regressão Linear e seus fundamentos teóricos, explicar até que ponto as variáveis independentes Habilitações Académicas (HA), Expectativas de Reinserção Social (ERS) e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social (NERS) têm capacidade para explicar o comportamento de um conjunto de variáveis resposta, concretamente, Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas (PACEDR), Socialização (SOC), Relação Família/Amigos (RFA) e Interesse pelo Mundo Exterior (IME).

Após a interpretação dos resultados obtidos, destacando-se alguns indicadores e testes estatísticos mais relevantes, e em função desta população em particular, apresenta-se na tabela resumo que se segue os regressores com poder explicativo para cada um dos modelos estimados:

Quadro 4 - Regressores e seu poder explicativo.

<b>Variáveis Independentes</b> <b>Variáveis Dependentes</b>	<b>X<sub>1</sub></b> – HA –	<b>X<sub>2</sub></b> – ERS –	<b>X<sub>3</sub></b> – NERS –	<b>Modelo Ajustado/Estimado</b> $\hat{Y}_i = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x_1 + \hat{\beta}_2 x_2 + \hat{\beta}_3 x_3$
<b>Y<sub>1</sub> – PACEDR</b>	Sem poder explicativo	Com poder explicativo	Com poder explicativo	PACEDR = -2,168 + 0,545ERS + 0,876NERS (-3,359) (1,686) (12,284)
<b>Y<sub>2</sub> – SOC</b>	Sem poder explicativo	Com poder explicativo	Com poder explicativo	SOC = 3,446 + 0,987ERS + 0,408NERS (6,872) (3,926) (7,364)
<b>Y<sub>3</sub> – RFA</b>	Sem poder explicativo	Com poder explicativo	Com poder explicativo	RFA = 1,089 + 0,943ERS + 0,148NERS (2,624) (4,538) (3,225)
<b>Y<sub>4</sub> – IME</b>	Com poder explicativo	Com poder explicativo	Com poder explicativo	IME = 5,969 + 0,220HA + 0,413ERS + 0,298NERS (17,955) (2,946) (2,454) (7,856)

Os resultados obtidos na vertente empírica do trabalho, e para a população específica em estudo, permitiram concluir que somente no último modelo a variável independente Habilitações Académicas (HA) revelou significado estatístico. Em todos os restantes modelos, e após interpretação dos resultados, a mesma foi excluída do(s) modelo(s).

Saliente-se, a este propósito, que independentemente do grau académico que um recluso deste Estabelecimento Prisional possui à data da resposta ao questionário (seja o 1º ciclo ou uma licenciatura) em nada acresce na motivação de um recluso para a respectiva participação em acções educativas, de formação escolar ou extra-escolar, em estabelecer relações de carácter social entre os companheiros dentro do próprio Estabelecimento Prisional, assim como na intensificação das relações familiares e com os amigos.

Este tipo de constatação, embora seja expectável em termos de comportamento social de um recluso, permite ponderar sobre a viabilidade de se efectuar uma análise mais detalhada, passando por uma maior desagregação em termos das respectivas habilitações académicas. Seria interessante realizar este tipo de estudo por grupos/estratos face à

formação académica de origem e, posteriormente, cruzar os resultados em termos de significância e potenciais correlações entre os estratos.

Por outro lado, as restantes variáveis independentes (ERS e NERS) revelaram poder explicativo em todos os modelos apresentados. Para além da respectiva magnitude, os sinais afectos aos respectivos coeficientes não contrariam o esperado.

Destaca-se o regressor Expectativas de Reinserção Social (ERS), que apresentou maior poder explicativo sobre as variáveis resposta da maioria dos modelos ajustados. Assim sendo, quanto maior são as expectativas no sentido dos delinquentes retomarem um padrão de vida pautado por princípios e dever cívico, maior a sua motivação para validarem questões de carácter social, bem como a necessidade de estabelecerem contacto com a família e amigos, demonstrando um maior interesse pelo mundo para além do vivido dentro do Estabelecimento Prisional. Tanto a magnitude como o sinal afecto ao(s) coeficiente(s) estimado(s) vão ao encontro do que seria expectável na interacção entre estas variáveis.

Por fim, e devido ao facto de nem sempre se obter uma qualidade de ajustamento no modelo muito boa, nomeadamente na 3ª regressão na qual se pretende relacionar os regressores com a variável dependente Relação Família/Amigos, sendo o Coeficiente de Determinação de 59,0%, tal não significa que se trate de um mau modelo, pois, poderá evidenciar a necessidade de incluir outras variáveis explicativas, ou cruzamentos entre as já existentes, permitindo aumentar a sua capacidade explicativa pela inclusão de variáveis correlacionadas com o objectivo em análise.

Em suma, para tentar compreender as eventuais relações entre as variáveis de interesse, poder-se-ia incorporar no questionário lançado, um maior número de questões e, conseqüentemente, haveria uma tendência para diminuir a variabilidade da variável resposta. Deste modo, seria possível estabelecer outro tipo de agregações aquando da definição das variáveis e, necessariamente, o modelo estimado teria uma qualidade superior. Embora não esgotando todas as possíveis extensões, seria interessante proceder a uma análise por estratos, por exemplo criar grupos dependentes do grau académico, o que levaria a uma análise mais pormenorizada acerca dos impactos mais significativos sobre as variáveis de resposta, permitindo estabelecer comparações dentro e fora de cada um dos grupos criados. Tal situação iria ainda ao encontro das expectativas que presidiram aquando da elaboração dos planos de formação dos cursos de Educação e Formação de Adultos, já anteriormente mencionadas no estudo.

#### **4.4-Limitações do Estudo**

As respostas às questões apresentadas no primeiro capítulo que, como já se disse, orientaram a acção desenvolvida neste estudo, ainda que baseadas em fundamentação real e coerente, por força não-de sofrer das limitações que afectam um estudo desta natureza.

Na verdade, o estudo decorreu num ambiente concreto e teve como informantes uma população com características ímpares, afectada por problemas específicos, caracterizada por uma forte mobilidade. Não há-de causar estranheza que se afirme que as conclusões apresentadas neste estudo, apesar de se tentar prevenir, na medida do possível, as ameaças à validade interna e externa, não são passíveis de generalização a outras populações detidas em estabelecimentos prisionais, que conhecem e vivem contextos diferentes.

Uma limitação sentida no estudo teve ainda a ver com a dificuldade em encontrar literatura especializada que nos ajudasse a definir um quadro teórico de referência. Com este estudo, constatamos a sua escassez em Portugal. No entanto, porque a temática nos interessa, continuaremos a desenvolver esforços no sentido de pesquisar a sua existência em outros países.

#### **4.5-Recomendações**

A reinserção social dos reclusos é uma tarefa que cabe a todos nós em particular e à sociedade em geral. É necessário investir no sentido da prevenção, isto é, desenvolver esforços para que, quando saírem em liberdade os reclusos não voltem a praticar crimes e se sintam realizados na sociedade a que pertencem.

Desta forma recomenda-se que, no estabelecimento prisional em causa, se envidem esforços no sentido de serem melhoradas as condições físicas do mesmo.

Seria vantajoso que, toda a população detida, que não possui a escolaridade obrigatória, tivesse possibilidade de frequentar o ensino, desenvolvendo-se para isso campanhas de sensibilização e motivação dos reclusos para a sua frequência.

Pensamos que seria também vantajoso o cumprimento de algumas recomendações proferidas pelas *Recomendações* do Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989), já anteriormente referido, nomeadamente no que diz respeito à equiparação da actividade educativa, em termos financeiros, ao regime de trabalho prestado no Estabelecimento Prisional. Seria uma forma da população detida não deixar de frequentar as acções

educativas em detrimento de outras ocupações e tarefas que, em termos de reinserção social, pouco peso representam.

À semelhança do ensino, deveriam também ser implementados no referido Estabelecimento Prisional, mais cursos de formação profissional, tendo por base as preferências da população detida. Esses cursos serviriam, não só como ocupação do tempo livre dos reclusos, como os habilitaria para o exercício de uma profissão com a qual pudessem contar quando regressassem à sociedade da qual estiveram temporariamente afastados.

Deveria também haver um esforço, por parte do Estabelecimento Prisional, no sentido de incentivar a sua população a uma participação mais significativa no jornal do estabelecimento prisional e na participação de actividades desportivas.

Uma maior abertura do estabelecimento prisional à sociedade envolvente, seria também um bom factor de socialização para a população detida.

## REFERÊNCIAS

- Agra, C. da (2001). *Separata de estudos em comemoração – dos cinco anos da faculdade de direito de Universidade do Porto: Elementos para uma epistemologia da criminologia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Alonso, L., Imaginário, L., e Magalhães, J. (2001). *Educação e formação de adultos - Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA.
- Alvim, F. (1983). O problema da reinserção social nos delinquentes. In J. Figueiredo (Coord.), *Cidadão Delinquente: Reinserção Social?*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Anefa (2001). *Centros de reconhecimento, validação de competências – Roteiro estruturante*. Lisboa: ANEFA: Materiais de Educação e Formação de Adultos.
- Beleza, T. P. (1983). A reinserção social dos delinquentes: recuperação da utopia ou utopia da recuperação?. In J. Figueiredo (Coord.). *Cidadão Delinquente: Reinserção Social?* Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Benavente, A. (1999). “Educação de adultos é indispensável à democracia”. *Revista Saber Mais*, nº1.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, A. (1998, 27 de Novembro). Pilha-galinhas seis meses preso... grandes burlões em liberdade. *24 Horas*, n.º207, p.1-2.
- Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989). *Recomendação (89) 12*.
- Correia, E. (1971). *Direito criminal*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Debuyst, C. (1986). Representação da justiça e reacção social. *Análise Psicológica*, 3/4 (IV)
- Dias, J. F., e Andrade, M. C. (1997). *Criminologia – o homem delinquente e a sociedade criminógena*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Digneffe, F. (1989). *Éthique et délinquance : La délinquance comme gestion de sa vie*. Genève : Médecine et Hygiène.
- Durkeim, E. (1996). *O Suicídio – Estudo sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Eiras, R. (2002). Formação vocacional: uma estratégia urgente. *Revista Saber Mais*. nº 14.
- Eysenck, H. J. (1996). Personality theory and the problem of criminality. In Muncie, J., McLaughlin, E. & Langan, M. (Ed.), *Criminological Perspectives: A Reader*. London: Sage Publications.
- Ghiglione R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, M. M., e Gonçalves, Ó. F. (1999). Personalidade e construcionismo social: dos traços às narrativas. *Psychologica*. n.º22.
- Gralha, O. (1997). A escola: uma estratégia de intervenção. *Prisões em Revista*. v.1, n.º4.
- Hansenne, M. (2004). *Psicologia da personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Jordão, A. (1997). O Balanço de competências. *Conhecer-se e reconhecer-se para gerir o seus adquiridos pessoais e profissionais*. Lisboa: Edição da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Katz, J. (1988). *Seductions of crime: moral and sensual attraction in doing evil*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

- Makridakis, S., Wheelwright, S., Hyndman, R. (1998). *Forecasting: methods and applications*. John Wiley & Sons, Inc.
- Manheim, H. (1984). *Criminologia comparada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Manita, C. (1997). Personalidade criminal e perigosidade: da «perigosidade» do sujeito criminoso ao(s) perigo(s) de se tornar objecto duma «personalidade criminal» *Biopsicossociologia do comportamento desviante*. Lisboa: Minigráfica.
- Manita, C. (1999). Para uma crítica do conceito de personalidade criminal. *Psicologia – teoria, investigação e prática*. v.4, n.º2.
- Marín, L. A. (1991). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Maroco, J.(2003). *Análise estatística – com utilização do SPSS*. Edições Silabo, Lda, (2ª.ed).
- Meireis, M. A. (2009). Revisitar a criminologia: retorno às origens e à limpidez do essencial. In G. Amaral (coord.). *Justiça e delinquência*. Porto: Fronteira do Caos.
- Melo, A.; Lima, L. & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos*. Lisboa: ANEFA.
- Murteira, B., Ribeiro, C., Silva, J., Pimenta, C. (2007). *Introdução à estatística*. McGraw-Hill, (2ª.ed).
- Pedrosa, A., Gama, S. (2004). *Introdução Computacional à Probabilidade e Estatística*. Porto Editora.
- Pereira, L. M. (s/data). Reinserção social. *Enciclopédia Polis (V)*. Lisboa: Verbo Editora.

- Pinatel, J. (1975). Criminologie. In P. Bouzat, e J. Pinatel (Coord), *Traité de droit pénal et de criminologie – Tome III*. Paris : Dalloz.(3<sup>a</sup>.ed).
- Pires, A. P. (1993). La criminologie et ses objets paradoxaux: réflexions épistémologiques sur un nouveau paradigme. *Déviance et Société*, v.17, n.º2.
- Pradel, J. (1991). *Histoire des doctrines pénales*. France : Presses Universitaires de France.
- Rangel, R. (2009). Ensaio sobre o fenómeno da criminalidade versus justiça. In G. Amaral (coord.). *Justiça e delinquência*. Porto: Fronteira do Caos.
- Ribeiro, M. C. (1983). A reinserção social de delinquentes. In J. Figueiredo (coord.), *Cidadão delinquente: reinserção social?*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Ribeiro, M. S. (2009). O Sistema. In G. Amaral (coord.). *Justiça e delinquência*. Porto: Fronteira do Caos.
- Rodrigues, A. M. (1983). Polémica actual sobre o pensamento da reinserção social. In J. Figueiredo (Coord.), *Cidadão delinquente: reinserção social?*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Seabra, H. R. (1983). Breves notas sobre a punição do crime, segundo o novo código penal. In J. Figueiredo (Coord.), *Cidadão delinquente: reinserção social?*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Silva, H. R. (1998). Sistema psiquiátrico e sistema penitenciário. *Temas Penitenciários* (5). Lisboa: Direcção Geral dos Serviços Prisionais.
- Stoner, J., A. F., e Freeman, R.E. (1995). *Administração*. Rio de Janeiro: Editora Prentice Hall do Brasil Ltd<sup>a</sup>. (5<sup>a</sup>.ed).

Trigo, M. (2002). Aprendizagem ao longo da vida e competências básicas e críticas para todos. *Educação e formação de adultos. Factor para o desenvolvimento, inovação e competitividade*. ANEFA

Vasconcelos, J. C. (1998, 26 de Novembro). A situação da justiça. *Visão*, n.º.297, p.40.

Yochelson, S. & Samenow, S. (1976). *The criminal personality*. v I: A Profile for chance. USA: Jason Aronson, Inc.

### **Referências Legislativas**

- . Decreto-Lei 21175, de 28 de Abril, de 1932.
- . Despacho Conjunto n.º 21, de 1 de Agosto de 1979.
- . Despacho Conjunto n.º 451, de 1 de Junho de 1999.
- . Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro de 1999
- . Despacho Conjunto n.º 262/2001, de 22 de Março de 2001
- . Portaria n.º 1082 – A/2001, de 5 de Setembro

## **Anexos**

## **Anexo A – Inquérito à População em Estudo.**

# **Universidade da Beira Interior**



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Covilhã | Portugal

## **Mestrado em Supervisão Pedagógica**

### **Inquérito**

#### **“O Ensino em Meio Prisional e as Expectativas Futuras de Reinserção Social”**

O presente questionário tem como objectivo a recolha de dados no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica. A sua colaboração é fundamental para levar a cabo esta pesquisa, sendo garantida a confidencialidade. Não há respostas certas ou erradas, pelo que lhe pedimos sinceridade no seu preenchimento.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração e disponibilidade.

Março de 2010

## A. Identificação.

Assinale

1. Encontra-se em: Regime Fechado  Regime Aberto Virado para o Interior (R.A.V.I.)

Regime Aberto Virado para o Exterior (R.A.V.E.)

2. Estado Civil: Solteiro  3. Idade: menos de 20 anos   
 Casado  20 / 25 anos   
 Divorciado  26 / 30 anos   
 Viúvo  31 / 35 anos   
 36 / 40 anos   
 41 / 45 anos   
 mais de 45 anos

4. Meio de Proveniência: Meio Rural  Meio Urbano

5. Nível escolar: sem o 1.º ciclo  6. A quantos anos de cadeia foi condenado:

1.º ciclo  Preventivo   
 2.º ciclo  de 1 / 3 anos   
 3.º ciclo  de 3 / 5 anos   
 Secundário  de 5 / 7 anos   
 Bacharelato/Licenciatura  de 7 / 9 anos   
 Mais de 10 anos

7. Em que sector da Actividade Agrícola

8. Quantos anos lhe faltam para o

Económica desenvolvia a sua Comércio

meio da pena? até 1 ano

Actividade Profissional? Indústria

1 / 3 anos

Serviços

3 / 5 anos

Desempregado

+ de 6 anos

9. Em relação ao crime que cometeu, sente-se culpado? Sim  Não

10. Frequenta o Ensino no Estabelecimento Prisional? Sim  Não

a) Se respondeu Sim, a que nível? B1  B2  B3  Secundário

11. Se frequentasse o ensino no E. P., qual a maior vantagem que sentiria nessa actividade?

Ficar com mais conhecimentos para o futuro.

Ter oportunidade de estudar.

Ocupação do tempo livre.

Outras razões.

12. Quando sair em liberdade gostaria de continuar os estudos? Sim  Não

13. Frequentou algum curso de Formação Profissional no E. P.? Sim  Não

14. Gostaria de frequentar cursos de: 15. Tem alguma das seguintes ocupações no E. P.?

Carpintaria

Arraiolos

Arraiolos

Cozinha/Copa

Electricidade

Carpintaria

Informática

Trabalho Exterior

Outros

Sem Ocupação

16. Tem formação para o desempenho duma actividade Profissional? Sim  Não

17. Quando sair do E. P. terá facilidade em arranjar emprego? Sim  Não

18. A sua actividade profissional garante o seu sustento e dos familiares? Sim  Não

## B. Expectativas de Reinserção Social.

*Nas seguintes questões assinale só uma alternativa.*

1. Frequenta actividades culturais dentro do E. P.?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

2. Participa em actividades desportivas dentro do E. P.?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

3. Colabora em tarefas (limpeza, arrumação) desenvolvidas dentro do E. P.?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

4. Gosta de conversar com os outros companheiros(as)?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

5. É habitualmente uma pessoa bem disposta?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

6. Participa em actividades recreativas(convívios, festas) dentro do E. P.?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

7. Aceita as normas estabelecidas dentro do E.P.?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

8. Sente interesse pelo que se passa no exterior do E.P.?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

9. Vê televisão ou ouve rádio?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

10. Lê jornais e revistas?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

11. Participa com artigos ou passatempos no jornal do E.P.?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

12. Sente-se triste / deprimido?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

13. Tem contactos (carta, telefone...) com a sua família?

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

**14. Recebe visitas dos seus familiares e amigos?**

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

**15. Pensa na sua futura reinserção social?**

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

**16. O seu nível de escolaridade influência a sua futura reinserção social?**

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

**17. Durante a reclusão sente vontade em aumentar a sua escolarização?**

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

**18. Se tiver uma escolaridade mais elevada a sua reinserção social será mais facilitada?**

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

**19. Com mais habilitações literárias terá mais facilidade em se integrar na sociedade?**

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

**20. Sente receios/medo na sua futura reinserção social?**

Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca

**Nota: Por favor verifique se respondeu a todas as questões.**

**Obrigado pela sua colaboração.**

## **Anexo B – Pedido de Autorização para Realização do Inquérito.**



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
Covilhã | Portugal

*Departamento de Psicologia e Educação*

No âmbito da frequência no Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade da Beira Interior, o mestrando Carlos Jorge Nunes Fernandes, orientado pela Professora Doutora Fátima Simões, docente na referida Universidade, solicita autorização para desenvolver um estudo científico sobre *“O Ensino em Meio Prisional e as Expectativas Futuras de Reinserção Social dos Reclusos.”*

É um estudo baseado na auscultação da opinião do maior número de reclusos existentes no Estabelecimento Prisional, através de um inquérito, que visa aferir a problemática da reinserção social futura conjugada com a frequência do ensino em meio prisional.

Os dados recolhidos são confidenciais e não serão usados para outros fins.

O Mestrando

A Professora Orientadora

Carlos Jorge Nunes Fernandes

Professora Doutora Fátima Simões

**Anexo C – Resultados dos Outputs.**

**Resultados da 1ª Regressão: Participação em Actividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas (PACEDR) como função das variáveis Habilitações Académicas (HA), Expectativas de Reinserção Social (ERS) e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social (NERS)**

**Quadro 1 - Model Summary(b)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,912(a)	,831	,827	1,71161

a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Habilitações Académicas (X1), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Part. Activ. Cult. Recreativas (Y1)

**Quadro 2 - ANOVA(b)**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	1761,199	3	587,066	200,391	,000(a)
Residual	357,412	122	2,930		
Total	2118,611	125			

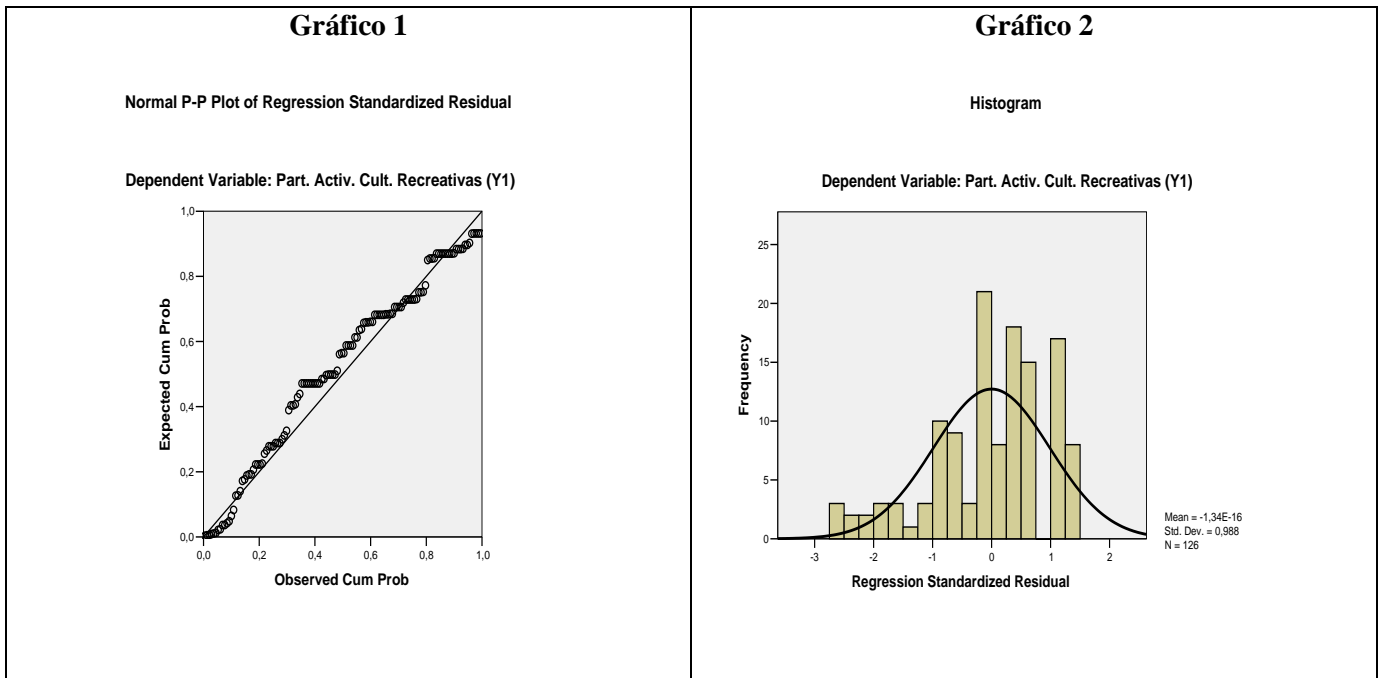
a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Habilitações Académicas (X1), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Part. Activ. Cult. Recreativas (Y1)

**Quadro 3 - Coefficients(a)**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	-2,162	,646		-3,345	,001
Habilitações Académicas (X1)	-,117	,145	-,036	-,806	,422
Exp. Reinserção Social (X2)	,584	,327	,120	1,783	,077
Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3)	,891	,074	,830	12,083	,000

a Dependent Variable: Part. Activ. Cult. Recreativas (Y1)



**Resultados da 1ª Regressão (Cont.): Participação em Atividades Culturais, Escolares, Desportivas e Recreativas (PACEDR) como função das variáveis Expectativas de Reinserção Social (ERS) e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social (NERS)**

**Quadro 4 - Model Summary(b)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,911(a)	,830	,828	1,70917

a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Part. Activ. Cult. Recreativas (Y1)

**Quadro 5 - ANOVA(b)**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	1759,296	2	879,648	301,119	,000(a)
Residual	359,315	123	2,921		
Total	2118,611	125			

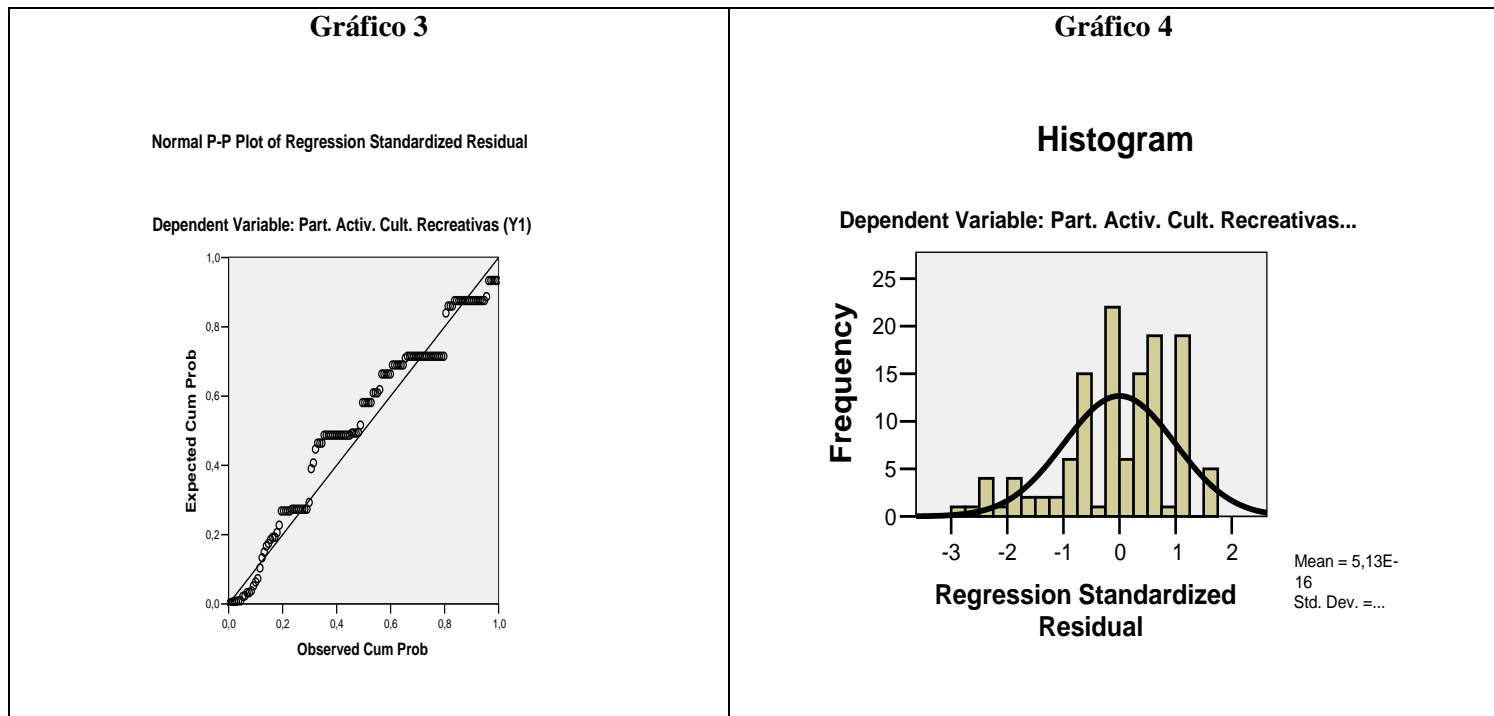
a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Part. Activ. Cult. Recreativas (Y1)

**Quadro 6 - Coefficients(a)**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	-2,168	,645		-3,359	,001
Exp. Reinserção Social (X2)	,545	,324	,112	1,686	,094
Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3)	,876	,071	,816	12,284	,000

a Dependent Variable: Part. Activ. Cult. Recreativas (Y1)



**Resultados da 2ª Regressão: Socialização (SOC) como função das variáveis Habilitações Acadêmicas (HA), Expectativas de Reinserção Social (ERS) e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social (NERS)**

**Quadro 7 - Model Summary(b)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,869(a)	,755	,749	1,33063

a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Habilitações Acadêmicas (X1), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Socialização (Y2)

**Quadro 7 - ANOVA(b)**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	664,847	3	221,616	125,166	,000(a)
Residual	216,010	122	1,771		
Total	880,857	125			

a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Habilitações Acadêmicas (X1), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Socialização (Y2)

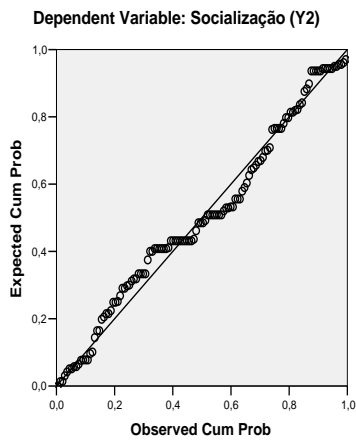
**Quadro 8 - Coefficients(a)**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	3,443	,503		6,850	,000
Habilitações Acadêmicas (X1)	,079	,113	,038	,699	,486
Exp. Reinserção Social (X2)	,961	,255	,306	3,775	,000
Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3)	,398	,057	,575	6,945	,000

a Dependent Variable: Socialização (Y2)

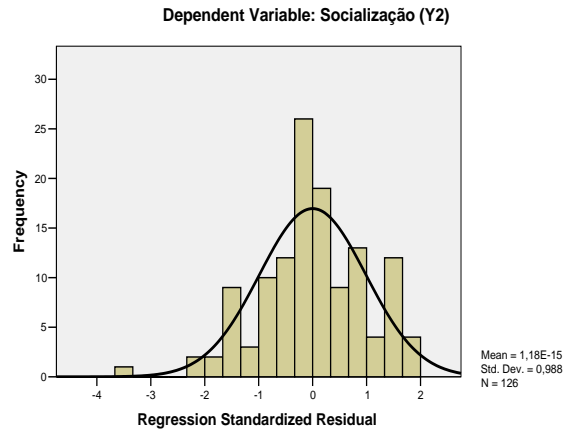
**Gráfico 5**

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



**Gráfico 6**

Histogram



**Resultados da 2ª Regressão (Cont.): Socialização (SOC) função das variáveis Expectativas de Reinserção Social (ERS) e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social (NERS)**

**Quadro 9 - Model Summary(b)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,868(a)	,754	,750	1,32786

a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Socialização (Y2)

**Quadro 10 - ANOVA(b)**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	663,981	2	331,990	188,286	,000(a)
Residual	216,877	123	1,763		
Total	880,857	125			

a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Socialização (Y2)

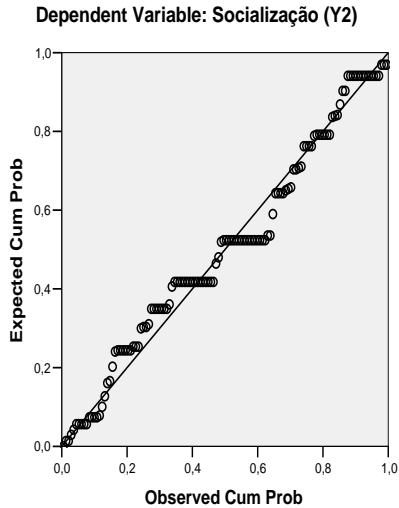
**Quadro 11 - Coefficients(a)**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	3,446	,501		6,872	,000
Exp. Reinserção Social (X2)	,987	,251	,314	3,926	,000
Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3)	,408	,055	,590	7,364	,000

a Dependent Variable: Socialização (Y2)

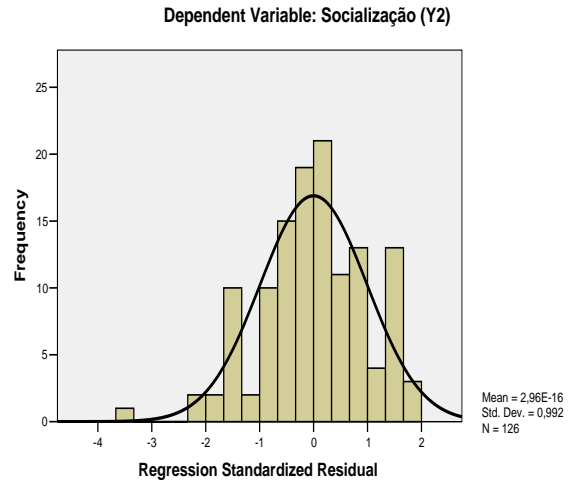
**Gráfico 7**

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



**Gráfico 8**

Histogram



**Resultados da 3ª Regressão: Relação Família/Amigos (RFA) como função das variáveis Habilitações Acadêmicas (HA), Expectativas de Reinserção Social (ERS) e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social (NERS)**

**Quadro 12 - Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,772(a)	,597	,587	1,09399

a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Habilitações Acadêmicas (X1), Exp. Reinserção Social (X2)

**Quadro 13 - ANOVA(b)**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	215,861	3	71,954	60,121	,000(a)
Residual	146,012	122	1,197		
Total	361,873	125			

a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Habilitações Acadêmicas (X1), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Relação Família Amigos (Y3)

**Quadro 14 - Coefficients(a)**

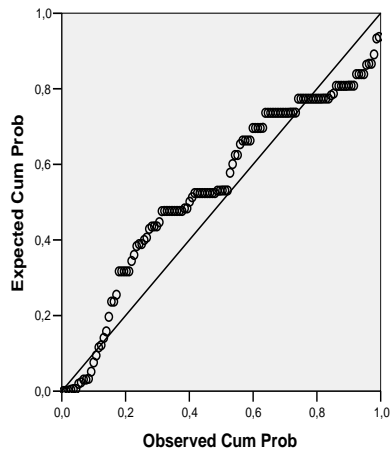
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,082	,413		2,619	,010
Habilitações Acadêmicas (X1)	,130	,093	,098	1,403	,163
Exp. Reinserção Social (X2)	,901	,209	,448	4,304	,000
Relação NívelEscol./Reinserção Social (X3)	,131	,047	,296	2,789	,006

a Dependent Variable: Relação Família Amigos (Y3)

**Gráfico 9**

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

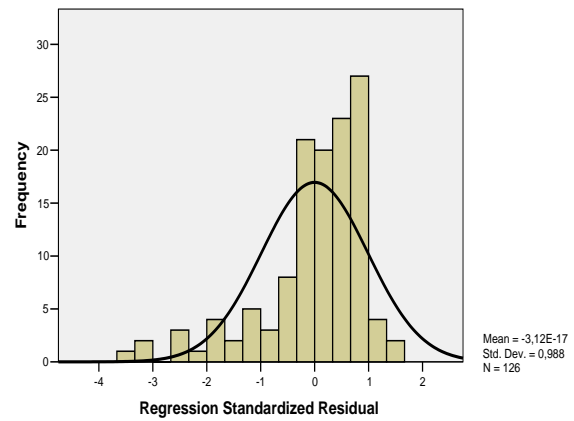
Dependent Variable: Relação Família Amigos (Y3)



**Gráfico 10**

Histogram

Dependent Variable: Relação Família Amigos (Y3)



**Resultados da 3ª Regressão (Cont.): Relação Família/Amigos (RFA) como função das variáveis Expectativas de Reinserção Social (ERS) e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social (NERS)**

**Quadro 14 - Model Summary(b)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,768(a)	,590	,583	1,09828

a Predictors: (Constant), Relação NívelEscol./Reinserção Social (X3), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Relação Família Amigos (Y3)

**Quadro 15 - ANOVA(b)**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	213,507	2	106,753	88,502	,000(a)
Residual	148,366	123	1,206		
Total	361,873	125			

a Predictors: (Constant), Relação NívelEscol./Reinserção Social (X3), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Relação Família Amigos (Y3)

**Quadro 16 - Coefficients(a)**

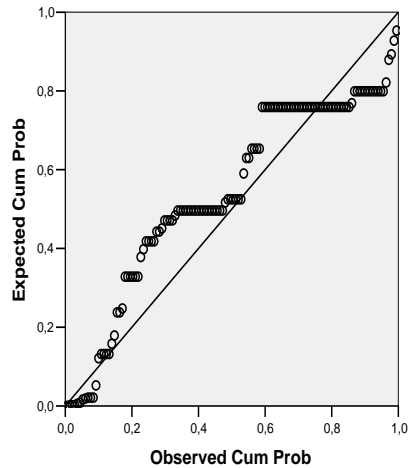
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1,089	,415		2,624	,010
Exp. Reinserção Social (X2)	,943	,208	,469	4,538	,000
Relação NívelEscol./Reinserção Social (X3)	,148	,046	,333	3,225	,002

a Dependent Variable: Relação Família Amigos (Y3)

**Gráfico 11**

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

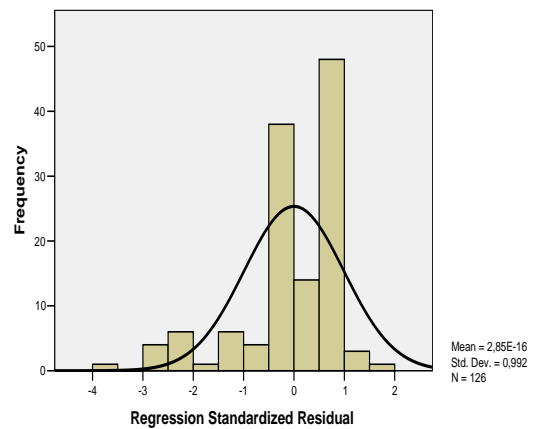
Dependent Variable: Relação Família Amigos (Y3)



**Gráfico 12**

Histogram

Dependent Variable: Relação Família Amigos (Y3)



**Resultados da 4ª Regressão:** Interesse pelo Mundo Exterior (IME) como função das variáveis Habilitações Acadêmicas (HA), Expectativas de Reinserção Social (ERS) e Relação entre o Nível de Escolaridade e a Reinserção Social (NERS)

**Quadro 17 - Model Summary(b)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,881(a)	,777	,771	,88027

a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Habilitações Acadêmicas (X1), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Interesse Mundo Exterior (Y4)

**Quadro 18 - ANOVA(b)**

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	328,965	3	109,655	141,512	,000(a)
Residual	94,535	122	,775		
Total	423,500	125			

a Predictors: (Constant), Relação NivelEscol./Reinserção Social (X3), Habilitações Acadêmicas (X1), Exp. Reinserção Social (X2)

b Dependent Variable: Interesse Mundo Exterior (Y4)

**Quadro 19 - Coefficients(a)**

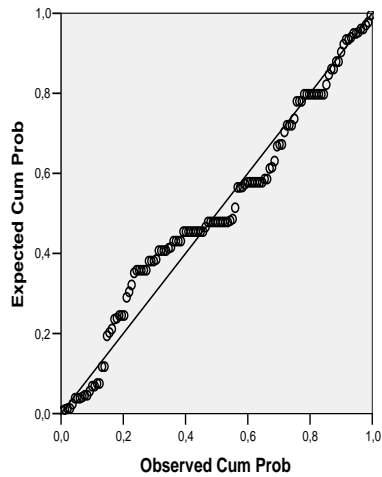
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	5,969	,332		17,955	,000
Habilitações Acadêmicas (X1)	,220	,075	,153	2,946	,004
Exp. Reinserção Social (X2)	,413	,168	,190	2,454	,016
Relação NívelEscol./Reinserção Social (X3)	,298	,038	,621	7,856	,000

a Dependent Variable: Interesse Mundo Exterior (Y4)

**Gráfico 13**

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: Interesse Mundo Exterior (Y4)



**Gráfico 14**

Histogram

Dependent Variable: Interesse Mundo Exterior (Y4)

