

Ana Paula Martins Lima

**SÍNDROME DE ABANDONO APRENDIDO: FACTOR DE RISCO
NOS PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL
NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS PORTUGUESES
(ESTUDO EXPLORATÓRIO)**

**Universidade Portucalense
Porto, 2008**

Ana Paula Martins Lima

**Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D.
Henriques para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social**

Orientador: Professor Doutor António Vieira

**Universidade Portucalense
Porto, 2008**

Resumo

O presente estudo tem como objectivo determinar em que medida a Síndrome do Abandono Aprendido tem expressão na população masculina e feminina de Estabelecimentos Prisionais do Norte, Centro e Sul do País, numa amostra constituída por 296 reclusos.

Assim, foram considerados dois objectivos específicos: (i) o estudo das qualidades psicométricas da “Escala de Abandono Aprendido”, instrumento utilizado para este estudo (versão adaptada da *Learned Helplessness Scale* para a população portuguesa, por Lima Santos, Ribeiro e Faria, 1999) para avaliar o abandono aprendido, cujos resultados revelaram boas qualidades psicométricas.; e (ii) a avaliação e a análise das diferenças no Abandono Aprendido, em função de variáveis independentes pertinentes para o estudo.

Os resultados diferenciais realizados confirmam três das onze hipóteses de trabalho (que previam manifestações diferenciadas no Abandono Aprendido em função de variáveis individuais e sociais). Assim, verificam-se níveis mais elevados de abandono aprendido nos indivíduos de nível escolar baixo; nos reclusos com tempo de pena a cumprir intermédio (6-10 anos) e nos reclusos de nível sócio-económico baixo. Em resumo, este estudo salienta a importância de se analisarem os índices de abandono aprendido em contexto prisional, e a participação dos Técnicos de Educação Social para a implementação de programas e estratégias de intervenção mais adequadas ao contexto de reclusão, promovendo, desta forma, o bem-estar integral dos reclusos, num ambiente de reclusão que se pretende de educação e não de punição.

Palavras-chave: Síndrome de Abandono Aprendido, Educação Social, Estabelecimentos Prisionais, Técnicos de Reeducação, Qualidades Psicométricas.

Abstract

The present study aims to determine the extent to which the Learned Helplessness Syndrome is manifested in male and female populations in Prison Establishments in the North, Centre and South of Portugal, on the basis of a sample constituted by 296 prisoners.

Two specific objectives were contemplated in this context: (i) study of the psychometric qualities of the instrument - "Learned Helplessness Scale" - which was used for this study (a version of the *Learned Helplessness Scale* adapted for the Portuguese population by Lima Santos, Ribeiro and Faria, 1999) in order to assess the issue of Learned Helplessness, whose results revealed strong psychometric qualities; and (ii) evaluation and analysis of differences in Learned Helplessness, in function of independent variables of pertinence for the study.

The differential results recorded confirm three of the eleven working hypotheses (that predicted differentiated expression of the Learned Helplessness Syndrome in function of individual and social variables). Higher levels of Learned Helplessness were recorded in individuals with a low level of schooling; in prisoners serving an intermediate prison sentence (6-10 years) and amongst prisoners with a low socio-economic background. In summary, this study emphasises the importance of analysing Learned Helplessness indices in prison settings and the participation of Social Education Technical experts in order to implement intervention strategies and programmes that are more suited to the prison setting, thereby promoting, the integral well-being of prisoners, in a prison environment that aims to foster a spirit of education rather than punishment.

Key words: Learned Helplessness Syndrome, Social Education, Prison Establishments, Re-education Techniques, Psychometric Qualities.

À memória do meu pai

Agradecimentos

Esta dissertação só foi possível graças a todos os conhecimentos que me foram transmitidos de forma tão sábia pelo Professor Doutor António Viera, a quem agradeço a disponibilidade.

Agradeço também às Direcções dos Estabelecimentos Prisionais que participaram neste estudo, sempre disponíveis para ajudar a ultrapassar obstáculos burocráticos. Este agradecimento é extensivo a todos os funcionários, pela forma simpática e atenciosa como nos receberam, e aos reclusos que, de imediato, se disponibilizaram para participar nesta investigação.

Agradeço ao Vítor pelo amor incondicional e pela companhia, nas viagens de norte a sul de Portugal; à minha mãe pelo amor e extrema dedicação, aos meus irmãos e sobrinhos, sempre curiosos e a torcer fervorosamente pelo meu êxito.

Agradeço ainda a todo o corpo docente do Mestrado em Educação Social pelos conhecimentos que me transmitiram, bem como, a todos os colegas de Mestrado pela partilha de conhecimentos e amizade.

Finalmente, um agradecimento particular a José Neves, meu melhor amigo e de longa data, que sempre me acompanhou, quer no percurso académico, quer na minha vida particular.

Sumário

Introdução	15
I Parte – Fundamentação Teórica	
Capítulo I - Educação social: história e epistemologia da educação social	20
1- Educação social	20
1.1 - Definição do conceito	20
1.2 - História e epistemologia de educação social	21
1.3 - Paradigmas e métodos para a educação social	26
1.4 - Os campos de intervenção da educação social	28
Capítulo II – Síndrome de Abandono Aprendido	33
2. - Abandono aprendido	33
2.1 - Definição do conceito	33
2.2 - Modelo reformulado	36
2.3 - Críticas ao modelo	42
Capítulo III – Criminalidade e reclusão	44
3. - Criminalidade e reclusão	44
3.1 - Evolução do sistema prisional	44
3.2 - Criminalidade e comportamento anti-social	49
3.2.1 - Contributos das teorias do comportamento anti-social	49
3.2.2 - Criminalidade feminina vs. Criminalidade masculina	58
3.2.3 - Punição e reinserção	64
3.2.4 - Estatísticas gerais de ocupação no ano 2006 do sistema prisional Português	66
Capítulo IV – Síndrome do abandono aprendido e Educação Social	73
4. - Síndrome do abandono aprendido em contexto de reclusão e intervenção do educador social	73
Capítulo V - Análise da motivação dos Técnicos de Reeducação	79
5. - Análise Descritiva do estudo referente à motivação dos Técnicos de Reeducação	79

II Parte – Organização da Investigação

Capítulo VI - Estudo do Abandono Aprendido em Estabelecimentos Prisionais Portugueses.....	95
6. - Estudo exploratório do Abandono Aprendido em Estabelecimentos Prisionais Portugueses.....	95
6.1 - Objectivos e variáveis.....	95
6.2 – Hipóteses.....	96
6.3 – Método.....	99
6.3.1 – Amostra.....	99
6.3.2 - Instrumentos	114
6.3.3 – Procedimentos.....	116
6.4 - Apresentação e discussão dos resultados.....	117
6.4.1 - Estudo das qualidades psicométricas	117
6.4.1.1 - Validade	117
6.4.1.2 Fidelidade	119
6.4.1.3 Sensibilidade.....	120
6.5 - Estudos Diferenciais.....	121
6.5.1 - Análise e discussão dos resultados.....	121
6.5.1.1 – Em função do sexo.....	122
6.5.1.2 - Em função da idade.....	123
6.5.1.3 – Em função da escolaridade.....	124
6.5.1.4 – Em função do estado civil.....	126
6.5.1.5 - Em função das actividades profissionais antes da reclusão.....	127
6.5.1.6 – Em função dos antecedentes criminais.....	127
6.5.1.7 – Em função do tempo de pena a cumprir.....	128
6.5.1.8 – Em função das actividades durante a detenção.....	130
6.5.1.9 – Em função das medidas de flexibilização.....	131
6.5.1.10 – Em função do apoio sócio-familiar.....	132
6.5.1.11 – Em função ao nível sócio-económico.....	132
7. – Conclusão.....	135
Bibliografia.....	140
Anexos.....	147

Índice de quadros

Quadro 1 – Evolução histórica da educação social.....	22
Quadro 2 – Evolução histórica da educação social.....	24
Quadro 3 – Causas de sucesso segundo as dimensões de <i>locus</i> , estabilidade, controlabilidade....	39
Quadro 4 – Emoções dependentes das atribuições causais.....	39
Quadro 5 – Características gerais e prisionais de diferentes etapas históricas.....	45
Quadro 6 - Evolução da população reclusa nos últimos sete anos.....	67
Quadro 7 - Distribuição da população reclusa no ano 2006 em função do sexo por tipo de estabelecimento prisional.....	69
Quadro 8 - Ocupação dos reclusos em função das actividades.....	70
Quadro 9 - Categorias provenientes da análise de conteúdo à questões aberta Área de Formação.	82
Quadro 10 - Idade dos técnicos de reeducação.....	83
Quadro 11 - Estado civil dos técnicos de reeducação.....	83
Quadro 12 - Há quanto tempo é técnico de reeducação.....	84
Quadro 13 - Se pudesse recuar no tempo escolheria novamente a profissão de técnico de reeducação?.....	84
Quadro 14 - Até que ponto se sente motivado para trabalhar como técnico de Reeducação?.....	85
Quadro 15 - A que se deve a resposta anterior?.....	85
Quadro 16 - Em média qual é o seu salário?.....	86
Quadro 17 - O que pensa do seu salário?.....	86
Quadro 18 - Porque trabalha como técnico de reeducação?.....	87
Quadro 19 - Na sua opinião o que será mais importante para motivar um técnico?.....	87
Quadro 20 - Acha que faz alguma diferença, o técnico estar motivado ou não?.....	88
Quadro 21 - O que considera mais importante no seu trabalho?.....	88
Quadro 22- Acredita na recuperação dos reclusos da sua unidade?.....	89
Quadro 23 - O que considera mais desgastante na sua actividade?.....	89
Quadro 24 - Tem frequentado acções de formação?.....	90
Quadro 25- Estatísticas descritivas para a variável sexo.....	101
Quadro 26 - Estatísticas descritivas para a variável idade.....	101
Quadro 27- Estatísticas descritivas para a variável nível sócio-económico.....	103
Quadro 28- Estatísticas descritivas para a variável escolaridade.....	104
Quadro 29 - Estatísticas descritivas para a variável estado civil.....	105
Quadro 30- Estatísticas descritivas para a variável actividades profissionais antes da detenção.....	106

Quadro 31- Estatísticas descritivas para a variável antecedentes criminais.....	107
Quadro 32- Estatísticas descritivas para a variável tempo de pena a cumprir.....	107
Quadro 33 - Estatísticas descritivas para a variável actividades profissionais durante a detenção.....	107
Quadro 34- Estatísticas descritivas para a variável medidas de flexibilização da pena.....	108
Quadro 35 - Estatísticas descritivas para a variável Apoio familiar sócio-familiar.....	109
Quadro 36 - Estatísticas descritivas para a variável apoio técnico durante a detenção.....	109
Quadro 37 - Estatísticas descritivas para a variável apoio técnico que tem habitualmente é do técnico de:.....	110
Quadro 38 - Sente que a intervenção/ apoio que tem o vai ajudar quando sair do EP?.....	111
Quadro 39 - Distribuição da amostra em função das variáveis independentes.....	113
Quadro 40 - Estrutura factorial da EAA.....	115
Quadro 41 - Estrutura factorial da EAA (com pré-determinação do número de factores).....	118
Quadro 42 - Valores de <i>alpha</i> e correlações item-total da EAA.....	119
Quadro 43 - Estatísticas descritivas da EAA.....	120
Quadro 44 - Percentagens de escolha de cada alternativa de resposta e totais para alternativas de menor e maior intensidade.....	121
Quadro 45 - t-test para amostras independentes para o abandono aprendido em função do sexo.....	122
Quadro 46 – Resultados da análise de variância em função da idade.....	123
Quadro 47 – Resultados da análise de variância em função da escolaridade.....	124
Quadro 48 – Resultados da análise de variância em função do estado civil.....	126
Quadro 49 – Resultados da análise de variância em função das actividades profissionais antes da detenção	127
Quadro 50 – Resultados da análise de variância em função dos antecedentes criminais	128
Quadro 51 – Resultados da análise de variância em função do tempo de pena a cumprir.....	129
Quadro 52 – t-test para amostras independentes para o abandono aprendido em função das actividades durante a detenção.....	130
Quadro 53 – Resultados da análise de variância em função das medidas de flexibilização da pena.....	131
Quadro 54 – Resultados da análise de variância em função do apoio sócio-familiar.....	132
Quadro 55 – Resultados da análise de variância em função do nível socioeconómico?.....	133

Índice de Figuras

Figura 1 - Os âmbitos de intervenção da educação social.....	29
Figura 2 - Objectos de estudo das EE, EPA e ASC.....	31
Figura 3 – A prisão como sistema aberto.....	48
Figura 4 – Teorias explicativas do comportamento anti-social.....	49
Figura 5 – Tipologia de Spence, Helmreich e Stapp.....	63
Figura 6 – Distribuição dos estabelecimentos prisional pelo país.....	100
Figura 7 – Estatísticas descritivas para a variável sexo.....	101
Figura 8 – Estatísticas descritivas para a variável idade.....	102
Figura 9 – Estatísticas descritivas para a variável nível sócio-económico.....	103
Figura 10 – Estatísticas descritivas para a variável escolaridade.....	104
Figura 11 – Estatísticas descritivas para a variável estado civil.....	105
Figura 12 – Estatísticas descritivas para a variável actividades profissionais antes da detenção.....	106
Figura 13 – Estatísticas descritivas para a variável actividades profissionais durante a detenção.....	108
Figura 14 – Estatísticas descritivas para a variável apoio técnico durante a detenção.....	110
Figura 15 – Estatísticas descritivas para a variável apoio técnico que tem habitualmente é do técnico de:.....	111
Figura 16 – Sente que a intervenção/ apoio que tem o vai ajudar quando sair do EP?.....	112
Figura 17 - Resultados da análise de variância em função da escolaridade.....	125
Figura 18 – Resultados da análise de variância em função do tempo de pena a cumprir.....	129
Figura 19 – Resultados da análise de variância em função do nível socioeconómico?.....	133

Siglas

EE – Educação especializada

EPA – Educação para Adultos

ASC – animação sócio cultural

M- Masculinidade

F- feminilidade

I.R.S. – Instituto de reinserção social

EP – Estabelecimento Prisional

N- Número

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

F- Frequência

NSE – Nível sócio-económico

R.A.V.I. – Regime aberto voltado para o interior

R.A.V.E. – Regime aberto voltado para o exterior

H – Hipóteses

EAA – Escala de Abandono aprendido

LHS - *Learned Helplessness Scale*

Q.S.D. - Questionário Sócio-Demográfico

KMO - Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy

DP – Desvio Padrão

LSD - *Fishher's Least Significant Difference*

M – Média

e.g. Exemplo

t - *t-test*

gl – grau de liberdade

P- Significância

AA- Abandono Aprendido

Vs - Versus

Cf. - Confrontar

EMCDDA - *European Monitoring Center on Drugs and Drug Abuse*

Abreviaturas

Var. - variância

Cit. - Citado por

Val. – Valor

Introdução

As temáticas delinquência, criminalidade, reincidência, estudos em estabelecimentos prisionais, desde sempre apaixonaram quem trabalha ou lida com pessoas que vivem em reclusão, assim como pessoas que vivem em ambientes sócio-económicos baixos e problemáticos.

Desde sempre se procurou compreender que motivos levam as pessoas à delinquência e à reincidência dos seus crimes para, a partir de tal compreensão, delinear e implementar estratégias com o objectivo de prevenir e erradicar esse tipo de ocorrências.

Lefebvre (1979) referia que para se compreender a prisão, é preciso estar na prisão. Hoje, mais do que nunca, percebemos o sentido destas palavras e compreendemos que só se pode agir conhecendo de perto o objecto da acção, como é o caso dos técnicos de reeducação, que, habitualmente, procuram saber como é que os reclusos se adaptam ao espaço prisional, às relações interpessoais e que estratégias encontram para a resolução dos seus problemas. O que nem sempre é fácil, não raras vezes, o técnico queixa-se e fica desmotivado, porque sente, que, por mais que faça parece que a intervenção, considerada adequada, em nada resulta.

Nesse sentido, surge o presente trabalho. Na sequência de um estágio realizado no estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira e de várias entrevistas informais a técnicos de reeducação, fomos apercebendo da apatia e do desânimo que muitos reclusos evidenciavam quando eram recebidos pelos técnicos, para resolverem assuntos de interesse pessoal e, essencialmente, quando eram procurados pelos técnicos com o objectivo de serem inseridos em alguma actividade. Durante a conversa, as respostas que se obtinham eram invariavelmente: “... *para quê...não vale a pena...*”; “*já sei que não vou conseguir, vou desistir a meio*”; “...*não quero estudar...nunca fui bom na escola, sempre fui burro...*”; “*se calhar ela não me vem ver... sou um falhado...sempre fui...*”. Este tipo de respostas levaram-nos a colocar a hipótese de que naquela população poderia estar instalada a síndrome do abandono aprendido, caracterizada por défices cognitivos, comportamentais e afectivos. Por esse motivo, consideramos que se impunha o estudo do abandono aprendido em contexto de reclusão.

Segundo Fontaine e Faria (1989) o que caracteriza o abandono aprendido como síndrome é a consequência da adopção de um estilo atribucional específico na análise de

acontecimentos negativos, traduzindo-se por uma inibição da acção, com o objectivo de evitar tais acontecimentos e sentimentos de desânimo. Ora, a síndrome do abandono aprendido parece ser responsável por fracassos ao nível da reabilitação, pois, factores intra-penitenciários, como os processos da adaptação à instituição e as actividades aí desenvolvidas, contribuem para esse fracasso, uma vez que, com frequência, assiste-se ao abandono destas actividades. O próprio contexto conjuga uma série de variáveis que podem levar à instalação da síndrome, nomeadamente, o sobrepovoamento que afecta o relacionamento interpessoal, as características físicas do estabelecimento prisional (*design* arquitectónico) e as diferenças individuais, como o sexo, *locus* de controlo, estilos de *coping*, personalidade e tipo de cultura formal e informal dentro do estabelecimento (Gonçalves & Vieira, 1995).

Assim, investigar nesta área pode ajudar a desenvolver o processo de reintegração social, pois pode ajudar os técnicos de reeducação a detectar padrões atribucionais debilitantes que conduzam o recluso ao desânimo e, por consequência, ao abandono de actividades produtivas, ao isolamento e até à reincidência.

A população prisional está a modificar-se, é notório um aumento de crimes relacionados com a droga, crimes mais violentos e, por consequência, penas cada vez mais pesadas que levam a um maior tempo de permanência na prisão, sem possibilidade de usufruírem de medidas flexibilizadoras. Por outro lado, as condições das prisões tendem a degradar-se, logo é urgente um trabalho conjunto que englobe a formação profissional do pessoal penitenciário, o incremento de intervenções em meio prisional e estudos no sentido de melhorar o tratamento penitenciário.

Essa modificação, acima referida, na população prisional tem que ser acompanhada pela inclusão de técnicos em estabelecimentos prisionais, com competências na área da Educação Social, pois de nada servirá identificarmos onde se situa a fonte do problema se não soubermos como estancá-lo a seguir. É também neste sentido que pretendemos inserir no nosso trabalho a disciplina Educação Social. Valoriza-se o trabalho dos Técnicos Superiores de Educação Social, não com o pensamento redutor de que estes são os detentores da verdade e do conhecimento nesta matéria, mas como forma de integrarem a equipa de trabalho, que envolvem profissionais de várias áreas das Ciências Sociais, pois sabemos que estes profissionais, raramente, fazem parte do grupo de trabalho de técnicos de reeducação dos estabelecimentos prisionais.

Desta forma, este trabalho constitui um desafio, pois é fruto de várias pesquisas, que temos feito nesta área, porque consideramos que é de suma importância desenvolver estudos no contexto prisional, para que se desenvolvam estratégias e procedimentos capazes de orientar o recluso para a ressocialização, estratégias essas que passarão pelo acompanhamento individual de cada recluso, a par dos esforços de todos os envolvidos dentro do estabelecimento prisional (guardas, técnicos, direcção, etc.), dotando-os de competências psicossociais de integração.

Assim, o nosso estudo divide-se em 2 partes: a primeira é constituída por um corpo teórico, com base numa pesquisa bibliográfica, começando por abordar a Educação Social, nomeadamente no que diz respeito à sua definição, ao seu desenvolvimento histórico e epistemológico, os seus campos de intervenção para, posteriormente, chegarmos à sua importância da disciplina em estabelecimentos prisionais. Aqui também incluímos a evolução do sistema prisional, o contributo de várias teorias do comportamento anti-social, as diferenças de género em relação à criminalidade e as estatísticas do Ministério da Justiça, referentes ao ano 2006. Ainda nesta primeira parte, dissertaremos sobre a definição do abandono aprendido e sobre o modelo inicial do abandono aprendido, proposto por Seligman (1975), e sobre o modelo reformulado, ligado à teoria das atribuições e aos estilos atribucionais, procuramos ligar a Educação Social à Síndrome de Abandono Aprendido, culminando com estudo descritivo sobre a motivação de técnicos de reeducação nos estabelecimentos prisionais, onde realizamos o nosso estudo.

A segunda parte é constituída por um estudo exploratório, realizado em estabelecimentos prisionais do país: Centrais de Castelo Branco, Coimbra e Paços de Ferreira, nos especiais de Santa Cruz do Bispo e Tires e nos estabelecimentos prisionais regionais da Guarda e de Odemira.

Neste ponto, são estudadas as qualidades psicométricas da “Escala de Abandono aprendido adaptada por Lima Santos e Ribeiro (1999) e são avaliadas e analisadas as diferenças no abandono aprendido em função de variáveis diferenciais como o sexo, a idade, escolaridade, estado civil, actividades profissionais antes da detenção, antecedentes criminais, tempo de pena a cumprir, actividades durante a detenção, medidas de flexibilização da pena, apoio sócio-familiar e, finalmente, o nível sócio-económico.

Desta forma, temos como objectivo geral do nosso estudo, explorar formas de

prever comportamentos de risco e, assim, ajudar os reclusos a saírem do estado de passividade em que se encontra, bem como trazer para a “discussão” a importância do Educador Social nos processos que envolvem o tratamento penitenciário do recluso.

Como objectivos específicos, pretende-se: 1) estudar a escala de abandono aprendido, em relação às suas qualidades métricas; 2) determinar em que medida a Síndrome do Abandono Aprendido tem expressão na população masculina e feminina dos estabelecimentos prisionais acima referidos e inseridos no Norte, Centro e Sul do país.

I PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I - História e epistemologia da Educação Social

1. - Educação Social

1.1 - Definição do conceito

De acordo com Carvalho e Baptista (2004), os conceitos são importantes, são a tradução e, ao mesmo tempo, o condicionador de concepções, são o pilar para a compreensão do mundo em que vivemos e para aí podermos agir.

A evolução do conceito Educação Social como um campo académico e profissional consolidado é um fenómeno que só, nas últimas décadas do século XX, tem assumido maior relevância (Ferrer, 2003).

Segundo o autor, nos últimos trinta anos, têm aparecido profissionais com perfis e denominações distintas tais como: Monitor de tempo livre, Monitor ocupacional, Alfabetizador, Animador sócio cultural, Educadores em instituições em regime aberto ou fechado (caso dos Estabelecimentos Prisionais) etc., que, ao longo dos anos, se foram integrando num grupo de profissionais hoje conhecido com a denominação de Educador Social.

Podemos afirmar portanto, que esta profissão é bastante jovem, pese embora o seu passado que contava já com intervenções sócio-educativas em várias áreas. Desta forma, é difícil, nos nossos tempos, definirmos um corpo de conhecimentos científicos sólido, atendendo a que esta profissão é heterogénea e complexa. Este facto poderá ser devido à variedade de destinatários, situações e problemáticas, sobre as quais intervêm os Educadores Sociais.

Ucar (2001) considera que, nos nossos dias, a Educação Social, é formada por uma constelação de perfis profissionais e especializados em função dos espaços de acção e intervenção social, e de uma tipologia de destinatários que respondem a situações vitais, problemáticas e diversas. Desta forma, podemos inferir que, em Educação Social não existem receitas, os Educadores Sociais não têm soluções para a quantidade de problemas que encontram, cada caso é um caso, assumindo desta forma uma intervenção humanista distanciando-se da intervenção humanitária. São os próprios profissionais que vão descobrindo novos espaços de intervenção. O autor acima referido vem corroborar Vassileff (1998, cit. por Baptista, 2000), que refere que o Educador

Social é um especialista mãos vazias.

Assim, pelo exposto não será fácil encontrar um conceito que defina Educação Social, no entanto, sabemos existir uma revisão de diferentes definições procurando afunilar em direcção a duas perspectivas conceptualmente hegemónicas: por um lado, a perspectiva cujas definições têm como alicerce a especialização do Educador Social, segundo o seu campo de trabalho, ou às pessoas a quem se destina a intervenção, como por exemplo, a educação de adultos ou a educação formal. Por outro lado, a perspectiva alicerçada nos objectivos definidos para as intervenções, nomeadamente, a socialização, a reinserção, a integração, ou seja, a educação não formal (Petrus, 1997).

Não podemos escamotear que o desenvolvimento da Educação Social está intimamente ligado com o desenvolvimento dos fenómenos de exclusão social. Neste sentido, tem peso a tomada de consciência política, económica e social desta problemática, tirando-a de um ciclo vicioso e retrógrado, passando a fazer parte de estruturas especializadas, com intervenções especializadas. É nessa linha que Carvalho e Baptista (2004) concebem o conceito de Educação Social.

“A Educação Social é deste modo, expressão de responsabilização da sociedade diante dos problemas humanos que a percorrem e que ela não pode radicar, sem mais, em determinismos ou fatalismos de ordem individual, histórica, estrutural ou transcendente” (Carvalho e Baptista, 2004, p. 11)

Este será o conceito que iremos adoptar na abordagem à Educação Social enquanto ciência fundamental no tratamento penitenciário, uma vez que abrange de forma transversal os vários problemas e os fenómenos de exclusão tão marcantes nos Estabelecimentos Prisionais.

É sabido assim, que a Educação Social é, cada vez mais, impulsionadora de novos caminhos que, para serem percorridos de forma segura, necessitam de uma base sólida, de alicerces consistentes na sua construção: a sua história.

1.2 - História e epistemologia de Educação Social

A evolução da Educação Social na Europa é uma realidade que, ao longo do tempo, tem vindo a mudar, por esse motivo conhecermos a sua história é de suma importância para todos os que se preocupam com as práticas da vida social.

Assim, através do quadro a seguir, é possível perceber a história da Educação Social ao longo dos séculos.

Quadro 6 – Evolução histórica da Educação Social

	Questões sociais	Políticas sociais	Educação /Reeducação
Século XVI	- Expansão económica. - Desenvolvimento do capitalismo. - Aumento da Desigualdade social: empobrecimento do camponês; migrações; segregação espacial dos pobres.	- Proibição da mendicidade. - Classificação dos pobres. - Obrigação de trabalhar. - Centralização de recursos. - Secularização da assistência. Instituições - Leis de pobres (Inglaterra) - Ordenações contra a mendicidade.	- Integração social através do trabalho (contratação de aprendizes). - Formação intelectual e religiosa. - Correção da juventude delinquente.
Século XVII	- Desarticulação: económica, social e demográfica. - Pressão tributária sobre os camponeses. - Epidemias e crises agrícolas. - Estancamento da manufatura têxtil: aumento da pobreza (emigração e sociedade improdutiva)	- Reclusão de pobres (assistência em centros fechados). - Objectivo: disciplina moral e laboral. Instituições - Casas de trabalho (Inglaterra). - Hospital geral (França). - Casas de misericórdia e Albergues (Espanha e Portugal).	- As casas de trabalho serviam para aquisição de hábitos de trabalho. - Escolas de beneficência e paroquiais serviam para instruir/moralizar. - Reeducação de jovens delinquentes.
Século XVIII	- Crescimento demográfico - Moderado progresso da vida económica. - Os níveis de pobreza e delinquência são semelhantes à etapa anterior. - Transformação da vida social, com a revolução industrial e política. Revolução democrática.	- Afirmação dos direitos naturais. - Maior intervenção do Estado. - Medidas: Controlo e repressão - Assistência e educação Instituições - Casas de trabalho - Hospitais. - Hospícios.	- Propostas de instrução para as classes desfavorecidas. - Educação para o trabalho. - Instrução e moralização nos hospícios.

Fonte: Rodrigo (2003, p.78)

O quadro acima referido oferece-nos uma visão resumida da evolução histórica de Educação Social, dando um especial relevo às questões sociais dos séculos XVI, XVII e XVIII. Desta forma, no século XVI os humanistas cristãos e os reformadores protestantes contribuíram com os seus escritos para impulsionar a participação pública de forma activa na política social.

Salienta-se o crescimento económico e o desenvolvimento do capitalismo comercial europeu, bem como o crescimento das cidades e o crescimento demográfico, aumentam as desigualdades económicas e um empobrecimento da maioria, criam-se os guetos e urge uma política social.

A política social centrava-se essencialmente no controlo da mendicidade, proibindo a sua prática e criando-se leis de correcção para delinquentes, a política era a do trabalho como forma de controlar a mendicidade.

Ao longo do século XVII, além da problemática económica, acrescentam-se as epidemias que se sucederam ao longo deste século, assim como as crises agrícolas e um estancamento da manufactura, os artesãos sentem, nesta altura, muitas dificuldades económicas, o que agravou ainda mais a situação. Por outro lado, as pessoas cada vez mais empobrecidas deslocam-se para as cidades em busca de oportunidades, dedicando-se à mendicidade e à delinquência, criando assim, uma sociedade pouco ou nada produtiva. Desta forma, a pobreza assume proporções nunca vistas até então, o que leva a uma política social urgente.

Segundo Rodrigo (2003) a política adoptada centrava-se na reclusão de mendigos e delinquentes em locais próprios para a conversão destes em mão-de-obra útil. As casas utilizadas para o efeito eram as Work-houses em Inglaterra, em França os Hôpitaux Généraux e em Espanha e Portugal as casas de Misericórdia e Albergues. As primeiras dedicavam-se a disciplinar os asilados utilizando o trabalho útil. As segundas inicialmente eram instituições assistenciais para idosos e doentes, posteriormente a partir do Decreto-Lei de Junho de 1662, converteu-se em locais de correcção e produção artesanal, de acordo com as orientações mercantilistas. Finalmente as Misericórdias inspiravam-se na caridade tradicional com base no trabalho, ou seja, todos deveriam dedicar-se às manufacturas dentro da casa e à educação que tinha por objectivo a educação religiosa, profissional com *ateliers* de ofícios para jovens onde também se privilegiava a educação literária.

Em relação aos Albergues, estes foram projectados em 1598, como forma de legitimar a intervenção dos poderes públicos sobre os indigentes. Desta forma serviam ainda para alojamentos nocturnos, sendo uma forma de controlar a mendicidade. O grande objectivo era a disciplina moral e laboral.

Até meados do século XVIII, não se alteram os níveis de pobreza, apesar de um crescimento da vida económica, as políticas sociais permanecem idênticas. Só com a revolução industrial em Inglaterra e a revolução democrática em França, que se estendem a outros Países europeus, é que se dá uma verdadeira e profunda transformação das políticas sociais. Com efeito e de acordo com Rodrigo (2003), nessa altura começam a considerar que os pobres são cidadãos com plenos direitos, de acordo

com o princípio da liberdade e igualdade.

Assiste-se, a este propósito, a uma maior intervenção do Estado na segunda metade do século XVIII. Neste sentido, aposta-se numa política de intervenção educativa, e esta viria a ser um instrumento de transformação social, cujo objectivo seria o de formar profissionais inseridos nos grupos marginais e uma sólida formação religiosa.

De salientar que a educação foi assumindo, desde essa altura, o papel mais importante nas directrizes de todos os estados europeus.

A evolução da Educação Social na Europa foi, desde então, sofrendo transformações significativas, como se pode constatar no esquema a seguir:

Quadro 7 – Evolução histórica da Educação Social

	Questões sociais	Políticas sociais	Educação /Reeducação
S é c u l o X I X	- Desemprego. - Falta de mão-de-obra especializada. - Descontrolo social e político. - Enorme quantidade de mendigos na rua.	- Obrigatoriedade de assistência escolar. - Transição da Educação Social das mãos privadas da igreja para serviços públicos. - Obrigação de trabalhar. - Centralização de recursos. - Secularização da assistência.	- Obrigatoriedade da igreja de ensinar crianças pobres gratuitamente. - Criam-se escolas gratuitas.
S é c u l o X X	- Desarticulação: económica, social e demográfica. - Pressão tributária sobre os camponeses. - Epidemias e crises agrícolas. - Estancamento da manufatura têxtil: aumento da pobreza (emigração e sociedade improdutiva)	- Intervenção activa do Estado nas questões sociais. - Planeamento da animação sócio cultural. - Educação em centros sociais. - Prevenção da delinquência e toxicodependência. - Programas para a terceira idade - Educação ambiental. - Atenção domiciliária. - Políticas para a infância e para a mulher. - Cooperação para o desenvolvimento internacional, mediação, etc.	- Nascimento das escolas de assistentes sociais. - Educação Social especializada: - Centros de dia. - Centros de reforma. - Centros sociais. - Hospitais. - Escolas, etc. - Inserção sociolaboral - Criação de escolas de Educação Social.

Fonte: Berrio e Rodrigo (2003, p.78 e 141)

Segundo Ruiz et al. (2003, cit. por Rodrigo, 2003), e como é possível observar nos esquemas acima referenciados, a evolução da Educação Social, ao longo dos séculos, tem sido significativa. Antes do século XIX (Revolução Francesa, 1789), a assistência social era terreno das congregações religiosas e filantrópicas, sendo aqui que se dá o início da educação popular.

Na segunda metade do século XIX, surge o interesse pelos estudos da assistência social, levando ao aparecimento das escolas de Assistentes sociais. Entre 1914 e 1918 com a primeira Guerra mundial, o número de vítimas, órfãos, viúvas e incapacitados é enorme, o que leva ao aparecimento da Educação Social especializada.

Entre 1939 e 1944, com a segunda grande guerra, a população civil fica bastante afectada, as cidades são destruídas, geram-se muitas vítimas e uma depressão geral. Nessa altura, para responder à depressão generalizada nos vários Países afectados da Europa, começa a haver um planeamento da animação sócio-cultural.

A descolonização é outro factor que traz grandes mudanças nas políticas sociais do século XX, nomeadamente entre 1950 e 1970, dá-se a emigração e a imigração em grande escala. Desta forma, para fomentar a integração dos emigrantes recorre-se à Educação Social especializada e à animação sócio-cultural de forma global e diferenciada, sendo este tipo de intervenção designado de educação popular. É nesta altura que se criam os centros sociais.

Nos anos entre 1975 e 1980, dá-se a conhecida crise energética, é o desemprego, a crise industrial, aumento da delinquência e da toxicodependência. As políticas sociais mais uma vez tiveram que ser reformuladas, ou seja, começam os programas de inserção social, de prevenção da delinquência e de toxicodependência. Criam-se centros de dia, centros para reformados, instituições de protecção de crianças, etc.

Finalmente, entre 1980 e 2000, assiste-se a uma expansão económica, aumento da esperança de vida, uma maior preocupação ecológica. Tudo isto implica um bem-estar social, a educação estende-se à educação ambiental, a animação sócio-cultural passa a ser especializada, passa a existir assistência especializada, políticas para a terceira idade, para a infância e para a mulher. Nestes anos, desenvolveu-se uma forte cooperação internacional.

Nos nossos dias, a Educação Social está atenta aos défices do ser humano e das nossas sociedades, valorizando estes espaços, promovendo projectos de identidade pessoal específicos e em consonância.

Esses projectos têm alicerces na Pedagogia Social. Esta, por sua vez, reúne os contributos das várias Ciências Sociais, valorizando as equipas multidisciplinares de intervenção, a formação superior dos técnicos, o trabalho projecto, o trabalho social em rede, a mediação pedagógica e as áreas de intervenção que são vastas.

A actuação dos técnicos têm de obedecer a normas, ou seja, devem seguir

métodos e paradigmas pedagógicos para a sua área, a Educação Social.

1.3 - Paradigmas e métodos para a Educação Social

Segundo Herrerías (2000), o que o técnico pretende é saber ser e saber fazer através da *praxis* (conhecimento e acção) da pedagogia. Este pretende saber o que fazer com pessoas e grupos de pessoas na prática para que a ajuda educativa funcione com o menor número de erros possível.

Como já referimos neste capítulo, não existem receitas, muito menos milagrosas, logo temos de ter um fio condutor, são necessários os paradigmas que respondem a muitas questões práticas e os métodos para a concepção e planificação do projecto a desenvolver. Assim apresentamos três grandes paradigmas epistemológicos necessários ao desenvolvimento concreto de qualquer investigação em Educação Social, a saber: 1) paradigma positivista; 2) paradigma hermenêutico; 3) paradigma crítico - criativo (Herrerías, 2000).

O autor refere ainda os métodos pedagógicos dominantes nesta área: 1) Investigação/acção; 2) Animação sócio-cultural; 3) Educação popular; 4) Desenvolvimento comunitário e 5) Projectação pedagógica participativa.

Finalmente, a dimensão técnica que envolve: 1) Observação participante; 2) Estudos de caso; 3) Dinâmicas de grupo; 4) Narrações ou histórias de vida; 5) Técnicas de avaliação.

Para o autor acima referido, os paradigmas positivista, hermenêutico e crítico – criativo, complementam-se, não podemos dissociá-los. Senão vejamos: como é que é possível fazer uma leitura sem uma interpretação adequada e sem uma perspectiva crítica? Assim, passamos a refletir sobre os três paradigmas em destaque neste trabalho.

Em relação ao positivista ou tecnológico, este foi relevante para as Ciências Sociais nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX. Este paradigma caracteriza-se por ser um modelo das ciências naturais: modelo experimental, usa técnicas quantitativas, é um positivismo lógico pois trata de acontecimentos sociais ou das suas causas, dando pouca atenção aos estados subjectivos dos indivíduos, procurando uma explicação causal determinante, e este modelo procura ainda a utilização de dados estatísticos.

O paradigma positivista caracteriza-se também por ser objectivo, refugia-se nos

dados, enfatiza a explicação dos conceitos tornando-os válidos internamente, os dados são fiáveis, objectivos e explicáveis. Este paradigma é individualista pressupondo uma realidade estável (Herrerías, 2000).

Este paradigma é merecedor de críticas, segundo alguns autores é reducionista e incompleto, uma vez que, a sua preocupação não é o sujeito, mas sim a causa dos fenómenos que o atingem, ou seja, para este paradigma o fundamental são as causas e não os meios nem os fins para explicar determinados fenómenos das Ciências Sociais.

Segundo Radl (1984), a Pedagogia Social deve ser uma disciplina tecnológica e deve preocupar-se com as relações causais, bem como, com os meios e os fins. Considerando que este paradigma não acautela esta perspectiva, para o autor não existe uma teoria de Pedagogia Social com estas implicações.

O paradigma hermenêutico trouxe uma forte corrente anti-positivista. Autores como Giroux, 1980; Putnam, 1983 e Morgan, 1983 (cit. por Hererías, 2000), trouxeram uma sequência de investigação e sensibilidade científica na área da Pedagogia Social. Os autores são unânimes ao considerarem que a prática educativa não é um fenómeno natural, mas sim uma construção, uma interpretação que se realiza através de símbolos e significados envolvendo os sujeitos.

O paradigma crítico é a chave segundo Herrerías (2000), a finalidade que envolve a “renovação da cultura”, “animar outros novos paradigmas” na procura de compreender as realidades de forma descritivo-explicativa: conexões de causas e efeitos: regras objectivas e universais. Habermas (1982), relaciona neste paradigma os diferentes modos de construir ciência com os interesses que estão subjacentes a esse conhecimento, foca a necessidade e o interesse que o ser humano tem em situar-se no mundo. Desta forma, o autor considera que existem interesses como: Interesse de estar entre as coisas; o interesse técnico procura as coisas de maneira descritivo-explicativa; O interesse prático – a intersubjectividade interpreta os símbolos em espaços comunicacionais e, finalmente, o interesse emancipador: a educação neste campo é uma acção participativa, as experiências são vinculadas aos mundos concretos de quem neles vive. Assim, Popkewitz (1980,cit. por Herrerías, 2000) refere que a teoria crítica tem a função de compreender as relações entre os valores, interesses e acções, tendo como objectivo a mudança do mundo e não simplesmente descrevê-lo.

Os três paradigmas epistemológicos têm interesse, o positivista tem um interesse instrumental, o hermenêutico tem um interesse prático e o crítico-criativo tem um

interesse emancipador.

1.4 - Os campos de intervenção da Educação Social

Os campos de actuação da Educação Social têm aumentado nos últimos tempos, embora estejamos longe de cobrir todo o universo da Educação Social. Assim, como temos vindo a dissertar sobre a história da Educação Social, o mundo “pula e avança”, como diz o Poeta, e enquanto isso acontece a Educação Social vai tendo cada vez mais campos de acção, por isso consideramos pertinente abordarmos neste ponto as áreas de abrangência da Educação Social.

Segundo Sánchez (2003) e recorrendo às raízes do actual conceito de Educação Social, existem quatro pilares que delimitam as características da intervenção social em função do tipo de acções que daí advêm. Esses pilares são definidos da seguinte forma: 1) Área sócio-assistencial; 2) Área sócio-educativa; 3) Área sócio-cultural; 4) Área sócio-económica.

Desta forma e de acordo com o autor, a primeira área (sócio-assistencial) integra todo o tipo de intervenções sociais de carácter imediato. São situações que necessitam de intervenção rápida por afectar parâmetros essenciais à vida, nomeadamente alimentação, saúde, liberdade física, etc., e os beneficiários desta intervenção podem ser pessoas ou grupos.

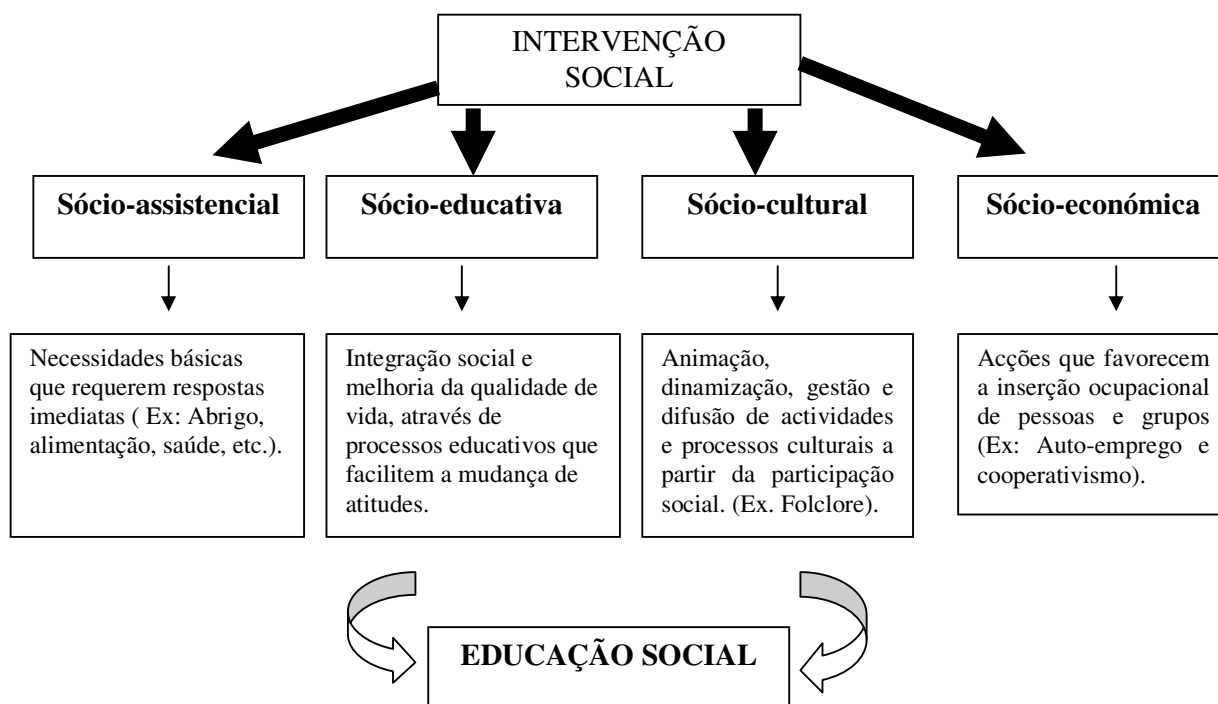
A área sócio-educativa integra intervenções que não podem ter respostas imediatas, uma vez que, o objectivo é a modificação de comportamentos e de condutas, bem como a assimilação de novos valores. Normalmente estas intervenções têm como destinatários grupos, ou uma só pessoa quando o grande objectivo é a integração social ou a melhoria da qualidade de vida.

Quanto à área sócio-cultural, podemos afirmar que esta deve estar presente em todas as intervenções, já que lhe compete a divulgação e gestão da cultura, bem como o desenvolvimento da sua promoção cultural nos grupos sociais. Os resultados da intervenção sócio-cultural são a médio e longo prazo.

Em relação à área sócio-económica, Sánchez (2003) considera que esta é gerada a partir da crise energética dos anos setenta e procura intervir proporcionando ferramentas a que permitam aos grupos ou pessoas criarem o seu próprio emprego. Esta área permite ainda uma intervenção que facilite a inserção social. Os seus destinatários

são incapacitados, mulheres, jovens e pessoas com idade superior a 50 anos.

Para uma ideia mais definida, apresentamos a seguir um esquema que nos parece mais elucidativo dos âmbitos de intervenção.



Fonte: Sanches (2003)

Figura: 1 - Os âmbitos de intervenção da Educação Social

Dos quatro tipos de intervenção referidos, salientamos a intervenção sócio educativa, é a esta que a Educação Social recorre, através de processos que necessitam de um tempo para se desenvolverem com objectivos definidos a médio prazo. Outras características importantes são: Os processos educativos que procuram potenciar a autonomia do indivíduo, bem como a sua integração na sociedade; A cultura que facilita o conhecimento, onde se incluem as raízes do seu povo; A característica transformadora – a transformação realiza-se através da pessoa e do seu próprio grupo; A utilização de ferramentas sociais, que correspondem a técnicas, entrevistas, questionários, etc; A educação não formal, desenvolvida por profissionais da área; A intervenção interactiva, uma vez que o objecto da intervenção são as pessoas e os grupos, daí a intervenção comunitária, pois as pessoas e os grupos educam-se em interacção.

Sánchez (2003), considera que os âmbitos da intervenção em Educação Social não têm sido de fácil definição, reza a história que a Educação Social resulta de dois grandes pilares que a desenvolveram, nomeadamente a educação especializada e a animação sócio-cultural, sendo que estes pilares provêm da tradição francesa.

Segundo Carvalho e Baptista (2004, p.7) em Portugal *“a Educação Social surge como um domínio de ponta. Enquanto plataforma agregadora de perspectivas disciplinares e de projectos de intervenção, ela estabelece a relação entre o saber próprio do universo da pedagogia – esta, tradicionalmente ligada à educação escolar – e a experiência da acção no terreno do trabalho social”*.

Para os autores, a partir daqui podemos acreditar que a Educação Social é um verdadeiro paradigma que acenta a sua base na investigação séria e com profissionais capazes. No entanto, consideramos que os campos da Educação Social são muito vastos e complexos, por esse motivo necessita de outras ciências como a psicologia, a sociologia, a antropologia, entre outras, sendo que, é pertinente o trabalho de uma equipa multidisciplinar, apoiada por uma teoria sólida e conduzida por modelos e práticas de intervenção adequadas, enquadradas em projectos de intervenção planificados e coordenados.

Romans, Petrus e Trilla (2003) consideram que a Educação Social tem a sua configuração dividida em três âmbitos: 1) Educação Especializada (EE); 2) Educação de Adultos (EPA) e 3) Animação Sócio-cultural (ASC). Assim, os autores referem nos seus estudos que delimitar o objecto da Educação Social não é tarefa fácil, uma vez que é difícil demarcar fronteiras precisas entre EE, EPA e ASC, ou seja, as três têm critérios diferentes para definir as suas especialidades, as três sempre existiram separadamente, cada uma tem as suas próprias definições. Então como será possível abrigá-las no seio da Educação Social?

De acordo com os autores acima referidos, a EE definia o seu objecto tendo em vista os seus destinatários, que eram indivíduos ou grupos de crianças adolescentes e jovens, em situação de risco, inadaptação ou marginalizados socialmente. Ou seja, populações em conflito social.

A EPA, por seu lado, define o seu objecto também em função da população a que se destina a sua intervenção, mas utilizando a idade como critério, assim, a sua intervenção centrava-se nas pessoas adultas.

A ASC define o seu objecto com menos rigor, porque considera o seu

destinatário sem delimitar a idade do mesmo. A ASC tem como objectivo intervir com a criança, jovem ou adulto que possam estar em conflito social ou não (regularizada).

O esquema a seguir evidencia, de forma mais clara, a posição de Romans, Petrus e Trilla (2003)

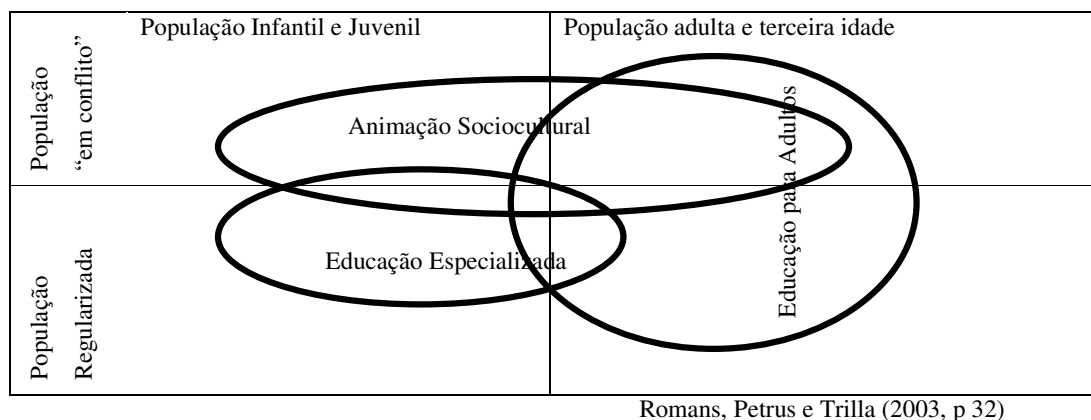


Figura. 2 - Objectos de estudo das EE, EPA e ASC.

Para os autores indicados, a agregação das disciplinas EE, EPA e ASC, sob a batuta da Educação Social, seria a fórmula ideal para se chegar a uma definição específica dos seus âmbitos de intervenção. No entanto, percebe-se que *“o fenómeno da inexistência de fronteiras claras é, cada vez mais, moeda corrente no actual panorama das disciplinas”* (Romans, Petrus & Trilla, 2003, p. 33). Para o efeito, a agregação teria de obedecer a estratégias de implicassem a formação de profissionais conferindo níveis académicos a essas disciplinas, como por exemplo, reservar um lugar à EPA dentro da Educação Social, já que a EE e a AS têm um lugar de destaque como licenciatura nas Universidades. Outra motivação seria inserir no mercado de trabalho profissionais com uma formação mais versátil e não excessivamente especializada. Esta perspectiva implicaria que se considerasse o papel do Educador Social como figura única, o que seria vantajoso para todos, uma vez que se ampliaria os contextos de intervenção.

Finalmente, a agregação das disciplinas acima referidas tem lógica, uma vez que existem âmbitos comuns e que necessitam de complemento multidisciplinar, embora as três disciplinas tenham seguido caminhos formativos e profissionais diferentes.

Em Portugal, parece-nos que estas questões do âmbito de intervenção da Educação Social assumem os mesmos contornos, ou seja, a Educação Social resulta do

encontro do trabalho social e da educação, daí a confusão na definição da sua identidade profissional.

Segundo Carvalho e Baptista (2004), embora a Educação Social partilhe o território de intervenção com outras disciplinas, esta destaca-se e autonomiza-se.

Nesse sentido, em Portugal têm sido privilegiadas as áreas de intervenção sócio-educativas, como a educação de adultos, a educação especializada, a educação laboral e ocupacional, a educação para o tempo livre, a educação cívica, a educação comunitária, a educação para a saúde, a educação intercultural, a educação ambiental, e finalmente, a educação penitenciária que destacamos no presente trabalho.

Capítulo II – Síndrome de Abandono Aprendido

2. - Abandono Aprendido

2.1 - Definição do conceito

O construto *learned helplessness*, segundo Castro (1985), é um importante fenómeno da aprendizagem e pode ser encontrado na literatura portuguesa traduzido entre outros termos por “desânimo aprendido”, “desamparo aprendido” e “Abandono Aprendido” (Fontaine & Faria, 1989).

No presente estudo, Abandono Aprendido será a expressão utilizada, uma vez que na perspectiva de Faria (1990) e de Fontaine e Faria (1989), esta é de todas a expressão mais abrangente, tendo como característica fundamental abarcar as dimensões afectiva (desânimo / desamparo), cognitiva e comportamental do Síndrome que, segundo as autoras, se caracteriza por uma debilitação da realização, baixa persistência, conduzindo na maioria das vezes à desistência ou abandono de tarefas, sempre acompanhada de afectos negativos, tais como desamparo ou desânimo (Lima Santos, Ribeiro & Faria, 2002).

Faria (1990), considera que a designação “desânimo aprendido” negligencia a componente comportamental, dando apenas importância às componentes cognitiva e afectiva da Síndrome.

O Abandono Aprendido foi proposto como modelo do comportamento animal há três décadas, por Seligman (1975) sendo depois utilizado em diferentes tipos de pesquisa como atestam Abramson, Seligman e Teasdale (1978), responsáveis pela viragem do modelo inicialmente proposto.

A experiência clássica no contexto da psicologia animal, sobre o Abandono Aprendido, envolvia dois grupos de cães designados por grupo A e grupo B. Os dois grupos, presos em grades, apanhavam fortes choques eléctricos. Os cães do grupo A tinham algum controlo sobre a situação, pois tinham possibilidades de eliminar o choque, empurrando um manípulo com o focinho. Os cães do grupo B não tinham como fugir aos choques. No entanto, a duração dos choques era a mesma para os cães de ambos os grupos e logo que os cães do grupo do grupo A deixavam de sentir o choque os do grupo B também eram cessados.

O objectivo era saber como é que os cães do grupo B (sem controlo sobre a situação) reagiriam em situações em que tinham oportunidade de escapar aos choques. Assim, foram submetidos a uma outra experiência cuja tarefa era de aprender a evitar os choques. Colocados numa gaiola electrificada os cães do grupo A, numa primeira fase, esperavam o choque e pulavam fora; mais tarde já nem esperavam o choque, saltando logo. Os do grupo B tinham um comportamento diferente: inicialmente corriam desesperados, mas depressa se tornavam passivos, deitando-se e limitando-se a receber passivamente os choques, gemendo baixinho. Não tentavam escapar, tinham-se resignado e desistido, ficando literalmente desanimados e aprendendo a abandonar e a desistir da situação (Maier & Seligman, 1976).

Objectivamente, o que os autores descobriram foi que se os animais fossem expostos a uma situação desagradável e incontrolável, estes generalizavam a falta de controlo para outras situações futuras semelhantes, mesmo que não fossem idênticas, o que lhes dificultava a aprendizagem de respostas simples de fuga e de evitamento.

Este fenómeno de Abandono Aprendido foi observado numa variedade de animais como gatos (Seward & Humphrey, 1967 cit. por Castro, 1985); ratos (Maier, Albin & Testa, 1973 cit. por Castro, 1985) e também entre os humanos (Fosco & Geer, 1971, cit. por Castro, 1985).

Seligman (1975) com o intuito de interpretar os resultados observados, apresentam uma hipótese que se tornou o modelo/teoria de Abandono Aprendido, com os seguintes postulados: a) quando um organismo não consegue controlar o desenrolar dos acontecimentos através da sua acção, encontra-se numa situação de *não-contingência* ou incontrolabilidade; b) se um organismo estiver exposto repetidamente a situações de *não-contingência*, este aprende que a acção é independente dos acontecimentos do meio; c) em consequência da aprendizagem anterior o organismo comporta-se de forma desanimada e com sinais de abandono; d) o Abandono Aprendido consiste num Síndrome de défices cognitivos, motivacionais e emocionais, sendo este o postulado-chave da hipótese de Seligman e seus colaboradores (Castro, 1985).

Seligman (1975), descobriu os efeitos do Abandono Aprendido em animais e, mais recentemente, sugeriu que o desenvolvimento de certos tipos de depressão em pacientes humanos assenta nos mesmos mecanismos. O autor identificou certas características comuns entre humanos e animais que evidenciam este quadro. Ambos deixam de agir, aprendem com lentidão que as suas acções tiveram êxito, expressam

uma certa passividade, perdem peso, demonstrando desinteresse pelos outros. De salientar que estes são alguns dos sintomas da depressão. Tal como o animal, o homem acaba por sentir que os seus actos de nada servem. Seligman (1975) refere que, tal como o cão, o homem deprimido foi exposto inicialmente a uma situação em que se sentia desamparado e com sinais de abandono. Enquanto que o cão recebia choques eléctricos e não podia fugir, o paciente poderá ter-se achado impotente face a alguma situação de perda de alguém, perante um fracasso profissional, uma situação de encarceramento ou uma doença grave (Seligman, Klein & Miller 1976, cit. por Glatman, 1999). Em ambos os casos, e segundo os autores, o problema reside numa ausência de contingência entre os actos e as consequências funestas.

O termo foi proposto inicialmente como modelo de depressão animal e pode ser colocado no quadro mais antigo das neuroses experimentais, sendo que para os autores a validade dos modelos que têm sido apresentados assume alguma controvérsia, na medida em que não dão atenção à dimensão de vulnerabilidade individual, factor que se torna essencial num quadro de depressão humana (Castro, 1985).

DeVellis, DeVellis e McCauley (1978) consideravam que, numa primeira fase, o indivíduo aprendia através da observação, assim, os observadores que testemunhavam comportamentos que eram recompensados, o mais provável é que imitassem esses comportamentos e não os que eram punidos Bandura (1977, cit. por DeVellis, DeVellis & McCauley 1978). Os observadores processavam ainda alguma informação relativa à contingência. Assim, se os indivíduos são capazes de aprender a contingência através da observação são igualmente capazes de aprender a *não-contingência*. Desta forma, podemos concluir que o Abandono Aprendido é uma Síndrome cognitivo-comportamental em que há uma aprendizagem individual. Porém, o indivíduo também aprende que há falta de contingência entre o comportamento e o resultado e aprende activamente que a *não-contingência* prevalece (Seligman, 1975, cit. por DeVellis, DeVellis & McCauley, 1978).

Os estudos com humanos são logicamente adaptados à espécie mas, tal como aconteceu com os animais, consistem em observar o desempenho de sujeitos que são expostos a estimulações aversivas, controláveis ou não, comparando-os posteriormente com o desempenho de outros sem aquela experiência prévia. Salienta-se a experiência de Hiroto (1974), acerca do desânimo aprendido, na qual a amostra foi constituída por estudantes universitários, voluntários, divididos aleatoriamente por três grupos. As

condições eram as seguintes: o primeiro grupo era exposto ao ruído controlável, em que podiam deixar de ouvir caso desejassem pressionar um botão ao seu alcance. O segundo grupo não tinha esse botão, logo não tinha controlo sobre o ruído; o término do mesmo era independente das acções dos sujeitos. Finalmente, o terceiro grupo era o grupo de controlo, em que não eram expostos ao ruído. Após terem passado por essas situações, os sujeitos dos três grupos eram submetidos a uma situação idêntica extensível a todos os grupos: eram expostos ao ruído, e podiam terminá-lo quando desejassem, movendo para o efeito uma alavanca.

Os resultados da experiência foram os seguintes: o primeiro e terceiro grupos aprenderam com facilidade a mover a alavanca, sendo que os sujeitos submetidos ao barulho tendiam nesta segunda situação a ouvir o barulho passivamente, sem aprender a desligá-lo.

Na extrapolação destas experiências ao ser humano, Seligman (1975, cit. por Brown & Siegel, 1988), refere que a depressão surge quando os indivíduos percebem que acontecimentos importantes da sua vida estão fora do seu controlo. Desta forma, quando estes prevêem futuros acontecimentos que se tornarão incontroláveis, desencadeiam uma série de défices cognitivos e motivacionais advindo daí um desânimo aprendido.

O modelo reformulado acaba por estabelecer a ligação entre dois campos de trabalho, o das teorias da atribuição e o do Abandono Aprendido, dando origem à construção de instrumentos de avaliação dos estilos de atribuição individuais, que têm por objectivo averiguar o grau de abandono apreendido e/ou tendência à depressão (Peterson & Seligman, 1983, cit. por Castro, 1985).

2.2 - Modelo reformulado

As abordagens mais recentes não valorizam tanto a expectativa de *não-contingência*, mas sim o facto de o indivíduo considerar que, por mais que se esforce e tente controlar os resultados e as situações diversas, aprende que esse esforço de nada serve, pois percebe a existência de independência entre os resultados e as respostas, o que segundo Faria (1990), leva à crença de que nada poderá fazer para alterar os acontecimentos que ocorrem na sua vida, logo, acaba por ter respostas de desistência e

de abandono o que o leva a resignar.

Com a evolução do construto, o modelo original de Abandono Aprendido parece estar mais relacionado com o *locus* de controlo, sendo que, no modelo reformulado, assiste-se mais a uma aproximação da teoria atribucional de Weiner, uma vez que o indivíduo atribui, de forma automática, causas aos eventos que são indesejáveis, sendo estas e as suas dimensões causais que acabam por determinar o Abandono Aprendido (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978).

Segundo Barros e Barros (1993^a), a distinção entre *locus* de controlo e atribuições causais deve ser mantida, pois estes conceitos derivam de orientações teóricas diferentes, ou seja, o *locus* é essencialmente uma *expectativa* e por conseguinte anterior ao acontecimento, enquanto a *atribuição causal* é um juízo de valor posterior ao acontecimento.

O *locus* de controlo é uma variável teorizada por Rotter, em 1966. Esta variável inicialmente era conhecida por controlo interno-externo de reforço. Só mais tarde passou a ser usada a expressão *Locus* de Controlo, sendo caracterizado por uma crença ou expectativa de controlo de reforços. Rotter (1966, cit. por Barros & Barros, 1990) refere que este construto não se reporta a uma tipologia, mas constitui uma variável que afecta o comportamento.

A definição clássica de Rotter (1966, cit. por Barros & Barros, 1990) sobre o *Locus* de controlo considera que a internalidade e a externalidade vão depender da contingência. Assim, se o indivíduo percebe o reforço como seguindo uma acção que não é contingente, então, na nossa cultura, será tendencialmente percebido como sendo algo que é fruto da sorte, destino, acaso ou imprevisto, etc.,. Por outro lado, se perante o acontecimento, o indivíduo percebe que ele é contingente ao seu comportamento, tendencialmente considerará que o sucesso advém das suas próprias capacidades. Desta forma, se os indivíduos têm a percepção de que controlam os seus próprios comportamentos, ou de que os reforços dependem exclusivamente de si próprios, então têm uma crença no controlo interno. Se pelo contrário têm a ideia de que esses eventos que acontecem na sua vida estão fora do seu controlo, evidenciam uma crença no controlo externo do comportamento.

Assim, podemos concluir que o construto Abandono Aprendido está intimamente ligado ao *locus* de controlo, uma vez que se refere às expectativas do indivíduo em relação à fonte dos reforços, o que se enquadra no modelo original do

Abandono Aprendido, em que as expectativas se centravam na *não-contingência* (Barros & Barros, 1990).

As teorias da atribuição surgiram em 1958, a partir dos trabalhos pioneiros de Fritz Heider. De acordo com Barros e Barros (1993^b), estas teorias são muito utilizadas pelos psicólogos sociais para analisar os processos pelos quais os indivíduos explicam o seu próprio comportamento e o comportamento dos outros. Heider foi um dos primeiros investigadores a referir a ideia de que o equilíbrio cognitivo depende também dos processos intelectuais, o que o coloca na corrente cognitivista da psicologia social.

Heider (1958, cit. por Vala 1991) postulava que muitos dos princípios ligados à percepção dos objectos sociais (sujeitos) estabelecem paralelo com os objectos não-sociais. O sujeito vai procurar regularidades ligadas aos fenómenos, de maneira a torná-los previsíveis e controláveis.

Assim, podemos concluir que as teorias atribucionais são teorias que procuram responder ao porquê dos acontecimentos. A resposta ao porquê são as causas, que por sua vez são interpretações produzidas pelo sujeito (actor ou observador). Assim, as teorias da atribuição causal são teorias que versam a forma como os sujeitos produzem explicações causais (Barros & Barros, 1993^a).

Para Weiner (1979) é possível identificar três dimensões de causalidade ou propriedades das causas. A primeira é a dimensão interno-externo ou *locus de causalidade*. Neste caso, as causas encontradas pelo indivíduo podem ser afectas a si próprio ou afectas ao ambiente, ou seja, podem associar-se ao seu esforço e aptidão (internas) ou à sorte ou ajuda dos outros (externas).

A segunda dimensão causal é designada de *estabilidade*. Assim, os factores, quer internos quer externos, podem manter-se relativamente estáveis ou assumir o oposto, tornarem-se instáveis, sofrendo mudanças ao longo do tempo. Tomando como exemplos a aptidão e o humor, a primeira é considerada uma causa interna e estável, sendo que a segunda é uma causa interna mas instável.

Finalmente, a terceira dimensão causal, a *controlabilidade*, permite diferenciar as causas segundo o seu grau de controlo de acordo com a vontade do indivíduo. Por exemplo, a aptidão, o esforço são factores internos e estáveis, mas se o primeiro é incontrolável o segundo, pelo contrário, está submetido à vontade do próprio, sendo por isso controlável (Santos, 1989), acrescentando-se, posteriormente, uma quarta dimensão fundamental, a *globalidade* para a interpretação da incontrolabilidade dos resultados.

No quadro 3, é possível identificar as causas mais comuns de sucesso e de insucesso, classificadas de acordo com as dimensões de Weiner.

Quadro 8 – Causas de sucesso segundo as dimensões de *locus*, estabilidade, controlabilidade

<i>Locus</i>	Interno		Externo	
Estabilidade	Estável	Instável	Estável	Instável
Instabilidade				
Controlabilidade	Aptidão	Humor	Dificuldade da tarefa	Sorte
Incontrolabilidade	Esforço típico	Esforço imediato	Viés do professor	Ajuda invulgar de outras pessoas

Fonte: Weiner (1979, cit. por Santos, 1989)

Weiner (1979), sustenta que as cognições normalmente precedem e determinam as reacções afectivas, traduzindo, desta forma, uma concepção cognitivista da emoção. Após determinado acontecimento, segue-se uma reacção que pode ser positiva ou negativa e, em função das atribuições escolhidas, gera-se um conjunto específico de emoções que se encontra expresso no quadro 4.

Quadro 9 – Emoções dependentes das atribuições causais

Emoções		
Atribuição	Sucesso	Insucesso
Aptidão	Competência Confiança Orgulho	Incompetência Resignação Depressão
Esforço	Alívio Contentamento Relaxamento	Culpa Vergonha Medo
Acções dos outros	Reconhecimento Gratidão	Cólera Fúria
Sorte	Surpresa Culpa	Surpresa Espanto

Fonte: Santos (1989)

Fontaine e Faria (1989), consideram que a perspectiva de Weiner se torna redutora, na medida em que abrange uma parte reduzida de todo um processo que, na óptica de cada indivíduo, leva ao sucesso ou ao fracasso. São apenas considerados os factores cognitivos, não contando com factores importantes como os afectivos e

emocionais, tornando-os apenas consequentes dos cognitivos. Desta forma, não fornece um quadro teórico onde seja possível uma explicação dos factores cognitivos e afectivos, enquanto factores que iniciam e direccionam a actividade orientada para objectivos (Dweck & Elliott, 1983, cit. por Fontaine & Faria, 1989).

O modelo reformulado do Abandono Aprendido vai mais assim além do que o modelo de Weiner caracterizando padrões cognitivos, afectivos e comportamentais mais gerais. Abranson *et al.* (1978, cit. por Faria, 1990) introduziram assim, uma outra dimensão, a *globalidade*, esta refere-se à amplitude das situações que uma causa pode abranger, uma vez que, segundo os autores, algumas causas são específicas a uma situação, enquanto outras se generalizam a outras situações e contextos.

O estudo de Alloy, Peterson, Abramson e Seligman (1984, cit. por Faria, 1990) sobre a dimensão bipolar de *globalidade* (global vs. Específico) sintetizou o efeito da dimensão de globalidade na generalização do Abandono Aprendido, concluindo os autores que os sujeitos que atribuíam o fracasso a causas globais, apresentavam realização debilitada em novas situações ou semelhantes e que contrariamente a estes, os sujeitos que atribuíam o fracasso numa situação a causas específicas, apenas apresentavam realização debilitada em situações semelhantes àquelas e não noutras que se apresentavam diferentes (Faria, 1990).

Assim, no modelo reformulado, o Abandono Aprendido é visto numa perspectiva atribucional, na medida em que é assumida a importância da explicação dos indivíduos para a incontroabilidade de determinada situação. Desta forma, o modelo reformulado vai especificar que o indivíduo “aprende” que há resultados que são independentes da acção e faz atribuições às causas do fenómeno utilizando as seguintes dimensões causais: 1) *Locus* (interno vs. Externo); 2) *Estabilidade* (estável vs. Instável) e 3) *Globalidade* (global vs. Específico). De salientar que estas dimensões são fulcrais na interpretação da incontroabilidade dos resultados.

Fontaine e Faria (1989) consideram que as atribuições de acontecimentos provocadores de fracassos a factores internos, estáveis e globais, levam a sentimentos negativos e ao Abandono Aprendido, afirmando mesmo que “o Abandono Aprendido como síndrome é, portanto, a consequência da adopção dum padrão atribucional específico na análise de acontecimentos negativos e traduz-se por uma inibição da acção visando evitar tais acontecimentos assim como por sentimentos de desânimo” (Fontaine & Faria 1989, p. 8).

Williams (1985) considera que o modelo reformulado do Abandono Aprendido, sugere a presença de quatro elementos que são essenciais para a ocorrência de depressão: 1) um acontecimento incontrolável; 2) um estilo atribucional que pode tendencialmente produzir atribuições internas, estáveis e globais para esse acontecimento particular; 3) previsão futura de ocorrências incontroláveis; e 4) os acontecimentos em questão representam insucessos muito prováveis ou sucessos muito improváveis, ou ambos.

A maioria das pesquisas aponta para um modelo alicerçado num *estilo atribucional* debilitante, definindo-o da seguinte forma: “...um conjunto de explicações, para os acontecimentos negativos e incontroláveis, relativamente consistente e negativo, com atribuições dos acontecimentos a factores da pessoa em vez do meio, a aspectos globais em vez de específicos ou particulares e a condições que permanecem no tempo em vez de variarem com este”. (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Peterson & Seligman, 1984, cit. por Lima Santos, Ribeiro & Faria, 2002, p. 27).

Segundo Crocker, Kayne e Alloy (1988) as teorias cognitivistas de depressão referem que certas formas da depressão resultam de inferências e cognições negativas. De acordo com os autores, o modelo reformulado do *Abandono Aprendido* é exemplo disso, referindo que estilos atribucionais internos estáveis e globais para acontecimentos negativos na vida do indivíduo contribuem para a depressão.

Segundo Crocker, Kayne e Alloy (1988) têm sido encontradas diferenças, em função dos estilos atribucionais, entre indivíduos deprimidos e indivíduos não deprimidos. Assim, quando comparados aos indivíduos não deprimidos, os indivíduos deprimidos tem estilos atribucionais diferentes, ou seja, para os acontecimentos negativos, atribuem os seus fracassos a causas internas, estáveis e globais confirmando assim, que o estilo atribucional é um factor vulnerável que quando interage com acontecimentos negativos da vida do indivíduo pode originar depressão.

Alloy e Abramson (1979, cit. por McClure, 1985) consideram ainda que para explicar uma depressão reactiva, nos termos da teoria da aprendizagem, propõe-se a mesma como contingente a certas cognições, sendo que essa depressão envolve distorções cognitivas.

Segundo Peterson (1982) a reformulação do modelo do Abandono Aprendido põe a depressão no centro do recente “boom”, da pesquisa da teoria da atribuição, por esse motivo, o autor considera que muitos dos estudos nesta área têm demonstrado que estilos atribucionais internos estáveis e globais, são um factor de risco para a depressão.

Assim, Peterson (1982) considera que a depressão deve ser vista sob três aspectos:

- 1) A depressão é algo que pode acontecer a qualquer pessoa, uma vez que, o mecanismo responsável pela mesma é vulgar, ou seja, envolve a aprendizagem da não-contingência, o processo atribucional, as expectativas e a generalização. Por esse motivo, outras investigações, nomeadamente as teorias psicanalíticas e as teorias bioquímicas propõem mecanismos especiais que não estão presentes na vida diária das pessoas. No entanto, a teoria do Abandono Aprendido assume que uma depressão, seja ela leve ou profunda, cai no mesmo contínuo;
- 2) No modelo reformulado a depressão resulta de algumas crenças e certas experiências, e não de certas necessidades ou certos reforços;
- 3) O estilo atribucional quando interno estável e global é um factor de risco para o desenvolvimento da depressão (Peterson, 1982).

O conceito de Abandono Aprendido de acordo com Castro (1985) aparece como unificador, uma vez que tem sido utilizado em vários contextos, que vão desde a aprendizagem animal laboratorial, situações de depressão humana, Psicologia Educativa, relações interpessoais, adaptação de reclusos em meio prisional, até a questões, como a hospitalização.

Assim, a Síndrome do Abandono Aprendido resulta da adopção de determinado estilo atribucional específico, aquando da análise de acontecimentos negativos, que se traduzem quer pela inibição da acção, para evitar esses acontecimentos, quer por sentimentos de desânimo (Faria, 1990).

Salienta-se no entanto que, apesar de ser um conceito considerado unificador, não está isento de algumas críticas que passaremos a analisar no ponto seguinte.

2.3 - Críticas ao modelo

A análise dos pressupostos do modelo do Abandono Aprendido permite concluir que as reformulações temporais do construto ainda são insuficientes para explicar o estado de ânimo dos indivíduos numa situação de incontroabilidade (Lazarus & Folkman, 1994, cit. por Lima Santos, Ribeiro & Faria, 2002). As razões apontadas pelos

autores são: “(i) a análise atribucional não pode ser associada ao resultado ou consequência do comportamento exibido até que o significado dessas atribuições, do ponto de vista do bem-estar do indivíduo, seja considerado; (ii) a reformulação da teoria do Abandono Aprendido presta pouca atenção aos mecanismos de coping; e (iii), por fim, de um ponto de vista abrangente, as emoções (ao contrário do que consideram alguns estudos, em que são interpretadas como o momento final numa sequência inadequada do ponto de vista da adaptação) são, geralmente, um passo importante para a manifestação de outros estados e processos (Lima Santos, Ribeiro & Faria, 2002).

Autores como Wortman e Dinzer (1978) e Dweck (1978, cit. por Fontaine & Faria, 1989) consideram que na explicação do fenómeno do Abandono Aprendido é importante ter em conta outras variáveis e processos cognitivos, para além das atribuições e das expectativas, considerando desta forma que a inclusão das cognições vem alargar a perspectiva do construto, ultrapassando as atribuições. Procura-se, assim, uma caracterização de padrões cognitivos e comportamentais mais gerais, principalmente quando o indivíduo se depara com tarefas ambíguas e que implicam fracasso.

Esta perspectiva é muito importante pelos contributos que traz; por exemplo, acaba por mostrar que certas dimensões causais, como a controlabilidade, não são totalmente independentes. Fontaine e Faria (1989), referem que há uma focalização das atenções em relação aos padrões atribucionais, para a avaliação das consequências comportamentais das atribuições, principalmente em situações de fracasso e não sobre cada dimensão isoladamente.

Em relação à depressão, que em áreas como a reclusão se manifesta de forma acentuada, salienta-se o facto dos eventos provocadores de aversão, por si só, serem insuficientes para explicar as emoções negativas e comportamentos característicos da Síndrome, pondo em relevo a estabilidade do padrão atribucional.

As mudanças teóricas do modelo de Abandono Aprendido têm sido de grande utilidade, e apesar de alguma ineficácia na sua aplicação em certos domínios, tem demonstrado muita adaptabilidade noutros. De salientar que Weiner (1990, cit. por Faria, 1990) defende a inserção da perspectiva atribucional no contexto social em que o sujeito se move, neste caso no contexto prisional.

Capítulo III – Criminalidade e reclusão

3. - Criminalidade e reclusão

3.1 - Evolução do sistema prisional

Foucault (1975) considera que as prisões, em geral, definem-se como resultantes de processos relacionados com objectivos políticos de controlo e de segurança do grupo social, colocando o condenado como objecto de submissão ao poder punitivo, servindo de exemplo ao povo e garantindo desta forma a lei e o poder.

Até meados do séc. XVIII, os castigos eram corporais, apressando a morte que, segundo o autor, era provocada por muito sofrimento e com exposição do condenado à multidão, com uma placa ao pescoço cuja inscrição era a sentença. Com a revolução francesa, as ideologias aí expressas acabaram por impor um outro pensamento em que se torna necessário punir mas de forma racional e mais evoluída. A pena de morte seria aplicada apenas a crimes mais graves, surgindo a guilhotina, em 1792, para substituir as torturas até aí praticadas (Gonçalves, 2002).

O corpo deixa de funcionar como objecto de punição ao longo dos tempos, assistindo-se à passagem para um jogo social de signos veiculados pela escrita, destinado à manipulação das representações sociais, acabando nos nossos dias num sistema punitivo de tipo administrativo (Giddens, 1997).

Assim, persistiu por muito tempo a concepção de que a prisão foi criada com o objectivo de corrigir o comportamento criminal, sendo o encarceramento uma forma de punir os malfeitores e de proteger os cidadãos. Nos nossos dias, o princípio fundamental do sistema prisional é o de tornar o indivíduo melhor para que este venha a ter um papel digno na sociedade (Giddens, 1997).

Este autor refere que os reclusos já não são maltratados fisicamente (embora se conheçam espancamentos nas prisões) sofrendo os reclusos outro tipo de coerções.

As condições existentes nas prisões não parecem conduzir a uma reabilitação do recluso. No entanto, Giddens (1997) menciona que quanto menos desagradável forem as condições da prisão, mais a encarceração perderá o seu efeito. Parece um contra-senso mas, de acordo com Giddens (1997), fazer com que as prisões sejam desagradáveis contribui para desencorajar potenciais ofensores. Contudo, fará com que os objectivos

de reabilitação das prisões sejam difíceis de alcançar.

Durante décadas, o cumprimento de penas foi percebido como o pagamento de uma dívida ao Estado. De acordo com Genovés (1986), o sistema sancionatório oferecia apenas uma postura retributiva e repressiva, que pouco tinha de preventiva ou de reeducadora.

Em Portugal, só em 1956 é que é consagrada uma assistência pós-prisional na esfera das competências do Estado. Só 25 anos depois é criado o Instituto de Reinserção Social, pelo Decreto – Lei n.º 319/82 de 11 de Agosto.

Ventura (1998) refere que foi de forma gradual que os regimes se foram tornando cada vez mais humanizados, graças a esta nova filosofia reeducadora, em que o modelo sistémico e ecológico prevalece e em que se vai dar relevo à relação prisão-comunidade.

Na verdade, muito se tem feito neste domínio, apesar das disfunções geradas pela sobrelotação originada pela crescente criminalidade. Alguns serviços prisionais portugueses, nomeadamente os Estabelecimentos Prisionais de Paços de Ferreira e de Felgueiras, têm suprido dificuldades que pertencem à área da Saúde, Educação e Assistência Social, proporcionando aos reclusos experiências que remetem para uma eventual transformação do comportamento.

Dores (2003), resume as características gerais e prisionais em diferentes momentos históricos, classificando o capitalismo e o estado social como “*tempos de humanização tendencial das vidas prisionais e os períodos da guerra imperialista e da globalização como tempos de desenvolvimento de tendências securitárias na vida prisional*” (cf. Quadro 5).

Quadro 10 – Características gerais e prisionais de diferentes etapas históricas

	Capitalismo (antes de 1914)	Guerra imperialista (1914 – 1945)	Estado social (1946 – 1989)	Globalização (1989 -)
A nível social	Luta de classes	Cristalização ideológica (liberdade/igualdade)	Estado providência, escola e Classe média	Trabalho de rotina vs análise simbólica
A nível estratégico	Trabalho industrial	Movimento socialista	Movimento anti-colonial	Novas migrações e tráfico de droga
A nível judicial doutrinário	Direito positivo	Direito de estado	Justiça social	Direito não-positivo
Objectivos dominantes da prisão	Normalização das penas	Prisão política (e.g. campos nazis)	Reintegração social dos condenados	Sociedade da vigilância
Princípios organizativos da prisão	Isolamento e meditação segundo modelo religioso	Organização de vida em comum laica	ReEducação Social e preparação e para a reintegração	Diversidade e pluralismo de práticas e poderes internos e externos

Fonte: Dores (2003, p.87)

Assim, e segundo Ventura (1998), as tradicionais medidas repressivas foram ao longo do tempo substituídas por uma componente mais ressocializadora, respeitadora da dignidade do recluso na perspectiva da sua recuperação social.

Goffman (1961) considera que existem cinco tipos de instituição total. Assim, existem as instituições que cuidam das pessoas, nomeadamente as casas que cuidam de cegos, órfãos, mendigos, etc., as que cuidam de pessoas incapazes de cuidar de si mesmas e que constituem uma ameaça não intencional à comunidade, como os sanatórios e os hospitais para doentes mentais, direccionadas para a realização de determinadas tarefas de trabalho, como os quartéis e as escolas, etc., as que servem de refúgio do mundo, como os mosteiros, conventos e claustros e, finalmente, as que servem para proteger a comunidade contra perigos intencionais, como as cadeias.

Estas instituições caracterizam-se essencialmente por serem fechadas, havendo uma barreira à relação social com o mundo externo. Em termos físicos caracterizam-se por muros altos, portas fechadas, arame farpado e fossos (Goffman, 1961).

Nos nossos dias, a prisão é vista como um sistema aberto, sendo que a noção de sistema pode ser aplicada a qualquer fenómeno que queiramos estudar. Este conceito facilita a compreensão de objectos complexos, compostos por múltiplos elementos e relações entre si. Um sistema pode ser natural, social ou abstracto, podendo definir-se como: *“uma unidade global organizada por inter-relações entre elementos, processos ou indivíduos e que está, ela também, em interacção com aquilo que a rodeia”* (Chambel & Curral, 1995, p. 126).

Esta definição não sendo única é importante, pois reflecte os princípios básicos que, segundo esta teoria, são indispensáveis para o reconhecimento da existência de um sistema. Esses princípios são:

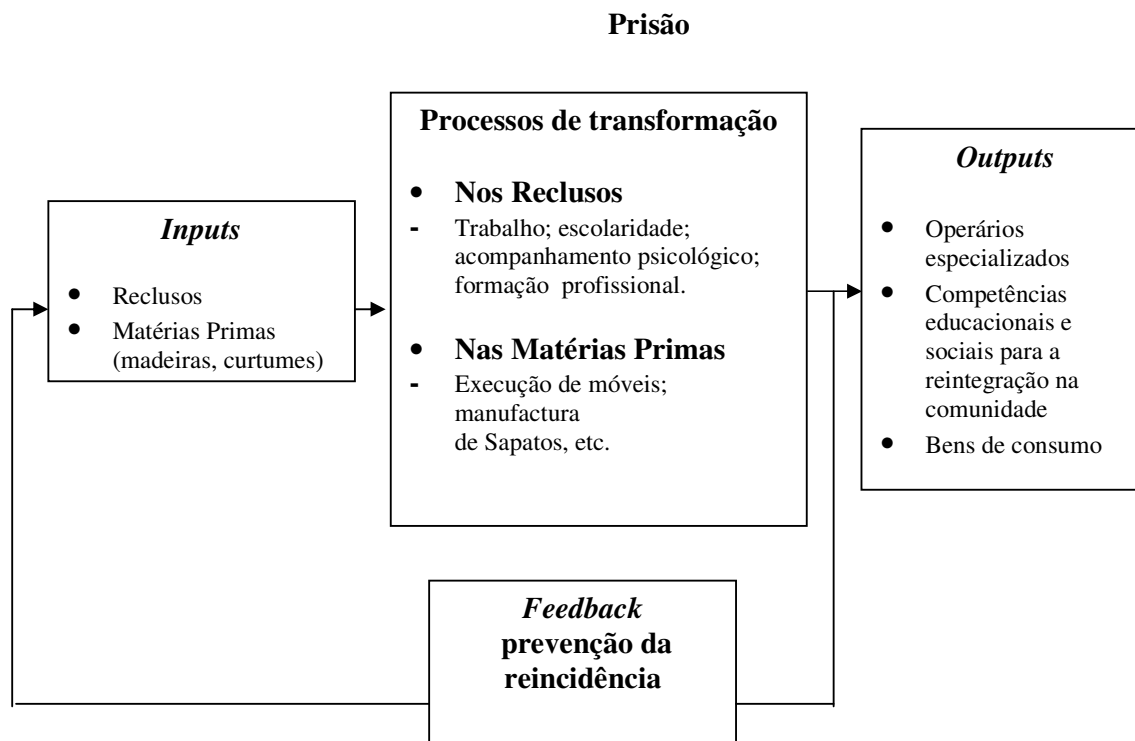
- 1) A *totalidade*, que significa que um sistema funciona como um todo e tem qualidades que as partes não possuem, logo, o todo é maior do que a soma das partes;
- 2) A *circularidade* ou *retroacção*, ou seja, a relação entre dois elementos não pode ser encarada como uma acção linear, mas sim como cadeias causais circulares que têm como função enviar informação retroactivamente;
- 3) A *equifinalidade*, segundo a qual todos os sistemas têm uma finalidade e esta é alcançada através de vários processos;
- 4) A *entropia*, em que os sistemas importam do meio energia para manterem a

sua organização e funcionamento, traduzindo assim o grau de incerteza do sistema (Bertalanffy, 1973, cit. por Gonçalves, 2002).

A conjugação destas propriedades e de alguns conceitos da teoria dos sistemas (*input*, *output* e *fronteira*), são visíveis na concepção da prisão como um sistema. Nesse sentido, Gonçalves (2002) considera que não é possível assimilarmos a prisão apenas à soma das diversas componentes humanas que a constituem, pois o clima relacional que lá se vive promove e estabelece diferenças; em relação à *circularidade* ou *retroacção*; sempre que se muda algo na manutenção do sistema, esse facto é um potencial gerador de conflito. Em relação à *equifinalidade*, identificam-se dois grandes objectivos na prisão: por um lado, contribuir para a diminuição da criminalidade, mantendo o indivíduo recluso, e isolado, e, por outro lado, implementar medidas que permitam a manutenção dos serviços internos e programas de reabilitação (profissionais, escolares e de formação profissional, etc.) para os reclusos. Finalmente a *entropia*, trabalha as variáveis não controladas, como por exemplo, as cenas de violência não previstas pelo sistema de vigilância. Na base de todos estes processos está a procura do equilíbrio interno fundamental para a sobrevivência do sistema.

O novo olhar sobre o sistema prisional permite interacções com a comunidade envolvente. Por exemplo, em Paços de Ferreira, a articulação com o exterior é feita através do desporto, em colaboração com a Câmara Municipal de Paços de Ferreira (cedência de infra-estruturas) e também com a interacção de vários clubes desportivos da região do Grande Porto. Esta articulação é feita ainda através do ensino e da ocupação laboral, nomeadamente com os Serviços Regionais do Ministério da Educação – Centro de Área Educativa do Tâmega, Escola Básica 2, 3 e Secundária de Paços de Ferreira, Indústria Têxtil; Peças Auto, Sapatarias e Componentes Eléctricos.

O objectivo destas interacções com a comunidade é promover modificações no comportamento criminal do recluso, dotá-lo de competências sociais, educacionais e profissionais, que facilitem e promovam a sua plena reintegração, afastando-o assim da reincidência (cf. figura 3).



Fonte: Gonçalves (2002)

Figura 3 – A prisão como sistema aberto

Um dos grandes contributos para a evolução da história da prisão é o da evolução da criminologia como ciência integrada.

O estudo do crime começou por ser analisado por ciências como a biologia, a sociologia e a psicologia e, ainda hoje, estas ciências continuam a ocupar um lugar de destaque no campo criminológico. Esta interdisciplinaridade e a integração metodológica têm sido fundamentais para o desenvolvimento do estudo da criminalidade, embora sejam reduzidos os trabalhos de investigação no que concerne à construção de um corpo teórico integrador dessa interdisciplinaridade (Dias & Andrade, 1997).

Segundo Negreiros (2001), as perspectivas sobre o comportamento anti-social não se têm revelado unificadas, nem definitivas, e como tal, nas últimas décadas, apareceram várias correntes e uma pluralidade de teorias e modelos explicativos que desenvolveremos de seguida.

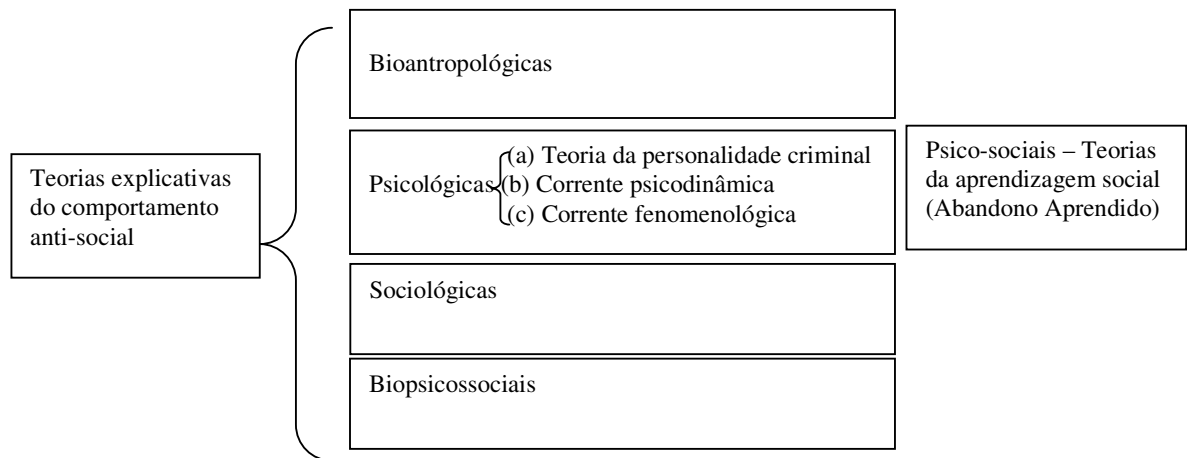
3.2 - Criminalidade e comportamento anti-social

3.2.1 - Contributos das teorias do comportamento anti-social

As perspectivas sobre o comportamento anti-social e delinquente são complexas, não são unificadas e muito menos definitivas. Por esse motivo, o comportamento anti-social tem suscitado nas últimas décadas, o aparecimento de uma variedade de teorias e modelos explicativos (Negreiros 2001).

Dada a diversidade de teorias que se propõem explicar o comportamento anti-social, não será possível ir além duma breve exposição e apreciação das mais significativas para o presente trabalho.

Assim, a exposição das teorias explicativas do comportamento anti-social neste capítulo obedecerão ao esquema seguinte:



Fonte: Dias e Andrade (1997) - Adaptação parcial

Figura 4 – Teorias explicativas do comportamento anti-social

Teorias Bioantropológicas

Segundo as teorias bioantropológicas existem “tipos de pessoas” intrinsecamente predispostas para o crime. O crime é exclusivamente explicado por variáveis congénitas inalteráveis e o delinquente é um homem diferente do cidadão normal. Por outro lado, são teorias que ocupam uma posição extrema na ponderação de variáveis congénitas e das adquiridas na interacção social (Dias & Andrade, 1997).

As causas do crime, segundo esta abordagem, não são produto da sua interação, da sua experiência e do seu processo de socialização, mas sim, da sua estrutura orgânica. Deste modo, é possível concluir que as teorias bioantropológicas caracterizam-se por atribuir o comportamento anti-social a factores que escapam ao controlo do delinquente.

Nesse sentido, merece atenção a obra de Lombroso e a sua tese central: o *atavismo*. Segundo o autor, o criminoso não passa de um indivíduo que reproduz em si próprio os instintos ferozes da humanidade primitiva e dos animais inferiores (Dias & Andrade, 1997).

Hooton (1939, cit. por Dias & Andrade, 1997) propõe-se mais tarde, reeditar e dar novas bases científicas à tese de Lombrosiana do “criminoso nato”, e a partir duma investigação envolvendo mais de 13 000 reclusos, o autor pensou ter encontrado um fundamento sólido para a tese da *inferioridade*. Assim, o delinquente seria invariavelmente um tipo humano inferior do ponto de vista físico, intelectual e moral, por isso, exteriormente identificável.

As teorias bioantropológicas mais modernas aparecem em meados dos anos sessenta e assentam numa explicação genética. Estas teorias tentam descobrir a importância criminológica de algumas aberrações ou anomalias criminológicas.

De salientar que nada se perdeu do legado científico das velhas teorias, muitas das suas ideias são utilizadas em novos enquadramentos, nomeadamente, a nova criminologia, que reconhece que há certos tipos de pessoas portadoras de determinados estigmas negativos e que estão entre a população delinquente, por exemplo, a população prisional (Dias & Andrade, 1997).

Segundo os autores, é com as teorias psicodinâmicas que é introduzido um novo capítulo no paradigma etiológico-individual. Passa-se, então, do plano bioantropológico para o domínio da psicologia, nomeadamente a variante criminal.

Teorias psicológicas

Se os esforços em torno de uma explicação bioantropológica da delinquência, do crime e da psicopatia foram vastos, o mesmo se pode dizer em relação à psicologia. Os investigadores não se pouparam. Por esse motivo são inúmeras as teorias que assentam a explicação do comportamento anti-social numa base psicológica ou psico-social (Gonçalves, 2002).

Assim, neste ponto do presente trabalho, salientaremos alguns contributos teóricos que a psicologia forneceu para a compreensão da delinquência e do comportamento anti-social, que passaremos a analisar.

A) - Teoria da personalidade criminal

A teoria da personalidade criminal dedica-se ao estudo da personalidade do delinquente, a sua formação e os traços que a caracterizam. Assim, a personalidade é a base da explicação da acção criminal.

Salienta-se neste ponto a teoria de Pinatel, aperfeiçoada por Fréchette e LeBlanc nos anos 80. Esta teoria distingue uma especificidade entre os delinquentes e os não delinquentes. Essa especificidade consistiria numa hipertrofia dos traços psicológicos constituintes do nódulo central da personalidade: *egocentrismo*, *labilidade* correspondente à instabilidade comportamental, a *agressividade e indiferença afectiva*, correspondentes à ausência de emoções e inclinações altruístas (Agra & Matos, 1997).

Segundo os autores acima referidos, a influência das componentes também mencionadas, ao nível do acto processar-se-ia assim: *o egocentrismo* neutralizaria o julgamento desfavorável da sociedade sobre determinado acto projectado; *a labilidade* teria a função de desvincular a inibição da ameaça de pena; *a indiferença afectiva* teria a função de suspender a repugnância no momento do acto.

De acordo com Agra e Matos (1997) com base em traços de personalidade muito bem definidos, Pinatel acabaria por agrupar os delinquentes em categorias, a saber: Caracteriais, perversos, débeis mentais, alcoólicos e toxicómanos. Além destes, existiriam ainda os criminosos profissionais, inadaptados sociais que continuam na actividade criminal, e finalmente os delinquentes ocasionais, indivíduos adaptados socialmente mas condicionados por circunstâncias do meio.

B) - Corrente psicodinâmica

Nesta abordagem o comportamento anti-social explica-se por uma antissociabilidade inscrita na estrutura psicológica do indivíduo. Assim, na formação da personalidade delinquente salientam-se as teorias psicanalíticas.

Segundo Dias e Andrade (1997), as *teorias psicanalíticas* deram também um forte contributo para a compreensão dos comportamentos anti-sociais. Os primeiros

manifestações são visíveis na obra dos fundadores da psicanálise Freud, Adler e Jung, e deles recebeu as suas linhas essenciais.

Compreende-se a estreita conexão entre a psicanálise e as ciências criminais, pois enquanto teoria do comportamento humano, a psicanálise não poderia deixar de se interessar pelo comportamento desviante, renovando, deste modo, o quadro das hipóteses explicativas e dos meios de resposta (Dias & Andrade, 1997).

Como hipótese explicativa do crime em geral, a teoria psicanalítica assenta em três princípios fundamentais, a saber:

- 1) O homem é por natureza um ser associal; é por esse motivo que Freud (1908, cit. por Dias & Andrade, 1997) referia a criança como um perverso *polimórfico*;
- 2) A causa do crime é, em última instância, social;
- 3) É durante a infância que se modela a personalidade, ou seja, é durante a infância que se definem os equilíbrios ou desequilíbrios que darão origem ao comportamento anti-social ou às condutas socialmente aceites.

Neste sentido, a teoria psicanalítica rejeita qualquer ideia de delinquente nato da teoria Lombrosiana; no entanto, não significa que não se encontrem pontos convergentes entre as duas teorias, nomeadamente, em relação ao reconhecimento do *atavismo* na explicação do crime. Também para a teoria Freudiana o criminoso representa um certo regresso ao homem primitivo, não às suas formas antropológicas, mas à sua estrutura psíquica (Dias & Andrade, 1997).

Agra e Matos (1997) refere Mailloux que apresenta ainda uma perspectiva psicanalítica mais alargada. Desta forma, paralelamente à sexualidade existiria uma tendência que acabaria por impelir para a conservação do eu, no plano psicossocial, ou seja, há a procura de uma identidade autêntica que nos difere como indivíduos e nos permite determinar a escolha de condutas, os momentos cruciais seriam na infância e na adolescência, sendo estes também momentos de crise. Assim, o normal seria a crise ser ultrapassada e o indivíduo conseguir uma identificação satisfatória, e quando a crise não é ultrapassada o processo de identificação da personalidade fica comprometido e por consequência emerge o desequilíbrio profundo e durável, tornando-se o indivíduo num delinquente habitual.

C) Corrente fenomenológica

Para a corrente fenomenológica todo o comportamento é o resultado da relação sujeito/situação. É no sistema de significações emergente desta relação que deve ser encontrado o sentido do acto criminal (Agra & Matos, 1997).

Esta corrente considera que a livre escolha para um determinado comportamento é aparente, pois o mesmo é determinado por uma dialéctica existente entre dois instintos, fundamentais e antagónicos, constituintes do psiquismo:

- 1) *O instinto de conservação do Eu*, que é responsável por reacções de fuga e medo contra a afectividade, conduzindo o indivíduo ao isolamento e;
- 2) *O instinto de simpatia*, que impele o homem para o abandono de si orientado no sentido da defesa da espécie (Agra & Matos, 1997).

Assim, de todo um processo que envolve a resolução da culpabilidade do isolamento defensivo contra outrem, resultaria uma reaproximação na sua direcção, mediada pelas funções conscientes e pela inteligência. Desta forma, as perturbações de carácter e as deficiências intelectuais podem provocar enfiamentos no processo de conservação dos sentimentos e comportamentos, não deixando emergir o comportamento de aproximação, facilitando o acto criminal, no entanto, segundo Agra e Matos (1997) quem decide a passagem ao acto no fim de todo o processo evolutivo e criminal, é o “Eu”.

Após esta breve exposição é possível perceber o forte contributo teórico da psicologia na explicação do comportamento anti-social. Não menos importante é também o contributo das teorias sociológicas que passaremos a analisar.

Teorias sociológicas

A abordagem da sociologia criminal é como a abordagem biológica, as que possuem raízes mais antigas na explicação do comportamento anti-social. Segundo Gonçalves (2002) a primeira obra com o título “Sociologia criminal” é da autoria de Ferri, um discípulo de Lombroso, e foi editada em 1983 em França.

No entanto, ao contrário da abordagem biológica que esteve durante anos longe do interesse dos investigadores, a sociologia implantou-se solidamente, tendo muitas das suas teorias “resistido” ao longo dos anos e em muitos casos continuam válidas e úteis, apesar alguns dos seus princípios terem sofrido também reformulações durante estes anos (Gonçalves 2002).

Das várias explicações sociológicas destacamos:

- 1) *A escola cartográfica* ou geográfica (séc. XIX), que evidencia a importância do meio físico, ou seja, considera as variações do clima nas formas de cometer o crime;
- 2) *A escola socialista* (Marx e Engels); para esta escola a estrutura sócio-económica capitalista é determinante na emergência do crime, sendo que as desigualdades sociais e económicas entre o proletariado e a burguesia estariam na base do fenómeno social;
- 3) *A escola do meio social* (Lacassagne), que destaca os aspectos sócio-culturais, salientando que um criminoso não se manifesta sem um meio cultural próprio;
- 4) *A escola da interpsicologia* (G. Tarde); esta escola explica a acção do meio social ao nível da personalidade do delinquente, através da interacção entre os indivíduos, sendo a imitação fundamental no processo que envolve a aprendizagem e a memória;
- 5) *A escola sociológica de Durkheim* (1858-1917) que sustenta que a criminalidade deverá ser analisada no contexto de cada sociedade e num determinado período de tempo, tendo sempre em conta a especificidade da cultura dessa sociedade, pelo que as sociedades que manifestariam um índice elevado de criminalidade seriam as sociedades *anómicas*, em que acontece um afrouxamento das normas sociais e da pressão social sobre os seus membros (Agra & Matos, 1997).

Assim, a explicação do comportamento anti-social nesta corrente sociológica desenvolve-se ao longo do século XX, seguindo duas direcções: a primeira baseada na tradição das primeiras escolas, que tentam explicar o comportamento anti-social a partir de factores económicos, ambientais e culturais. A segunda rompe com explicações causais, procurando a compreensão dos processos inerentes à construção social do fenómeno criminal (Agra & Matos, 1997).

Teorias psico-sociais

Do que foi dito das correntes anteriores, nomeadamente, as abordagens psicológicas e sociológicas, resulta já uma caracterização sumária das teorias psico-sociais (Dias & Andrade, 1997).

Das várias interpretações explicativas do comportamento anti-social destacaremos neste ponto a que melhor se adequa ao presente trabalho, a teoria da aprendizagem social.

A) Teoria da aprendizagem social (Abandono Aprendido)

Bandura (1969), considera que as teorias psicodinâmicas da personalidade descrevem as acções desviantes dos indivíduos como que impelidas por forças internas; que estes não só não conseguem controlar, como também não conseguem reconhecer a sua existência. Por outro lado, as formulações comportamentais caracterizam respostas que, por norma, dependem das contingências ambientais.

O meio ambiente apresenta propriedades mais ou menos estáveis, que levam à eventual adaptação de cada indivíduo. Desta forma, o funcionamento psicológico envolve uma contínua interacção entre o comportamento e a forma de o controlar, apesar as acções serem reguladas pelas suas consequências. Por outro lado, o ambiente controlador é, por vezes, muitas vezes alterado significativamente pelo comportamento (Bandura, 1969).

O autor considera que as relações interpessoais são um meio que facilita a emergência das contingências que mantêm o comportamento do indivíduo, pelo que, quando interage socialmente, este tem influência no comportamento de outrem e vice-versa.

Assim, a teoria das relações interpessoais é, de acordo com Thibaut e Kelly (1959, cit. por Bandura, 1969) baseada num reforço mútuo das contingências. Desta forma, quando não há interacção interpessoal o indivíduo pode desenvolver comportamentos agressivos e desenvolver “Abandono Aprendido”, entre outros comportamentos.

Nesse sentido, várias pesquisas procuraram ao longo do tempo demonstrar como os acontecimentos numa interacção conjunta são determinados pelo comportamento de todos os participantes.

Desta forma, podemos argumentar que se cada pessoa em particular criar o seu próprio ambiente, então não haverá lugar à influência. De facto, do ponto de vista deste aparente paradoxo, esta reciprocidade raramente será perfeita, visto que um comportamento em particular, não será por só por si determinante de consequências subsequentes. Além disso, eventos controláveis e incontroláveis normalmente ocorrem

alternando entre si, até à interacção sequente estar terminada (Bandura, 1969).

A par de Bandura, e na mesma década, Sutherland e Cressey (1970, cit. por Gonçalves, 2002) marcam também uma viragem na abordagem psicossocial apresentando as seguintes premissas:

- a) O comportamento criminoso é aprendido;
- b) A sua aprendizagem tem origem na interacção com outras pessoas num processo de comunicação;
- c) É no seio de um grupo íntimo de pessoas que ocorrem os aspectos principais desse comportamento criminoso;
- d) Os motivos e os impulsos são aprendidos a partir das definições existentes nos códigos legais, como favoráveis ou desfavoráveis, desta forma a pessoa pode tornar-se um criminoso em consequência do excesso de definições favoráveis à violação da lei, em detrimento das desfavoráveis;
- e) Os mecanismos que estão presentes noutras aprendizagens são os mesmos que estão presentes no processo de aprendizagem do comportamento criminoso, por associação com padrões criminais e anti-criminais.

Estas são algumas das premissas da perspectiva de Sutherland e Cressey (1970, cit. por Gonçalves, 2002) que acentuam a importância da aprendizagem social. Ficando assim a ideia de que esta teoria assume que a aprendizagem do comportamento criminoso é o resultado do contacto frequente com comportamentos criminais.

Apesar do seu forte contributo, salienta-se aqui alguma limitação da teoria, uma vez que a sua explicação em relação ao comportamento anti-social se centra mais no grupo e na pressão que este exerce. A teoria é boa para explicar os crimes contra o património, mas não explica outra tipologia de crimes, nomeadamente os que são contra pessoas, homicídios, sexuais, etc. (Gonçalves, 2002).

Teoria biopsicossocial

Ao longo do tempo várias tentativas de integração das vertentes biológica, psicológica e social foram sendo tentadas.

Segundo Agra e Matos (1997) o multifactorialismo emerge no início do século XX com nomes como Ferri, e Healy, e nos anos 40 com o casal Glueck. Estes autores referem que a causa da delinquência não é exclusivamente biológica nem sociocultural, pois deriva de certas forças somáticas, intelectuais e sócio-culturais.

Gradualmente, o saber sobre a acção criminal tem assumido uma orientação que admite uma multiplicidade de factores. No entanto, salienta-se o facto de que essa tendência para a integração de factores biológicos, psicológicos e sociais não tem sido homogénea, pelo que, segundo Agra (1992, cit. por Agra & Matos, 1997), existem dois grandes modelos de integração biopsicossocial;

- 1) Neo-positivista;
- 2) Fenomenológica.

Cada um deles está subjacente ao conceito de biopsicossociologia do comportamento criminal.

Em relação ao primeiro modelo, não é mais do que a adaptação do positivismo criminológico aos desenvolvimentos actuais da metodologia estatística. Assim, quando se fala em biopsicossociologia do comportamento criminal, entende-se, normalmente, o efeito conjugado de causas ou factores biológicos, psicológicos ou sociais. O que se procura, neste modelo de integração, é encontrar o peso relativo de cada um dos factores na determinação do comportamento delincente (Agra & Matos, 1997).

O segundo modelo é mais raro e está implícito nas correntes que não utilizam explicitamente o conceito biopsicossociológico, mas implicam a relação indivíduo delincente-mundo, na compreensão, não das causas, mas dos processos e significações do acto transgressivo. É o caso dos múltiplos estudos das Escolas de Chicago e da Escola de Louvain (Agra & Matos, 1997).

De acordo com os autores acima referidos, a primeira escola, dedicou-se á análise das significações que concebe a criminalidade na relação delincente/ meio físico e social. A segunda, dedicou-se mais ao estudo das significações do acto criminal, na relação entre o delincente e o seu meio interior biológico (instintos) e psíquico.

Assim, temos uma vertente mais psicossocial (Escola de Chicago), outra vertente mais biopsicológica (Louvain), ambas se inspiram da fenomenologia para, da mesma forma, ambas se ocuparem dos processos eto e eco-sociais do delinquir.

De acordo com Pimentel (1975, cit. por Gonçalves, 2002) “*o elemento comum das grandes sistematizações contemporâneas é o factor psicológico considerado como um traço de união entre o factor biológico e o factor social*” (p.136). Estas constatações, revelam que de facto não é possível conceber a causalidade de um fenómeno tão complexo como o crime só através de uma ordem de factores, sejam biológicos ou sociais, sem lhe acoplar a dimensão psicológica, pelo que, a criminalidade

necessita das três componentes para a sua explicação, principalmente nas prisões do nosso País onde existe uma multi-cultura.

As teorias referidas permitem-nos uma melhor compreensão do comportamento criminal e da sua evolução temporal. No entanto, para este trabalho a teoria que mais se enquadra é a teoria da aprendizagem social, uma vez que o Abandono Aprendido é um fenómeno da aprendizagem social e coloca o comportamento anti-social como algo de incontrollável para o indivíduo pois, é fruto de contingências ambientais.

No entanto, podemos afirmar que a teoria melhor aceite pela comunidade científica é a teoria biopsicossocial, uma vez que agrupa a componente biológica, psicológica e social, fundamentais na explicação do comportamento anti-social (Agra & Matos, 1997).

Por outro lado, salientamos a importância de todos os contributos teóricos, uma vez que, ajudam na produção de programas ou estratégias de intervenção, e na compreensão de fenómenos como a criminalidade, cujo número tem vindo a aumentar, independentemente, do sexo do criminoso. Por esse motivo propomos uma análise das diferenças de género na criminalidade.

3.2.2 - Criminalidade feminina vs. Criminalidade masculina

Nesta área tão complexa da criminologia, a grande maioria dos estudos têm centrado a sua atenção na criminalidade masculina, tornando a mulher quase invisível às estatísticas, embora grande percentagem de actos delituosos continue a pertencer aos homens. De acordo com Williams, Hollis e Benoit (1998), os delitos cometidos por homens estão próximos dos 89%, contra 11% cometidos por mulheres. Por este motivo seria interessante neste trabalho dar uma atenção especial às diferenças de género.

A criminalidade feminina tem vindo a aumentar e vários estudos mostram que este fenómeno é crescente a nível mundial (Kemppainen, Jokelainen, Isohanni, Jarvelin, & Rasanen 2002; O'Hara, 1998; Williams et. Al., 1998). Só nos Estados Unidos as estatísticas mostram que entre 1989 e 1993, os crimes perpetrados por mulheres aumentaram cerca de 23% em relação aos perpetrados por homens (cerca de 18%).

É precisamente no domínio das diferenças de género que a criminologia apresenta grandes problemas metodológicos, uma vez que a selecção de amostras dos vários estudos realizados, são compostas apenas por sujeitos do sexo masculino. Em

relação a este fenómeno Hannon e Dufour (1998), dizem que estamos perante um caso de androcentrismo, em que o homem é a norma. No entanto, outros autores referem que as pesquisas focam apenas o homem, mas são aplicadas em termos de amostra a ambos os sexos (Eichler's, 1988, cit. por Hannon & Dufour 1998).

O androcentrismo tem sido criticado por autores de várias áreas científicas em particular da sociologia. Os teóricos feministas consideram que o androcentrismo distorce o nosso entendimento em relação ao processo social, que faz o padrão masculino parecer normativo e consequentemente generalizável. Leal (1995) considera que o mito da igualdade é ambíguo, pois ao mesmo tempo que liga os iguais e os torna coesos como grupo, aponta os desiguais, classificando-os como diferentes, o que coloca as mulheres normalmente em situação desigual nas várias áreas, nomeadamente em contexto de reclusão.

O número de mulheres na prisão tem vindo a aumentar mais rapidamente do que o dos homens. De acordo com o Ministério da Justiça (2006), as estatísticas mais recentes apontam para um total médio de 12.636 de população reclusa em Portugal, curiosamente uma descida em relação a anos transactos. Em 2005 registou-se 12 889, em 2004 registou-se um total de 13 159 reclusos. Assim, o número de reclusos do sexo masculino foi de 11 751 e do sexo feminino de 885

Nos Estados Unidos, entre 1985 e 1995, o número de mulheres nas prisões aumentou de 40.500 para 113.000. No entanto, o número de homens encarcerados duplicou de quase 700.000 para 1.4 milhões (Bureau of Justice Statistics, 1997, cit. por Farr, 2000). Assim, embora o número de indivíduos do género feminino institucionalizados continue a aumentar, este é menor do que o do género masculino nas mesmas condições. As razões para o aumento da criminalidade feminina podem ficar a dever-se a uma mudança de atitude da sociedade, passando a ser menos tolerante e mais punitiva, bem como a factores stressores, nomeadamente o trabalho, o divórcio e a monoparentalidade, entre outros aspectos.

O estudo de Torres e Gomes (2002) refere que a representação das mulheres nos sistemas prisionais é comum à generalidade dos Países, sendo as proporções diferentes de País para País. No que se reporta a Portugal e a Espanha e segundo dados estatísticos fornecidos pelo *European Monitoring Center on Drugs and Drug Abuse* (EMCDDA, 2001, cit. por Torres & Gomes, 2002), estes apresentavam no ano de 2002 as mais elevadas taxas de encarceramento de mulheres: 9,7% em Portugal e 9,2% em Espanha,

sendo que o mesmo relatório aponta que o País da Comunidade Europeia com a mais baixa percentagem de mulheres encarceradas é a Dinamarca com 0,5%. A Itália está pelos 5% e a Grécia pelos 6%. As justificações possíveis para estes números podem ser as diferenças de desenvolvimento entre as regiões: os índices de rendimentos e de protecção social são menores nos Países do Sul face aos do Norte e Centro da Comunidade Europeia.

Alguns autores vêem a criminalidade feminina como algo de pouco feminino e de pouco natural, logo, associam o comportamento anti-social a perturbações mentais que necessitam de tratamento em vez de reclusão (Shaw & Dubois, 1995).

Em relação à tipologia do crime, também se encontram diferenças significativas em função do sexo. De acordo com Farr (2000), quando uma mulher comete um crime violento (e.g. homicídio), as suas vítimas são quase sempre membros da sua família e frequentemente a mesma é vítima de violência doméstica. A mulher, quando se declara culpada de crimes violentos, é com frequência cúmplice de alguém e, na maioria das vezes, é instigada, vive em zonas pobres, é agredida com frequência ou está ligada à toxicodependência. As mulheres são, no entanto, muito mais brandas do que os homens na prática de crimes violentos.

Em Portugal, o Ministério da Justiça (2001), avança com dados estatísticos que apontam para um crescimento na ordem dos 21% no total de crimes registados pelas autoridades policiais, entre 1993 e 2001, sendo que se verifica um aumento da criminalidade nos grupos etários entre os 16 anos e os 24 anos (97%) e mais de 25 anos (68%). A região do Grande Porto e da Grande Lisboa, em conjunto, concentram 40,3% da criminalidade registada em 2001, sendo 47,8% dos crimes contra o património e 42% relativos a estupefacientes.

Walters (2001), refere que os indivíduos do género masculino apresentam comportamentos delinquentes e/ou abuso de substâncias, que exteriorizam, fruto de características e de atitudes masculinas, tais como a curiosidade, a sensação de risco e de perigo, etc., enquanto os indivíduos do sexo feminino tendem a internalizar os problemas, sendo que isso é fruto do papel socialmente atribuído às mulheres. Em consequência disso, estas apresentam níveis elevados de ansiedade e depressão, levando a uma postura de passividade, sentimentos de desânimo e de abandono.

As diferenças de género em relação à agressão, dão-nos conta que a agressão no homem funciona como imposição, pois estes sentem necessidade de exercer poder sobre

os outros, aumentando assim a sua auto-estima. Em relação às mulheres, a agressão é uma perda temporária de controlo causada pela pressão, levando posteriormente a sentimentos de culpa. Assim, nos homens a agressão é instrumental, sendo que nas mulheres esta é expressiva, traduzindo-se pelo acumular de tensão. Os homens entendem a agressão como um desafio, mas as mulheres entendem-na como stressante e desagradável (Shaw & Dubois, 1995).

Por outro lado, vários estudos defendem que a criminalidade feminina está associada à posição que a mulher ocupa na sociedade (marginalização económica), sendo que a criminalidade começa normalmente em casa, pois a mulher usa mais violência familiar que o homem (e.g. maus tratos às crianças).

Numa perspectiva psicossocial, a agressão e violência são vistas como comportamentos aprendidos em resposta à frustração, na tentativa de alcançar determinado objectivo.

De acordo com Shaw e Dubois (1995), em estudos realizados em instituições prisionais não foram encontradas diferenças em relação à agressão entre mulheres prisioneiras por crimes violentos e mulheres prisioneiras por crimes não violentos. Um dado curioso e significativo é que há registos de um nível mais elevado de psicopatologia (desordens psiquiátricas) na mulher comparativamente ao homem, em amostras de indivíduos institucionalizados, nomeadamente desordens de personalidade, neuroses, défice mental, abuso de substâncias, etc.

Dentro da prisão, estudos revelam que as mulheres registam também uma baixa taxa de violência e normalmente agem mais sozinhas do que em grupo. As mulheres que têm uma sentença menor são mais agressivas, bem como as que já apresentam uma história criminal antes da detenção. Assim, as mulheres na prisão apresentam níveis mais elevados de auto-punição, desânimo, depressão, abandono das tarefas e desânimo (Shaw & Dubois, 1995).

Dos estudos existentes, nomeadamente os que apareceram entre os anos 40 e 70 comparando índices de criminalidade masculino e feminino, destaca-se a obra polémica de Otto Pollak (1950, cit. por Garrido, Stangeland & Redonndo, 1999) em que o autor afirmava que a diferença nos números apresentados entre os crimes praticados por homens e por mulheres, devia-se à qualidade “mascarada” dos crimes femininos, pois o autor considerava que a visão de que a mulher comete menos crimes e menos agressivos do que o homem cria um mito em torno da criminalidade feminina, distorcendo desta

forma a realidade (Otto Pollak, 1950 cit. por Garrido, Stangeland & Redonndo, 1999).

O que se pode concluir da literatura é que:

- 1) A mulher tem práticas de delinquência tal como o homem (Otto Pollak, 1950 cit. por Garrido, Stangeland & Redonndo, 1999);
- 2) As causas da criminalidade feminina são múltiplas (Walters, 2001);
- 3) A maior participação da mulher na sociedade implica modificação de papéis e por consequência um esbatimento nas diferenças de género (Shaw & Dubois, 1995).

Bem (1974, cit. por Walters, 2001) propõe um modelo convencional considerando que pessoas que se identificam com os papéis do género feminino ou masculino, têm comportamentos típicos do seu género, ou seja, os que se identificam com o sexo masculino tendem para a externalização, e os que se identificam com o sexo feminino tendem para a internalização do conflito, o que leva a sentimentos de desânimo.

O modelo do valor funcional, considera que altos níveis de masculinidade e de feminilidade estão associados a um baixo de nível de patologia, devido à natureza adaptativa dos papéis do género.

O estudo de Walters (2001), sobre a relação entre masculinidade, feminilidade e pensamento criminal nos homens e mulheres criminosos, concluem que os papéis do género e os pensamentos criminosos que lhe estão associados são muito complexos e multifacetados. Nos homens a identidade do género masculino pode promover aspectos auto-assertivos do pensamento criminal, enquanto a inibição pode promover impulsividade e aspectos irresponsáveis. No que se refere à feminilidade e ao pensamento criminal esta evidência é menos clara na mulher. Segundo o autor, pesquisas adicionais referem que é necessário fazer uma correcta avaliação e compreender as relações de mudança que existem entre o papel do género, pensamento criminal e o comportamento anti-social.

Segundo Pina Neves e Lima Santos (2001), estudos mais recentes referem uma tendência para o esbatimento das diferenças entre homens e mulheres, visíveis a vários níveis, nomeadamente, em relação aos valores profissionais e às práticas familiares, pelo que, segundo Pollak (1950, cit. por Garrido, Stangeland & Redonndo, 1999) se pode generalizar à criminalidade.

Este fenómeno encontra explicação através da abordagem do conceito de

androginia, proposto nos anos 70 por Lipsitz Bem (Pina Neves & Lima Santos, 2001). Assim, segundo a autora, ser andrógino significa apresentar iguais níveis de masculinidade e de feminilidade, desta forma, a medida da androginia representaria um balanço entre a masculinidade (M) e feminilidade (F), cuja avaliação assume a expressão numérica $F - M$, em que quanto maior o valor obtido, maior o nível de feminilidade (caso o valor seja positivo) ou de masculinidade (caso o valor seja negativo) e menor o nível de androginia.

Esta abordagem foi considerada muito heterogénea, por tal motivo, Spence, Helmreich e Stapp (1975, cit. por Pina Neves & Lima Santos, 2001) elaboraram uma tipologia de quatro grupos (cf. Figura 5), com o objectivo de a androginia se referir apenas a indivíduos com elevados níveis de masculinidade e de feminilidade. Os grupos são:

- 1) Indivíduos tipicamente masculinos;
- 2) Indivíduos tipicamente femininos;
- 3) Andróginos;
- 4) Indiferenciados. (Pina Neves & Lima Santos, 2001).

		Nível De Feminilidade	
		Baixo	Alto
Nível de Masculinidade	Baixo	Indiferenciado	Tipicamente Feminino
	Alto	Tipicamente Masculino	Andrógino

Fonte: Taylor e Hall (1982, cit. por Pina Neves & Lima Santos, 2002)

Figura 5 – Tipologia de Spence, Helmreich e Stapp

Sandra Bem e outros autores, após debate significativo acabaram por rever a definição de androginia adoptando a tipologia de Spence e seus colaboradores (Deaux, 1984; Taylor & Hall, 1982, cit. por Pina Neves & Lima Santos, 2001).

De salientar, que apesar da popularidade que a androginia adquiriu no domínio da psicologia o debate ainda persiste, pois este é um construto que teórica e

empiricamente não está claramente operacionalizado (Pina Neves & Lima Santos, 2001). No entanto, parece-nos oportuno neste trabalho referir o conceito, uma vez, que no presente estudo os resultados apontam para o esbatimento de diferenças de sexo em relação ao Abandono Aprendido.

Conhecer este conceito e estudá-lo pode ajudar também no tratamento penitenciário, uma vez, que a população prisional está a mudar, o que pode justificar, o tal esbatimento de diferenças de género, facto que terá repercussões também no acto de punir e reinserir.

3.2.3 - Punição e reinserção

É com a entrada em vigor do novo Código Penal e a criação do Instituto de Reinserção Social (IRS), através do Decreto-Lei nº 204/83 de 20 de Maio, que o sistema prisional português inicia uma nova fase marcada pela ideia da reintegração social dos delinquentes.

Segundo Pimentel (1983), sintetizados no artigo 2º da Lei Orgânica, no mesmo Decreto-Lei, estão os grandes desafios que se colocam ao I.R.S. Estes centram-se na promoção da prevenção criminal, através da reinserção social dos delinquentes, imputáveis e inimputáveis, que cumpram medidas criminais institucionais ou não institucionais, assim como o apoio a menores em perigo ou de difícil adaptação social.

Muitas das iniciativas legislativas tiveram como objectivo conjugar o trabalho prisional, a intervenção de instituições privadas e públicas de assistência social e o acompanhamento individualizado do delincente (Correia, 1983). No entanto, segundo Gonçalves (1998), o tratamento penitenciário não tem recebido muita atenção por parte das Ciências Sociais e humanas, em particular por parte da psicologia, pois não se conhece nenhum projecto que testemunhe a intervenção de profissionais desta área no contexto português.

O autor refere que é preciso ter em atenção que a população prisional está a mudar. No nosso País verifica-se um aumento cada vez maior de crimes relacionados com a droga, crimes mais violentos e penas de prisão mais pesadas, permanecendo o indivíduo mais tempo encarcerado. Por outro lado, as instalações tendem a degradar-se progressivamente devido ao seu envelhecimento e sobrelotação. Desta forma, estão

criadas as condições para um fracasso ao nível da reintegração.

O recluso é visto, regra geral, como o único objecto de intervenção, no sentido de o transformar. Os técnicos entendem, na maioria das vezes, que o que leva o recluso à prisão são factores de origem endógena acabando as causas exógenas por ser negligenciadas, colocando de parte os agentes que diariamente interagem com o mesmo (Gonçalves, 1998).

Segundo Gomez (1979) considera necessário intervir a três níveis:

- 1) Evitar que os reclusos aprendam novos hábitos e atitudes delituosas;
- 2) Influenciar o comportamento dos reclusos;
- 3) Incidir sobre a conduta futura com o objectivo de prevenir a reincidência.

Neste sentido, o autor pretende uma intervenção que vise todos os actores que interagem com o recluso (instituição, funcionários, técnicos e guardas prisionais, etc.), melhorando assim o clima social da prisão.

Gonçalves (1998) reafirma a necessidade de envolver toda a organização prisional, através de um plano individual de acompanhamento de cada recluso consoante determinadas características fundamentais, nomeadamente as características da pena a cumprir e do Estabelecimento Prisional onde aquele está inserido.

Em relação à intervenção, é possível perceber que grande parte das abordagens no atendimento ao recluso se relaciona com queixas de tipo relacional, sentimentos negativos em relação ao convívio com outros reclusos, com os guardas e com outros funcionários. As relações internas na prisão parecem ser um dos factores mais importantes nas suas vivências no dia-a-dia. Neste sentido, parecem-nos adequadas as intervenções interpessoais, próximas dos modelos de aconselhamento psicológico com vista à mudança de atitude, comportamentos ou crenças dos reclusos (Sharf, Dindinger & Vogel, 1983).

A intervenção em grupos de reclusos parece mais difícil, uma vez que a presença de uma subcultura carcerária condiciona as formas de intervenção. Assim, a mesma pode ser aproveitada no sentido de envolver os seus membros em manifestações de cariz cultural, recreativo e desportivo (festas, formação de grupos musicais, jogos de futebol, etc.). A formação desses grupos num Estabelecimento Prisional pode estabelecer pontes entre os reclusos e os funcionários da cadeia.

O contexto organizacional também é passível de intervenção. Esta acontece permanentemente, o que vai ao encontro da proposta de McMurran e Shapland (1989),

que evidenciam a multifuncionalidade, ou seja, o objecto de intervenção não abrange só o indivíduo em reclusão, mas também os técnicos e todos os funcionários vítimas de um desgaste psicológico devido à pressão a que estão submetidos.

Finalmente, no que se refere ao contexto comunitário, as prisões têm feito um esforço no sentido de estabelecer contacto com outras instituições, o que faz das mesmas um sistema aberto. Há uma preocupação constante em manter uma maior aproximação da vida dentro da prisão à vida fora desta. Essa preocupação estende-se ao tratamento penitenciário, que segundo Gonçalves (1998), deverá assumir uma perspectiva integrada de intervenção junto dos reclusos, da organização prisional e da comunidade que futuramente os irá receber.

O autor considera que o tratamento consistirá em primeiro lugar na elaboração de um plano individual de acompanhamento de cada recluso, uma vez, que no decurso da pena não são raros, os casos em que os reclusos desenvolvem patologias a que os autores designam por “patologias de adaptação”, provenientes sobretudo de agentes stressores existentes na prisão e sobre os quais é necessário intervir o mais cedo possível para prevenir situações de futura rotura da sistémica prisional (Gonçalves & Vieira, 1995). Nesse sentido, não nos podemos esquecer de um dos problemas que tem dificultado a intervenção dos Técnicos de Reeducação é a sobrelotação dos Estabelecimentos Prisionais, esta é uma variável difícil de controlar, pois segundo Gonçalves (2000), desde 1982 a população reclusa tem vindo a aumentar e uma das principais preocupações para todos os envolvidos no sistema prisional é sem duvida a questão do alojamento, que só tem sido resolvida com a introdução de periódicas amnistias, estas têm constituído o ponto de equilíbrio para minorar o excesso de reclusos em Estabelecimentos Prisionais, ainda que sem sucesso.

No ponto a seguir, faremos uma breve dissertação sobre o estado actual das estatísticas do ano 2006, salientamos que os dados obtidos reportam-se ao ano 2006, uma vez que, os de 2007 ainda não são conhecidos.

3.2.4 - Estatísticas gerais de ocupação no ano 2006 do sistema prisional Português

Segundo Moreira (2006), o ano 2006 terminou com um decréscimo da população reclusa com se pode verificar no quadro a seguir:

Quadro 6 - Evolução da população reclusa nos últimos sete anos

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nº População reclusa	12 771	13 112	13 772	14 060	12 889	13 152	12 636

Fonte: Moreira (2006)

Embora se registre um decréscimo de reclusos no ano 2006 comparativamente com o ano 2005, a taxa de sobrelotação é de 4,3%, mais três pontos percentuais em relação a 2004 e 2005 é um valor a sublinhar, pois significa que o número de reclusos desceu, mas ainda se verifica um excesso na taxa de ocupação. Assim, de acordo com o autor esta subida deve-se exclusivamente ao facto de se ter procedido a reajustamentos na capacidade de alojamento de alguns Estabelecimentos Prisionais e do facto encerrarem outros, como os de Felgueiras e Monção, o que fez com que diminuíssem em 581 lugares.

Recorrendo às estatísticas publicadas pelo Ministério da Justiça, confirmamos que no ano 2006, houve maior mobilidade nos fluxos de entrada e de saída de reclusos, estabilizando ainda no tempo de permanência da prisão. Neste ano, diminuiu também o número de reclusos preventivos em cerca de 0,5%, ou seja, entram menos reclusos preventivos nos Estabelecimentos Prisionais do País.

As entradas nos Estabelecimentos Prisionais no ano 2006 cifraram-se em 8,2% de mulheres, mais 1,4% de entradas no feminino, nesse ano, e 91,8% de homens.

Em relação à tipologia de crime no ano 2006 manteve-se a tendência para um decréscimo dos crimes de tráfico de estupefacientes e uma subida dos crimes contra pessoas. Segundo Gonçalves (2000) os reclusos que normalmente praticam esta tipologia de crime são os que personificam os pseudo-sociais, são os bens adaptados, são normalmente os mais cultos, tentam dominar o sistema e são bem adaptados ao sistema prisional. Desta forma este tipo de recluso tem auto-estima equilibrada ou elevada, pelo que dificilmente lhes é detectada a Síndrome de Abandono Aprendido.

O tempo de pena a cumprir é uma variável pertinente neste estudo, pois a intervenção dos Técnicos de Reeducação deve ter em conta a mesma para poder fazer um acompanhamento que permita orientar o recluso no sentido de evitar que este passe a ser portador da Síndrome de Abandono Aprendido. Nesse sentido salientamos o estudo de Quadros (1999), que revela que os detidos há mais tempo exibem agressividade intra-punitiva, originando perturbações do comportamento,

comparativamente com os que estão detidos há menos tempo, estes por sua vez tendem mais a desenvolver depressões, assim e recorrendo à teoria do Abandono Aprendido, ambos têm tendências a assumir que o “estado” em que a sua vida se encontra se deve a factores internos estáveis e globais, ou seja, neste caso, ambos os grupos podem ser portadores da Síndrome de Abandono Aprendido.

Existem variáveis difíceis de controlar e que podem estar directamente ligadas a esta problemática, uma dessas variáveis é o tipo de prisão onde estão os reclusos.

Os Estabelecimentos Prisionais destinam-se à detenção e execução das penas e medidas de segurança. A sua classificação de segurança é atribuída pelo Ministério da Justiça, sob proposta do Director Geral. Estes podem ser estabelecimentos de segurança máxima, fechados, abertos ou mistos. Podem ainda ser Regionais – para reclusos preventivos ou condenados em penas não superiores a 6 meses; Centrais – para cumprimento de penas superiores a 6 meses (Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira); Especiais – para internamento de reclusos que careçam de tratamento específico.

De salientar que, os Estabelecimentos Centrais dispõem de autonomia administrativa, sendo os Regionais cadeias de apoio.

Assim, os Estabelecimentos Prisionais portugueses dividem-se em cinco tipos:

- 1) Centrais;
- 2) Especiais;
- 3) Regionais;
- 4) Cadeia de apoio;
- 5) Psiquiátricos não prisionais.

No presente trabalho iremos centrar a nossa atenção apenas aos centrais, especiais e regionais, onde efectuamos o estudo exploratório que noutro capítulo apresentaremos. Assim, em termos estatísticos a população distribuiu-se conforme a tabela a seguir:

**Quadro 7 - Distribuição da população reclusa no ano 2006 em função do sexo
por tipo de Estabelecimento Prisional**

Tipo de Estabelecimento Prisional	Sexo		Total	
	Masculino (N)	Feminino (N)	(N)	(%)
Centrais	8227	94	8321	65,9
Especiais	392	663	1055	8,3
Regionais	2936	113	3049	24,1
Cadeias de Apoio	21	0	21	0,2
Psiquiátricos não Prisionais	175	15	190	1,5
Total	11751 (93,0%)	885 (7,0)	12636	100

Fonte: Moreira (2006)

Segundo Moreira (2006) a distribuição da população prisional é feita de forma desigual pelos vários tipos de Estabelecimentos Prisionais procurando conjugar a capacidade de alojamento desses estabelecimentos com a situação jurídico-penal. De salientar que a população de condenados é substancialmente superior à população de preventivos, note-se que a lei prevê que estes permaneçam em Estabelecimentos Prisionais diferentes, o que não acontece, pois como referência temos os Estabelecimentos Prisionais centrais e especiais preparados para albergar os reclusos condenados, e veja-se que neste momento alberga 75,44% da população reclusa, sendo que os condenação cifram-se em 61,5%.

As estatísticas do Ministério da Justiça revelam ainda que a distribuição dos reclusos depende essencialmente da disponibilidade de lugares nos diferentes tipos de Estabelecimentos Prisionais, sendo que as diferenças nos centrais e especiais faz-se por excesso e nos regionais faz-se por defeito.

Em relação à escolaridade dos reclusos os níveis continuam a ser baixos, pois cerca de 11,1%, nunca frequentaram uma escola, sendo que 5,3 são analfabetos e 5,8 aprenderam a ler e a escrever, sem ter qualquer certificação académica. Moreira (2006) acrescenta ainda que o grupo dos iletrados aumentou nos últimos doze meses em três décimas. Para o autor a baixa escolaridade constitui um forte factor de exclusão social,

bem com, evidencia um desvio social precoce que contribui para o insucesso das políticas de formação e de reinserção social.

Quando são analisadas as diferenças dos níveis de escolaridade em função do sexo, o estudo conclui que 23,5% das mulheres reclusas nunca estiveram numa escola, estes valores são superiores (1,1%) aos valores apresentados no 2005.

O analfabetismo atinge cerca de um quarto das mulheres nas prisões, ultrapassando os homens em 13,4%. Assim, Moreira considera que neste aspecto da escolaridade houve um preocupante retrocesso, uma vez que o analfabetismo nas mulheres aumentou 2,7 nos últimos três meses.

As actividades dentro dos Estabelecimentos Prisionais também foram contabilizadas, assim o estudo publicado pelo Ministério da Justiça conclui que: 58% tiveram actividades de trabalho, 30% frequentou a escola e 11% dos reclusos frequentou cursos de formação profissional. Esta distribuição aponta para mais 3% de reclusos em actividades escolares comparativamente com o ano anterior, diminuindo a frequência de reclusos nas actividades de trabalho e formação profissional.

O quadro a seguir ilustra como se distribuem os reclusos pelas actividades:

Quadro 8 - Ocupação dos reclusos em função das actividades

Actividades	N	%
Actividades de formação escolar	3071	30,9
Actividades de formação profissional	1114	11,2
Actividades de trabalho	57,46	57,9
Total	9931	100

Fonte: Moreira (2006)

De salientar que, os 3071 que frequentaram a escola representam 24,3% da população reclusa, ou seja, mais 2,6% que em 2005.

A forma como as actividades se distribuem por tipo de Estabelecimento Prisional influencia os resultados, pois nem todos os estabelecimentos possuem condições para o exercício de determinadas actividades.

Moreira (2006), conclui que comparando os anos 2005 e 2006, o número de pessoas ocupadas (-183) foi inferior à descida do número médio de reclusos (-206) diariamente presentes no Estabelecimento Prisional.

Em relação ao tempo de pena a cumprir, o estudo de 2006 refere que, as mulheres (44,7%) cumprem penas entre os três e os seis anos, pelo que, estão nesta

situação apenas 33,2% dos homens reclusos.

Os dados apurados pelo Ministério da Justiça revelam uma realidade preocupante, relativamente à idade dos reclusos, pois conclui-se que os jovens embora não sejam reincidentes cumprem penas que vão de 6 a 9 anos (14,8%), 2,7% cumprem penas entre os 9 e os 12 anos e 2,2% cumprem penas superiores a 12 anos. Estes dados evidenciam que os jovens associados a delitos graves.

Finalmente, a tipologia de crimes. Nos últimos anos as estatísticas revelaram que o tipo de crime que mais leva as pessoas à prisão é o tráfico de estupefacientes, seguido dos patrimoniais e dos crimes contra pessoas. Desde 2003 se tem notado significativa alteração, passando para primeiro lugar os crimes patrimoniais. Assim, conclui-se que relativamente a crimes contra pessoas 48,6% são homicídios, relativamente aos crimes patrimoniais 43,8% são de furto simples, 49,4% furto qualificado, restando 6,8% onde se inserem todos os outros crimes previstos nestes grupos. Finalmente, e em relação crime que envolve estupefacientes 99,2% são de tráfico.

O estudo que temos vindo a analisar e que servirá de referência para o nosso estudo na parte prática, encontra diferenças significativas no que concerne à tipologia em função do sexo. Assim, os homens estão mais associados a crimes contra o património (32,8%) comparativamente com as mulheres (14,9%). As mulheres estão mais (59,5%) associadas aos crimes de tráfico de estupefacientes, comparativamente com os homens (25%). Nos crimes contra pessoas também se registam diferenças entre reclusos e reclusas, desta forma, os homens (26,9%) praticam mais esta tipologia de crime comparativamente com as mulheres (15,3%).

As diferenças estatisticamente significativas também se registam na tipologia de crime em função da idade, pois o estudo revela que os mais jovens (67%) praticam mais crimes contra o património, sendo que os reclusos com mais idade (27,7%) estão condenados por crimes relacionados com o tráfico de droga.

Finalmente, neste estudo publicado recentemente pelo Ministério da Justiça Moreira (2006), salienta que em relação a medidas de flexibilização da pena foram concedidas 17 115 saídas precárias, com uma taxa de sucesso de 98,7%, ou seja, 223 reclusos não regressaram, no entanto, meia centena foi recuperada. Com precárias de longa duração 9 439 e 7 676 com precárias de curta duração.

Outro aspecto de grande interesse é o facto de o estudo ter revelado que no decurso do ano 2006 registaram-se 91 óbitos, sendo que 14 foram suicídios e 3

homicídios. Assim, conclui-se também que em comparação com anos anteriores, excepto o ano de 2004 que registou valor superior, o número de suicídios diminuiu.

Como já referimos ao longo desta dissertação, existem várias patologias associadas que se podem desenvolver durante o período de reclusão e que podem levar ao suicídio. Desta forma, o próximo capítulo é dedicado ao Abandono Aprendido em contexto de reclusão e a Educação Social, disciplina que poderá contribuir para minimizar uma dessas “patologias”, o Abandono Aprendido, tema central deste estudo, para posteriormente poder intervir de forma mais segura.

Capítulo IV – Síndrome do Abandono Aprendido e Educação Social

4. - Síndrome do Abandono Aprendido em contexto de reclusão e intervenção do Educador Social

Rangel (2007) considera que, nos Países europeus, as leis que garantem o direito dos reclusos à educação, não têm sido respeitadas, ou seja, basta comparar o que estas prescrevem, com a vida quotidiana nas prisões. De facto, as políticas penitenciárias são as mesmas ao longo de vários anos, apesar dos Países europeus lutarem por uma Europa unida, essas políticas permanecem na sua essência e as condições dos reclusos continuam precárias, é necessário rever e pensar em estratégias globais que permitam traduzir as leis e regulamentos em práticas e em programas educacionais.

O meio prisional é de facto muito complexo, a sua natureza é multidimensional, o meio sócio-económico onde se situa o Estabelecimento Prisional tem muita importância, por isso, e de acordo com Rangel (2007), a maior parte dos programas educativos com “sucesso” está associada à implementação de diferentes estratégias, quer ao nível da administração do Estabelecimento Prisional, quer no acompanhamento de reclusos após a sua libertação. Assim, conclui-se que um bom programa educativo deverá seguir uma política de acompanhamento social e comunitário dentro e fora da prisão, o que habitualmente não acontece.

Por outro lado, não nos devemos esquecer de que nesta matéria a tónica da intervenção não deve ser colocada no recluso como único objecto de intervenção, o que favoreceria o aparecimento da Síndrome de Abandono Aprendido, ou seja, passaríamos a afirmar que o que o colocou na prisão é endógeno, está relacionado apenas consigo, negligenciando as acusações externas. Ora, está visto que o caminho tem outro sentido, tal como referimos anteriormente, a prisão tem de ser um sistema aberto de trocas com a comunidade envolvente, para além disso temos de ter em conta que a “reeducação” do recluso não pode ser forçada, este tem de compreender os parâmetros da intervenção e concordar com ela, este tem de querer participar nos programas educacionais que lhe são propostos.

Em relação à Síndrome de Abandono Aprendido é de suma importância que o recluso se mantenha ocupado, pois longos períodos de ociosidade podem levar a problemas psicológicos, relacionados com sentimentos de auto-depreciação, baixa auto-

estima, agressão e essencialmente à resignação.

Gonçalves (2002), considera que aos reclusos não faltam oportunidades de reabilitação, pois estes têm a possibilidade de frequentar cursos de formação, de ter uma ocupação laboral, estudar, etc., o que falta é avaliar se essas medidas têm ou não impacto no quadro da reincidência criminal em Portugal. Ou seja, o que se chama de reeducação pode não estar adequado às necessidades do meio. Desta forma os reclusos podem ter uma ocupação mas não sabem como a utilizar fora do Estabelecimento Prisional, não sabem como utilizar a informação apreendida no tempo de reclusão.

A privação da liberdade parece ser o pior sofrimento que se pode infligir a um ser humano. Neste domínio, os reclusos passam por várias privações (bens, sexo, autonomia, segurança, etc.). Estar preso é uma situação “contra natura”, pois o ser humano não foi concebido para estar em locais fechados, privados do exercício normal das suas funções e, nestas condições, o recluso pode desenvolver patologias mais ou menos severas. Alguns dos efeitos psicológicos provocados pelo encarceramento são ao nível do desempenho, da personalidade e das atitudes dos indivíduos em reclusão (Gonçalves, 2002).

Valverde (1997, cit. por Gonçalves, 2002) considera que alguns dos problemas são sensoriais: nos primeiros tempos as perturbações são ao nível da visão, da audição, do olfacto e do gosto. Assim, o autor refere que este tempo pode ser designado pela “cegueira da visão”, devido à limitação visual dos espaços. Nesse sentido há também a questão do sedentarismo, que leva a problemas de saúde, por exemplo, cárdio-respiratórios. Em regime de reclusão, vários estudos apontam para o facto de a grande maioria dos reclusos estar indirecta ou directamente ligada à toxicodependência e às doenças infecto-contagiosas, sendo comuns ainda as perturbações do sono.

Nesta matéria, destacamos as alterações da auto-imagem e as perturbações afectivas que se enquadram no presente estudo. Em relação à alteração da imagem, esta leva quase sempre ao desleixo e ao abandono a que, segundo Gonçalves (2002), muitos reclusos se votam de forma consciente ou inconsciente, sendo isto um sintoma de patologias de tipo depressivo, ou seja, sintomatologia que se encontra no quadro da Síndrome do Abandono Aprendido. Em relação às perturbações afectivas, estas assumem também um quadro de desvinculação, e de desânimo. De acordo com o autor, resumem-se a uma espécie de jogo onde a depressão vai alternando com a ansiedade.

Por tudo, o que acima mencionamos, a prisão pode ser um contexto privilegiado

para investigar o Abandono Aprendido. Desta forma, recorrendo às três componentes do Abandono Aprendido: não-contingência entre acções e resultados, cognições (expectativa de que o resultado não será contingente no futuro) e comportamento, é possível identificar a Síndrome de Abandono Aprendido em indivíduos que se encontram detidos.

O contexto em que se encontram conjuga uma série de variáveis que levam à instalação da Síndrome, nomeadamente o sobrepovoamento que habitualmente afecta o relacionamento interpessoal, as características físicas do Estabelecimento Prisional (*design* arquitectónico) e as diferenças individuais, como o sexo, *locus* de controlo, estilos individuais, estilos de *coping*, personalidade e tipo de cultura formal e informal dentro do Estabelecimento Prisional (Gonçalves & Vieira, 1995).

Johnson e Toch (1982, cit. por Silva & Gonçalves, 1999) consideram que inicialmente o organismo sofre uma pressão que pode perfeitamente corresponder às privações já referidas e que posteriormente vai interpretar, ou seja, vai fazer uma avaliação cognitiva, ao experienciar a *não-contingência* às suas expectativas. A resposta será voltada sobre si próprio, isolando-se, vivenciando a solidão, e também voltada para o exterior, adoptando comportamentos contestatários e heteroagressivos.

É em torno da esfera das perturbações e das características de personalidade (pouco controlo da impulsividade, ansiedade, labilidade afectiva, comportamentos promíscuos e baixa resistência à frustração) que o investimento e desinvestimento do recluso se fazem. De salientar que o desinvestimento é um sintoma do Síndrome do Abandono Aprendido. Salienta-se ainda o facto de os efeitos psicológicos em contexto de reclusão não serem uniformes, pois de acordo com Gonçalves (2002), os reclusos não reagem todos da mesma forma em resposta à não-contingência. Há os que evidenciam sinais de deterioração, há também os que aparentemente se mostram imperturbáveis e indiferentes e os que aproveitam o tempo de pena a cumprir para investir no desenvolvimento pessoal, melhorando a sua capacidade de funcionamento interpessoal. Estas constatações levam-nos a considerar as tipologias do meio prisional de Schrag (1961, cit. por Vieira, 1998) uma vez que, das tipologias do meio prisional esta é considerada primordial para o estudo dos fenómenos de adaptação dos reclusos à prisão, pelo que, pensamos ser generalizável ao Abandono Aprendido. Assim as tipologias são:

- a) Pró-sociais: Reclusos que se identificam com crimes de tipo violento (e.g.

homicídio) ou delitos ingénuos contra a propriedade. Os crimes ocorrem em fase adiantada de vida. O seu comportamento é ajustado às normas e colaboram na vida interna da prisão. Na sua grande maioria são delinquentes ocasionais;

- b) Anti-sociais: São os chamados “delinquentes habituais”, estão familiarizados com a criminalidade e o universo prisional, aderem à subcultura da prisão com facilidade, assumindo, nesta, posições de liderança;
- c) Pseudo-sociais: Reclusos que praticam um tipo de crime mais sofisticado (fraudes, burlas, falsificações, etc.), têm normalmente mais habilitações que os anteriores e movem-se com facilidade entre os funcionários e a subcultura carcerária;
- d) Associais: São os plurireincidentes; vivem o presente e geralmente são identificados como psicopatas. Normalmente são os mais conflituosos e de difícil relacionamento, passando a maior parte do tempo em medidas punitivas;
- e) Rejeitados: São reclusos que enfrentam o isolamento e que manifestam poucas condições de aproximação a outros grupos. Na maioria das vezes cumprem penas por crimes de tipo sexual, salientando-se em Portugal também as penas por fogo posto.

De facto, a forma como o recluso atribui causas aos eventos negativos que acontecem na sua vida pode estar relacionada com a tipologia em que se situa. Assim, os reclusos mais susceptíveis a manifestações de Abandono Aprendido podem ser os pró-sociais e os rejeitados, os quais podem desenvolver um *estilo atribucional* debilitante, uma vez que os primeiros conhecem a realidade carcerária numa fase adiantada da sua vida, e de acordo com Lima Santos, Ribeiro e Faria (no prelo) os efeitos da idade na manifestação do Abandono Aprendido parecem relacionar-se, de forma particular, com o envelhecimento e com o facto das pessoas com mais idade parecem mais susceptíveis à perda de controlo sobre a suas vidas do que as mais novas. Quanto aos rejeitados, estes podem desenvolver também um *estilo atribucional debilitante* e, por conseguinte, desenvolver, por exemplo, depressões devido ao isolamento a que estão sujeitos.

Barros, Neto e Barros (1992) definem a atribuição causal como o modo como os indivíduos percebem e interpretam o seu ambiente, principalmente o modo como

explicam a ocorrência de determinados acontecimentos. De acordo com os autores acima referidos, o Abandono Aprendido é caracterizado por uma aprendizagem da incontrolabilidade dos acontecimentos. Essa incontrolabilidade, dentro de um Estabelecimento Prisional, pode estar relacionada com o tipo de cultura existente, nomeadamente, a existência de uma subcultura carcerária, geradora de um sistema informal de relações internas, com códigos próprios, sendo que estes constituem um corpo normativo que dita um tipo de comportamento ideal. O incumprimento destas normas sujeita os indivíduos a sanções aplicadas pela hierarquia informal do grupo. Assim, a punição vai desde o desprezo total por parte dos outros reclusos até às agressões violentas, chegando por vezes à morte. Por outro lado, temos o sistema formal, constituído pelas regras da instituição, segundo as quais se o recluso não adere, sofre outro tipo de sanções, fica privado de medidas de flexibilização da pena e é visto pela subcultura com desconfiança, passando a ser conhecido como o informador ou, na linguagem prisional, “o chibo” (Vieira, 1998).

Neste sentido, o indivíduo não controla os acontecimentos e esta incontrolabilidade leva a que o recluso “aprenda” que certos resultados e respostas são independentes das suas acções, podendo adoptar um determinado “*padrão ou estilo atribucional*”. Quando essas atribuições correspondem a factores internos, estáveis e globais de natureza debilitante, levam a sentimentos de desânimo e à experimentação do Abandono Aprendido (Fontaine & Faria, 1989).

Carrol (1986) considera a utilização do modelo de Weiner (1974, cit. por Carrol, 1986) sobre atribuições, adequado para ser adaptado às atribuições acerca do comportamento criminal. Neste contexto, e de acordo com Ventura e Correia (1998), as causas internas envolvem tudo o que é intrínseco ao sujeito, nomeadamente a doença mental, o consumo de droga ou álcool e agressividade, etc.

As causas externas abarcam o que é extrínseco ao indivíduo, neste caso, a vítima, a sociedade, a permissividade, a severidade dos sistemas judiciais, entre outras causas. No entanto, existem causas que podem ser estáveis e duradouras, tais como a personalidade patológica do recluso, havendo também as transitórias, tal como a dependência do álcool.

A Síndrome do Abandono Aprendido parece ser responsável por fracassos ao nível da reabilitação: por exemplo, factores intra-penitenciários, como os processos de adaptação à instituição e as actividades (escola, trabalho, formação profissional e

actividades desportivas, etc.), contribuem para esse fracasso, pois com frequência assiste-se ao abandono destas actividades por parte dos reclusos, sendo estas fundamentais para o êxito da reinserção social dos mesmos.

Ora, é neste contexto que se compreende que o suicídio nos Estabelecimentos Prisionais tenha, segundo Gonçalves (2002), uma dinâmica muito específica que, só por si, mereceria um estudo aprofundado. No entanto, esta ocorrência limite pode aparecer ligada ao Abandono Aprendido como uma consequência, na medida em que factores como o isolamento, a perda de autoconfiança, e a depressão, (sintomas do Abandono Aprendido), fazem parte do quadro de aumento de risco de suicídio. Ou seja, é por tudo isto que nos parece ser relevante introduzir o Educador Social nesta temática, pois consideramos que é fundamental o seu trabalho dentro de um Estabelecimento Prisional, o que não tem acontecido, pois são raros os técnicos em Estabelecimentos Prisionais que têm como formação académica a Educação Social. Então, como é que é possível “reeducar” sem profissionais com competências para o fazer, não estando com isto a dizer que, os outros técnicos são dispensáveis, pelo contrário, os planos de intervenção devem integrar uma equipa multidisciplinar, pois como vimos anteriormente são várias as causas que levam o indivíduo à cadeia, e dentro desta são várias as causas que levam os indivíduos à resignação. Essa resignação pode também afectar a equipa técnica, por isso sentimos a necessidade de realizar questionário/entrevista (Anexo I) destinado aos técnicos que visa aferir sobre a motivação destes para a sua função na área da reeducação, adaptado de Rocha (2003), que apresentaremos no capítulo a seguir.

Capítulo V - Análise da motivação dos Técnicos de Reeducação

5. - Análise Descritiva do estudo referente à motivação dos Técnicos de Reeducação

Antes de mais, salientamos que é importante perceber que papéis têm os serviços de educação dentro de um Estabelecimento Prisional, assim como competências de pessoas e serviços.

Segundo Gonçalves e Vieira (1998), a função do técnico superior de reeducação é comum a vários sistemas prisionais actuais, nomeadamente na Europa. A sua importância é de há muito reconhecida como coadjuvante do tratamento penitenciário e suporte do equilíbrio e paz prisionais.

O conteúdo funcional tem como preocupação a componente técnica e científica, relegando para plano secundário a componente do animador sociocultural que anteriormente prevalecia. Assim, as funções do técnico superior de reeducação e segundo o Decreto-Lei 346/91 de 18 de Setembro são as seguintes:

- Propor e desenvolver as actividades necessárias ao acolhimento dos reclusos em colaboração com o Instituto de Reinserção Social e os restantes serviços do estabelecimento;
- Conceber, adoptar e/ou aplicar métodos e processos técnico-científicos considerados mais adequados ao acompanhamento dos reclusos durante a execução das medidas privativas de liberdade, nomeadamente no que respeita à elaboração e actualização do plano individual de readaptação e à emissão de pareceres legalmente exigidos ou superiormente solicitados;
- Prestar às direcções dos estabelecimentos a assessoria técnica necessária à execução do plano individual de tratamento dos detidos, nomeadamente no que concerne à colocação laboral, à frequência de cursos escolares e de formação profissional, à aplicação de sanções disciplinares e à alteração do regime de cumprimento de pena;
- Apoio técnico aos Tribunais de Execução de Penas, através da elaboração de relatórios, emitindo pareceres sobre a evolução da personalidade dos reclusos durante a execução da pena, de modo a habilitar os respectivos juízes a avaliar a persistência ou não de perigosidade e da viabilidade da sua reinserção social;

- Elaboração de programas e execução de estudos psico-sociais de acompanhamento individual dos delinquentes;
- Concepção e/ou desenvolvimento de projectos de actuação a nível de grupos específicos em risco psico-afectivo, designadamente toxicodependentes, portadores de doenças transmissíveis, jovens adultos e doentes mentais;
- Conceber programas de prevenção primária e secundária, nomeadamente de consultas, tratamento e apoio permanente a reclusos em risco e/ou consumidores de drogas;
- Organizar e dinamizar actividades culturais, recreativas, formativas e de educação física, com a participação dos reclusos, com vista à ocupação dos tempos livres e à promoção da vertente psico-social dos mesmos;
- Organizar cursos de contacto dos reclusos com o meio exterior, incentivando a troca de correspondência e o convívio periódico com familiares e amigos;
- Organizar cursos escolares de diferentes graus de ensino, estimular os reclusos à sua frequência e estabelecer os contactos necessários com o Ministério da Educação;
- Fomentar o acesso dos reclusos aos meios de comunicação social de forma a mantê-los informados dos acontecimentos relevantes da vida social;
- Estimular a participação de grupos de voluntários da comunidade na vida prisional, em ordem a viabilizar a ressocialização futura dos reclusos;

Organizar estudos estatísticos e elaborar relatórios e actividades.

Assim, e voltando à definição de Educação Social e repetindo na íntegra a definição que adoptamos para o presente trabalho:

“A Educação Social é deste modo, expressão de responsabilização da sociedade diante dos problemas humanos que a percorrem e que ela não pode radicar, sem mais, em determinismos ou fatalismos de ordem individual, histórica, estrutural ou transcendente...” (Carvalho e Baptista, 2004, p. 11)

Colocamos a seguinte questão: será que o que acima dissemos sobre as competências do serviço de educação nos Estabelecimentos Prisionais portugueses, não serão também as competências de um Educador Social? É claro que não estamos a renegar outras ciências que são fundamentais no processo de tratamento penitenciário do recluso, estamos sim, a salientar a importância que tem um Educador Social integrar

a equipa de Técnicos de Reeducação.

Carvalho e Baptista (2004), vêm precisamente corroborar esta visão acrescentando que o Educador Social, configura-se como o profissional que faz da condição humana a mola do seu próprio projecto profissional, capaz de integrar equipas multidisciplinares, pois este tem de ter a capacidade de perceber que a sua actividade está correlacionada com a actividade de outros profissionais.

Não obstante existirem muitas dificuldades em especificar as funções do Educador Social, este deverá ser um profissional consciente das suas capacidades e do trabalho a desenvolver neste terreno tão inconstante, como são os Estabelecimentos Prisionais.

O técnico, acima de tudo deverá ser um profissional orientado para a intervenção em todo o sistema (recurso, funcionários e administração).

Aquando da nossa visita aos vários Estabelecimentos Prisionais, fomos nos apercebendo de que os técnicos estão conscientes do trabalho que devem desenvolver, no entanto, sentem que o trabalho que desenvolvem é infrutífero, o que os leva também a acomodarem-se, a resignarem-se e a fazer um trabalho pouco criativo, o que contraria os pressupostos da Educação Social que prevê um trabalho dinâmico e criativo. Segundo Romans, Petrus e Trilla (2003), o Educador Social deve adoptar uma atitude optimista que permita a partir da realidade ver com clareza o que está desajustado para melhorar o seu trabalho, bem como conseguir uma boa relação com os colegas, mas essencialmente com os usurários, neste caso os reclusos.

Desta forma, consideramos que seria interessante analisarmos a motivação dos Técnicos de Reeducação nos Estabelecimentos Prisionais onde incidimos o nosso estudo. Este primeiro estudo foi possível com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 14, assim como a análise de conteúdo para aferir sobre a área da formação dos Técnicos de Reeducação. Esta abordagem qualitativa baseou-se nos procedimentos de análise de conteúdo que, de acordo com os autores Bardin (1977), Strauss e Corbin (1996), concebe os seguintes passos:

- (1) Procedemos a uma leitura superficial da informação a analisar para recolhermos e organizarmos as ideias principais do estudo, por forma, a elaborar os procedimentos mais adequados para o desenvolvimento da investigação (pré-análise);

(2) Dos procedimentos que resultaram do passo anterior iniciamos a exploração do material, sendo essencialmente: a codificação e a categorização. Na codificação escolhemos a unidade de registo que é a opinião (palavra) tendo-se apurado as frequências respectivas (processo de enumeração). Quando a enumeração terminou procedemos à categorização, que se subdivide em inventário e classificação. No inventário isolamos os elementos e as respectivas frequências. Depois, passamos à classificação, isto é, enquadrámos esses elementos em categorias cuja relação se verificasse (tendo em conta as regras de uma boa categoria), atribuindo um nome com características psicológicas significativas.

Em consequência destas duas fases resultaram os seguintes dados:

Quadro 9 - Categorias provenientes da análise de conteúdo à questão aberta Área de Formação

Questões Abertas	Categorias	F	%
Área de Formação	- Psicologia	10	45
	- Sociologia	4	18
	- Serviço Social	3	13
	- Ciências da Educação	2	9
	- Educação Física	1	5
	- Geografia	1	5
	- Gestão e Desenvolvimento Social	1	5
Total		22	100

Pela análise de conteúdo à questão área de formação concluímos que os técnicos de vários Estabelecimentos Prisionais do País a maioria (45%) têm como área de formação a psicologia, 18% tem como área de formação sociologia, 13% tem serviço social, 5% educação física, 5% Geografia e finalmente 5% tem como área de formação gestão e desenvolvimento social.

Terminada a análise qualitativa, apresentamos os dados estatísticos resultantes do questionário/entrevista:

Quadro 10 – Idade dos Técnicos de Reeducação

Idade		
N		22
Média		42,0909
Mediana		41,5000
Moda		48,00
Desvio Padrão		6,48742
Mínimo		32,00
Máximo		53,00
Percenties	25	36,7500
	50	41,5000
	75	48,0000

Em relação à idade, concluímos que os técnicos têm em média os 42 anos, sendo que a idade mínima é de 32 anos e a idade máxima é de 53 anos, sendo que, a maioria tem 48 anos. Em relação ao estado civil, é possível analisar o quadro a seguir que salienta que, 68,2% dos técnicos são casados, 18% são divorciados, 8,1% é solteiro e, apenas 4,5% dos técnicos vivem em união de facto.

Quadro 11 - Estado civil dos Técnicos de Reeducação

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Solteiro	2	9,1
Casado	15	68,2
Divorciado	4	18,2
União de facto	1	4,5
Total	22	100,0

Quadro 12 - Há quanto tempo é Técnico de Reeducação

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Menos de 5 anos	7	31,8
Entre 5 a 10 anos	13	59,1
Entre 10 e 15 ano	1	4,5
Mais de 15 anos	1	4,5
Total	22	100,0

Neste estudo, foi possível ainda apurar que, 59,1% dos técnicos estão há mais de 5 anos nos serviços de reeducação, 31,8% está há menos de 5 anos, 4,5% estão há mais de 10 anos e finalmente 4,5% está nos serviços de reeducação há mais de 15 anos.

Quadro 13 - Se pudesse recuar no tempo escolheria novamente a profissão de Técnico de Reeducação?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Sim	17	77,3
Não	5	22,7
Total	22	100,0

Os técnicos, se pudessem recuar no tempo, escolheriam novamente a profissão de Técnico de Reeducação, foi o que 77,3% da nossa amostra respondeu. Cerca de 22,7% diz que se pudessem voltar no tempo escolheriam outra profissão.

Quadro 14 - Até que ponto se sente motivado para trabalhar como Técnico de Reeducação?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Muito motivado	15	68,2
Pouco motivado	5	22,7
Nada motivado	2	9,1
Total	22	100,0

Os Técnicos de Reeducação (68,2%) consideram que, sentem-se muito motivados para trabalhar nesta área, no entanto, esta questão complementa a anterior, pois os 22,7% que referiam anteriormente que se pudessem escolheriam outra profissão, referem agora que sentem-se pouco motivados (22,7%), sendo que 9,1% não se sentem nada motivados para desenvolverem o seu trabalho nos serviços de reeducação.

Assim, procuramos saber o que é que os motiva; 40,9% considera que sentir-se motivado, porque sente que tem vocação para a profissão, 22,7% refere que o que os motiva nesta profissão é o salário que auferem; 22,7%, considera que o que é mais motivador é o trabalho que desenvolvem com os reclusos e 13,6% sente-se motivado com o ambiente das prisões, onde exercem a sua profissão.

Quadro 15 - A que se deve a resposta anterior?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Salário	5	22,7
Vocação	9	40,9
Ambiente prisional	3	13,6
os reclusos	5	22,7
Total	22	100,0

Verificando que, o salário é um factor que motiva o Técnico de Reeducação, procuramos saber em média qual o salário do Técnico de Reeducação nos Estabelecimentos Prisionais em estudo.

Quadro 16 - Em média qual é o seu salário?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Até 2 salários mínimos	5	22,7
Entre 2 e 4 salários minir	16	72,7
Entre 4 e 6 salários minir	1	4,5
Total	22	100,0

Os técnicos (72,7%) ganham entre 2 e 4 salários mínimos nacionais, 22,7% ganha cerca de 2 salários mínimos nacionais e apenas 4,5% ganham entre 4 e 6 salários mínimos nacionais.

Quadro 17 - O que pensa do seu salário?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
É pouco	19	86,4
É suficiente	1	4,5
É bom	1	4,5
É ótimo	1	4,5
Total	22	100,0

Assim, os Técnicos de Reeducação (86,4%) acham, que o seu salário é pouco, 4,5% consideram que é suficiente, 4,5% consideram que é bom e, a mesma percentagem considera ótimo.

Quadro 18 - Porque trabalha como Técnico de Reeducação?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Pelo salário	1	4,5
Por necessidade	10	45,5
Por gosto	10	45,5
Não tem opção	1	4,5
Total	22	100,0

Quando questionados porque trabalham como Técnicos de Reeducação, 45,5% dizem que é por necessidade, 45,5% dos técnicos dizem que trabalham nesta área porque gostam, sendo que 4,5% trabalham nesta área pelo salário e finalmente 4,5% acham que não têm outra opção.

Quadro 19 - Na sua opinião o que será mais importante para motivar um técnico?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Salário	4	18,2
Ambiente entre os colegas	1	4,5
Melhores condições de trabalho	2	9,1
Intervenção com os reclusos	11	50,0
Gestão de carreiras	3	13,6
A estrutura arquitectónica do edificio	1	4,5
Total	22	100,0

Na opinião de 50% dos técnicos o mais importante para motivar um técnico é a intervenção que se faz com os reclusos. 18,2% dos técnicos consideram que, mais importante do que a intervenção com o recluso é o salário que motiva o profissional. 13,6% são da opinião de que a gestão de carreiras é importante para motivar os Técnicos de Reeducação. Finalmente 4,5% consideram que o que motiva o técnico é o bom ambiente entre os colegas, sendo que, a mesma percentagem (4,5%) considera que a estrutura arquitectónica do Estabelecimento Prisional pode ser o elemento motivador para os Técnicos de Reeducação.

Quadro 20 - Acha que faz alguma diferença, o técnico estar motivado ou não?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Nenhuma diferença	1	4,5
Pouca diferença	1	4,5
Muita diferença	20	90,9
Total	22	100,0

Dentro do Estabelecimento Prisional, 90% dos Técnicos de Reeducação acham que o facto de o técnico estar motivado faz muita diferença nos processos de intervenção. 4,5% acham que faz pouca diferença e, apenas 4,5% dos técnicos acham que não faz diferença nenhuma um técnico estar motivado para desempenhar as suas funções. Assim, a questão a seguir revela o que estes consideram mais importante no seu trabalho.

Quadro 21 - O que considera mais importante no seu trabalho?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Os amigos	3	13,6
O salário	3	13,6
Profissão	2	9,1
Contacto com os reclusos	11	50,0
Valorização profissional	3	13,6
Total	22	100,0

Dos técnicos 50% referem que o mais importante no seu trabalho é o contacto que estabelece com os reclusos, 13,6% consideram que o mais importante é o salário, a mesma percentagem considera que o mais importante no seu trabalho são as amizades que se conquistam entre os colegas, e finalmente, 13,6% consideram que o mais importante é a valorização profissional.

Quadro 22- Acredita na recuperação dos reclusos da sua unidade?

	Frequências Relativas	Frequências absolutas (%)
Sim	17	77,3
Não	5	22,7
Total	22	100,0

O quadro acima referido, diz-nos que 77,3% dos Técnicos de Reeducação acreditam na recuperação dos reclusos que acompanham dentro do Estabelecimento Prisional, sendo que cerca de 22,7% não acreditam na recuperação dos reclusos.

Quadro 23 - O que considera mais desgastante na sua actividade?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Horário sobrecarregado	3	13,6
Chefes incompetentes	4	18,2
Perigo de rebelião	1	4,5
desvalorização do seu trabalho	14	63,6
Total	22	100,0

Os Técnicos de Reeducação, quando questionados sobre o que consideram mais desgastante na sua profissão, 63,6% consideram a desvalorização do seu trabalho. 18,2% consideram mais desgastante ter como superiores hierárquicos pessoas incompetentes; 13,65% acham desgastante o horário de trabalho e, apenas 4,5% consideram desgastante o pensamento de que a qualquer momento pode haver perigo de rebelião.

Quadro 24 - Tem frequentado acções de formação?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Sim	18	81,8
Não	4	18,2
Total	22	100,0

Finalmente, pretendíamos saber se os técnicos têm frequentado acções de formação, pelo que, 81,8% têm frequentado várias acções. Dos técnicos participantes 18,2% não têm frequentado acções de formação.

O estudo apresentado, leva-nos a concluir que, nos Estabelecimentos Prisionais onde recolhemos a amostra para, este estudo descritivo não encontramos um profissional de Educação Social. Os técnicos têm formação em várias áreas, nomeadamente, a Psicologia, a Sociologia, Serviço Social, Ciências da Educação, etc., encontramos, inclusivamente, técnicos com formação em Geografia e em Educação Física e exercerem as funções de Técnicos de Reeducação. O que nos leva a questionar, que tipo de reeducação se faz nos Estabelecimentos Prisionais do País? Salientamos que não estamos com isto a menosprezar as outras ciências, até porque a nossa área base de formação é a psicologia. O que queremos evidenciar é que a Educação Social, é fundamental em toda e qualquer intervenção que vise:

- 1) Elaborar projectos educativos adaptados a cada pessoa ou grupo, neste caso seria com o recluso e o grupo de reclusos;
- 2) Promover actividades;
- 3) Estudar programas educativos de integração social;
- 4) Envolver as famílias dos reclusos;
- 5) Trabalhar em equipas multidisciplinares, dentro e for da instituição.

O estudo revela que a maioria dos técnicos, que encontramos parece ter uma vida estabilizada, são casados, estão a fazer carreira como Técnicos de Reeducação, pois, trabalham nesta área há mais de cinco anos, são também a maioria que se o tempo voltasse atrás escolheriam a mesma profissão. No entanto, o factor salário afecta a motivação destes profissionais, pois para além de gostarem do que fazem, uma boa parte, diz ser Técnico de Reeducação por necessidade. Estes aspectos, podem indiciar que os profissionais que responderam ao questionário/entrevista podem na sua maioria

estar resignados, centrados no que pouco interessa para desenvolver a sua actividade. Neste sentido, podemos adoptar as tipologias de Educadores Sociais de Romans, Petrus e Trilla (2003) que poderão ser adequadas a profissionais de várias áreas.

Segundo os autores acima referidos, o técnico pode estar resignado, significa que este é o técnico que se queixa de tudo, mas nada faz para que as coisas melhorem. Assume, normalmente, uma atitude passiva, ou seja, este tipo de técnico pode ter instalada a Síndrome de Abandono Aprendido, já se resignou à situação... *“isto foi sempre assim, o que é que se pode fazer, não vale a pena mexer...”*. O técnico que tem este tipo de atitude não acredita na recuperação dos reclusos, logo, não está em condições de intervir. Com podemos observar no quadro 22; dos técnicos 22,7% não acredita na recuperação dos reclusos que acompanha, esta percentagem pode estar no grupo de técnicos resignados.

Romans, Petrus e Trilla (2003), referem ainda um outro grupo de técnicos, que os intitula de tecnicizados. Para estes, os manuais são o material precioso de trabalho, até aqui tudo muito bem, pois está apoiado em critérios científicos para a sua intervenção, o problema é que está tão agarrado ao manual que se esquece que cada caso é um caso. Como diz Vassileff (1998, cit. por Baptista, 2000) o Educador Social é um especialista de mãos vazias, o que se transportamos para os vários profissionais das Ciências Sociais, vamos de encontro a Ucar (2001), que afirma, que é desta forma que nos distanciamos da intervenção humanitária, fazendo emergir a intervenção humanista. No grupo de técnicos em estudo podem estar incluídos alguns mecanicizados, nomeadamente, os que dizem que trabalham na área da reeducação por necessidade (45,5%), os que dizem que se pudesse voltar no tempo escolheriam outra profissão (22,7%), não podemos, esquecer que a maioria da nossa amostra neste estudo descritivo, trabalha há mais de cinco anos em Estabelecimentos Prisionais (59,1%) e auferem em média 2 a 4 salários mínimos nacionais, ou seja, auferem entre os oitocentos e os mil e seiscentos euros mensais, sendo que estes acham pouco o que ganham (86,4%).

No grupo em estudo, pensamos também ter encontrado o técnico conformista que segundo Romans, Petrus e Trilla (2003), é o que se adaptou à situação, o que gosta de trabalhar sem sobressaltos, trabalha, cumpre o necessário, mas o que vai para além da sua hora de trabalho já não faz; este está acomodado, assim, encaixamos neste grupo os que dizem que trabalham pelo salário (22,7%), e os que se sentem pouco motivados

(22,7%), os que referem que o mais importante para o seu trabalho é o salário (18,2%), o ambiente de trabalho (4,5%) e a estrutura arquitectónica do edifício. Estes técnicos são óptimos para trabalhar com colegas e responsáveis, mas encontrarão com certeza, dificuldades no trabalho com os reclusos, porque isso, implica uma atitude criativa, dinâmica, inovadora e essencialmente optimista, revestida de esperanças, só possível em técnicos que se encaixam no grupo de técnicos criativos. De acordo com Romans, Petrus e Trilla (2003), este tipo de técnico normalmente adianta-se à situação e prevê formas de melhorar o trabalho em grupo, procura sempre agir em equipa, não se conforma, propõe planos de acção. Assim, podemos realçar do grupo de participantes deste estudo os que são criativos: os que se pudessem recuar no tempo escolheriam novamente a profissão (77,3%), os que se sentem muito motivados no tipo de trabalho que desenvolvem (68,2%) e que dizem trabalhar nesta área da reeducação por vocação (40,9%), os que embora achem pouco o salário que auferem (86,4%), trabalham porque gostam (45,5%).

Neste grupo de técnicos criativos incluem-se ainda os que consideram que o mais importante para manter um técnico motivado é a intervenção com o recluso (50%), bem como, o contacto permanente com este (50%), os que responderam que para intervir faz muita diferença o técnico estar motivado (90,9%). Nesse sentido, 77,3% acredita na recuperação dos reclusos que acompanham. O que vem de encontro ao que dizem os autores acima referidos, que salientam que a atitude positiva é fundamental para a intervenção, ou seja, “ *Uma atitude optimista permite, a partir da realidade, captar os desajustes e contribuir para a melhora do trabalho e das relações com os usurários, clientes, com os colegas e com os responsáveis*” (Romans, Petrus & Trilla, 2003, p. 133).

Estão ainda no grupo dos criativos os técnicos que se preocupam em frequentar acções de formação (81,8%), por esse motivo, consideram que o mais desgastante na sua profissão é o facto de o seu trabalho ser desvalorizado (63,6%).

Segundo os técnicos que contactamos no local de estudo, essa desvalorização prende-se com o facto de não existirem estruturas de apoio em meio livre, as que existem não funcionam, dentro dos Estabelecimentos Prisionais também não existem meios para se trabalhar as competências pessoais e sociais dos reclusos. Desta forma, consideram que, por muito que se trabalhe, raramente se vê o fruto desse trabalho. Alguns técnicos, chegaram a verbalizar que se pudessem recuar no tempo não escolheriam a profissão,

porque acham que esta é falaciosa, não tem instrumentos para aferir a sua eficácia, não tem métodos de *follow-up*, cada técnico faz *per sí*, o que faz com que o profissional caia num profundo amadorismo.

Finalmente, é possível concluir que a maioria dos Técnicos de Reeducação que participam neste estudo sentem-se muito motivados (68,2%), gostam do trabalho que fazem, do contacto com os reclusos, embora achem que o ordenado seja insuficiente.

Finalmente, o estudo descritivo revela que os técnicos (81,8%) têm frequentado acções de formação, para melhor responderem às necessidades sociais dos reclusos.

Neste trabalho, registamos com agrado a importância que os Técnicos de Reeducação dão à formação profissional. Essa formação, é essencial para o bom desempenho das suas funções, a formação contínua é peça fundamental para que a prática do “reeducador” evolua, para enfrentar com sucesso as situações e os desafios que vão emergindo no dia-a-dia.

A população reclusa tem características muito específicas, temos observado que os técnicos referem que embora gostem do que fazem, parece que por mais que façam não se vê o produto desse trabalho, estes observam ainda que a maioria dos reclusos parece resignada à sua situação e não quer colaborar. Essa resignação poderá estar relacionada com a Síndrome de Abandono Aprendido, que os técnicos na sua maioria desconhecem, e se em primeiro lugar não a detectarem e não a tratarem, pode ter como consequência intervenções sem sucesso. Por esse motivo, consideramos pertinente um estudo que possibilite determinar se a Síndrome de Abandono Aprendido está instalada na população reclusa nos Estabelecimentos Prisionais Portugueses.

II PARTE – ORGANIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo VI – Percursos da investigação

6. - Estudo exploratório do Abandono Aprendido em Estabelecimentos Prisionais Portugueses

6.1 - Objectivos e variáveis

O objectivo geral deste estudo é o de determinar em que medida a Síndrome do Abandono Aprendido tem expressão na população masculina e feminina de Estabelecimentos Prisionais Portugueses. Para o efeito formulamos os seguintes objectivos específicos:

- i) Estudar as qualidades psicométricas da “Escala de Abandono Aprendido”, adaptada por Lima Santos e Ribeiro (1999); (cf. Anexo II)
- ii) Avaliar e analisar as diferenças no Abandono Aprendido em função de variáveis diferenciais como o sexo, a idade, o nível sócio-económico, as actividades profissionais antes e durante a detenção, escolaridade, tempo de pena a cumprir, antecedentes criminais, etc.

Assim, com este trabalho pretende-se também explorar formas de prever comportamentos de risco e, desta forma, ajudar os reclusos a sair do estado de passividade em que se encontram, contribuindo para promover políticas de integração e de acolhimento dos reclusos nos Estabelecimentos Prisionais do nosso País, mediante a intervenção multidisciplinar de vários técnicos, particularmente os Educadores Sociais.

As variáveis em estudo são:

- 1) Sexo, com as modalidades Feminino e Masculino;
- 2) Idade, operacionalizada em cinco categorias: até 20 anos, 21-30 anos, 31-40 anos, 41-50 anos e mais de 50 anos;
- 3) A variável NSE constitui-se a partir do nível de escolaridade e do tipo de ocupação dos sujeitos, tendo como base os critérios propostos pela NORMA (cit. por Faria, 1999), operacionalizada em quatro categorias: alto e médio-alto, médio, médio-baixo e baixo (Anexo III);
- 4) Actividades profissionais antes da detenção, operacionalizada em cinco

categorias: nunca trabalhou, desempregado, reformado, trabalhava própria e trabalhava por conta de outrem;

- 5) Escolaridade, operacionalizada em cinco categorias: até ao 4º ano, 6º ano completo, 9º ano completo, 12º ano completo e ensino superior completo;
- 6) Estado civil operacionalizada em solteiro, casado, divorciado, união de facto, viúvo;
- 7) Actividades profissionais durante a detenção, operacionalizada em: sim e não;
- 8) Tempo de pena a cumprir, operacionalizada em: até 5 anos, entre 6 e 10 anos, entre 11 e 15 anos e mais de 15 anos;
- 9) Medidas de flexibilização da pena, operacionalizada em: saídas precárias, R.A.V.I., R.A.V.E., não beneficia de nenhuma;
- 10) Apoio sócio familiar operacionalizada em: familiares, familiares e amigos, não tem visitas e outros;
- 11) Apoio técnico durante a permanência no Estabelecimento familiar, operacionalizada em: procuro apoio dos técnicos, não procuro apoio dos técnicos, procuro só quando necessito;
- 12) O apoio que tenho é do técnico de psicologia, Educador Social, assistente social, médico e outros;
- 13) Sente que o apoio que tem recebido o vai ajudar quando sair do Estabelecimento Prisional, operacionalizada em sim e não.

6.2 – Hipóteses

A influência do sexo tem sido considerada nos mais diversos estudos e não constitui excepção no domínio do Abandono Aprendido.

Lima Santos, Ribeiro e Faria (2002), consideram que as mulheres exibem mais Abandono Aprendido do que os homens, sendo que os seus índices de depressão são mais elevados. A explicação para este facto poder-se-á dever ao papel que é atribuído à mulher na sociedade, ou seja, a vulnerabilidade das mulheres ao Abandono Aprendido poderá estar ligada a factores sociais e de personalidade. Segundo Poeschl (2002), as mulheres continuam a ter um baixo estatuto social, baixo poder asseguram mais de metade do trabalho parental, o que as torna mais vulneráveis a situações negativas.

Em contexto prisional, os níveis de depressão também são maiores nas mulheres

em relação aos homens. Segundo Shaw e Debois (1995), as mulheres apresentam níveis de auto-punição mais elevados, sendo que o suicídio é também maior nas mulheres em contexto prisional: 48% contra 13% nos homens.

No que concerne à variável *idade*, vários estudos apresentam diferenças no Abandono Aprendido.

Lima Santos, Ribeiro e Faria (2002) consideram que a manifestação do Abandono Aprendido está relacionada com o avançar da idade, uma vez que os idosos são mais susceptíveis à perda de controlo das suas vidas, devido às crenças e estereótipos negativos que consideram o idoso como incapaz e dependente de terceiros, o que pode levar a défices cognitivos e motivacionais significativos.

Os autores referem ainda que a Síndrome do Abandono Aprendido, quando instalado, pode explicar o desenvolvimento de sintomas depressivos que podem conduzir à morte.

Dentro dos Estabelecimentos Prisionais é de considerar a morte auto-infligida que Moreira (1998) diz ser preocupante e que atinge particularmente a população jovem adulta (30-39 anos), seguindo-se a dos idosos (mais de 60 anos).

Na variável *nível sócio-económico* também é comum observarem-se diferenças. Assim, Faria (1999) refere que os indivíduos de nível sócio-económico baixo, em comparação com os de nível sócio-económico médio e alto, evidenciam resultados e experiências mais negativas e as taxas de abandono escolar mais elevadas.

Faria (1997) conclui que os indivíduos de estratos sociais mais baixos e com pouco poder evidenciam uma maior exposição à incontrolabilidade e, consequentemente, os acontecimentos são percebidos como negativos, passando a ter menor percepção sobre os acontecimentos mais significativos nas várias áreas das suas vidas.

Seligman (1992, cit. por Faria, 1999) considera que a falta de meios económicos favorece o Abandono Aprendido, uma vez que expõe o indivíduo à incontrolabilidade, levando assim à redução de respostas voluntárias perante os acontecimentos significativos.

Em contexto de reclusão, a situação acima referida parece inverter-se, pois, segundo Moreira (1998), os indivíduos que têm apresentado índices elevados de depressão e que atentam contra a vida são os de nível sócio-económico alto e médio-alto, facto que pode ficar a dever-se a um desajuste do meio e a vários condicionalismos

prisionais que o recluso não consegue controlar. Os reclusos que se situam neste nível sócio-económico são em número reduzido, pelo que, acabam por enfrentar o isolamento e por consequência a depressão.

Por outro lado, ainda que estes reclusos tentem ocupar o seu tempo em actividades profissionais dentro do Estabelecimento Prisional, o seu esforço não é compensador, pois grande parte das actividades nestes locais dizem respeito a tarefas pouco qualificadas, pelo que se torna desmotivador (Torres & Gomes, 2002). Assim, o Abandono Aprendido pode estar instalado em indivíduos que se situam no nível sócio-económico alto e médio-alto.

Em relação às actividades profissionais, antes da detenção, e de acordo com Farrington (1998) os reclusos que desenvolviam actividades antes da sua detenção, ficam depois privados dos seus hábitos de trabalho, pelo que, acabam por se sentir desmotivados, verificando-se um desinvestimento em actividades propostas pelo Estabelecimento Prisional, emergindo assim um estado de desânimo e abandono. Por estes motivos, prevêem-se índices mais altos de Abandono Aprendido nos reclusos que tinham actividades profissionais antes da detenção comparativamente aos indivíduos que não desenvolviam qualquer actividade profissional antes da detenção.

As actividades no Estabelecimento Prisional então de certa forma relacionadas com o investimento profissional que cada indivíduo fez no exterior, com os vínculos laborais e os hábitos de trabalho que tinha. No entanto, Vieira (1998) considera que o facto de a instituição regular o tempo e todas as actividades dos reclusos pode promover o Abandono Aprendido nos indivíduos com actividades, nomeadamente, os que trabalham, os que estão em curso de formação profissional e os que estão na escola, uma vez, que esse controlo diminui as competências de autonomia, provocando nos mesmos desmotivação e incapacidade de fazer qualquer esforço para contrariar essa “absorção institucional” total. Assim, salienta-se, o facto de mais uma vez, os reclusos se encontrarem numa situação de incontrolabilidade e atribuírem o sucesso dessas actividades a causas externas, à sorte e não às suas capacidades.

Em relação às restantes variáveis (escolaridade, estado civil, antecedentes criminais, tempo de pena a cumprir, medidas de flexibilização da pena e apoio sócio-familiar), resultam de entrevistas informais com os Técnicos de Reeducação, bem como, a amostra de reclusos que seleccionamos para o pré-teste.

Assim, formulamos as seguintes hipóteses:

- H1. O Abandono Aprendido é menor nos homens em condições de reclusão do que nas mulheres nas mesmas condições.*
- H2. Quanto mais velhos os reclusos maior o Abandono Aprendido.*
- H3. Quanto mais baixo é o nível de escolaridade dos reclusos maior é o Abandono Aprendido.*
- H4. Os reclusos que contraíram matrimónio têm níveis de Abandono Aprendido mais elevados do que os que são solteiros, divorciados, os que vivem em união de facto ou viúvos.*
- H5. O Abandono Aprendido é maior nos reclusos que exerciam actividades profissionais antes da detenção.*
- H6. O Abandono Aprendido é mais elevado nos reclusos que são primários nos seus crimes do que nos reincidentes.*
- H7. Os reclusos com menos tempo de pena a cumprir têm níveis de Abandono Aprendido mais baixo do que os que têm mais tempo de pena a cumprir.*
- H8. O Abandono Aprendido é maior nos reclusos que têm uma ocupação dentro do Estabelecimento Prisional do que nos reclusos sem actividades.*
- H9. Existem diferenças estatisticamente significativas de Abandono Aprendido nos reclusos que beneficiam de medidas de flexibilização da pena comparativamente com os que não beneficiam dessas medidas.*
- H10. Os reclusos que não recebem visitas têm níveis de Abandono Aprendido mais elevados do que os que recebem visitas.*
- H11. O Abandono Aprendido é menor nos reclusos de nível sócio-económico Alto e médio comparativamente com os reclusos de nível sócio-económico médio baixo e baixo.*

6.3 - Método

6.3.1 - Amostra

Participaram neste estudo 296 reclusos, escolhidos aleatoriamente, nos Estabelecimentos Prisionais Centrais de Castelo Branco, Coimbra e Paços de Ferreira, nos especiais de Santa Cruz do Bispo e Tires e nos Estabelecimentos Prisionais regionais da Guarda e de Odemira.

Os Estabelecimentos Prisionais podem ser estabelecimentos de segurança máxima, fechados, abertos ou mistos. Podem ainda ser Regionais – para reclusos preventivos ou condenados em penas não superiores a 6 meses; Centrais – para cumprimento de penas superiores a 6 meses; Especiais – para internamento de reclusos que careçam de tratamento específico.

De salientar, que os Estabelecimentos Centrais dispõem de autonomia

administrativa, sendo os Regionais cadeias de apoio.

A figura a seguir, revela com melhor precisão, os locais onde se situam os Estabelecimentos Prisionais no País, e onde fizemos a recolha da amostra do presente estudo.

Como é possível verificar, a amostra foi recolhida em Estabelecimentos Prisionais do Norte, Centro e Sul do País.



Figura 6 – Distribuição dos estabelecimentos prisional pelo País

Assim, o quadro a seguir revela que a amostra é predominantemente masculina, (58,8%) a percentagem feminina (41,2%) traduz a realidade do universo prisional português que, no ano 2006, representava 7,0% do universo populacional recluso (Moreira, 2006).

Quadro 25- Estatísticas descritivas para a variável sexo

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Feminino	122	41,2
Masculino	174	58,8
Total	296	100,0

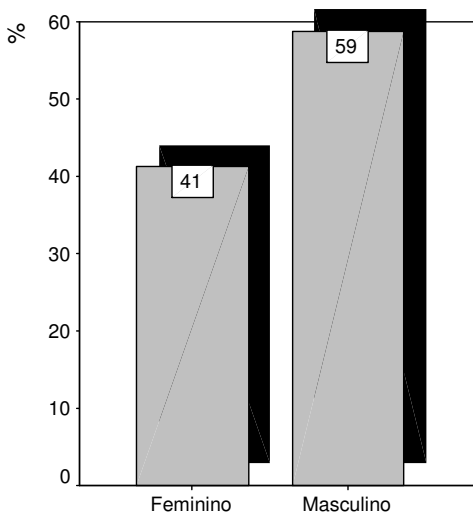


Figura 7 – Estatísticas descritivas para a variável sexo

A classe modal relativa à idade situa-se no terceiro escalão etário dos 31 aos 40 anos (36,5%). Assim, pela análise do quadro 5 é possível concluir que a maioria dos reclusos tem uma idade inferior a 41 anos (66,6%).

Quadro 26 - Estatísticas descritivas para a variável idade

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Até 20 anos	8	2,7
21 - 30 anos	84	28,4
31 - 40 anos	108	36,5
41 - 50 anos	63	21,3
Mais de 50 anos	33	11,1
Total	296	100,0

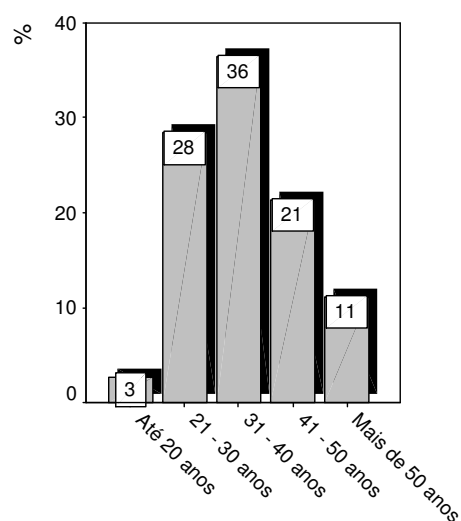


Figura 8 – Estatísticas descritivas para a variável idade

Em relação ao nível sócio-económico, é possível concluir que o nível sócio-económico da maioria dos reclusos é médio-baixo (60,5%) seguindo-lhe o nível baixo (19,3%), depois o nível médio (13,2%) e finalmente no nível alto e médio-alto (7,1%).

Quadro 27- Estatísticas descritivas para a variável nível sócio-económico

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Alto	21	7,1
Médio	39	13,2
Médio-baixo	179	60,5
Baixo	57	19,3
Total	296	100,0

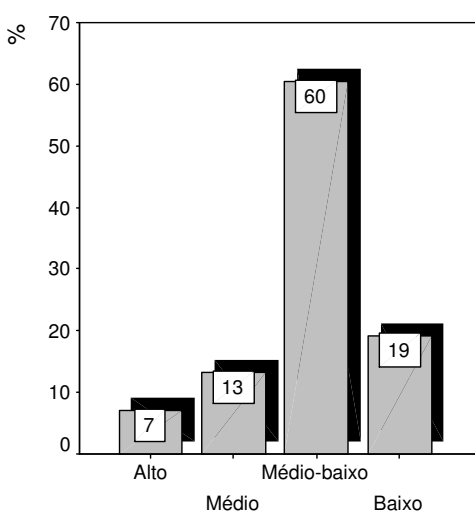


Figura 9 – Estatísticas descritivas para a variável nível sócio-económico

Pela análise dos dados (cf. quadro 28), o nível de escolaridade dos reclusos é baixo, pois 18,2% têm até ao 4º ano completo e 29,7% têm até ao 6º ano. Entre o 6.º e o 9.º Ano situam-se 31,8% dos reclusos. Quanto aos outros níveis de escolaridade, as percentagens são baixas - 12º ano completo (13,5%), ensino superior incompleto 3,7% e ensino superior completo com apenas 3,0%.

Este baixo nível escolar pode estar relacionado com as elevadas taxas de insucesso e abandono precoce do sistema educativo que se verifica em Portugal, particularmente em meios mais desfavorecidos (Torres & Gomes, 2002).

Quadro 28- Estatísticas descritivas para a variável escolaridade

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Até 4º ano completo	54	18,2
4º ao 6º ano completo	88	29,7
6º ao 9º ano completo	94	31,8
9º ao 12º ano completo	40	13,5
Ensino superior completo	9	3,0
Ensino superior incompleto	11	3,7
Total	296	100,0

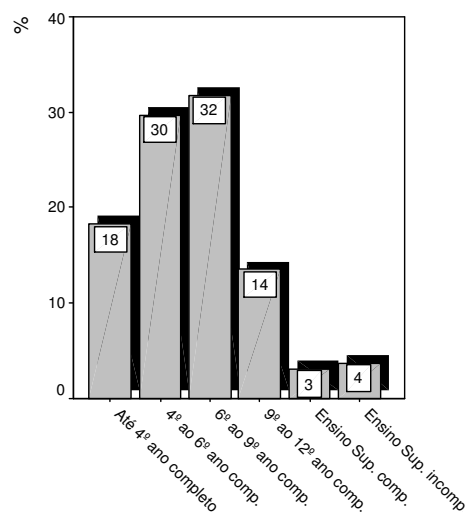


Figura 10 – Estatísticas descritivas para a variável escolaridade

Quanto ao estado civil, os solteiros são a maioria (50,7%) seguindo-se-lhes os casados (18,6%), os divorciados (17,9%), os que vivem em união de facto (10,5%) e, finalmente, a categoria menos representativa, os viúvos (2,4%).

Quadro 29 - Estatísticas descritivas para a variável estado civil

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas
Solteiro	150	50,7
Casado	55	18,6
Divorciado	53	17,9
União de facto	31	10,5
Viuvo	7	2,4
Total	296	100,0

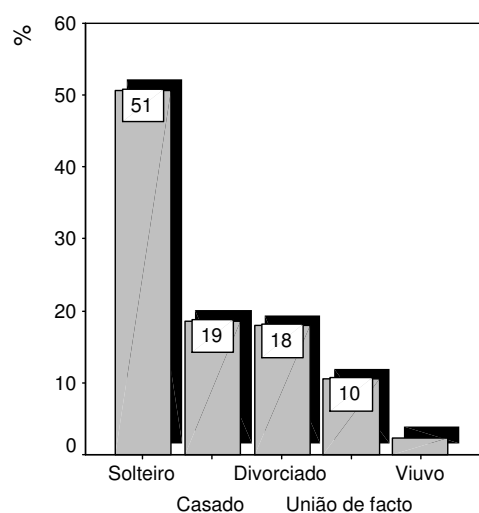


Figura 11 – Estatísticas descritivas para a variável estado civil

Da análise do quadro 30, destaca-se a elevada expressão percentual dos reclusos que trabalham por conta de outrem (48,6%), seguindo-se os que trabalham por conta própria (31,8%). Salienta-se o facto de que a maioria (80,4%) dos sujeitos (reclusos) da amostra tinha uma actividade profissional antes da reclusão.

Quadro 30- Estatísticas descritivas para a variável actividades profissionais antes da detenção

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Nunca trabalhou	15	5,1
Desempregado	40	13,5
Reformado	3	1,0
Trabalhava por conta própria	94	31,8
Trabalhava por conta de outrem	144	48,6
Total	296	100,0

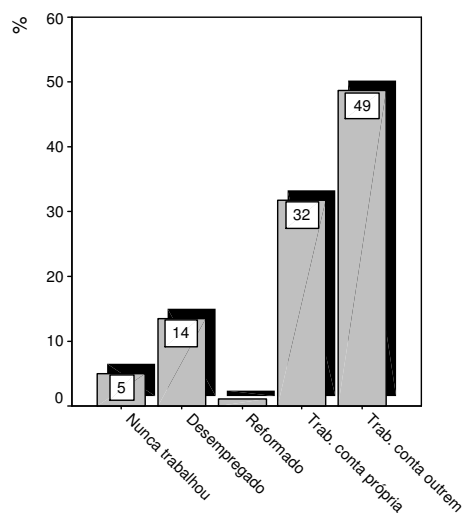


Figura 12 – Estatísticas descritivas para a variável actividades profissionais antes da detenção

Em relação aos antecedentes criminais salienta-se o facto de que a maioria dos reclusos cumpre pena de prisão pela primeira vez (62,8%). 31,8% são reincidentes 2 ou 3 vezes, 2,7% são reincidentes 4 ou 5 vezes e 2,7% são reincidentes mais de 5 vezes.

Quadro 31- Estatísticas descritivas para a variável antecedentes criminais

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Primário	186	62,8
Reincidente 2 ou 3 vezes	94	31,8
Reincidente 4 ou 5 vezes	8	2,7
Reincidente mais de 5 vezes	8	2,7
Total	296	100,0

A maioria dos reclusos (40,5%) está a cumprir até 5 anos, 35,5% tem tempo de pena entre os 6 e os 10 anos. 9,8% cumprem penas entre os 11 e 15 anos. Finalmente 14,2% cumpre uma pena de mais de 15 anos.

Quadro 32- Estatísticas descritivas para a variável tempo de pena a cumprir

	Frquências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Até 5 anos	120	40,5
6 - 10 anos	105	35,5
11 - 15 anos	29	9,8
mais de 15 anos	42	14,2
Total	296	100,0

Relativamente às actividades profissionais durante a detenção, salienta-se o facto de que a maioria dos reclusos (78,7%) tem actividades dentro dos Estabelecimentos Prisionais e apenas 21, % dos participantes se encontram sem actividade (cf. quadro 33).

Quadro 33 - Estatísticas descritivas para a variável actividades profissionais durante a detenção

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Não	63	21,3
Sim	233	78,7
Total	296	100,0

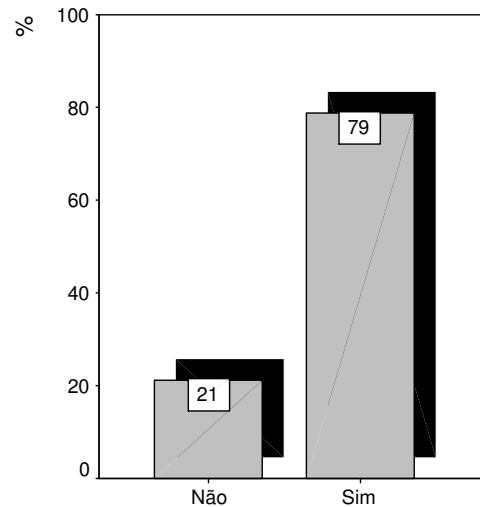


Figura 13 – Estatísticas descritivas para a variável actividades profissionais durante a detenção

No que concerne às medidas de flexibilização da pena 60,8% dos reclusos não beneficia de nenhuma medida de flexibilização da pena. No entanto, 17,9% dos reclusos beneficiam de saídas precárias, 17,6% beneficiam de regime voltado para o interior e 3,7% de regime voltado para o exterior.

Quadro 34- Estatísticas descritivas para a variável medidas de flexibilização da pena

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Saídas precárias	53	17,9
R.A.V.I.	52	17,6
R.A.V.E.	11	3,7
Não beneficia de nenhuma	180	60,8
Total	296	100,0

Finalmente em relação ao apoio sócio-familiar a maioria dos reclusos (49,7%) recebem visita de amigos, familiares, 35,8% recebe visitas apenas de familiares, 3% recebem apenas visitas de amigos e finalmente 11,5% não recebem visitas.

Quadro 35 - Estatísticas descritivas para a variável Apoio familiar sócio-familiar

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Familiares	106	35,8
Amigos	9	3,0
Familiares e amigos	147	49,7
não tem visitas	34	11,5
Total	296	100,0

Os reclusos na sua maioria (64,9%) procuram apoio técnico só quando sentem necessidade desse apoio. 29,1% dos reclusos procuram apoio técnico de forma voluntária, sendo que 6,1% dos reclusos, não procuram apoio.

Quadro 36 - Estatísticas descritivas para a variável apoio técnico durante a detenção

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Procuo apoio dos técnicos	86	29,1
Não procuro apoio dos técnicos	18	6,1
Procuo apoio só quando sinto necessidade	192	64,9
Total	296	100,0

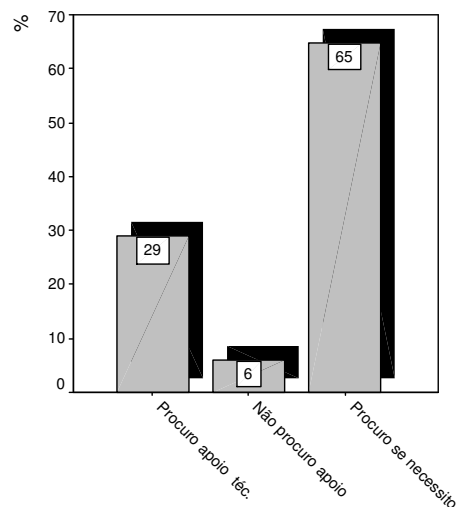


Figura 14 – Estatísticas descritivas para a variável apoio técnico durante a detenção

A maior parte dos reclusos (20,9%) procuram o apoio técnico do médico, os reclusos (16,9%) procuram o apoio do técnico de psicologia, 6,4% procuram o técnico de serviço social; 1,4% procuram o apoio técnico de um Educador Social; 41,2% procuram na sua maioria outros apoios, sem especificar quais, deixando antever que podem optar por todos os referidos dependendo das suas necessidade. Finalmente 13,2% dos reclusos dizem que não têm apoio técnico.

Quadro 37 - Estatísticas descritivas para a variável apoio técnico que tem habitualmente é do técnico de:

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Não tenho apoio	39	13,2
Psicologia	50	16,9
Educador Social	4	1,4
Assistente Social	19	6,4
Médico	62	20,9
Outros	122	41,2
Total	296	100,0

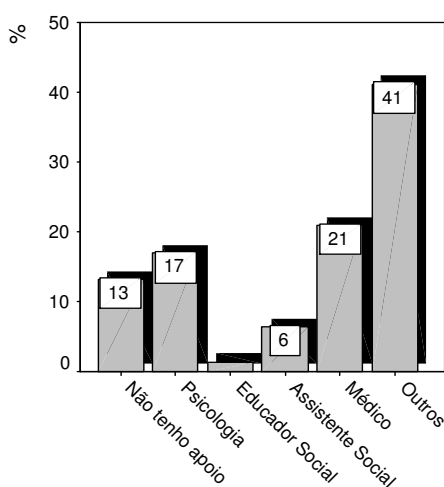


Figura 15 – Estatísticas descritivas para a variável apoio técnico que tem habitualmente é do técnico de:

Finalmente, quando questionados sobre se a intervenção/apoio que têm tido os vai ajudar quando saírem do Estabelecimento Prisional, 58,1% acreditam que sim, sendo que 41,9%, não acreditam que a intervenção os venha a ajudar no futuro.

Quadro 38 - Sente que a intervenção/ apoio que tem o vai ajudar quando sair do EP?

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas (%)
Sim	172	58,1
Não	124	41,9
Total	296	100,0

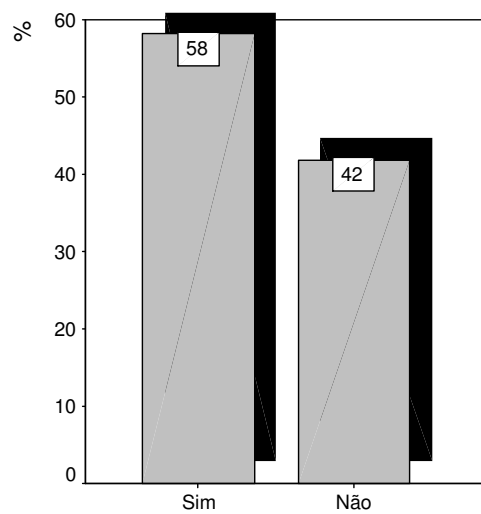


Figura 16 – Sente que a intervenção/ apoio que tem o vai ajudar quando sair do EP?

Quadro 39 - Distribuição da amostra em função das variáveis independentes

		Sexo		Idade					Escolaridade						Estado Civil					Subtotal
		F	M	< 20	21-30	31-40	41-50	>50	<4º	4º>6º	6º>9º	9º>12º	E.s.c.	E.s.i.	Sol.	Cas.	Div.	Uni.	Viu.	
Actividade antes da detenção	Nunca trabalho	9	6	4	6	1	3	1	2	6	6	0	0	1	10	2	1	0	2	15
	Desempregado	18	22	2	19	10	5	4	8	16	10	6	0	0	26	2	7	4	1	40
	Reformado	2	1	0	0	0	2	1	2	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	3
	Trab. Conta própria	24	70	1	19	33	25	16	21	21	27	13	5	7	32	27	20	14	1	94
	Trab. Conta outrem	69	75	1	40	64	28	11	21	45	50	21	4	3	81	22	25	13	3	144
Antecedentes criminais	Primário	87	99	7	69	71	26	13	32	47	62	30	8	7	100	25	36	21	4	186
	Reincidente 2 ou 3	30	64	0	14	31	33	16	21	33	25	10	1	4	44	23	16	9	2	94
	Reincidente 4 ou 5	2	6	0	0	3	2	3	0	6	2	0	0	0	2	6	0	0	0	8
	Reincidente 5 >	3	5	1	1	3	2	1	1	2	5	0	0	0	4	1	1	1	1	8
Tempo de pena a cumprir	>5 anos	78	42	5	45	37	24	9	20	34	41	17	5	3	67	16	18	17	2	120
	6>10 anos	39	66	2	28	41	22	12	21	37	32	7	4	4	53	22	18	9	3	105
	11>15 anos	2	27	1	6	9	6	7	8	7	6	6	0	2	12	9	5	1	2	29
	>15 anos	3	39	0	5	21	11	5	5	10	15	10	0	2	18	8	12	4	0	42
Activid. durante a reclusão	Não	31	32	5	17	25	8	8	17	14	21	9	1	1	34	13	11	5	0	63
	Sim	91	142	3	67	83	55	25	37	74	73	31	8	10	116	42	42	26	7	233
Medidas de Flexibilização da pena	Saídas precárias	13	40	1	15	22	11	4	8	15	23	5	1	1	24	12	11	6	0	53
	R.A.V.I.	26	26	0	9	23	9	11	10	13	22	4	0	3	24	8	15	3	2	52
	R.A.V.E	8	3	0	1	6	4	0	1	6	1	0	1	2	4	1	4	1	1	11
	Não beneficia	75	105	7	59	57	39	18	35	54	48	31	7	5	98	34	23	21	4	180
Apoio sócio familiar:(visitas, p.e.)	Familiares	41	65	1	31	30	33	11	16	35	36	14	2	3	47	28	17	12	2	106
	Amigos	1	8	1	3	1	2	2	1	2	4	1	1	0	7	0	1	1	0	9
	Familiares amigos	62	85	5	35	66	25	16	27	43	48	18	4	7	76	24	27	16	4	147
	Não tem visitas	18	16	1	15	11	3	4	10	8	6	7	2	1	20	3	8	2	1	34
Apoio técnico dentro estabelecimento	Procuo apoio	35	51	1	32	30	17	6	10	29	33	11	0	3	53	13	13	6	1	86
	Não procuro apoio	4	14	0	4	8	5	1	3	6	6	1	0	2	9	1	6	1	1	18
	Proc. quando necessito	83	109	7	48	70	41	26	41	53	55	28	9	6	88	41	34	24	5	192
Apoio técnico que tem habitualmente	Não tenho apoio	7	32	3	13	12	8	3	3	15	10	8	1	2	22	6	5	5	1	39
	Psicologia	21	29	1	17	22	7	3	10	12	15	9	2	2	26	5	10	7	2	50
	Educador social	2	2	0	0	2	2	0	0	2	1	1	0	0	1	2	1	0	0	4
	Assistente social	6	13	3	4	6	3	3	4	4	8	2	0	1	10	3	5	1	0	19
	Médico	37	25	1	12	20	14	15	13	12	18	12	3	4	25	13	13	8	3	62
	Outro(s)	49	73	0	38	46	29	9	24	43	42	8	3	2	66	26	19	10	1	122
Inter./apoio vai ajudar	Sim	84	88	5	52	62	39	14	32	52	54	21	5	8	94	31	27	17	3	172
	Não	38	86	3	32	46	24	19	22	36	40	19	4	3	56	24	26	14	4	124
NSE	Alto	11	10	0	6	6	6	3	0	1	1	0	8	11	8	3	6	4	0	21
	Médio	14	25	2	10	14	7	6	0	2	2	35	0	0	16	6	11	4	2	39
	Médio-baixo	67	112	4	57	72	34	12	1	84	89	4	1	0	98	31	25	21	4	179
	Baixo	30	27	2	11	16	16	12	53	1	2	1	0	0	28	15	11	2	1	57
Subtotal		122	174	8	84	108	63	33	54	88	94	40	9	11	150	55	53	31	7	296
Total		296																		

6.3.2 - Instrumentos

O instrumento utilizado construído no quadro do modelo reformulado do Abandono Aprendido, foi a “Escala de Abandono Aprendido” (E.A.A.) (cf. Anexo I), a partir da *Learned helplessness Scale* de Quinless e Mcdermott, (1988, cit. por Lima Santos, Ribeiro & Faria, 2002), traduzida e adaptada para a língua portuguesa por Lima Santos e Ribeiro (1999) e, posteriormente, refinada e publicada por Lima Santos, Ribeiro e Faria (2002).

A *Learned Helplessness Scale (LHS)*, sofreu desde a sua criação, várias alterações culminando com 20 itens reformulados que apresentam uma consistência interna calculada através do *alpha* de Cronbach, de 0,85. A análise factorial da mesma escala, após rotação *varimax*, revelou 5 factores.

De acordo com Lima Santos, Ribeiro e Faria (2002), o estudo de adaptação da *Learned Helplessness Scale* ao contexto português teve como objectivo avaliar a relevância dos itens neste contexto e as qualidades psicométricas da escala. Esta foi traduzida de inglês para português por um especialista, ao que se seguiu uma reflexão falada do instrumento, de forma a melhorar e a clarificar algumas expressões dos itens.

O estudo da fidelidade foi realizado através do *alpha* de Cronbach, revelando um valor elevado (0,97) superior ao valor da versão original, verificando-se, também, fortes correlações dos itens com a escala total, o que revela a homogeneidade da escala.

Através da análise factorial para o estudo da validade, sem pré-definição do número de factores e após rotação *varimax* revelaram-se duas soluções factoriais, tendo-se optado mais tarde pela solução de apenas um factor. Desta forma observou-se que as estruturas factoriais da versão americana e portuguesa são diferentes, explicando a solução unifactorial na versão portuguesa 65,4% da variância total dos resultados (cf. quadro 40).

Quadro 40 - Estrutura factorial da EAA

Item	Factor 1	Comunalidade
16	0,891	0,617
18	0,884	0,590
7	0,873	0,638
14	0,862	0,742
5	0,858	0,737
3	0,856	0,732
9	0,847	0,717
8	0,844	0,712
15	0,841	0,708
19	0,826	0,683
13	0,825	0,680
6	0,822	0,676
2	0,822	0,676
11	0,799	0,638
17	0,787	0,619
1	0,785	0,617
10	0,768	0,590
20	0,766	0,586
12	0,600	0,360
4	0,526	0,276
Val. Próprio 13,08		
% Var. 65,44		

Fonte: Lima Santos, Ribeiro & Faria (2002)

Em relação ao estudo da sensibilidade, a versão original da *Learned Helplessness Scale* regista valores de média e de mediana próximos e os valores mínimo e máximo atingidos asseguram uma boa dispersão dos resultados da escala, sendo que a assimetria e a curtose são aceitáveis.

A partir do estudo de Lima Santos, Ribeiro e Faria (2002), podemos concluir que os itens da escala são consistentes e homogêneos, possibilitando a comparação entre grupos. Por este motivo, a escala foi utilizada no presente estudo em contexto de reclusão.

Este estudo foi realizado em contexto diferente do original e, por esse motivo, optou-se por uma nova adaptação da escala, uma vez que a população em questão tem características específicas (reclusos), carecendo portanto de uma nova adaptação ao contexto, pelo que se optou pela realização de um estudo das qualidades psicométricas da Escala de Abandono Aprendido.

Em relação ao formato de resposta a escala é de *Likert* de 4 pontos e varia entre “Concordo Totalmente” (4 pontos) e “Discordo Totalmente” (1 ponto). Assim, quanto maior for o valor assinalado maior será o Abandono Aprendido apresentado pelos indivíduos (Lima Santos, Ribeiro & Faria, 2002).

Foi ainda construído um Questionário Sócio-Demográfico (Q.S.D.) (cf. Anexo IV), que posteriormente foi administrado juntamente com a “Escala de Abandono Aprendido”, e que permitiu identificar variáveis pertinentes para a caracterização da amostra.

A preparação do Questionário Sócio-Demográfico (Q.S.D.) e da Escala de Abandono Aprendido obedeceram, numa primeira fase, a um pré-teste (Anexo V) com reflexão falada realizada com 20 sujeitos de dois Estabelecimentos Prisionais, de baixo nível de qualificação profissional e de baixa escolaridade (4ª classe). Os questionários foram administrados em pequeno grupo, nas próprias instituições, e a reflexão teve uma duração média de 15 minutos. Esta reflexão originou algumas alterações do Q.S.D. e da escala melhorando a sua qualidade interpretativa e o seu aspecto gráfico.

6.3.3 - Procedimentos

Para o presente estudo pretendia-se que a população em análise estivesse distribuída por Estabelecimentos Prisionais do Norte, Centro e Sul do País. Assim, foi necessária uma autorização por parte da Direcção Geral dos Serviços Prisionais para podermos trabalhar com reclusos dos Estabelecimentos Prisionais centrais de Castelo Branco, Coimbra e Paços de Ferreira; Estabelecimentos Prisionais Especiais de Santa Cruz do Bispo e Tires, e Estabelecimentos Prisionais regionais da Guarda e Odemira.

Após autorização por escrito (Anexo VI), reunimos com os Directores dos Estabelecimentos Prisionais acima referidos para delinear um plano que facilitasse a administração dos questionários, sem com isso, prejudicar o bom funcionamento dos mesmos.

Para maior comodidade, a Direcção de cada Estabelecimento Prisional disponibilizou as salas de aulas, bibliotecas e refeitórios, onde antecipadamente conversamos com os reclusos, para explicarmos os objectivos do estudo, pedindo a sua colaboração. Informamos ainda que a sua colaboração seria voluntária, daí que nos tivéssemos deparado com um número significativo de recusas e de questionários que

tivemos que inutilizar. Ainda assim, pensamos que tal facto não afectou a representatividade da nossa amostra.

O meio prisional é um contexto específico e com características particulares. As desconfianças e resistências que habitualmente surgem em situação de administração de questionários, assumem aqui maior proporção, daí ter sido necessário, no momento da administração, assegurar com clareza o carácter anónimo e confidencial das respostas. Preparou-se por isso uma caixa, fechada à vista de todos, onde os reclusos depositavam os questionários, após o seu preenchimento, pela ordem que entendessem.

Os passos iniciais na administração, centraram-se na apresentação dos objectivos do estudo e nas instruções de preenchimento dos instrumentos. Este procedimento foi fundamental para a total adesão dos participantes, que inicialmente se mostraram desconfiados e apreensivos.

6.4 - Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto analisaremos aos resultados do estudo das qualidades psicométricas da “Escala de Abandono Aprendido”, em seguida, analisaremos as diferenças encontradas no Abandono Aprendido em função das várias variáveis independentes.

6.4.1 Estudo das qualidades psicométricas

6.4.1.1 Validade

Segundo Anastasi (1990) a validade questiona a função de um teste psicológico, ou seja, permite a verificação do grau em que o teste mede exactamente aquilo que pretende medir. Nesse sentido, procedemos à realização de uma análise factorial, indicada por vários autores como uma técnica que permite agrupar os itens de um instrumento em dimensões, permitindo ainda identificar a relação entre os mesmos (Anastasi, 1990; e Neuman, 1997, cit. por Lima Santos & Pina Neves, 2001).

De acordo com o indicador Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO), obteve-se um valor 0,669 o que significa que a análise em componentes principais pode ser feita, pois, de acordo com Pereira (1999), o instrumento tem muito

boa adequabilidade.

Assim, de acordo com a versão americana e portuguesa impuseram-se sucessivamente soluções factoriais de 5, 4 e 3 soluções, tendo-se obtido sempre estruturas não interpretáveis à luz do Abandono Aprendido e do instrumento original, pelo que, se optou, como na versão portuguesa, por uma análise factorial com pré-determinação de um factor, cujos resultados apresentamos no Quadro 41.

Quadro 41 - Estrutura factorial da EAA (com pré-determinação do número de factores)

Item	Factor 1	Comunalidade
16	0,825	0,681
13	0,809	0,654
7	0,788	0,621
15	0,764	0,583
19	0,760	0,577
11	0,757	0,574
10	0,754	0,568
14	0,718	0,516
9	0,706	0,499
8	0,690	0,476
6	0,682	0,465
18	0,674	0,455
5	0,661	0,436
17	0,656	0,431
2	0,631	0,398
20	0,611	0,373
1	0,605	0,366
12	0,590	0,349
3	0,548	0,301
4	0,126	0,016
Val. Próprio 9,33		
% Var. 46,69		

Como já referimos este estudo não possui, assim, uma estrutura factorial semelhante à versão original, parecendo, tal como na versão portuguesa, assumir-se como unidimensional e explicando 46,69% da variância dos resultados, corroborando os estudos de Sterling, Gottheil, Weinstein, Lundy e Serota (1996, cit. por Lima Santos, Ribeiro & Faria, 2002), que questionaram a multidimensionalidade da *Learned Helplessness Scale*, apoiando a sua unidimensionalidade.

Quando comparada com a versão portuguesa (cf. quadro 40), esta solução explica menos variância, sendo no entanto, a mais aceitável, uma vez, que das várias soluções impostas obtivemos sempre estruturas não interpretáveis à luz das dimensões do Abandono Aprendido.

6.4.1.2 Fidelidade

A fidelidade permite perceber até que ponto as respostas dos sujeitos a cada um dos itens são coerentes ou consistentes com o resultado final que os sujeitos obtêm na dimensão a que esse item pertence. (Lima Santos & Pina Neves, 2001).

A consistência interna foi estudada através do *alpha* de Cronbach obtendo-se um *alpha* de 0,930, observando-se no entanto, que em relação à versão portuguesa o valor de *alpha* é mais baixo (0,97). Por outro lado, observam-se fortes correlações dos itens com o total, suportando a homogeneidade da escala (Quadro 42).

Quadro 42 - Valores de *alpha* e correlações item-total da EAA

Item	Alpha se item eliminado	Correlação item-total
1	0,5604	0,9294
2	0,5702	0,9282
3	0,5034	0,9294
4	-0,1024	0,939
5	0,6336	0,927
6	0,6528	0,9266
7	0,7353	0,9253
8	0,6395	0,9269
9	0,6612	0,9264
10	0,6849	0,9261
11	0,7211	0,9254
12	0,554	0,9288
13	0,7838	0,924
14	0,6587	0,9271
15	0,733	0,925
16	0,8005	0,9238
17	0,6175	0,9273
18	0,6132	0,9276
19	0,7094	0,9254
20	0,558	0,9284
Alpha total .930		

6.4.1.3 Sensibilidade

O questionário revela uma sensibilidade adequada, uma vez que os valores da média e mediana se encontram satisfatoriamente próximos, os valores da assimetria estão entre o intervalo $[-2,2]$ e a diferença entre o valor mínimo e máximo atingidos assegura uma boa dispersão dos resultados (cf. quadro 43)

Quadro 43 - Estatísticas descritivas da EAA

N	Média	Mediana	DP	C. Assimet.	C. Curtose.	Mínimo	Máximo
296	41.07	41.00	10.25	.142	.243	20	73

A partir do cálculo das percentagens de escolha das várias alternativas de resposta pelos sujeitos, avaliou-se o poder discriminativo dos itens. Este poderá fornecer dados acerca de possíveis tendências ou viés nas respostas, conforme demonstra o quadro 43.

Desta análise, observa-se que a alternativa de resposta “Concordo totalmente” é a menos escolhida, sendo a escolha pelas outras opções relativamente equilibrada.

Tal como no estudo de Lima Santos, Ribeiro e Faria (2002), os sujeitos evitam a escolha de alternativas que indicam a presença de Abandono Aprendido (3+4), escolhendo com maior frequência as respostas (1+2).

O item 4 (“Não me coloco em situações de que eu não possa prever os resultados”) e o item 18 (“Por mais que tente, parece que as coisas nunca serão como eu desejo”), constituem exceções pois são os itens em que predominam as escolhas de alternativas que indicam elevado Abandono Aprendido (3+4) = 60,8% e 48,6% respectivamente.

Quadro 44 - Percentagens de escolha de cada alternativa de resposta e totais para alternativas de menor e maior intensidade

Itens	% Alternativas de Resposta					
	1	2	(1+2)	3	4	(3+4)
1	30,4	43,9	74,3	17,9	7,8	25,7
2	29,1	43,6	72,7	20,9	6,4	27,3
3	29,1	46,3	75,4	19,3	5,4	24,7
4	8,8	30,4	39,2	43,2	17,6	60,8
5	25,3	45,3	70,6	19,9	9,5	29,4
6	36,1	47,3	83,4	12,5	4,1	16,6
7	36,1	47,3	83,4	12,5	4,1	16,6
8	28,4	46,3	74,7	20,3	5,1	25,4
9	30,1	48,3	78,4	17,6	4,1	21,7
10	30,7	52,4	83,1	13,2	3,7	16,9
11	28	47,3	75,3	20,6	4,1	24,7
12	19,3	37,5	56,8	31,8	11,5	43,3
13	26,7	53,7	80,4	16,2	3,4	19,6
14	34,5	51	85,5	12,8	1,7	14,5
15	36,1	42,2	78,3	17,2	4,4	21,6
16	42,6	39,5	82,1	14,2	3,7	17,9
17	24,7	35,5	60,2	32,4	7,4	39,8
18	15,9	35,5	51,4	38,5	10,1	48,6
19	33,4	41,9	75,3	20,6	4,1	24,7
20	23,6	44,6	68,2	25	6,8	31,8

1- “Discordo Totalmente”; 2- “Discordo”; (1+2) - “Total de Discordância”;
3 - “Concordo”; 4 - “Concordo Totalmente”; (3+4) - “Total de Concordância”.

6.5. - Estudos Diferenciais

6.5.1 - Análise e discussão dos resultados

Para o estudo diferencial do Abandono Aprendido em Estabelecimentos Prisionais portugueses e numa abordagem quantitativa recorreu-se ao programa informático *Statistical Package for the Social sciences* (SPSS) versão 14.

Desta forma, utilizou-se o *t-test*, para amostras independentes, em variáveis de duas categorias ex: sexo. Em relação às variáveis com mais de dois grupos ex: idade Análises de Variância Univariada (ANOVA) com comparações *Post-hoc* com o

Fisher's Least Significant Difference (LSD) (Brace, Kemp & Snegar, 2003).

6.5.1.1 – Em função do sexo

Os estudos diferenciais revelam que no que se refere à variável sexo, não foram encontradas diferenças significativas em relação ao Abandono Aprendido. O que significa que, os níveis de abandono dos reclusos e reclusas estão muito próximos, logo, não se confirma a hipótese 1 (cf. Quadro 45).

Quadro 45 - *t*-test para amostras independentes para o Abandono Aprendido em função do sexo

Sexo	(N)	Abandono Aprendido		t	gl	p
		M	DP			
Feminino	122	41.18	11.13	0.154	294	0.878
Masculino	174	49.99	9.44			

* $p \leq .05$

Os resultados em função do sexo revelam que, em contexto de reclusão homens e mulheres têm iguais níveis de Abandono Aprendido. As médias encontradas revelam que, as mulheres têm ligeiramente mais Abandono Aprendido, comparativamente com os homens, no entanto, os valores estão tão próximos que, não chegam para assinalarmos diferenças significativas ($t = -0.154$, $gl = 294$, $p = 0.878$). Este facto, pode estar relacionado com a mudança de papéis a que se tem vindo a assistir nos últimos tempos, fruto de uma participação mais activa da mulher na sociedade, verificando-se por consequência, um esbatimento das diferenças entre géneros, no Abandono Aprendido, também em contexto de reclusão.

Por outro lado, e na distribuição da amostra concluímos que, existe um número elevado de reincidentes quer masculinos quer femininos, parece-nos que a realidade prisional tem vindo a mudar, ou seja, começa a notar-se que, quer homens, quer mulheres após cometerem o primeiro crime voltam à prisão.

De salientar que, a nossa amostra foi recolhida em Estabelecimentos Prisionais diferentes, o que poderá ter tido alguma influência nos resultados, pois, outros estudos, têm evidenciado diferenças, apontando para uma maior vulnerabilidade da mulher em relação ao Abandono Aprendido. Este facto poderá ser também, por influência do baixo estatuto social e, do baixo poder que estas parecem ter, o que pode não ser generalizável

aos Estabelecimentos Prisionais femininos, uma vez que os indivíduos, apesar de serem do mesmo sexo, acabam por esbater essas diferenças de estatuto e de poder.

De salientar que, um estudo mais recente de Lima Santos, Ribeiro e Faria (2002), refere que homens e mulheres exibem padrões atribucionais diferenciados no que concerne à interpretação dos seus sucessos e fracassos, sendo que, o padrão atribucional feminino é ameaçador para a auto-estima, pois, tendencialmente as mulheres maximizam os efeitos negativos dos fracassos e atribuem os seus sucessos à influência dos outros. Por outro lado, Peixoto e Mata (1993), não encontram diferenças significativas no seu estudo em relação à auto-estima, entre ambos os sexos, pelo que, Skaalvik e Rankin (1990, cit. por Peixoto & Mata 1993) consideram que muitas das diferenças encontradas podem resultar de diferentes instrumentos.

6.5.1.2 - Em função da idade

Quadro 46 – Resultados da análise de variância em função da idade

		Abandono Aprendido		F	gl	p	LSD
Idade	(N)	M	DP				
Até 20 anos	8	38.25	15.53	0.507	4	0.731	—
21-30	84	41.69	10.83				
31-40	108	40.23	9.94				
41-50	63	41.58	10.06				
mais de 50 anos	33	41.93	8.63				

* $p \leq .05$

No que concerne à variável idade também não se observam diferenças estaticamente significativas no Abandono Aprendido ($F = 0.507$; $p = 0.731$). Desta forma, não existe qualquer relação entre a idade e o Abandono Aprendido, pelo que, não se confirma a hipótese 2 (cf. quadro 46).

Comparações *post-hoc* confirmam que não existem diferenças significativas em função da idade, o que vem contrariar outros estudos, que constataam a existência de diferenças significativas.

Lima Santos, Ribeiro e Faria (2002), no seu estudo, encontram diferenças significativas em função da idade, pois concluíram que as pessoas com mais idade apresentam níveis mais elevados de Abandono Aprendido, talvez pelo facto de

vivermos numa sociedade que torna os idosos dependentes, levando-os a perder o controlo das suas vidas, e por consequência, a experimentarem sentimentos de incontrolabilidade.

Esta hipótese não é confirmada, talvez porque a Síndrome do Abandono Aprendido poderá estar instalada em qualquer idade em contexto de reclusão, já que, o indivíduo se encontra nesta situação contra a sua própria vontade. Assim sendo, a situação de reclusão assume contornos de incontrolabilidade independentemente da idade.

Os estudos de Gonçalves (2002), sobre adaptação à prisão, revelam que quanto mais velho o recluso, melhor adaptado está ao Estabelecimento Prisional, pelo que, a adaptação ao sistema prisional, poderá ser um factor importante na justificação destes resultados.

6.5.1.3 – Em função da escolaridade

Quanto à escolaridade dos reclusos, o nosso estudo revela que, existem diferenças estatisticamente significativas em função do Abandono Aprendido, pelo que, confirmamos a hipótese 3 (cf. quadro 47).

Quadro 47 – Resultados da análise de variância em função da escolaridade

Escolaridade	(N)	Abandono Aprendido		F	gl	p	LSD
		M	DP				
<4 Ano	54	45.59	11.85	3.705	5	.003*	A>B∧C D∧E∧F
4.º > 6º Ano	88	41.80	10.25				
6º > 9º Ano	94	39.61	8.75				
9º > 12º Ano	40	38.47	8.17				
Ensino Sup. Comp.	9	37.33	7.77				
Ensino Sup. Incomp.	11	37.90	12.46				

* $p \leq .05$

Legenda: A) Até ao 4º ano; B) 4 ao 6º ano; C) 6º ao 9º ano; D) 9º ao 12º; E) Ensino sup. Comp. F) Ensino sup. Incomp.

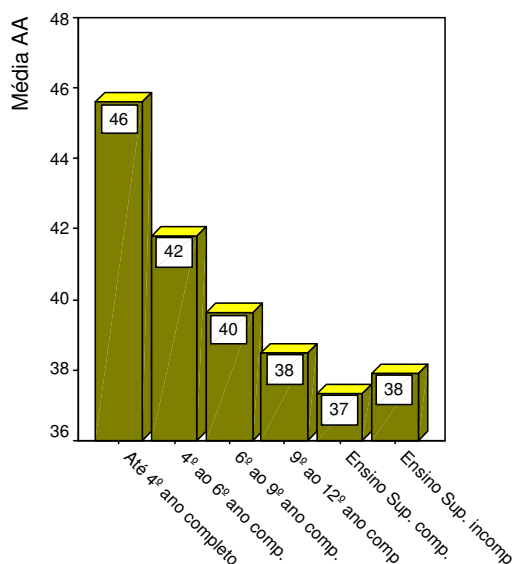


Figura 17 - Resultados da análise de variância em função da escolaridade

A escolaridade é uma variável que tem suscitado muita discussão, pois como revelam as estatísticas do Ministério da Justiça, num relatório de 2006, a escolaridade da maioria dos reclusos é baixa. No presente estudo confirmamos esse facto, uma vez que, os valores encontrados, revelam que quanto maior o nível escolar, menor o Abandono Aprendido ($F = 3.705$; $p = 0.003^*$).

Assim, pelos resultados encontrados os reclusos que concluíram o primeiro ciclo do ensino básico, são os que revelam maior Abandono Aprendido ($M=45.59$), comparativamente com os que estão num nível de escolaridade entre o 4º e o 6º anos ($M=41.80$), os que estão entre o 6º e o 9º ano ($M=39.61$), os que estão entre os níveis 9º e 12º ano ($M=38.47$), os que têm concluído o ensino superior ($M=38.47$) e finalmente os que têm ensino superior incompleto (37.90).

Os resultados encontrados poderão estar relacionados com o facto de que as pessoas com baixo nível de escolaridade, fora do Estabelecimento Prisional quando conseguem um emprego, normalmente, são empregos pouco qualificados, e experimentam sentimentos de marginalização e exclusão em Portugal. Por outro lado, a estrutura social no nosso país, caracteriza-se por elevados índices de desemprego ou subemprego, ausência de qualificação profissional e/ou académica, elevadas taxas de insucesso escolar e abandono escolar precoce, marginalidade associada à toxicodependência, ao alcoolismo e desestruturação familiar; como a monoparentalidade

e o abandono ou mau trato infantil.

Assim, podemos afirmar que estamos perante um quadro facilitador de emergência e manutenção de situações de pobreza e de exclusão social. O que leva a inferir que, nesta população prisional, mais precisamente nos reclusos que têm um nível baixo de escolaridade, está instalada a Síndrome de Abandono Aprendido, caracterizada por défices cognitivos-afectivos-motivacionais.

6.5.1.4 – Em função do estado civil

Em relação ao estado civil dos reclusos, concluímos que, nesta variável não existem diferenças significativas ($F = 0.112$; $p = 0.978$), em relação ao Abandono Aprendido, desta forma, não se confirma a hipótese 4 (cf. quadro 48).

Quadro 48 – Resultados da análise de variância em função do estado civil

Estado civil	(N)	Abandono Aprendido		F	gl	p	LSD
		M	DP				
Solteiro	150	41.02	10.58	0.112	4	0.978	—
Casado	55	41.65	10.59				
Divorciado	53	40.54	10.13				
União de facto	31	41.41	9.20				
Viúvo	7	39.85	5.81				

* $p \leq .05$

Legenda: A) Solteiro; B) Casado; C) Divorciado; D) União de facto; E) Viúvo.

Em relação à variável estado civil, esperávamos diferenças significativas, pois vários estudos, apontam nesse sentido. Comparações *post-hoc*, revelam que os reclusos casados ou a viverem em união de facto e com filhos, tendem a desenvolver depressões durante o tempo de reclusão, assim como as senhoras que têm filhos menores em idade de permanecerem consigo em espaço prisional, comparativamente com os que não têm compromissos.

No presente estudo, essa teoria não se confirmou, pois os níveis de Abandono Aprendido são idênticos nas várias opções de resposta da variável estado civil.

6.5.1.5 - Em função das actividades profissionais antes da reclusão

Quanto à variável actividades profissionais antes da detenção, os resultados da análise de variância revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os vários grupos de reclusos ($F = 1.204$; $p = 0.309$) (cf. quadro 49).

Quadro 49 – Resultados da análise de variância em função das actividades profissionais antes da detenção

Actividades prof. Antes da detenção	(N)	Abandono Aprendido		F	gl	p	LSD
		M	DP				
Nunca trabalhou	15	42.93	14.42	1.204	4	0.309	—
Desempregado	40	43.90	10.05				
Reformado	3	42.66	11.59				
Trabalhava por conta própria	94	40.92	9.52				
Trabalhava por conta de outrem	144	40.15	10.18				

* $p \leq .05$

A comparação *post-hoc* indica que os níveis de Abandono Aprendido são idênticos nas várias opções de resposta, desta forma, não se confirma a hipótese 5.

Assim, independentemente de os reclusos possuírem ou não hábitos de trabalho, antes de serem detidos, concluímos que não será por esse aspecto que os níveis de Abandono Aprendido serão superiores ou inferiores.

Estes resultados são surpreendentes, pois, segundo Moreira (1998) a relação que os reclusos estabelecem com o seu ofício passa principalmente pelo investimento feito antes da sua detenção. Assim, a Síndrome do Abandono Aprendido poderá estar instalada nos indivíduos que se vêem privados dos seus hábitos de trabalho, adquiridos anteriormente.

6.5.1.6 – Em função dos antecedentes criminais

Relativamente à variável antecedentes criminais que podemos analisar no quadro a seguir, esta também não é significativa ($F = 2.341$; $p = 0.073$), pelo que, não se confirma a hipótese 6 (cf. quadro 50).

Quadro 50 – Resultados da análise de variância em função dos antecedentes criminais

Antecedentes criminais	(N)	Abandono Aprendido		F	gl	p	LSD
		M	DP				
Primário	186	40.01	10.43	2.341	3	0.073	_____
Reincidente 2/3 vezes	94	42.75	9.30				
Reincidente 4/5 vezes	8	46.62	10.52				
Reincidente mais de 5 vezes	8	40.25	13.14				

* $p \leq .05$

Conforme apresentado no quadro 50, verifica-se que, as médias de Abandono Aprendido estão muito próximas, embora se notem pequenas diferenças, nomeadamente, entre as opções de resposta primário (M= 40.01) e reincidente 4/5 vezes (M=46.62).

A literatura sobre esta temática, nomeadamente, Gonçalves (2002) refere que, normalmente os reclusos preventivos, os condenados recentemente e os primários na carreira criminal, são os que, desenvolvem mais depressões. Assim, o primeiro mês de reclusão é considerado, pelo autor como sendo, um período muito crítico, pois é nesta altura que muitos procuram solução para o seu “infortúnio”, tentando o suicídio, consequência mais grave, da Síndrome de Abandono Aprendido. Desta forma, esperávamos que os reclusos, quanto mais vezes reincidissem, menor seria o Abandono Aprendido, pois estariam mais adaptados à prisão, ou teriam desenvolvido estratégias de adaptação à cultura prisional, pela qual já teriam passado.

No presente estudo, verificou-se precisamente o contrário, embora estatisticamente não seja significativo, os reclusos primários e os reincidentes mais de 5 vezes são os que apresentam níveis mais baixos de Abandono Aprendido. Este resultado, poderá indicar uma relação entre o facto de o recluso ser primário e o tempo de pena a cumprir.

6.5.1.7 – Em função do tempo de pena a cumprir

Assim, o quadro a seguir, revela que existem diferenças estatisticamente significativas no Abandono Aprendido em função do tempo de pena a cumprir (F = 3.927; $p = 0.009^*$), confirmando, desta forma, a hipótese 7 (cf. quadro 51).

Quadro 51 – Resultados da análise de variância em função do tempo de pena a cumprir

Tempo de pena	(N)	Abandono Aprendido		F	gl	p	LSD
		M	DP				
Até 5 anos	120	39.67	10.56	3.927	3	.009*	AC >D
6-10 anos	105	43.61	10.15				
11-15 anos	29	41.96	9.28				
mais de 15 anos	42	38.33	8.96				

* $p \leq .05$

Legenda: A) Até 5 anos; B) 6-10 anos; C) 11 - 15 anos; D) mais de 15 anos.

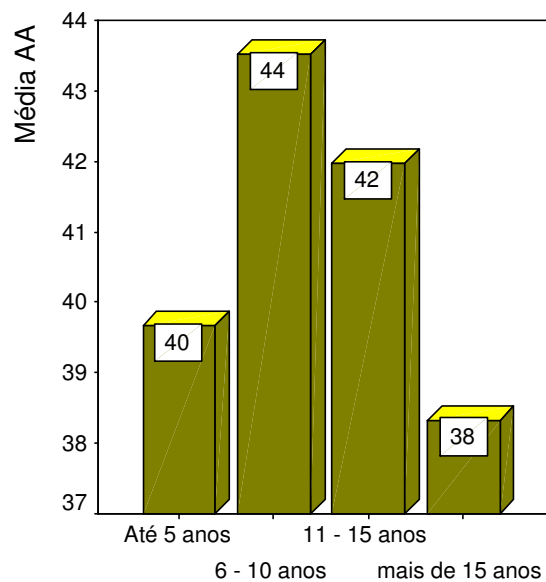


Figura 18 – Resultados da análise de variância em função do tempo de pena a cumprir

Como acima referimos, as variáveis antecedentes criminais e tempo de pena a cumprir poderão estar relacionadas, senão vejamos: os reclusos com menos tempo de pena a cumprir (até 5 anos), são os que têm um índice de Abandono Aprendido mais baixo ($M=39.67$). Os resultados revelam que quanto mais tempo de pena a cumprir, pelos reclusos, maior o Abandono Aprendido, excepto, os que têm mais de 15 anos ($M=38.33$). Assim, os reclusos com condenações entre os 6 e os 10 anos têm maior Abandono Aprendido ($M=43.61$), do que, os que têm condenações entre os 11 e os 15 anos ($M=41.96$).

Recordamos que este facto poderá estar relacionado com uma possível adaptação à cultura carcerária, conforme salientamos anteriormente.

6.5.1.8 – Em função das actividades durante a detenção

Para a variável actividades durante a detenção, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t = -0.439$, $gl = 294$, $p = 0.151$), pelo que não se confirma a hipótese 8 (cf. quadro 52).

Quadro 52 – *t-test* para amostras independentes para o Abandono Aprendido em função das actividades durante a detenção

Actividades durante a detenção	Abandono Aprendido			t	gl	p
	(N)	M	DP			
Não	63	42.71	19.34	0.439	294	0.151
Sim	233	40.62	10.183			

* $p \leq .05$

Em relação às actividades dentro do Estabelecimento Prisional, este estudo revela que, o facto de os reclusos terem ou não actividades, isso não influencia em nada o desenvolvimento da Síndrome de Abandono Aprendido, ainda assim, pelas médias obtidas ($M=42.71$), os indivíduos que têm uma ocupação revelam níveis mais baixos da Síndrome comparativamente com os que não têm actividades o que contaria o estudo de Vieira (1998), que conclui que normalmente os que têm uma actividade podem exibir índices mais elevados, porque o recluso é confrontado com a regulação do seu tempo por parte da instituição, o que diminui a sua autonomia, levando ao desânimo e à desmotivação. A aprendizagem é dependente, o que vai de encontro à perspectiva de Goffman (1961), que salienta que, o sujeito ao entrar para uma instituição total é reduzido ao seu estado infantil, logo, dependente dos outros para poder actuar. Ora, esta é sem dúvida uma situação de incontrolabilidade, podendo, o recluso, desenvolver um padrão atribucional debilitante, atribuindo o insucesso da actividade que desenvolve dentro do Estabelecimento Prisional, a causas internas, estáveis e globais.

6.5.1.9 – Em função das medidas de flexibilização

Quanto à variável medidas de flexibilização da pena não se verificam diferenças significativas ($F = 0.248$; $p = 0.863$), em relação ao Abandono Aprendido, pelo que, não se confirma a hipótese 9 (cf. quadro 53).

Quadro 53 – Resultados da análise de variância em função das medidas de flexibilização da pena

Abandono Aprendido				F	gl	p	LSD
Medidas de flexibilização da pena	(N)	M	DP				
Saídas precárias	53	40.28	11.69	0.248	3	0.863	—
R.A.V.I	52	41.36	8.00				
R.A.V.E	11	43.00	13.92				
ão beneficia de nenhum	180	41.00	10.16				

* $p \leq .05$

Quanto à variável medidas de flexibilização da pena, concluiu-se que, também não existem diferenças significativas nos níveis de Abandono Aprendido, nas várias opções de resposta, no entanto é possível verificar que embora não seja significativo o nível de Abandono Aprendido, existe uma pequena diferença; os que beneficiam de saídas precárias (40.28) e os que beneficiam de R.A.V.E. ($M=43.00$). Por outro lado é curioso verificar que quem não beneficia de nenhuma medida de flexibilização da pena, tem níveis de Abandono Aprendido mais baixos ($M=41.00$), do que, os que beneficiam dessas medidas.

Sendo o R.A.V.E. um regime que permite ao recluso colocação, remunerada, em postos de trabalho fora do Estabelecimento Prisional, tendo este que voltar, ao final do dia para pernoitar, poderá ser um factor de grande ansiedade, pois, chegar a este patamar exige bom comportamento e provas dadas da sua adaptação ao exterior da prisão. O facto de ao fim do dia ter de regressar ao Estabelecimento Prisional pode provocar no indivíduo níveis elevados de stress, logo, níveis elevados de Abandono Aprendido, pois o recluso, volta a ter uma vigilância directa o que pode provocar sentimentos de incontrolabilidade.

6.5.1.10 – Em função do apoio sócio-familiar

Em relação à variável apoio sócio-familiar constatamos que também aqui não se verificam diferenças nos níveis de Abandono Aprendido ($F = 1.859$; $p = 0.137$), logo não se confirma a hipótese 10 (cf. quadro 54).

Quadro 54 – Resultados da análise de variância em função do apoio sócio-familiar

Apoio socio-familiar	(N)	Abandono Aprendido		F	gl	p	LSD
		M	DP				
Familiares	106	42.61	10.06	1.859	3	0.137	_____
Amigos	9	38.44	9.61				
familiares e amigos	147	39.85	10.22				
Não tem visitas	34	42.23	10.55				

* $p \leq .05$

O presente estudo revela que, independentemente de os reclusos receberem visitas ou não, não há diferenças em relação aos níveis de Abandono Aprendido, no entanto, verificam-se níveis ligeiramente mais altos da Síndrome, em reclusos que recebem apenas familiares ($M=42.61$), e nos que não recebem visitas (42.23).

Desta forma, consideramos que as visitas poderão, em alguns reclusos ser encaradas como fontes de stress e ansiedade, segundo Meira (1981, cit. por Gonçalves 2002), nesta altura, o recluso experimenta a incontrolabilidade, ao ver controlada a sua correspondência, o contacto social, os seus telefonemas, etc.

Os reclusos que não recebem visitas podem também passar pela experiência da ansiedade e até depressão, pois o afastamento da família, pode originar o desenvolvimento da Síndrome de Abandono Aprendido.

6.5.1.11 – Em função ao nível sócio-económico

Finalmente, em relação ao nível sócio-económico, os resultados da análise de variância indicam diferenças significativas ($F = 5.582$; $p = 0.001^*$), pelo que, se confirma a hipóteses 11 (cf. quadro 55).

Quadro 55 – Resultados da análise de variância em função do nível socioeconómico?

NSE	(N)	Abandono Aprendido		F	gl	p	LSD
		M	DP				
Alto	21	37.38	10.51	5.582	3	.001*	A<B<C<D
Médio	39	38.20	9.23				
Médio-baixo	179	40.75	9.23				
Baixo	57	45.36	12.38				

* $p \leq .05$

Legenda: A) Alto; B) Médio; C) Médio Baixo; D) Baixo

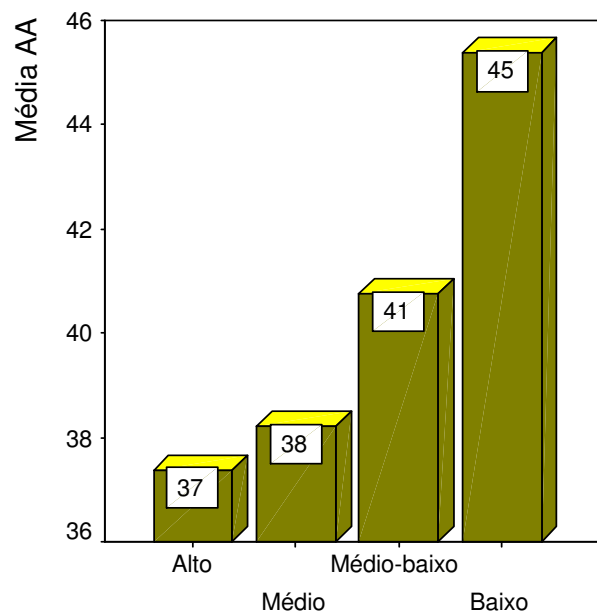


Figura 19 – Resultados da análise de variância em função do nível socioeconómico?

Comparações *post-hoc*, revelam que, os níveis de Abandono Aprendido mais elevados, correspondem aos reclusos de nível sócio-económico baixo ($M=45.36$), comparativamente, com os que têm um nível sócio-económico médio-baixo ($M=40.75$), médio ($M=38.20$) e Alto ($M=37.38$) confirmando-se, por isso, a *hipótese 11*.

Este resultado, segundo Moreira (1998), poderá estar relacionado, com o facto de este tipo de recluso, identificar-se com o pseudo-social, da tipologia de Schrag (1961, cit. por Vieira, 1998). São reclusos com um nível de escolaridade mais elevada, e movem-se com alguma facilidade dentro do Estabelecimento Prisional, pela sua facilidade de expressão, adaptando-se com mais facilidade.

Assim, este resultado embora não corrobore outros estudos, pensamos que vai de encontro à perspectiva de Sligman (1992, cit. por Faria, 1999) que considera que a pobreza não se resume só à falta de meios económicos e mestria, sendo também um problema individual de dignidade e auto-estima.

7. – Conclusão

O trabalho que aqui desenvolvemos, baseou-se na hipótese de que na população dos Estabelecimentos Prisionais Portugueses poderá estar instalada a Síndrome de Abandono Aprendido, pelo que, poderá afectar todo o tratamento penitenciário do recluso, podendo este facto, contribuir para um fracasso ao nível da intervenção e posterior reinserção deste na comunidade.

O estudo centrou-se em dois objectivos específicos, nomeadamente, o estudo das qualidades psicométricas da “Escala de Abandono Aprendido” adaptada por Lima Santos & Ribeiro (1999); e avaliar/analisar as diferenças em função de variáveis independentes, referidas no Questionário Sócio-Demográfico (QSD).

Em relação às qualidades psicométricas, da “Escala de Abandono Aprendido”, os resultados revelam bons índices de fidelidade, validade e sensibilidade. Embora, o instrumento já tenha sido testado numa freguesia carenciada da cidade do Porto, chegou-se à conclusão que, em contexto prisional, seria de apostar em estudos mais aprofundados do mesmo, com uma amostra mais equilibrada (N=296).

Em relação ao estudo diferencial, concluímos que, o objectivo foi alcançado, embora, tivéssemos confirmado apenas três das onze hipóteses formuladas. De salientar que, alguns resultados são surpreendentes, nomeadamente, o facto de não existirem diferenças significativas no Abandono Aprendido em relação à variável sexo e em relação à variável idade. Estes resultados contrariam outros estudos aqui citados, que apontam diferenças nestas variáveis, nomeadamente o estudo de Shaw e Debois (1995), em contexto prisional, que conclui que, os níveis de depressão são maiores nas mulheres comparativamente com os homens. Para os autores, as mulheres apresentam níveis de auto-punição mais elevados, sendo que, o suicídio é também maior nas mulheres em contexto prisional: 48% contra 13% nos homens.

A estatística do Ministério da Justiça, referentes ao ano 2006, revelam que as mulheres têm penas a cumprir, menores do que os homens, pelo que, os valores que encontramos podem estar relacionados com este facto. Assim, embora não se tenham encontrado diferenças no Abandono Aprendido em função do sexo, as médias apontam para um valor de Abandono Aprendido ligeiramente superior nas senhoras.

Os resultados por nós encontrados, corroboram os estudos de Otto Pollak (1950 cit. por Garrido, Stangeland & Redonndo, 1999) cujas conclusões são:

- 1) A mulher tem práticas de delinquência tal como o homem;
- 2) As causas da criminalidade feminina são múltiplas (Walters, 2001);
- 3) A maior participação da mulher na sociedade implica modificação de papéis e por consequência um esbatimento nas diferenças de género (Shaw & Dubois, 1995).

No que diz respeito à idade, esta é uma variável importante, na medida em que, em contexto prisional, é fundamental percebermos quando começa a carreira criminal do recluso, pois, dependendo da idade e de factores sociais, o Abandono Aprendido pode apresentar diferenças, o que não aconteceu neste estudo.

Farrington (1998), considera no seu estudo, sobre delinquência juvenil, que muitos dos reclusos começam a sua carreira criminal muito jovens sendo a média de idade os 17 anos e o pico os 32 anos, o facto de não se encontrarem diferenças nesta variável pode ser um indicador importante, pois, se noutros estudos do Abandono Aprendido, com o avançar da idade, a Síndrome tem probabilidades de se manifestar com mais facilidade, em contexto de reclusão, e neste estudo, a Síndrome pode estar instalada a partir de qualquer idade.

A escolaridade como referem vários estudos é baixa, essa é também a conclusão do estudo do Ministério da Justiça (2006), que refere que a maior parte dos reclusos do sexo masculino ficou pelo ensino básico, sendo que as mulheres acabaram por ir mais longe nos seus estudos. A nossa investigação revelou que quanto mais baixa a escolaridade maior o nível de Abandono Aprendido.

A baixa escolaridade tem sido apontada como um dos factores que lava à reincidência, aqui os níveis elevados de Abandono Aprendido nos reclusos, que possuem baixa escolaridade, são relevantes e preocupantes, pois podemos a partir daqui, delinear estratégias que direccionem o recluso para a escola, dentro do Estabelecimento Prisional, mas com programas curriculares alternativos, que permitam aos reclusos alcançarem habilitações, no sentido de, quando for chegada a hora da liberdade, terem um instrumento para competirem no mercado de trabalho.

A caracterização da amostra, permite-nos aferir o nível sócio-económico dos reclusos, que na sua grande maioria, é médio-baixo e baixo, sendo este nível, o predominante na nossa amostra, não será, por isso, de estranhar que os resultados do estudo diferencial revelem que, os reclusos com elevados níveis de Abandono Aprendido, sejam estes, pelo que, se confirma um desajustamento dos mesmos às actividades durante a detenção, estes indivíduos na sua maioria, eram desempregados ou

então nunca trabalharam, logo, não têm hábitos de trabalho e quando se vêm confrontados com uma actividade dentro do Estabelecimento Prisional, percebem-na como um factor de incontrolabilidade, vêm-se obrigados a aceitar como forma de se ajustarem às normas da prisão, desenvolvendo a Síndrome de Abandono Aprendido. Consideramos este facto pertinente, pois pode ser esse o motivo, pelo qual, a maioria dos reclusos participantes no nosso estudo, não têm actividades intramuros.

Consideramos surpreendente, o facto de não encontrarmos diferenças significativas no Abandono Aprendido, em função do estado civil, dos antecedentes criminais, das medidas de flexibilização da pena e antecedentes criminais, variáveis que têm sido importantes para vários estudos, nomeadamente, o estudo de adaptação à prisão de Gonçalves (2002), em que a maioria destas variáveis revelaram-se significativas, o que levou o autor a concluir que, os reclusos casados adaptam-se com mais facilidade, pois o matrimónio é visto por muitos reclusos como algo de estruturante na sua vida.

O tempo de pena a cumprir é significativo para os reclusos, temos de ter a noção que estes não entraram todos na mesma data, daí que, os que têm mais tempo de reclusão tenham níveis mais elevados de Abandono Aprendido, como salienta o nosso estudo.

A teoria apresentada, confirma assim, a necessidade de estudos diferenciais, nomeadamente, em relação às variáveis acima descritas, que não se revelaram significativas, principalmente o sexo, pois pese, o facto de as mulheres serem em menor número nos Estabelecimentos Prisionais, estas continuam a ser invisíveis à grande maioria das investigações.

Os resultados encontrados no nosso estudo vêm contribuir, mais uma vez, para relançar a discussão em torno do tratamento penitenciário e os factores que o envolvem, de entre eles, o Abandono Aprendido e disciplinas, como a Educação Social essenciais ao desenvolvimento de estratégias, que permitam ao recluso, melhor adaptação dentro do Estabelecimento Prisional e melhor reintegração na sociedade. Para que isso aconteça é necessário que o Técnico de Reeducação se sinta bem na sua profissão, pois de acordo com o estudo descritivo que realizamos com os Técnicos de Reeducação, a motivação nesta área faz muita diferença, no entanto, a maioria está a trabalhar nesta área por necessidade.

O estudo revela que, de uma forma geral, os técnicos estão motivados para

desenvolver o seu trabalho, mas a questão que se coloca é: estarão habilitados? Claro que não, pois, a maioria não tem competências, para desenvolver projectos capazes de serem implementados, nos Estabelecimentos Prisionais, onde trabalham. Assim, para além dos entraves burocrático para a implementação de possíveis projectos, verifica-se que os técnicos, na sua maioria trabalham em grupo e não em equipa.

O facto de, no presente estudo, se encontrarem diferenças estatisticamente significativas da Síndrome, em função da escolaridade; do tempo de pena a cumprir e do nível sócio-económico, leva-nos a concluir que, estas variáveis deverão ser trabalhadas pelos Técnicos de Reeducação, uma vez, que são passíveis de desenvolvimento de Abandono Aprendido em contexto de reclusão.

De salientar também que, cada vez mais, o crime está associado à toxicodependência, ao combate à droga e à criminalidade de rua acaba por ser pretexto de uma política criminal em que a prisão vai servir de meio de controlo e de socialização (Dores, 2003).

Desta forma, a intervenção deverá, ter em vista o contexto interpessoal, grupal, organizacional e comunitário, sendo necessário Técnicos na área da Educação Social, para trabalharem as habilidades sociais dos reclusos.

Segundo Capul e Lemay (2003), parecem-nos adequadas, as intervenções próximas do modelo sistémico, perspectivadas, no sentido de considerar a família, os seus pares, o trabalho dentro e fora do Estabelecimento Prisional, a comunidade onde este está inserido, etc. Neste sentido, o educador pode com o psicólogo trabalhar a mudança de atitudes, comportamentos ou crenças dos reclusos. Ainda assim, salientamos que, a mudança é difícil, dada a presença da subcultura existente nos Estabelecimentos Prisionais, que condiciona as várias formas de intervenção, no entanto, não é impossível.

Os Estabelecimentos Prisionais que visitamos de Norte a Sul do País, parecem aproveitar essa subcultura, no sentido, de envolver os seus membros em manifestações de cariz cultural, recreativo e desportivo (festas, formação de grupos musicais, jogos de futebol, etc.). A formação desses grupos, nos Estabelecimentos Prisionais, poderá estabelecer pontes entre os actores envolvidos.

O contexto organizacional, também é passível de intervenção, por parte dos Técnicos de Reeducação, esta deverá ser feita permanentemente, o que vai de encontro à proposta de McMurrin e Shapland (1989) que evidenciam a sua multifuncionalidade.

Assim, os técnicos deveram, ter uma visão de intervenção, que vai para além do recluso, abrangendo também, funcionários vítimas, muitas vezes, de um desgaste psicológico devido à pressão a que estão submetidos.

Finalmente, o contexto comunitário; as prisões que visitamos parecem também estabelecer uma boa relação com a comunidade, principalmente as que estão situadas dentro de cidades, como por exemplo a de Coimbra, Castelo Branco e Odemira, o que faz destas um sistema aberto.

A forma como os reclusos encaram as actividades deverá ser trabalhada, pois segundo Gonçalves (1998) é urgente uma mudança radical na forma como os reclusos encaram o trabalho, que é visto pela maioria como algo maçador, pouco compensador, comparativamente à actividade delitiva. O autor considera que é tarefa difícil convencer alguém, que sempre viveu de expedientes e de actividades ilícitas, ingressar num mercado de trabalho que lhe oferece um ordenado mínimo nacional, quando o mesmo obtém essa quantia, em poucos minutos, em dois ou três assaltos.

Pelo exposto, seria de apostar em estudos ulteriores, num possível doutoramento, uma intervenção que visasse a mudança nos comportamentos e atitudes dos reclusos para com a sociedade e seus valores. Sendo que, isso não é nada que uma equipa multidisciplinar preparada para o efeito, não consiga.

Bibliografia

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (1), 49-74.
- Agra, C. & Matos, A. P. (1997) *Droga – crime, trajetórias desviantes*. Ministério da Justiça: Gabinete de planeamento e de coordenação do combate à droga.
- Almeida, L. S. (1992). Inteligência e aprendizagem: Dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3 (3), 277-292.
- Anastasi, A. (1990). *Testes Psicológicos*. São Paulo: EPU.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and winston.
- Baptista, I. (2000). Educador Social – Especialistas de Mãos Vazias. *Jornal “ a Página”*, 94 (9) p. 19
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barros, J. H. & Barros, A. M. (1990). Variáveis sociocognitivas do professor: teoria e investigação. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 95-117.
- Barros, J. H. & Barros, A. M. (1993a). Desempenho na matemática: Atribuições causais dos alunos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 97-109.
- Barros, J. H. & Barros, A. M. (1993b). Raciocínio, locus de controlo e desempenho escolar- perspectiva diferencial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 81-95.
- Barros, A. M., Neto, F. & Barros, J. H. (1992). Avaliação do locus de controlo de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), 55-64.
- Berrio, J. R. (2003). Políticas públicas de la education social durante el sigloXIX y la primera mitad del siglo XX. In A. T. Ferrer, F. S. Fernández, (Orgs.) *Génesis y Situación de la Educación Social en la Europa*. (pp.47-74). Madrid: Universidade Nacional de Educación a Distancia.
- Brace, N., Kemp, R. & Snelgar, R. (2003). *SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for windows*. London: Palgrave Macmillan.
- Brown, J. D. & Siegel, J. M. (1988). Attributions for negative life events and depression: The role of perceived control. *Journal of Personality Social*

- Psychology*, 54 (2), 316-322.
- Carrol, J. (1986). Causal theories of crime and their effect upon expert parole decisions. In H. Arkes, & K. Hammond (Eds.), *Judgment and decision making: An interdisciplinary reader*. Cambridge University Press.
- Carvalho, A. D. & Baptista I. (2004). Educação Social – Fundamentos e Estratégias. Porto: Porto Editora.
- Castro, M. S. L. (1985). Desânimo aprendido: Das expectativas de aprendizagem animal à análise das atribuições na aprendizagem humana – algumas implicações desenvolvimentais. In J. Cruz, L. Almeida & O. Gonçalves (Orgs.), *Intervenção psicológica na educação* (pp. 115-124). Porto: A. P.L.P.
- Chambel, M. J. & Curral, L. (1995). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Correia, E. (1983). Ainda sobre o problema da “ideologia do tratamento”: Algumas palavras sobre o “serviço social de justiça”. *Cidadão delinquente: Reinserção social?* 7-15. Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Crocker, J., Kayne, N. T. & Alloy, L. B. (1988). Attributional style, depression, and perception of consensus for events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (5), 840-846.
- Dias, J. F. & Andrade, M. C. (1997). *Criminologia. O homem delinquente e a sociedade criminógena*. Coimbra: Coimbra Editora.
- DeVellis, R. F., DeVellis, B. M. & McCauley, C. (1978). Vicarious acquisition of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (8), 894-899.
- Dores, A. P. (2003). *Prisões na Europa*. Oeiras: Celta.
- Faria, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência*. Dissertação apresentada para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição da autora.
- Faria, L. (1997). Diferenças de sexo nas atribuições causais: Inconsistências e viés. *Análise Psicológica*. XV (2), 259-268.
- Faria, L. (1999). Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: O papel do nível sócio-económico e da raça. *Análise Psicológica*, XVII (2), 265-273.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1989). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.

- Farr, K. A. (2000). Classification for female inmates: Moving forward. *Crime & Delinquency*, 46 (1), 3-17.
- Farrington, D. P. (1998). O desenvolvimento do comportamento anti-social e ofensivo desde a infância até a idade adulta. *Temas Penitenciários, II Série*, 1, 7-16.
- Ferrer, A. T. (2003). Evolución del Concepto de Educación Social In A. T. Ferrer, F. S. Fernández, (Orgs.) *Génesis y Situación de la Educación Social en la Europa*. (pp.47-74). Madrid: Universidade Nacional de Educación a Distancia.
- Fontaine, A. M. & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Foucault, M. (1975). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (25ª. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Garrido, V. , Stangeland, P. & Redonndo, S. (1999). *Principios de criminologia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Genovés, V. G. (1986). Relacion entre la sociedad y el sistema legal. In , F. J. Burillo & M. Clemente, (Eds.), *Psicologia social y sistema penal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Glaitman, H. (1999). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goffman, E. (1961). *Manicómios, prisões e conventos* (6ª. ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Gomez, J. (1979). El ámbito del tratamiento penitenciario. *Cuadernos de Política Criminal*, 8, 65-71.
- Gonçalves, R. A. (1998). Tratamento penitenciário. *Temas penitenciários, II Série*, 1, 65-82.
- Gonçalves, R. A. (2002). *Delinquência, crime e adaptação à prisão*. Lisboa: Quarteto.
- Gonçalves, R. A. & Vieira, H. (1995). Sobrepopoamento, stress e estratégias de confronto em meio prisional. *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*, 5, 173-207.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Tecnos
- Hannon, L. & Dufour, L. R. (1998). Still just the study of men and crime? A content analysis. *Sex Roles*, 38, 63-71.
- Herrerías, J.A.L. (2000). *Paradigmas y Métodos Pedagógicos para la. Educación Social – La praxis pedagógica en educación social*. Valência: Nau Llibres
- Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193.

- Kemppainen, L., Jokelainen, J., Isohanni, M., Jarvelin, M. R. & Rasanen, P. (2002). Predictors of female criminality: findings from the northern Finland 1966 birth cohort. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 854-859.
- Leal, I. P. (1995). O feminino e o masculino: Ensaio sobre a violência e a ordem social. *Análise Psicológica*, XIII (1-2), 23-31.
- Lefebvre, A. (1979). *L'intervencion psychologique en milieu carceral*. Thèse de doctorat. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles.
- Lima Santos, N. & Ribeiro, H. (1999). *Escala de Abandono Aprendido*. Porto: Edição dos autores.
- Lima Santos, N., Ribeiro, H. & Faria, L. (2002). Adaptação de uma “Escala de Abandono Aprendido” (Learned Helplessness Scale) ao contexto português. *Revista de Psiquiatria*, III (3-4), 25-44.
- Lima Santos, N., Ribeiro, H. & Faria, L. (no prelo). “Abandono Aprendido” e risco psicossocial: Estudo diferencial numa amostra da cidade do Porto. *Mente Social*.
- Maier, S.F. & Seligman, M. E. P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3-46.
- McClure, J. (1985). The social parameter of “learned” helplessness: Its recognition and implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (6), 1534-1539.
- McMurrin, M. & Shapland, P. (1989). What do prison psychologists do? *The Psychologist*, 2, 287-289.
- Ministério da Justiça (2001). Estatísticas da criminalidade em Portugal. [Em linha]. Disponível em www.ine.pt [Consultado em 10/12/07].
- Moreira, J. J. S. (1998). Suicídio prisional: Um retrato. *Temas Penitenciários, Série II, I*, 17-38.
- Moreira, J. J. S. (2006). Estatísticas Prisionais 2006, Apresentação e Análise: Ministério da Justiça
- Negreiros, J. (2001). *Delinquência juvenis. Trajectórias, intervenções e prevenção*. Lisboa: Editorial Notícias.
- O'Hara, C. L. (1998). Children without childhood: a feminist intervention Strategy utilising systems theory and restorative justice in treating female adolescent offenders. In J. Harden and M. Hill (Eds.), *Breaking the rules: Woman in prison and feminist therapy*. New Jersey: Haworth Press.

- Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível sócio-cultural no auto-conceito *Análise Psicológica* 3 (XI), 401-413.
- Pereira, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para Ciências Sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, C. (1982). *Learned helplessness and attributional interventions in depression*. London: Academic Press.
- Petrus, A. (1997). Concepto de Educación Social. In Petrus, A. (Coord.) *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel. Pp.9-39.
- Pimentel, J. M. (1983). *Cidadão delinquente reinserção social?* Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Pina Neves, S. & Lima Santos, N. (2001). Valores profissionais no contexto sócio-laboral português diferenças de sexo. *Actas da VI Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. (2º Volume - pp. 845-858). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Poeschl, G. (2002). Práticas familiares e representações das diferenças entre os sexos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 145-142.
- Quadros, M.P. (1999). *Adaptação à vida prisional e mecanismos de coping*. Dissertação de Mestrado não-publica. Lisboa: FPCE-UL.
- Radl, R. (1984). Conceptos, teorías y desarrollos de la Pedagogía Social: *bordon*, 251, 17-41.
- Rangel, H. (2007). Estratégias sociais e educação prisional na Europa: visão de conjunto e reflexões. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.12, nº 34.
- Rocha, E. R. (2003). *A Motivação do Agente Penitenciário para o Trabalho*. Curitiba.
- Rodrigo, C. R. (2003). Algunas Claves de Entendimiento de la Educación Social desde la Perspectiva Histórica. In C. Ruiz, I. Palacio, R. López, J. Senent, M. Martinez, J. Bascañán, R. Catalá (Orgs.) *Educación Social – Viejos usos y nuevos retos*. (pp. 17-43). València: Universitat de València .
- Romans, M.; Petrus, A. & Trilha, J. (2003). *Profissão: Educador Social*. Porto Alegre: Artmed
- Sánchez, J. M. S. (2003) Desarrollo Contemporáneo de La Education Social En Europa. Perspectiva Comparada. In J. Bascañán, R. Catalá (Orgs.) *Educación Social – Viejos usos y nuevos retos*. (pp. 59-90) València: Universitat de València
- Santos, P. J. (1989). Classificação das atribuições e satisfação com os resultados

- escolares. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 39-45.
- Seligman, M. E.P. (1975). Helplessness: depression, development and death. New York: W. H. Freeman.
- Shaw, M & Dubois, S. (1995). *Understanding violence by women: a review of the literature*. Canada: Correlational Service of Canada.
- Sharf, P., Dindinger, M. & Vogel, R. (1983). Keeping faith: roles and problems of counselors in prison setting. *The Counseling Psychologist*, 11,(2), 35-40.
- Silva, S. T. & Gonçalves, R. A. (1999). Sobrelotação prisional e perturbações da adaptação. In R. A. Gonçalves, C. Machado, A. Sani, & M. Matos, (Orgs.), *Crimes – práticas e testemunhos*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Staruss, A. & Corbin, J. (1996). *Basic of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publicatio
- Torres, A. C. & Gomes, M. C. (2002). *Drogas e prisões em Portugal*. Lisboa: Estudos de Sociologia (CIES) do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).
- Ucar, X. (2001). “ Actualidade de la profisión de Educador Social”, Letras de Deusto, vol. 31, nº 91, pp. 69-80.
- Vala, J. (1991). O que há de novo num texto velho – A propósito do artigo de Heider “Social perception and phenomenal causality”. *Psicologia*, 8, 157-159.
- Ventura (1998). Revisitar a delinquência juvenil: Dos factores precipitantes ao sistema sancionatório. *Temas Penitenciários, Série II* (1), 55-64.
- Ventura, J. P. & Correia, V. L. (1998). O furto, o roubo e o homicídio: Razões, causas e motivos. In A. Gonçalves, C. Machado, A. Sani & A. Matos (Orgs.), *Crimes: práticas e testemunhos* (pp. 69-90). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, H. (1998). Intervenções em meio prisional – Abordagem exploratória. *Temas penitenciários, Série II*, 1,45-54.
- Walters, G. D. (1990). *The criminal lifestyle*. Newbury Park: Sage.
- Walters, G. D. (2001). The relationship between Masculinity, Femininity, and criminal thinking In male and female offenders. *Sex Roles: A Journal of Research*, 45 (9-10), 677-689.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

- Williams, J. M. G. (1985). Attributional formulation of depression as a diathesis-stress model: Metalsky et al. reconsidered. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (6), 1572-1575.
- Williams, R. A., Hollis, H. M. & Benoit, K. (1998). Attitudes toward psychiatric medications among incarcerated female adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adole.*

ANEXOS

Anexo I
Questionário/Entrevista para Técnicos de
Reeducação

QUESTIONÁRIO / ENTREVISTA

O presente questionário/entrevista é **Confidencial e Anónimo**. Os dados pessoais servem apenas para fins estatísticos. Por favor responda com **sinceridade** escolhendo para cada questão a alternativa de resposta adequada e assinalando-a com uma cruz (X). **MUITO OBRIGADA**

Área de formação: _____

Sector em que trabalha: _____ Idade: _____ Estado Civil _____

1- Há quanto tempo é Técnico de Reeducação?

Menos de 5 anos	☐
Entre 5 a 10 anos	☐
Entre 10 e 15 anos	☐
Mais de 15 anos	☐

2- Se pudesse recuar no tempo e escolher a profissão, escolheria novamente a de Técnico de Reeducação?

Sim ☐ Não ☐ Porquê? _____

3- Até que ponto se sente motivado (a) para trabalhar como Técnico de Reeducação?

Muito motivado	☐
Pouco motivado	☐
Nada motivado	☐

4- A que se deve a resposta indicada no n.º 3?

Salário	☐
Vocação	☐
Ambiente prisional	☐
Os reclusos	☐
O horário de trabalho.	☐

5- Em média, qual é o seu salário?

Até 2 sal. min.	☐
Entre 2 e 4 sal. min.	☐
Entre 4 e 6 sal. min.	☐
Mais de 6 sal. min.	☐

6- O que pensa do seu salário?

É pouco	☐
É suficiente	☐
É bom	☐
É ótimo	☐

7- Porque trabalha como Técnico de Reeducação?

Pelo salário	☐
Por necessidade	
Por gosto	☐
Não tem outra opção	☐
	☐

8- Das hipóteses abaixo indicadas, qual é a mais importante para motivar um Técnico de Reeducação?

- | | |
|--|--------------------------|
| Salário | ☐ |
| Ambiente entre os colegas | ☐ |
| Melhores condições de trabalho | ☐ |
| Intervenção com os reclusos | ☐ |
| Gestão de carreiras | ☐ |
| A estrutura arquitectónica do edifício | ☐ |

9- Acha que faz alguma diferença, o Técnico estar motivado (a) ou não?

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| Nenhuma diferença | ☐ |
| Pouca diferença | ☐ |
| Muita diferença | ☐ |

10- O que é que considera mais importante no seu trabalho?

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| Os amigos | ☐ |
| Salário | ☐ |
| Profissão | ☐ |
| Contacto com os reclusos | ☐ |
| Valorização profissional | ☐ |

11- Acredita na recuperação dos reclusos da sua Unidade?

Sim ☐ Não ☐ Porquê? _____

12- O que considera mais desgastante na sua actividade?

Horário sobrecarregado

☐

Chefes incompetentes

☐

Perigo de rebelião

☐

Desvalorização do seu trabalho

☐

13- Tem frequentado acções de formação?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, em que áreas? _____

Muito Obrigada pela sua colaboração

Anexos II
Escala de Abandono Aprendido

ESCALA DE ABANDONO APRENDIDO (EAA)

O presente questionário é **CONFIDENCIAL** e **ANÔNIMO**.

As suas respostas serão analisadas conjuntamente com as respostas de outras pessoas, pelo que não haverá acesso às respostas individuais.

Por favor, leia com atenção as frases que se seguem. Analise como cada uma delas se aplica a si mesmo ou aos sentimentos que tem acerca de si próprio e assinale com uma cruz (X) o quadro de resposta que melhor corresponda ao seu acordo ou desacordo em relativamente a cada uma das afirmações.

Adaptação da Learned Helpness Scale (Quinless & McDermott, 1988)

N. Lima santos & H. Costa Ribeiro, 1999

AFIRMAÇÃO

RESPOSTA

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Por mais energia que eu dedique a uma tarefa, sinto que não tenho qualquer controlo sobre os resultados.	☐	☐	☐	☐
2. Sinto que a minha incapacidade para resolver problemas é a causa dos meus insucessos.	☐	☐	☐	☐
3. Sou incapaz de encontrar soluções para os problemas mais difíceis.	☐	☐	☐	☐
4. Não me coloco em situações de que eu não possa prever os resultados.	☐	☐	☐	☐
5. Se efectuo uma tarefa e tenho êxito é provavelmente porque tive sorte.	☐	☐	☐	☐
6. Não tenho capacidade para resolver a maior parte dos problemas da vida.	☐	☐	☐	☐
7. Quando não tenho êxito numa tarefa deixo de fazer qualquer tentativa para executar tarefas semelhantes, porque sinto que voltarei a falhar de novo.	☐	☐	☐	☐
8. Quando alguma coisa não corre do modo como planeei, sei que é por causa da falta de capacidade da minha parte.	☐	☐	☐	☐
9. As outras pessoas têm mais controlo do que eu sobre os sucessos e sobre os insucessos do dia-a-dia.	☐	☐	☐	☐
10. Não tento executar uma nova tarefa se no passado tiver falhado tarefas semelhantes.	☐	☐	☐	☐
11. Quando o meu desempenho é fraco é porque não tenho capacidade para fazer melhor.	☐	☐	☐	☐
12. Não aceito uma tarefa se eu não pensar que serei bem sucedido.	☐	☐	☐	☐
13. Sinto que tenho pouco controlo sobre os resultados do meu trabalho.	☐	☐	☐	☐
14. Não tenho êxito na maior parte das tarefas que tento fazer.	☐	☐	☐	☐
15. Sinto que qualquer outra pessoa actuaria melhor que eu na maior parte das tarefas.	☐	☐	☐	☐
16. Sou incapaz de atingir e concretizar os meus objectivos de vida.	☐	☐	☐	☐
17. Quando não sou bem sucedido numa tarefa censuro-me a mim próprio e atribuo o insucesso à minha estupidez.	☐	☐	☐	☐
18. Por mais que tente, parece que as coisas nunca serão como eu desejo.	☐	☐	☐	☐
19. Sinto que o meu êxito é mais reflexo da sorte do que das minhas capacidades.	☐	☐	☐	☐
20. O meu comportamento não parece influenciar o êxito de um grupo de trabalho.	☐	☐	☐	☐

Anexo III
Grelha de Avaliação do Estatuto Sócio-Económico

Avaliação do estatuto sócio-económico

Ocupação

1 - alto

Alta Administração do estado (chefia ministerial, deputados, juizes e magistrados, directores-gerais, etc.);

Direcção e pessoal superior dos quadros da Administração Pública (directores, inspectores e chefes de serviço do Estado, dos corpos administrativos e de coordenação económica);

Direcção administrativa de empresas privadas (administradores, directores, inspectores-gerais, gerentes e chefes de serviço, etc.);

Direcção técnica de empresas privadas (técnicos diplomados responsáveis, engenheiros, economistas, consultores jurídicos, agentes técnicos, preparadores de serviço, etc.);

Entidade exercendo uma profissão liberal, técnicos e equiparados (catedráticos, doutores, licenciados com alta posição, advogados do cartório, médicos com clínica própria, architectos com estúdio próprio, etc.);

Proprietários de grandes explorações agrícolas. Industriais com empresas de grande dimensão;

Directores e grandes artistas de artes (teatro, cinema, bailado, música, etc.). Escritores e poetas de renome nacional comprovado;

Escultores e decoradores de reconhecida categoria;

Pintores de arte, oficialmente galardoados;

Altas personalidades ou clero secular católico;

Diplomatas e cônsules do corpo diplomático acreditado em Portugal.

2 - Médio-Alto

Licenciados com posição média (assistentes universitários, professores do ensino secundário, químicos contratados, engenheiros-agrónomos e silvicultores, médicos veterinários, notários, etc.);

Pessoal dos quadros da Administração Pública de média categoria (chefes de repartição, chefes de secção, funcionalismo público de carteira com posição destacada, etc.);

Pessoal dos quadros administrativos e técnicos de empresas privadas, sem funções directivas mas com posições destacadas em bancos, seguros, comércio e indústria (contabilistas, chefes de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.);

Jornalistas, intérpretes e guias acreditados pelas entidades oficiais;

Técnicos de teatro, cinema, rádio e televisão. Artistas de segundo plano;

Religiosos regulares católicos;

Profissões de carácter intelectual;

Pessoal superior das equipagens de barcos e aeronaves (comandantes, pilotos, comissários de bordo, hospedeiras, etc.);

Modelos e manequins de alta costura.

3 - Médio

Proprietários de pequenas indústrias;

Proprietários de explorações agrícolas de pequena e média dimensão;

Proprietários de indústrias domésticas. Proprietários de pensões e restaurantes;

Comerciantes e vendedores da pequena indústria;

Proprietários de institutos de beleza ou cabeleireiros, de alfaiatarias, etc.;

Empregados de escritório. Empregados de comércio e indústria;

Angariadores e agentes comerciais. Caixeiros viajantes e compradores por conta de outrem;

Capatazes e contramestres, verificadores e controladores de trabalho;

Proprietários ou agricultores que trabalham, eles próprios, as suas terras;

Regentes agrícolas;

Capitães e mestres de embarcações. Radiotelegrafistas, etc.;

Procuradores e solicitadores,

Despachantes de mercadorias; Empreiteiros de obras e serviços.

4 - Médio-Baixo

Operários e trabalhadores qualificados, especializados (pintores, mecânicos, torneiros, maquinistas, cinzeladores, compositores de vidro, compositores tipográficos, afinadores de instrumentos musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, esmaltadores, electricistas, etc.);

Operários e trabalhadores qualificados semi-especializados (motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores, silvicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados, etc.);

Agentes de cais, carteiros e boletineiros;

Arrendatários, rendeiros e parceiros de pequena exploração;

Comerciantes de ínfima categoria (quiosques, vendas, etc.);

Damas de companhia, perceptores e governantes;

Sacristães, sineiros e ajudantes de culto;

Feitores e administradores agrícolas;

Criadores e tratadores de gado.

5 - Baixo

Trabalhadores não especializados (jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.);

Serviços domésticos;

Contínuos, paquetes, guardas nocturnos, porteiros;

Caixeiros de praça, caixeiros de balcão de baixa categoria;

Magarefes, costureiras e aprendizas;

Vendedores ambulantes, engraxadores.

Instrução

- 1 - *Alto* - universitária, escolas superiores, etc.;
- 2 - *Médio-Alto* - bacharelato, curso secundário (décimo-segundo ano);
- 3 - *Médio* - escolas profissionais, ensino secundário (nono ano);
- 4 - *Médio-Baixo* - instrução primária;
- 5 - *Baixo* - instrução primária incompleta ou nula.

NORMA, S.A.R.L.

Anexo IV
Questionário Sócio-Demográfico

Questionário Sócio-Demográfico (QSD)

O presente questionário é **Confidencial e Anónimo**. Os dados pessoais servem apenas para fins estatísticos. Por favor responda com **sinceridade** escolhendo para cada questão a alternativa de resposta adequada e assinalando-a com uma cruz (X). **MUITO OBRIGADA**

01. **Sexo:** Feminino ☐

Masculino ☐

02. **Idade:** até 20 anos ☐

21 - 30 anos ☐

31 - 40 anos ☐

41 - 50 anos ☐

mais de 50 anos ☐

03. **Escolaridade:** até ao 4º ano completo ☐

4 ao 6º ano completo ☐

6º ao 9º ano completo ☐

9º ao 12º ano completo ☐

ensino superior completo ☐

ensino superior incompleto ☐

04. **Estado civil:** solteiro ☐

casado ☐

divorciado ☐

união de facto ☐

viúvo ☐

06. **Antecedentes criminais:** primário ☐

reincidente - 2 ou 3 vezes ☐

reincidente - 4 ou 5 vezes ☐

reincidente - mais de 5 vezes ☐

05. **Actividade(s) profissionais antes da detenção:**

nunca trabalhou ☐

desempregado ☐

reformado ☐

trabalhava por conta própria ☐ em quê? _____

trabalhava por conta de outrem ☐ em quê? _____

07. Tempo de pena a cumprir: até 5 anos ☐

6-10 anos ☐

11-15 anos ☐

Mais de 15 anos ☐

08. Actividade(s) profissionais durante a reclusão:

não ☐

sim ☐ qual / quais _____

09. Medidas de flexibilização da pena:

saídas precárias ☐

R.A .V. I. (regime aberto voltado para interior) ☐

R.A .V. E (regime aberto voltado para exterior) ☐

Não beneficia de nenhuma ☐

10. Apoio familiar sócio familiar: (visitas, p.e.)

familiares ☐

amigos ☐

familiares e amigos ☐

não tem visitas ☐

outro(s) ☐

Qual / Quais _____

11. Apoio técnico durante a permanência dentro do estabelecimento prisional:

Procuo apoio dos técnicos: ☐

Não procuro apoio dos técnicos ☐

Procuo só quando sinto que necessito ☐

13. O apoio técnico que tem habitualmente é do técnico de:

- Não tenho apoio ☐
- Psicologia ☐
- Educador social ☐
- Assistente social ☐
- Médico ☐
- outro(s) ☐ Qual / Quais _____

14. Sente que a intervenção / apoio que tem o (a) vai ajudar quando sair do estabelecimento prisional?

- Sim ☐
- Não ☐ Porquê? _____

Por favor, queira verificar se respondeu a todas as questões anteriores.

OBRIGADA. A SUA COLABORAÇÃO FOI MUITO IMPORTANTE.

Anexo V
Grelha de Observação (Pré-Teste)

REFLEXÃO FALADA

GRELHA DE OBSERVAÇÃO:

DÚVIDAS	COMENTÁRIOS	SUGESTÕES	OUTROS

Sujeito Nº: _____

Anexo VI
Autorização da Direcção Geral dos Serviços Prisionais



UNIVERSIDADE
PORTUCALENSE
INFANTE D. HENRIQUE

Rua Dr. António Bernardino de Almeida, 541 / 619
4200-072 Porto • Portugal
Tel +351 22 557 20 00 • Fax +351 22 557 20 10
www.upt.pt

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DO PATRIMÓNIO

Exmo. Senhor Director
Da Direcção Geral dos Serviços Prisionais
Travessa da Cruz do Torel, nº1
1150-122 Lisboa

Porto, 12 de Janeiro de 2007

Exmo. Senhor Director,

No âmbito da tese de Mestrado em Educação Social, da nossa Aluna Ana Paula Martins Lima, subordinada ao tema “Síndrome de Abandono aprendido: factor de risco nos processos de intervenção em Educação Social nos Estabelecimentos Prisionais Portugueses”, vimos por este meio solicitar autorização para esta aluna visitar os Estabelecimentos Prisionais nos Distritos do Porto (Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira e Estabelecimento Prisional de St^a Cruz do Bispo- Feminino); Distrito de Coimbra (Estabelecimento Prisional de Coimbra); Distrito de Castelo Branco (Estabelecimento Prisional de Castelo Branco); Distrito de Lisboa (Estabelecimento Prisional de Monsanto e Estabelecimento Prisional de Tires); Distrito de Beja (Estabelecimento Prisional de Odemira) e Distrito da Guarda (Estabelecimento Prisional da Guarda), a fim de completar um estudo junto da população masculina e feminina dessas Instituições, bem com a recolha da informação sobre a motivação dos técnicos de reeducação em relação ao desempenho da sua actividade. Para o efeito, pretende-se administrar um questionário (anexo) aos reclusos e uma entrevista estruturada aos técnicos.

Se na eventualidade de haver alguma impossibilidade quanto às Instituições mencionadas, solicitamos que V. Exas. façam o favor de nos indicar outras em alternativa

Na expectativa da decisão positiva de V. Exas, creia-nos ao dispor.

Atenciosamente

A coordenadora do Mestrado em Educação Social

Prof.^a Doutora Isabel Freitas

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

DIRECÇÃO GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS

Direcção de Serviços de Planeamento, Documentação, Estudos e Relações Internacionais

Exma Senhora
Professora Dr^a Isabel Freitas
Departamento de Ciências da Educação e do
Património
Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Rua Dr. António Bernardino de Almeida, 541/619

4 200 - 072 PORTO

V/ referência
2007/03/16

N/ referência

Ofício N.º
116 /DSPDERI/2 007

Data
2 007 / 04 / 03

Assunto: Investigação académica para obtenção de Mestrado em Educação Social pela Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Tenho a honra de informar V. Exa de que, por despacho do Senhor Director - Geral e tendo em vista a elaboração do trabalho supramencionado, a mestranda Ana Paula Martins Lima está autorizada a desenvolver a pesquisa nos Estabelecimentos Prisionais Centrais de Castelo Branco, Coimbra e Paços de Ferreira, nos Especiais de Santa Cruz do Bispo e Tires e nos Estabelecimentos Prisionais Regionais da Guarda e de Odemira. Daqui decorre que pode aplicar dois questionários a uma amostra de 300 e 400 reclusos e a uma outra de 50 técnicos superiores de educação, equitativamente distribuídos pelos Estabelecimentos Prisionais acima referidos. Complementarmente informa-se que o Estabelecimento Prisional de Monsanto não pode ser estudado por se encontrar em fase de reestruturação

Dando cumprimento ao disposto na Circular nº 5 / GDG / 2001 de 18 de Junho – que regula estágios e investigações académicas - chama-se a atenção para o facto da investigação estar sujeita às condições de:

- a execução do trabalho estar sempre dependente da disponibilidade dos funcionários e reclusos para, após consentimento informado, colaborarem, reservando-se-lhes o direito de, a qualquer momento, poderem interromper a sua cooperação;

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

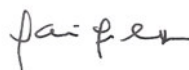
DIRECÇÃO-GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS

Direcção de Serviços de Planeamento, Documentação, Estudos e Relações Internacionais

- a calendarização e o modo de organização da pesquisa dever ser acordada com a Direcção de cada um dos Estabelecimentos Prisionais anteriormente referidos, por forma a que se conciliem os objectivos académicos com a exequibilidade do trabalho, sem perturbação da vida quotidiana do Estabelecimento;
- haver obrigação de preservar o anonimato dos dados e das pessoas que venham a cooperar;
- remeter cópias do trabalho final à Direcção de Serviços de Planeamento, Documentação, Estudos e Relações Internacionais, assim como aos Estabelecimentos Prisionais onde realizou o estudo.

Com os melhores cumprimentos.

A Directora de Serviços



(Maria José Matos)

SM/2007