

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



Mestrado em Psicologia

Área de especialização: Psicologia Clínica e da Saúde

Experiências de Aprendizagem, Delinquência e Mudança de Reclusos

Joana Isabel Martins dos Santos

Orientação: Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio

Évora | 2012

“Esta dissertação inclui as críticas e sugestões do júri”

AGRADECIMENTOS

Este meu percurso académico, e também pessoal, tem sido levado a bom porto graças, em grande parte, ao apoio de variadas pessoas que marcaram a minha vida. Deste modo, não poderei deixar de agradecer especialmente...

...à Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio, orientadora deste estudo, agradeço pela sua excelente orientação pautada pelo rigor e eficiência, aliada à permanente disponibilidade e incentivo, fundamentais à concretização deste trabalho.

...à Direcção Geral dos Serviços Prisionais e ao Estabelecimento Prisional Regional de Beja agradeço terem tornado este trabalho possível, através da incondicional disponibilidade por parte de dirigentes e funcionários. Também aqui agradeço a todos os reclusos que aceitaram participar neste estudo, e que tornaram possível a sua concretização.

...aos meus pais, à minha irmã e à minha avó pela presença contínua e apoio incondicional que me têm dados todos estes anos. Por terem acreditado que conseguiria levar mais esta etapa a bom porto.

...a toda a minha família que sempre teve uma palavra de apoio e incentivo.

...à Cátia, Diana, Carlos, por TUDO. Por estes 6 anos de aventuras e desventuras, de risos e choros e de segredos partilhados. Todos os momentos em que o que me apetecia era “fugir” vocês estavam sempre prontos a fazer-me rir. Adoro a nossa cumplicidade!

...ao João por ter estado sempre pronto a ajudar e a ouvir-me mesmo que nas horas mais tardias.

...à Helena e à Diana por, apesar da distância, terem sempre tempo para um telefonema, e-mail ou mensagem.

...ao Rúben, pelo *timing*... pelas longas e entusiásticas conversas, até se perder a noção das horas...

...a todos os que me marcaram e que de uma forma ou outra ajudaram a que pudesse aqui chegar.

RESUMO

A delinquência é um comportamento que remete para uma realidade multidimensional, multideterminada e com diversas manifestações encontrando-se de alguma forma ligada a aprendizagens realizadas. O estudo apresentado foca-se na descrição de reclusos sobre as várias facetas do aprender, da delinquência e da sua possível relação. Pretendemos identificar a importância que os reclusos (primários e reincidentes) atribuem às suas aprendizagens pessoais, sociais e académicas e às experiências a elas associadas, compreendendo em que medida os seus comportamentos delinquentes são por si conceptualizados como algo relacionado com as aprendizagens realizadas ao longo da sua vida. Os dados foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas e tratados, *a posteriori*, qualitativa e quantitativamente.

Os resultados sugerem que os reclusos primários concebem a aprendizagem maioritariamente como um processo instrumental, e positivo, enquanto que os reclusos reincidentes a concebem, para além de um processo instrumental, como algo que implica uma mudança pessoal. A delinquência é vista maioritariamente por ambos os grupos como um acto que infringe as leis. A relação entre delinquência e aprendizagem é referida por ambos os grupos de participantes como existente. Os dados obtidos apresentam implicações para a prevenção de comportamentos delinquentes.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Mudança, Delinquência, Fenomenografia, Reclusos

ABSTRACT

“Experiences of learning, delinquency and change in inmates”

Delinquency is a behavior that involves a multidimensional and multidetermined reality, with several manifestations, being connected, somewhat to several learning. This study focuses in the description of inmates about learning, delinquency and their possible relationships. We aim to identify the importance that inmates (first-time and recurrent) give to their personal, social and academic learning, as also as the experience that results from it, understanding in which way their delinquent behavior is conceptualized as something connected with learning through life. Data was obtained through semi-structured interviews and treated, afterwards, qualitatively and quantitatively. Results suggest that first-time inmates conceive learning, especially as an instrumental process, a positive one, while recurrent inmates conceive it as, besides an instrumental process, something that implies a personal change. Delinquency is mainly seen as an act that goes against laws. The relationship between delinquency and learning is referred to as an existing one by both groups. This data has implications for the prevention of delinquent behavior.

Key-words: Learning, Change, Delinquency, Fenomenography, Inmate

ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Resumo	iv
Abstract	v
Índice.....	vi
Índice de Quadros	viii
Introdução.....	1
Capítulo I: Delinquência – Conceito e Perspectivas.....	5
1. Perspectivas da Delinquência	7
1.1.Perspectiva Biológica.....	8
1.2.Perspectiva Psicológica	8
1.3.Perspectiva Sociológica	11
1.4.Perspectiva Situacional.....	13
1.5.Perspectiva Interaccionista	14
2. Reincidência e Não Reincidência.....	17
3. Respostas ao fenómeno da Delinquência.....	20
3.1.Medidas alternativas à prisão.....	20
3.2.Pena de prisão.....	21
Capítulo II: Educação, Aprendizagem e Mudança	29
1. Teorias da Aprendizagem	31
2. Concepções de Aprendizagem	37
3. Aprendizagem e Mudança	41
Capítulo III: Aprendizagem e Delinquência – Que Relação?.....	47
1. Percurso Académico e Delinquência	47
2. Delinquência e Aprendizagem Social.....	50
3. Avaliação das causas dos acontecimentos.....	54
Capítulo IV: Estudo Empírico	57
1. Objectivos do Estudo.....	59
2. Metodologia	60

2.1. Participantes	60
2.2. Instrumentos e Procedimentos.....	62
2.2.1. Recolha de Dados.....	64
2.2.2. Análise de Dados	67
Capítulo V: Apresentação e Análise dos Resultados	73
Tema I – Aprendizagem.....	73
1. Concepção de Aprendizagem	73
2. Processo de Aprendizagem	78
3. Conteúdos de Aprendizagem	83
Tema II – Delinquência	109
1. Concepção de Delinquência	109
2. Causas da Delinquência	114
Tema III - Aprendizagem e Delinquência	121
1. Aprendizagem e Actos Delinquentes.....	121
2. Aprendizagem e Detenção.....	126
3. Aprendizagem e Reincidência.....	130
Tema IV – Aprendizagem e Reclusão.....	134
1. Aprendizagem no Estabelecimento Prisional	134
2. Aprendizagem no Estabelecimento Prisional e Reincidência	137
Capítulo VI – Conclusões.....	143
Referências Bibliográficas	155
Anexos	168
Anexo I - Guião da entrevista.....	170
Anexo II - Carta de Autorização	174
Anexo III - Grelha de Análise e Guião de Leitura	178

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Diferentes tipos de construtivismo (adaptado de Woolfolk, 2001, p. 279) .	35
Quadro 2 - Aprendizagem Social da Agressão (adaptado de Matos, 2005, p. 256)	51
Quadro 3 - Habilitações Literárias dos Participantes.....	61
Quadro 4 - Participantes: com quem viviam antes da detenção.....	61
Quadro 5 - Idades aquando da primeira detenção (grupo B)	62
Quadro 6 - Relação entre a estrutura da investigação e as questões da entrevista (adaptado de Grácio, 2002, p. 165; por Grácio & Santos, 2011).....	64
Quadro 7 - Concepções de Aprendizagem, Categorias, Frequências e Percentagens	74
Quadro 8 - Concepção de Aprendizagem. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens	76
Quadro 9 - Processo de Aprendizagem, Categorias, Frequências e Percentagens	78
Quadro 10 - Processo de Aprendizagem. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens	81
Quadro 11 - Conteúdos de Aprendizagem, Categorias, Frequências e Percentagens	84
Quadro 12 - Conteúdos de Aprendizagem. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens	86
Quadro 13 - Conteúdos mais relevantes da Aprendizagem, Categorias, Frequências e Percentagens	89
Quadro 14 - Conteúdos mais relevantes de Aprendizagem. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens	91
Quadro 15 - Consequências das aprendizagens realizadas. Categorias, Sub- categorias, Frequências e Percentagens.....	95
Quadro 16 - Aprendizagem Retrospectiva. Categorias, Frequências e Percentagens	98
Quadro 17 - Aprendizagem Retrospectiva. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens	99
Quadro 18 - Aprendizagem Prospectiva. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens	104
Quadro 19 - Concepções de Delinquência. Categorias, Frequências e Percentagens	109
Quadro 20 - Concepção de Delinquência. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens	112
Quadro 21 - Causas da Delinquência. Categorias, Frequências e Percentagens	115
Quadro 22 - Causas de Delinquência. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens	118

Quadro 23 - Relação entre aprendizagem e delinquência (critério-sujeitos)	121
Quadro 24 - Motivos da existência da Relação entre Aprendizagem e Actos Delinquentes. Categorias, Frequências e Percentagens.....	122
Quadro 25 - Motivos da Inexistência da relação entre Aprendizagem e Actos Delinquentes. Categorias, Frequências e Percentagens.....	123
Quadro 26 - Atitude Ambivalente entre Aprendizagem e Actos Delinquentes. Categorias, Frequências e Percentagens	125
Quadro 27 - Relação entre aprendizagens realizadas e detenção (<i>critério-sujeitos</i>). 126	
Quadro 28 - Relação entre Aprendizagens realizadas e Detenção. Categorias, Frequências e Percentagens.	127
Quadro 29 - Relação entre Aprendizagens Não realizadas e Detenção. Categorias, Frequências e Percentagens.	128
Quadro 30 - Inexistência de Relação entre Aprendizagem e Detenção. Categorias, Frequências e Percentagens	129
Quadro 31 - Relação entre aprendizagem e reincidência (critério-sujeitos)	130
Quadro 32 - Aprendizagens que evitam a reincidência. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens	131
Quadro 33 - Aprendizagens no Estabelecimento Prisional. Categorias, Frequências e Percentagens	134
Quadro 34 - Aprendizagens no Estabelecimento Prisional. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens	135
Quadro 35 - Relação entre Aprendizagem no Estabelecimento Prisional e Reincidência (critério-sujeitos)	137
Quadro 36 - Aprendizagens no Estabelecimento Prisional e Evitamento da Reincidência. Categorias, Frequências e Percentagens	138
Quadro 37 - Aprendizagens no Estabelecimento Prisional e nenhum efeito na Reincidência. Categorias, Frequências e Percentagens	139
Quadro 38 - Ambivalência entre Aprendizagens no Estabelecimento Prisional e Reincidência. Categorias, Frequências e Percentagens	140

Introdução

Com a modernização das sociedades e com a constante mudança de valores e ideais que se tem observado ao longo dos últimos anos, os níveis de violência foram aumentando consideravelmente, assim como a delinquência, sendo esta visível em camadas cada vez mais jovens.

De acordo com Filho e Ferreira-Borges (2009), além de poder provocar a morte e incapacidade, a violência tem também outras consequências, sendo regularmente associada ao consumo de tabaco, álcool e drogas, depressão e perturbações de ansiedade, obesidade, perturbações do sono e de alimentação e comportamentos sexuais de risco. Podemos concluir que a violência é um problema global de saúde, sendo a sua prevenção fundamental. Neste sentido, tem-se verificado, cada vez mais, uma tentativa para melhor compreender os fenómenos de delinquência e quais as suas possíveis causas e efeitos.

Recorrendo a uma abordagem fenomenográfica, enquanto metodologia de investigação que tem como objectivo estudar as formas qualitativamente distintas, através das quais os sujeitos percebem e compreendem vários fenómenos do mundo, o núcleo do presente trabalho reside na análise das concepções de aprendizagem, delinquência e sua relação na perspectiva de reclusos.

Sendo a delinquência um fenómeno multifacetado e que até à data ainda não reúne consenso entre os investigadores no que concerne às suas causas e mesmo definição, neste estudo um dos aspectos foco é a possível relação que poderá existir entre a delinquência e a aprendizagem, e em que medida as aprendizagens realizadas, ou não realizadas, poderão ser percebidas como estando na origem da delinquência. Entendemos a aprendizagem como um processo que resulta da interacção do indivíduo com o meio que o rodeia, acabando por influenciar o seu modo de ver o mundo circundante, suas ideias e postura.

Diversos estudos consideram que para a integração social dos sujeitos, é necessário adquirir competências ao nível interpessoal, académico, profissional e pessoal (e.g., Dishion, Loeber, Loeber-Stouthamer & Patterson, 1984; Negreiros, 2001). Lacunas no desenvolvimento de tais competências poderão condicionar a integração social do indivíduo, podendo surgir comportamentos desviantes. Neste sentido, deficiências ao nível de algumas aprendizagens podem ser em parte as responsáveis pela prática deste tipo de comportamentos.

Deste modo, podemos considerar a delinquência como um problema social e educativo. Investigações diversas (e.g., Katsiyannis et al., 2008; Malmgren et al., 1999; Zamora, 2005) têm demonstrado que baixos níveis de sucesso académico são um

factor de relevo no crime e delinquência, já que evidenciam que jovens marginalizados são aqueles que irão provavelmente apresentar níveis elevados de insucesso académico e envolver-se com o sistema judicial posteriormente. Meltzer e colaboradores (1984) concluíram que os estilos de aprendizagem dos jovens delinquentes podem ser qualitativamente diferentes e que as dificuldades de aprendizagem precoces podem ser um indicador de risco para a prática de comportamentos delinquentes futuros. Os resultados obtidos permitem afirmar que o insucesso académico precede os comportamentos delinquentes – ideia esta que refuta o que até então era defendido, de que os adolescentes delinquentes apresentavam baixos níveis de sucesso académico devido às suas características agressivas, o que iria interferir na postura e sucesso escolar.

A abordagem do trabalho que apresentaremos resulta do facto de estudos anteriores se terem centrado maioritariamente sobre a delinquência, suas causas e efeitos e muito poucos terem identificado as concepções que a população reclusa teria acerca dos fenómenos da delinquência e da aprendizagem. Neste quadro, procuramos pois i) identificar qual a importância que os participantes atribuem às suas aprendizagens pessoais, sociais e académicas e às experiências a elas associadas e ii) compreender em que medida os seus comportamentos delinquentes são por si conceptualizados como algo relacionado com as aprendizagens realizadas ao longo da sua vida. Esperamos, deste modo, que a presente investigação possa trazer uma mais-valia no que diz respeito à compreensão desta população e da percepção que tem acerca dos fenómenos da delinquência e da aprendizagem.

Apresentamos este estudo organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo refere-se ao fenómeno da delinquência, sendo este entendido como “um padrão estável de desrespeito pelos direitos dos outros ou de violações das normas sociais em vigor numa determinada comunidade” (Machado, 2004, p. 292), remetendo para uma realidade multidimensional, multideterminada e com diversas manifestações (Machado, 2004). Devido à dificuldade em compreender este fenómeno, várias ciências tentaram defini-lo e indicar as suas causas. Assim, neste primeiro capítulo, evidenciamos as várias abordagens realizadas deste fenómeno, assim como as respostas sociais em relação à prática de comportamentos desviantes.

Num segundo capítulo, debruçámo-nos sobre o outro fenómeno-alvo do estudo: a aprendizagem. A aprendizagem é um processo presente ao longo de todo o desenvolvimento humano, implicando também mudanças no próprio sujeito. Interligámos este conceito de aprendizagem com a educação e com a mudança pessoal sofrida pelos sujeitos. Através de experiências de aprendizagem e educação,

é possível que o ser humano integre novas informações e possa até alterar as suas estruturas internas, acabando por evidenciar novos pontos de vista e comportamentos.

O terceiro capítulo remete para a interligação da delinquência com a aprendizagem, evidenciando-se estudos que demonstram a interligação da aprendizagem escolar com a delinquência, e ainda o facto de este comportamento poder ser aprendido socialmente (e.g., Dishion et al., 1984; Katsiyannis et al., 2008; Meltzer et al., 1984). Remetendo para esta ligação, fazemos também referência à avaliação causal dos acontecimentos, já que com a teoria da Atribuição Causal (Weiner, 1995) se defende que quando o comportamento de uma pessoa é considerado, procura-se estabelecer a causa do mesmo, o que tem consequências ao nível dos comportamentos subsequentes. São assim suscitadas emoções específicas (afecto) dependentes das características internas/externas e de controlabilidade/incontrolabilidade da causa, que irão condicionar a reacção (acção) que se terá em relação a um determinado comportamento (Rodrigues & Assmar, 2003).

O quarto capítulo centra-se no estudo empírico. Foi nosso objectivo analisar as concepções de dois grupos de reclusos: aqueles que já tinham previamente sido detidos e os que se encontravam, aquando das entrevistas, pela primeira vez presos. Assim, apresentamos os objectivos desta investigação, os participantes e os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados, designadamente, a entrevista semi-estruturada e análise de conteúdo.

O último capítulo apresenta os resultados. São expostas as análises de cada um dos temas desta investigação (Aprendizagem, Delinquência, Aprendizagem e Delinquência, Aprendizagem e Reclusão), assim como as principais inferências que podem ser retiradas. É ainda feita a comparação entre os dois grupos de participantes – reclusos primários (ou não-reincidentes) e reclusos reincidentes.

Por último apresentamos as conclusões gerais do nosso estudo, em que procuramos estabelecer uma relação entre os dados encontrados e as suas implicações em relação com a literatura.

Capítulo I: Delinquência – Conceito e Perspectivas

A génese da violência está na discrepância entre o desejo e a realidade, entre as aspirações, expectativas e esperanças das pessoas e a dificuldade real de as atingir, de modo que esta frustração acumulada pode transformar-se em violência (Cordeiro, 2003).

O envolvimento na violência por parte dos jovens, quer como vítimas quer como perpetradores, é actualmente reconhecido como um sério problema de saúde em todo o mundo (Filho & Ferreira-Borges, 2009). De acordo com a ideia defendida por Trembley e colaboradores (1996, cit. por Filho & Ferreira-Borges, 2009), a importância concedida ao estudo da violência não se torna surpreendente na medida em que a agressividade, quando manifestada precocemente e expressa sob a forma de agressão física, é um dos principais preditores da delinquência.

Para além de assumida como um problema de saúde, a delinquência é também considerada um fenómeno social e educativo: “As crianças e os jovens designados “delinquentes” e “indisciplinados”, mais tarde considerados “inadaptados”, hoje apelidados de “agentes de facto qualificado na lei penal como crime”, definiram-se historicamente como um problema, não apenas social, mas também educativo” (Nóvoa, 2010).

Enquanto fenómeno de natureza social, a delinquência remete para as interacções estabelecidas entre indivíduos, sociedades e os sistemas de normas que tendem a enquadrar e orientar a acção dos sujeitos num determinado contexto (Becker, 1963; cit. por Carvalho, 2005). Assim, quando comportamentos delinquentes são identificados, são desencadeados mecanismos sociais de reprovação e sanção “que espelham uma reacção colectiva que vai além do quadro familiar e educativo, acarretando uma intervenção administrativa ou judiciária” (Carvalho, 2005, p. 72). Deste modo, são também considerados como determinantes na etiquetagem de um indivíduo como delinvente, aspectos de natureza jurídica, condições ecológicas, económicas, sociais e ideológicas de uma sociedade.

Enquanto conceito socialmente construído e partilhado, a delinquência só pode ser compreendida em referência a um determinado contexto, estando naturalmente associada a experiências com vários agentes de socialização, designadamente a família, o(s) grupo(s) de pares, a escola e outras instituições (Carvalho, 2005).

O conceito de delinquência é provavelmente aquele que está associado a uma maior imprecisão, sendo utilizado muitas vezes de forma indistinta em relação ao conceito de comportamento anti-social. O conceito de delinquência é empregue

quando se verifica uma transgressão das leis em vigor numa sociedade. O conceito de comportamento anti-social é um termo mais abrangente, já que se refere a actos transgressivos ou violações de normas ou expectativas sociais considerados inapropriados já que danificam outros e, nessa medida, assume repercussões na sociedade (Lemos, 2010). Rutter e colaboradores (1998) definem o conceito de comportamento anti-social como uma característica dimensional que os indivíduos podem manifestar em maior ou menor grau, já que engloba comportamentos que violam as normas sociais e/ou leis (Negreiros, 2001). Nesta ordem de ideias é utilizado o termo delinquência para melhor definir comportamentos anti-sociais assumidos pelos sujeitos e que implicam a infracção da Lei em vigor, podendo ocorrer acusação e/ou condenação pelo Sistema de Justiça (Lemos, 2010).

A designação de comportamento anti-social e/ou delinquência é bastante abrangente, remetendo para uma realidade multidimensional, multideterminada e com diversas manifestações (Machado, 2004). Num sentido lato, estes comportamentos podem ser definidos como “um padrão estável de desrespeito pelos direitos dos outros ou de violações das normas sociais em vigor numa determinada comunidade” (Machado, 2004, p. 292), podendo ser também definidos como um padrão de resposta cuja consequência é maximizar gratificações imediatas ou neutralizar as exigências do ambiente social (Patterson, Reid & Dishion, 1992). Desta forma, comportamentos como roubo, desonestidade, destruição de propriedade alheia e actos crónicos de agressão são denominados de comportamentos anti-sociais (Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Yule, 1995; Kagan, 2004; Negreiros, 2001).

Diversos estudos nesta área tornaram possível construir um perfil de um indivíduo que poderá apresentar certos comportamentos delinquentes, sendo que tais características dizem respeito ao facto deste não conseguir manter relações pessoais afectivas, ser instável no trabalho, ligar-se facilmente a grupos marginais, ter dificuldade em subsistir sem ajuda, mudar de ideias por impulso e ter uma baixa tolerância à frustração. Alguns destes indivíduos seriam desassossegados, impulsivos, maus alunos, tendo ainda praticado alguns pequenos delitos (Cordeiro, 2003). Segundo Patterson e colaboradores (1992) indivíduos referidos como anti-sociais apresentam comportamentos como agressividade, desobediência, oposicionismo, temperamento exaltado, baixo controle de impulsos, roubos e fugas.

De forma a promover a integração social, devem ser desenvolvidas determinadas competências, nomeadamente capacidades inter-relacionais (e.g., estabelecimento de relações interpessoais), capacidades escolares (e.g., ler e escrever) e capacidades laborais (e.g., completar tarefas profissionais). Problemas na aquisição destas capacidades básicas podem, a longo termo, afectar a integração e ajuste social do

indivíduo. Neste sentido, investigações realizadas (e.g., Dishion et al., 1984; Roff, Sells & Golden, 1972) evidenciam que indivíduos delinquentes apresentam défices ao nível destas capacidades, o que poderá estar na génese da prática de comportamentos delinquentes. Um indivíduo delincente, pode pois ser considerado como estando desajustado da sociedade em que está inserido.

Devido aos défices apresentados por esta população, é sublinhada a necessidade de treinar capacidades sociais junto da população delincente, sendo que os défices apresentados ao nível da relação interpessoal podem ser agrupados em dois grupos: o estilo de interacção interpessoal do indivíduo, que pode ter o efeito de rejeição social, e o estilo de resolução de problemas interpessoais, que pode resultar na ineficaz resolução de dilemas sociais (Dishion et al., 1984).

Sendo o conceito de delinquência/comportamento anti-social difícil de definir, ao longo dos tempos apareceram teorias que tentaram compreender e, conseqüentemente, explicar os comportamentos delinquentes. Algumas teorias – as microteorias - dizem respeito às actividades dos indivíduos, e procuram explicar o que estaria na génese destes actos delinquentes. Outras – as macroteorias - debruçam-se sobre os contextos sociais e culturais nos quais os indivíduos agem, direccionando-se para as razões dos níveis de delinquência serem mais elevados em determinados contextos (Shoemaker, 2005). Assim, uma teoria da delinquência será reconhecida se tentar compreender e/ou explicar este fenómeno, independentemente dos seus pressupostos causais, conceitos e preposições.

De acordo com Born (2005), todas as teorias/abordagens deveriam partilhar a ideia de que a delinquência, desde o seu acto mais benigno ao mais grave, tem origem na história do indivíduo (percurso de vida) e no meio ambiente (sociedade e situação). Assim, encontramos perspectivas, que, com o avançar do tempo, se foram tornando menos aceites (e.g., perspectiva biológica), tendo sido substituídas por outras perspectivas (e.g., perspectiva sociológica, perspectiva psicológica e perspectiva interaccional), que foram tendo em atenção um conjunto de factores que antes não eram considerados.

1. Perspectivas da Delinquência

Como já referido anteriormente o conceito de delinquência suscita alguma controvérsia, desde logo na sua definição, e conseqüentemente sobre as suas possíveis causas. De acordo com Gonçalves (2000), existem quatro abordagens no que diz respeito ao comportamento anti-social: a perspectiva biológica, psicológica, sociológica e situacional. Para além destas, Tornberry e Krohn (2004), referem, ainda, a existência da perspectiva interaccionista, sobre a qual também nos debruçaremos.

1.1. Perspectiva Biológica

Uma componente essencial desta abordagem diz respeito ao facto de se assumir que a delinquência tem origem num mecanismo interno do próprio indivíduo (Shoemaker, 2005).

Inicialmente, pela mão de Lombroso, surgiu a ideia de que era possível determinar a natureza de uma pessoa por intermédio das suas características físicas externas, como por exemplo a testa, a boca, os olhos, os dentes, o nariz ou o cabelo (Innes, 2003/2004). Assim, na sua obra *Antropologia do Crime* (1895), Lombroso apresenta a ideia de que “nos assassinos, encontramos maxilares proeminentes, maçãs do rosto bem separadas, cabelo espesso e preto, barba cerrada e uma pele pálida” (Innes, 2003/2004). Desta forma, o carácter e comportamento assumido por um indivíduo estaria directamente correlacionado com a forma e a estrutura do seu corpo (Joseph, 2004; Shoemaker, 2005). Foram pois definidos tanto sinais físicos (e.g., nariz torcido, molares salientes, estrabismo), como sinais psíquicos (e.g., ausência de sensibilidade moral, manifestações de vaidade) que seriam característicos dos criminosos e delinquentes.

Outra ideia também defendida pela abordagem biológica diz respeito à interligação entre hereditariedade e delinquência. O comportamento seria determinado tanto por factores presentes aquando do nascimento como por factores transmitidos, biologicamente, pelos pais. A delinquência seria, então, um “mal” cujos factores de origem seriam considerados anormais ou aberrantes (Kagan, 2005; Shoemaker, 2005). O papel dos factores genéticos foi aceite em grande parte durante o final do século XIX e início do século XX: “desde há muito que se sabe que um pai criminoso produzirá filhos predestinados para a criminalidade. O progenitor exerce uma influência hereditária semelhante àquela exercida por todos os antepassados da linha paterna” (Hall, 1914, p. 87).

Porém, a impossibilidade de provar, com êxito, estas teorias fez com que a “biologia do crime” tenha sido abandonada, sendo só nos anos 80 que uma nova luz sobre a importância da biologia ressurgiu (Gonçalves, 2000; Marques-Teixeira, 2000). Uma visão mais moderna caracteriza os factores biológicos como predisponentes, e não como determinantes da delinquência. É também assumida uma visão mais interdisciplinar em relação aos primórdios desta abordagem na medida em que são considerados também factores da personalidade e do ambiente.

1.2. Perspectiva Psicológica

Tem sido argumentado, por numerosos académicos, agentes policiais e advogados que existem diferenças ao nível da inteligência, personalidade e outros factores que

permitem diferenciar os indivíduos delinquentes dos que o não são (Schoemaker, 2005). Uma das primeiras tentativas para isolar os aspectos mentais ou psicológicos foi realizada através do desenvolvimento do conceito de insanidade, nomeadamente insanidade moral. Assim, os delinquentes eram considerados como indivíduos que agiam sob a influência de uma doença, condição esta que seria ainda mais grave se não tratada.

Ao longo do século XX, a abordagem psicológica foi sofrendo vários desenvolvimentos, sendo que, apesar de todas as suas vertentes, algumas ideias são comuns: (i) a causa principal reside nos próprios desenvolvimentos e padrões do indivíduo, ou seja, a delinquência será a manifestação de perturbações internas, (ii) estas perturbações terão o seu início durante a primeira infância, tornando-se, posteriormente, um traço da personalidade do indivíduo e (iii) o problema reside no indivíduo, sendo que é neste que a intervenção se deverá centrar, de forma a que este comportamento possa ser alterado (Schoemaker, 2005).

Uma das vertentes desta perspectiva diz respeito à interligação entre inteligência e delinquência, sendo que alguns investigadores concluíram que baixos índices de inteligência seriam um factor que contribuiria em grande medida para a prática de comportamentos anti-sociais, uma vez que iriam condicionar a capacidade de julgar a moralidade de determinado comportamento. Para além deste pressuposto, é assumido que indivíduos com reduzidos níveis de inteligência têm menos aptidão para gerir as suas emoções e desejos, por isso teriam mais probabilidade de se envolverem em comportamentos delinquentes (Schoemaker, 2005).

Mais tarde, concluiu-se que a inteligência influencia de modo indirecto a delinquência, já que afecta outros factores que apresentam uma relação directa com este fenómeno, nomeadamente, o facto de indivíduos com baixos níveis de QI apresentarem maior taxa de insucesso escolar, o que irá condicionar o desenvolvimento de atitudes negativas face à escola, e, possivelmente, abandono escolar (Schoemaker, 2005). Após o abandono escolar, estes indivíduos poderão iniciar várias actividades laborais, mas em caso de não o conseguirem podem acabar por desenvolver comportamentos delinquentes (e.g., Gordon, 1991; Ward & Tittles, 1994, cit. por Schoemaker, 2005).

Outra das teorias que pode ser aqui referida diz respeito à abordagem psicanalítica, que tem como principais directrizes o facto de (i) cada pessoa se desenvolver em estágios, que enfatizam o desenvolvimento sexual; (ii) em algumas situações ocorrerem anormalidades que dão origem a conflitos no processo desenvolvimental do indivíduo; (iii) tais conflitos surgirem devido às diferenças entre os desejos primários (instintos) e o que é socialmente aceite; (iv) os conflitos e as razões para o seu

desenvolvimento se tornarem dolorosos para o sujeito, acabando por constituir parte do seu inconsciente; (v) posteriormente, o sujeito, para lidar com os conflitos, desenvolve mecanismos de defesa, que por sua vez poderão levar a padrões anormais de personalidade, sendo a delinquência o comportamento manifestado (Gonçalves, 2000; Shoemaker, 2005).

No caso de uma abordagem diferencial, existe um especial enfoque nos traços da personalidade, sendo estes marcantes aquando da prática de comportamentos anti-sociais, uma vez que diferenciam as pessoas e os seus comportamentos. A este respeito podemos referir duas grandes teorias de relevo para o presente trabalho: a Teoria dos Cinco Factores (Eysenck, 1976) e a Teoria de Feldman (1977).

A primeira, parte do pressuposto de que existem certas variáveis da personalidade independentes entre si e, em grande medida, geneticamente determinadas, cuja conjugação no indivíduo permite situá-lo num determinado ponto desse espaço multidimensional que é a personalidade. Deste modo Eysenck definiu numa primeira instância, duas dimensões, sendo elas a extroversão *versus* introversão e o neuroticismo *versus* estabilidade, e, numa segunda instância, foi adicionada a variável psicoticismo: quanto maiores os níveis de neuroticismo, maior seria o nível de delinquência esperado, para além de que os indivíduos com elevados níveis de psicoticismo eram descritos como solitários, desumanos, cruéis e insensíveis aos problemas dos outros, assim como ao seu sofrimento (Gonçalves, 2000).

No que diz respeito à segunda teoria, Feldman (1977) integrou os contributos das disposições genéticas, da aprendizagem e da teoria da rotulação numa tentativa de explicar e compreender a aquisição e manutenção de comportamentos delinquentes: as disposições genéticas teriam impacto ao nível da aquisição, enquanto que as variáveis relacionadas com a rotulação influenciariam a manutenção deste tipo de comportamento. No que diz respeito à aprendizagem, esta exerce influência de dois modos: se por um lado um sujeito pode aprender a não delinquir devido ao processo de socialização (que sublinha as consequências positivas derivadas do cumprimento de normas e as punições resultantes das suas transgressões), por outro lado, a aprendizagem de comportamentos anti-sociais pode advir da modelagem e do reforço vicariante. Neste quadro, devem ser ainda referidas as variáveis de ordem situacional, relacionadas com a criação de condições e oportunidades que favorecem a prática de comportamentos delinquentes e a pertença a determinados grupos sociais (Gonçalves, 2000): “Assim, a pessoa com predisposição genética, em combinação com uma história específica de aprendizagem, demonstra um alto grau de probabilidade para o cometimento de actos de transgressão” (Gonçalves, 2000, p. 76).

1.3. Perspectiva Sociológica

À semelhança do que acontece com a perspectiva biológica, a perspectiva sociológica apresenta raízes bastante antigas na explicação do crime, devendo-se a Ferri (1893) a primeira obra que se debruça sobre esta temática. De acordo com esta abordagem, os fenómenos de ordem social são os responsáveis pela conduta delincente. Utilizando a orientação apresentada por Gonçalves (2000), as teorias aqui apresentadas estão divididas em quatro grandes grupos: teorias da anomia, teorias da aprendizagem social, teorias do controlo social e teorias da etiquetagem social.

As teorias da anomia (Merton, 1938) assumem que a delinquência se deve fundamentalmente a factores de ordem social, sendo que as estruturas e instituições sociais estão desorganizadas. Esta desorganização irá provocar uma vulnerabilidade e susceptibilidade nos indivíduos, que irá condicionar a prática de comportamentos anti-sociais, embora sejam também considerados factores pessoais e situacionais. É pois defendido que os factores sociais são aqueles que controlam a delinquência, sendo que quando estes factores se tornam instáveis, os indivíduos ficam menos capazes de resistir aos comportamentos desviantes (Lisboa, 2008; Shoemaker, 2005). Isto é, a motivação para a delinquência decorreria da impossibilidade de o indivíduo atingir metas desejadas por ele, como o sucesso económico ou o estatuto social, devido à insuficiência dos meios institucionalizados e das regras convencionais existentes. Os actos delinquentes existiriam na medida em que a escola, por exemplo, não possibilitaria iguais oportunidades e aprendizagens entre os jovens de classes sociais mais baixas e os de classe social média e média-alta, o que iria gerar frustração nos primeiros, que iriam ser impelidos para comportamentos desviantes como forma de atingirem o estatuto desejado (Gonçalves, 2000; Lisboa, 2008). Para estas teorias, o comportamento desviante seria resultado de uma inadaptação social às normas e valores com que os sujeitos são confrontados, o que acaba por explicar apenas os actos delinquentes cometidos por sujeitos sobretudo pertencentes a estratos sociais mais baixos.

Neste âmbito, a teoria da associação diferencial defende que as baixas condições económicas provocam níveis reduzidos no auto-conceito e sentimentos de frustração, que irão por sua vez culminar em comportamentos delinquentes e envolvimento com “gangs”, cuja natureza varia de acordo com a estrutura criminal e os valores partilhados (Cloward & Ohlin, 1960; Gonçalves, 2000; Shoemaker, 2005).

No que diz respeito às teorias da aprendizagem social, podemos referir duas grandes teorias: teoria de Bandura e teoria da associação diferencial de Sutherland. As principais premissas dizem respeito ao facto de o comportamento criminoso ser

aprendido num processo de comunicação e socialização com outras pessoas, ocorrendo uma valorização de práticas delituosas, em detrimento de definições desfavoráveis à violação da Lei (Gonçalves, 2000; Lisboa, 2008). Considerando a interligação entre aprendizagem e delinquência, que estão patentes nestas duas teorias, desenvolvê-las-emos posteriormente mais pormenorizadamente.

Por sua vez, as teorias do controlo social partem do pressuposto de que a explicação da delinquência reside não no facto de “porque é que ele o fez?”, mas sim “porque é que ele *não* o fez?”, sendo que em caso da existência de comportamentos delinquentes esta estará relacionada com a ausência de um determinado mecanismo de controlo, que pode ser de dois tipos: pessoal e social. O primeiro engloba factores pessoais, especialmente psicológicos, como por exemplo auto-conceito e auto-estima. Os factores sociais dizem respeito a sentimentos de vinculação a instituições sociais, como família, escola e práticas religiosas (Shoemaker, 2005). Neste campo, podemos referir duas teorias importantes: teoria de Hirschi (1969) e teoria da contenção (Reckless, Dinitz & Kay, 1957).

A teoria da contenção (1957) afirma que existem forças externas/sociais e outras forças internas/psicológicas que impelem o indivíduo ao desvio, de forma que o indivíduo terá tendência a cometer actos desviantes só não o fazendo devido à existência de outras forças que “contêm” as primeiras. A delinquência seria o resultado de um auto-conceito negativo, ao contrário do que era argumentado pelas teorias da etiquetagem, que afirmam que o auto-conceito negativo surge como resultado ao “rótulo” de delinquente. Deste modo, como forças de contenção interna, que evitam a delinquência, estariam o auto-controlo, auto-conceito positivo, super-ego bem desenvolvido, elevados níveis de responsabilidade e elevados níveis de resiliência. No que concerne às forças de contenção externa, trata-se de todos os factores e mecanismos sociais presentes no meio, como sejam a consciência moral, o reforço institucional das normas, o controlo e disciplina social (Gonçalves, 2000; Reckless et al., 1957; Shoemaker, 2005).

Hirshi (1969) assume que o ser humano “é dotado da capacidade e vontade para cometer actos desviantes e que a maioria não o fez/faz em razão de fortes laços (*bond*) que os prendem à sociedade” (cit. por Gonçalves, 2000, p. 112). Esta ligação à sociedade é considerada como existente ao nível de quatro factores: vinculação, compromisso, envolvimento e crença. A vinculação refere-se à ligação psicológica e emocional que um sujeito sente relativamente a outros; o compromisso diz respeito aos investimentos que são realizados em termos de conformidade em relação a regras convencionais, em oposição aos custos e perdas associados a situações de não-conformidade e o envolvimento engloba participações em actividades legítimas e

convencionais. Por fim, a crença diz respeito à aceitação de um sistema de valores convencional (Agnew, 2001; Shoemaker, 2005).

Concluindo, de acordo com as teorias de controlo social, o sujeito que se envolve em actos delinquentes será uma “vítima” de um processo marcado pela “falta de controlo”: são intervenientes a ausência de ligações afectivas, ausência de sentimentos de obrigações e deveres para com os outros, tendência para o não envolvimento em tarefas de ajuste à sociedade e existência de crenças que legitimam as práticas delituosas (Gonçalves, 2000), ocorrendo um balanço de custos e benefícios da legalidade e ilegalidade das acções e posterior selecção das alternativas que os indivíduos consideram mais capazes de maximizar o seu prazer (Joseph, 2004).

As teorias da etiquetagem social defendem que o comportamento humano está continuamente a ser “codificado” pelos outros, ocorrendo um processo de atribuição de significado das acções executadas pelos indivíduos, sendo que, será posteriormente de acordo com esta atribuição e categorização que os mesmos irão orientar o seu comportamento. Assim, quando rotulado como delinquente, um indivíduo terá mais probabilidade de reincidir sobre este mesmo comportamento uma vez que este rótulo irá condicionar a sua auto-imagem, de forma que o mesmo se comece a identificar como delinquente, agindo de acordo com esta ideia (Shoemaker, 2005). Outro dos conceitos de relevo nesta teoria é o que diz respeito ao desvio primário e secundário: o primeiro é geralmente considerado como difícil de detectar, ou mesmo não reconhecido como desviante por parte dos outros, sendo o segundo aquele que resulta de problemas de identidade e auto-conceito resultantes da identificação do indivíduo como delinquente, ou seja, aquando da rotulação como delinquente, o sujeito acaba por interiorizar este rótulo e eventualmente identifica-se com o mesmo, acabando por agir de acordo com o rótulo em questão, o que está na base da repetição de actos delinquentes (Gonçalves, 2000; Shoemaker, 2005).

1.4. Perspectiva Situacional

Esta abordagem é a mais actual, apesar de ter as suas raízes nos anos 30, sendo também denominada de criminologia ambiental (Gonçalves, 2000). Aqui, são enfatizados principalmente as variáveis do meio físico que podem contribuir para a prática de comportamentos anti-sociais, assim como o facto de a maioria destes comportamentos obedecer a uma lógica “da oportunidade”, e não tanto de premeditação (Gonçalves, 2000; Shoemaker, 2005).

A teoria das oportunidades (Davidson, 1981) pertence a esta perspectiva situacional. Aqui, a prática de crimes é justificada pela presença tanto de

oportunidades predisponentes como de oportunidades precipitantes. As oportunidades predisponentes dizem respeito a “factores que provêm do meio de origem do ofensor” (p. 127), como sejam o nível socioeconómico deficitário, ambientes escolares, laborais e pessoais pouco estimulantes, sendo veiculadas atitudes e comportamentos anti-sociais, designadamente indiferença ou desculpabilização face à ocorrência de actos desviantes. No âmbito das oportunidades precipitantes encontramos “as circunstâncias que rodeiam o acto criminal” (p. 127), nomeadamente alvo do crime, actividade do potencial ofensor e elementos físicos do meio, ou seja, o cometimento de actos delinquentes acaba por estar directamente relacionado com a localização e acessibilidade dos alvos (Gonçalves, 2000).

1.5. Perspectiva Interaccionista

De acordo com a perspectiva interaccionista, a mudança e continuidade do comportamento anti-social é explicado por três premissas: adopção de uma abordagem desenvolvimentista, causalidade bidireccional e estrutura social.

No que se refere à abordagem desenvolvimentista, esta assenta na ideia de percurso de desenvolvimento como “sequência de papéis definidos culturalmente para cada idade, bem como transições sociais concretizadas ao longo do tempo” (Caspi, Elder & Herbener, 1990, cit. por Tornberry & Krohn, 2004). A delinquência é assim considerada como uma trajectória comportamental, não tendo a sua causa uma origem estática, mas sim dependente de modificações sistemáticas que ocorrem ao longo dos estádios de desenvolvimento. Esta trajectória pode também ser explicada, parcialmente, pelos desenvolvimentos de outras trajectórias relacionadas com família e trabalho (Tornberry & Krohn, 2004). Assim, “tomam-se em consideração as oportunidades proporcionadas ou negadas ao indivíduo que decorrem do efeito do seu comportamento nos outros e nas suas contingências de vida” (Tornberry & Krohn, 2004, p. 139).

Ao longo de todo o desenvolvimento humano, os momentos são dinâmicos e resultam de inter-relações sistémicas multiplicativas, tanto a nível da normalidade como a nível da patologia. Para que o desenvolvimento se processe no sentido da normalidade, desde o início a relação que se estabelece com a criança e os pais assume um papel preponderante (Cordeiro, 2003). Assim, se as práticas parentais forem disruptivas, tal pode ser encarado como um mecanismo de produção de formas anti-sociais de desvio que ocorre durante o tempo em que o indivíduo é membro de uma família (Filho & Ferreira-Borges, 2009). Anteriormente, Meltzer e colaboradores (1984) verificaram diferenças no que diz respeito à idade, ocupação e educação de pais de jovens com historial de práticas delinquentes, comparativamente aos pais de

jovens sem historial nesta área. Os pais de jovens delinquentes eram, na sua maioria, mais novos, com menor nível de educação escolar e desempenhavam profissões de um estatuto mais baixo. Para além deste facto, a proporção de famílias monoparentais no grupo de jovens delinquentes era três vezes superior ao grupo de controlo.

Relativamente à premissa de causalidade bidireccional, esta coloca a ênfase na formação de padrões comportamentais como resultado de interacções entre o indivíduo e o meio em que este está inserido, não ocorrendo exclusivamente uma influência do meio sobre o sujeito (Tornberry & Krohn, 2004).

Por fim, a explicação do comportamento anti-social através da estrutura social defende a ideia de que para compreender o processo de desenvolvimento subjacente às trajectórias de vida é necessário entender como estas são produzidas pelas estruturas sociais, considerando factores como classe social, raça e zona de residência.

Em primeiro lugar, é necessário considerar a posição ocupada pelo sujeito na estrutura social, já que esta influencia, e de certa forma, determina os valores iniciais das variáveis relativas ao processo de desenvolvimento. No caso de crianças provenientes de meios sociais desfavorecidos poderá haver maior probabilidade de serem confrontadas com défices em variáveis explicativas importantes, como sejam família, escola e pares (Tornberry & Krohn, 2004). Em segundo lugar, estas crianças apresentariam uma maior probabilidade de acumular índices elevados de défices a variados níveis, comparativamente às crianças provenientes de meios mais favoráveis, e por fim, as crianças de meios mais desfavorecidos iriam dispor de menos factores protectores, o que condicionaria a neutralização de carreiras anti-sociais (Tornberry & Krohn, 2004).

Para esta perspectiva, o fenómeno da delinquência tem então de ser contextualizado por três factores, nomeadamente, o desenvolvimento do sujeito, a influência entre o sujeito e o meio e a estrutura social, já que todos, dependendo das suas condições, irão potenciar o desenvolvimento de actos delinquentes.

Para além de todas as perspectivas e teorias aqui apresentadas, podemos ainda referir que as primeiras hipóteses explicativas acerca do crime e delinquência sublinhavam a classe sócio-económica (combinação de ocupação, educação e rendimentos) como um importante factor na prática de comportamentos delinquentes. A “violência e a delinquência são irmãs gémeas da pobreza, do desmembramento familiar, de famílias monoparentais, do baixo nível de educação e insucesso escolar, da instabilidade familiar, laboral, residencial” (Cordeiro, 2003). Teremos que ressaltar o facto de quando referido a associação entre pobreza e delinquência, esta baseia-se

numa possível pobreza económica, mas também numa pobreza de valores e costumes. Esta pobreza de valores condiciona a prática de comportamentos desviantes na medida em que não são veiculados ideais e comportamentos que vão de encontro ao “normal” ajuste na sociedade.

Wolfgang e Ferracuti (1967) argumentavam que a violência seria mais comum em grupos que favoreceriam, culturalmente, atitudes, normas e valores agressivos para a resolução de problemas. Posteriormente, diversos estudos (e.g., Heimer, 1997; Kohn & Schooler, 1983; McCord, 2002) demonstraram que a classe sócio-económica influencia indirectamente as taxas de violência, na medida em que estas determinam aspectos fundamentais do estilo de vida, como o controlo social familiar e a integração no grupo de pares em que se observa a prática de comportamentos delinquentes.

Considerando o total das perspectivas apresentadas, podemos concluir que as causas do comportamento delincente podem ser de três tipos: causas biológicas, ambientais e interpessoais e de personalidade. Existem estudos que ilustram uma predisposição biológica para a agressividade, sendo que tais predisposições podem em grande medida ser moderadas pelo ambiente em que o indivíduo está inserido (e.g., Kotch et al., 2008; Widom & Brzustowicz, 2006). Ao nível de influências ambientais e interpessoais surgem atitudes, crenças e valores que influenciam os comportamentos delinquentes, podendo também ser referido que aquando da presença de comportamentos agressivos no seio do contexto familiar e social próximo do indivíduo é possível que estes modelos favoreçam a adopção de comportamentos delinquentes. Finalmente, a última causa está relacionada com o facto de os indivíduos poderem ter uma tendência para uma perturbação a nível da personalidade, caracterizada por um desrespeito pelo outro, ausência de empatia, dificuldades de ligações íntimas e comportamento impulsivo (Filho & Ferreira-Borges, 2009).

Apesar de muitas das teorias apresentadas se debruçarem unicamente numa única causa, pretendendo de modo absoluto justificar os comportamentos desviantes, a verdade é que quando olhamos para o fenómeno da delinquência é necessário considerar o ser humano como um sistema biopsicossocial, isto é, um todo em que são tidos em consideração factores biológicos, psicológicos e sociais, não separadamente mas contemplando também a relação entre si (Marques-Teixeira, 2000). Como sublinha Pinatel (1975), “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”, sendo portanto impossível conceber a causalidade de um fenómeno apenas através de uma ordem de factores (Gonçalves, 2000, p. 132).

2. Reincidência e Não Reincidência

Considerando os participantes desta investigação, ou seja, indivíduos reincidentes e não reincidentes é necessário explicitar qual o conceito de reincidência e o de não reincidência.

A não reincidência é entendida como a ausência de antecedentes criminais, isto é, são aqui integrados todos os sujeitos que se encontram pela primeira vez em reclusão, não tendo ocorrido previamente medidas aplicadas de privatização de liberdade, nem medidas alternativas à reclusão.

Em oposição, e considerando o Código Penal (2009 – cf. Dec. Lei nº 400/82 de 23 de Setembro, alterado pela Lei nº 59/2007 de 4 de Setembro), os principais pressupostos de reincidência englobam o facto de ser “punido como reincidente quem, por si só ou sob qualquer forma de participação, cometer um crime doloso que deva ser punido com prisão efectiva superior a 6 meses, depois de ter sido condenado por sentença transitada em julgado em pena de prisão efectiva superior a 6 meses por outro crime doloso, se, de acordo com as circunstâncias do caso, o agente for de censurar por a condenação ou as condenações anteriores não lhe terem servido de suficiente advertência contra o crime” (2009 – cf. Dec. Lei nº 400/82 de 23 de Setembro, alterado pela Lei nº 59/2007 de 4 de Setembro, art. 75º, alínea 1). Em caso de presença de crime anterior, o agente não será considerado reincidente se entre este crime e o actual tiverem decorrido mais de 5 anos (2009 – cf. Dec. Lei nº 400/82 de 23 de Setembro, alterado pela Lei nº 59/2007 de 4 de Setembro, art. 75º, alínea 2), assim como na inexistência de prescrição da pena, amnistia, perdão genérico e indulto (2009 – cf. Dec. Lei nº 400/82 de 23 de Setembro, alterado pela Lei nº 59/2007 de 4 de Setembro, art. 75º, alínea 5). Em caso de verificada condenação por parte de tribunais estrangeiros, o agente poderá ser considerado reincidente se o facto em questão constituir crime segundo a lei portuguesa (2009 – cf. Dec. Lei nº 400/82 de 23 de Setembro, alterado pela Lei nº 59/2007 de 4 de Setembro, art. 75º, alínea 4).

Sendo a reincidência um fenómeno que suscitou ao longo do tempo um elevado interesse, são várias as investigações que tentaram verificar as suas causas e principais características (e.g., Farrington, 2004; Katsiyannis, Ryan, Zhang & Spann, 2008).

Autores como Katsiyannis, Ryan, Zhang e Spann (2008) procuraram averiguar quais os factores de risco que estariam relacionados com a reincidência, tendo concluído que os principais dizem respeito à idade em que ocorreu a primeira detenção (10-12 anos), número de detenções, abuso de álcool e outras drogas, problemas na escola, relação com o grupo de pares, relação familiar e controlo parental. Diversas evidências demonstram que a reincidência cometida por um

indivíduo está também relacionada com os seus baixos níveis de sucesso académico (Katsiyannis et al., 2008).

Quando se verificam situações prévias de comportamentos delinquentes, a probabilidade futura de praticar este tipo de comportamento é mais elevada, podendo ser automática e habitual, ocorrendo de modo inconsciente (Kagan, 2005). Situações prévias de comportamento delinquente podem influenciar também a escolha de situações consideradas de risco, assim como o envolvimento com grupo de pares que estejam inseridos nestes contextos, potenciando assim a reincidência neste tipo de comportamento (Heimer, 1997).

A investigação de West e Farrington (1969,1990,1995, cit. por Farrington, 2004), que se debruçou sobre o Desenvolvimento da Delinquência em Cambridge estudou o comportamento anti-social de 411 rapazes do Sul de Londres, ao longo de 38 anos. Este estudo permitiu concluir que os indivíduos que foram condenados pela primeira vez em idade precoce (8-10 anos) tendem a tornar-se delinquentes mais persistentes, cometendo um grande número de crimes, com uma frequência mais elevada e durante longos períodos de tempo.

Assim, podemos considerar que os preditores mais pertinentes ao nível da agressão e da violência, em indivíduos com 8-10 anos, até aos 20 anos, está relacionado com elevada ousadia, supervisão parental inadequada, baixo rendimento familiar, famílias numerosas, negligência física e prévia detenção de um dos progenitores (Farrington, 2004). No caso de indivíduos com condenações após os 21 anos, os preditores englobam a detenção de um dos progenitores, separação de um dos progenitores, baixo nível sócio-económico, baixo rendimento familiar e mãe demasiado jovem (Kagan, 2005). Neste sentido, também o estudo de Mulder, Brand, Bullens e van Marle (2011) identificou como factores de risco para a reincidência, a existência de passado criminal, factores de risco associados à família (e.g., fracas competências parentais, comportamento criminal na família, história de abusos físicos e emocionais), envolvimento com pares com antecedentes criminais e não adesão a tratamentos realizados (e.g., agressão durante o tratamento e falta de estratégias de *coping*).

A identificação de factores de risco e de protecção em relação ao comportamento delinquente remete a questão da causalidade para uma posição central aquando da análise do crime e delinquência. Considerando as evidências referidas, é assim possível concluir que existem factores que não só estão na base do início da prática de comportamentos desviantes, mas também influenciam a sua continuidade (factores de risco). Do mesmo modo, existem também factores de protecção, que, ao contrário

dos factores de risco, diminuem a probabilidade de incorrer em comportamentos delinquentes, actuando como protecção aquando da presença do risco (Rutter, 2004).

Como factores de protecção surgem factores biológicos e atitude intolerante face a comportamentos delinquentes e violentos, uma relação próxima e afectiva com a família que irá reduzir a vulnerabilidade do sujeito a comportamentos violentos e, finalmente, um elevado envolvimento e participação pró-social na escola e comunidade (Filho & Ferreira-Borges, 2009; Dam, 2005).

Os factores de risco são variados, tendo sido identificados grandemente devido aos estudos longitudinais que foram realizados (e.g., Carbonneau, 2002; Farrington, 1995, 1998, 2001; Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002). Uma das conclusões mais bem estabelecidas deste tipo de pesquisa diz respeito às características que são evidenciadas pelos sujeitos com comportamentos anti-sociais graves e persistentes. No que concerne à lista dos factores de risco, esta engloba características biológicas, físicas, cognitivas e emocionais, assim como características do próprio meio em que o sujeito está inserido (Fonseca, 2004b). Como factores do próprio sujeito surge, nomeadamente, comportamento impulsivo, consumo de drogas, agressividade, comportamentos disruptivos de início precoce, isolamento, reduzidos níveis de Q.I.. No campo de factores familiares são factores de risco o comportamento anti-social ou delinquência parental, práticas educativas deficientes por parte dos pais, défices comunicacionais, fracas relações pais-filhos e baixo estatuto socioeconómico da família. Ao nível escolar um pobre desempenho escolar e pouca motivação escolar, assim como fraca vinculação à escola e abandono escolar são factores críticos. Ao nível das relações interpessoais a rejeição por parte dos outros e associação com colegas desviantes são também factores de risco a ter em conta. Finalmente, os factores relativos à vizinhança e à comunidade tais como vizinhança pobre, desfavorecida e desorganizada, e facilidade na aquisição de armas são igualmente factores de risco (Lemos, 2010; Loeber & Farrington, 2001, cit. por Fonseca, 2004b; Dam, 2005).

Muitos dos estudos realizados tendem então a partilhar uma conceptualização sócio-ecológica da delinquência, que sugere que esta é multideterminada pela inter-relação recíproca e dinâmica das características do indivíduo e dos sistemas sociais chave (e.g., família, grupo de pares, contexto escolar e contexto comunitário) (MacCrystal, Higgins, & Percy, 2006).

Aquando do desenvolvimento de explicações causais da delinquência, pretende-se identificar factores ou variáveis que estão associados ao fenómeno da delinquência. Desta forma, é necessário considerar os seguintes critérios para o desenvolvimento de explicações causais relativamente à delinquência: (a) deve existir uma associação ou

relação entre as variáveis causais e delinquência, (b) a relação deve ser temporariamente estabelecida de forma que o factor causal seja conhecido antes de o fenómeno ter lugar, nomeadamente a delinquência e (c) a relação entre delinquência e as variáveis causais não deve cessar, mesmo considerando a influência de outras variáveis (Schoemaker, 2005). Neste sentido, e considerando o factor de risco “problemáticas familiares”, por exemplo, existem (i) evidências que relacionam este factor com a prática de comportamentos delinquentes (e.g., Lemos, 2010; Mulder et al., 2011), sendo verificada (ii) a sua existência previamente à prática de comportamentos delinquentes, (iii) e mesmo surgindo uma nova variável, como por exemplo o insucesso escolar, serão as problemáticas familiares que poderão condicionar tanto os comportamentos delinquentes como este insucesso (Schoemaker, 2005).

3. Respostas ao fenómeno da Delinquência

Considerando que o sujeito delinvente é infractor de regras defendidas pelo sistema judicial de uma determinada sociedade, serão desta forma aplicadas medidas que têm como objectivo prevenir que tais actos ocorram novamente no futuro deste indivíduo. Assim, consoante o nível de gravidade deste acto, as medidas a empregar serão proporcionais.

Segundo Lefebvre (1990), a forma como a sociedade “gere os seus produtos negativos resume-se a um processo que envolve várias etapas” (cit. por Gonçalves, 1990, p. 23), sendo elas o desenvolvimento de algumas práticas que têm como objectivo sensibilizar o indivíduo para as irregularidades do seu comportamento assim como as suas consequências e, posteriormente, em caso de persistência destes mesmos comportamentos, ocorre um diagnóstico, classificação do comportamento e posterior atribuição de medida de privação da liberdade.

3.1. Medidas alternativas à prisão

Anteriormente à reclusão, poderão ser empregues medidas alternativas à mesma, designadamente, pena de multa, substituição da multa por trabalho, prestação de trabalho a favor da comunidade, admoestação, suspensão da execução da pena e regime de prova. Estas medidas são sempre atribuídas quando se mostram suficientes para a promoção da recuperação social do delinvente, satisfazendo as exigências de reprovação e prevenção do crime.

A pena de multa é fixada em dias, sendo, em regra, o limite mínimo de dez dias e o máximo de trezentos e sessenta dias, com atribuição do montante a pagar no tempo estabelecido. A substituição da multa por trabalho é decretada pelo tribunal, quando é concluído que esta forma de cumprimento realiza adequada e suficientemente as

finalidades da punição, fixando-se que a pena de multa seja total ou parcialmente substituída por dias de trabalho em estabelecimentos, oficinas ou obras do Estado ou de outras pessoas colectivas de direito público, ou também em instituições particulares de solidariedade social. A prestação de trabalho a favor da comunidade é empregue quando a pena de prisão atribuída não excede um ano, podendo então ser substituída por prestação de trabalho a favor da comunidade. A admoestação refere-se a uma censura solene, feita em audiência pelo tribunal, aplicável a indivíduos culpados de factos de escassa gravidade e relativamente aos quais se entende não haver, de um ponto de vista preventivo, a necessidade de empregar outras medidas penais. Também poderá haver a suspensão da execução da pena e, ainda, o regime de prova que consiste na suspensão da pena, ficando o indivíduo submetido a um período de “prova” em meio livre, que irá ter como objectivos verificar até que ponto é o delinquentes passível de uma reinserção completa na vida social (2009, cf. Decreto-Lei nº 400/82 de 23 de Setembro, alterado pela Lei nº 59/2007 de 4 de Setembro).

3.2. Pena de prisão

A pena de prisão deverá ser reservada a situações de maior gravidade e que maior alarme social provocam, designadamente a criminalidade violenta e/ou organizada, bem como a acentuada inclinação para a prática de crimes revelada por certos indivíduos, devendo também ser aplicada quando se verifica que as medidas alternativas não lograram os resultados desejados, tendo presente as necessidades de reprovação e prevenção. Relega-se, assim, para o papel da jurisprudência a eleição da medida – detentiva ou não – que melhor se adequa às particularidades do caso concreto, de acordo com os critérios objectivados na própria Lei.

O aparecimento da prisão está intimamente ligado à forma como a sociedade no século XIX lidou com duas grandes doenças que assolaram a sociedade da época: lepra e peste. Estas duas doenças levaram a que os indivíduos que delas padeciam fossem excluídos da sociedade e colocados em determinados locais de forma a não contagiar os restantes (Gonçalves, 1993; Gonçalves, 2009; Lisboa, 2008). As semelhanças com a prisão são notórias: é um local de “encerramento, de exclusão, mas onde é imposto um esquema disciplinar rígido” (Gonçalves, 1993, p. 82) onde é possível controlar o espaço de exclusão. De acordo com Foucault (1975, cit. por Gonçalves, 1989), o sistema prisional numa primeira fase elege “o corpo do condenado como objecto último da aplicação da lei para posteriormente atribuir ao sofrimento psicológico o privilégio de ser ele o eleito dessa mesma acção” (p. 18). Se, numa primeira instância eram praticados vários tipos de penas (castigos corporais, exílio, deportação, trabalhos forçados e pena de morte), posteriormente, “o advento da

revolução francesa e todo o movimento de ideias que a precede acentuou a necessidade de acabar com os suplícios e reservar a pena de morte para casos de violência extrema, nomeadamente, assassinatos” (Gonçalves, 1993, p. 80; Gonçalves, 2009; Lisboa, 2008). Nasceu, assim, o primeiro impulso para reconhecer no delinquente a existência de algo que até à data lhe era negado: a sua “humanidade”, ou seja, o reconhecimento de que deverá ser tratado como ser humano.

Foucault (1975) foi quem primeiro procurou um modelo explicativo para o aparecimento da prisão, resultando assim a definição de prisão como resultado de “um processo político de controlo e segurança interna do grupo social, que coloca o condenado como alguém que, simultaneamente, é objecto de submissão ao poder punitivo e, sobretudo, é exemplo didáctico para o povo, tal qual garante a lei e o poder” (Gonçalves, 2000, p. 142). No seguimento desta ideia, o aparecimento da prisão, enquanto instituição, prende-se com a necessidade de separar a sociedade “sã” de indivíduos que se haviam constituído como marginais a esta, colocando os restantes membros da sociedade em perigo (Gonçalves, 1989; Gonçalves, 2009; Lisboa, 2008).

À semelhança do que ocorre em todas as sociedades, no que concerne ao seu desenvolvimento e constante mudança, também o estabelecimento prisional é mutável. Considerando as alterações que este sofreu, uma característica permanece semelhante: o seu carácter totalitário. Uma instituição totalitária é definida como “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos, separados da sociedade por um período de tempo considerável, leva, em conjunto, uma vida fechada e formalmente administrada” (Goffman, 1986, cit. por Gonçalves, 1993, p. 82). Aqui, ressalta também a ideia de Mendras (1979, cit. por Gonçalves, 1993, p. 84), que define uma instituição como “um conjunto de normas que se aplicam num sistema social e que definem o que é legítimo e o que não é dentro desse sistema”. Uma instituição totalitária apresenta ainda quatro características: no mesmo local e sob a mesma autoridade são conduzidos todos os aspectos da vida do sujeito; as actividades que são desempenhadas ao longo do dia são realizadas na companhia de outros, estando presente um tratamento e exigências semelhantes; as actividades realizadas por cada sujeito são previamente definidas pela autoridade da instituição, sendo que têm como base um sistema explícito de regras formais, cujo cumprimento é fiscalizado através de agentes institucionais e, por fim, existe sempre um plano racional como base das actividades, que traduz por sua vez os objectivos que a instituição tem (Gonçalves, 1993; Gonçalves, 2009).

No que diz respeito às alterações sofridas pelo Estabelecimento Prisional, estas podem ser visíveis em quatro dimensões: linguística, legislativa, arquitectónica e tratamento penitenciário (Gonçalves, 1989; Gonçalves, 2000; Lisboa, 2008).

Em termos linguísticos ocorreram algumas mudanças terminológicas no campo da Justiça: os termos “cadeia”, “colónia penal”, “penitenciária” e “prisão-escola” foram abolidos, através da portaria 98/81 de 22 de Janeiro do Ministério da Justiça, dando lugar à designação de “Estabelecimento Prisional” (Gonçalves, 1989). Pode ser ainda referida a mudança dos termos “preso”, “prisioneiro” e “condenado” por termos como “recluso” ou “detido”, ou ainda a denominação de “técnico de educação” que substituiu o até aí “perceptor”. Estas alterações podem estar relacionadas com duas ideias principais: uma corresponde à necessidade cada vez mais emergente de atribuir a estas instituições um carácter mais humano, tentando fazer a ponte entre estas e a restante sociedade; outra, que se prende com o facto de estas instituições serem consideradas totalitárias, de acordo com a denominação de Goffman (1986, cit. por Gonçalves, 1989; Gonçalves, 2009), pretendendo-se minimizar o peso que esta denominação teria.

“O muito ou pouco que se possa fazer em termos de intervenção no meio prisional é sempre balizado, quer pela própria legislação em vigor, quer ainda e sobretudo pelas características do estabelecimento, do seu regulamento interno e do tipo e quantidade de reclusos que alberga” (Gonçalves, 2000, p. 164).

As alterações introduzidas no campo legislativo contemplam sobretudo o cumprimento efectivo da prisão e as medidas alternativas a esta ou as modalidades de atenuação ou facilitação da mesma. Foram implementadas medidas opcionais à prisão, ou seja, o regime de prova, a admoestação, a multa em dinheiro e o trabalho comunitário. Deste modo, a entrada no Estabelecimento Prisional ocorre apenas em último caso (Gonçalves, 1989), quando as demais medidas alternativas não obtêm os resultados pretendidos ou quando o crime em causa é considerado demasiado grave para serem atribuídas estas mesmas medidas, sendo necessário a pena de prisão.

Para além das medidas alternativas à prisão, podemos também realçar as medidas flexibilizadoras do cumprimento da pena de prisão. Deste modo, atingido o cumprimento de metade da pena, é facultada a possibilidade de o recluso cumprir o resto da mesma em liberdade condicional (se não por um período superior a 5 anos), desde que se verifiquem condições de bom comportamento prisional e capacidade de readaptação à vida social. É igualmente permitido que cumprido $\frac{1}{4}$ da pena, o recluso possa usufruir de saídas precárias, de 6 em 6 meses, desde que se confirmem condições para tal – apoio familiar e bom comportamento prisional (Gonçalves, 1989). Em penas superiores a 6 anos, a liberdade condicional é obrigatoriamente concedida quando cumpridos $\frac{5}{6}$ da pena. São também elevadas as molduras penais de crimes como homicídio qualificado e a generalidade dos crimes sexuais, que pode atingir um máximo de 25 anos (Gonçalves, 2000).

Assim, a pena de prisão já não é o único recurso punitivo empregue e em caso deste ser atribuído existem várias medidas que contribuem para a sua suavização.

De acordo com Lefebvre (1979, cit. por Gonçalves, 1989) a arquitectura prisional deve respeitar três princípios: funcionalidade, utilitarismo, disciplinaridade. Estes três princípios deverão ser considerados na medida em que promovem um ambiente prisional positivo, já que o edifício em si deve ser funcional e possibilitar espaços práticos e de fácil acesso a cada recluso, havendo a divisão de espaços de acordo com as suas funções; utilitário considerando que deverá concretizar o objectivo de ressocialização e “punição” de reclusos que estão a cumprir a pena de prisão; e disciplinar na medida em que necessita de empregar medidas e regras de funcionamento interno que devem ser respeitados por todos, designadamente pelos reclusos. Para tal, ao longo do tempo a arquitectura dos Estabelecimentos Prisionais foi mudando. Inicialmente, a configuração circular possibilitava que um guarda, ocupando a torre central de observação, tivesse a possibilidade de controlar tudo o que cada recluso fazia, já que estariam em torno desta torre central todas as celas. Este tipo de construção permitia, assim, a visibilidade de todas as acções dos reclusos o que provocava nos mesmos um constante sentimento de inquietude, já que não sabiam se um simples gesto podia ser interpretado como proibido ou precipitador de consequências negativas. Mais tarde, surgiu a construção denominada “espinha” (primeiro nos E.U.A.), caracterizada pela disposição dos blocos de celas paralelamente, com espaços ao ar livre entre cada um dos blocos, que estariam por sua vez unidos por um corredor perpendicular. Este tipo de arquitectura visava a separação adequada dos vários tipos de reclusos, consoante a sua situação prisional (a aguardar julgamento ou já condenados), a sua perigosidade, idade ou sexo. Paralelamente a este tipo de estabelecimento desenvolveu-se na Europa o modelo “contraccionário” ou em forma de “ferradura”, no qual estavam concentrados dois edifícios simétricos e colocados no centro do espaço prisional, que corresponderiam às celas dos reclusos. Em redor destes edifícios encontravam-se pátios e outras construções onde estariam localizadas as oficinas de trabalho para os reclusos. Por último, surgiu o sistema “pavilhonar”, que consiste na construção de grandes edifícios relativamente distantes uns dos outros, e que seriam autónomos no que respeita ao refeitório, aos locais de trabalho e à escola (Gonçalves, 1989; Gonçalves, 2000).

As alterações que ocorreram tanto ao nível da população reclusa como nos métodos de tratamento penitenciário e preocupação face à segurança dos reclusos estão na origem da diferenciação evidenciada ao nível da construção dos estabelecimentos prisionais. Poderá ter sido devido a estes aspectos que, também na década de 70, nos E.U.A., começaram a ser construídos alguns estabelecimentos

inspirados no modelo de “supervisão directa”, no qual emergiam preocupações ao nível do impacto da reclusão na personalidade do recluso, assim como a importância de respeitar alguns princípios da Psicologia Ambiental de forma a promover a redução do sobrepovoamento, o aumento da privacidade e autonomia e apropriação de espaços próprios aos reclusos e ao corpo de vigilância. Este edifício está dividido em andares, cada um com pequenas unidades autónomas onde estão 10 a 12 reclusos e onde existem, contiguamente às zonas onde estão instalados os quartos de cada um, espaços de convívio. Este tipo de construção tenderia a minorar os aspectos negativos subjacentes à reclusão, como a despersonalização, perda de auto-estima e tendência para o humor depressivo, que estão associados às instituições totalitárias (Gonçalves, 2000). No caso do Estabelecimento Prisional onde se realizaram as entrevistas para o presente estudo, a arquitectura do mesmo insere-se neste último tipo.

Por fim, também o tratamento penitenciário sofreu alterações. Entende-se, por tratamento penitenciário, as disposições jurídico-legais que a administração prisional considera de forma a melhorar as condições de vida interna nos Estabelecimentos Prisionais, bem como os seus projectos reabilitativos (Gonçalves, 2000). O tratamento penitenciário consiste na elaboração de um plano individual de acompanhamento de cada recluso, considerando as características da pena atribuída. Também neste campo é possível verificar algumas modificações. Até ao início do século XX o tratamento penitenciário era exclusivamente ao nível do isolamento e castigos corporais. Posteriormente, nos anos oitenta, os reformadores da legislação penal “viram no trabalho a fonte de todas as virtudes para resolver o problema da delinquência e da criminalidade” (Gonçalves, 2000, p. 182), sendo que este se tornou uma das tarefas primordiais no plano de recuperação dos reclusos. Actualmente, reconhece-se a importância de uma ocupação laboral em meio prisional, sendo também empregues métodos de cariz psicológico, como acompanhamento individual e intervenções a nível grupal. A associar a este tipo de intervenções e actividades e considerando as aulas leccionadas nestes estabelecimentos por vários professores voluntários podemos também referir a existência de actividades educativas e formativas.

Podemos concluir que existe um leque alargado de serviços e actividades que tentam promover a reinserção do sujeito na sociedade, prevenindo a reincidência e promovendo também mudanças a nível pessoal.

É também neste sentido que surge o conceito de prisão como sistema aberto, já que este não pode remeter-se ao isolamento institucional que era seu apanágio, mas deverá sim sublinhar a importância assumida pelas trocas entre os estabelecimentos prisionais e a sociedade.

Um sistema é definido como um conjunto de elementos, sendo focadas as relações que se estabelecem entre estes elementos e os seus atributos. Neste sentido, os elementos são partes do sistema e os atributos correspondem às propriedades dos elementos que se unem através das relações (responsáveis pela coesão de todo o sistema) (Gonçalves, 2000). Os sistemas podem ser então de dois tipos: abertos ou fechados. Os sistemas abertos são caracterizados pela troca de materiais, energias ou informações com os seus meios. No pólo oposto, um sistema fechado é aquele onde não existe importação ou exportação de energias sob qualquer uma das suas formas, como informação ou materiais.

Num sistema aberto é possível observar a existência de quatro propriedades básicas: totalidade (o todo é algo mais, ou algo diferente da soma dos elementos que o constituem), circularidade (existência de cadeias causais circulares que enviam retroactivamente a informação produzida em todos os pontos do sistema), equifinalidade (postula que todo o sistema tem uma finalidade, podendo este ser alcançado através de vários processos e partindo de diversas condições essenciais) e entropia (traduz o grau de incerteza do sistema) (Bertalanffy, 1973, cit. por Gonçalves, 2000).

É então possível caracterizar o Estabelecimento Prisional como um sistema semi-aberto, na medida em que, ilustrando o conceito de totalidade, torna-se evidente que a prisão não pode ser definida unicamente como a soma dos seus componentes humanos, isto é, guardas, reclusos e corpo administrativo, nomeadamente porque muitos serviços administrativos integram reclusos na execução de algumas tarefas. No campo da circularidade, surge o facto da introdução de alterações nos processos habituais de manutenção do sistema serem fontes potenciais de conflito, designadamente, a substituição de um responsável de um sector irá implicar a readaptação de reclusos que já trabalhariam nesse sector, assim como a readaptação com outros sectores, devido a alterações na liderança que podem ser impostas. No campo da equifinalidade, é possível identificar como objectivo a contribuição da redução da criminalidade, quer através do isolamento forçado em que coloca os delinquentes, quer através da implementação de medidas que pretendem assegurar a manutenção de programas de reabilitação. Finalmente, a entropia refere-se ao grau de flutuação dos resultados provenientes de variáveis não controladas ou do próprio acaso, sendo que no caso dos estabelecimentos prisionais temos a situação de violência exagerada por parte de alguns reclusos, que pode pôr em causa os resultados a atingir pelo programa do sistema (Gonçalves, 2000).

Todas estas características procuram estabelecer o equilíbrio e homeostasia do próprio sistema, imprescindível à sobrevivência do mesmo. Desta forma, qualquer

alteração e reajuste que seja realizado no seio de um sistema tem de ter sempre a contrapartida de uma nova procura pelo seu equilíbrio.

Como referido anteriormente, a prisão nasceu sob o desígnio do isolamento enquanto instituição fechada sobre si própria, tendo posteriormente, devido a factores evolutivos, ocorrido alterações na percepção da mesma. A prisão é deste modo um sistema integrado e inserido nas comunidades, através do qual ocorrem trocas essenciais e produção de bens materiais através da transformação de matérias-primas tradicionais, assim como de modificações na “matéria humana, que constituem os reclusos, de forma a transformá-los em indivíduos dotados de competências sociais, educativas e profissionais, que lhes permitam encarar o recomeço da vida em liberdade com maior optimismo, afastando a probabilidade de reincidência no crime” (Gonçalves, 2000, p. 187). O objectivo da prisão é a limitação social temporária, a ressocialização, e não obrigatoriamente a ideia de castigo (Gonçalves, 2000). Para tal, contribui a “abertura” dos Estabelecimentos Prisionais a protocolos que vão tomando forma com o Ministério da Educação, Ministério do Emprego e Segurança Social, Ministério da Saúde e outras Entidades Nacionais.

Neste modelo da prisão como sistema semi-aberto, o recluso passa também a ser visto por outro prisma: deixa de ser um ser passivo, para passar a desempenhar um papel participante na vida deste sistema, como elemento potenciador da própria dinâmica.

A prisão assume então um quadro temporário específico, com alguma autonomia, apresentando também um quadro de relações sociais muito próprio, sendo necessário ter presente a ideia de que este é um sistema complexo composto por várias populações como guardas, técnicos e reclusos (Gonçalves, 1998).

Capítulo II: Educação, Aprendizagem e Mudança

Sendo a aprendizagem transversal a todos os indivíduos, tem sido demonstrado que o Homem é capaz de a fazer ao longo de toda a sua vida (Trocmé-Fabre, 1999, cit. por Grácio, 2002).

No campo da Psicologia, conceitos como desenvolvimento e aprendizagem têm assumido cada vez mais relevância, sendo alvo de numerosas investigações (e.g., Coll, 2004; Boulton-Lewis, Marton & Booth, 1997; Gonçalves, 2009; Grácio, 2002). Havendo um interesse crescente acerca do fenómeno da aprendizagem, nomeadamente em relação à forma como esta é conceptualizada pelo sujeito, torna-se necessário considerar o sujeito como um ser activo e interveniente no processo de aprendizagem. O fenómeno da aprendizagem é assim entendido como uma relação interna entre o sujeito e o mundo, sendo esta interligação resultado da consciência do próprio sujeito em relação ao mundo (Prosser & Trigwel, 2000, cit. por Grácio, 2002).

“Nós, os seres humanos, nascemos já sendo-o, mas só o seremos, completamente, depois”, afirma Savater (1997, p. 23). A humanidade não é algo exclusivamente biológico, com uma pré-disposição genética, mas necessita de uma confirmação posterior. Antes do indivíduo ser educado, este não possui uma personalidade própria, possui sim um conjunto de disposições genéticas, resultado do acaso biológico que, em conjunto com a aprendizagem, irão ajudar a construir a identidade pessoal característica de cada um (Savater, 1997). O processo educativo está inerente a todo o ciclo vital do indivíduo desde que nasce até se tornar adulto e ser capaz de enfrentar mais autonomamente as adversidades da vida (Silva, 2004).

Quando se refere a aprendizagem, associa-se o conceito de “educar para”, sendo que é sabida a importância que toda a educação e aprendizagens assumem na vida pessoal, social e profissional dos indivíduos. Assim, a “educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns” (Delors, 1996/1996). É de notar que “o Homem só pode ser educado por homens e por homens que, por sua vez foram educados” (Kant, 1984, cit. por Savater, 1997, p. 31). De acordo com Piaget (1928), a educação deve ter como finalidade a construção de sujeitos autónomos de um ponto de vista social, moral e cognitivo, isto é, o sujeito deverá ser capaz de ultrapassar os seus pontos de vista, tentando compreender as ideias defendidas pelo outro, sendo assim possível atingir níveis elevados de cooperação e reciprocidade entre os sujeitos de uma mesma sociedade (Morgado, 2005). Deste modo, a acção permite a integração do sujeito

numa determinada sociedade, na medida em que é através desta que são partilhadas crenças e ideias.

A aprendizagem humana é entendida como o resultado da interacção do indivíduo com o meio, promovendo modificações ao nível das capacidades de realizar tarefas e dos comportamentos, assim como o desenvolvimento ou elaboração de processos. Os seus resultados conduzem o indivíduo à aquisição e ao desenvolvimento progressivo de conhecimentos, competências, aptidões, habilidades e destrezas (Fernandes & Moniz, 2000). “A aprendizagem através da comunicação com os semelhantes e da transmissão deliberada de normas, técnicas, valores e memórias é o processo necessário para conseguir adquirir a estatura humana em toda a sua plenitude” (Savater, 1997, p. 33).

Segundo Dishion, Loeber, Loeber-Stouthamer & Patterson (1984) existe um amplo conjunto de competências e aprendizagens que se tornam importantes para alcançar os objectivos convencionais das sociedades actuais: aprendizagens interpessoais, académicas básicas, profissionais e pessoais. Sendo a aquisição de competências sociais um aspecto importante na maturação e no ajustamento social, falhas nesta aquisição poderão afectar também a aquisição de competências básicas, necessárias para a “normal” integração social do indivíduo. O isolamento social, baixas competências de leitura e escrita e incapacidade para encontrar e manter um emprego podem contribuir para um estilo de vida anti-social (Dishion et al., 1984).

De acordo com Lahey, Waldman e MacBurnett (1999, cit. por Filho & Ferreira-Borges, 2009), o desenvolvimento de competências cognitivas, nomeadamente ao nível da resolução de problemas, permitem ao indivíduo avaliar da melhor forma determinada situação, podendo antecipar consequências e, em caso de situações facilitadoras do comportamento anti-social, poder escolher alternativas mais ajustadas. Evidências da investigação de Negreiros (2000, cit. Filho & Ferreira-Borges, 2009) indicam que indivíduos delinquentes apresentam um estilo interpessoal de resolução de problemas que pode resultar numa resolução não eficaz de dilemas sociais. O mesmo autor considera que ao nível das competências interpessoais, o estilo de interacção do indivíduo pode ter efeitos na interacção social, podendo estar presentes conflitos com os outros, comportamentos chocantes ou extrema timidez. Assim, se por um lado a delinquência pode ser encarada como um resultado de aprendizagens realizadas pelos sujeitos, nomeadamente no que concerne às aprendizagens realizadas com familiares com passado criminal ou associação com pares delinquentes, também a não aprendizagem de competências sociais e interpessoais pode condicionar este tipo de prática.

As várias aprendizagens que são efectuadas ao longo de todo o desenvolvimento pessoal do indivíduo podem ser realizadas em diversos contextos, sendo estes agrupados em dois grandes grupos: informal e formal. A aprendizagem informal inclui todo o conjunto de influências sócio-culturais no desenvolvimento da personalidade do indivíduo ou do grupo, ocorrendo em diferentes contextos. Podem ser referidos os contextos familiar, grupo de pares, meios de comunicação, actividades de lazer, actividades culturais, que possibilitam a aprendizagem de competências cognitivas e motoras, equilíbrio pessoal, inserção social e formas de interpretar o mundo e de agir. Existe a finalidade de facilitar a apropriação de diversos instrumentos culturais de forma que o processo de socialização seja maximizado (Coll & Solé, 2004; Savater, 1997).

A aprendizagem formal, cujo processo é intencional e programado, pode ser exercida no contexto de um sistema educativo escolar hierarquizado. Aqui, a aprendizagem resulta da racionalização de práticas educativas colocadas em acção por profissionais, ocorrendo em espaços físicos apropriados, com separação das aprendizagens de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos, isto é, as actividades que a educação escolar gera são configuradas e realizadas com uma intenção especificamente educacional (Coll & Solé, 2004; Savater, 1997).

A aprendizagem é algo que está presente em todos os indivíduos ao longo de todas as suas etapas de desenvolvimento, sendo necessária para a nossa sobrevivência e desenvolvimento físico, social e emocional. Sendo inerente à vida de cada pessoa, e sendo cada um de nós único, são estas aprendizagens que permitem que cada um de nós siga caminhos distintos, com experiências e interesses distintos.

“Para ser homem não basta nascer, é necessário também aprender” (Savater, 1997, p. 33). Assim, aprendizagem e educação assumem um papel preponderante no desenvolvimento de cada um de nós, acabando ambas por assumir importância aquando da construção académica, pessoal e social de cada sujeito, sendo estas, nomeadamente, as responsáveis pelas vivências sociais que cada um faz no seio de uma comunidade.

1. Teorias da Aprendizagem

Existem diversas teorias sobre a aprendizagem. Uma teoria é entendida como um sistema aberto e dinâmico, em constante mudança, devido aos novos dados resultantes de frequentes investigações (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Monteiro, cit. por Gonçalves, 2009). Para além de proporcionar um resumo irrefutável de algum aspecto do mundo, qualquer teoria deve conter algum poder explicativo. Para além das características supracitadas, pode ser ainda referido o facto da

capacidade que a teoria tem de elaborar previsões passíveis de serem comprovadas, devendo ainda ter a capacidade de dar origem a novas ideias, ou de proporcionar novas formas de ver as coisas (Strongman, 2004).

Uma das primeiras teorias da aprendizagem, o Comportamentalismo, encara a aprendizagem como uma resposta a estímulos externos ao indivíduo, ou seja, a aprendizagem é vista como “a modificação do comportamento, relativamente permanente e resultante da experiência” (Rafael, 2005, p. 123). Os estímulos são agentes do contexto que ao operarem no organismo provocam uma resposta ou o aumento de probabilidade de determinado tipo de resposta em função das suas características. Esta perspectiva procura estabelecer leis gerais de aprendizagem aplicáveis a todos os seres humanos (Melo & Pereira, 2007), assumindo o indivíduo um papel passivo, respondendo unicamente aos estímulos do ambiente que o rodeia (Gonçalves, 2009).

Nos anos 60, emergiram as Teorias Cognitivas, mais globalizantes e integradoras que as anteriores, já que incidiam tanto nas situações de aprendizagem como nas formas de aprender. Segundo as teorias cognitivas, a aquisição do conhecimento dá-se pela pesquisa, investigação e solução de problemas (Barros de Oliveira, 2005, cit. Gonçalves, 2009). Aqui a aprendizagem é um processo interno que não pode ser observado directamente, constituindo uma mudança na capacidade pessoal para responder a uma determinada situação (Melo & Pereira, 2007). Ao contrário da perspectiva comportamentalista, em que o sujeito é um agente passivo, aqui o sujeito é considerado um “processador de informação que recebe, transforma, armazena e recupera a informação” (Almeida, 1998, cit. por Rosário & Almeida, 2005, p. 142). “A aprendizagem é em grande parte uma actividade de processamento de informação acerca da estrutura do comportamento e acerca dos factores ambientais, sendo transformada em representações simbólicas que servem de guias para a acção” (Rafael, 2005, p. 134). Podemos concluir que a aprendizagem requer processos cognitivos, assim como conhecimentos e estratégias do *background* do indivíduo.

Nos últimos anos, estas duas abordagens têm vindo a aproximar-se, originando a denominada abordagem neo-comportamentalista: a abordagem comportamentalista passou a integrar os aspectos internos e não-observáveis (expectativas, intenções e pensamentos) na sua conceptualização de aprendizagem, enquanto que a abordagem cognitivista passou a considerar também os comportamentos (Melo & Pereira, 2007). É neste sentido que se insere a Teoria por Condicionamento Vicariante – Teoria da Aprendizagem Social, de Bandura (1969, cit. por Rafael, 2005). Esta considera o comportamento humano em termos de interacção recíproca entre determinantes cognitivos, comportamentais e sociais e não apenas através de reforços (Good &

Brofmy, 1995): “comportamento, factores cognitivos, biológicos e outros factores pessoais, e eventos ambientais, todos operam como determinantes interactivos que se influenciam bidireccionalmente” (Bandura, 1994, p. 61).

O modelo apresentado por Bandura explica o desenvolvimento e modificação do comportamento humano, atribuindo particular ênfase à aprendizagem por observação e modelagem. Deste modo, a experiência dos outros pode conduzir à aquisição de novos comportamentos, sendo que seria através de um processo denominado modelação (que envolve a observação, imitação e integração) que o sujeito aprenderia um comportamento, passando este a fazer parte do seu quadro de respostas (Vala & Monteiro, 2006). De acordo com esta teoria, os indivíduos respondem a uma determinada situação consoante o significado que lhe atribuem (quer estejam implicados directamente na situação, ou apenas a observem), isto é, os indivíduos assumem um papel activo, obtendo informação dos estímulos ambientais, desenvolvendo assim expectativas (Rojas, 1998).

Após a observação e imitação, seriam facultados reforços, dispensados voluntária ou involuntariamente por meio de agentes sociais, que fariam com que os comportamentos referidos fossem adquiridos (Born, 2005). Deste modo, a modelação pode ser utilizada para alcançar três efeitos: ensino de novos comportamentos (aquisição de novos comportamentos e desenvolvimento de novas emoções relativamente a situações nunca antes experimentadas); estimulação de comportamentos antigos; fortalecimento ou enfraquecimento de certas inibições já que as consequências positivas de uma determinada resposta levam a que os observadores se tornem menos inibidos na realização dessa conduta, acontecendo o oposto no caso de consequências negativas (Woolfolk, 2001).

A aprendizagem por observação é um dos meios mais poderosos para a transmissão de valores, atitudes e padrões de pensamento.

Podemos assim concluir que “a aprendizagem ocorre, quer mediante a experiência directa e a execução reforçada, quer de forma vicariante pela observação do comportamento dos outros” (Matos, 2005, p. 255). Este tipo de aprendizagem processa-se através do fenómeno da socialização, decorrendo desde o nascimento até à morte do indivíduo (Vala & Monteiro, 2006).

Uma terceira perspectiva, a do Construtivismo, assumida sobretudo a partir dos anos 80 do século XX, é caracterizada pela metáfora “aprender como construção de significados”, podendo ser aqui referidos autores clássicos na Psicologia, como Vygotsky e Piaget (Rosário & Almeida, 2005). Nesta abordagem, a aprendizagem consiste num processo de construção de significado e atribuição de sentidos cuja responsabilidade corresponde ao indivíduo, assumindo este um papel activo, já que as

novas aprendizagens só serão possíveis partindo de crenças, conceitos, representações, conhecimentos e destrezas que o indivíduo construiu ao longo das suas vivências. Assim, pelo facto de existir uma potencial capacidade do indivíduo moldar a percepção da realidade ao seu referencial enquanto pessoa, esta perspectiva destaca a competência do indivíduo na construção de significados, sendo este um paradigma que acentua a capacidade de autonomia do sujeito (Quintas, 2008).

A aprendizagem não se resume a ligações estímulo-resposta, ou à simples aquisição de conhecimentos. Assenta sim, na construção de estruturas cognoscitivas através da acção, reflexão e abstracção dos indivíduos (Rosário & Almeida, 2005).

No seio desta perspectiva podem ser referidos três tipos de construtivismo: exógeno, endógeno e dialéctico – divisão esta tendo como base as ideias de Moshman (1982, cit. por Woolfolk, 2001). Estes tipos de construtivismo diferem entre si em pressupostos básicos que dizem respeito à natureza individual e social da construção do conhecimento e, conseqüentemente, às mudanças que ocorrem nos indivíduos como resultado do ensino (Cubero & Luque, 2001):

Construtivismo exógeno, foca a sua atenção na forma como o indivíduo reconstrói a realidade externa através de representações mentais. Desta forma, a aprendizagem é a construção de uma estrutura mental válida que reflecte o “modo como as coisas realmente são” no mundo.

Construtivismo endógeno, assume que os novos conhecimentos são “extraídos dos antigos”, ou seja, a aprendizagem ocorre graças à transformação e reorganização de estruturas cognitivas já existentes. Na mente dos sujeitos encontram-se armazenadas as representações do mundo físico e social, sendo que a aprendizagem consiste em relacionar as informações e/ou experiências novas com as representações já existentes, o que pode dar origem a um processo interno de revisão e modificação destas representações, ou à construção de novas, mediante a reorganização e diferenciação interna das representações já existentes (Cubero & Luque, 2001; Woolfolk, 2001; Young, 2008). A teoria de Piaget é inserida neste tipo de construtivismo, também denominado de construtivismo cognitivo.

Construtivismo dialéctico, sugere que a aprendizagem resulta da interacção de factores internos (cognitivos) e externos, tais como o meio social e ambiente (Woolfolk, 2001). Neste tipo de construtivismo está inserida a teoria de Vygotsky.

Quadro 1 - Diferentes tipos de construtivismo (adaptado de Woolfolk, 2001, p. 279)

Tipos de Construtivismo		
Tipo	Aprendizagem/Conhecimento	Teorias/Autores
Exógeno	O Conhecimento é construído através de uma representação do mundo exterior.	Modelo de Processamento de Informação
Endógeno	Conhecimento é construído devido à transformação, organização e reorganização de conhecimento anterior. Aqui, a exploração e descoberta são mais importantes que “ensinar”.	Piaget
Dialéctico	Conhecimento é construído através da interacção entre factores sociais e experiência do indivíduo. Ao reflectir o mundo exterior, o conhecimento é influenciado pela cultura, crenças, interacção com os outros, ensino e modelação.	Vygotsky

O construtivismo social de Vygotsky defende a ideia de que a aprendizagem é realizada contextualmente, estando interligada a um conjunto de normas e expectativas culturais e sociais (John-Steiner & Mahn, 2003). Vários estudos (e.g., Boulton-Lewis et al., 2005) ilustram esta ideia de Vygotsky ao mostrarem que as crenças culturais desempenham um papel preponderante na aprendizagem e que diferentes culturas enfatizam diferentes métodos de ensino e de aprendizagem.

O desenvolvimento é visto como conversor das relações sociais em funções mentais. É através das relações sociais e da aprendizagem que a pessoa constrói processos psicológicos cada vez mais complexos – primeiro no plano social e mais tarde no plano individual; primeiro entre as pessoas (nível interpsicológico) e depois dentro do indivíduo (nível intrapsicológico). A aprendizagem é pois o motor do desenvolvimento (Lourenço, 2005; Melo & Pereira, 2007; Vala & Monteiro, 2006). Vygotsky atribui, assim, um papel preponderante aos factores sociais nos “mecanismos mentais” dos indivíduos, intervenientes na construção de significados (Cubero & Luque, 2001). Ou seja, o desenvolvimento do indivíduo é inconcebível à margem de relações sociais, já que estas últimas são as que tornam possível o progresso individual (Martí, 2000).

Podemos sublinhar o carácter determinante e nuclear que a interacção com os outros possui a nível do desenvolvimento psicológico. Para Vygotsky, este desenvolvimento exige a apropriação e interiorização de instrumentos e signos (criações culturais que permitem à pessoa “ultrapassar” as formas mais elementares de comportamento, sendo adquiridos através das práticas dessas culturas, em actividades de interacção social) num contexto de relação e interacção interpessoal, sendo que as pessoas que rodeiam o indivíduo ajudam, orientam, regulam e assistem

o seu comportamento, assumindo o papel de agentes activos do desenvolvimento (Coll, Miras, Onrubia e Solé, 1999; Cubero & Luque, 2001; Martí, 2000). Surge neste contexto o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, uma vez que este responde à questão de como é que um indivíduo interioriza as ferramentas e conteúdos de uma cultura. A Zona de Desenvolvimento Proximal é um sistema interactivo, uma estrutura de apoio criada por outros sujeitos e por ferramentas apropriadas para uma situação. A interacção aqui realizada permite a interiorização de instrumentos que são necessários para pensar e actuar (Cubero & Luque, 2001).

Deste modo, enquanto o construtivismo de linha cognitiva (Piaget) tenta explicar as actividades e a aprendizagem dos indivíduos como fenómenos exclusivamente psicológicos de natureza individual, o construtivismo de orientação sociocultural (Vygotsky) procura a origem das aprendizagens realizadas na participação dos indivíduos em práticas socioculturais mais amplas (Coll, 2004)

Também a Psicologia Ecológica permitiu uma conceptualização de ambiente como um sistema aberto, que integra as componentes físicas do contexto, enquadradas numa dimensão social; ou seja, “uma concepção aberta e alargada do ambiente, em que componentes físicos e não físicos se conjugam para a criação de um clima psicológico característico do contexto em análise” (Soczka, 1989, cit. por Melo, 2005, p. 16). Deste modo, Brofenbrenner (1979) estudou o desenvolvimento humano numa perspectiva ecológica, isto é, “o estudo científico da progressiva e mútua acomodação entre um ser humano activo e em crescimento e as propriedades em mutação dos cenários imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, já que este processo é afectado por relações entre estes cenários e os contextos mais amplos em que esses cenários se inscrevem” (Brofenbrenner, 1979; cit. por Melo & Pereira, 2007, p. 5). Daqui, emergem várias implicações, nomeadamente, o facto de a pessoa não ser encarada como algo passivo que sofre o impacto do ambiente, mas sim como uma entidade dinâmica que se movimenta e reestrutura. A interacção entre o indivíduo e o ambiente é bi-direccional e o ambiente não se restringe ao cenário imediato, mas é alargado de forma a incorporar ligações entre os vários cenários (Melo, 2005; Melo & Pereira, 2007).

Posto isto, podemos sublinhar a ideia de Brofenbrenner (1979/1996), de que o desenvolvimento ocorre por meio de quatro dimensões interligadas – a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo – PPCT (Narvaz & Koller, 2004). A Pessoa sistematiza as características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais do indivíduo em interacção com o ambiente; o Processo reporta-se à forma como uma pessoa interpreta as suas experiências, ou seja, engloba as experiências vividas, a sua interpretação e o seu significado (relação dinâmica); o Contexto é conceptualizado

como um conjunto de sistemas interligados uns nos outros, sendo a interacção de quatro níveis ambientais ecológicos (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema) em que a pessoa está inserida e se desenvolve. Por fim, o Tempo é apresentado como um organizador emocional e social, já que abrange a existência de acontecimentos históricos pertinentes, o momento evolutivo de cada pessoa (faixa etária, etapa sócio-cognitiva) e as características de constância e mudança no decorrer do ciclo vital (Alves, 2002; Silva, 2007).

Como microsistema entende-se o padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento num determinado cenário (isto é, local onde é possível as pessoas entrarem em interacção). O mesossistema engloba as inter-relações entre dois ou mais cenários nos quais a pessoa participa activamente. O exossistema diz respeito a “um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante activo, onde ocorrem eventos que afectam ou são afectados por aquilo que acontece naquele ambiente” (Bronfenbrenner, 1979, p. 182). Por fim, o macrosistema concerne à congruência existente na forma e conteúdo dos subsistemas existentes, ao nível da cultura e sistemas de crenças ou ideologias (Aznar-Farias & Oliveira-Monteiro, 2006; Melo, 2005; Vala & Monteiro, 2006). Seria então devido à interacção destes quatro níveis que os indivíduos desenvolveriam competências e aptidões pessoais e inter-relacionais.

A esta luz, podemos também considerar o contexto prisional como um microsistema, na medida em que é um cenário onde os reclusos entram em interacção entre si, assim como com os restantes elementos deste sistema (corpo administrativo, corpo de vigilância, corpo de educação e ensino, corpo médico), para além de vivenciarem diversos papéis e actividades distintas.

2. Concepções de Aprendizagem

Actualmente é de consenso entre os mais variados investigadores que a aprendizagem é uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa, traduzida numa modificação de comportamento relativamente estável (Tavares & Alarcão, 2002). Não resulta apenas da activação de mecanismos cognitivos, mas encontra-se, também, dependente das condições ambientais em que ela se processa.

As concepções de aprendizagem (inseridas numa linha de investigação fenomenográfica) dizem respeito à interpretação e compreensão que os indivíduos fazem do próprio fenómeno da aprendizagem (Marton, 1981). Marton e colaboradores

(1993) caracterizam a concepção de aprendizagem como a ideia generalizada que os sujeitos têm acerca de algo que advém da sua experiência.

De acordo com Marton (1990, cit. por Grácio, Chaleta & Rosário, 2007) uma concepção é algo que diz respeito à ideia geral que se tem acerca da experiência, englobando dois aspectos dialecticamente ligados: aspecto estrutural (características distinguidas e focadas) e um aspecto referencial (significado global). Assim, uma concepção é “uma forma de se estar consciente de algo, resultando tal consciência de uma relação interna entre sujeito e objecto integrantes de uma unidade (Marton, 1990, cit. por Grácio, et al., 2007, p. 199; Chan, 2011). Deste modo, é estabelecida uma relação entre factores pessoais (cognitivos, afectivos e interpessoais) e factores ambientais (objectivos educativos, conteúdos, métodos, materiais e recursos educacionais), que irão condicionar o processo de aprendizagem (Chan, 2011; Marton & Säljö, 1976; Trigwell & Ashwin, 2006).

Freire (2009) considera as concepções categorias constitutivas de um sistema de disposições, hábitos de pensamento, sistemas de valores e classificações que extrapolam as relações educativas concretas e originam construções colectivas. Deste modo, pensar ou actuar sobre as concepções, ainda que de uma só pessoa, é, na verdade, actuar sobre uma cultura ou sistema.

Por vezes surgem indistintamente os termos crenças, concepções e percepções. De acordo com Pratt (1992, cit. Saroyan, Dagenais & Zhou, 2009), não existe uma diferença nos conceitos de crença e concepção. Trata-se de “modos específicos ligados a um fenómeno, que medeiam as respostas a situações que envolvem o fenómeno em questão, influenciando significativamente a percepção e interpretação de eventos, pessoas e fenómenos do mundo em redor” (p. 581). Também Kember (1997), utiliza indistintamente os termos concepção e percepção.

Já Entwistle, Skinner, Entwistle e Orr (2000) distinguem concepção de crença: o primeiro é mais facilmente acessível e pode ser “construído” conscientemente, possuindo significados pessoais; enquanto que o segundo “deixa-se levar pelas emoções”, estando a um nível mais inconsciente.

No presente estudo, a definição de concepção que adoptaremos é a defendida por Marton e Säljö (1976), uma vez que procuramos conhecer a relação que se estabelece entre os factores idiossincráticos e ambientais na concepção que cada recluso faz da aprendizagem e da delinquência. Ao mesmo tempo, pretendemos averiguar até que ponto esses factores condicionaram as suas práticas delinquentes. Neste trabalho, também adoptamos a ideia apresentada por Akerlind (2008): as alterações que ocorrem nas concepções são o resultado de efeitos de experiências continuadas. Esta última ideia serve para justificar os dois grupos de entrevistados: até que ponto a

experiência de terem sido previamente presos altera as concepções que os indivíduos têm acerca da aprendizagem e delinquência, em oposição àqueles que estão a passar pela experiência de reclusão pela primeira vez?

As várias investigações identificaram dois tipos principais de concepções de aprendizagem: reprodutiva, superficial ou quantitativa e compreensiva, transformativa ou qualitativa (Chan, 2011; Grácio, 2002; Marton & Säljö, 1976, cit. por Duarte, 2007; Trigwell & Ashwin, 2006). As concepções quantitativas vêem a aprendizagem como um processo de acumulação de informação, de forma que esta seja reproduzida e/ou aplicada. Distintamente, com a concepção qualitativa argumenta-se que a aprendizagem está relacionada com a compreensão e interpretação de significado. Deste modo, Marton (1981,1986) e Säljö (1979) distinguiram cinco concepções de aprendizagem, designadamente (1) “memorização”, (2) “aumento do conhecimento”, (3) “aquisição de factos e procedimentos que podem ser retidos e/ou utilizados na prática”, (4) “significação” e (5) “processo interpretativo que visa compreender a realidade” (Chan, 2011; Duarte, 2007; Pang & Marton, 2005; Sharma, 1996; Tsai, 2009; Trigwell & Ashwin, 2006).

Posteriormente, Marton, Dall’alba & Beaty (1993) encontraram uma sexta concepção, relacionada com as concepções (4) e (5): “aprendizagem como fenómeno que provoca mudança na pessoa”. Esta concepção prende-se com a construção de novos significados e de compreender a realidade de diversos modos, acabando a pessoa por sofrer mudanças interiores (Sharma, 1996; Chan, 2011). Assim, as concepções (1), (2) e (3), encontram-se associadas ao primeiro tipo de concepções – quantitativas – em que os níveis de compreensão são reduzidos; enquanto que as concepções (4), (5) e (6) se encontram no segundo grupo, concepções qualitativas, em que os níveis de processamento cognitivo são mais elevados (Rosário, Mendes, Grácio, Chaleta, Núñez, González-Pienda, & Hernández-Pina, 2006).

Para além destas concepções, foram também encontradas concepções de aprendizagem como algo abrangente e diversificado e como um processo individualizado, experiencial, interactivo e de ensino (Grácio, 2002; Grácio & Rosário, 2005; Rosário, et al., 2006).

Para Marton (1999, cit. por Pong & Marton, 2005), a aprendizagem é definida como o experienciar algo sob uma nova luz, pelo que não existe aprendizagem sem discernimento, já que aprendizagem significa ser capaz de discernir certos aspectos do fenómeno que anteriormente não tinham sido focados, simultaneamente trazendo a pessoa para um novo nível de consciência.

Tendo presente o que foi explanado acerca da concepção de aprendizagem, incluindo o facto de ser culturalmente influenciado e a categorização que é possível

realizar tendo como base o sistema de Marton & Säljö (1976), pretende-se averiguar se especificamente nesta população também é possível utilizar o sistema referido e se poderão existir concepções que sejam marcadamente afectadas pelas vivências e pelo contexto em que os indivíduos estavam/estão inseridos.

Diversas investigações demonstraram que as diferentes concepções que um indivíduo apresenta são influenciadas por aspectos contextuais vários, nomeadamente, *background* educacional e curricular, estando intimamente ligadas ao meio social, cultural e educacional em que o indivíduo está inserido (Duarte, 2007; Sharma, 1996; Tsai, 2009). Deste modo, e de acordo com Ellis, Steed e Applebee (2006), “as concepções são contextualmente dependentes” (p.320). Neste seguimento são várias as investigações que se debruçaram sobre as concepções de aprendizagem de várias culturas, fazendo uma comparação entre estas (Boulton-Lewis et al., 2004; Marton et al., 2005; Wong & Wen, 2001). De acordo com Boulton-Lewis e colaboradores (2004), as crenças culturais e as suas práticas desempenham um papel importante nas concepções que as pessoas desenvolvem, nomeadamente acerca do fenómeno da aprendizagem. No seu estudo sobre as concepções apresentadas por alunos universitários indígenas australianos, chegaram à conclusão que o facto de estes alunos viverem num contexto cultural diferente dos restantes indivíduos australianos poderia influenciar a forma como conceptualizam a aprendizagem, assumindo que esta resulta de “novos olhares em relação à realidade”. Também os estudos de Marton, Wen & Wong (2005) e Wong & Wen (2001) sublinharam as diferenças culturais e a sua influência nas concepções de aprendizagem: a “superioridade” dos alunos Chineses em relação aos do ocidente relativamente a áreas como Matemática e Ciências poder-se-á dever à ênfase cultural dada à escolarização, assim como ao que esta cultura acredita ser preciso para aprender. Deste modo, turmas com um elevado número de alunos, a utilização de método expositivo e um ambiente de sala de aula rígido são algumas características vistas como necessárias para que ocorra um processo de aprendizagem positivo, de acordo com a cultura chinesa, sendo estas ideias opostas às defendidas pela cultura ocidental.

De acordo com Marton e Booth (1997), a aprendizagem não se “extrai” do mundo – tese empirista – ou do indivíduo – tese racionalista – mas sim da relação que é estabelecida entre estes dois factores, sendo a experiência de algo uma relação interna entre quem experiencia e o que é experienciado.

Pode-se concluir que se encontra bem cimentada a ideia de que os sujeitos apresentam formas distintas de conceptualizar e experienciar a aprendizagem e de que as concepções (enquanto formas pessoais de pensar e compreender algo), se

situam na origem das diferentes abordagens que são apresentadas em relação a uma determinada tarefa, de forma que os resultados obtidos são afectados pela mesma (Grácio et al, 2005). As investigações revelaram que o contexto parece influenciar tanto os “aspectos mais acentuados da experiência e da abordagem como os que permanecem em segundo plano” (Grácio et al., 2005, p.1676).

O trabalho de Tsai (2009) permitiu distinguir as concepções de conhecimento escolar e conhecimento em diversos contextos, sendo que para alguns indivíduos a aprendizagem escolar é conceptualizada como mais rígida, requerendo certas respostas, não estando relacionada com o quotidiano “normal”. Deste modo, uma aprendizagem eficaz seria aquela na qual o indivíduo está consciente das estratégias cognitivas e orientações motivacionais que deve empregar, de forma que possa conhecer os objectivos, processos e meios facilitadores da aprendizagem, bem como tomar decisões apropriadas sobre quais as estratégias que deve utilizar em cada tarefa e como as alterar no caso destas se revelarem pouco eficazes (Gonçalves, 2009). A motivação influencia tanto a intensidade como a persistência e direcção do comportamento: indivíduos que estejam mais motivados despendem mais esforço (intensidade) durante mais tempo (persistência) em relação à concretização de uma tarefa, evidenciando comportamentos e pensamentos que optimizam a aprendizagem e o desempenho, nomeadamente, tomada de iniciativas e desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas. No pólo oposto, encontram-se os indivíduos com escassa motivação, que se demonstram aborrecidos, deprimidos e ansiosos, revelando pensamentos e comportamentos globalmente negativos, evitando os desafios (Lemos, 2005, cit. Gonçalves, 2009).

3. Aprendizagem e Mudança

Segundo a perspectiva fenomenográfica a aprendizagem é uma mudança qualitativa na forma como uma pessoa vê, experiencia, compreende e conceptualiza algo (Grácio, 2002). Tais mudanças traduzem-se em diferentes concepções de aprendizagem e abordagens, conforme anteriormente referido.

O indivíduo jamais cessa de aprender em termos existenciais já que cada etapa da vida tem os seus desafios e conquistas a serem realizadas. Todas as aprendizagens são importantes, porém a sua relevância depende do seu conteúdo e do significado que tem para o sujeito, isto é, o quanto ela modifica o indivíduo e em que sentido ela o faz.

O desenvolvimento humano é a expansão gradual das possibilidades latentes na estrutura do sujeito que progressivamente se vai construindo e refinando, adquirindo assim uma maior amplitude, sensibilidade e eficiência. A aprendizagem é, para além

de um “simples processo de adaptação a situações diferentes, um processo cumulativo e construtivo de evolução do conhecimento, com memorização dos efeitos das experiências passadas”, isto é, a aprendizagem remete para o desenvolvimento cognitivo e comportamental (Tavares & Alarcão, 2002, p. 69).

Podemos definir aprendizagem como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. Quando referimos o carácter processual da aprendizagem, pretendemos exprimir o facto de a acção de aprender não ser fugaz e momentânea, mas sim realizada num intervalo de tempo, mais ou menos longo. Para que ocorra construção pessoal terá sempre de existir uma base experiencial pessoal, numa procura pelo equilíbrio entre o que já foi adquirido e o que se pretende adquirir, através de mecanismos de assimilação e acomodação. Sendo um processo experiencial, interior à pessoa, estamos a confirmar o carácter pessoal da aprendizagem, assim como a colocar em destaque o facto de a aprendizagem não se ver em si mesma, mas nos seus efeitos, isto é, nas modificações que ela opera no comportamento exterior, observável do sujeito. Através das manifestações exteriores pode ser observado o que o sujeito aprendeu, mas estas só se revelam se, no interior do sujeito, tiver ocorrido um processo de mudança (Tavares & Alarcão, 2002).

Sabe-se que a aprendizagem é um processo que, uma vez iniciado com o nascimento, só tem o seu término com a morte. Isto significa que em qualquer etapa, em qualquer situação ou em qualquer momento, o indivíduo está a aprender, sendo que, à medida que aprende, o seu comportamento muda, assim como as suas atitudes e concepções. Devido às interações por ele realizadas, com diferentes pessoas e em diferentes meios, cada um dos indivíduos acaba por aprender e apreender novas respostas e novas abordagens que irão passar a integrar o seu “eu”. É assim que temos presente a mudança pessoal de cada um dos indivíduos.

Como o Homem interage em vários ambientes, a aprendizagem ocorre, também, em variadas situações. Existem aprendizagens que ocorrem em contexto informal e que constituem um reportório fundamental de experiências. “Situam-se aqui as aprendizagens no mundo, onde a evolução humana acontece em face das experiências e situações que vão surgindo, sem que haja uma programação prévia, sem que a situação seja planejada” (Zanella, 2003, p.24). Este tipo de aprendizagem conduz o sujeito à mudança e à evolução. Por outro lado, aprendizagens formais baseiam-se ao nível da sala de aula. Aqui existe a organização e planeamento da informação, de forma que seja possível ao sujeito vislumbrar coerência e significado nos conteúdos que devem ser aprendidos.

Independentemente do contexto em que ocorra a aprendizagem, esta não se cinge apenas à aquisição de conhecimentos. Na realidade, tem um sentido mais amplo: graças a ela, o sujeito passa a conhecer mais, podendo ampliar o seu “volume” de conhecimentos, sendo também sublinhada a mudança que se vai operando no sujeito através das experiências pelas quais passa. A aprendizagem é definida como uma mudança num indivíduo causada pela experiência (Tavares & Alarcão, 2002). As mudanças ocorrentes (cognitivas, comportamentais e de personalidade) reflectem uma multiplicidade de situações pessoais, sociais e culturais vivenciadas pelo sujeito.

É através da aprendizagem que o Homem muda e transforma o meio. Aprender é uma actividade que ocorre dentro de um organismo e que não pode ser directamente observada. Os sujeitos envolvidos neste processo sofrem alterações: adquirem novas associações, informações, aptidões e hábitos (Zanella, 2003). A mudança não é uma imposição externa, mas é iniciada pelo sujeito, como parte do seu compromisso para o crescimento e desenvolvimento (Askew & Carnell, 1998). Para esta visão de mudança, deveremos considerar também uma visão holística da aprendizagem, enfatizando as interligações entre dimensões emocionais, sociais, espirituais, físicas e cognitivas.

Todos os processos, tanto físicos como psicológicos no ser humano são dinâmicos, estruturam-se e reestruturam-se continuamente; isto também ocorre com a aprendizagem, daí poder-se falar nela como um processo de mudança que leva a outras mudanças e, assim sucessivamente, num contínuo crescente de estruturação e de mudanças pessoais e no meio (Zanella, 2003). Quando se fala de aprendizagem como uma mudança relativamente permanente, significa que o conteúdo aprendido deve estar incorporado no indivíduo não só temporariamente mas por um tempo razoável. À medida que novas aprendizagens surgem, estas vão sendo incorporadas nas já existentes, favorecendo o surgimento de novos pontos de vista, ideias e atitudes.

Desta forma, podemos também interligar a mudança ao desenvolvimento pessoal e individual de cada indivíduo. Num sentido lato, o desenvolvimento é assumido, pela generalidade das perspectivas teóricas, como um processo interactivo que subentende a ocorrência de mudanças de cariz funcional, comportamental e individual (Fonseca, 2005). O sujeito detém um papel activo, desempenhado directamente (pela realização de escolhas) ou indirectamente (ao agir sobre os contextos em que o desenvolvimento decorre), estando exposto a diversas forças internas e/ou externas (Lerner & Walls, 1999), sendo marcado por continuidades e descontinuidades.

No decorrer dos anos 60 do século XX, surgiram as primeiras abordagens ao desenvolvimento na vida adulta (Silva, 2008), cujo enfoque incidia na resolução de tarefas específicas reveladoras do desenvolvimento do *self* em estreita ligação com o

desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Estas teorias podem então ser divididas em dois grandes grupos: umas postulando que o desenvolvimento ocorre mediante estádios ou fases potencialmente mais maduros e integrados que os anteriores (como defendido por Erikson), outras focando-se concretamente nas mudanças (perspectiva apresentada por Levinson), não detendo, obrigatoriamente, carácter de maior maturidade ou integridade (Marchand, 2001).

Para Levinson (1978), a vida adulta, é perspectivada em termos de mudança, desenvolvendo-se ao longo de uma alternância de fases estáveis que, apesar de serem detentoras de características singulares, não significam obrigatoriamente uma progressão no desenvolvimento. Estas fases são detentoras de períodos de transição, durante os quais a estrutura precedente é revista ou mesmo alterada (Marchand, 2001). Esta sequência de fases, denominadas metaforicamente de Estações de Vida (Levinson et al., 1978), apresenta uma base similar para todos os indivíduos e ocorre segundo uma ordem pré-estabelecida.

Nos períodos estáveis, cada um com tarefas específicas associadas e podendo ter uma duração entre seis a dez anos, é suposto verificar-se a construção de estruturas de vida, através de escolhas-chave. Por sua vez, entre estas fases estáveis encontram-se, como já referenciado, as etapas de transição. Com uma extensão temporal de quatro a cinco anos, são o momento fronteiro e de passagem entre duas fases estáveis, em que o indivíduo finaliza a estrutura construída na fase estável imediatamente anterior e faz surgir a possibilidade da criação de uma nova, acarretando necessariamente um processo de mudança e adaptação (Coutinho, 2010). Não sendo pautados por um tempo cronológico, estes períodos de transição são condicionados pela resolução das tarefas de questionamento e exploração inerentes a cada período – em que a estrutura actual é contestada e avaliada e onde tem lugar uma análise das possibilidades de mudança pessoais e do mundo –, e pela capacidade do indivíduo em avançar para novas tarefas de construção ou melhoramento da estrutura de vida seguinte – em que, com algum nível de compromisso, serão feitas escolhas basilares para o futuro (Levinson et al., 1978).

Este processo de transição sequencial do desenvolvimento através dos vários períodos deriva da conjugação do processo maturacional com forças bio-psico-sociais e estando inserido numa macro-estrutura – Era. Para Levinson e colaboradores (1978), o desenvolvimento progride por Eras, sendo este um conceito amplo e abrangente que abarca o desenvolvimento biológico, o desenvolvimento da personalidade e da carreira, superando largamente os construtos de período ou fase desenvolvimentais.

De forma sintética, a primeira Era, Pré-Idade Adulta engloba o tempo decorrido entre o nascimento e os 22 anos e é aquela em que se verifica um mais rápido

crescimento bio-psicossocial. A segunda Era, a Idade Adulta Jovem, vê os seus limites cronológicos situados entre os 17 e os 45 anos. Este período é marcado pela presença intensa de escolhas, no qual o jovem deve ambicionar construir uma estrutura de vida reveladora de uma ligação *self* – sociedade adulta, que lhe irá possibilitar lidar com as vertentes social, moral, amorosa e profissional desta nova Era. A terceira Era é designada por Meia Idade e o seu horizonte temporal estende-se dos 40 aos 65 anos. Nesta, pressupõe-se que os indivíduos se tornem mais compassivos e judiciosos, pois é denotado um menor sentido de ameaça por parte de conflitos internos e exigências externas. Por fim, tem lugar a quarta Era, cujo início tem lugar aos 60 anos. Pode verificar-se que, entre cada duas Eras, se observa uma sobreposição – o período de Transição – podendo referir-se a transição da Idade Adulta Jovem, dos 17 aos 22 anos, a transição da Meia Idade, dos 40 aos 45 anos e a transição da Idade Avançada (Coutinho, 2010).

O percurso da vida adulta tem início com a transição da Idade Adulta Jovem, à qual se seguirão três etapas, contidas na segunda Era. A esta transição que, na prática, constitui uma ponte entre a infância e a idade adulta, estão inerentes duas tarefas mestras, ambas relacionadas com escolhas que o jovem adulto deve fazer: abandonar o mundo pré-adulto e lançar-se no universo adulto. E, apesar de a transição estar associada à viragem crucial no ciclo de vida (Marchand, 2001), esta vem, particularmente, carregada de significados. Olhar esta transição implica referir, a separação (Levinson et al., 1978), num sentido profundo, e simultaneamente reavaliação e mudança. Trata-se de uma separação manifestada pela crescente autonomia financeira e no assumir de novos papéis e responsabilidades mas, mais importante ainda, trata-se de uma separação, um distanciamento e diferenciação do *self* face às figuras primeiras de vinculação, com conseqüente mudança de objectos de vinculação e um sentido de autonomia crescente perante as autoridades parentais. Implica, também, explorar potencialidades, definir opções e clarificar objectivos, de forma que o sujeito possa compreender a sua participação no mundo adulto (Coutinho, 2010; Marchand, 2001).

Capítulo III: Aprendizagem e Delinquência – Que Relação?

O presente capítulo pretende averiguar qual a possível relação que poderá existir entre a aprendizagem e a delinquência, assim como o processo avaliativo que é realizado aquando da explicação de um fenómeno por parte dos sujeitos.

1. Percurso Académico e Delinquência

Por mais de um século, investigadores comportamentais têm tentado compreender a relação entre delinquência e percurso académico. Deste modo, investigações têm demonstrado que baixos níveis de sucesso académico são um factor de relevo no crime e delinquência, existindo evidências que demonstram que jovens marginalizados são aqueles que mais provavelmente irão ter insucesso académico e poderão envolver-se com o sistema criminal (e.g., Farnworth & Leiber, 1989; Lawrence, 1998; Uceda, Matamales & Montón, 2011; Smith, 2000; Timmermans, Lier & Koot, 2009).

A delinquência e o insucesso académico estão interligados a problemas comportamentais do indivíduo, enquanto criança e adolescente (Uceda, Matamales & Montón, 2011; Timmermans et al., 2009). De acordo com o modelo de coerção (Capaldi, Chamberlain & Patterson, 1997; Patterson, Reid & Dishion, 1992), os comportamentos agressivos que a criança aprende em casa são extrapolados para a escola, sendo que devido a uma afiliação com grupos desviantes e influência de pares, estes comportamentos escalam rapidamente para situações delinquentes e insucesso escolar (Timmermans et al., 2009).

Estes comportamentos delinquentes e insucesso escolar irão, provavelmente, reduzir as hipóteses de adaptação à “normalidade” da sociedade em que os indivíduos estão inseridos, podendo os níveis de reincidência neste tipo de comportamento aumentar. Esta relação poderá dever-se ao facto de, devido ao insucesso escolar (retenção escolar e/ou abandono escolar), o nível de qualificação escolar ser reduzido, o que se irá reflectir em detenção de empregos de baixo estatuto e, conseqüentemente, num estatuto económico baixo, que poderá favorecer a prática de actividades criminosas.

Deste modo, são várias as teorias que abordam a possível relação entre aprendizagem (escolar) e delinquência. De entre as principais destaca-se a hipótese da susceptibilidade, a hipótese do insucesso escolar, a hipótese do tratamento diferencial e a hipótese das dificuldades de aprendizagem (Katsiyannis et al., 2008; Malmgren et al., 1999; Zamora, 2005). Partilhada por algumas destas teorias está o conceito “dificuldades de aprendizagem” (DA), cuja origem remonta ao início dos anos

60, sendo, geralmente, considerado como uma desordem ou déficit que envolve áreas como discurso, audição, leitura, escrita ou aritmética (Schoemaker, 2005).

A hipótese da susceptibilidade (Malmgren et al., 1999; Schoemaker, 2005; Zamora, 2005) explica o comportamento delinquentes como resultante de diferenças neurológicas e intelectuais em jovens com dificuldades de aprendizagem. Estas diferenças poderiam conduzir a um aumento da susceptibilidade de um indivíduo para se envolver em comportamentos anti-sociais, agressivos e delinquentes. Waldie e Spreen (1993), através de um estudo longitudinal, concluíram que as dificuldades de aprendizagem estariam interligadas a factores como a impulsividade e o “fraco” julgamento, estando estes, por sua vez, interligados com fracas escolhas sociais, o que iria aumentar a susceptibilidade para a prática de comportamentos delinquentes.

A hipótese do insucesso académico sugere que o experimentar do insucesso por parte dos jovens com dificuldades de aprendizagem favorece o desenvolvimento de uma auto-imagem negativa. Esta auto-imagem seria a responsável pela prática de comportamentos delinquentes, uma vez que representariam as estratégias de *coping* utilizadas por estes indivíduos para lidarem com o desapontamento e desaprovação característicos da auto-imagem negativa (Hook, 1998; Malmgren et al., 1999; Schoemaker, 2005; Zamora, 2005). Assim, a combinação de dificuldades de aprendizagem com consequências sociais negativas (insucesso escolar) podem ser encarados como factores de risco no aumento da probabilidade de desajustamento social e possível prática de comportamentos delinquentes (Morrison & Cosden, 1997). Relacionada com esta teoria, surge a teoria da contenção, para a qual o desenvolvimento de um auto-conceito positivo funcionaria como uma barreira de “contenção” para a prática de comportamentos delinquentes (Lawrence, 1985).

No que diz respeito à hipótese do tratamento diferencial, explora-se a natureza da inconsistência do tratamento judicial em relação aos jovens com dificuldades de aprendizagem: para esta hipótese os jovens que não apresentam dificuldades de aprendizagem e os que apresentam cometem, em igual número, comportamentos delinquentes. Porém, os que apresentam DA têm mais probabilidade de serem constituídos arguidos (Hook, 1998; Malmgren et al., 1999; Zamora, 2005), devido a falhas nas capacidades verbais e sociais, o que irá condicionar o modo de interagir com agentes da justiça (Morrison & Cosden, 1997).

Finalmente, a hipótese das dificuldades de aprendizagem explícitas refere que atitudes negativas em relação à escola por jovens com insucesso académico resultam num aumento da disposição para se envolverem em comportamentos delinquentes (Archwamety & Katsiyannis, 2000; Malmgren et al., 1999; Morrison & Cosden, 1997; Zamora, 2005). De acordo com esta teoria, o insucesso académico não é apenas a

causa primeira para o desenvolvimento de comportamentos delinquentes, mas é também a causa da continuação deste tipo de prática. De acordo com esta teoria, existem também diversos estudos que indicam que os níveis de reincidência estão altamente correlacionados com baixos níveis de *performance* académica (Katsiyannis et al., 2008).

Todos os modelos apresentados partilham a ideia de que um baixo rendimento escolar pode resultar na prática de comportamentos delinquentes, porém ainda é necessário aprofundar esta possível relação. O estudo de Zamora (2005) permitiu concluir, através da análise dos níveis de sucesso e insucesso escolar de jovens (idades compreendidas entre 14 e 16 anos) detidos num Instituto de Reinserção Social, que o baixo sucesso académico contribui para o início da prática de comportamentos delinquentes, mas não necessariamente para a sua prossecução.

Meltzer e colaboradores (1984) identificaram e analisaram os estilos de aprendizagem de adolescentes delinquentes. Para tal, foram comparados os perfis de 53 jovens delinquentes com os de 51 adolescentes que frequentavam o ensino secundário e que não apresentavam situações prévias de comportamentos delinquentes, tendo sido obtidos resultados de uma prevalência de problemas de comportamento na escola junto da população delinvente. Foram encontrados resultados que reflectiam o facto de 45% dos jovens delinquentes manifestarem atrasos na leitura e 36% na escrita, em contraste com apenas 14% do grupo de controlo. Os resultados obtidos permitiram concluir que os estilos de aprendizagem dos jovens delinquentes podem ser qualitativamente diferentes e que as dificuldades de aprendizagem precoces podem ser um indicador de risco para a prática de comportamentos delinquentes futuros. Assim, os resultados permitem afirmar que o insucesso académico precede os comportamentos delinquentes – ideia esta que refuta o que até então era defendido, de que os adolescentes delinquentes apresentavam baixos níveis de sucesso académico devido às suas características agressivas, o que iria interferir com a postura e sucesso escolar.

Estas evidências demonstram a baixa *performance* destes indivíduos em diversas áreas (leitura, matemática, escrita e desenvolvimento oral), podendo assim explicar-se os elevados níveis de abandono escolar que se verificam junto desta população específica: Maguire e Pastore (1995, cit. por Katsiyannis, et al., 2008; Dishion et al., 1984; Uceda, Matamales & Montón, 2011; Meltzer et al., 1984) estimam que cerca de 70% dos indivíduos em reclusão não concluíram o ensino secundário. Um facto interessante é o descrito por Smith (2000), de acordo com o qual, apesar do abandono escolar que se verifica nesta população, os indivíduos acreditarem na importância da educação e aprendizagem.

Deste modo, a literatura tem estabelecido que um elevado sucesso académico pode ser um importante factor para prevenir a delinquência e reincidência. Apesar do sucesso académico não ser a única resolução para a delinquência, tem sido demonstrado que assume um papel importante. Consequentemente, a implementação de intervenções académicas, particularmente ao nível da leitura, auxilia a nível da delinquência, em geral, e, particularmente, ao nível da reincidência (Katsiyannis et al., 2008).

2. Delinquência e Aprendizagem Social

Considerando a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1973), este autor estudou diversas vertentes da agressão. Considerámos as suas descobertas na medida em que a delinquência pode também ser considerada um comportamento que pode envolver, em maior ou menor grau, actos agressivos. Desta forma, foram descritas as seguintes vertentes da agressividade: aquisição do comportamento agressivo, processo de instigação da agressividade e condições em que a agressividade é mantida, manutenção esta conseguida através de reforços (Matos, 2005; Filho & Ferreira-Borges, 2009). A agressão é considerada o comportamento que resulta em danos pessoais e destruição física, estando envolvidos factores de classificação social que favorecem o rotulamento de um comportamento como agressivo, ou não (Matos, 2005).

Observando o Quadro 2, pode-se constatar que a aprendizagem por observação e modelação constitui apenas uma das possíveis origens da agressão. Também a manifestação da agressão depende de diversos factores instigadores, sendo as influências modeladoras apenas uma das possibilidades. Assim, o comportamento agressivo é regulado por vários factores, sendo que os reforços vicariantes constituem um, entre diversos tipos de reforços que podem actuar (Matos, 2005).

Da experiência realizada por Bandura (1973), é possível concluir que as acções observadas noutros indivíduos condicionam em grande medida as acções que serão realizadas posteriormente pelos indivíduos. Os dados deste estudo demonstram que as crianças que têm oportunidade de observar os modelos agressivos apresentam mais comportamentos agressivos imitativos destas situações do que as crianças que observam situações de não-violência ou em que esta é recriminada.

Quadro 2 - Aprendizagem Social da Agressão (adaptado de Matos, 2004, p. 256)

ORIGENS DA AGRESSÃO	INSTIGADORES DA AGRESSÃO	REGULADORES DA AGRESSÃO
Aprendizagem por observação	Influências modeladoras Desinibitórias Facilitadoras Activadoras Acentuadoras do estímulo	Reforço externo Recompensas tangíveis Recompensas sociais e de estatuto Expressão dos danos Decréscimo do tratamento aversivo Punição
Execução reforçada	Tratamento Aversivo Ataques físicos Ameaças e insultos verbais Redução adversa do reforço Obstrução	Reforço Vicariante Recompensa observada Punição observada
Determinantes biológicos	Incentivos Controlo mediante instruções Controlo simbólico bizarro	Auto-reforço Autopunição Auto-recompensa Neutralização da autopunição Justificação moral Comparação vantajosa Etiquetagem eufemística Deslocamento da responsabilidade Difusão da responsabilidade Desumanização das vítimas Atribuição de culpa às vítimas Deturpação das consequências

Assim, os “factores de aprendizagem proporcionados pela exposição dos sujeitos a contextos de vida em que impera uma maior segregação social e onde se veiculam modos de pensar e agir determinados pela pertença, identificação e defesa desses valores culturais” (Gonçalves, 1999, pág. 69) originam um maior índice de comportamentos desviantes.

A abordagem ecológica discute e avalia as fontes de risco social e cultural nos diferentes ambientes, ajudando a compreender a maneira como a própria criança integra e percebe as suas experiências nos diferentes sistemas, modificando-os e, ao mesmo tempo, sendo transformadas por eles (Bronfenbrenner, 1979/1996). Considerando as ideias de Bronfenbrenner, é fundamental a compreensão do comportamento humano, a nível das actividades e papéis nos vários contextos ambientais naturais, ou seja, devem ser analisadas as redes de relações interpessoais de determinado cenário assim como as transferências na própria rede de relações, e

desta para o contexto em questão. Assim, o desenvolvimento humano relaciona-se com um conjunto de processos, nomeadamente as particularidades do indivíduo e o ambiente que, ao interagirem produzem constância e mudança nas características da pessoa, mudanças estas que permitem à pessoa compreender e lidar com o seu ambiente (Aznar-Farias & Oliveira-Monteiro, 2006). Aquando do estudo de comportamentos anti-sociais, esta perspectiva assumiu alguma relevância na medida em que os vários sistemas em que a pessoa se movimenta podem condicionar a aprendizagem e desenvolvimento de práticas delinquentes.

No seguimento das teorias da aprendizagem social, surge a teoria da associação diferencial (Sutherland & Cressey, 1970, cit. por Gonçalves, 1999; Heimer, 1997; Shoemaker, 2005), de acordo com a qual todos os comportamentos são aprendidos, logo, sendo a delinquência um comportamento, também seria aprendido. A aprendizagem da delinquência ocorre em primeira instância num pequeno grupo informal, desenvolvendo-se graças a experiências colectivas, assim como a situações e eventos específicos. Aqui, um indivíduo cometeria um acto delituoso em resposta a um excesso de atitudes favoráveis à violação da Lei, em determinada altura, atitudes obtidas durante a associação com os pares: “se alguém se associa mais a padrões criminosos do que padrões anti-criminosos é provável que se torne um criminoso” (Thio, 2010, p.38).

Outro dos factores que se acredita estar relacionado com a prática de comportamentos delinquentes diz respeito a características das próprias famílias, sendo referidos aspectos como falta de supervisão e controlo das actividades dos filhos, desvantagens socioeconómicas, influência negativa dos irmãos, tamanho das famílias, características adversas da área de residência ou existência de modelos anti-sociais em casa (Rutter et al., 1998, cit. por Fonseca, 2004a).

Neste sentido, diversos estudos (e.g., Farrington, 1992; Gerris, 1990; cit. por Born, 2005; Hirschi, 1969; Loeber, 1990; Pourtois, 1984) debruçaram-se sobre as práticas educativas dos pais, na tentativa de compreender e averiguar quais as consequências que estas práticas teriam no futuro dos sujeitos. Fazendo a ponte com o sistema PPTC de Bronfenbrenner e referindo a importância dos vários contextos, a família representaria o microssistema, isto é, onde em primeira instância o indivíduo interagia e apreendia os vários papéis e funções que poderá desempenhar. Deste modo, as práticas educativas desenvolvidas iriam influenciar em grande medida o sujeito, uma vez que este microssistema acaba por também reflectir os valores e ideologias do macrossistema em que está inserido.

Pela mão de Pourtois (1984) surgiu a noção de *parenting* e a sua relação com o sistema familiar, que por sua vez iria influenciar a possível prática de comportamentos

delincente. *Parenting* é definido como um conceito relativo “às práticas educativas necessárias ao crescimento da criança. Trata-se do exercício de funções psicossociais e pedagógicas que englobam todos os papéis educativos que uma pessoa, com ou sem relação de parentesco, pode assumir durante a sua vida” (Born, 2005, p.155; Jang, 1999; Lisboa, 2008). Assim, no seio de uma família, a implicação por parte de todos os seus membros traduz-se pelas trocas afectuosas e positivas, ou pelo contrário, pela agressividade, sendo que neste último caso, poderemos ter presente posteriormente uma criança e um adulto em que se observe a prática de comportamentos anti-sociais.

Kohn e Schooler (1983) concluíram que os factores sócio-económicos influenciam em grande medida as práticas parentais: os empregos associados a um estatuto mais baixo estão interligados a elevados níveis de obediência à autoridade, sendo que os indivíduos generalizam estes sentimentos às práticas parentais. Consequentemente, estes pais têm uma maior probabilidade de utilizar métodos coercivos, nomeadamente ameaças, castigos físicos e gritos. Num pólo oposto encontram-se os pais pertencentes a um estatuto mais elevado, que valorizam auto-suficiência e auto-controlo, acabando estes sentimentos por ser os mais valorizados na educação dos seus filhos.

Deste modo, podemos concluir que uma potencial relação cultural entre o estatuto económico e comportamentos delinquentes está relacionada com as práticas parentais: pais pertencentes a um estatuto sócio-económico baixo têm uma maior probabilidade de desempenhar funções em que o conformismo e obediência são grandemente enfatizados, em oposto a pais que ocupem profissões de elevado estatuto económico (Lisboa, 2008; McCord, 2002). Assim, sublinhando o facto das estratégias empregues pelos pais terem grandes implicações no comportamento dos filhos, os métodos coercivos empregues pelos pais estão directamente relacionados com comportamento anti-social (Heimer, 1997; Lisboa, 2008), sendo que o valor da cultura e as práticas de socialização da família desempenham um papel de grande importância na maximização ou minimização da probabilidade de comportamento anti-social (Kagan, 2004).

Está assim evidenciado o papel crucial da família no desenvolvimento e continuidade da delinquência, tendo-se actualmente um conhecimento muito mais aprofundado e completo dos factores de risco que afectam os sujeitos assim como as condições em que tais factores exercem a sua influência.

1. Avaliação das causas dos acontecimentos

Torna-se premente referir, a Teoria da Atribuição Causal, uma vez que esta teoria permite compreender os processos de causa-efeito que os indivíduos constroem acerca de vários fenómenos da realidade. A atribuição causal, cuja emergência se deu nos anos 70, é um dos campos da Psicologia Social que tem como objecto de estudo o modo como os indivíduos explicam tanto o seu próprio comportamento, como o dos outros (Vala & Monteiro, 2004).

Os modelos clássicos da atribuição causal pressupõem que o indivíduo funciona como um empirista, colocando continuamente em causa as suas crenças. Porém, estudos mais recentes demonstram que “a tendência dos indivíduos é para confirmarem as suas expectativas e para manterem a estrutura das suas crenças” (Vala & Monteiro, 2004, p. 185).

De entre os vários modelos clássicos, pode ser referido o de Heider (1958), de acordo com o qual o processo de atribuição é desencadeado pela necessidade de avaliação. Aqui, a percepção de um objecto social implica a atenção do observador, sendo todos os seus processos psicológicos, emoções e realidade exterior construídos com propriedades que sejam perceptíveis para os restantes indivíduos (Vala & Monteiro, 2004).

Jones e Davis (1965) procuraram compreender como é que o processo de atribuição é desencadeado, e para tal propuseram um modelo centrado nos ganhos informacionais do observador. Este tem de discernir uma intenção e uma predisposição para o comportamento por parte do actor, de forma a prever comportamentos futuros. Para tal, possui um esquema que permite interpretar o real, sendo possível para este compreender qual o motivo responsável pela concretização de um dado comportamento – questões situacionais ou características do actor (Vala & Monteiro, 2004). Em suma, o presente modelo concebe o atribuidor causal como um “utilizador de crenças sociais sobre a probabilidade de emergência de comportamentos observados, racional nas suas opções excepto quando o comportamento observado interfere com as suas necessidades epistémicas” (Vala & Monteiro, 2004, p. 165).

A teoria da conduta social de Weiner (1995) pressupõe que a atribuição do comportamento a causas internas ou externas assume um papel demarcado, considerando que as crenças dos indivíduos acerca das causas dos acontecimentos guiam o seu comportamento (Fontaine & Faria, 1989). Weiner (1975) explicita uma taxonomia atribucional segundo dois factores: *locus* de causalidade (interno/externo) e estabilidade (estável/instável) – sendo que o observador teria a tarefa de determinar em qual dos quadrantes se enquadraria a situação observada (Fontaine & Faria, 1989;

Vala & Monteiro, 2004). Posteriormente, em 1979, é incorporado um terceiro factor da taxonomia – controlabilidade – que diz respeito à influência volitiva do actor sobre a causa (Vala & Monteiro, 2004).

O *locus* tem influência ao nível da percepção do valor pessoal e sentimentos de auto-estima e autoconfiança, consoante a conotação positiva ou negativa atribuída (bom desempenho atribuído a factores internos (e.g., capacidade e esforço pessoal) gera maior auto-estima do que outro imputado a causas externas). A estabilidade está interligada com as mudanças de expectativas de sucesso, apresentando consequências ao nível de reacções afectivas: em caso de expectativas reduzidas poderão ser manifestadas depressão, apatia, resignação; por outro lado, com expectativas de sucesso elevadas são apresentadas reacções como optimismo e excitação. Desta forma, em caso de expectativas reduzidas o sujeito considera não ser possível alterar os acontecimentos negativos, enquanto que com expectativas elevadas percebe como possível manter os acontecimentos positivos ou alterar os negativos. A controlabilidade implica a avaliação do grau de responsabilidade de si próprio ou dos outros nos acontecimentos positivos ou negativos, sendo que as consequências afectivas variam conforme a responsabilidade é atribuída a si mesmo ou aos outros. No caso da controlabilidade dos acontecimentos ter uma atribuição pessoal, serão manifestos sentimentos de culpa se os eventos negativos forem considerados controláveis, ou de vergonha se forem considerados incontroláveis (Fontaine & Faria, 1989). Nomeadamente atribuições de fracasso a causas internas, estáveis e incontroláveis (e.g. capacidade) podem ter consequências negativas sobre a persistência em relação à concretização de uma tarefa, assim como à qualidade da realização da mesma.

Weiner (1995) afirma, então, que as consequências das atribuições realizadas incluem sentimentos de culpa, elogio, censura, raiva ou pena, punição ou não, possibilidade de ajuda ou não. Deste modo, quando o comportamento de uma pessoa é considerado, procura-se estabelecer a causa deste comportamento sendo a pessoa julgada, ou não, por este comportamento (cognição). Assim, são suscitadas emoções específicas (afecto) dependentes das características internas/externas e de controlabilidade/incontrolabilidade da causa, que irão condicionar a reacção (acção) que se terá em relação a um determinado comportamento (Rodrigues & Assmar, 2003).

A compreensão das causas dos acontecimentos vai ter efeitos sobre os comportamentos subsequentes, através do efeito mediador de variáveis como as expectativas de sucesso, emoções e auto-estima (Fontaine & Faria, 1989). Para

efeitos deste estudo, será a teoria da Conduta Social de Weiner que aqui será grandemente adoptada.

Considerando o que aqui foi apresentado, pode-se concluir que o comportamento atribucional pode resultar de um (1) processo que envolve um esforço dirigido para uma apreciação exacta da realidade, de um (2) processo dirigido para uma apreciação desejável da realidade e de um (3) processo que envolva um esforço cognitivo reduzido com o objectivo de facultar uma opinião em relação a determinado assunto, sem colocar em causa as teorias do próprio observador (Vala & Monteiro, 2004).

Capítulo IV: Estudo Empírico

O estudo que nos propomos realizar insere-se numa linha de investigação fenomenográfica, na medida em que nos focámos nas formas de experienciar e conceptualizar diferentes fenómenos, nomeadamente, a aprendizagem e a delinquência, por parte de reclusos.

A investigação fenomenográfica tem uma inspiração filosófica radicada na fenomenologia. A fenomenologia foi fundada por Husserl (1913, 1931, cit. por Grácio, 2002) e defende que o sentido das experiências deve ser estudado através da orientação da consciência para certos objectos intencionais, ou seja, debruça-se sobre as formas de consciência dos objectos, que são por sua vez definidos por actos de consciência. A investigação fenomenológica pretende “descrever o mundo de vida da pessoa, capturar a riqueza da experiência e a totalidade da experiência e da descrição do fenómeno pela pessoa” (Grácio, 2002, p. 76).

A fenomenografia (Marton, 1978) é um tipo de investigação que tem como objectivo a descrição, análise e compreensão das experiências por parte dos sujeitos (Johansson, Svensson, Anderberg & Alvegard, 2006; Marton, 1981; Sin, 2010; Yang & Tsai, 2010), sendo para tal necessário que este relate estas mesmas experiências através de auto-relato (Marton & Booth, 1997). A fenomenografia tem como objectivo revelar as formas qualitativamente diferentes de acordo com as quais os sujeitos experienciam, conceptualizam, percebem e compreendem os vários fenómenos do meio envolvente (Baillie, Emanuelsson & Marton, 2001; Yang & Tsai, 2010), sendo para tal criadas categorias de descrição que representam as próprias concepções (Marton, 1988, cit. por Boulton-Lewis et al., 2004). É assumido que, através da descoberta das diferentes formas de conceptualização dos fenómenos e partilhando estas mesmas descobertas, os níveis de compreensão e conhecimento que se tem do fenómeno em questão irão aumentar (Baillie et al., 2001; Sin, 2010; Yang & Tsai, 2010).

É apresentada uma visão da cognição humana não dualista, descrevendo a experiência humana como uma relação interna entre o sujeito e o mundo que o rodeia (Rosário et al., 2006). O mundo, para a investigação fenomenográfica, é o mundo tal como é experienciado pelos sujeitos, resultando de uma relação interna entre ambos. Este mundo é único, mas as formas de o experienciar são distintas uma vez que os sujeitos são diferentes e com experiências diferentes.

A fenomenografia aborda tanto o conceptual como o experiencial, assim como o que é culturalmente aprendido e como os sujeitos desenvolvem formas de relacionamento no meio que os envolve (Marton, 1981). Tem também em

consideração a complexidade dos fenómenos estudados e a necessidade, cada vez mais emergente, de criar uma nova abordagem multifacetada da realidade (Leandro, 2006; Yang & Tsai, 2010).

O marco fenomenográfico emerge como um instrumento conceptual que permite analisar o significado que os sujeitos conferem, tanto ao mundo em geral como aos conceitos envolvidos nos contextos educativos (Marton & Booth, 1997; Miyata & Kay, 2009; Sin, 2010).

Assim, a fenomenografia tenta descrever as relações existentes entre o sujeito e aspectos do mundo, independentemente destas relações serem manifestadas através de experiência imediata, pensamento conceptual ou comportamento físico (Richardson, 1999, cit. por Grácio, 2002; Yang & Tsai, 2010).

Podemos referir, também, que apesar da fenomenografia ter algumas semelhanças com a fenomenologia (ambas são relacionais, experienciais, qualitativas e orientadas para o conteúdo), diferem ao nível de como cada uma investiga a experiência. A fenomenologia desenvolveu a sua teoria tendo por base a investigação que os próprios filósofos realizavam às suas experiências pessoais, ao passo que a fenomenografia se foca na experiência dos outros indivíduos. Marton (1981) define experiência como algo concreto e vivido, interligado a uma situação e conteúdo particulares e “como uma forma de estar consciente de algo e não uma representação mental ou estrutura cognitiva” (Grácio, 2002, p. 82).

Considerando o referido, surge a interligação da fenomenografia ao método qualitativo que almeja a investigação de dimensões internas dos sujeitos ou aspectos não directamente observáveis nem susceptíveis de experimentação (Almeida & Freire, 2003; Lucas, 2001; Sin, 2010; Yang & Tsai, 2010). Existe, pois, a procura pela globalidade e compreensão dos fenómenos, havendo um enfoque de “análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico” (Almeida & Freire, 2003, p. 101).

Nos estudos de natureza qualitativa o investigador não se coloca como perito, numa postura de separação sujeito-objecto, sendo, ao invés, uma relação marcada pela intersubjectividade. Numa abordagem qualitativa, trabalha-se “com” e não “para” as pessoas de interesse (Fortin, 2003). Assim, relativamente aos sujeitos alvo de estudo “dar-lhes “uma voz” é mais do que registar os seus pontos de vista; significa prestar atenção e tomá-las em conta com seriedade, como parte do discurso social” (Sani, 1999, cit. por Rodrigues, 2005).

Desta forma, integram-se aqui um conjunto de metodologias de recolha e de análise de dados mais flexíveis, por comparação com os métodos empregues pelos estudos experimentais, nomeadamente a entrevista, o registo directo e a análise de documentos, entre outros. Considerando que o método utilizado para a recolha de

dados nesta investigação foi a entrevista, far-se-á mais adiante uma referência aprofundada à mesma.

1. Objectivos do Estudo

Sendo a aprendizagem algo que se constitui como inerente a todos os sujeitos e sendo um objecto socialmente relevante, julgámos pertinente averiguar em que medida é que os participantes consideram que as aprendizagens realizadas, ou não realizadas, condicionam a prática de comportamentos anti-sociais. Procurámos aceder às concepções dos próprios reclusos (reincidentes e não-reincidentes), sobre aprendizagem e delinquência. Para tal, foi considerado o discurso dos reclusos sobre a aprendizagem e a delinquência, assim como a sua relação, traduzindo as suas formas de experienciar e dar significado aos fenómenos em causa.

A delinquência, associada a complexas consequências sociais, tem merecido aprofundados estudos e investigações que se estendem pelos diversos domínios das ciências sociais e humanas, como a Psicologia, a Sociologia e o Direito, de forma que são várias as teorias que pretendem interligar e compreender o desvio a estruturas sociais e culturais.

Na medida em que um dos interesses da nossa investigação residia na variação, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, na medida em que este permite uma compreensão mais abrangente, relativamente às diferentes formas como os reclusos experienciam e conceptualizam a sua experiência de aprendizagem e de delinquência. Não existindo contributos de investigações anteriores sobre as concepções dos reclusos, pretende-se, assim, ter uma visão da aprendizagem e da delinquência e das suas possíveis relações, através de sujeitos que experienciaram estes dois fenómenos.

O presente estudo tem como objectivos: (1) conhecer as concepções que reclusos não-reincidentes e reincidentes têm sobre o que é aprendizagem, o seu processo e aprendizagens realizadas (durante a sua vida e no Estabelecimento Prisional), (2) identificar a forma como conceptualizam a delinquência e as suas causas (3) averiguar o papel que atribuem à aprendizagem na sua vida e nos comportamentos delinquentes e, (4) por fim, comparar as concepções de reclusos reincidentes e não-reincidentes.

Pretendemos, assim, identificar qual a importância que os reclusos atribuem às suas aprendizagens pessoais, sociais e académicas e às experiências a elas associadas e compreender em que medida os seus comportamentos delinquentes são por si conceptualizados como algo relacionado com as aprendizagens realizadas ao longo da sua vida.

2. Metodologia

Respeitando as bases da investigação fenomenográfica, adoptada no presente estudo, pretende-se descrever as diferenças qualitativas na compreensão e conceptualização de alguns fenómenos. De forma a podermos descrever os fenómenos em estudo, foi realizada uma análise qualitativa de entrevistas, cujos resultados são construídos e apresentados através de excertos ilustrativos das mesmas.

Apesar das críticas dirigidas a este tipo de metodologia (e.g., falta de rigor científico e falta de objectividade), tem actualmente surgido um crescente interesse num novo paradigma que considere a complexidade dos fenómenos estudados, assim como a necessidade de criar uma nova abordagem multifacetada da realidade (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, cit. por Grácio, 2002). De forma a ultrapassar as críticas dirigidas a este tipo de metodologia, tem sido sublinhada a existência de quantificações que são utilizadas neste tipo de procedimento, para além de que tem havido um crescente esforço para definir critérios e procedimentos específicos (Miyata & Kay, 2009). Assim, alguns autores enunciaram alguns procedimentos associados à investigação qualitativa, nomeadamente a permanência prolongada no local de estudo de modo a prevenir possíveis interpretações erróneas, a observação persistente de forma a ser possível identificar características mais salientes, a partilha entre pares (isto é, confrontação das perspectivas e dados do investigador com outros colegas), o recurso à triangulação (recorrendo a diferentes fontes de dados, diferentes investigadores e diferentes perspectivas teóricas) e o registo adequado dos materiais utilizados como fonte de dados, nomeadamente diários, gravações e entrevistas, entre outros (Guba & Lincoln, 2003; Larsson, 2009)

2.1. Participantes

A amostra do presente estudo é constituída por trinta reclusos que se encontravam a cumprir pena num Estabelecimento Prisional Regional Português, com idades compreendidas entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de idade. Considerando que se realizou um estudo fenomenográfico e de neste tipo de investigações as descrições apresentadas derivarem de um pequeno número de pessoas escolhidas no seio de uma determinada população, esta dimensão de amostra é considerada aceitável (Marton & Booth, 1997).

O intervalo de idades prende-se com o facto de, aquando da realização das entrevistas, num universo de oitocentos e um reclusos, estas idades serem as que permitiam uma amostra de quinze indivíduos que se encontravam pela primeira vez

em reclusão (Grupo A) e quinze que já teriam sido detidos anteriormente (isto é, no seu processo criminal existirem pelo menos três detenções) (Grupo B).

No que diz respeito ao Grupo A, a maioria possuía 27 e 33 anos de idade (26,7% em ambos os grupos), enquanto que no Grupo B as idades mais comuns eram 33 e 35 anos (26,7% em ambos os grupos).

Quadro 3 - Habilitações Literárias dos Participantes

	Grupo A		Grupo B		Total	
	N	%	N	%	N	%
1º Ciclo	1	6,7	5	33,3	6	20
2º Ciclo	3	20	-	-	3	10
3º Ciclo	5	33,3	6	40	11	37
Secundário	6	40	4	26,7	10	33
Total	15	100	15	100	30	100

No que diz respeito à escolaridade, em relação ao Grupo A, a maioria possuía estudos ao nível do ensino secundário (N=6; 40%), não surgindo porém uma diferença significativa em relação aos sujeitos que concluíram o 3º ciclo (N=5; 33.3%). Por seu lado, no grupo B, 40% (N=6) dos indivíduos concluíram o 3º ciclo (Quadro 3).

Quadro 4 - Participantes: com quem viviam antes da detenção

	Grupo A		Grupo B		Total	
	N	%	N	%	N	%
Ambos os progenitores	10	66,7	7	46,7	17	57
Um dos progenitores	5	33,3	7	46,7	12	40
Irmãos	-	-	1	6,6	1	3
Total	15	100	15	100	30	100

No grupo A podemos observar que a maioria dos sujeitos morava com ambos os progenitores antes de serem detidos (N=10; 66.7%), enquanto que no grupo B, em igual proporção, surgem reclusos que moravam com ambos os progenitores ou com um dos progenitores (cada N=7; 46.7%). Por outro lado, no grupo A a maioria (n=8) saiu de casa antes de ter alcançado os 20 anos de idade, ocorrendo situação idêntica no segundo Grupo B (n=9).

Quadro 5 - Idades aquando da primeira detenção (grupo B)

Idade	N	%
16-20	7	46,7
20-30	7	46,7
30-35	-	-
Não sabe	1	6,6
Total	15	100

Centrando-nos no Grupo B (indivíduos reincidentes), surge com igual percentagem (N=7; 46.7%) as idades de 16-20 e 20-30 como aquelas em que ocorreram as primeiras detenções (Quadro 5).

2.2. Instrumentos e Procedimentos

Na linha da investigação fenomenográfica, o modo de acesso às experiências dos indivíduos mais privilegiado é o auto-relato das suas experiências (Marton & Booth, 1997). Assim, de forma a ser possível aceder às concepções dos reclusos foram-lhes colocadas várias questões sobre aprendizagem e delinquência e a sua possível relação.

Numa primeira instância, foram realizadas entrevistas exploratórias a dois sujeitos – um reincidente e outro não-reincidente – tendo estas sido áudio-gravadas. Procedeu-se, então, à sua transcrição integral e posterior análise de conteúdo, a partir da qual foi construído o guião de entrevista definitivo. O guião definitivo (Anexo I) estava organizado em quatro grandes temas, sendo o primeiro “Aprendizagem”, o segundo “Delinquência”, o terceiro “Aprendizagem-Delinquência” e o último “Aprendizagem e Reclusão”.

Em relação à utilização do termo “delinquência” nas entrevistas realizadas, esta opção prendia-se com o facto de ter sido averiguado, previamente à realização das mesmas, qual dos conceitos (delinquência ou comportamento anti-social) seria mais facilmente aceite e compreendido pela população reclusa, tendo os resultados remetido para o conceito de “delinquência”.

Quando transcritas as entrevistas, estas foram posteriormente segmentadas de acordo com os temas abordados. Verificada a presença de determinado significado, formou-se uma unidade, acabando por ser definidas, dentro de cada tema, categorias. Assim, foram identificadas as formas qualitativamente diferentes que os reclusos apresentaram em relação à conceptualização do fenómeno aprendizagem, do fenómeno delinquência e da sua possível relação. O critério de registo de ocorrências utilizado baseou-se não no número de ocorrências que os sujeitos referiram uma determinada conceptualização, mas sim na presença das conceptualizações

pertencentes a uma dada categoria. A análise quantitativa teve como objectivo identificar as concepções mais referidas em cada tema, sendo posteriormente possível analisar quais as concepções mais marcantes em cada grupo.

As verbalizações foram consideradas dentro de quatro temas, sendo possível observar no Quadro 6 a relação entre a estrutura da investigação e as questões colocadas.

Aquando da realização das entrevistas foram colocadas várias questões aos sujeitos e, sempre que necessário, fornecidos esclarecimentos, ou pedidos de aprofundamento em algumas das respostas dadas. A duração de cada entrevista foi de aproximadamente vinte minutos.

A entrevista era constituída por um total de catorze perguntas e organizadas segundo quatro temas.

O primeiro tema, Aprendizagem, era constituído por um total de sete perguntas. Este englobava questões relacionadas com a definição de aprendizagem, o seu processo, os seus conteúdos e as aprendizagens retrospectivas e prospectivas. Pretendeu-se verificar as concepções que esta população detinha em relação ao aprender, não apenas restringindo este conceito a conteúdos e vivências escolares, mas também remetendo para um campo mais abrangente deste fenómeno, já que actualmente é reconhecido que a aprendizagem não passa apenas pela escola, mas também pelas relações interpessoais e influências da comunicação social.

Relativamente ao segundo tema, Delinquência, este foi explorado através de duas questões sobre a definição de delinquência e as suas causas. Sendo este um conceito difícil de definir, como foi evidenciado pelas várias abordagens referidas no corpo teórico deste trabalho, pretendia-se averiguar de que forma os sujeitos que apresentavam práticas de comportamentos desviantes conceptualizavam o fenómeno da delinquência.

Por sua vez, o terceiro tema, Aprendizagem e Delinquência, recaiu sobre a relação que poderia existir entre aprendizagem e delinquência, remetendo mais uma vez para o aprender como algo abrangente. Para poder averiguar esta interligação foram colocadas três questões.

O último tema, Aprendizagem e Reclusão, era constituído por duas questões. A primeira remetia para as aprendizagens em contexto prisional e a segunda pretendia verificar de que forma é que as aprendizagens que eram realizadas no contexto prisional podiam, ou não, condicionar a reincidência de comportamentos delinquentes.

Quadro 6 - Relação entre a estrutura da investigação e as questões da entrevista
(adaptado de Grácio, 2002, p. 165; por Grácio & Santos, 2011)

Temas	Questões
Tema I Aprendizagem	1. O que é para si aprender? 2. Como é que acha que as pessoas aprendem? 3. O que é que acha que aprendeu até agora? 4. O que acha que aprendeu de mais importante até ao momento? Porquê? Pode dar exemplos? 5. Acha que o que aprendeu teve consequências na sua vida? Quais foram? 6. Olhando para trás o que gostaria de ter aprendido? Porquê? 7. O que gostaria de vir a aprender no futuro?
Tema II Delinquência	8. O que é para si a delinquência? 9. Porque é que acha que as pessoas cometem actos delinquentes?
Tema III Aprendizagem Delinquência	10. Acha que aquilo que as pessoas aprendem (ou aprenderam) tem alguma relação com cometerem actos delinquentes? Porquê? 11. Acha que houve alguma coisa que tenha aprendido ou que não tenha aprendido que tenha levado a que fosse preso? 12. Acha que se aprendesse ou se lhe ensinassem algumas coisas isso poderia ajudá-lo a não cometer de novo um acto delincente? Porquê? 12.1. Que aprendizagens seriam essas?
Tema IV Aprendizagem Reclusão	13. O que é que se aprende na prisão? Pode dar exemplos? 14. Acha que aquilo que se aprende na prisão ajuda a que não volte a cometer actos delinquentes?

As entrevistas foram, posteriormente, sujeitas a uma análise qualitativa e quantitativa (análise de conteúdo e análise frequencial, respectivamente).

2.2.1. Recolha de Dados

Como referido anteriormente, o método de recolha de dados utilizado no presente estudo foi a entrevista. Em termos mais latos, a entrevista pode ser considerada a “acção de trocar palavras com uma ou várias pessoas” (p. 15) e também conversa, discussão ou diálogo, implicando desta forma duas dimensões essenciais: interactiva e discursiva (Bénony & Chahraoui, 1999).

Sendo a entrevista um meio privilegiado de acesso ao pensamento dos indivíduos e devido à natureza qualitativa do presente estudo foi utilizada a entrevista semi-estruturada, tendo sido a mesma áudio-gravada. De facto, os dados recolhidos permitem o acesso à análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados (Rodrigues, 2005; Sin, 2010).

Independentemente do tipo de entrevista utilizado, duas características são comuns a todos: a “entrevista é uma conversa com um objectivo”, sendo a sua aplicação um “encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social

determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo” (Ghiglione & Matalon, 1977/2005, p. 64).

De acordo com Fernández-Ballesteros (2005), a entrevista é um procedimento utilizado com objectivos distintos. Assim, podem ser distinguidos quatro tipos de utilização da entrevista: controlo, verificação, aprofundamento e exploração, todos eles pertencentes à categorização de entrevista de investigação na medida em que não apresentam consequências no comportamento posterior dos entrevistados, mesmo quando estes fornecem informações acerca das suas atitudes e experiências (Ghiglione & Matalon, 1977/2005). Cada um destes quatro tipos apresenta “um grau de liberdade maior ou menor relativamente a um saber anterior” (p. 85), sendo que quando se trata de exploração pretende-se compreender de que forma o universo é percebido pelo sujeito, quais as suas características e funcionalidades; não existindo um conhecimento prévio do nível de informação apresentado pelos entrevistados (Ghiglione & Matalon, 1977/2005). Desta forma, considerando as características do presente estudo, podemos referir que o tipo de entrevista utilizado se insere no campo de exploração, pelas razões anteriormente indicadas.

No que diz respeito à maior ou menor estruturação da entrevista, esta tem um efeito relevante na qualidade da informação que se obtém: o grau de estruturação que se adopta para o conjunto da entrevista ou para a exploração de alguns dos conteúdos é uma decisão que o entrevistador deve ter em consideração (Fernández-Ballesteros, 2005).

A estruturação das entrevistas pode ser de três tipos: directiva, semi-estruturada e livre. No primeiro tipo de entrevista, o conjunto do quadro de referência é previamente estabelecido, sendo rigorosamente cumprido, enquanto nas entrevistas livres é apenas apresentado o tema da entrevista, cujas características são o resultado do seu carácter ambíguo – “ausência de um quadro de referência imposto” (Ghiglione & Matalon, 1977/2005, p. 85) – e alargado (Ghiglione & Matalon, 1977/2005).

No presente estudo, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, sendo que esta, como o próprio nome indica, não é totalmente aberta, não sendo orientada por um grande número de perguntas precisas. De início, é necessário um guião, com perguntas relativamente abertas, de forma a ser possível orientar as áreas de informação a receber, sendo a sequência construída de acordo com o decorrer da conversa (Ghiglione & Matalon, 1977/2005; Rodrigues, 2005). No que diz respeito a este tipo de entrevista, segundo De Ketele e Roegiers (1999) esta reflecte as representações que o sujeito tem, na medida em que este tem maiores níveis de liberdade na forma de se expressar, sendo possível recolher informação num tempo de entrevista mais curto do que seria no caso de entrevista livre. Simultaneamente, o

discurso é sequenciado por partes cuja ordem é sugerida. Aqui existe uma orientação moderada em relação ao objectivo que é pretendido.

É importante ter presente a ideia de que o modo como se implementam os conteúdos nas perguntas pode ter um efeito/impacto no modo como se irá produzir a resposta, em três aspectos: no reconhecimento mais ou menos claro e mais ou menos imediato do conteúdo perguntado, na precisão e no tempo de reacção. Isto significa que para que a informação tenha garantias, a fidelidade e a validade devem estar presentes (Baillie et al., 2001; Fernández-Ballesteros, 2005;)

Relativamente a vantagens e inconvenientes deste instrumento de recolha de dados, podemos referir vários. As vantagens poderão ser a utilização geral em quase todos os sectores da população, o facto de apresentar taxas de respostas mais elevadas, os erros de interpretação serem mais facilmente identificáveis existindo ainda maior eficácia na descoberta de informações sobre temas complexos e carregados de emoção (Fortin, 2003). Os principais inconvenientes dizem respeito ao seu elevado custo, o tempo necessário para fazer a entrevista, o facto da amostra ser mais restrita e de os dados serem mais difíceis de codificar e de analisar.

Para a recolha de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada, tendo sido realizadas durante o período de 13 de Maio de 2010 a 29 de Julho de 2010.

Considerando o facto de as entrevistas terem sido realizadas a alguns elementos da população reclusa de um Estabelecimento Prisional e tendo presente o facto de estas organizações respeitarem rígidas directrizes, foi necessário a aprovação da Directora do Estabelecimento Prisional Regional em causa, assim como a autorização da Direcção Geral dos Serviços Prisionais (Anexo II). Para tal, foram devidamente explicados os fundamentos teóricos da presente investigação, assim como apresentadas as questões que iriam ser colocadas e informado que os dados seriam mantidos confidenciais, sendo apenas necessário o seu tratamento para efeitos do presente estudo.

A entrevista teve início com a apresentação mútua entrevistadora/entrevistado, de forma a ser possível criar um ambiente descontraído e de colaboração (Leandro, 2006). O entrevistado foi informado de que os dados recolhidos se destinavam a um trabalho de investigação, resultante de uma tese de mestrado acerca das concepções que os reclusos apresentam sobre os fenómenos de aprendizagem e delinquência. Foi ainda garantida a confidencialidade dos dados recolhidos, sendo também informada a duração média da entrevista de vinte minutos. De forma a garantir a confidencialidade dos dados, solicitou-se o mínimo essencial de dados pessoais, nomeadamente, o primeiro nome, a idade, o tipo de agregado familiar, a idade em que tinham saído de

casa e se existiam situações prévias de reclusão. O entrevistado foi informado de que não existiam respostas certas nem erradas, tendo sido também dito que cada sujeito poderia levar o tempo que desejasse para responder às questões colocadas, pedindo-se um esforço de reflexão (Jang, 1999; Leandro, 2006). Aquando da realização das entrevistas, é importante considerar a necessidade de reduzir ao máximo o efeito perturbador das perguntas (Foddy, 1996). Tendo em vista este objectivo, foi diminuída a proximidade psicológica das perguntas, sendo algumas destas colocadas de forma a o sujeito poder relatar o comportamento de outras pessoas e não o seu (Foddy, 1996).

No decorrer das entrevistas foi sublinhada a pertinência da liberdade de expressão dos sujeitos, embora reconheçamos que estes não eram completamente “livres” de partilharem as suas opiniões, já que todos estavam condicionados, parcialmente, pela própria situação de reclusão (Leandro, 2006).

Estas entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e transcritas, para que posteriormente fosse possível realizar a análise de conteúdo do discurso dos sujeitos (Marton & Säljö, 1976; Marton et al., 1993; Rosário & Almeida, 2005).

2.2.2. Análise de Dados

Ao procurar a globalidade da compreensão dos fenómenos, a metodologia qualitativa tem como ponto de partida dados específicos e não teorias já existentes. Também a aplicação de uma análise qualitativa rigorosa significa que as entrevistas devem ser profundamente analisadas, de forma a ser possível ir definindo unidades comparáveis de categorização, tendo presente a ideia de que as categorias “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2001, p. 117).

Posteriormente à recolha de dados, a fase seguinte é a análise e interpretação desses mesmos dados. São processos complementares: a análise organiza e sumaria os dados de maneira a possibilitar as respostas ao problema, e a interpretação procura o sentido das respostas, estabelecendo uma possível ligação a outros conhecimentos anteriores.

A análise de conteúdo surge descrita como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos numa “hermenêutica controlada baseada na dedução: a inferência” (Bardin, 2001). De acordo com Vala (2003), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem como alvo trabalhar o discurso, através da sua desconstrução e posterior construção, resultado de um processo “de atribuição de traços de significado, resultado de uma relação dinâmica entre as

condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (p. 113).

Segundo Bardin (2001), a análise de conteúdo “consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38). Neste tipo de análise não existe um modelo fixo, mas apenas algumas regras de base, uma vez que a análise de conteúdo tem de ser reinventada tendo em conta os problemas investigados e os seus objectivos. Para esta autora, as fases da análise de conteúdo organizam-se em redor de três “pólos cronológicos”: uma primeira fase de pré-análise – que corresponde a “um período de intuições onde, pouco a pouco, a leitura se vai tornando mais precisa, em função de hipóteses mais emergentes” (Bardin, 2001, p. 96). A segunda fase diz respeito à preparação do material, o que envolve tarefas de codificação, em que a escolha de unidades e de categorias pretende aplicar as decisões tomadas na pré-análise. Após a leitura das respostas são agrupadas as semelhanças e também as diferenças encontradas no discurso de cada um, o que permite a classificação das respostas em categorias conceptuais (Bardin, 2001).

Hogenraad (1984, cit. por Vala, 2003) define categoria como um certo número de sinais da linguagem, representativos de uma variável na teoria do analista. Deste modo, uma categoria é composta por um termo-chave que representa a significação central do conceito que se deseja apreender, assim como de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito. Quando construídas as categorias, estas deverão ser sujeitas a um teste de validade interna, isto é, o investigador deve garantir a exaustividade e exclusividade das mesmas. Pretende-se, então, que, no primeiro caso, as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e, no segundo caso, uma mesma unidade de registo só possa ser inserida numa categoria (Vala, 2003).

As categorias devem possuir determinadas qualidades, nomeadamente, “homogeneidade, que apela a um só princípio de classificação; a pertinência do que se vai analisar; a objectividade e fidelidade que se definem como possibilidade de aplicar a mesma grelha categorial quando se submetem a várias análises as diferentes partes de um mesmo material; a produtividade quando um conjunto de categoriais fornece resultados férteis” (Bardin, 2001, p.120). As categorias deverão ser definidas e operacionalizadas de forma a, numa possível análise por parte de outros investigadores, também estes cheguem às mesmas conclusões (Vala, 2003).

Aquando da categorização realizada, foram respeitados os princípios orientadores indicados por Bardin (2001):

Exaustividade – todo o conteúdo classificado deve ser integralmente incluído nas categorias, podendo existir alguns aspectos do conteúdo que não sejam considerados, sendo para tal necessário justificar a ausência desses aspectos;

Exclusividade – os mesmos elementos devem pertencer somente a uma categoria, isto é, uma unidade de registo só pode ser integrada numa categoria;

Objectividade – cada categoria deve ser definida por características explícitas e claras para que diferentes investigadores classifiquem os vários elementos na mesma categoria;

Pertinência – deverá ser mantida proximidade entre os objectivos e o conteúdo que está a ser classificado.

Finalmente, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação visam tornar os dados válidos e com significado. Assim, “a análise de conteúdo será válida quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significado para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos” (Carmo, 1998, p.259).

Assim sendo, podemos concluir que a análise de conteúdo se constitui como uma “tarefa paciente de desocultação” relativamente ao que o discurso encerra, assim como de todas as significações e atribuições das pessoas que estamos a entrevistar. Para Bardin (2001), “um bom analista, será, talvez, em primeiro lugar, alguém na qual a capacidade de categorizar – e de categorizar em função de um material sempre renovado e de teorias evolutivas – está desenvolvida” (p.119).

Sendo a categorização uma operação de classificação de elementos constituintes de um conjunto, primeiro por diferenciação e de seguida por reagrupamento, passou-se à fase de “classificação” (Bardin, 2001). Desta forma, foram constituídas categorias menos numerosas, na medida em que através de uma análise mais global, foi possível encontrar um sentido mais aglutinador do que o que tinha sido previamente identificado.

O sistema de classificação utilizado teve na sua base critérios que permitiam, sempre que possível, manter a proximidade entre o que os próprios sujeitos verbalizaram e as categorias definidas.

Apresentam-se, em anexo, os critérios estabelecidos para a definição das categorias e sub-categorias (Anexo III).

O mesmo sujeito pode expressar diferentes concepções na mesma entrevista e na mesma dimensão em análise, o que irá justificar o facto de se ter um maior número de concepções do que de reclusos. Uma vez que as concepções estão frequentemente “experimentalmente correlacionadas”, ou seja, são expressas pelos mesmos sujeitos qualquer tratamento de dados é extremamente difícil ou mesmo impossível (Marton et al., 1993). Porém, ao pretender-se realizar uma análise quantitativa, os objectivos

dizem respeito à identificação das concepções mais referidas em cada uma das dimensões avaliadas, nomeadamente, aprendizagem, delinquência e relação entre ambas.

O critério de registo no presente estudo consistiu na anotação das conceptualizações pertencentes a determinada categoria. Quando construída a grelha de critérios, que permitiu a identificação das várias categorias, tentou-se definir correctamente estes mesmos critérios, de forma a não ser registada mais do que uma vez a mesma verbalização. De acordo com Bardin (2001), as categorias criadas devem respeitar o princípio da exclusão mútua, critério este que foi cumprido a nível formal e dentro de cada tema na definição das categorias e da respectiva classificação da informação (Grácio, 2002).

Ao proceder-se à análise de conteúdo de um texto, documento ou entrevista recorre-se a uma quantificação simples, uma vez que “a análise de frequência permite inventariar as palavras ou símbolos chave, os temas maiores, os temas ignorados, os principais centros de interesse (Vala, 2003, p. 108). Apesar de a análise de conteúdo não implicar obrigatoriamente quantificação, esta acabou por se desenvolver ao longo do tempo devido à utilização de computadores e “*packages*” estatísticos, impulsionando a quantificação aplicada à metodologia das ciências sociais.

A análise de conteúdo, quando direccionada para a vertente quantitativa, pode tomar três direcções: análise de ocorrências, análise avaliativa e análise estrutural. A análise de ocorrências visa determinar o interesse que a fonte tem por diferentes objectos ou conteúdos, ou seja, quanto maior for o interesse do emissor pelo conteúdo em causa, maior será a frequência de ocorrência no seu discurso. A análise avaliativa debruça-se sobre as atitudes do emissor em relação a determinados objectos. A análise estrutural pretende inferir sobre a organização do sistema de pensamento do emissor, presente do discurso alvo de estudo (Vala, 2003).

A análise de conteúdo pressupõe também a definição de três tipos de unidades, sendo estas, unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração.

A unidade de registo é o segmento mínimo de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa categoria. É necessário considerar os objectivos preestabelecidos e o quadro teórico orientador da investigação, sendo distinguidos dois tipos de unidades: formais e semânticas. Na primeira, podem ser incluídas frases, palavras, uma personagem ou outro item, enquanto que na segunda são mais usuais o tema ou unidade de informação (Vala, 2003).

A unidade de contexto traduz-se no segmento mais longo do conteúdo estudado pelo investigador quando caracteriza uma unidade de registo. A dimensão apresentada pela unidade de contexto está directamente interligada com o tipo de

unidade de registo escolhida. Sendo este tipo de unidade um suporte importante da validade e fidelidade do trabalho dos analistas, quanto mais extensas forem as unidades tanto de registo como de contexto, maiores serão as dificuldades ao nível da validade interna da análise. Tendo sido já referidos os conceitos de validade e fidelidade, explicitaremos, brevemente, cada um deles. A validade assegura que o que era pretendido medir pelo investigador foi concretizado. A fidelidade assegura que diversas interpretações por parte de diferentes investigadores sejam, também, minimizadas (Vala, 2003).

A unidade de enumeração é sobre aquela que irá ser realizada a quantificação. Aqui é necessário ter presente que diferentes tipos de unidades de enumeração (geométrica ou aritmética) podem conduzir a diferentes resultados, sendo para tal necessário que se indiquem os critérios que justificam a escolha realizada.

A associação de uma análise qualitativa com uma quantitativa justifica-se através das respostas que a análise quantitativa permite verificar serem as mais referidas no contexto da dimensão do aprender, tanto ao nível de reclusos não-reincidentes como de reincidentes. Permite também verificar as concepções mais referidas ao nível da dimensão da delinquência, e na possível relação que existe entre ambos os fenómenos.

Capítulo V: Apresentação e Análise dos Resultados

A abordagem fenomenográfica adoptada nesta investigação permitiu-nos analisar e caracterizar as formas qualitativamente diferentes dos reclusos experienciarem e conceptualizarem o fenómeno da aprendizagem, da delinquência e da relação entre ambos. De seguida iremos proceder à análise e interpretação dos resultados tendo por referência a grelha de análise temática e categorial (anexo III).

Por vezes os excertos apresentados contêm verbalizações entre parêntesis rectos, relacionadas com informação que foi classificada noutra categoria, mas que se encontra presente de forma a facilitar a compreensão da ideia do sujeito. Para uma melhor percepção da pertença das verbalizações aos grupos de participantes em causa, optámos por classificar os sujeitos de 1 a 15 como pertencentes ao grupo de reclusos primários (P), e de 16 a 30 os participantes pertencentes ao grupo de reclusos reincidentes (R).

Tema I – Aprendizagem

Neste tema, debruçámo-nos sobre o fenómeno da aprendizagem e várias das suas facetas. Este tema foi explorado através de quatro questões. A primeira, “O que é para si aprender?”, procurou averiguar de que forma os participantes conceptualizam a aprendizagem e como a concebem por relação à sua própria experiência e realidade. A segunda questão, “Como é que acha que se aprende?” visou aceder às concepções relativas à forma como os sujeitos concebem o processo da aprendizagem. A terceira, e quarta questões, “O que é que acha que aprendeu até agora?” e “O que acha que aprendeu de mais importante até ao momento? Porquê? Pode dar exemplos?”, remetem para os conteúdos da aprendizagem realizados em geral.

Ainda neste tema explorámos as aprendizagens numa perspectiva retrospectiva, através de duas questões, “Acha que o que aprendeu teve consequências na sua vida? Quais foram?” e “Olhando para trás o que gostaria de ter aprendido? Porquê?”.

Numa perspectiva prospectiva colocámos ainda a questão sobre “O que gostaria de vir a aprender no futuro?”.

1. Concepção de Aprendizagem

A análise da pergunta “O que é para si aprender” permitiu identificar um total de onze concepções de aprendizagem:

- aumento de conhecimento, aplicação, compreensão, ver algo de forma diferente, mudança como pessoa, algo abrangente e diversificado, algo contínuo e gradual,
- um processo experiencial, interactivo, de ensino
- atitude avaliativa (positiva e ambivalente).

Todas estas concepções foram identificadas anteriormente (e.g., Grácio, 2002; Marton et al, 1993; Rosário, et al., 2006).

O quadro a seguir apresentado ilustra a síntese das concepções de aprendizagem identificadas.

Quadro 7 - Concepções de Aprendizagem, Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Aumentar o conhecimento	11	28	13	30	24	29
2. Aplicar	-	-	3	7	3	4
3. Compreender	3	8	1	2	4	5
4. Ver algo de forma diferente	-	-	1	2	1	1
5. Mudar como pessoa	1	3	8	19	9	11
6. Algo abrangente e diversificado	3	8	4	9	7	8
7. Algo contínuo a gradual	2	5	3	7	5	6
8. Processo experiencial	4	10	1	2	5	6
9. Processo interactivo	3	8	2	5	5	6
10. Processo de Ensino	5	13	3	7	8	10
11. Atitude avaliativa	8	20	4	9	12	14
Total	40	100	43	100	83	100

Podemos constatar que tanto em reclusos primários (N=11, 28%) como reincidentes (N=13; 30%) a concepção de aprendizagem mais enunciada é a de que aprender é aumentar conhecimento. Tal resultado encontra-se em consonância com a maior parte dos estudos já realizados tanto em Portugal como noutros países (e.g., Grácio, 2002; Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993; Rosário, et al., 2006). Este resultado é comumente explicado através da hipótese teórica de que é desta concepção que emergem as restantes. No total da amostra esta é também a concepção mais enunciada (N=24; 29%).

“aprender é saber mais algo, é saber mais acerca de qualquer coisa” (P14)

“traz mais sabedoria” (R26)

A principal característica desta concepção é a aquisição e absorção de conhecimentos. Esta concepção remete ainda para um carácter quantitativo da aprendizagem, sendo que os participantes expressam a ideia do aprender enquanto aumento do conhecimento, mas também aquisição de novos conhecimentos, novas ideias ou novas experiências.

No grupo de reclusos primários a atitude avaliativa relativa à aprendizagem é o aspecto que se encontra em segundo lugar (N=8; 20%), traduzindo uma concepção da aprendizagem sobretudo como algo positivo.

“aprender são coisas boas” (P15)

Relativamente à concepção que se encontra em terceiro lugar no grupo de reclusos primários, esta diz respeito à aprendizagem como “processo de ensino” (N=5; 13%), remetendo para a importância que a escola enquanto instituição responsável pelo ensino formal assume.

“aprender a ler e a escrever na escola” (P8)

“aprender é ir à escola” (R16)

Assim, a concepção de aprender como processo de ensino remete para o papel assumido pelo ensino formal na formação do próprio indivíduo.

No grupo de reclusos reincidentes a concepção de aprendizagem que se encontra em segundo lugar é de “mudar como pessoa”. Esta concepção de aprendizagem, é segundo alguns autores, de um nível hierarquicamente superior relativamente às restantes. Constatamos que no grupo de reclusos primários esta concepção tem um carácter claramente residual (N=1; 3%), ao invés do que ocorre com os reclusos reincidentes (N=8, 19%). Tendo em consideração estes dois aspectos podemos considerar que esta concepção pode ter um carácter bastante particular, ligando-se de perto ao processo experiencial e de vida destes sujeitos. De facto, quando analisadas as verbalizações dos reclusos reincidentes verificamos que tal mudança é expressa sobretudo como uma melhoria não especificada do indivíduo.

“aprenda a ser uma pessoa melhor” (R25)

“a gente não se conhece e depois temos outras atitudes” (R23)

Por seu lado, junto dos reclusos reincidentes, a concepção que assume o terceiro lugar é a de algo abrangente e diversificado (N=4; 9%) e atitude avaliativa (N=4; 9%).

“aprender vários factores, literatura, etc” (R18)

“é o que de melhor um homem pode ter” (R25)

A concepção de aprendizagem como algo abrangente e diversificado reporta-se a dois níveis: quanto à forma como se aprende e quanto ao que se aprende. Expressa ainda a ideia de que o número de coisas a aprender é elevado e bastante variado.

É somente no grupo dos reincidentes que emergem as concepções da aprendizagem como aplicação (N=3; 7%) e ver algo de forma diferente (N=1; 2%). Embora tais concepções não apresentem valores muito expressivos, ao relacionarmos

este facto com o da maior presença da concepção de aprendizagem como mudança pessoal também neste grupo, podemos pensar que o factor reincidência influencia de algum modo as concepções de aprendizagem.

De seguida apresentamos em maior pormenor as categorias, subcategorais, exemplos, frequências e percentagens resultantes da análise da pergunta “O que é para si aprender”.

Quadro 8 - Concepção de Aprendizagem. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categorias	Subcategorias	Primários		Reincidentes		Total	
		N	%	N	%	N	%
1.Aumentar conhecimento	-	11	28	13	30	24	29
2.Aplicar	-	-	-	3	7	3	4
3.Compreender	3.1.O mundo	1	3	-	-	1	1
	3.2.Comportamentos e atitudes	2	5	1	2	3	4
4.Ver algo de forma diferente	-	-	-	1	2	1	1
5. Mudar como pessoa	5.1.Globalmente	1	3	5	12	6	7
	5.2.Comportamento face aos outros	-	-	2	5	2	3
	5.3.Comportamento face à “propriedade”	-	-	1	2	1	1
6. Algo abrangente e diversificado	-	3	8	4	9	7	8
7. Algo contínuo e gradual	-	2	5	3	7	5	6
8. Processo experiencial	-	4	10	1	2	5	6
9. Processo interactivo	-	3	8	2	5	5	6
10.Processo de Ensino	-	5	13	3	7	7	8
11. Atitude avaliativa	11.1.Positiva Geral	6	15	3	7	9	11
	11.2. Ambivalente	2	5	1	2	3	4
Total		40	100	43	100	83	100

É somente nas concepções relativas à aprendizagem como compreender, mudar como pessoa e atitude avaliativa que identificámos a existência de sub-categorias.

A concepção de aprendizagem como compreensão do mundo é apenas referida pelos reclusos primários (N=1; 3%).

“para perceber melhor o mundo que nos rodeia” (P1)

Por outro lado, a compreensão de comportamentos e atitudes é referida por ambos os grupos (P, N=2; 5%; R, N=1; 2%).

“entender melhores aspectos de vida (...) comportamentos e atitudes” (P1)

“é fazer-se compreender e compreender” (R18)

No grupo dos reclusos primários a atitude avaliativa positiva geral relativamente ao fenómeno da aprendizagem é a que mais se destaca (N=6; 15%). O aprender surge assim como algo positivo e gratificante para os próprios sujeitos.

“(…) aprender são coisas boas” (P15)

A aprendizagem surge ainda conceptualizada para estes sujeitos como algo que pode ser simultaneamente positivo ou negativo (N=2; 5%).

“podemos aprender coisas boas ou más” (P8)

No grupo de reclusos reincidentes, também é referido a atitude avaliativa geral (N=3; 7%) e também a ambivalente (N=1; 2%), tendo porém valores menos expressivos do que no grupo de reclusos primários.

No grupo dos reclusos reincidentes a concepção de aprendizagem como mudança pessoal é a que ocupa o segundo lugar (N=8; 19%). As verbalizações remetem para uma mudança total da pessoa e dos seus comportamentos a nível global, face aos outros e face à propriedade. Destes aspectos é a mudança global que mais se salienta (N=5; 12%).

“aprenda a ser uma pessoa melhor” (R25)

“é saber estar, saber ouvir (...) é estar num grupo de pessoas” (R18)

“sem roubar” (R25)

Na medida em que na população de reclusos primários a concepção mudar como pessoa é claramente residual (N=1; 3%), consideramos que as experiências e acontecimentos específicos de vida dos reclusos reincidentes parecem ter tido uma intensidade que acabou por influenciar a emergência desta concepção mais forte. Estudos anteriormente realizados, nomeadamente junto da população universitária, não apresentam valores muito elevados desta concepção.

Em síntese, no que diz respeito à concepção mais evidenciada, esta é a mesma para ambos os grupos, isto é, aprender é aumentar conhecimento. Surgem posteriormente algumas diferenças relativamente às restantes concepções: os reclusos reincidentes acabam por evidenciar um maior número de verbalizações sobre a aprendizagem como implicando uma mudança pessoal, concepção esta que assume valores bastante residuais nos reclusos primários. Estes, reforçam a ideia de aprendizagem como algo potencialmente positivo, remetendo assim para uma atitude avaliativa do fenómeno da aprendizagem.

As diferenças identificadas parecem trazer à luz o aspecto mais experiencial das concepções na medida em que a diferença mais patente entre os dois grupos diz respeito à existência ou inexistência da reincidência. Podemos assim concluir que existem algumas diferenças ao nível das concepções que estes dois grupos apresentam ao nível da conceptualização do fenómeno da aprendizagem.

2. Processo de Aprendizagem

Procurámos identificar a forma como os participantes conceptualizam os processos através dos quais a aprendizagem ocorre, a partir da questão “Como é que acha que as pessoas aprendem?”.

No total da amostra identificámos seis concepções processuais do aprender relativas a: processos cognitivos, motivacionais, interactivos, de ensino/educação, experienciais e individuais.

Relativamente aos processos cognitivos os participantes referem-se à aprendizagem através da atenção/reflexão e da observação/modelagem. Os participantes referem-se também à aprendizagem como um processo motivacional marcado pela vontade e gosto. Enquanto processo interactivo a aprendizagem surge como algo que resulta da interacção com os outros, nomeadamente com amigos e pessoas mais velhas em contextos informais. Quando referido o facto da aprendizagem ocorrer através de processos de ensino e educação, os participantes reportam-se a conteúdos escolares apreendidos em contexto formal. Os processos experienciais referidos são relativos tanto a vivências quotidianas, gerais, como àquelas que resultam especificamente de erros cometidos pelos próprios sujeitos e também através de sofrimento pessoal. A aprendizagem enquanto processo individual coloca ênfase no desempenho pessoal de cada um, considerando a possibilidade de aprender sozinho.

O quadro a seguir apresentado (nº 9) ilustra a síntese das concepções de aprendizagem identificadas.

Quadro 9 - Processo de Aprendizagem, Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Processos cognitivos	6	16	1	3	7	10
2.Processo motivacional	4	11	5	16	9	13
3.Processo interactivo	7	19	9	29	16	24
4.Processo de Ensino/Educação	4	11	3	10	7	10
5.Processos experienciais	15	41	13	42	28	41
6.Processo individual	1	3	-	-	1	1
Total	37	100	31	100	68	100

Em ambos os grupos de participantes observamos que o processo de aprendizagem mais enunciado é o processo experiencial (P, N=15; 41%; R, N=13; 42%).

“(…) nas convivências do dia-a-dia” (P3)

“(…) com a porrada da vida aprendemos sempre coisas” (R25)

Também em ambos os grupos de participantes a concepção de aprendizagem enquanto processo interativo surge em segundo lugar, apontando os outros como promotores e participantes do processo de aprendizagem (P, N=7; 19%; R, N=9; 29%).

No grupo de reclusos primários é referido tanto o carácter geral como o carácter particular, marcado por uma relação afectiva.

“com os outros” (P2)

“com pessoas que gostam de nós (…) com os amigos” (P9)

No grupo de reclusos reincidentes é apenas abordado o carácter geral do processo interativo, baseado em explicações e troca de experiências com os outros.

“os outros explicam (…) nós aprendemos com eles assim também” (R27)

Apesar da aprendizagem ser uma construção pessoal é também influenciada, fortemente, pelo contexto histórico e social em que o indivíduo está inserido e pela acção mediadora dos outros. Como propuseram Vygotsky e Luria (1930/1996) a construção de processos psicológicos cada vez mais complexos é promovida pela rede de relações sociais do sujeito.

No grupo de reclusos primários, a concepção que ocupa o terceiro lugar reporta-se à aprendizagem como processo cognitivo (N=6; 16%), com enfoque em processos de atenção, reflexão e observação/modelagem.

“tomando atenção” (P8)

“quando pensamos nas coisas” (P2)

“vermos as coisas que os outros fazem” (P4)

Por seu lado, no grupo de reclusos reincidentes, a terceira concepção mais enunciada é a de aprender através do processo motivacional, sendo referidos a vontade própria e desejo de aprender (N=5; 16%).

“aprendem querendo (…) com vontade” (R24)

De acordo com Lemos (1998), a motivação “é, por definição, o elemento que energiza e dirige o comportamento, organizando os recursos, internos e externos do

sujeito, num determinado sentido, para atingir um fim ou objectivo” (Rosário, 2005, p. 51).

Podem ser distinguidos dois tipos de motivação: motivação intrínseca e extrínseca. A primeira advém de factores como interesse ou curiosidade, sendo também definida como a tendência natural para procurar e vencer obstáculos por interesse pessoal. A motivação extrínseca coloca a tónica apenas no interesse que se tem pela recompensa da concretização de determinada tarefa, não havendo um verdadeiro interesse pela actividade em si (Rosário, 2005). Nas concepções identificadas é apenas evidente a motivação intrínseca.

“(…) aprendem querendo (...) com vontade” (R24)

Em ambos os grupos as restantes concepções acerca de como se aprende apresentam menor número de verbalizações (e.g., processo de ensino/educação e processo individual). Relativamente ao processo de ensino/educação este é referido pelos dois grupos (P, N=4; 11%; R, N=3, 10%), enquanto que aprender através de um processo individual é apenas referido pelos reclusos primários (N=1; 3%).

O processo de ensino/educação remete para aprendizagens realizadas em contexto de ensino formal, nomeadamente através do estudo e investigação.

“aprendemos com os estudos” (P9)

“investigando” (R27)

Relativamente ao processo individual são expressas ideias que sublinham a acção realizada pelo próprio sujeito.

“(…) também aprendemos sozinhos” (P5)

A competência de auto-aprendizagem está presente quando também se verifica uma atitude de abertura em relação às oportunidades de aprendizagens que são proporcionadas pelas experiências quotidianas. Esta competência pode ser considerada como “ uma aprendizagem aprofundada e alargada, mais do que uma aprendizagem de procedimentos e regras, pois este conhecimento aprofundado, assim como o domínio de tarefas e situações específicas, originam a apropriação de princípios e processos genéricos que podem ser transferidos para enfrentar qualquer outra área específica” (Nyhan, 1996, p.48).

Relativamente a diferenças mais acentuadas ao nível das verbalizações dos participantes primários e reincidentes, podemos referir o facto dos processos cognitivos assumirem valores expressivos apenas no grupo de reclusos primários (N=6; 16%), enquanto que nos reclusos reincidentes é referida, de forma residual, a atenção enquanto processo cognitivo (N=1; 3%), não havendo verbalizações ao nível

da reflexão nem da observação/modelagem. Sendo os processos cognitivos necessários para a tomada de decisão, o facto de não ser referido de forma representativa pelos reclusos reincidentes pode justificar a presença da reincidência nos comportamentos desviantes.

O quadro 10 ilustra as categorias, subcategorias, frequências e percentagens relativas às concepções sobre como se aprende.

Quadro 10 - Processo de Aprendizagem. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categorias	Subcategorias	Primários		Reincidentes		Total	
		N	%	N	%	N	%
1.Processos cognitivos	1.1.Atenção	1	3	1	3	2	3
	1.2.Reflexão	2	5	-	-	2	3
	1.3.Observação/ Modelagem	3	8	-	-	3	4
2.Processo Motivacional	-	4	11	5	16	9	13
3. Processo interactivo	-	7	19	9	29	16	24
4. Processo de Ensino/ Educação/	-	4	11	3	10	7	10
5. Processos Experienciais	5.1.Vida	6	16	5	16	11	16
	5.2. Erros Próprios	8	22	8	26	16	24
	5.3.Sofrimento	1	3	-	-	1	1
6. Processo individual	-	1	3	-	-	1	1
Total		37	100	31	100	68	100

As únicas categorias em que se justificou a construção de sub-categorias reportam-se à concepção de aprendizagem como processo cognitivo e como processo experiencial.

Como verificámos no grupo de participantes primários, surge o aprender como processo cognitivo (N=6, 16%), sendo esta a terceira concepção mais evidenciada. Observando as subcategorias verificamos que existe uma maior incidência no processo de observação/modelagem como facilitador de aprendizagem (N=3; 8%), sendo a atenção (N=1, 3%) e reflexão (N=2; 5%) menos referidas.

“vermos as coisas que os outros fazem” (P4)

“(…) tomando atenção” (P8)

“quando pensamos nas coisas” (P2)

No grupo de reclusos reincidentes, é apenas referido o processo de atenção, tendo este porém valores bastante residuais (N=1; 3%).

Importa salientar que a investigação revela o importante papel da atenção do processo de aprendizagem, sublinhando que a atenção do observador nos acontecimentos relevantes é importante para que estes sejam percebidos de modo significativo (Rosário, 2004).

Em ambos os grupos a concepção processual mais referida é a referente aos processos experienciais, incidindo em processos experienciais relativos à vida em geral, a erros e a sofrimento. Os aspectos vivenciados mais enunciados reportam-se aos erros cometidos pelo próprio sujeito enquanto fonte de processo de aprendizagem (P, N=8; 22%; R, N=8; 26%).

“(…) aprende-se muito com os erros” (P3)

“com os erros que cometemos” (R20)

De acordo com Piaget (1980) a aprendizagem e a evolução dos conhecimentos resulta da procura pelo equilíbrio após a existência de situações perturbadoras (Aquino, 1997). Por outro lado, sabemos que a aprendizagem ocorre também em função das consequências dos nossos actos (Skinner, 1953). Assim, os actos de infracção às normas cometidas por estes sujeitos tiveram consequências marcadamente negativas, uma vez que foram socialmente sancionadas através da reclusão.

Os processos experienciais em geral são também referidos por ambos os grupos (P, N=6; 16%; R, N=5; 16%).

“na vida” (P9)

“aprendemos no dia-a-dia, na vida” (R22)

A aprendizagem através do sofrimento é a aprendizagem experiencial menos referida no grupo de reclusos primários (N=1; 3%), não sendo referida pelos reclusos reincidentes.

“sofrendo” (P1)

Em síntese, no que concerne o processo de aprendizagem, para ambos os grupos, este diz principalmente respeito a processos experienciais, especificamente à presença de erros próprios.

Relativamente aos restantes processos, estes são similarmente enunciados por ambos os grupos, ressaltando apenas diferenças visíveis ao nível da categoria de processos cognitivos, onde é evidenciada um maior número de verbalizações por parte de reclusos primários. Esta diferença poderá estar relacionada com o facto de reclusos primários, não tendo ainda nenhuma detenção no seu historial, atribuírem

uma maior importância a capacidades pessoais de reflexão e observação dos comportamentos dos outros como meio de aprendizagem, enquanto que os reclusos reincidentes parecem não atribuir um grande papel aos seus processos cognitivos.

3. Conteúdos de Aprendizagem

De forma a analisarmos os conteúdos de aprendizagem realizados pelos vários indivíduos, foram neste campo incluídas duas questões: “O que é que acha que aprendeu até agora?”, que pretendeu identificar uma visão dos vários conteúdos de aprendizagem. De seguida foi colocada a questão “O que acha que aprendeu de mais importante até ao momento? Porquê? Pode dar exemplos?”, que visou uma análise mais detalhada e profunda das aprendizagens consideradas mais relevantes.

3.1. Aprendizagens realizadas

Procurámos identificar quais os conteúdos que foram aprendidos ao longo da vida dos sujeitos, partindo da questão “O que é que acha que aprendeu até agora?”.

No que refere às aprendizagens realizadas, estas dizem respeito a mudança pessoal, evitar os erros cometidos anteriormente, maior valorização de diferentes aspectos, aprendizagem de papéis familiares, aprendizagens profissionais, actividades desenvolvimentais, capacidade de lidar com o período de reclusão e conteúdos não especificados de aprendizagem, remetendo tanto para a sua escassez como para a sua multiplicidade de aprendizagens.

A mudança pessoal, enquanto algo que os reclusos aprenderam refere-se a uma mudança geral, simultaneamente mais específica, isto é, ao nível de auto-controlo, aceitar o outro, aceitar a vida e lutar por objectivos.

No que concerne à aprendizagem de não voltar a repetir os erros cometidos, os participantes referem que com experiências negativas e com as suas consequências aprenderam que determinadas acções não devem ser novamente adoptadas na medida em que os prejudicam.

A valorização de determinados aspectos como algo aprendido refere-se à liberdade, já que durante o período de reclusão os sujeitos tiveram que aprender a lidar com a sua privação, e também da vida, dado que no sentido mais geral aprenderam a valorizar aspectos que anteriormente não valorizavam. Ainda ao nível da valorização, é de referir as aprendizagens escolares, e as relações afectivas, tanto ao nível de amizade como de constituição e pertença à sua família.

A aprendizagem de papéis familiares, apresenta um especial enfoque no desempenho e aprendizagem do papel parental.

As aprendizagens profissionais acabam também por ser referidas já que os participantes indicam que é positivo ter um emprego e saber desempenhar correctamente uma profissão.

As actividades desenvolvimentais remetem para aprendizagens realizadas tanto no início de vida, nomeadamente, andar e falar, como as realizadas no início da vida adulta, como conduzir um carro ou mota.

Especificamente devido ao contexto em que os participantes se encontram, é referido como uma importante aprendizagem o saber lidar com a reclusão, e com as privações que a ela estão associadas.

Os reclusos acabam também por referir que aprenderam muita coisa ao longo da vida, ou ao invés, que aprenderam muito pouco.

O quadro seguinte pretende evidenciar as categorias identificadas no seguimento da questão em análise.

Quadro 11 - Conteúdos de Aprendizagem, Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Mudar como pessoa	10	25	9	19	19	22
2.Não cometer os mesmos erros	9	23	8	17	17	20
3. Valorização	12	29	13	27	25	28
4. Papéis Familiares	1	2	1	2	2	2
5.Aprendizagens profissionais	2	5	2	4	4	5
6.Actividades desenvolvimentais	1	2	2	4	3	3
7. Lidar com a reclusão	1	2	1	2	2	2
8.Escassas aprendizagens	-	-	1	2	1	1
9.Multiplcidade de aprendizagens	5	12	11	23	16	18
Total	41	100	48	100	89	100

Em ambos os grupos podemos observar que a concepção mais enunciada é a referente à valorização de determinados aspectos de vida dos sujeitos (P, N=12; 29%; R, N=13; 28%).

“como tenho um filho [não posso cometer a delinquência como cometi] para poder estar com ele e dar-lhe apoio” (P11)

“aqui dentro comecei a ver a minha filha crescer e quero estar ao pé dela (...) aprendi a dar valor à família” (R17)

No grupo de participantes primários, a concepção de mudar como pessoa é a que se encontra em segundo lugar (N=10; 25%).

“não criticar as outras pessoas (...) aprendi que ninguém é melhor que ninguém” (suj.5)

“não acho que a vida sejam só facilidades (...) posso dizer que olho para a vida de uma forma diferente do que há uns anos atrás” (P4)

Relativamente ao terceiro lugar, este concerne o não cometimento dos mesmos erros por parte dos próprios sujeitos (N=9; 23%), sendo sublinhado o arrependimento e as aprendizagens provenientes das consequências dos actos ilícitos cometidos.

“aprendi que isto do crime não compensa (...) já me arrependi de tudo o que fiz” (P12)

Como já referido anteriormente, para Piaget (1980, cit. por Aquino, 1997) a aprendizagem resulta do equilíbrio encontrado após situações que são consideradas perturbadoras. Quando são cometidos erros, é necessário ao sujeito analisar a situação e então procurar novamente o equilíbrio: "Learning doesn't happen from failure itself but rather from analyzing the failure, making a change, and then trying again." (Piaget, 1980).

No grupo de reclusos reincidentes, em segundo lugar são referidos conteúdos variados de aprendizagens, não especificando quais (N=11; 23%).

“aprendi muita coisa” (R19)

Podemos considerar esta ideia interligada à concepção de aprendizagem como algo abrangente e diversificado, uma vez que não são especificados conteúdos de aprendizagem, sendo verificado o carácter quantitativo da aprendizagem.

Em terceiro lugar, surge a mudança pessoal (N=9; 19%). Também na mudança pessoal, o maior número de verbalizações diz respeito à aceitação do outro, respeitando-o e ajudando-o, e também à aceitação da vida, remetendo para o papel que cada um assume na sua própria vida.

“aprendi a respeitar os outros” (R21)

“depende de nós fazermos as coisas” (R28)

A categoria referente a evitar os mesmos erros (N=8; 17%), acaba por não apresentar diferenças muito significativas em relação à categoria que assume o terceiro lugar nos reclusos reincidentes, isto é, a mudança pessoal. Os reclusos reincidentes, referem, à semelhança dos reclusos primários, que os erros que cometeram e que foram responsáveis pelo período de reclusão são acções que não se devem tornar a repetir.

“aprendi a não consumir álcool (...) a consciencializar-me que não devo tomar drogas e muitas outras coisas prejudiciais” (R18)

“não vou cair no mesmo erro que já cometi” (R21)

De seguida apresentamos em maior pormenor as categorias, subcategorias, exemplos, frequências e percentagens resultantes da análise da pergunta “O que é que acha que aprendeu até agora”.

Quadro 12 - Conteúdos de Aprendizagem. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Primários		Reincidentes		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Mudar como Pessoa	1.1. Geral	-	-	3	6	3	3
	1.2. Auto-controlo	2	5	1	2	3	3
	1.3. Aceitar o outro	3	7	2	4	5	6
	1.4. Aceitar a vida	3	7	2	4	5	6
	1.5. Lutar por objectivos	2	5	1	2	3	3
2. Não cometer os mesmos erros	-	9	22	8	17	17	19
3. Valorização	3.1. Liberdade	2	5	1	2	3	3
	3.2. Vida	2	5	1	2	3	3
	3.3. Aprendizagens escolares	3	7	4	8	7	8
	3.4. Amizade	2	5	1	2	3	3
	3.5. Família	2	5	6	13	8	9
4. Papéis familiares	-	1	2	1	2	2	2
5. Aprendizagens profissionais	-	2	5	2	4	4	5
6. Actividades desenvolvimentais	-	1	2	2	4	3	3
7. Lidar com a reclusão	-	1	2	1	2	2	2
8. Escassas aprendizagens	-	-	-	1	2	1	1
9. Multiplicidade de aprendizagens	-	5	12	11	23	16	18
Total		41	100	48	100	89	100

São as concepções das aprendizagens aprendidas relativas à mudança como pessoa e à valorização de dados aspectos, aquelas em que se identificaram subcategorias, que passaremos a analisar.

No grupo de participantes primários, a concepção de mudar como pessoa é a que se encontra em segundo lugar (N=10; 25%). Analisando as suas subcategorias, ressalta um especial ênfase ao nível da aceitação tanto do outro (N=3; 7%) como a um aceitação da vida (N=3; 7%).

“respeitar quem está ao meu lado” (P15)

“olho a vida de uma forma diferente agora” (P1)

A concepção de mudança pessoal está associada a modificações de ordem hierarquicamente superior, como referido por diversos autores (Grácio, 2002; Grácio et al., 2007; Marton et al., 1993; Rosário, et al., 2006;).

Para os reclusos reincidentes, com um maior número de verbalizações surge a subcategoria de mudança pessoal num sentido geral (N=3; 6%), sendo que as restantes (e.g., auto-controlo, aceitar o outro, aceitar a vida e lutar por objectivos) não apresentam valores muito significativos.

“aprendi a viver a minha vida” (R29)

A concepção que remete para a valorização de determinados aspectos de vida dos sujeitos é a que maior número de verbalizações assume, em ambos os grupos, aquando da análise desta questão. Aqui, tanto os reclusos primários como os reincidentes indicam a valorização da liberdade, algo que perderam com o período de reclusão, a valorização da vida, de aprendizagens escolares e de relações ao nível de amizade e família.

Nos reclusos primários a valorização de aprendizagens escolares são as que mais se evidenciam (N=3; 7%).

“aprendi a ler e a escrever” (P9)

As restantes subcategorias, ou seja, valorização da liberdade, da vida, amizade e família assumem todas o mesmo número de verbalizações (cada N=2; 5%).

“gosto muito da minha liberdade (...) aprendi a dar valor à liberdade” (P6)

“(estou aqui preso há muito tempo), sem a minha família” (P13)

Por sua vez, os reclusos reincidentes, referem com maior relevo a valorização da família (N=6; 13%), seguido da valorização de aprendizagens escolares (N=4, 8%), sendo que as restantes acabam por apresentar valores residuais (cada N=1, 2%).

“aqui dentro comecei a ver a minha filha crescer e quero estar ao pé dela” (R20)

“aprendido a escrever” (R22)

O período de reclusão acabou por condicionar em grande medida as valorizações que são referidas nesta questão, isto é, quando observamos as subcategorias identificadas, estas remetem, por exemplo para perda de algo, a liberdade. Também quando é referida a valorização da família e amigos, os sujeitos interligam com o período de reclusão, porque é devido a este que verificaram a importância que as relações afectivas e emocionais assumem.

Em suma, podemos concluir que no que diz respeito à categoria mais evidenciada, esta é a mesma para ambos os grupos, isto é, a valorização de diferentes aspectos. Ambos os grupos de participantes indicam que a valorização de dados aspectos de vida é uma das aprendizagens realizadas até à data.

Outra semelhança que ressalta é também a importância atribuída a aprendizagens ao nível de modificações pessoais: ambos os grupos indicam que mudanças pessoais, nas suas várias vertentes, são também aprendizagens bastante relevantes.

Podemos também sublinhar o facto de no grupo de reclusos reincidentes ser referido tanto a escassez (N=1, 2%) como a multiplicidade (N=11; 23%) de aprendizagens, enquanto que o grupo de reclusos primários refere apenas a multiplicidade de aprendizagens, mas de uma forma muito menos relevante (N=5; 12%) do que nos reclusos reincidentes.

As restantes concepções, nomeadamente, papéis familiares, aprendizagens profissionais, actividades desenvolvimentais, lidar com a reclusão e escassas aprendizagens, assumem valores residuais, em ambos os grupos.

3.2. Aprendizagens mais importantes até ao momento

Procurámos identificar quais os conteúdos mais relevantes que foram aprendidos ao longo da vida dos sujeitos, partindo da questão “O que é que acha que aprendeu de mais importante até ao momento? Pode dar exemplos?”. Neste sentido foram identificadas as aprendizagens de mudança pessoal, de relacionamento com os outros, académicas, profissionais, apoio familiar, atitude face à vida, evitar comportamentos de risco, lidar com a reclusão e aspirações.

As mudanças pessoais recaem sobre alterações no seu aspecto mais geral, mas também especificamente ao nível de auto-estima, do auto-controlo e de valores que regem as atitudes e comportamentos dos sujeitos. Ao nível do relacionamento com os outros, os sujeitos referem especificamente o respeito que é necessário ter pelos outros, valorizando as suas características e pontos de vista e a amizade/apoio que é necessário manifestar em relação aos mesmos.

Aprendizagens académicas e profissionais são também referidas como das aprendizagens mais relevantes até porque acabam por estar interligados, sendo que a continuidade de estudos acaba também por facilitar a actividade profissional futura.

No que concerne o apoio familiar, é referida a família de origem, esta sendo aquela que tem estado sempre presente na vida dos participantes, acabando mesmo por evitar que estes desistam do que querem. É depois também abordado o apoio da família constituída pelos próprios indivíduos, com a importância de ser pai.

Com as vicissitudes da vida, os sujeitos acabam também por referir que aprenderam a importância da vida, e o quão importante é saber aproveitá-la. Devido aos erros cometidos e ao período de reclusão, os participantes referem também que a capacidade para lidarem com a reclusão foi uma das aprendizagens mais importantes.

As aspirações remetem para a vontade que os sujeitos têm de poderem alcançar objectivos que anteriormente não conseguiram.

O quadro número 13 ilustra as categorias identificadas acerca dos conteúdos mais relevantes da aprendizagem.

Quadro 13 - Conteúdos mais relevantes da Aprendizagem, Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Mudar como pessoa	8	30	6	18	14	23
2.Relacionamento com os outros	7	26	6	18	13	22
3.Aprendizagens académicas	2	7	2	6	4	7
4.Aprendizagens profissionais	1	4	2	6	3	5
5.Apoio familiar	4	15	7	21	11	18
6.Atitude face à vida	1	4	2	6	3	5
7.Evitar comportamentos de risco	3	11	4	12	7	12
8.Lidar com a reclusão	1	4	2	6	3	5
9.Aspirações	-	-	2	6	2	3
Total	27	100	33	100	60	100

Quando analisado o quadro, ressalta que a mudança pessoal (N=8; 30%) é a concepção mais evidenciada no grupo de participantes primários. Esta transformação individual remete para características integrantes da personalidade e comportamento dos sujeitos.

“a maneira de eu ser (...) a forma como estou na vida” (P8)

Em segundo lugar surge o relacionamento com os outros (N=7; 26%), tendo presente várias condicionantes que os sujeitos referem ser importantes para manter uma positiva relação com os outros.

“quando as pessoas são importantes temos que as respeitar” (P12)

Ainda no grupo dos reclusos primários, em terceiro lugar está presente o apoio familiar (N=4; 15%), sendo este marcadamente importante para os sujeitos, especialmente devido ao período de reclusão em que estes se encontram.

“ter o apoio da família (...) para dizerem o que está errado e o que não está” (R23)

No que concerne o grupo de participantes reincidentes, o maior número de verbalizações refere-se ao apoio familiar (N=7; 21%) e à importância que a família de origem e a que é posteriormente constituída pelos próprios sujeitos assumem.

“amar a minha filha (...) tenho que a proteger e defender” (R27)

Em segundo lugar, encontram-se simultaneamente a mudança pessoal e relacionamento com os outros (cada N=6; 18%).

“dar-mos valor a nós mesmos” (R28)

“aprendi a dar valor às pessoas mais próximas” (R20)

A concepção acerca da aprendizagem relativa a evitar comportamentos de risco (N=4; 12%) é a que se encontra em terceiro lugar no grupo de participantes reincidentes. Para além de ser referido que os sujeitos aprenderam que os actos ilícitos cometidos não devem ser repetidos, é referido também o arrependimento por actos passados.

“a coisa mais importante foi parar com o consumo de drogas (...) hoje estou arrependido” (R21)

As restantes aprendizagens referidas acabam por apresentar valores bastante residuais em ambos os grupos, designadamente, aprendizagens académicas (P, N=2; 7%; R, N=2; 6%), aprendizagens profissionais (P, N=1, 4%; R, N=2; 6%), atitude face à vida (P, N=1, 4%; R, N=2; 6%) e lidar com a reclusão (P, N=1, 4%; R, N=2; 6%).

De seguida apresentamos em maior pormenor as categorias, subcategorais, frequências e percentagens resultantes da análise da pergunta “O que é que acha que aprendeu de mais importante até ao momento?”.

Quadro 14 - Conteúdos mais relevantes de Aprendizagem. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Primários		Reincidentes		Total	
		N	%	N	%	N	%
1.Mudar como pessoa	1.1. Holístico	1	4	1	3	2	3
	1.2.Auto-estima	2	7	2	6	4	7
	1.3. Auto-controlo	4	15	3	9	7	12
	1.4. Valores	1	4	-	-	1	2
2. Relacionamento com outros	2.1. Respeito	3	11	3	9	6	10
	2.2. Valorização	2	7	2	6	4	7
	2.3.Amizade/Apoio	2	7	1	3	3	5
3.Aprendizagens académicas	-	2	7	2	6	4	7
4.Aprendizagens profissionais	-	1	4	2	6	3	5
5.Apoio Familiar	5.1.Família origem	2	7	4	12	6	10
	5.2.Constituição da própria família	2	7	3	9	5	8
6. Atitude face à vida	-	1	4	2	6	3	5
7. Evitar comportamentos de risco	-	3	11	4	12	7	12
8.Lidar com a reclusão	-	1	4	2	6	3	5
9.Aspirações	-	-	-	2	6	2	3
Total		27	100	33	100	60	100

São as concepções de que as aprendizagens mais importantes se situam ao nível da mudança pessoal, relacionamento com os outros e apoio familiar aquelas onde identificámos subcategorias que passaremos a analisar.

Por observação do quadro número 14 verificamos que a aprendizagem mais importante para os reclusos primários é a que implica uma mudança pessoal (N=8; 30%), sendo que aqui são principalmente referidos aspectos de transformação ao nível do auto-controlo (N=4; 15%) e da auto-estima (N=2; 7%).

“pensar antes de agir” (P3)

“sinto-me mais valorizado (...) dá-me auto-estima também” (P2)

Os indivíduos que manifestam altos níveis de comportamento delinvente revelam uma vida mais stressante, maiores níveis de ansiedade e depressão e baixo autoconceito. Num estudo realizado em Portugal (Simões, 2005), foi verificado que cerca de 20% dos jovens se sentem deprimidos irritados e nervosos.

Vários autores (Cusson, 1998; Gottfredson e Hirshi, 1990; Pinatel, 1963) definem o delinvente como “um ser impulsivo, temerário, instável, egocêntrico e insensível” (cit. Filho & Ferreira-Borges, 2009, p. 212), sendo este um indivíduo que apresenta

dificuldades em instaurar um distanciamento em relação às variadas situações. Quando incitado a agir, os comportamentos são imediatos e sem sublimação. Os impulsos são seguidos da sua imediata realização, sem ocorrer um período de reflexão e ponderação. Os diversos comportamentos de risco têm em comum o facto de envolverem consequências negativas a longo prazo, uma vez que os indivíduos que os praticam não pensam, ou não dão importância às suas consequências. O facto de “não pensar” ou “não dar importância” às consequências deve-se à incapacidade das instituições, nomeadamente a família e a escola, de não transmitirem correctamente as regras e de não criarem um sentimento de autocontrolo. Desta forma, face a circunstâncias favoráveis aos comportamentos de risco, considera-se facilitada a sua prática quando existe por exemplo, a obtenção de gratificações mais ou menos imediatas, a falta de autocontrolo e a falta de antecipação de consequências negativas somente a médio, ou a longo prazo.

De forma residual são também referidas mudanças no sentido mais geral, assim como alterações nos valores orientadores do quotidiano dos sujeitos (cada N=1; 4%).

“a maneira de eu ser (...) a forma como estou na vida” (P8)

“valores que eu tenho (...) faz com que eu siga a minha vida todos os dias” (P8)

Em segundo lugar surge a importância do relacionamento com os outros (N=7; 26%), em que os sujeitos sublinham como relevantes o respeito (N=3; 11%) e também o valor que é necessário atribuir aos outros (N=2; 7%), assim como a amizade e apoio necessários (N=2; 7%). Estas três subcategorias acabam por assumir uma relevância semelhante.

“respeitar os outros (...) vivemos em comunidade e temos de respeitar e aceitar a vida dos outros” (P10)

“dar valor às pessoas” (P12)

“devemos ajudar o próximo” (P5)

De acordo com Epps (1996) a competência social diz respeito a dois conjuntos de habilidades e processos, designadamente os que dizem respeito ao comportamento interpessoal (empatia, assertividade, gestão da ansiedade e da ira e competências de conversação) e os que concernem o desenvolvimento e manutenção de relações íntimas, envolvendo comunicação, resolução de conflitos e competências de intimidade. Para alcançar os objectivos convencionais da sociedade é necessário o desenvolvimento de competências interpessoais, académicas e profissionais.

Patterson (1982, cit. Filho & Ferreira-Borges, 2009) verificou que défices ao nível de competências sociais estão relacionados com prática de comportamentos

delinquentes. De acordo com os participantes um dos conteúdos aprendidos está relacionado com a importância das relações interpessoais, não sendo este um conteúdo aprendido anteriormente pelos mesmos.

Relativamente à concepção que se encontra em terceiro lugar esta remete para o apoio familiar (N=4; 15%), sendo igualmente referidas a família de origem (N=2; 7%) e a constituição da própria família por parte dos sujeitos (N=2; 7%)

“sentir um pouco mais o carinho e apoio da minha família, porque são aqueles que têm estado comigo todos os dias” (P4)

“aprendi a ser pai (...) o meu filho é a minha vida” (P14)

Uma família é essencialmente um lugar de comunicação, de trocas afectivas entre pessoas, da mesma geração ou não. A família é o meio de base em que se desenvolve a personalidade das crianças, influenciadas pela sua interacção directa com os pais (Born, 2005).

No grupo de participantes dos reclusos reincidentes, podemos observar que a importância do apoio familiar é considerada como a aprendizagem mais importante realizada por estes indivíduos (N=7; 21%). Aqui, apesar do apoio da família de origem ter maior número de verbalizações (N=4; 12%), não existe uma grande diferença para o apoio fornecido pela família constituída posteriormente pelos próprios indivíduos (N=3; 7%).

“ter o apoio da família (...) para dizerem o que está errado e o que não está” (R23)

“aprendi a ser pai, logo não dei aquele valor (...) o que vem a ser mais importante são os meus filhos” (R19)

Em segundo lugar surge a mudança pessoal (N=6; 18%), sendo também aqui referido em maior número modificações ao nível de auto-controlo (N=3; 9%) e auto-estima (N=2; 6%).

“a ter mais calma (...) eu não pensava nas coisas que fazia antes” (R22)

“não nos sentirmos mais abaixo dos outros” (R26)

Por seu lado também o relacionamento com os outros assume o segundo lugar (N=6; 18%), com especial incidência ao nível do respeito para com os outros (N=3; 9%).

“aprender a respeitar o próximo” (R30)

Em suma, podemos verificar que ao nível de aprendizagens mais importantes para ambos os grupos de participantes estas concernem mudanças pessoais, especialmente ao nível de auto-controlo, já que muitos referem que foi devido ao facto de não ponderarem nas consequências de determinados actos que foram detidos, e também de aumento de auto-estima, em que cada um valoriza características pessoais. Também o relacionamento com os outros e o apoio familiar são igualmente referidos pelos dois grupos o que pressupõe uma importância bastante significativa ao nível do estabelecimento de relações afectivas e sentimento de pertença.

Ambos os grupos de reclusos referem também como aprendizagem o não voltar a praticar comportamentos de risco, remetendo para sentimentos de arrependimento pelas práticas delituosas cometidas anteriormente.

3.3. Consequências das aprendizagens realizadas

Procurámos verificar se as aprendizagens realizadas pelos sujeitos tiveram consequências na sua vida, partindo da questão “Acha que o que aprendeu teve consequências na sua vida? Quais foram?”

Verificámos várias consequências, nomeadamente, ao nível de mudanças de personalidade e comportamento, mudanças sócio-afectivas, luta pelos objectivos, não cometer os mesmos erros, consequências ao nível de encarar a vida e trabalho e também consequências negativas gerais.

As mudanças de personalidade e comportamento remetem para transformações gerais pessoais que acabam também por condicionar o comportamento e relação com os outros. As mudanças ao nível social e afectivo dizem respeito a sentimentos de perda, especialmente derivados do período de reclusão, mas simultaneamente são referidas mudanças que incluem o fortalecimento de laços emocionais. Lutar por objectivos inclui tanto algo que os participantes dizem querer quando terminar o período de reclusão, como o que já conseguiram alcançar dentro do Estabelecimento Prisional.

Quando referida a aprendizagem que teve como consequência o facto de não voltarem a cometer os mesmos erros, é sublinhada a intenção dos participantes de que não voltarão a cometer os mesmos actos infractores. Na forma de lidar e encarar a vida estão englobadas mudanças no quotidiano dos sujeitos, sendo referida a necessidade de aproveitar da melhor forma a vida. Ao nível do trabalho, a consequência referida recai exactamente no aspecto positivo de ter um emprego.

Com as consequências negativas gerais são referidos actos negativos e que culminaram no período de reclusão em que os participantes se encontram.

Seguidamente é apresentado o quadro que demonstra em pormenor as categorias, sub-categorias, frequências e percentagens identificadas após a análise da questão “Acha que o que aprendeu teve consequências na sua vida? Quais foram?”.

Quadro 15 - Consequências das aprendizagens realizadas. Categorias, Sub-categorias, Frequências e Percentagens

Categorias	Subcategorias	Primários		Reincidentes		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Mudança de personalidade e comportamento	-	2	10	3	13	5	11
2. Mudanças Sócio-Afectivas	2.1. Perda	1	5	3	13	4	9
	2.1. Fortalecimento de laços	-	-	1	4	1	2
3. Lutar por objectivos	-	1	5	1	4	2	5
4. Não cometer os mesmos erros	-	2	10	3	13	5	11
5. Forma de encarar / lidar com a vida	-	3	15	1	4	4	9
6. Trabalho	-	1	5	1	4	2	5
7. Consequências negativas gerais	-	10	50	11	46	21	48
Total		20	100	24	100	44	100

A única categoria em que se justificou a construção de sub-categorias diz respeito às mudanças sócio-afectivas.

Quando observamos o Quadro 15, podemos constatar que as consequências negativas gerais são as que apresentam um maior número de verbalizações tanto por reclusos primários (N=10; 50%) como reincidentes (N=11; 46%).

“as piores (consequências) é que vai demorar um bocadinho a conseguir o que quero (...) consequência má é estar preso” (P1)

“teve consequências que agora estou a viver (...) comecei a consumir drogas e agora estou preso aqui” (R16)

No grupo de reclusos primários surgem em segundo lugar as consequências ao nível de encarar e lidar com a vida (N=3; 15%).

“aprendi muitas coisas boas (...) aproveitar os dias todos” (P13)

Em terceiro lugar surgem tanto consequências ao nível de mudanças de personalidade e comportamento (N=2; 10%) como não cometer os mesmos erros (N=2; 10%).

“eu progredi a ser melhor” (P1)

“aprendi coisas boas e coisas más (...) eu estou agora preso porque não paguei uma multa (...) da próxima pago logo” (P14)

No grupo de reclusos reincidentes surgem em segundo lugar verbalizações que englobam mudanças sócio-afectivas (N=4; 17%), sendo referidas maioritariamente consequências de perda.

“o facto de estar sozinho (...) sem ter família (...) resultado de estar nesta vida de crime” (R28)

Se, como Kagan (2005) afirma, o valor da cultura e as práticas de socialização da família desempenham um papel de grande importância na maximização ou minimização da probabilidade de comportamento anti-social, o facto de se poder verificar a ausência de uma família também poderá condicionar o início da prática de comportamentos delinquentes, devido à falta de modelos e figuras de vinculação.

Em terceiro lugar surgem mudanças de personalidade e comportamento e não cometer os mesmos erros (cada N=3; 12%).

“como consequências (...) amadurecido mais rápido que as outras pessoas da minha idade” (R22)

“quando aprendi às minhas custas que as drogas não eram um bom caminho, deixei-as” (R24)

Podemos observar que as consequências ao nível de mudanças sócio-afectivas são referidas em maior escala pelos reclusos reincidentes (N=4; 17%) do que pelos primários (N=1; 5%). O facto de serem maioritariamente referidos sentimentos de perda podem estar relacionados com a situação de reincidência, uma vez que os reclusos já passaram repetidamente por períodos de reclusão e os custos que a esta estão associados.

Numerosas investigações (e.g., Dodge & Schwartz, 1997; Lochman & Wells, 1996; Waldman, 1996) têm evidenciado que sujeitos que apresentam comportamentos desviantes possuem também um estilo distorcido de processamento de informação social. Estes erros ao nível de interpretação e processamento de informação social podem ser traduzidos numa menor capacidade para conceber soluções alternativas a problemas interpessoais, maior dificuldade em compreender as causas dos comportamentos das outras pessoas, menor sensibilidade aos conflitos interpessoais

e tendência para reconhecer menos consequências associadas aos seus comportamentos agressivos.

4. Retrospectiva/Prospectiva

De forma a enquadrarmos o fenómeno da aprendizagem num contexto temporal foram realizadas duas questões que pretenderam identificar as aprendizagens que os sujeitos gostariam de ter realizado no passado, através da questão “Olhando para trás o que gostaria de ter aprendido?”, e também aprendizagens futuras, tendo sido questionado “O que gostaria de vir a aprender no futuro?”.

4.1. Retrospectiva do que gostaria de ter aprendido

Para podermos identificar aprendizagens que os participantes gostariam de ter realizado mas que não ocorreram, colocámos a questão “Olhando para trás o que gostaria de ter aprendido?”. Foram referidas várias aprendizagens, designadamente ao nível de mudar como pessoa, evitar comportamentos de risco e delinquentes, prosseguimento de estudos, relacionamento interpessoal, diversas actividades artísticas/recreativas.

Relativamente a aprendizagens ao nível de mudança pessoal, são referidas oportunidades de realizar actividades que permitissem superar medos pessoais, e também possibilidade de terem aprendido a ter mais consciência das consequências de determinadas acções e capacidade de apresentar um pensamento crítico em relação a si e aos outros.

O não cometer actos delinquentes engloba diversas aprendizagens que não deveriam ter sido realizadas, designadamente o não envolvimento com pares desviantes ou consumo de drogas.

A continuidade de estudos surge como algo que os participantes gostariam de ter concretizado devido também a sentimentos de valorização pessoal e possibilidade de emprego que a estes estão associados.

O relacionamento interpessoal engloba aprendizagens que gostariam de ter realizado ao nível de valorização de relações sociais, de saber lidar com pessoas diferentes e também vivências familiares.

As actividades artísticas e recreativas remetem para aprendizagens que os participantes gostavam de ter realizado no campo musical, como cantar ou tocar um instrumento.

De seguida são apresentadas, no quadro nº 16, as categorias, frequências e percentagens resultantes da análise à pergunta “Olhando para trás o que gostaria de ter aprendido”.

Quadro 16 - Aprendizagem Retrospectiva. Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Mudar como pessoa	5	26	1	5	6	15
2.Evitar comportamentos de risco/delinquentes	5	26	4	20	9	23
3.Prosseguimento dos estudos	7	35	11	55	18	46
4.Relacionamento interpessoal	1	5	2	10	3	8
5.Actividades artísticas/recreativas	1	5	1	5	2	5
6.Não sabe	-	-	1	5	1	3
Total	19	100	20	100	39	100

Podemos observar que no que concerne aprendizagens que os participantes gostariam de ter realizado, o maior número de verbalizações, em ambos os grupos, recai sobre aprendizagens formais, ao nível de prosseguimento de estudos (P, N=7; 35%, R, N=11; 55%).

“acabado o curso de microelectrónica (...) a nível de trabalho e ordenado é bom (...) ia conseguir ter uma vida boa” (P7)

“entrava para a escola, não tinha deixado a escola (...) podia ser outra pessoa (...) os estudos abrem a mente duma pessoa” (R19)

No grupo de participantes primários, em segundo lugar encontram-se aprendizagens ao nível pessoal, que implicam mudanças como pessoa (N=5; 26%), designadamente níveis mais elevados de responsabilidade e reflexão crítica.

“porque podia ser mais responsável” (P1)

Ainda neste grupo, aprendizagens ao nível de relacionamento interpessoal (N=1; 5%) e actividades artísticas e recreativas (N=1, 5%) estão no terceiro lugar, apresentando mesmo assim valores bastante residuais. Ao nível de relacionamento é apenas referido a relação familiar.

“a viver em família (...) nunca tive oportunidade de aprender (...) gostava de saber o que isso é” (P8)

“cantar, por exemplo (...) uma pessoa tenta saber qualquer coisa nova” (P5)

No grupo de reclusos reincidentes, em segundo lugar encontra-se o aprender a não praticar comportamentos delinquentes (N=4; 20%), em que é referida a sua interligação com o evitar más companhias e o mundo das drogas.

“ter aprendido que o mundo da droga e do crime não vale a pena” (R17)

Em terceiro lugar, com um número inferior de verbalizações, surgem aprendizagens respeitantes ao relacionamento interpessoal (N=2; 10%). Neste grupo é apenas referida a relação social no seu sentido mais amplo.

“dar valor às pessoas que me rodeiam (...) dantes não dava esse valor (...) se o desse se calhar não tinha feito nem metade das coisas que fiz” (R17)

Apenas referido pelos reclusos reincidentes está o desconhecimento de aprendizagens que poderiam ter sido apreendidas no passado (N=1; 5%).

“não sei (...) não sei mesmo” (R27)

Com igual número de verbalizações (N=1; 5%), no grupo de reclusos reincidentes estes indicam que gostariam de ter aprendido a mudar como pessoa, designadamente a capacidade de superar medos, e também referem aprendizagens ao nível de actividades artísticas e recreativas.

“ter tido aulas de equitação (...) tenho medo de cavalos e era uma boa maneira de, talvez, perder esse medo” (R23)

“aprendido a tocar música, a tocar guitarra (...) a música tranquiliza-me” (R25)

Seguidamente, apresentamos o quadro nº 17, do qual constam as categorias, subcategorias, frequências e percentagens decorrentes da questão em análise.

Quadro 17 - Aprendizagem Retrospectiva. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categorias	Subcategorias	Primários		Reincidentes		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Mudar como pessoa	1.1. Superar medos	-	-	1	5	1	3
	1.2. Responsabilidade	2	11	-	-	2	5
	1.3. Reflexão Crítica	3	16	-	-	3	8
2. Evitar comportamentos de risco/ delinquência	-	5	26	4	20	9	23
3. Prosseguimento dos estudos	3.1. Valorização pessoal	1	5	5	25	5	13
	3.2. Possibilidade de emprego	6	32	6	30	11	28
4. Relacionamento interpessoal	4.1. Social	-	-	2	10	2	5
	4.2. Familiar	1	5	-	-	1	3
5. Actividades artísticas/ Recreativas	-	1	5	1	5	2	5
6. Não sabe	-	-	-	1	5	1	3
TOTAL		19	100	20	100	39	100

É somente em três concepções que expressam o que os sujeitos gostariam de ter aprendido no passado, ou seja, “mudar como pessoa”, “prosseguimento de estudos” e “relacionamento interpessoal”, que identificámos subcategorias que passaremos a analisar.

Em ambos os grupos a importância da continuidade dos estudos é a mais referida (P, N=7; 35%, R, N=11; 55%). Porém, podemos verificar que a importância de prosseguir estudos é referido por parte dos reclusos primários principalmente devido a possibilidades de emprego (N=6; 32%) que a este estão associados, não havendo um elevado ênfase na valorização pessoal (N=1; 5%).

“ter estado mais tempo na escola (...) ia ter mais hipóteses de trabalho” (P13)

Por seu lado, os reclusos reincidentes quando referem a importância de continuar estudos, reforçam a valorização pessoal e as mudanças pessoais que a frequência escolar poderia ter proporcionado (N=5; 25%), referindo também as possibilidades de emprego (N=6; 30%).

“ter estudado mais (...) para poder ter uma vida mais calma, mais civilizada, mais feliz” (R20)

“... fazem com que tenha um bom emprego também” (R19)

Têm sido realizados vários estudos que se debruçaram sobre quais os factores que estariam relacionados com a prática de comportamentos delinquentes. Para além de factores do meio, ou seja, proveniência de estratos sociais baixos ou meios urbanos, são também referidas características dos próprios sujeitos. Estas incluem comportamentos de extroversão, fracasso académico e incapacidade de relacionamento com colegas não desviantes (DiLalla & DiLalla, 2005).

Hirschi (2001) verificou que quanto maiores os níveis de ligação à escola e quanto maiores as competências académicas, menor será a probabilidade do sujeito se envolver em comportamentos desviantes. Também Cox (1996, cit. Filho & Ferreira-Borges, 2009) verificou que os sujeitos que relatavam um maior número de detenções também relatavam mais problemas escolares, sociais, pessoais e familiares.

Nos reclusos primários, em segundo lugar estão aprendizagens que implicam mudanças pessoais (N=5; 26%). Nas mudanças pessoais são referidos características de responsabilidade (N=2; 11%) e reflexão crítica (N=3; 16%).

“ter aprendido a ter mais consciência das coisas (...) ser mais responsável (...) levava as coisas até ao fim” (P4)

“ser menos inocente, duvidar um pouco mais (...) acreditava muito no que me diziam e era muito influenciável” (P7)

De acordo com Moffitt (1993) os factores genéticos podem influenciar, de forma indirecta, o comportamento delinvente. Esta acção pode ser exercida através de características temperamentais (e.g., hiperactividade, procura de sensações ou impulsividade) ou características cognitivas (e.g., baixo QI ou défices no planeamento e execução da acção).

Podemos aqui assumir que estes défices ao nível de planeamento e execução de determinadas acções estão presentes quando os sujeitos referem que gostariam de ter aprendido a levar as coisas até ao fim, não as abandonando a meio.

Sendo que tanto a responsabilidade como a capacidade de reflexão podem ser aprendidos, podemos assumir que de alguma forma esta aprendizagem e desenvolvimento poderá não ter ocorrido de forma “normal”, o que justifica as suas lacunas.

Também em segundo lugar encontra-se o evitar comportamentos de risco/delinquentes (N=5; 26%), sendo que os participantes referem que se tivessem aprendido uma série de outras aprendizagens, poderiam não ter, um última instância, praticado comportamentos desviantes.

“devia ter aprendido a tirar a carta de condução (...) para poder conduzir com a carta e não estar agora aqui preso” (P10)

Com menor expressão encontram-se aprendizagens ao nível do relacionamento interpessoal (N=1; 5%) e actividades artísticas e recreativas (N=1; 5%).

“a viver em família (...) nunca tive oportunidade de aprender (...) gostava de saber o que isso é” (P8)

Um dos dados interessantes diz respeito ao facto do relacionamento interpessoal nos reclusos primários se reportar apenas à família, não havendo referências a um relacionamento social, com os outros. Podemos aqui assumir que o acompanhamento familiar é de maior importância para este grupo, até mesmo pelo sentimento de pertença e afecto que está associado a uma vivência familiar.

No grupo de reclusos reincidentes, em segundo lugar encontra-se o aprender a evitar comportamentos desviantes e delinquentes (N=4; 20%).

“a não me meter nos copos (...) não tinha feito as asneiras que fiz (...) ou gostava de ter aprendido a não traficar droga” (R29)

Em terceiro lugar surge o relacionamento interpessoal (N=2; 10%), sendo que este grupo apenas refere as relações sociais (N=2; 10%), não sendo referido a relação familiar.

“a saber lidar com pessoas diferentes (...) há pessoas que querem conflitos comigo (...) aprendido a lidar com estas coisas” (R30)

Para diversos autores (e.g., DeMatteo & Marczyk, 2005; Farrington, 1992; Rutter et al., 1998) são vários os factores de risco da delinquência, designadamente alguns factores individuais. Podem ser referidos hiperactividade, problemas de atenção, impulsividade, fracas competências sociais, entre outros.

As competências sociais assumem um papel fundamental no desenvolvimento humano, nomeadamente no funcionamento adaptado a contextos específicos e afectando as relações interpessoais, a aceitação pelos pares e ainda a realização académica (Lemos & Meneses, 2002). Estas enfatizam a participação activa do indivíduo nas interações sociais ou a sua iniciativa na criação de interações sociais, bem como o ajustamento dos comportamentos sociais em cada situação específica/tarefa social do dia-a-dia (Chen & French, 2008, cit. por Choupana, Oliveira, Carapinha & Candeias, 2009).

Neste grupo, aprendizagens ao nível de mudar como pessoa (N=1; 5%), actividades recreativas e artísticas (N=1; 5%) e ausência de conteúdos de aprendizagem (N=1; 5%) assumem valores bastante residuais.

Ao nível de mudar como pessoa é apenas referido a capacidade para superar receios, sendo esta uma diferença significativa em relação ao número de verbalizações realizadas pelos reclusos primários, nesta mesma categoria (N=5; 26%).

“ter tido aulas de equitação (...) tenho medo de cavalos e era uma maneira de, talvez, perder esse medo” (R23)

Em síntese, ambos os grupos reconhecem que gostariam de ter aprendido a reconhecer a importância de prosseguir os estudos, assim como a evitar cometer actos desviantes.

São possíveis de identificar algumas diferenças no que concerne a categoria de mudança pessoal: os reclusos primários atribuem uma maior importância a esta como conteúdo que gostariam de ter aprendido, em detrimento do que ocorre com os reclusos reincidentes.

As restantes categorias identificadas (e.g., relacionamento interpessoal e actividades artísticas e recreativas) não apresentam diferenças muito acentuadas relativamente aos dois grupos.

Por outro lado, apenas os reclusos reincidentes referem o desconhecimento de conteúdos de aprendizagem que gostariam de ter aprendido.

4.2. Prospectiva do que gostariam de aprender

Para podermos identificar as aprendizagens que os participantes gostariam de realizar no futuro foi colocada a questão “O que gostaria de vir a aprender no futuro?”. Foram referidas várias aprendizagens, nomeadamente, ao nível de mudanças pessoais, evitar comportamentos de risco, papéis familiares, prosseguimento de estudos, actividade profissional, actividades artísticas e recreativas, forma de encarar e lidar com a vida, algo abrangente e diversificado e ausência de aspirações de aprendizagens futuras.

A concepção de aprendizagens relativas a mudanças pessoais remete para modificações a três níveis, isto é, no seu sentido mais geral, e especificamente ao nível de assertividade e força de vontade, e ainda de sentimentos de responsabilidade.

A concepção de aprendizagens relativas ao evitamento de comportamentos delinquentes reporta-se à aspiração de aprender a conseguir “resistir” a determinadas situações que anteriormente foram as responsáveis pela prática dos comportamentos desviantes.

A concepção de aprendizagens de desempenho de papéis familiares diz respeito a aprendizagens ligadas ao assumir o papel de pai e da capacidade para ajudar a família.

A concepção de aprendizagens como o prosseguimento de estudos implica tanto aprendizagens que fomentam a valorização pessoal como a possibilidade de emprego após o período de reclusão. Também é referido pelos participantes que gostavam de se aperfeiçoar em algumas das profissões que já exerciam antes de irem presos.

Com novas aprendizagens de actividades recreativas e artísticas é feita a ponte com expressão de sentimentos pessoais que podem ser reflectidos através da pintura, por exemplo.

A categoria que engloba a forma de encarar e lidar com a vida inclui aprendizagens positivas que possibilitem formas alternativas de viver a vida. Também aprendizagens abrangentes e diversificadas remetem para um leque variado de aprendizagens, sem serem especificadas quais.

Ao serem referidas ausência de aprendizagens é retratado o não pensar no futuro e em conteúdos que poderiam ser aprendidos.

De seguida, apresentados no quadro 18 estão as categorias, frequências e percentagens resultantes da análise da questão “O que gostaria de aprender no futuro?”

Quadro 18 - Aprendizagem Prospectiva. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Subcategoria	Primários		Reincidentes		Total N	%
		N	%	N	%		
1. Mudar como pessoa	1.1. holístico	2	8	1	3	3	10
	1.2. assertividade/ força de vontade	2	8	-	-	2	7
	1.3. responsabilidade	1	4	1	3	2	7
2. Evitar comportamentos de risco	-	1	4	2	7	3	10
3. Papeis Familiares	-	1	4	4	14	5	17
4. Prosseguimento de estudos/Valorização	-	6	24	3	10	9	31
5. Emprego/Actividade Profissional	-	7	28	13	45	20	69
6. Actividades artísticas / recreativas	-	2	8	1	3	3	10
7. Forma de encarar / lidar com a vida	-	1	4	-	-	1	3
8. Algo abrangente e diversificado	-	2	8	1	3	3	10
9. Ausência de visão de aprendizagem futura	-	-	-	3	10	3	10
TOTAL		25	100	29	100	54	100

Verificamos que é somente ao nível da concepção mudar como pessoa que existem subcategorias que iremos também analisar, a par da análise das diferentes categorias.

Quando analisamos o quadro verificamos que a categoria emprego/actividade profissional (N=7; 28%) é a mais relevante no grupo de reclusos primários.

“gosto muito da área da construção civil e gostava de saber mais disto para depois poder trabalhar” (P13)

As actividades profissionais podem ser consideradas como integrantes de uma sociedade, o seu desempenho reflecte a integração social dos sujeitos. Desta forma, o facto dos sujeitos reincidentes manifestarem esta vontade pode também ser indicador da vontade que têm de integrar a sociedade, de forma a apresentarem mais factores de protecção em relação a actos desviantes.

Em segundo lugar, no grupo de reclusos primários, surge o prosseguimento de estudos/valorização pessoal (N=6; 24%).

“gostava de tirar um curso” (P2)

Esta importância atribuída à continuidade de estudos pode estar relacionada com o facto destes sujeitos não terem concluído, na sua maioria, o ensino básico. Diversas investigações (Katsiyannis et al., 2008; Meltzer et al., 1984; Zamora, 2005) referem também que indivíduos delinquentes apresentam uma maior probabilidade de incorrer no insucesso académico, acabando mesmo por abandonar a escola.

A importância que está associada ao estudo formal e à forma como este pode possibilitar o desempenho de funções profissionais parece ser compreendido pelos sujeitos como uma área que merece empenho e que tem alguma importância.

Em terceiro lugar encontram-se aprendizagens ao nível de mudanças pessoais (N=5; 20%).

“aprender a não voltar a vir preso” (P8)

Associado a condições do meio, também as características pessoais podem condicionar a prática de comportamentos delinquentes. A incapacidade de lidar com as frustrações e com os objectivos não alcançados são características presentes também em sujeitos com historial delincente, o que acaba por depois se reflectir em acções não socialmente aceites e posteriormente em aplicação de medidas de privatização de liberdade (Filho & Ferreira-Borges, 2009).

Aqui, especificamente, os participantes referem aprendizagens num sentido geral, holístico (N=2; 8%), ao nível de assertividade e força de vontade (N=2; 8%) e ainda ao desenvolvimento de responsabilidade (N=1; 4%).

“aprender a ser alguém na vida (...) ser alguém que as pessoas olhassem para mim e tivessem orgulho” (P8)

“aprender a ter mais força para a minha vida futura (...) quando sair saber lidar com as minhas frustrações” (P4)

“aprender a ter [mais força] e responsabilidade” (P4)

Rosas e Cionek (2006) verificaram que indivíduos com historial delinquentes apresentavam baixa auto-estima, dificuldades na capacidade de julgarem as situações em que se encontravam e que poderiam ser potenciadoras de acções delinquentes e dificuldades ao nível da expressão de sentimentos e afectos. Gequelin e Carvalho (2007) também verificaram que estes sujeitos apresentam instabilidade emocional, impaciência e níveis elevados de irritabilidade, e consequentemente dificuldade em lidar com situações frustrantes e stressantes.

Estas lacunas parecem ter sido identificadas, ainda que possivelmente de forma não totalmente consciente, pelos sujeitos. Assim, pretendem colmatá-las com aprendizagens futuras que permitam o seu término.

Neste sentido, um dado que ressalta é a diferença existente entre as aprendizagens que englobam mudança pessoal em reclusos primários (N=5; 20%) e em reclusos reincidentes (N=2; 7%), sendo muito menos evidenciada neste último grupo.

“a ser uma pessoa normal” (R16)

As restantes aprendizagens, nomeadamente ao nível de actividades artísticas e recreativas (N=2; 8%), algo abrangente e diversificado (N=2; 8%), evitar comportamentos de risco (N=1; 4%), papéis familiares (N=1; 4%) e forma de encarar e lidar com a vida (N=1; 4%) apresentam valores bastante residuais no grupo de reclusos primários.

No grupo de participantes reincidentes, podemos observar que em primeiro lugar se encontram aprendizagens novas ao nível do emprego/actividade profissional (N=13; 45%).

“gostava de ser um grande arqueólogo, mas se pudesse ser um bom ajudante já era bom...”
(R18)

Idealmente, quando um adolescente termina o ensino obrigatório é iniciada uma nova fase, ou de continuidade de estudos para obter uma formação universitária, ou de início em actividades profissionais. O sujeito está continuamente interligado a linhas convencionais de acção no seio de uma sociedade. Por outro lado, indivíduos delinquentes não apresentam estes níveis de envolvimento em relação a actividades convencionais. Aliás, sabe-se que as expectativas educativas e profissionais tendem a apresentar valores reduzidos em jovens delinquentes (Hirshi, 2005). Podemos verificar que a importância de actividades profissionais é referida após os participantes se terem apercebido, provavelmente devido aos períodos de reclusão, que é relevante o desempenho de uma função profissional que os permita integrar a sociedade e que promova capacidades pessoais.

Em segundo lugar podemos observar aprendizagens ao nível do desempenho de papéis familiares (N=4; 14%).

“gostava de aprender alguma forma de ajudar a minha família, os meus pais e a minha filha”
(R17)

Os laços sociais entre pais e filhos são indispensáveis quando pensamos num desenvolvimento infantil saudável. Estes laços parecem fornecer motivos para a aceitação de regras e obrigações relacionadas com o viver pacificamente em sociedade (McCord, 2005). A influência da família no desenvolvimento do comportamento pró-social ou anti-social da criança poderá ser, em grande parte, condicionada pelas características desta última, designadamente pelo seu temperamento (Kochanska, 1993). Os exemplos que são dados numa família irão ser guiar as acções futuras das crianças, tanto ao nível da prática de comportamentos socialmente ajustados ou não.

Em terceiro lugar encontra-se a continuidade de estudos e valorização pessoal (N=3; 10%) e também ausência de aprendizagens futuras (N=3; 10%).

“ter escolaridade mais ou menos até ao 12º ano” (R19)

“nunca pensei muito no futuro (...) se no momento quero qualquer coisa, se quero aprender, no momento aprendo, agora pensar assim no futuro, isso não” (R30)

Sendo que objectivos escolares não são aqueles que mais se observam em indivíduos com percursos delinquentes, estes participantes podem agora aperceber-se da importância que o ensino formal assume. A escola tem um papel mais importante do que apenas preparar os jovens para o futuro, num sentido geral. Almeja também promover o envolvimento dos sujeitos em actividades que podem ser relevantes para os seus futuros profissionais. Se não ocorrer um envolvimento neste nível, e ocorrer mesmo abandono escolar, o futuro profissional dos sujeitos pode também ficar comprometido.

Com menor expressão, nos reclusos reincidentes, observamos aprendizagens que implicam mudança pessoal (N=2; 7%), evitar comportamentos de risco (N=2; 7%), actividades recreativas e artísticas (N=1; 3%) e algo abrangente e diversificado (N=1; 3%).

Em suma, no que concerne as aprendizagens que os reclusos gostariam de realizar, verificámos que ambos os grupos atribuem importância a aprendizagens futuras ao nível da actividade profissional, referindo que gostariam de aprender conteúdos que permitisse a prática de uma actividade profissional que permitisse também a integração na sociedade.

Associada a esta aprendizagem, ambos os grupos focam também aprendizagens ao nível escolar, que para além de permitirem um maior aprofundamento de conteúdos

já aprendidos, poderiam também enaltecer e reforçar aspectos pessoais, de valorização.

É possível identificarmos também algumas diferenças ao nível dos dois grupos: aprendizagens futuras ao nível de mudanças pessoais são especialmente referidas pelos reclusos primários e não pelos reincidentes, enquanto que aprendizagens ao nível de papéis familiares são mais referidas pelos reclusos reincidentes do que pelos primários.

Tema II – Delinquência

Neste tema debruçámo-nos sobre o conceito de delinquência e quais as suas possíveis causas. Para tal, foram colocadas duas questões. A primeira, “O que é para si a delinquência?”, pretendeu averiguar de que forma os participantes conceptualizam o fenómeno da delinquência. A segunda, “Porque é que acha que as pessoas cometem actos delinquentes?” visou aceder às concepções causais que os participantes têm acerca da delinquência.

1. Concepção de Delinquência

A análise da pergunta “ O que é para si a delinquência?” permitiu identificar um total de dez concepções de delinquência: acto irreflectido, incumprimento de normas, acto punível pela Lei, comportamento com facetas temporais, acto organizado, atitudes e comportamentos negativos, forma de estar na vida, acto relacional de falta de respeito, insucesso escolar, acto relacionado com características dos sujeitos.

O quadro a seguir apresentado (nº 19) ilustra a síntese das concepções de delinquência identificadas.

Quadro 19 - Concepções de Delinquência. Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Acto irreflectido	2	4	2	4	4	4
2. Incumprimento de normas	5	11	1	2	6	6
3. Acto punível pela Lei	18	39	22	47	40	43
4. Comportamento com facetas temporais	1	2	1	2	2	2
5. Acto organizado	-	-	1	2	1	1
6. Atitudes e comportamentos negativos	8	17	8	17	16	17
7. Forma de estar na vida	3	7	2	4	5	5
8. Acto relacional/Falta de respeito	1	2	-	-	1	1
9. Insucesso escolar	-	-	1	2	1	1
10. Acto relacionado com características dos sujeitos	8	17	9	19	17	18
Total	46	100	47	100	93	100

Podemos constatar que tanto em reclusos primários (N=18; 39%) como reincidentes (N=22, 47%) a concepção de delinquência mais enunciada é a de que delinquência é um acto punível pela Lei.

“é quando cometemos crimes e vamos contra a Lei” (P12)

“(coisas) que a Lei diz que não se pode fazer (...) e mesmo assim as pessoas fazem” (R23)

Muncie (2001) define delinquência como um acto que viola o código penal em vigor. Neste sentido Hartjen (1974, cit. por Muncie, 2001) apresenta cinco condições para que um acto seja, legalmente, definido como crime – o acto deve provocar dano a uma terceira pessoa; deve ser legalmente proibido; o perpetrador deve ter intenções criminosas; deve existir uma relação causal entre a conduta criminosa e o dano causado e, por fim, deve existir uma punição prescrita para o acto considerado.

No grupo de reclusos primários, em segundo lugar encontra-se a concepção de delinquência como atitudes e comportamentos negativos (N=8; 17%) e também como um acto que está relacionado com características dos próprios sujeitos (N=8; 17%).

“é uma coisa má (...) mau comportamento” (P6)

“pessoas com uma infância violentada, com os pais separados (...) não dão o devido acompanhamento (P2)

Em terceiro lugar, surge a delinquência como incumprimento de normas (N=5; 11%).

“tudo o que vai contra as regras normais da sociedade” (P3)

“tudo o que não se insira na sociedade, tudo o que saia dos parâmetros da sociedade” (P7)

De acordo com Muncie (2001), o conceito de delinquência deve ser estendido às violações dos códigos sociais e morais, ou seja, cada sociedade tem as suas próprias normas de conduta, sendo que estas normas poderão não estar espelhadas no código penal. Como Becker afirma (1963, cit. por Muncie, 2001) “social groups create deviance by making the rules whose infraction constitutes deviance and by applying those rules to particular people and labelling them as outsiders” (p. 14).

Em sentido estrito, “um delinquente é um indivíduo que realiza um acto qualificado como delituoso pela sociedade (ou pelas instituições que a representam), na qual este acto é perpetrado e reconhecido pela mesma” (Born, 2005, p. 28).

No grupo de reclusos reincidentes, encontra-se em segundo lugar a concepção de delinquência como acto que está ligado às características dos próprios sujeitos (N=9; 19%).

“pessoas se não tiverem o tal apoio vão crescer nesse meio e vão ser os delinquentes de amanhã” (R20)

O comportamento delincente tem uma origem multivariada que envolve tanto factores genéticos como do meio (Rutter, 2005). Sublinhado pelos reclusos

reincidentes estão os factores associados ao próprio sujeito, que podem estar relacionados com personalidade ou história de vida.

Finalmente, em terceiro lugar, os reclusos reincidentes conceptualizam a delinquência como atitudes e comportamentos negativos (N=8; 17%).

“fazer coisas que não se devem fazer (...) tudo o que é mau é delinquência” (R29)

As restantes concepções (e.g., acto inconsciente, comportamento com facetas temporais, acto organizado, forma de estar e relacionamento com os outros, falta de respeito e insucesso escolar) apresentam valores bastante residuais em ambos os grupos de participantes.

A delinquência como acto inconsciente, apesar de não muito expresso pelos participantes (P, N=2; 4%; R, N=2; 4%) vai de encontro a algumas evidências teóricas.

“(é um acto) sem pensar nas consequências” (P1)

“fazem as coisas sem pensar” (R26)

É de extrema importância que o ser humano não esteja constantemente dominado pelas suas emoções, é necessário um auto-domínio, de forma a promover também uma positiva integração social (Born, 2005). Várias evidências (e.g. Farrington, 2004; Lemos, 2009) demonstram a impulsividade e a dificuldade que indivíduos delinquentes têm de conceber soluções alternativas para os problemas são características marcadas da sua personalidade.

De seguida apresentamos em maior pormenor as categorias, subcategorais, exemplos, frequências e percentagens resultantes da análise da pergunta “O que é para si a delinquência?”.

Quadro 20 - Concepção de Delinquência. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categorias	Subcategorias	Primários		Reincidentes		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Acto irreflectido	-	2	4	2	4	4	4
2. Incumprimento de normas	-	5	11	1	2	6	6
3. Acto punível pela Lei	3.1. Geral	4	9	5	11	9	10
	4.3. Roubos/Furtos	8	17	9	19	17	18
	4.4. Violência Doméstica	1	2	-	-	1	1
	4.5. Consumo / Venda drogas	4	9	6	13	10	11
	4.6. Homicídio	1	2	2	4	3	3
4. Comportamento com facetas temporais	-	1	2	1	2	2	2
5. Acto organizado	-	-	-	1	2	1	1
6. Atitudes e comportamentos negativos	-	8	17	8	17	16	17
7. Forma de estar na vida	-	3	7	2	4	5	5
8. Acto relacional/Falta de respeito	-	1	2	-	-	1	1
9. Insucesso escolar	-	-	-	1	2	1	1
10. Acto relacionado com características e contextos dos sujeitos	10.1. Superioridade em relação aos outros	1	2	-	-	1	1
	10.2. Infância problemática/ Falta apoio familiar	2	4	3	6	5	5
	10.3. Menores de idade	3	7	2	4	5	5
	10.4. Maiores de idade	-	-	2	4	2	2
	10.5. Insatisfação pessoal	1	2	1	2	2	2
	10.6. Ausência de integração social	1	2	-	-	1	1
	10.7. Défices cognitivos	-	-	1	2	1	1
Total		46	100	47	100	93	100

É nas concepções de que a delinquência é um acto punível pela Lei e um acto relacionado com as características dos próprios sujeitos que identificámos a existência de subcategorias.

Podemos observar que em ambos os grupos, a delinquência é vista, principalmente, como acto punível pela Lei (P, N=18; 39%; R, N=22; 47%).

Esta definição engloba o sentido mais geral, mas também é especificado ao nível de roubos e furtos, violência doméstica, consumo e venda de drogas e homicídio. O maior número de verbalizações, em ambos os grupos, recai tanto no sentido geral (P, N=4; 9%; R, N=5; 11%) como especificamente ao nível de roubos e furtos (P, N=8; 17%; R, N=9; 19%).

“tudo contra as leis” (P2)

“cometer pequenos delitos, maiores delitos (...) quando se faz algo ilícito” (R18)

“que rouba, que não pára de roubar porque pensa que é dinheiro fácil” (P11)

“andar metido em esquemas, roubos, assaltos” (R21)

Em criminologia, de acordo com Yamarellos e Kellens (1970, cit. por Born, 2005), delinquência é o comportamento anti-social que origina uma aplicação de uma sanção de natureza punitiva pronunciada por um órgão jurisdicional.

Em ambos os grupos surge também a concepção de delinquência como um acto relacionado com características e contextos dos próprios sujeitos (P, N=8; 17%; R, N=9; 19%).

Os reclusos primários referem-se sobretudo à existência de problemáticas familiares (N=2; 4%) e ao facto dos sujeitos serem menores de idade (N=3; 7%).

“pessoas (...) não tiveram um ambiente familiar muito bom, o pai ou a mãe eram maus (...) podiam bater um no outro (...) no futuro pode dar pessoas más” (P5)

“crimes cometidos por crianças” (P6)

Farrington (2004) identificou alguns preditores de violência e delinquência, nomeadamente, elevada ousadia dos sujeitos, supervisão parental inadequada, baixo rendimento familiar, famílias numerosas, negligência física e o facto de um dos progenitores ter sido condenado. Ao nível da família é também referido o divórcio ou separação dos pais, existência de conflitos familiares, recurso frequente a comportamentos coercivos e controladores, deficiente supervisão relativamente às actividades da criança e ainda baixos níveis de afecto familiar (Rutter et al., 1998).

Sendo também considerada a violência um forte problema de saúde, tem sido alvo de estudo o envolvimento cada vez mais demarcado por parte dos jovens em actos delinquentes. O conceito de delinquência acaba por, algumas vezes, ser apenas interligado aos jovens e não aos restantes indivíduos que cometem actos desviantes.

Com menor expressão, os reclusos primários referem também que os indivíduos delinquentes apresentam ausência de integração social (N=1; 2%).

“são pessoas que estão fora da sociedade (...) não se dão com mais ninguém” (P6)

Um indivíduo delinvente pode pois ser considerado como alguém desajustado da sociedade em que está inserido. Quando é estudada a trajectória de vida de um indivíduo delinvente, é notória a existência de diversos insucessos que surgiram ao nível da socialização (Born, 2005).

Por seu lado, os reclusos reincidentes quando referem que a delinquência esta relacionada com características e contextos dos sujeitos, enfatizam a existência de

problemáticas familiares (N=3; 6%), e também o facto dos indivíduos serem menores de idade (N=2; 4%) e outros maiores de idade (N=2; 4%).

“quando têm os pais longe (...) desprezados pela família (...) problemas em casa” (suj.16)

“são os mais jovens” (R26)

“nos adultos” (R27)

Neste grupo, são menos expressas as categorias de insatisfação pessoal e défices cognitivos (cada N=1; 2%), sendo que a superioridade em relação aos outros e características anti-sociais não são enunciadas por este grupo.

Em síntese, ambos os grupos definem a delinquência como um acto punível pela Lei, remetendo principalmente para a prática de roubos e furtos. Também ambos os grupos colocam ênfase ao nível das características dos sujeitos, com especial tónica em infância problemática e problemas familiares e no facto dos sujeitos serem menores de idade. Concluimos ainda que tanto por reclusos primários como reincidentes a delinquência é também definida como atitudes e comportamentos negativos.

As restantes concepções acabam por assumir valores bastante residuais, em ambos os grupos.

Podemos assim considerar que ambos os grupos de participantes apresentam uma concepção de delinquência bastante similar.

2. Causas da Delinquência

Procurámos identificar quais as causas que os participantes acreditam ser as responsáveis pela prática de comportamentos desviantes, a partir da questão “Porque é que acha que as pessoas cometem actos delinquentes?”.

Identificámos dez concepções relativas às atribuições causais da delinquência: aspectos contextuais, aspectos económicos, factores biológicos, oportunidade, existência de adições, inveja e cobiça, adrenalina, azares da vida, características da pessoa e multiplicidade de factores.

Enquanto aspectos contextuais surgem específicas causas associadas à aprendizagem social, à necessidade de pertença e também à ausência de apoio familiar. Relativamente aos aspectos económicos os participantes referem especificamente a ausência de poder económico. Os factores biológicos indicam que a índole da pessoa já a predispõe para a prática destes comportamentos, sendo que por seu lado, a existência de adições a drogas ilícitas também pode justificar a prática de actos delinquentes, pela necessidade e vício que provoca nos sujeitos. A oportunidade acaba por colocar ênfase em circunstâncias que potenciam os actos delinquentes. A

inveja e cobiça podem também justificar a delinquência na medida em que os sujeitos desejam algo que não podem ter e que outros podem ter. A adrenalina remete para sentimentos de “gozo” e de viver perigosamente, e por seu lado, os azares da vida, surgem como causa na medida em que são situações circunstanciais que não são controláveis pelos próprios sujeitos. Por seu lado, as características relativas à pessoa, colocam ênfase na impulsividade e inconsequência, em problemas psicológicos e em níveis reduzidos de auto-estima. A multiplicidade de factores sublinha o carácter multideterminado da delinquência.

O quadro 21 apresenta as categorias, frequências e percentagens resultantes da análise da questão “Porque é que acha que as pessoas cometem actos delinquentes?”.

Quadro 21 - Causas da Delinquência. Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Aspectos contextuais	10	29	5	14	15	21
2.Aspectos económicos	7	20	7	19	14	20
3.Factores biológicos	7	20	5	14	12	17
4.Oportunidade	2	6	-	-	2	3
5.Adições	4	11	7	19	11	15
6.Inveja/Cobiça	-	-	5	14	5	7
7.Adrenalina	-	-	2	6	2	3
8."Azares da vida"	2	6	-	-	2	3
9.Características da pessoa	3	9	3	8	6	8
10.Multiplicidade de factores	-	-	2	6	2	3
Total	35	100	36	100	71	100

No grupo de reclusos primários, podemos observar que a maior causa que pode justificar a delinquência é referente a aspectos contextuais (N=10; 29%).

“já nascem em meios que tem muitos crimes e desde que se é pequeno se se está num meio que não respeita as regras mais tarde pode-se fazer isso também” (P4)

O meio social em que o sujeito está inserido acaba também por condicionar a prática de determinados comportamentos desviantes, já que alguns contextos podem potenciar atitudes e comportamentos favoráveis à prática de actos desviantes. Merton (1938) indica que a delinquência se deve a factores de ordem social, estando as estruturas e instituições sociais desorganizadas. A motivação para a delinquência seria o resultado da impossibilidade do sujeito atingir metas por si desejadas, devido à insuficiência dos meios institucionalizados e das regras existentes.

Em segundo lugar são referidas causas económicas (N=7; 20%) e biológicas (N=7; 20%).

“ficamos sem dinheiro e para equilibrar as coisas é preciso entrar na delinquência para termos dinheiro outra vez” (P11)

“já têm isso no sangue” (P10)

A teoria da anomia (Merton, 1938) indica que o facto de sujeitos pertencentes a estratos sociais mais baixos não tendo facilidade em adquirir o que desejam, irão desenvolver sentimentos de frustração que irão então condicionar os comportamentos delinquentes de forma a obterem o que necessitam (Shoemaker, 2005). Posteriormente, McCord (2002) demonstrou que a classe sócio-económica influencia, de forma indirecta, as taxas de violência, já que influencia aspectos fundamentais do estilo de vida (controlo social familiar e integração no grupo de pares).

A carga biológica atribuída à causalidade dos actos delinquentes prende-se com o facto de apresentar este comportamento como tendo a sua origem num mecanismo interno do próprio indivíduo (Shoemaker, 2005). Era atribuída alguma importância aos factores genéticos na explicação de comportamentos desviantes, sendo mesmo referido que “desde há muito que se sabe que um pai criminoso produzirá filhos predestinados para a criminalidade” (Hall, 1914, p. 87). Também Feldman (1977) integrou a componente biológica na sua explicação da delinquência: para esta autor, as disposições genéticas teriam impacto ao nível da aquisição deste tipo de comportamento.

Actualmente, considera-se os factores biológicos como predisponentes e não determinantes da delinquência.

Em terceiro lugar é focado a presença de adições (N=4; 11%) como causa para a delinquência.

“metem-se na droga e depois não têm dinheiro para pagar e vão roubar” (P2)

O abuso continuado de substâncias produz uma desregulação, progressiva, dos sistemas cerebrais, distorcendo simultaneamente o processamento adaptativo emocional e de informação. Deste modo, os efeitos ambientais e relacionais resultantes do consumo de substâncias minimizam as capacidades de confronto que são necessárias para superar a toxicodependência. Para além deste facto, a capacidade para resolver problemas e a resistência emocional da pessoa ficam comprometidas, do mesmo modo que as reacções a stressores típicos se tornam imprevisíveis (Ramsay & Newman, 2004). Deste modo, e considerando a incapacidade para a resolução de problemas, surgem algumas complicações com o

sistema judicial em vigor, já que esta incapacidade pode, em última instância, ser a causa de comportamentos como o roubo, tráfico, etc.

Apenas referido pelos reclusos primários encontra-se o papel das oportunidades (N=2; 6%) enquanto causa da delinquência.

“quando há oportunidade para fazerem actos delinquentes, as pessoas aproveitam” (suj.8)

Para a teoria das oportunidades (Davidson, 1981, cit. Gonçalves, 2000) os comportamentos delinquentes ocorrem devido à presença de oportunidades predisponentes (factores provenientes do meio do ofensor) e precipitantes (alvo do crime, elementos físicos do meio e actividade do potencial ofensor).

No grupo de reclusos reincidentes, o maior número de verbalizações recai sobre as adições (N=7; 19%) e aspectos económicos (N=7; 19%) como causas da delinquência.

“precisam de dinheiro para os vícios” (R22)

“aquelas que se drogam (...) precisamos cada vez mais de dinheiro e quando se acabam os recursos que cada um tem, a tendência para entrar no mundo do crime é maior” (R20)

“as pessoas podem precisar” (R20)

“necessidade (...) precisam de dinheiro para comer e para dar aos filhos” (R21)

O fenómeno da relação entre droga e crime adquiriu particular visibilidade na última década – os reclusos que cometeram crimes relacionados com drogas, a esmagadora maioria, encontra-se presa há pelo menos 8 anos (Torres & Gomes, 2002).

Em segundo lugar, verificamos a existência de causas associadas a factores biológicos (N=5, 14%), aspectos contextuais (N=5; 14%) e existência de sentimentos de inveja e cobiça (N=5; 14%).

“estas pessoas já nascem com estas coisas, com estas vontades de fazer o mal” (R22)

“os próprios pais levam os filhos a fazerem isso” (R26)

“querer ter um nível de vida superior ao que têm e só conseguem através do crime” (R18)

Em terceiro lugar, os reincidentes referem a causalidade da delinquência associada a características da pessoa (N=3; 8%).

“algumas pessoas são loucas” (R18)

As restantes concepções causais (e.g., oportunidade, adrenalina, azares da vida e multiplicidade de factores) apresentam valores bastante residuais em ambos os grupos de participantes.

Seguidamente apresentamos em maior pormenor as categorias, subcategorias, frequências e percentagens decorrentes da análise da questão “ Porque é que acha que as pessoas cometem actos delinquentes?”

Quadro 22 - Causas de Delinquência. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categorias	Subcategorias	Primários		Reincidentes		Total	
		N	%	N	%	N	%
1.Aspectos contextuais	1.1.Aprendizagem Social	5	14	4	11	9	13
	1.2.Necessidade de pertença	2	6	-	-	2	3
	1.3.Ausência de apoio familiar	3	9	1	3	4	6
2.Aspectos económicos	-	7	20	7	19	14	20
3.Factores biológicos	-	7	20	5	14	12	17
4.Oportunidade	-	2	6	-	-	2	3
5.Adições	-	4	11	7	19	11	15
6. Inveja/Cobiça	-	-	-	5	14	5	7
7.Adrenalina	-	-	-	2	6	2	6
8."Azares da vida"	-	2	6	-	-	2	3
9.Características da pessoa	9.1.Impulsividade / Inconsequência	1	3	1	3	2	3
	9.2.Problemas psicológicos	1	3	1	3	2	3
	9.3.Baixa auto-estima	1	3	1	3	2	3
10.Multiplicidade de factores	-	-	-	2	6	2	3
Total		35	100	36	100	71	100

Observamos que é somente nas concepções das causas da delinquência como resultante de aspectos contextuais e de características da pessoa que identificámos subcategorias que passaremos a analisar.

No grupo de reclusos primários, verificamos que o maior número de verbalizações recaí sobre os aspectos contextuais (N=10; 29%). Especificamente, os reclusos referem a aprendizagem social (N=5; 14%), a necessidade de pertença (N=2; 6%) e ausência de apoio familiar (N=3; 9%) como causas contextuais. Como observamos é enfatizado a aprendizagem social como causa primeira de actos delinquentes.

“família, amigos (...) aprendemos com todos eles coisas más” (R14)

O comportamento desviante pode ser aprendido num processo de comunicação e socialização com outras pessoas, ocorrendo assim uma valorização de práticas delinquentes, em detrimento de definições favoráveis em relação ao cumprimento da Lei (Gonçalves, 2000).

A necessidade de pertença (N=2; 6%) apesar de menos referida também tem alguma importância já que remete para a integração do sujeito num grupo.

“acreditam nas companhias e depois para fazerem parte dos grupos em que estão metidos, fazem as delinquências” (P12)

A ausência de apoio familiar (N=3; 9%) remete também para práticas parentais disruptivas, que podem então causar este comportamento.

“não tiveram um pai ou mãe à altura, não tiveram apoio deles e depois acontece isto” (P15)

Analisadas as concepções de reclusos reincidentes acerca dos aspectos contextuais, verificamos um especial enfoque na aprendizagem social (N=4; 11%), sendo que a ausência de apoio familiar (N=1; 3%) é pouco referida, não sendo mesmo indicada a necessidade de pertença, ao contrário do que acontece nos reclusos primários.

“porque alguns na família fazem estas coisas e depois as pessoas fazem isto também (...) também aprendem com os amigos” (R29)

Em ambos os grupos surge o mesmo número de verbalizações quando são referidas as características da própria pessoa (P, N=3; 8%; R, N=3; 8%) como causa da delinquência. São apontados, igualmente, reduzidos níveis de auto-estima (P, N=1; 3%; R, N=1; 3%), existência de impulsividade/inconsequência (P, N=; 3%; R, N=1; 3%) e problemas psicológicos (P, N=; 3%; R, N=1; 3%).

“para dizerem que ali estão, já que ninguém as vê” (P4)

“mesmo da cabeça deles, não gostam deles mesmos” (R29)

“as pessoas não pensam nas consequências das coisas (...) só pensam no imediato” (P1)

“as pessoas não têm responsabilidades e não pensam nas coisas antes de as fazer” (R16)

“são pessoas principalmente desequilibradas” (P2)

“algumas pessoas são loucas” (R18)

A abordagem psicológica do fenómeno da delinquência refere que a principal causa deste comportamento reside nos próprios desenvolvimentos e padrões do sujeito, isto é, a delinquência será a manifestação de perturbações internas (Shoemaker, 2005).

De acordo com as teorias de controlo social os indivíduos que apresentam comportamentos delinquentes serão “vítimas” de um processo marcado pela “falta de controlo”: a ausência de ligações afectivas, de sentimentos de obrigação e dever para com os outros legitimizam a prática de comportamentos desviantes (Gonçalves, 2000).

Em suma, ambos os grupos de participantes reconhecem os aspectos contextuais, aspectos económicos e factores biológicos como as causas principais da delinquência. Porém, os reclusos reincidentes referem também factores como adições, sentimentos de inveja e cobiça e características da pessoa também como causas da delinquência. Podemos assim assumir que os reclusos reincidentes acabam por colocar um maior tónica na responsabilidade que também está subjacente ao próprio sujeito e não apenas a factores sociais e económicos, como parece ocorrer com os reclusos primários. Esta ideia pode também ser sustentada pelo facto de apenas os reclusos primários referirem a oportunidade (N=2; 6%) como causa da delinquência, assim como azares da vida (N=2; 6%).

Tema III - Aprendizagem e Delinquência

Neste tema, debruçámo-nos sobre os fenómenos da aprendizagem e da delinquência de forma a podermos averiguar se do ponto de vista dos reclusos existe uma relação entre ambos os fenómenos ou não.

Este tema foi explorado através de quatro questões. A primeira pretendeu explorar a ideia, geral, de uma possível relação entre os actos delinquentes e aprendizagens realizadas, ou não (“Acha que aquilo que as pessoas aprendem (ou aprenderam) tem alguma relação com cometerem actos delinquentes? Porquê?”). A segunda visou aceder às experiências pessoais dos participantes, de forma a podermos ver se os sujeitos concebem uma relação entre as suas próprias aprendizagens e os actos desviantes praticados pelos mesmos (“Acha que houve alguma coisa que tenha aprendido, ou que não tenha aprendido que tenha levado a que fosse preso?”). A terceira questão remete para as possíveis aprendizagens que os participantes acreditam poder realizar de forma a evitar a reincidência (“Acha que se aprendesse ou se lhe ensinassem algumas coisas isso poderia ajudá-lo a não cometer de novo um acto delinquente? Porquê?”). A quarta questão pretendeu averiguar, especificamente, quais é que seriam as aprendizagens possíveis de ajudar a evitar a reincidência (“Que aprendizagens seriam essas?”).

1. Aprendizagem e Actos Delinquentes

Para averiguar se os participantes conceptualizam uma relação causal entre a aprendizagem e a delinquência colocámos a questão “Acha que aquilo que as pessoas aprendem (ou aprenderam) tem alguma relação com cometerem actos delinquentes? Porquê?”.

Quadro 23 - Relação entre aprendizagem e delinquência (critério-sujeitos)

	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Existência de Relação	11	73	12	80	23	77
2. Inexistência de Relação	2	13	-	-	2	7
3. Ambivalente	2	13	3	20	5	17
Total	15	100	15	100	30	100

Podemos observar que em ambos os grupos de participantes se destaca a ideia da existência de relação entre a aprendizagem e a delinquência (P, N=11; 73%; R, N=12;

80%). No total da amostra esta é também a conceptualização com o maior número de verbalizações (N=23; 77%).

Apenas dois reclusos primários (N=2; 13%) referiram a inexistência de relação entre os fenómenos da aprendizagem e delinquência, expressando a ideia de que as aprendizagens realizadas não têm qualquer tipo de influência na prática de comportamentos delinquentes.

Verificam-se também, com bastante menor expressão, algumas respostas ambivalentes no que respeita a relação entre aprendizagem e delinquência (P, N=2; 13%; R, N=3; 20%). Tal ambivalência reporta-se à consideração de tanto poder existir uma relação entre as aprendizagens realizadas e os actos delinquentes como o facto da prática de comportamentos delinquentes não ter nenhum tipo de relação com conteúdos aprendidos.

1.1. Motivos da existência da relação entre Aprendizagens realizadas e Actos Delinquentes

Os motivos da relação entre aprendizagem realizada e o cometer de actos delinquentes é explicada pelos participantes como sendo devido a aprendizagens negativas gerais e sociais, falta de apoio familiar e de limites e meio social de origem ou de vida do sujeito.

Quadro 24 - Motivos da existência da Relação entre Aprendizagem e Actos Delinquentes. Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Aprendizagens negativas gerais	1	7	2	13	3	10
2.Aprendizagem Social	7	50	8	53	15	52
3.Falta de apoio familiar / Limites	4	29	3	20	7	24
4.Meio Social	2	14	2	13	4	14
Total	14	100	15	100	29	100

Podemos observar que no total da amostra a relação existente entre o aprender e a delinquência é justificada, maioritariamente, por conteúdos aprendidos através da aprendizagem social (N=15; 52%). Esta concepção surge também, em primeiro lugar, tanto no grupo de reclusos primários (N=7; 50%) como no dos reincidentes (N=8; 53%).

“certas coisas que uma pessoa ouve (...) podem aprender com os pais ou amigos” (P4)

“isso tem a ver com as companhias (...) e se são más, as pessoas depois fazem estas coisas” (R16)

Bandura (1973) indica que as acções que são observadas nos outros têm grande influência nas acções que irão ser realizadas posteriormente pelos próprios sujeitos, permitindo-lhes quer a aprendizagem de novos comportamentos, quer a inibição de comportamentos já existentes ou reforço dos mesmos (Bandura, 2005).

Em segundo lugar, ambos os grupos de participantes referem que a ligação entre aprendizagem e delinquência se deve também à falta de apoio e de limites por parte da família (P, N=4; 29%; R, N=3; 20%).

“quando os pais não ensinam a ponderar nas coisas e os filhos depois não têm respeito e começam nas delinquências” (P10)

“se os pais não lhes ensinaram educação e não deram apoio (...) eles não vão ter respeito por nada nem por ninguém” (R21)

Verifica-se que uma supervisão parental deficitária e o não ensino no seio familiar de competências como capacidade de reflexão, escolhas e tomadas de decisão do que é certo ou aceitável condicionam a prática de comportamentos delinquentes. Também a literatura revela que a prática de comportamentos delinquentes pode estar associada a características da própria família ou da sua dinâmica. Aspectos como a falta de supervisão parental e o controlo das actividades dos filhos são apontados como fortes indicadores da prática futura de comportamentos desviantes (Rutter et al., 1998, cit. Fonseca, 2004a).

São ainda referidas por ambos os grupos aprendizagens que advêm do meio social de vida do sujeito (P, N=2; 14%; R, N=2; 13%) e aprendizagens negativas realizadas em geral, sem especificação do motivo (P, N=1; 7%; R, N=2; 13%).

1.2. Motivos da inexistência da relação entre aprendizagens realizadas e Actos Delinquentes

Relativamente à inexistência de relação entre as aprendizagens realizadas e as práticas desviantes (cf. Quadro 25), foram identificadas duas categorias: chamada de atenção e Factores Biológicos/Inatos.

Quadro 25 - Motivos da Inexistência da relação entre Aprendizagem e Actos Delinquentes. Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Chamada de atenção	1	50	-	-	1	50
2.Factores biológicos	1	50	-	-	1	50
Total	2	100	-	100	2	100

Quando os reclusos primários referem a não existência da relação entre aprendizagem e delinquência, esta ausência de relação é explicada, com igual número de verbalizações, por situações em que as pessoas apenas querem chamar a atenção dos outros (N=1; 50%), ou devido a factores biológicos e inatos (N=1; 50%), que as pessoas não conseguem controlar.

“não tem nada a ver com aprender (...) acho que tem a ver com dizer aos outros que estão lá, para que os outros os vejam” (P5)

“eu não fumo, não me drogo, mas tenho um irmão que faz tudo isso (...) tem a ver com a pessoa” (P8)

A aceitação pessoal implica uma aceitação positiva incondicional do que somos, estando interligada a uma valorização pessoal. Esta valorização é também reforçada pela aceitação dos outros (Rogers, 2009). No fundo, desde pequenos procuramos ser “alguém” para os outros, encontrando aí a base para a nossa auto-estima (Castanyer, 2006). Desta forma, receber atenção e sentir-se valorizado é uma necessidade humana (Gouveia, 2003), e de acordo com alguns dos participantes esta necessidade de pertença e de valorização assume contornos disfuncionais uma vez que é traduzido na prática de comportamentos desviantes.

A predisposição para a prática de comportamentos criminosos tem sido considerada por alguns autores como estando “gravada” na pessoa desde o nascimento, devido à hereditariedade, enquanto que outros autores defendem que o meio é que torna as pessoas criminosas, sendo ainda defendido por outros que tanto o meio como os genes têm importância quando tentamos explicar a delinquência (Joseph, 2004). Podemos também verificar, que no caso dos participantes deste estudo, estes acabam por indicar, de forma bastante residual, que a prática de comportamentos desviantes é condicionada pelos factores biológicos e inatos dos sujeitos, não sendo assim possível um controlo por parte dos mesmos.

1.3. Atitude ambivalente entre conteúdos aprendidos e actos delinquentes

Relativamente aos sujeitos que apresentam um critério de resposta ambivalente, ou seja, tanto referem a existência de relação entre aprendizagem e delinquência, como simultaneamente indicam poder não existir tal relação, foram identificados como motivos justificativos a aprendizagem social, factores biológicos, experimentação e necessidade.

Quadro 26 - Atitude Ambivalente entre Aprendizagem e Actos Delinquentes. Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Aprendizagem social	3	60	2	33	5	50
2. Factores biológicos	1	20	1	17	2	20
3. Experimentação	1	20	1	17	2	20
4. Necessidade	-	-	1	17	1	10
Total	5	100	5	100	10	100

Quando observamos o quadro 26 podemos constatar que tanto nos reclusos primários (N=3; 60%) como nos reclusos reincidentes (N=2; 33%) a categoria que maior número de verbalizações assume é a de aprendizagem social. As restantes categorias, designadamente, factores biológicos, experimentação e necessidade assumem menor expressividade, sendo mesmo a última apenas referida pelos reclusos reincidentes.

A ambivalência sentida pelos reclusos relativamente à relação entre aprendizagem e actos delinquentes é reflectida pela oposição da aprendizagem social às restantes categorias. Assim, é referido tanto por reclusos primários como reincidentes a ambivalência causada pela aprendizagem social e pela existência de factores pessoais ou biológicos aquando da explicação dos actos delinquentes.

“acho que se pode aprender com os outros (...) mas também vem da própria pessoa” (R15)

“podem aprender com os colegas e amigos como fazer crimes (...) ou então é uma coisa que está dentro delas, nasce com elas” (R30)

Uma outra ambivalência reporta-se à existência de aprendizagem social, mas também de uma vontade de experimentar novas situações, também esta evidenciada por ambos os grupos.

“acho que se aprende (...) são pessoas que foram assim educados pelos pais e família (...) os crimes são coisas naturais (...) outros começam a roubar só para experimentar e depois gostam e continuam ” (P2)

“desviamos também por influência dos outros (...) mas há pessoas que não, há pessoas que vão a uma discoteca e começam por aí, só para experimentar” (R23)

Por seu lado, apenas evidenciado pelos reclusos reincidentes, está a ambivalência entre aprendizagem social e necessidade.

“se nos metermos com pessoas más, acabamos por aprender coisas más com elas (...) outras acho que não tem nada a ver com aprender (...) tem a ver com necessidade” (R27)

Sendo que todos nós aprendermos através da interacção social, também esta aprendizagem é sublinhada pelos participantes. Acaba por ser realizada a ponte entre este meio de aprendizagem e outras situações, que não são tão usuais e que estão dependentes de variadas circunstâncias.

2. Aprendizagem e Detenção

De forma a averiguar se os participantes acreditam na existência de uma relação entre as aprendizagens realizadas, ou não realizadas, e o facto de terem cometido actos desviantes que resultaram nas medidas de privação aplicadas, foi colocada a questão “Acha que houve alguma coisa que tenha aprendido ou que não tenha aprendido que tenha levado a que fosse preso? Que aprendizagens?”.

O quadro 27 pretende evidenciar o número de respostas que foram dadas aquando da questão fechada “Acha que houve alguma coisa que tenha aprendido ou que não tenha aprendido que tenha levado a que fosse preso?”.

Quadro 27 - Relação entre aprendizagens realizadas e detenção (*critério-sujeitos*)

	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Existência de Relação	12	80	11	73	23	77
2. Inexistência de Relação	3	20	4	27	7	23
Total	15	100	15	100	30	100

Verificamos que tanto reclusos primários (N=12; 80%), como reclusos reincidentes (N=11; 73%) acreditam que as aprendizagens realizadas, ou não realizadas, condicionaram o cometimento de actos delinquentes, e consequentemente a reclusão.

De forma bastante mais residual surge a resposta que remete para a ausência de relação entre conteúdos aprendidos ou não aprendidos, e o facto de agora os participantes estarem detidos (P, N=3; 20%; R, 4; 27%).

Quando presente a resposta que reflecte a existência de relação entre aprendizagens pessoais e detenção surgiu tanto a vertente de aprendizagens que foram realizadas pelos participantes, como aprendizagens que não foram realizadas. O quadro 28 apresenta a consonância desta relação, sendo identificadas aprendizagens realizadas ao nível de conteúdos negativos gerais, venda e consumo de opiáceos e roubos.

Por seu lado, o quadro 29 evidencia os dados relativos à existência de relação entre aprendizagem e a detenção, mas com enfoque em conteúdos que não foram

aprendidos. Aqui, surge a não aprendizagem de controlo, da capacidade de escuta, de reflexão crítica, de efectuar pedidos de ajuda, da importância de prosseguir estudos, do respeito, da responsabilidade, da importância da actividade profissional e da valorização pessoal.

Quadro 28 - Relação entre Aprendizagens realizadas e Detenção. Categorias, Frequências e Percentagens.

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Negativas Gerais	1	20	3	27	4	25
2.Venda e Consumo de Opiáceos	4	80	5	45	9	56
3.Roubar	-	-	3	27	3	19
Total	5	100	11	100	16	100

As aprendizagens realizadas ao nível de venda e consumo de opiáceos são as que apresentam maior número de verbalizações, em ambos os grupos (P, N=4; 80%; R, N=5; 45%). Os participantes indicam que esta aprendizagem foi a responsável pela sua detenção.

“aos 6 anos a minha mãe punha-me a dividir pacotes de droga para vender (...) depois mais tarde comecei a vender droga” (P6)

“aprendi logo a vender droga” (R26)

A aprendizagem social é mais uma vez referida pelos participantes, já que o contacto com o mundo da droga se deveu a ensinamentos por parte de figuras significativas do seu desenvolvimento pessoal.

Considerando a realidade prisional dos Estabelecimentos Prisionais Portugueses, a maior percentagem de população reclusa está a cumprir pena por crimes relacionados com substâncias psicoactivas, como consumo e tráfico (Torres & Gomes, 2002).

As aprendizagens negativas gerais não são muito referidas por parte de reclusos primários (N=1; 20%), sendo mais evidenciadas por parte dos reclusos reincidentes (N=3; 27%), assim como a categoria que remete para o aprender a roubar (N=3; 27%).

Quadro 29 - Relação entre Aprendizagens Não realizadas e Detenção. Categorias, Frequências e Percentagens.

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
	1. Controlo	4	40	1	10	5
2. Capacidade de escuta	-	-	1	10	1	5
3. Reflexão Crítica	4	40	-	-	4	20
4. Capacidade de pedir ajuda	1	10	-	-	1	5
5. valores e comportamentos	1	10	5	50	6	30
6. Importância de prosseguir estudos	-	-	2	20	2	10
7. Valorização pessoal	-	-	1	10	1	5
Total	1	10	10	100	2	10
	0	0			0	0

Os reclusos primários quando indicam haver relação entre as suas aprendizagens não realizadas e o facto de estarem detidos, justificam esta relação devido, maioritariamente, a lacunas na aprendizagem ao nível do controlo (N=4; 40%) e de reflexão crítica e de tomada de decisão (N=4; 40%).

“não aprendi a me controlar” (P1)

“devia ter aprendido a pensar bem nas hipóteses todas para escolher da melhor forma” (P3)

A capacidade de controlo pessoal e de relativizar as situações potenciadoras de stress deve ser desenvolvida e mantida de forma a possibilitar e fomentar uma “normal” integração do sujeito na sociedade. Em caso da inexistência desta capacidade, os sujeitos podem em situações facilitadoras de comportamentos desviantes não conseguir ponderar correctamente nas opções de forma a poderem evitar estes comportamentos.

Tanto a ausência da capacidade de pedir ajuda como a não aprendizagem de valores e comportamentos apresentam valores bastante residuais neste grupo (N=1; 10%).

“nas situações mais delicadas não soube pedir ajuda para as ultrapassar” (P4)

“os meus pais (...) podiam ter ensinado a escolher melhor as minhas companhias, isso tinha sido bom para mim também” (P12)

No grupo de reclusos reincidentes, o maior número de verbalizações recai sobre os valores e comportamentos como aprendizagens não realizadas e com relação com a detenção (N=5; 50%)

“algo que não aprendi (...) a escolher bem as minhas companhias” (R23)

“não aprendi que era melhor continuar com os estudos (...) se calhar tinha enveredado por caminhos mais honestos” (R20)

Sendo por meio das relações sociais e da aprendizagem que a pessoa desenvolve a aptidão para construir processos psicológicos cada vez mais complexos, será também necessário que as companhias escolhidas para facilitar este processo sejam grupos de pares que inculquem e corroborem valores socialmente aceitáveis.

Ainda no grupo de reclusos reincidentes, seguem-se as menções ao não terem aprendido a importância da escolaridade (N=2; 20%)

Apenas as não aprendizagens ao nível de reflexão crítica (N=4; 40%) e capacidade de pedir ajuda (N=1; 10%) são referidas pelos reclusos primários, enquanto que as categorias que remetem para a importância de prosseguir estudos (N=2; 20%) e valorização pessoal (N=1; 10%) são apenas verbalizadas pelos reclusos reincidentes.

O quadro 30 pretende evidenciar as categorias identificadas quando não é estabelecida nenhuma relação entre aprendizagens realizadas, ou não realizadas, e o facto dos sujeitos estarem detidos.

Quadro 30 - Inexistência de Relação entre Aprendizagem e Detenção. Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Ausência de Aprendizagens	3	100	4	100	9	100
Total	3	100	4	100	9	100

Por observação do quadro apresentado, podemos verificar que a ausência de aprendizagens não assume valores muito diferentes entre reclusos primários (N=3; 100%) e reincidentes (N=4; 100%).

“não acho que não houve nada que aprendi ou não, porque sempre fui uma pessoa trabalhadora e acredito nas pessoas” (P11)

“eu comecei a traficar porque precisava de dinheiro, não tem nada a ver com coisas que aprendi ou não aprendi” (R29)

Podemos constatar que a legitimação dos actos desviantes passa também por assumir que as aprendizagens realizadas ou mesmo as não realizadas não apresentam relação com os comportamentos delinquentes, sendo atribuído

importância a aspectos positivos do próprio sujeito e também a situações circunstanciais potenciadoras do comportamento delinquente.

3. Aprendizagem e Reincidência

De forma a investigarmos se os participantes consideram, ou não, a possibilidade de novas aprendizagens poderem ajudar a evitar a reincidência colocámos a questão “Acha que se aprendesse ou se lhes ensinasse algumas coisas isso poderia ajudá-lo a não cometer de novo um acto delinquente? Que aprendizagens seriam essas?”.

Quadro 31 - Relação entre aprendizagem e reincidência (critério-sujeitos)

	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Existência de Relação	11	73	9	60	20	67
2. Inexistência de relação	4	27	6	40	10	33
Total	15	100	15	100	30	100

Tanto os reclusos primários (N=11; 73%) como os reclusos reincidentes (N=9; 60%) respondem de forma mais acentuada, afirmativamente, à questão colocada, isto é, se cada um aprendesse, ou se lhes fossem ensinados alguns “conteúdos novos”, tal iria dificultar a reincidência.

“acho que sim (...) porque não quero vir mais preso” (P2)

“sim (...) ajudava-me a não voltar a meter-me com más companhias” (R16)

Verificamos que com menor expressividade surgem as respostas que remetem para as situações em que os participantes acreditam que não há nada que lhes possa ser ensinado que possa ajudar a evitar a reincidência (P, N=4; 27%; R, N=6; 40%).

“o que tinha para aprender já aprendi (...) foi a não confiar tanto nos outros logo (...) ser esperto e não cair na conversa fiada dos outros” (P12)

“já aprendi a distinguir o bem do mal (...) já aprendi tudo o que podia” (R24)

Quando foi obtida a resposta afirmativa na questão anterior, “Acha que se aprendesse ou se lhes ensinasse algumas coisas isso poderia ajudá-lo a não cometer de novo um acto delinquente? Porquê?”, pretendemos também verificar quais seriam, especificamente, as novas aprendizagens que poderiam ser realizadas para evitar a reincidência. Para tal foi colocada a questão, “Que aprendizagens seriam essas?”. Neste seguimento, foram referidas aprendizagens ao nível de mudança pessoal, de relações interpessoais, valorização da vida, aprendizagens em contexto prisional, actividade profissional, evitar comportamentos desviantes e aprendizagens não

especificadas. Ao serem referidas as mudanças de foro pessoal, são apontadas alterações específicas ao nível da impulsividade e agressividade, confiança, respeito, força e valorização pessoal, reflexão, valores e consciencialização do acto desviante cometido (cf. Quadro 32).

Quadro 32 - Aprendizagens que evitam a reincidência. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categorias	Subcategorias	Primários		Reincidentes		Total	
		N	%	N	%	N	%
1.Mudar como pessoa	1.1. Auto-controlo	2	15	2	15	4	15
	1.2. Confiança	1	8	1	4	2	8
	1.3. Respeito	1	8	-	-	1	4
	1.4. Evitar comportamentos desviantes	1	8	1	4	2	8
	1.5. Valorização Pessoal	-	-	3	12	3	12
	1.6. Reflexão	3	21	1	4	4	15
	1.7. Valores	1	8	-	-	1	4
2.Relações Interpessoais	-	2	15	1	4	3	12
3.Actividade profissional	-	1	8	4	15	5	18
4.Não especificado	-	1	8	-	-	1	4
Total		13	100	13	100	26	100

A única concepção em que se encontrou subcategorias reporta-se à de que aprendizagens relativas a uma mudança pessoal contribuiriam para evitar a reincidência, tais como auto-controlo, confiança, respeito, evitar comportamentos desviantes, valorização pessoal, reflexão e valores.

Ao analisarmos o quadro 32 verificamos que para os reclusos primários, o maior número de verbalizações recai sobre aprendizagens ao nível de mudança pessoal (N=9; 69%), assim como ocorre com os reclusos reincidentes (N=8; 62%). No grupo de reclusos primários são maioritariamente referidas mudanças ao nível do auto-controlo (N=2; 15%) e reflexão (N=3; 21%)

“saber controlar os sentimentos dentro de nós (...) a nossa raiva” (P1)

“a pensar nas coisas, a ver o mal que dali vinha” (P3)

Nos reclusos reincidentes existe um especial enfoque na valorização pessoal (N=3; 12%) e também no auto-controlo (N=2; 15%).

“ser uma pessoa melhor” (R30)

“controlo da minha parte” (R30)

Ainda no grupo de reclusos primários, as restantes mudanças pessoais (e.g., confiança, respeito, evitar comportamentos de risco, valorização pessoal, reflexão e valores), apresentam valores bastante residuais (cada N=1; 8%).

No grupo de reclusos reincidentes, esta mesma categoria foca as vertentes confiança, evitar comportamentos desviantes e reflexão, todos com valores residuais (cada N=1; 8%).

A categoria relações interpessoais apresenta um menor número de verbalizações (N=2; 15%) no grupo de participantes primários.

“por exemplo ser mais sociável (...) tinha pessoas ao meu lado” (P5)

Com valores bastante residuais surgem também aprendizagens em contexto profissional e aprendizagens não especificadas (cada N=1; 8%), sendo esta última apenas referida pelos reclusos primários.

“alguma coisa de concreto não sei (...) estou aqui há oito dias (...) tenho a cabeça a andar a mil à hora” (P15)

No grupo de reclusos reincidentes, em segundo lugar encontramos novas aprendizagens associadas à actividade profissional (N=4; 15%), em que os sujeitos indicam que gostavam que lhes ensinassem novos conteúdos associados à prática profissional.

“ensinar um trabalho qualquer que eu não saiba fazer (...) estava mais ocupado” (R16)

As relações interpessoais apresentam valores bastante residuais (cada N=1; 8%).

“aprender a saber estar com os outros e a nossa família” (R26)

Todo o indivíduo passa por constantes modificações pessoais ao longo de todo o seu desenvolvimento, seja através do contacto com amigos, familiares ou restantes pessoas com que se irá cruzar e desenvolver relações. A capacidade de reflexão crítica acerca do próprio permite também poder identificar lacunas em alguns aspectos que podem ser imprescindíveis na “normal” integração na sociedade. Em ambos os grupos de participantes é atribuída importância ao crescimento pessoal e alteração de determinadas características pessoais que podem facilitar a reintegração na sociedade. É, além de mais, atribuída a responsabilidade ao próprio sujeito pelos actos delinquentes, já que as alterações no próprio poderiam ajudar a evitar a reincidência.

Posterior a modificações pessoais, também o desempenho de actividade profissional acaba por assumir alguma relevância, principalmente por reclusos reincidentes.

Ambos os grupos de participantes realçam a mudança pessoal como a área de aprendizagem principal de forma a ajudar a evitar a reincidência.

Tema IV – Aprendizagem e Reclusão

De forma a podermos observar se os participantes deste estudo acreditam que também em contexto prisional podem ocorrer, ou não, aprendizagens diversas foram colocadas as questões “O que é que se aprende na prisão? Pode dar exemplos?” e “Acha que aquilo que se aprende na prisão ajuda a que não volte a cometer actos delinquentes?”. Enquanto que a primeira questão pretende mesmo averiguar quais as aprendizagens que são realizadas em contexto prisional, a segundo pretende saber se estas aprendizagens ajudam, ou não, a prevenir o risco de reincidência.

1. Aprendizagem no Estabelecimento Prisional

De forma a verificarmos quais as aprendizagens que são realizadas no Estabelecimento Prisional foi colocada a questão “O que é que se aprende na prisão? Pode dar exemplos?”.

Foram identificadas aprendizagens positivas, negativas e ainda mesmo ausência de aprendizagens. Ao nível das aprendizagens positivas os participantes referem aprendizagens gerais, e especificamente, ao nível de responsabilidade, da relação interpessoal e respeito pelo outro, da reflexão crítica e paciência, auto-conhecimento, auto-controlo, valorização, gestão de sentimentos e conteúdos escolares. Quando são referidas as aprendizagens negativas são enfatizados situações em que se aprendem ainda mais comportamentos de risco/delinquentes e a não igualdade entre as pessoas.

O quadro 33 evidencia as categorias, percentagens e frequências identificadas aquando da análise desta questão.

Quadro 33 - Aprendizagens no Estabelecimento Prisional. Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Aprendizagens positivas	19	66	14	52	32	57
2.Aprendizagens negativas	10	34	12	44	23	41
3.Ausência de aprendizagens	-	-	1	4	1	2
Total	29	100	27	100	56	100

Podemos observar que tanto para os reclusos primários (N=19; 66%) como para os reclusos reincidentes (N=14; 52%) as aprendizagens positivas são aquelas que maioritariamente ocorrem em contexto prisional.

“aprende-se a ser mais sociável” (P5)

“só coisas boas” (R17)

Com menor número de verbalizações, encontramos as aprendizagens negativas, também em ambos os grupos (P, N=10; 34%; R, N=12; 44%).

“aprende-se novas formas de fazer crimes” (P2)

“se se sabe uma maneira de como abrir um cofre, aqui pode-se aprender logo 10 (...) acaba por ser uma escola do crime” (R17)

É apenas referido, de forma residual, pelos reclusos reincidentes a ausência de aprendizagens (N=1; 4%).

“na minha maneira de ver não há formação, não há cursos, não há nada que faça com que uma pessoa aprenda” (R27)

Seguidamente apresentamos, as categorias, subcategorias, frequências e percentagens decorrentes da análise da questão “O que é que se aprende na prisão? Pode dar exemplos?”.

Quadro 34 - Aprendizagens no Estabelecimento Prisional. Categorias, Subcategorias, Frequências e Percentagens

Categorias	Subcategorias	Primários		Reincidentes		Total	
		N	%	N	%	N	%
1. Aprendizagens positivas	1.1.Gerais	-	-	2	7	2	4
	1.2.Responsabilidade	1	3	1	4	2	4
	1.3.Relações Interpessoais	4	14	-	-	4	7
	1.4.Reflexão	2	7	1	4	3	5
	1.5. Paciência	2	7	1	4	6	11
	1.6.Auto-conhecimento	1	3	-	-	1	2
	1.7.Auto-controlo	2	3	-	-	2	4
	1.8.Valorização	1	3	-	-	1	2
	1.9.Gestão sentimentos	2	7	-	-	2	4
	1.10.Aprendizagens académicas	4	14	9	33	13	23
2. Aprendizagens negativas	2.1.Comportamentos delinquentes	10	34	12	44	22	39
3.Ausência de aprendizagens	-	-	-	1	4	1	2
Total		29	100	27	100	56	100

No grupo de reclusos primários, as aprendizagens positivas (N=19; 66%) são as que maior número de verbalizações apresenta, à semelhança do que ocorre com os reclusos reincidentes (N=14; 52%).

Para os reclusos primários, as subcategorias relações interpessoais (N=4; 14%) e aprendizagens académicas (N=4; 14%) são as que se encontram em primeiro lugar.

“aprende-se a conviver com pessoas com quem não ia conviver lá fora, na rua” (P8)

“aprende-se a estudar” (P5)

As aprendizagens positivas acabam por vincular várias áreas desenvolvimentais de extrema importância no desenvolvimento e mudança do sujeito: relações interpessoais, que possibilitam troca de experiências e pontos de vista e ainda as aptidões académicas, que facilitam a prossecução de conhecimentos novos e aprofundamento de temas já conhecidos.

As restantes aprendizagens realizadas (e.g., responsabilidade, reflexão, paciência, auto-conhecimento, auto-controlo, valorização e gestão de sentimentos) acabam por assumir valores menos expressivos.

Estas aprendizagens acabam por enfatizar uma componente mais pessoal, de aprendizagens que são possibilitadas de realizar em contexto prisional e que irão surtir efeitos ao nível de componentes, valores e atitudes pessoais, que, posteriormente poderão condicionar os comportamentos dos sujeitos.

“aprende-se a ter paciência (...) porque se tem de esperar por tudo aqui dentro, porque estamos aqui fechados (...) sem paciência não se consegue nada” (P4)

“aprende-se a gerir os sentimentos com formações e programas (...) são apresentados valores que podíamos não conhecer ou que nos tínhamos esquecido que existiam” (P8)

Para os reclusos reincidentes, o maior número de verbalizações recai sobre a subcategoria conteúdos escolares / formações (N=9; 33%). Os reclusos reincidentes atribuem uma grande importância ao facto de, durante o período de reclusão, poderem ter a possibilidade de aprenderem conteúdos associados à leitura e escrita.

“aprender a ir à escola (...) aprender a ler e escrever” (R16)

As restantes concepções (e.g. gerais, responsabilidade, reflexão e paciência) não assumem valores muito expressivos.

“as pessoas que aqui estão que nos ensinam a ser bons” (R26)

“aprende-se a pensar porque temos muito tempo para pensar” (R28)

No que diz respeito à categoria aprendizagens negativas, esta é que se encontra em segundo lugar em ambos os grupos (P, N=11, 38%; R, N=12; 44%). Ambos os grupos referem principalmente as aprendizagens negativas ao nível da aprendizagem de comportamentos delinquentes (P, N=10, 34%; R, N=12; 44%).

“ali no Pátio aprende-se como se rouba um carro, aprende-se todas estas delinquências que toda a gente aqui dentro já fez e depois dizem aos outros como se faz” (P9)

“roubar, traficar, roubar (...) cometer crimes com maior perfeição (...) diálogo entre todos até chegar à conclusão de como se pratica um crime” (R18)

O conjunto de aprendizagens que são realizadas no Estabelecimento Prisional engloba assim aspectos positivos, mas também negativos. Estes últimos acabam por ter relevância no sentido de transmitirem que o facto de várias pessoas estarem presas por diversos crimes, num mesmo local, acaba por facilitar a troca de experiências, sendo possível o aperfeiçoar de actos desviantes já cometidos. Este é também um dos aspectos que é necessário considerar quando aplicados programas e acções de sensibilização que pretendem ajudar a evitar a reincidência.

2. Aprendizagem no Estabelecimento Prisional e Reincidência

Pretendemos também averiguar se os participantes conceptualizavam uma relação entre as aprendizagens que fazem no Estabelecimento Prisional e a reincidência, seja ao nível de a facilitar ou evitar. Para tal, colocámos a questão “Acha que aquilo que se aprende na prisão ajuda a que não volte a cometer actos delinquentes?”.

Quadro 35 - Relação entre Aprendizagem no Estabelecimento Prisional e Reincidência (critério-sujeitos)

	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Existência de Relação	1	7	2	13	3	10
2. Inexistência de Relação	2	13	4	27	6	20
3. Ambivalente	12	80	9	60	21	70
Total	15	100	15	100	30	100

Pela análise do quadro 35, ressalta que tanto os reclusos primários (N=12; 80%) como os reincidentes (N=9; 60%) apresentam maioritariamente uma atitude ambivalente relativamente ao facto das aprendizagens realizadas no Estabelecimento Prisional poderem ou não ajudar a evitar a reincidência.

Por seu lado a resposta que reflecte a inexistência de relação entre as aprendizagens realizadas em contexto prisional e a reincidência não é muito referida nem pelos reclusos primários (N=2; 13%) nem pelos reincidentes (N=4; 27%).

Também com valores bastante residuais encontra-se a resposta positiva, isto é, as aprendizagens que são realizadas pelos reclusos ajudam a que estes não cometam novamente actos desviantes (P, N=1; 7%; R, N=2; 13%).

O quadro 36 pretende evidenciar as categorias encontradas quando é sublinhada o facto das aprendizagens realizadas no contexto prisional ajudarem a evitar a reincidência.

Quadro 36 - Aprendizagens no Estabelecimento Prisional e Evitamento da Reincidência. Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Aprendizagens realizadas no contexto	1	100	-	-	1	33
2. Apoio Familiar e Social	-	-	2	100	2	67
Total	1	100	2	100	3	100

Ambos os grupos de participantes consideram que as aprendizagens realizadas em contexto prisional pouco constituem para o evitamento da reincidência.

Só foi identificada uma verbalização de um recluso primário considerando que as aprendizagens realizadas no contexto ajudam a evitar a reincidência na medida em não pretende voltar a passar pelo período de reclusão.

“isto aqui dentro é um inferno, estamos confinados a 4 paredes (...) motivos para não se querer voltar para aqui” (P6)

Os reclusos reincidentes quando indicam a existência de aprendizagens que ajudam a evitar a reincidência remetem para a importância e existência de apoio familiar e social (N=2; 100%).

“temos de pensar em sair e ir lá para fora fazer alguma coisa, trabalho, amigos” (suj.19)

O quadro 37 evidencia as categorias encontradas aquando da questão “Acha que aquilo que se aprende na prisão ajuda a que não volte a cometer actos delinquentes?”, quando obtida a resposta que reflecte a inexistência de relação.

Quadro 37 - Aprendizagens no Estabelecimento Prisional e nenhum efeito na Reincidência. Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Dificuldades em lidar com a reclusão	1	50	1	25	2	33
2.Falta de Apoio Social e Familiar	1	50	2	50	3	50
3."Gosto" pela reclusão	-	-	1	25	1	17
Total	2	100	4	100	6	100

Os reclusos primários indicam que o que se aprende na prisão não ajuda a evitar a reincidência devido à existência da dificuldade em lidar com a reclusão (N=1, 50%) e a falta de apoio social e familiar (N=1; 50%).

“as pessoas saem daqui piores e mais revoltadas” (P7)

“pelo menos 80% dos reclusos voltam cá para dentro (...) quando saímos as coisas podem não correr como desejamos e não se aguenta as dificuldades: podemos não ter trabalho e família” (P8)

Os reclusos reincidentes indicam que as aprendizagens realizadas em contexto prisional não ajudam a evitar a reincidência, principalmente devido à falta de apoio social e familiar (N=2; 50%).

“não têm nada lá fora, acabam por depois voltar para aqui” (R28)

Com menor expressão surge também as dificuldades em lidar com a reclusão (N=1; 25%) e o “gosto” pela reclusão (N=1; 25%).

“a gente aqui não tem possibilidades e isso faz perder a cabeça ao recluso, há mais possibilidades de voltar” (R19)

“começam a sentir-se bem aqui, melhor que na rua, se saíssem iam voltar a fazer os mesmos crimes para voltarem a ser presos” (R20)

O quadro 38 evidencia as categorias encontradas aquando da questão “Acha que aquilo que se aprende na prisão ajuda a que não volte a cometer actos delinquentes?”, quando obtida a resposta que reflecte uma atitude ambivalente entre as aprendizagens realizadas no estabelecimento prisional e a reincidência.

Quadro 38 - Ambivalência entre Aprendizagens no Estabelecimento Prisional e Reincidência. Categorias, Frequências e Percentagens

Categoria	Primários		Reincidentes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Dependente da pessoa	7	58	7	70	17	77
2.Dependente do Estabelecimento Prisional	1	8	1	10	1	5
3.Dependente do Apoio Social e Familiar	2	17	2	20	4	18
4.Valorização Pessoal / Aprendizagem de novos comportamentos delinquentes	1	8	-	-	9	41
5.Apoio familiar e social / "gosto" pela reclusão	1	8	-	-	9	41
Total	12	100	10	100	22	100

Como é possível observar pelo quadro 38, o maior número de verbalizações recai na concepção de que as aprendizagens realizadas em contexto prisional ajudarem a evitar a reincidência estar dependente da própria pessoa. Esta categoria é igualmente referida, tanto nos reclusos primários (N=7; 58%) como nos reclusos reincidentes (N=7; 70%).

“depende da pessoa, ninguém é igual e ninguém (...) outras podem ter um bocadinho mais de cabeça (...) querem sair daqui e ter uma vida normal” (P9)

“depende de cada um (...) há indivíduos que passado pouco tempo estão aqui outra vez e (...) outras são mais fortes” (R27)

No grupo de reclusos primários, encontramos em segundo lugar a categoria que reflecte a importância do apoio familiar e social para evitar a reincidência (N=2; 17%).

“há pessoas que têm família e a família não deixa depois que a pessoa se meta no mundo do crime outra vez, mas depois também há pessoas que podem não ter família nem apoio nenhum” (P13)

Com valores mais residuais encontramos a categoria que evidencia a vivência que está associada ao Estabelecimento Prisional (N=1; 8%).

“custa estar aqui dentro (...) o tempo custa a passar (...) tudo faz com que não volte para aqui (...) mas aqui também não se aposta muito nas pessoas (...) depois essas pessoas vão lá para fora e voltam” (P4)

A ambivalência causada pela valorização pessoal *versus* aprendizagem de novos comportamentos delinquentes (N=1; 8%) e também a ambivalência entre existência /inexistência de apoio familiar e social e “gosto” pela reclusão (N=1; 8%) assumem também valores bastante residuais no grupo de reclusos primários.

“aqui dentro aprendemos também a ter força para sentir que podemos vir a ser outra pessoa mas ao mesmo tempo aprende-se a fazer mais actos delinquentes, porque se ouve aqui como é que as pessoas fazem as coisas” (P1)

“ter apoio ajuda (...) se tiver alguém a incentivar para ir para um caminho bom mas há pessoas que passado um bocado estão cá outra vez porque gostam de estar presos” (P11)

No grupo de reclusos reincidentes as restantes categorias enunciadas (e.g., ambivalência associada ao apoio familiar (N=2; 20%) e a causada pelo próprio Estabelecimento Prisional (N=1; 10%) apresentam valores pouco relevantes.

“os que não voltam é porque têm família que faz com que eles se afastem de problemas e ajudam-nos a arranjar emprego e assim, mas depois outros não têm nenhum apoio lá fora e voltam para cá” (R26)

“se forem estabelecimentos que ajudem os presos isso faz com que não se volte (...) este dá apoio por isso acho que é bom” (R17)

Quando primeiramente foi concebida a ideia de Estabelecimento Prisional este tinha como objectivo a aplicação de formas de “castigo” aos sujeitos que cometiam actos penalizados pelas leis vigentes da sociedade. Com as modificações sociais e institucionais também o objectivo e importância dos Estabelecimentos Prisionais sofreram alterações. Actualmente, pretende-se que o recluso, posteriormente ao período de aplicação de medidas de privatização da liberdade tenha competências que lhe permitam uma correcta (re)integração na sociedade. Estas competências seriam desenvolvidas e valorizadas durante o período em que o sujeito está no Estabelecimento Prisional, quer através de programas específicos, quer através de formações e incentivo à continuidade de escolaridade.

Capítulo VI – Conclusões

Neste último capítulo torna-se principal objectivo sintetizar as principais conclusões que advêm deste estudo, sendo que os resultados irão ser analisados à luz dos dados disponibilizados pelas respostas dos reclusos à entrevista semi-estruturada realizada. Pretendemos sublinhar aspectos que consideramos relevantes, confrontando-os com a literatura já existente, mas também abordar aspectos, que poderão não assumir uma importância tão demarcada, mas que conferem singularidade ao presente estudo.

O objectivo central deste estudo consistiu em conhecer e reflectir sobre a experiência de aprendizagem e de delinquência de reclusos de um Estabelecimento Prisional Regional Português. Sendo o grupo de participantes aquele que experienciou ambos estes processos, pretendemos também verificar até que ponto é que os mesmos concebem uma relação causal entre o aprender ao longo da vida e o cometimento de actos delinquentes. O estudo empírico realizado permitiu elencar um conjunto de elementos que poderão contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno da aprendizagem, da delinquência e da vivência dos mesmos por reclusos.

A actualidade de um determinado estudo terá influências directas sobre as intervenções sociais que podem ser realizadas no contexto actual da situação, e assim, consideramos também o tema desta dissertação bastante relevante na sociedade actual. Sendo a delinquência um fenómeno social e educativo, ao tentarmos verificar quais as concepções que os próprios delinquentes têm destes dois conceitos, tentamos também verificar em que domínios poderá uma intervenção ser realizada, de forma a prevenirmos a prática e reincidência deste comportamento.

Assim, findas a análise e discussão dos resultados, pretende-se apresentar agora as principais conclusões decorrentes do percurso teórico e empírico realizados e reflectir-se sobre as limitações do estudo bem como sobre as suas implicações para a investigação futura e prática profissional.

A aprendizagem é um fenómeno comum aos membros da espécie humana, mas que simultaneamente os distingue, já que as próprias pessoas diferem na forma como concebem a aprendizagem, a forma como aprendem, o que aprendem e a eficácia das aprendizagens que realizam. Assim, a concepção de aprendizagem do indivíduo parece afectar a sua abordagem à aprendizagem (Marton & Säljö, 1997) e esta por sua vez influencia o que o sujeito irá procurar, obter e compreender, quer relativamente a uma tarefa específica de aprendizagem, quer a um nível mais geral.

Na generalidade dos estudos realizados com diferentes populações acerca dos significados atribuídos à aprendizagem, sublinhamos a ideia de que a noção de

aprendizagem apresenta algumas semelhanças e diferenças entre os sujeitos (e.g., Grácio, 2002; Grácio et al., 2007; Marton & Booth, 1997). Também neste estudo acabámos por identificar concepções semelhantes às documentadas noutros estudos (e.g., Grácio et al., 2007; Grácio, 2002; Marton & Booth, 1997), como sejam, “aumento do conhecimento”, “aquisição de factos e procedimentos que podem ser retidos e/ou utilizados na prática”, “significação”, “processo interpretativo que visa compreender a realidade” e “aprendizagem como fenómeno que provoca mudança na pessoa” (e.g., Duarte, 2007; Marton et al., 1993; Pang & Marton, 2005; Sharma, 1996; Tsai, 2009). A adicionar a estas concepções identificámos também as que pela primeira vez foram indicadas no estudo de Grácio (2002), nomeadamente, aprender como “algo abrangente e diversificado” e como um “processo individualizado, experiencial, interactivo e de ensino” (e.g., Grácio, 2002; Grácio & Rosário, 2004; Rosário et al., 2006).

Para melhor se compreender os comportamentos que violam as normas sociais, Simões (2007) e Gonçalves (2000) encontram na literatura diversas designações, nomeadamente, comportamento desviante, perturbação do comportamento, distúrbios de comportamento, distúrbio da personalidade anti-social, agressividade, hostilidade, delinquência, comportamento anti-social, personalidade criminal e psicopatia. “Aparente manta de retalhos” parece ser tecida, em que reina certa confusão terminológica, tal como descreve Gonçalves (2000).

O termo delinquência, muitas vezes utilizado indistintamente em relação ao termo anti-social, refere-se ao comportamento que infringe regras sociais ou uma acção contra os demais, sendo tal comportamento alvo posterior de medidas específicas para evitar a sua reincidência. Tais medidas são empregues por órgãos específicos da sociedade. O indivíduo que assim se comporta é percebido como socialmente incompetente, à medida que utiliza mecanismos inadequados de interacção e de solução de problemas (Marinho & Caballo, 2002).

Para explicar os comportamentos delinquentes podem ser referenciadas diversas teorias, umas mais aceites que outras. Porém, muitos dos estudos realizados actualmente tendem a suportar uma concepção sócio-ecológica da delinquência, em que é sugerido que o comportamento desviante é multideterminado pela inter-relação recíproca e dinâmica das características individuais do sujeito e dos sistemas sociais chave, tais como a família, grupo de pares, contexto escolar e contexto comunitário mais vasto (Agnew, 2003; Lemos, 2010; MacCrystal et al., 2006).

À semelhança da organização que foi utilizada na construção tanto do corpo teórico deste estudo, como das questões da entrevista semi-estruturada, também os

resultados irão obedecer a esta organização. Assim, iremos primeiro apresentar as principais conclusões acerca do primeiro tema abordado: concepção de Aprendizagem. De seguida, as conclusões irão recair no segundo tema, Delinquência; em terceiro lugar iremos evidenciar os resultados provenientes do terceiro tema, Aprendizagem e Delinquência; e finalmente retiraremos as conclusões da análise do último tema, isto é, Aprendizagem e Reclusão.

Considerando que o fenómeno aprender é extremamente complexo e multifacetado, e que a abordagem a este fenómeno tem sido realizada de forma holística, através da questão “O que é aprender?”, ou através de várias questões sobre a aprendizagem em geral, completadas com questões que remetem para situações concretas de aprendizagem, uma das partes do nosso estudo consistiu em identificar quais os aspectos do fenómeno aprender que seriam mais relevantes para os reclusos.

Podemos concluir que em ambos os grupos a concepção de aprender como aumento de conhecimento é a mais evidenciada (P, N=11; 28%; R, N=13; 30%), estando deste modo presente um enfoque na característica quantitativa do aprender. Também referido com alguma importância encontra-se uma atitude avaliativa em relação ao fenómeno do aprender, sendo traduzida uma visão da aprendizagem como algo positivo, por parte dos reclusos primários (N=8; 20%). Os reclusos reincidentes atribuem à concepção de aprender também o significado de mudança pessoal, traduzida numa melhoria não especificada do indivíduo (N=8; 19%). Esta concepção vai ao encontro das concepções identificadas em estudos anteriores (e.g., Grácio, 2002; Marton et al., 1993; Rosário et al., 2006), de acordo com as quais esta concepção é de um nível hierárquico superior. É passível a ponte entre aprendizagem e mudança, uma vez que a aprendizagem é um processo que provoca mudança pessoal, ao nível de comportamentos, atitudes e ideias (Meadows, 2010). Apesar de menos demarcada, a concepção de aprender como processo de ensino vem ilustrar a ideia de Smith (2000) de que apesar de se verificarem taxas elevadas de abandono escolar, a população reclusa está ciente da importância que a continuidade de estudos assume na vida e desenvolvimento pessoal (P, N=5; 13%; R, N=3; 7%).

Os resultados obtidos permitiram concluir que também para estes sujeitos a aprendizagem é vista como um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a vida, o que possibilita que ocorra mudança em cada um. Podemos também observar algumas diferenças entre os grupos, e uma delas está relacionada com as concepções aprendizagem como aplicação (N=3; 7%) e ver algo de forma diferente (N=1; 2%). Ambas estão presentes apenas em reclusos reincidentes, e ao ser associada com a

concepção mudar como pessoa pode levar-nos à conclusão de que de algum modo a reincidência influencia as concepções de aprendizagem, especificamente aquelas que implicam alterações pessoais e na forma de ver o mundo.

Podemos concluir que o desenvolvimento de algumas acções de sensibilização sobre a importância e efeitos da aprendizagem, ainda aquando da frequência de toda a escolaridade obrigatória com especial enfoque em sujeitos de “risco” de abandono escolar ou outros, podem ajudar a evitar a prática de comportamentos desviantes no presente ou futuro.

Quando em situações potenciadoras de desequilíbrio, existe uma procura inata pela reconstituição do equilíbrio. Para Piaget (1980, cit. por Aquino, 1997) é através desta procura pelo equilíbrio, após situações perturbadoras, que o sujeito se desenvolve e evolui. Para os participantes deste estudo, o processo de aprendizagem realiza-se, principalmente, através de um processo experiencial (P, N=15; 41%; R, N=13; 42%). Este factor experiencial é especificamente indicado quando referem que é através dos erros próprios que se aprende (P, N=8; 22%; R, N=8; 26%). O facto destes sujeitos indicarem que é através dos erros que aprendem leva-nos a concluir que nestes sujeitos acabam por estar presente, em menor grau, a capacidade antecipatória de reflectir sobre as acções e consequências que justificaram o período de reclusão.

São enfatizadas também as relações interpessoais como meio de aprender, através da convivência com pessoas próximas e significativas (P, N=7; 19%; R, N=9; 29%). Os sujeitos referem a aquisição de um repertório variado de comportamentos adquirido graças às vivências pessoais e observação de modelos.

Para além do processo experiencial, os participantes deste estudo indicam também que para aprender é preciso motivação (P, N=4; 11%; R, N=5; 16%). Podemos considerar que a motivação influencia, não só a intensidade, mas também a persistência e direcção do comportamento. Indivíduos motivados acabam por despende mais esforço, durante mais tempo, relativamente a actividades que para eles sejam consideradas importantes, remetendo para segundo plano as actividades irrelevantes. Também aqui podemos assumir que de alguma forma o factor reincidência pode justificar esta importância atribuída à motivação, já que esta é a concepção que se encontra em terceiro lugar no total das concepções enunciadas pelos reclusos reincidentes, ao invés da concepção de processos cognitivos que ocupa o terceiro lugar nos reclusos primários. Uma interligação que ressalta é também o facto dos reclusos reincidentes referirem a mudança pessoal com um elevado número de verbalizações quando definem aprendizagem, e quando referem o processo motivacional, todas as verbalizações evidenciam a existência de motivação

intrínseca, sendo esta definida como a tendência natural para procurar e vencer obstáculos por interesse pessoal.

Podemos concluir que os reclusos primários e reincidentes encaram os processos experiencial, interactivo e motivacional como os principais promotores da aprendizagem.

Os grupos primário e reincidente quando questionados em relação a aprendizagens, sejam as já realizadas ou as que desejam aprender no futuro, acabam por referir, em elevado grau, as mudanças pessoais como as mais relevantes. Ao nível de aprendizagens já realizadas e que causaram modificações pessoais (P, N=10; 25%; R, N=9; 19%), os reclusos referem uma mudança geral, mas também, especificamente, ao nível de auto-controlo, aceitar o outro, aceitar a vida e lutar por objectivos. Associada à mudança pessoal, encontramos também a valorização de diversos aspectos (P, N=12; 29%; R, N=13; 27%), principalmente a valorização de aspectos de vida que os reclusos se viram privados. O período de reclusão pelo qual os sujeitos estão a passar, seja pela primeira vez ou não, acaba por influenciar a sua postura em relação à vida e em relação a aspectos que estes anteriormente poderiam não acreditar que fossem muito importantes.

Por seu lado, as aprendizagens que os reclusos desejam realizar e que implicam mudanças pessoais (P, N=5; 20%; R, N=2; 7%), recaem principalmente em modificações holísticas, ao nível de força de vontade e assertividade e ainda de responsabilidade. Os participantes referem ainda que gostariam de aumentar o leque de aprendizagens no futuro, especialmente relativamente a aprendizagens ao nível do ensino formal (P, N=6; 24%; R, N=3; 10%), quer no seu nível geral, ou ainda porque facilita a possibilidade de um bom emprego, e conseqüentemente “uma melhor vida”.

O período de reflexão pelo qual alguns sujeitos referem passar desde que estão detidos parece ajudar a que estes identifiquem as causas que podem justificar a detenção, estando estas, muitas das vezes, associadas a características pessoais. Neste sentido, a maioria dos indivíduos referem que se alterassem os seus níveis de impulsividade e agressividade e mesmo a capacidade de ponderar e pensar nas conseqüências dos seus actos, poderiam então ser pessoas socialmente ajustadas, minimizando a probabilidade de incorrer novamente em actos desviantes. Se a aprendizagem ocorre também devido a superarmos situações consideradas perturbadoras, então poderemos assumir que o período de reclusão (situação perturbadora) pode acabar por justificar uma procura pelo equilíbrio pessoal, equilíbrio este que poderá evitar a reincidência.

O facto de nenhum ser humano viver isolado também acaba por ser referido pelos participantes, já que estes enumeram também aprendizagens ao nível das relações interpessoais (P, N=7; 26%; R, N=6; 18%) como sendo também das mais importantes, seja porque acabam por lidar com pessoas diferentes dentro do próprio Estabelecimento Prisional, ou porque acabam por saber quais os aspectos que devem ser valorizados nos outros.

Quando identificadas as consequências de aprendizagens realizadas, a maioria dos sujeitos enumera consequências negativas gerais (P, N=10; 50%; R, N=11; 46%), fazendo a interligação com o período de reclusão em que se encontram. É referido que as aprendizagens realizadas condicionaram as acções que justificam o período de detenção, sendo simultaneamente este período o responsável por novas aprendizagens ao nível de mudanças pessoais e sócio-afectivas.

O segundo tema abordou o fenómeno da delinquência e focou a sua concepção e as suas possíveis causas.

Diversos autores definem delinquência como um acto que viola o código penal de uma sociedade (e.g., Hartjen, 1974; Lemos, 2010; Muncie, 2001). Esta violação é sancionada posteriormente pelos agentes responsáveis. Os reclusos primários e reincidentes também definem, com elevado número de verbalizações, a delinquência como acto punível pela Lei (P, N=18; 39%; R, N=22, 47%). A delinquência é então entendida como um acto que viola as leis, estando assim associada uma conotação negativa. Também com algum relevo surge a definição de delinquência como atitudes e comportamentos negativos (P, N=8; 17%; R, N=8; 17%) e como um acto que está relacionado com características do sujeito e do contexto (P, N=8; 17%; R, N=9; 19%). Esta última concepção vai também de encontro a algumas das ideias apresentadas em algumas teorias que tentam explicar a delinquência.

São diversas as teorias explicativas da delinquência e do comportamento desviante, umas focam aspectos da própria pessoa, outras do meio e outras interligam ambos os factores: características da pessoa e do contexto.

Para os reclusos primários a principal causa do comportamento desviante reside no contexto em que o sujeito está inserido (P, N=10; 29%), ou seja, alguns meios sociais acabam por promover a prática de comportamentos delinquentes, se bem que com um número inferior de verbalizações, também os reclusos reincidentes referem esta causa (R, N=5; 14%). A facilitação de comportamentos desviantes acaba, na maioria dos casos, por ocorrer devido à aprendizagem social (P, N=5; 14%; R, N=4; 11%). O observar modelos que apresentam comportamentos e atitudes que favorecem a

prática de comportamentos desviantes facilita também o desenvolvimento deste tipo de comportamentos pelos sujeitos.

Os reclusos reincidentes remetem também para o abuso de substâncias (N=7; 19%) como causa principal da delinquência.

Por outro lado, os participantes deste estudo também interligam os comportamentos desviantes com os factores inatos da pessoa (P, N=7; 20%; R, N=5; 14%), indicando que por vezes a pessoa não tem a possibilidade de ser de outra forma porque “já nasce assim”, ilustrando as teorias que baseiam as explicações da delinquência em características da pessoa.

Em síntese, parece que tanto reclusos primários como reincidentes acabam por conceptualizar as causas da delinquência principalmente como dependentes do contexto, de aspectos económicos e também de factores biológicos.

No terceiro tema, que explora a possível relação entre conteúdos aprendidos e prática de comportamentos desviantes, concluímos que os próprios sujeitos acreditam existir uma relação entre as aprendizagens que são realizadas (maioritariamente aprendizagens sociais e negativas gerais), e a prática de comportamentos delinquentes (P, N=11; 73%; R, N=12; 80%). Quando é identificada uma postura ambivalente entre a relação de aprendizagens realizadas e a delinquência, esta foca a aprendizagem social em oposição a factores biológicos, de experimentação ou de necessidade (P, N=2; 13%; R, N=3; 20%). Por outro lado, para os reclusos primários, apesar de ser maioritariamente identificada uma relação entre as aprendizagens e a delinquência, esta surge também como não tendo uma relação directa com aprendizagens realizadas, mas sim dependente de factores inatos que não são passíveis de controlar ou, mesmo da necessidade de chamar a atenção dos outros (P, N=2; 13%).

Relativamente à relação entre as aprendizagens realizadas, ou não, pelos participantes do estudo e a detenção, são enunciados conteúdos aprendidos mas também aprendizagens não realizadas e que não funcionaram como mecanismo de protecção em situações potenciadoras da prática de comportamentos desviantes. Ao nível de aprendizagens realizadas são enunciadas principalmente aprendizagens de consumo e venda de opiáceos (P, N=4; 80%; R, N=5; 43%). Relativamente a conteúdos não aprendidos, no caso de reclusos primários encontram-se, principalmente, as características da própria pessoa, como seja o controlo e reflexão crítica (cada N=4; 40%). Por seu lado, os reclusos reincidentes, maioritariamente, referem não aprendizagens ao nível de comportamentos e valores (N=5; 50%).

Sendo admitida esta relação entre conteúdos aprendidos e delinquência, também é identificada uma relação entre novas aprendizagens que podem ajudar a evitar a reincidência (P, N=9; 69%; R, N=8; 62%). Aqui, as aprendizagens referidas reportam-se também a mudanças pessoais, englobando controlo de agressividade e impulsividade, confiança, respeito, força e valorização pessoal, reflexão, valores e consciência do acto cometido.

Em suma, apesar de serem referidas causas contextuais e económicas aquando da explicação do porquê de cometer actos desviantes, ambos os grupos de participantes parecem reconhecer a importância que o próprio sujeito assume quando se trata de evitar cometer actos desviantes.

No último tema, sobre Aprendizagem e Reclusão, verificámos que os reclusos indicam, sem diferenças demarcadas, que se realizam tanto aprendizagens positivas (P, N=19; 66%; R, N=14; 52%) como negativas (P, N=10; 34%; R, N=12; 44%) em contexto prisional. No que diz respeito às aprendizagens positivas verificamos que mais uma vez os reclusos primários sublinham aprendizagens ao nível de relações interpessoais e de desenvolvimento pessoal, enquanto que os reclusos reincidentes atribuem uma maior importância aos conteúdos escolares e existência de formações. As aprendizagens negativas têm consenso entre ambos os grupos quando estes indicam que neste contexto são maiores as trocas de experiências entre todos os sujeitos acerca dos actos que fizeram com que eles fossem detidos, o que possibilita também o aperfeiçoamento dos crimes já cometidos (P, N=10; 34%; R, N=12; 44%).

Os reclusos acabam por apresentar também uma atitude ambivalente em relação ao facto das aprendizagens que são realizadas em contexto prisional ajudarem a evitar a reincidência. É referido que esta possibilidade está em grande medida dependente das características da própria pessoa (P, N=7; 58%; R, N=7; 70%) e do apoio social e familiar que é facultado (P, N=2; 17%; R, N=2; 20%).

Assim, torna-se urgente desenvolver e tornar operacionais programas que fomentem mudanças profundas e efectivas na prevenção da reincidência, sendo valorizados aspectos de desenvolvimento de competências pessoais, cognitivas e sócio-afectivas e desenvolvimento de carreira, com o intuito de construir um novo estilo de vida individual e colectivo que permita a reintegração do indivíduo recluso na sociedade.

A formação de comportamentos partindo do desenvolvimento de valores torna-se indispensável, ao permitir a facilitação da integração dos sujeitos na vida em comunidade a partir da identificação e promoção das normas sociais. A escola é encarada como veículo de capacitação moral, e também de acordo com Henriques

(2008) tem a função de integrar moralmente os sujeitos, partindo da transmissão de um conjunto de regras e valores comuns. Assim, também a escolarização que ocorre em ambiente prisional é de valorizar e deverá ser permitido e auxiliado o seu progresso e contínuo desenvolvimento.

De acordo com Ortiz (2003), para que a interiorização dos valores seja eficaz, é indispensável que se verifiquem três condições: uma relativa congruência entre os valores transmitidos pelos agentes educativos (família, escola e comunidade), a persistência dos seus costumes e o exemplo positivo das pessoas com quem os sujeitos convivem.

Considerando os quatro pilares da educação ao longo da vida identificados por Delors (2000, cit. Garcia, 2006; Delors, 1996/1996), ou seja: aprender a conhecer, sendo que os conhecimentos não podem ser dissociados de análise e de sentido crítico; aprender a fazer, tendo em conta que as competências são um veículo de expressão para a aplicação prática dos valores; aprender a viver, segundo os valores da convivência democrática e baseado no respeito e na participação como base para uma cidadania activa; aprender a ser, que envolve a empatia, a escuta e a cooperação, sem perder a capacidade de autonomia, será de extrema importância o desenvolvimento e promoção de programas que possam fomentar estas aprendizagens para que possam ser colmatadas dificuldades pessoais de “resistir” à prática de comportamentos delinquentes.

Resumidamente, sendo definido o aprender como mudança pessoal, esta acaba por estar presente em várias das narrativas que são realizadas pelos sujeitos: tanto ao nível de algumas aprendizagens que estes já fizeram, decorrentes da reclusão, como de outras que os mesmos gostariam de aprender, de forma a poderem estar socialmente íntegros na sociedade, evitando a reincidência.

O desenvolvimento de programas junto da população estudantil poderá, a longo prazo, promover e facilitar o não cometimento de actos delinquentes, sendo também que acções de sensibilização mesmo junto de pais ou familiares pode dar este mesmo auxílio. O comportamento anti-social na adolescência surge ligado a um processo desenvolvimental desajustado, que envolve más práticas parentais, a rejeição pelos pares pró-sociais e o fracasso escolar. Assim, se a educação, a formação e o emprego são factores que conduzem os sujeitos para uma melhor qualidade de vida, quer seja em idade mais precoce, quer seja numa idade mais avançada em que as oportunidades vão sendo cada vez mais escassas, qualquer programa de intervenção prisional, deve ter como objectivo a ressocialização e contribuir para uma verdadeira reinserção social da população reclusa.

Nos Estabelecimentos Prisionais, o desenvolvimento de novos programas de valorização e sensibilização de aspectos pessoais podem ajudar a um desenvolvimento de valores pessoais que possam estar esquecidos, ou que nunca foram transmitidos. Estes programas podem também criar uma consciência do acto cometido, que também é de extrema importância quando se pretende evitar a reincidência.

No que diz respeito às limitações identificadas no nosso estudo realçamos os níveis de desajustabilidade social. Perante a realização das entrevistas, notámos que em algumas das questões os sujeitos respondiam com o que acreditavam ser o mais correcto, e observámos dificuldades em reconhecer o comportamento por eles cometido, remetendo sempre para opiniões que acreditavam ser as socialmente aceites. Deste modo, em algumas das questões realizadas poderemos não ter tido as respostas mais “verdadeiras” por parte dos participantes.

Outra das dificuldades sentidas reporta-se à categorização realizada tendo como base as respostas dos sujeitos. O papel do investigador remete para um papel assumidamente activo, este não se limita a transmitir o que lhe foi narrado, mas deve interpretar estas respostas, criando e agrupando as categorias. Esta criação é fundamental para que os fenómenos da realidade sejam compreendidos, sendo posteriormente possível a sua apropriação e interpretação metódica (Guerra, 2006). Sendo todo o sujeito idiossincrático, possuindo características e vivências pessoais e únicas, tudo isto poderá, de alguma forma, condicionar as categorias identificadas e a sua denominação. Portanto, tentámos obviar tais óbices utilizando como critério a concordância entre investigadores relativamente à categorização realizada.

A delinquência é um problema social para o qual a importância da psicologia é reconhecida. O comportamento anti-social dos jovens, a violência contra as mulheres e/ou homens, agressões sexuais, consumo de álcool e de outras drogas, exclusão social e a frustração como base para a agressão causam, todos eles, grande *distress* social, firmando um maior entendimento que poderá conduzir à prevenção destes comportamentos. Assim, para uma maior e melhor intervenção de forma a prevenir estes comportamentos, futuramente, poderiam ser abordados os factores de risco que esta população identifica e que podem condicionar a reincidência. Por outro lado, poder-se-á recair aprofundar os tipos de relacionamento familiar: se os laços sociais entre pais e filhos são indispensáveis para um desenvolvimento infantil saudável e se parecem fornecer um motivo para a aceitação de regras e obrigações relacionadas com a vivência pacífica em sociedade, que tipo de relações entre pais-filhos existe entre os reclusos e seus progenitores?

Quanto maior e aprofundado for o conhecimento de componentes biológicos, sociológicos e psicológicos do desenvolvimento, maior serão os níveis de compreensão dos comportamentos criminosos, podendo mesmo ajudar em novas formas de prevenir a prática destes comportamentos.

Referências Bibliográficas

- Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38, 319-361.
- Agnew, R. (2003). An integrated theory of the adolescent peak in offending. *Youth & Society*, 34, 263-299.
- Akerlind, G. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education* 13, 633-644.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (3.^a ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alves, P. (2002). *Infância, tempo e actividades quotidianas de crianças em situação de rua: As contribuições da teoria dos sistemas ecológicos* (Tese de mestrado). Disponível em Lume - Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande. (<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2554>)
- Aquino, J. (Org.). (1997). *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas* (5^a ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Archwamety, T., & Katsiyannis, A. (2000). Academic remediation, parole violations, and recidivism rates among delinquent youths. *Remedial and Special Education*, 21, 161-170.
- Askew, S., & Carnell, E. (1998). *Transforming learning: Individual and global change*. London: Cassell (Institute of Education Series).
- Aznar-Farias, M., & Oliveira-Monteiro, N. (2006). Reflexões sobre pró-sociabilidade, resiliência e psicologia positiva. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(2), 39-46.
- Baillie, C., Emanuelsson, J., & Marton, F. (2001). Building knowledge about the interface. *Composites Part A: Applied Science and Manufacturing*, 32, 305-312
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant, & D. Zillman (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 61-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. Smith, & M. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press.

- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Born, M. (2005). *Psicologia da delinquência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Boulton-Lewis, G., Marton, F., Lewis, D., & Wilss, L. (2004). A longitudinal study of learning for a group of indigenous Australian university students: Dissonant conceptions and strategies. *Higher Education*, 47, 91-112.
- Carbonneau, R. (2002). Developmental trajectories leading to delinquency and substance use in adolescence: Results from Quebec studies. In S. Brochu, C. Agra, & M.-M. Cousineau (Eds.), *Drugs and crime deviant pathways* (pp. 85-96). Aldershot: Ashgate.
- Carvalho, M. J. (2005). Jovens, espaços, trajetórias e delinquências. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 49, 71-93.
- Chan, K. (2011). Preservice teacher education students' epistemological beliefs and conceptions about learning. *Instructional Science*, 39, 87-108.
- Choupana, A., Oliveira, A., Carapinha, M., & Candeias, A. (2009). O lugar das competências pessoais e sociais na educação inclusiva de alunos com NEE. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: Concepções e práticas* (pp. 106-116). Évora: CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Cloward, A., & Ohlin, L. (1960). *Delinquency and opportunity*. New York: Free Press.
- Código Penal (2009). Disponível em <http://www.verbojuridico.com/download/codigopenal2009-v1.pdf>
- Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar* (Vol. 2; pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., & Solé, I. (2004). Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar* (Vol. 2; pp. 241-260). Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J., & Solé, I. (1999). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cordeiro, J. C. (2003). *Psiquiatria forense - A pessoa como sujeito ético em medicina e em direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Coutinho, B. M. (2010). *Base segura: A vinculação no contexto da transição para a idade adulta* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Cubero, R. & Luque, A. (2001). Desarrollo, educación e educación escolar: La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación - Psicología de la educación escolar* (pp. 259-283). Madrid: Alianza Editorial.
- Dam, C. v. (2005). *Juvenile criminal recidivism relations with personality and post release environmental risk and protective factors*. Nijmegen: Trioprint Nijmegen.
- Davidson, R. (1981). *Crime and environment*. London: Croom Helm.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo dos documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (J. C. Eufrázio, Trad.). Lisboa: Edições Asa. (Obra original publicada em 1996)
- DeMatteo, D., & Marczyk, G. (2005). Risk factors, protective factors, and the prevention of antisocial behavior among juveniles. In K. Heilbrun, N. Goldstein, & R. Redding (Eds.), *Juvenile delinquency: Prevention, assessment and intervention* (pp. 19-44). Oxford: University Press
- Dishion, T., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Patterson, G. (1984). Skill Deficits and Male Adolescent Delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(1), 37-54
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, 54, 781-794.
- Ellis, R., Steed, A., & Applebee, A. (2006). Teacher conceptions of blended learning, blended teaching and associations with approaches to design. *Australasian Journal of Educational Technology* 22, 321-335.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about good teaching: An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19, 5-26.
- Epps, K. (1996). Sex offenders. In C. R. Hollin (Ed.), *Working with offenders:*

- Psychological practice in offender rehabilitation* (pp. 150-187). Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Farnworth, M., & Leiber, M. J. (1989). Strain theory revisited: Economic goals, educational means, and delinquency. *American Sociological Review*, *54*, 263-274.
- Farrington, D. (2004). O estudo de desenvolvimento da delinquência de Cambridge. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp. 73-132). Coimbra: Almedina
- Fernandes, E., & Moniz, B. (2000). *A criança dos 6 aos 11 anos de idade: Sua psicologia do desenvolvimento da personalidade e da aprendizagem*. Vagos: Edipanta.
- Fernández-Ballesteros, R. (2005). La entrevista. In *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos* (2ª ed.; pp. 61-80). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Filho, H. C., & Ferreira-Borges, C. (Coords.). (2009). *Violência, bullying e delinquência - Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar, teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, A. C. (2004a). Comportamento anti-social e família: Novas abordagens. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família* (pp. 1-14). Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. C. (2004b). Comportamento anti-social: O contributo dos estudos longitudinais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família* (pp. 412-461). Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. M. (2005). *Desenvolvimento humano e envelhecimento*. Lisboa: Cliepsi Editores.
- Fonseca, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A., & Yule, W. (1995). Distúrbios do comportamento em crianças e adolescentes: Estado actual da questão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *29*(3), 5-29.
- Fontaine, A., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica* *5*, 5-18.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação - Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, L. (2009). Teoria fenomenográfica e concepções de aprendizagem. *Revista Pedagógica - Unochapecó*, *1*(22), 9-37.

- Gequelin, J. & Carvalho, M. (2007). Escola e comportamento anti-social. *Ciências & Cognição*, 11,132-142.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito - Teoria e prática* (4ª ed.; C. L. Pires, Trad.). Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1977)
- Gonçalves, P. (2009). *Estratégias de aprendizagem em contexto educativo e formativo: Contributo para a aprendizagem ao longo da vida* (Dissertação de mestrado). Disponível no Repositório da Universidade Fernando Pessoa - B-Digital. (https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1411/3/dm_paulagoncalves.pdf)
- Gonçalves, R. (1989). A prisão: Do isolamento à reinserção na comunidade. *Jornal de Psicologia*, 8(1), 17-26
- Gonçalves, R. (1990). Entrevista com Alex Lefebvre. *Jornal de Psicologia*, 9(1), 21-25
- Gonçalves, R. (1993). *A adaptação à prisão - Um processo vivido e observado*. Lisboa: Direcção Geral dos Serviços Prisionais.
- Gonçalves, R. (1999). *Psicopatia e processos adaptativos à prisão: Da intervenção para a prevenção*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Gonçalves, R. (2000). *Delinquência, crime e adaptação à prisão*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gordon, D. (1991). *The Justice Juggernaut: Fighting Street Crime, Controlling Citizens*. New Brunswick: Rutgers University Press
- Gouveia, L. (2003). *A auto-estima em alunos com dificuldades de aprendizagem* (Dissertação de mestrado). Disponível no Repositório Aberto da Universidade do Porto. (<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10656>)
- Grácio, M. L. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino: do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior: Uma perspectiva fenomenográfica* (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Grácio, M. L., & Rosário, P. (2004). Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil o aprender. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coords.), *Actas da X Conferência Internacional 'Avaliação Psicológica: Formas e Contextos'* (pp. 164-169). Braga: Psiquilibrios.
- Grácio, M. L., Chaleta, M. E., & Rosário, P. (2005). Emergência de novas concepções de aprendizagem e ensino e suas implicações educativas. In B. D. Silva, & L. S.

- Almeida (Coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1675-1683). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Grácio, M. L., Chaleta, M. E., & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interações*, 3(6), 197-214.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2003). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Dezin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (2nd ed.; pp. 195-220). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Hall, W. (1914). The relation of crime to adolescence. *Bulletin of the American Academy of Medicine*, 15, 86-95.
- Heimer, K. (1997). Socioeconomic status, subcultural definitions and violent delinquency. *Social Forces*, 75, 799-833.
- Hirshi, T. (2009). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press
- Hook, S. (1998). *Juvenile delinquency and learning disabilities: The contribution of negative affectivity and high arousability* (Doctoral dissertation). Retrieved from Texas Tech University Repository. (<http://esr.lib.ttu.edu/bitstream/handle/2346/15864/31295012848973.pdf?sequence=1>)
- Innes, B. (2004). *Mentes Criminosas - Como o estudo do perfil psicológico ajuda a resolver crimes* (J. C. Teixeira, Trad.). Lisboa: Editorial Estampa. (Obra original publicada em 2003)
- Jang, S. J. (1999). Age-varying effects of family, school and peers on delinquency: a multilevel modeling test of interactional theory. *Criminology* 37, 643-685.
- Johansson, T., Svensson, L., Anderberg, E., & Alvegard, C. (2006). *Pedagogical reports, a phenomenographic view of the interplay between language use and learning*. Lund: Department of Education, Lund University.
- John-Steiner, V., & Mahn, H., (2003). Sociocultural contexts for teaching and learning. In A. Reynolds, M. William, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7; pp. 125-151). New York: John Wiley & Sons.
- Joseph, J. (2004). Estará o crime nos genes?. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp. 361-411). Coimbra: Almedina.
- Kagan, J. (2004). Comportamento anti-social: Contributos culturais, vivenciais e temperamentais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp. 1-

- 10). Coimbra: Almedina.
- Katsiyannis, A., Ryan, J. B., Zhang, D., & Spann, A. (2008). Juvenile delinquency and recidivism: The impact of academic achievement. *Reading and Writing Quarterly*, 24, 177-196.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325-347.
- Kohn, L. & Schooler, C. (1983). Class, occupation and orientation. *American Sociological Review*, 34, 659-678.
- Kotch, J., Lewis T., Hussey, J., English, D., Thompson, R., Litrownik, A., ... Dubowitz H. (2008). Importance of early neglect for childhood aggression. *Pediatrics*, 121, 725-731.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32, 25-38.
- Lawrence, R. (1985). School performance, containment therapy, and delinquent behavior. *Youth and Society*, 17, 69-95.
- Lawrence, R. (1998). *School crime and juvenile justice*. New York: Oxford University Press.
- Leandro, R. N. (2006). *Insucesso escolar na matemática: um (outro) olhar: Percepção dos alunos do 6º ano do ensino básico sobre o insucesso escolar na matemática* (Dissertação de mestrado). Disponível no RepositóriUM - repositório institucional da Universidade do Minho. (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6758>)
- Lemos, I. T. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinvente. *Análise Psicológica*, 28, 117-132.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 267-274.
- Lerner, R. M., & Walls, T. (1999). Revisiting individuals as producers of their development. From dynamic interactionism to developmental systems. In J. Brandtstadter, & R. Lerner (Eds.), *Action and self-development. Theory and research through the life span*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Levison, D, Darrow, D., Klein, C., Levinson, M., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: A. A. Knopf.
- Lisboa, A. (2008). A Pobreza, um livre trânsito para a delinquência juvenil? (Tese de doutoramento). Disponível no repositório institucional da Universidade Técnica de Lisboa.(<http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/757/1/Angela%2c%20tese%2creformdefinit%202.pdf>)
- Lourenço, O. (2005). Piaget e Vygotsky, muitas semelhanças, uma diferença crucial. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação - Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 52-71). Lisboa: Relógio D'Água.
- Lucas, U. (2001). Deep and surface approaches to learning within introductory accounting: A phenomenographic study. *Accounting Education*, 10, 161-184.
- MacCrystal, P., Higgins, K., & Percy, A. (2006). Brief report: School exclusion drug use and delinquency in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 829-836.
- Machado, T. (2004). Vinculação e comportamentos anti-sociais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp. 291-321). Coimbra: Almedina.
- Malmgren, K., Abbott, R. D., & Hawkins, J. D. (1999). LD and delinquency: Rethinking the "link." *Journal of Learning Disabilities*, 32, 194-200.
- Marchand, H. (2001). *Temas do desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto.
- Marinho, M., & Caballo, V. (2002). Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3,141-147.
- Marques-Teixeira, J. (2000). *Comportamento criminal - Perspectiva biopsicológica*. Linda-a-velha: Vale e Vale Editores.
- Martí, E. (2000). Descripción del paradigma conductista y sus aplicaciones e implaciones educativas. In S. Aznar, & E. Serrat (Eds.), *Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI: Referentes da actualidad* (pp. 473-495). Barcelona: Horsori.
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24, 335-348.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Marton, F., Dall'alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F., Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., Wen, Q., & Wong, K. (2005). 'Read a hundred times and the meaning will appear...' Changes in Chinese University students views of the temporal structure of learning. *Higher Education*, 49, 291-318.
- Matos, A. (2004). Violência na televisão e desenvolvimento do comportamneto agressivo: o papel da aprendizagem social. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp. 251-290). Coimbra: Almedina.
- McCord, J. (2002). Forjar criminosos na família. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e família* (pp. 15-36). Coimbra: Almedina.
- Meadows, S. (2010). *The child as social person*. London: Routledge.
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). *Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional - Intervenção com crianças, jovens e famílias, Braga, Universidade do Minho, Braga.
- Melo, M. (2005). *A evolução de modelos em psicologia da educação: Contributos para o seu estudo*. Texto de apoio não publicado, Departamento de Psicologia, Universidade de Évora, Évora.
- Meltzer, L., Levine, M., Karniski, W., Palfrey, J., & Clarke, S. (1984). An analysis of the learning styles of adolescent delinquents. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 600-608.
- Miyata, H., & Kay, I. (2009). Reconsidering evaluation criteria for scientific adequacy in health care research: An integrative framework of quantitative and qualitative criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 64-75.
- Moffitt, T. (1993). "Life-course-persistent" and "adolescence-limited" antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescent-limits antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179-207.
- Morgado, L. (2005). Jean Piaget: Um pedagogo? In G. L. Miranda, & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação - Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.

- 25-42). Lisboa: Relógio D'Água.
- Morrison, G. & Cosden, M. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43-60.
- Mulder, E., Brand, E., Bullens, R., & van Marle, H. (2011). Risk factors for overall recidivism and severity of recidivism in serious juvenile offenders. *International Journal Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55, 118-135.
- Muncie, J. (2001). The construction and deconstruction of crime. In J. Muncie, & E. McLaughlin (Eds.). *The problem of crime* (2th ed., pp. 7-70). London: Sage Publications, Ltd.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. Koller (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 51-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Nóvoa, A. S. (2010). Imagens incômodas. *Ousar Integrar - Revista de Reinserção Social e Prova*, 5, 109-111.
- Nyhan, B. (1996). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica*. Caldas da Rainha: Eurotecnet.
- Pang, M. & Marton, F. (2005). Learning theory as teaching resource: Enhancing students' understanding of economic concepts. *Instructional Science* 33, 159-191.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys - A social international approach*. Eugene: Castalia
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P.
- Rafael, M. (2005). Abordagens comportamentais da aprendizagem. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação - Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 121-140). Lisboa: Relógio D'Água.
- Ramsay, J., & Newman, C. (2004). Abuso de Substâncias. In F. M. Dattilio, & A. Freeman (Orgs.), *Estratégias cognitivo-comportamentais de intervenção em situações de crise* (M. A. V. Veronese, Trad.; pp. 114-131). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2000)
- Reckless, W., Dinitz, S., & Kay, B. (1957). The self component in potential delinquency and potential nondelinquency. *American Sociological Review*, 22, 566-570.

- Rodrigues, A. (2005). *De que é feito o amor entre pais que se batem?: Significados de amor, conjugalidade, papéis de género e violência, em adolescentes expostos a violência doméstica* (Dissertação de mestrado). Disponível no Repositório Aberto da Universidade do Porto. (<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23421/2/67429.pdf>)
- Rodrigues, A., & Assmar, E. (2003). Influência Social, Atribuição de Causalidade e Julgamentos de Responsabilidade e Justiça. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 191-201
- Roff, M., Sells, S., & Golden, M. (1972). *Social Adjustment and Personality Development in Children*. Minneapolis: Jones Press
- Rojas, H. (1998). *Paradigmas em psicologia de la educación*. México: Paidós.
- Rosário, P. & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação - Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia escolar - Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 23-53). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosário, P., Mendes, M. T., Grácio, M. L., Chaleta, E., Núñez, J., González-Pienda, J., & Hernández-Pina, F. (2006). Discursos de pais e alunos sobre o aprender: Um estudo no 5º ano de escolaridade. *Psicologia em Estudo*, 11, 463-471.
- Rosas, F. K., & Cionek, M. I. (2006). O impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem. *Conhecimento Interativo*, 2(1), 10-15.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saroyan, A., Dagenais, J., & Zhou, Y. (2009). Graduate student's conceptions of university teaching and learning: Formation for change. *Instructional Science*, 37, 579-600.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sharma, D. (1996). Accounting students' learning conceptions, approaches to learning and the influence of the learning-teaching context on approaches to learning. *Accounting Education*, 6 (2). 125-146
- Silva, M. (2007). Presidiários: Percepções e sentimentos acerca da sua condição paterna (Dissertação de mestrado). Disponível na Biblioteca Digital da PUC-

Campinas. (http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=150&PHPSESSID=cae3d88e871378d4f26c5973533ba043)

- Silva, M. E. (2004). *A colaboração entre pais de crianças com necessidades educativas especiais e os profissionais no jardim-de-infância* (Tese de mestrado). Disponível no RepositóriUM - repositório institucional da Universidade do Minho. (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2993/2/TESE%20Mestrado.pdf>)
- Simões, C. (2005). Comportamentos de risco na adolescência: estudo dos factores aliados ao risco e à protecção na saúde em jovens em idade escolar em função dos diferentes cenários relevantes do seu quotidiano e do seu percurso de desajustamento social (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Simões, M. C. R. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9, 305-319.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Shoemaker, D. (2005). *Theories of Delinquency: An Examination of Explanations of Delinquent Behavior*. New York: Oxford University Press
- Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Thio, A. (2010). *Deviant behavior* (10th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Timmermans, M., Lier, P., & Koot, H. (2009). Pathways of behavior problems from childhood to late adolescence leading to delinquency and academic underachievement. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38, 630-638.
- Tornberry, T., & Krohn, M. (2004). O desenvolvimento da delinquência: uma perspectiva interaccionista. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime* (pp. 133-160). Coimbra: Almedina.
- Torres, A. & Gomes, M. C. (2002). *Drogas e prisões em Portugal*. Lisboa: Instituto da Droga e da Toxicodpendência.
- Trigwell, K., & Ashwin, P. (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education*, 51, 243-258.

- Tsai, C. (2009). Conceptions of learning versus conceptions of web-based learning: the differences revealed by college students. *Computers & Education*, 53, 1092-1103.
- Uceda, F. X., Matamales, R., & Montón, C. (2011). La importância de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil. *Pedagogia i Treball Social - Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1(1), 97-121.
- Vala, J. & Monteiro, M. (2006). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (12ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: Símbios, homem primitivo e criança* (L. L. Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1930)
- Waldie, K., & Spreen, O. (1993). The relation between learning disabilities and persisting delinquency. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 417-423.
- Widom, C., & Brzustowicz, L. (2006). MAOA and the "cycle of violence:" Childhood abuse and neglect, MAOA genotype, and risk for violent and antisocial behavior. *Biology Psychiatry*, 60, 684-689.
- Wolfgang, M., & Ferracuti, F. (1967). *The subculture of violence: towards an integrated theory in criminology*. London: Tavistock Publications.
- Wong, K., & Wen, Q. (2001). The impact of university education on conceptions of learning: a Chinese study. *International Educational Journal*, 2(5), 138-147.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yang, Y. & Tsai, C. (2010). Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment. *Learning and Instruction*, 20, 72-83.
- Young, S. (2008). Theoretical frameworks and models of learning: Tools for developing conceptions of teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, 13, 41-49.
- Zamora, D. (2005). Levels of academic achievement and further delinquency among detained youth. *Southwest Journal of Criminal Justice*, 2, 42-53.
- Zanella, L. (2003). Aprendizagem: Uma introdução. In J. Rosa (Org.), *Psicologia e educação: O significado do aprender* (pp. 23-36). Porto Alegre: Edipucrs.

Anexos

Anexo I
Guião da entrevista

1. O que é para si aprender?
2. Como é que acha que as pessoas aprendem?
3. O que é que acha que aprendeu até agora?
4. O que acha que aprendeu de mais importante até ao momento? Porquê? Pode dar exemplos?
5. Acha que o que aprendeu teve consequências na sua vida? Quais foram?
6. Olhando para trás o que gostaria de ter aprendido? Porquê?
7. O que gostaria de vir a aprender no futuro?
8. O que é para si a delinquência?
9. Porque é que acha que as pessoas cometem actos delinquentes?
10. Acha que aquilo que as pessoas aprendem (ou aprenderam) tem alguma relação com cometerem actos delinquentes? Porquê?
11. Acha que houve alguma coisa que tenha aprendido ou que não tenha aprendido que tenha levado a que fosse preso?
12. Acha que se aprendesse ou se lhe ensinasse algumas coisas isso poderia ajudá-lo a não cometer de novo um acto delincente? Porquê?
 - 12.1. Que aprendizagens seriam essas?
13. O que é que se aprende na cadeia? Pode dar exemplos?
14. Acha que aquilo que se aprende na cadeia ajuda a que não volte a cometer actos delinquentes?

Anexo II
Carta de Autorização



Évora, 14 de Dezembro de 2009

Exmo. Sr. Director-Geral dos Serviços Prisionais,

No âmbito do Mestrado que me encontro a realizar em Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade de Évora, e uma vez que me encontro no presente ano académico a estagiar no Estabelecimento Prisional Regional de Beja, a minha dissertação de mestrado irá recair sobre a compreensão das concepções que os reclusos têm acerca da aprendizagem e delinquência. Para tal, pretendo realizar entrevistas a dois grupos de reclusos: um constituído por 15 reclusos reincidentes e outro por 15 reclusos primários, sendo estas entrevistas áudio-gravadas.

Junto envio o projecto de dissertação de mestrado, onde está presente todo o enquadramento teórico pertinente para esta temática, assim como o método e consequente tratamento dos dados.

Assim, venho por este meio solicitar a autorização para poder realizar estas entrevistas aos reclusos do Estabelecimento Prisional Regional de Beja, salvaguardando o facto de existirem algumas contingências temporais, sendo que, se possível, agradecia uma resposta breve.

(Directora de Curso: Professora Doutora Maria Madalena Vaz Pereira de Melo)

(Orientadora da dissertação: Professora Doutora Maria Luísa Fonseca Grácio)

(Aluna: Joana Isabel Martins dos Santos)

Anexo III

Grelha de Análise e Guião de Leitura

Tema I – Aprendizagem

1. Concepção de Aprendizagem

As categorias apresentadas posteriormente correspondem às conceptualizações dos reclusos enunciadas no contexto da questão “O que é para si aprender?”.

As categorias identificadas partilham em grande parte os critérios para as concepções de identificadas igualmente identificadas por Grácio (2002).

1- Aprender é aumentar o conhecimento

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é aprender. Aqui são englobadas as concepções que se referem à aquisição ou detenção de novos conhecimentos, remetendo para uma concepção quantitativa da aprendizagem. Estão presentes todas as verbalizações relativas à aprendizagem como aquisição de conhecimentos, independentemente do tipo de conhecimento.

“é ganhar conhecimentos (...) cultura” (P11)

“é ter coisas novas e diferentes (...) aprendemos mais coisas” (R16)

2- Aprender é aplicar

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é aprender. São aqui referidas as concepções que apresentam aquisição de factos e procedimentos que podem ser retidos e/ou utilizados na prática, sem que haja referência a uma possível interpretação desta informação.

“ter novas maneiras de resolver os problemas” (R17)

“captar alguma coisa e conseguir pôr em prática (...) quando nos transmitem coisas temos de saber tirar partidos delas e pô-las em prática” (R30)

3- Aprender é compreender

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é aprender. Encontram-se classificadas nesta categoria verbalizações que digam respeito à aprendizagem como actividade reflexiva e com obtenção de compreensão.

3.1- O mundo

As verbalizações reportam-se a uma compreensão do mundo em geral, o mundo que rodeia o sujeito.

“para perceber melhor o mundo que nos rodeia” (P1)

3.2- Comportamentos e Atitudes

São aqui englobadas as verbalizações que remetem para a compreensão de comportamentos e atitudes, e também de valores interiorizados.

“entender melhores aspectos de vida (...) comportamentos e atitudes” (P1)

“é fazer-se compreender e compreender” (R18)

4- Aprender é ver algo de forma diferente

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é aprender. Aqui foram cotadas todas as respostas dos sujeitos que remetiam para uma alteração da compreensão da realidade, sendo enfatizado a mudança do pensamento do sujeito.

“novas maneiras de ver as coisas” (R17)

5- Aprender é mudar como pessoa

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é aprender. Presença de referências à aprendizagem como algo interligado à formação e mudança global do indivíduo. Foi considerada uma mudança total no indivíduo.

5.1- Globalmente

Encontram-se classificadas nesta subcategoria as verbalizações que incluem as mudanças globais que são sentidas pelo sujeito, sem especificação de quais os aspectos que são alvos de mudança.

“tornar-me melhor, numa pessoa melhor (...) uma pessoa com mais capacidade (P1)

“mudar com as coisas novas” (R22)

5.2- Comportamento face aos outros

As verbalizações aqui incluídas reportam-se a mudança em termos relacionais, ou seja, são referidas mudanças no comportamento em relação aos outros.

“sem magoar os outros” (R25)

“outros comportamentos com certas pessoas” (R23)

5.3- Comportamento face à propriedade

As concepções aqui classificadas expressam a ideia de alterações no comportamento relativamente ao respeito e cumprimento de normas quanto a bens não pertencentes ao sujeito.

“sem roubar” (R25)

6- Aprender é algo abrangente e diversificado

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é aprender. As concepções aqui classificadas expressam a ideia abrangente e diversificada da aprendizagem, no que concerne o que se aprende, a forma como se aprende e o que é proporcionado pela aprendizagem.

“podemos aprender tudo, tudo na vida é uma aprendizagem” (P12)

“é tudo na vida” (R24)

7- Aprender é algo contínuo e gradual

As verbalizações referem-se especificamente à definição como se aprende. Aqui foram classificadas as verbalizações relacionadas com a percepção do processo de aprendizagem ser contínuo, ocorrer de forma gradual e ter um carácter de complexidade crescente.

“vamos sempre aprendendo alguma coisa (...) no nosso dia-a-dia” (P3)

“aprendemos do mais simples ao mais complexo” (P4)

“todos os dias se aprende” (R24)

8- Aprender é um processo experiencial

De um modo geral as concepções aqui classificadas relacionam-se com a forma como se aprende. De modo mais específico, são aqui encontradas as verbalizações que remetem para a aprendizagem como algo decorrente de vivências e experiências próprias de cada indivíduo.

“é ganhar experiência de vida” (P7)

“se andar num meio onde haja delinquência/criminalidade aprendo” (R20)

9- Aprender é um processo interactivo

As verbalizações referem-se especificamente à definição como se aprende, de uma forma geral. Todas as verbalizações que expressam a ideia de que a aprendizagem ocorre em interacção e comunicação com os outros foram aqui cotadas, independentemente de quem assume o papel central nesse processo. Também a informação que remete para aprendizagem como processo de observação e imitação dos outros foi aqui classificada.

“aceitar os conselhos dos outros” (P6)

“vermos as coisas que os outros fazem e vamos aprendendo com isso” (P4)

“aprende-se com as outras pessoas” (R18)

10- Aprender é um processo de ensino

As verbalizações referem-se especificamente à definição como se aprende. Na presente categoria foram classificadas as verbalizações que expressam a aprendizagem enquanto processo de ensino formal, a nível geral e a nível do que ocorre no próprio Estabelecimento Prisional (E.P.).

“aprender a ler e a escrever na escola” (P8)

“já sei ler e escrever, aprendi aqui dentro” (P13)

“aprender é ir à escola” (R26)

11- Valorização da aprendizagem

A presente categoria remete para o valor da própria aprendizagem, sendo classificadas as verbalizações que expressam uma atitude avaliativa em relação ao aprender.

11.1- Positiva Geral

As concepções expressam uma atitude avaliativa de cariz positivo e geral em relação ao aprender.

“aprender são coisas boas” (P15)

“é essencial” (P6)

“gostamos de aprender, é algo de interessante” (R27)

11.2- Ambivalente

São aqui incluídas as verbalizações que se reportam a uma ambivalência em relação ao fenómeno da aprendizagem, sendo igualmente focados aspectos positivos e negativos.

“tirar proveito bom ou mau dessas aprendizagens” (P3)

“aprender para o bem ou para o mal (...) aprende-se coisas boas e coisas más” (R20)

2. Processo de Aprendizagem

Todas as categoriais e sub-categorias apresentadas posteriormente resultam das verbalizações dos reclusos a partir da questão “Como é que acha que as pessoas aprendem?”

1- Processos cognitivos

Verbalizações centradas no que é o processo de aprender, sendo classificadas todas as verbalizações sobre o aprender como um processo cognitivo, sendo referidas operações cognitivas envolvidas em tal processo.

1.1. Atenção

São aqui englobadas as verbalizações que indicam que a aprendizagem ocorre devido à capacidade de atenção em relação ao que rodeia o sujeito.

“tomando atenção” (P8)

“aprendem com atenção” (R22)

1.2. Reflexão

Referência a actividades de reflexão em relação ao processo de aprender.

“quando pensamos nas coisas” (P2)

“conseguir digerir o positivo e o negativo de tudo isso” (P4)

1.3. Observação/Modelagem

Verbalizações referentes à aprendizagem através da observação e imitação.

“vermos as coisas que os outros fazem” (P4)

2- Processo motivacional

Presença de verbalizações centradas no que é o processo de aprender, ocorrendo a classificação de todas as verbalizações que referem o aprender enquanto processo motivacional.

“gostar do que estamos a fazer (...) temos de ter interesse” (P13)

“aprendem querendo (...) com vontade” (R24)

3- Processo interactivo

Verbalizações centradas no que é o processo de aprender. Referências ao processo de aprendizagem como iminente social e resultante da interacção com os outros.

“com os outros” (P12)

“com pessoas que gostam de nós (...) com os amigos” (P9)

4- Processo de Educação/Ensino

Verbalizações centradas no que é o processo de aprender. Foram englobadas nesta categoria todas as verbalizações em que houve referência ao facto de se aprender em contexto escolar, tendo este sido explicitamente referido, assim como referências a educação no seu sentido mais geral.

“depende muito da educação que se tem” (P7)

“forma teórica, através de livros e de estudos” (P4)

5- Processos experienciais

Verbalizações centradas no que é o processo de aprender. Foram classificadas as conceptualizações relativas ao aprender enquanto processo experiencial, na sua forma geral e de vivências específicas.

5.1- Vida

Concepções que remetem para a aprendizagem que ocorre num contexto geral.

“aprendemos na vida” (P9)

5.2- Erros próprios

Foram aqui englobadas todas as verbalizações que reflectem a ideia de que a aprendizagem se dá devido aos erros cometidos pelos próprios sujeitos.

“aprende-se com os erros” (P5)

“com os erros que cometem” (R20)

5.3- Sofrimento

A aprendizagem dá-se por meio de situações que provocam sofrimento.

“sofrendo” (P1)

6- Processo individual

Verbalizações centradas no que é o processo de aprender. Conceptualizações relativas à ideia de que se aprende através de uma actividade individual.

“também aprendemos sozinhos” (P5)

3. Conteúdos de Aprendizagem

Esta dimensão engloba questões que remetem para os diversos conteúdos da aprendizagem. Todas as verbalizações identificadas nesta dimensão se reportam três questões: “O que é que acha que aprendeu até agora?”; “O que acha que aprendeu de mais importante até ao momento? Porquê? Pode dar exemplos?” e “Acha que o que aprendeu teve consequências na sua vida? Quais foram?”.

3.1. Aprendizagens realizadas

As categorias aqui apresentadas decorrem da questão “O que é que acha que aprendeu até agora?”, remetendo para conteúdos realizados desde o passado até ao momento em que foi realizada a entrevista.

1- Mudar como pessoa

As verbalizações aqui agrupadas remetem para aprendizagens interligadas à mudança pessoal e global do indivíduo.

1.1- Geral

As concepções aqui incluídas referem-se a mudanças pessoais, no sentido geral, em que os sujeitos aprendem a viver a sua vida.

“aprendi a conhecer-me como pessoa ao longo destes sete anos” (R18)

“aprendi a viver a minha vida” (R29)

1.2- Auto-controlo

Concepções que sublinham aprendizagens específicas no que concerne a capacidade de auto-controlo pessoal.

“aprendi a ser mais calmo, dantes tinha de ser tudo na hora logo (...) era mais explosivo, quando não gostava de alguma coisa explodia logo (...) agora penso mais nas coisas que faço” (P7)

“mudar o meu comportamento, a não ser agressivo (...) a não ser uma pessoa agressiva” (R18)

1.3- Aceitar o outro

Concepções que sublinham aprendizagens específicas relativas à aceitação e respeito pelos outros.

“não criticar as outras pessoas (...) aprendi que ninguém é melhor que ninguém” (P5)

“respeitar quem está do meu lado” (P15)

“ajudar o outro” (R24)

1.4- Aceitar a vida

Presença de referências a mudanças ao nível do papel que o próprio sujeito assume na sua vida pessoal e de que forma isto está relacionado com a aceitação da vida.

“tenho os pés mais assentes na terra, não acho que a vida sejam só facilidades (...) posso dizer que olho para a vida de uma forma diferente do que há uns anos atrás” (P4)~

1.5- Lutar por objectivos

Verbalizações que englobam ideias que transmitem a importância que lutar por objectivos estipulados pela própria pessoa assume.

“se quero as coisas tenho de trabalhar para as ter” (P11)

“aprendi que é preciso lutar na vida para termos as coisas que queremos, nada se consegue sem luta” (R28)

2- Não cometer os mesmos erros

As verbalizações aqui incluídas, remetem para aprendizagens que os sujeitos realizaram graças à experiência de reclusão por que estão a passar, e que expressa a ideia de que os erros cometidos não devem ser repetidos.

“aprendi que isto do crime não compensa (...) já me arrependi de tudo o que fiz” (P13)

“não vou cair no mesmo erro que já cometi” (R25)

3- Valorização

Concepções que sublinham aprendizagens realizadas de valorização de aspectos que os sujeitos consideram agora ser para si mais importantes.

3.1- Liberdade

Foram classificadas todas as verbalizações que expressam a importância e o aspecto valorativo positivo inerente à liberdade.

“gosto muito da minha liberdade (...) aprendi a dar valor à liberdade” (P6)

“aprendi muita coisa (...) principalmente a liberdade” (R19)

3.2- Vida

Presença de referência à valorização da vida, no sentido global.

“valorizo coisas que antes não valorizava” (P4)

“a vida são dois dias e não podemos prejudicar” (R26)

3.3- Aprendizagens escolares

Presença de referência a ideias que reflectem a realização de aprendizagens escolares ou culturais e a importância de prosseguir estudos.

“a ler e a escrever” (P8)

“é melhor continuar os estudos” (P12)

“aprendi a minha cultura geral” (R21)

3.4- Amizade

Concepções que se reportam à valorização das relações interpessoais, mais especificamente à amizade e à presença de pessoas que estão presentes nos momentos menos positivos.

“aprendi também a nível de amizades e pessoas que gostam de nós que independentemente do tipo de situações essas estão sempre ao pé de nós” (P8)

“aprendi também o valor da verdadeira amizade (...) amigos que quando precisamos estão lá” (R20)

3.5- Família

Presença de referência à valorização da família.

“dou mais valor à família, eles estão sempre cá” (P13)

“aprendi a pensar na minha família” (R16)

4- Papéis familiares

Presença de referência a aprendizagens resultantes da experiência de papéis familiares específicos, nomeadamente, o de pai.

“aprendi a ser pai” (P15)

“vivi com uma rapariga e aprendi a cuidar da filha dela” (R29)

5- Aprendizagens profissionais

As verbalizações aqui incluídas remetem para aprendizagens de foro profissional.

“a nível profissional (...) nunca tinha trabalhado e fui aprendendo aos poucos (...) cheguei como ajudante de serralheiro e aos poucos já sabia fazer peças” (P12)

“aprendi a trabalhar nas obras (...) outras profissões” (R30)

6- Actividades desenvolvimentais

As verbalizações remetem para as aprendizagens iniciais do domínio de tarefas evolutivas, principalmente as da primeira infância, como andar e falar.

“então aprendi a andar e a falar” (R17)

7- Lidar com a reclusão

Verbalizações que englobam aprendizagens resultantes da vivência do contexto prisional.

“aprendi a estar preso” (P6)

“aprendi o que é estar dentro destas quatro paredes” (R24)

8- Escassas aprendizagens

Concepções que ilustram um reduzido leque de aprendizagens, sem especificação.

“muito pouco, aprendi muito pouco” (R29)

9- Multiplicidade de aprendizagens

Concepções que remetem para uma elevada variedade de aprendizagens (aprendizagens quantitativas), não ocorrendo a sua especificação.

“já aprendi umas coisitas” (P7)

“aprendi muita coisa” (R28)

3.2. Aprendizagens mais importantes até ao momento

As categorias aqui referidas pretendem evidenciar quais as aprendizagens que os sujeitos entendem ser as mais importantes. Isto é, de uma panóplia diversa de aprendizagens, foi questionado aquelas sobre as quais atribuem maior importância.

1-Mudar como Pessoa

Verbalizações centradas nos conteúdos mais relevantes do aprender. Foram classificadas todas as verbalizações que expressam mudanças no indivíduo.

1.1- Holístico

As mudanças aqui englobadas reportam-se a mudanças no sentido global do indivíduo.

“a maneira de eu ser (...) a forma como estou na vida” (P8)

“vejo a vida com outros olhos” (R21)

1.2- Auto-estima

Mudanças que reflectem mudanças à valorização pessoal, a um aumento dos níveis de auto-estima do sujeito.

“sinto-me mais valorizado (...) dá-me auto-estima também” (P2)

“dar-mos valor a nós próprios” (R28)

1.3- Auto-controlo

Presença de aprendizagens que incluem mudanças ao nível do auto-controlo pessoal.

“pensar antes de agir” (P4)

“a ter mais calma (...) eu não pensava nas coisas que fazia antes” (R24)

1.4- Valores

Foram classificadas as aprendizagens que recaem em valores pessoais, que direccionam o comportamento dos sujeitos.

“valores que eu tenho (...) faz com que eu siga a minha vida todos os dias” (P8)

2-Relacionamento com os outros

Verbalizações centradas nos conteúdos mais relevantes do aprender. Aqui são englobadas as concepções que se referem às relações interpessoais que são estabelecidas, em relação aos vectores que mais relevância assumem para os indivíduos.

2.1- Respeito

As concepções aqui incluídas referem o respeito como elemento integrante da relação com os outros, estando associado a relações assertivas e que devem ser tidas em consideração.

“quando as pessoas são importantes temos de as respeitar” (P12)

“aprender a conviver com outras pessoas” (R26)

2.2- Valorização

Verbalizações centradas na valorização dos outros e nas relações que são estabelecidas socialmente

“dar valor às pessoas” (P12)

“aprendi que eu sou importante mas os outros também são” (R28)

2.3- Amizade/Apoio

Foram classificadas as verbalizações que se reportam ao estabelecimento de relações de amizade e conseqüentemente de apoio com os outros.

“devemos ajudar o outro” (P5)

“sabemos também lidar com os problemas dos outros, e assim podemos ajudá-los” (R30)

3- Aprendizagens Acadêmicas

Verbalizações centradas nos conteúdos mais relevantes do aprender. Foram aqui englobadas as verbalizações que referiram a importância do ensino formal, isto é, foram classificadas todas as concepções em que o ensino escolar surgiu como tema central.

“acabar a minha escolaridade (...) os estudos são sempre bons” (P2)

“aprendi coisas na escola, como ler e escrever” (R16)

4- Aprendizagens Profissionais

Verbalizações centradas nos conteúdos mais relevantes do aprender. Presença de referências à actividade profissional como aquela que mais importante foi para cada um dos indivíduos.

“aprender a trabalhar” (P11)

“aprendi a foi a trabalhar” (R25)

5- Apoio Familiar

Verbalizações centradas nos conteúdos mais relevantes do aprender. Encontram-se classificadas nesta categoria verbalizações que digam respeito a verbalizações que remetem para o suporte fornecido pela família.

5.1- Família Origem

Foram classificadas as concepções que reflectem a importância do apoio familiar que provém da própria família de origem do sujeito.

“ter o apoio da minha família é a coisa mais importante (...) ao tê-los comigo faz com que não desista das coisas” (P9)

“ter o apoio da família para dizerem o que está errado e o que não está” (R23)

5.2- Constituição da própria família

Foram classificadas as concepções que reflectem a importância do apoio familiar que provém da própria família que foi constituída pelos sujeitos.

“aprendi a ser pai” (P7)

“amar a minha filha (...) tenho que a proteger e defender” (R27)

6- Atitude face à vida

Verbalizações centradas nos conteúdos mais relevantes do aprender. As concepções aqui classificadas expressam a atitude que os indivíduos referem ter no que concerne a vida, no seu sentido mais geral.

“a vida são só dois dias e temos de aproveitá-la” (P13)

“conseguir uma boa vida” (R16)

7- Evitar comportamentos de risco

Concepções que sublinham que as aprendizagens mais importantes dizem respeito a evitar comportamentos de risco, comportamentos estes que justificaram o tempo de reclusão.

“não consumir mais drogas” (R18)

8- Lidar com a Reclusão

Verbalizações centradas nos conteúdos mais relevantes do aprender. Aqui foram classificadas as verbalizações relacionadas com as aprendizagens que os indivíduos referem ter adquirido durante o período de reclusão.

“gerir o tempo aqui dentro, porque há imenso tempo em que não se faz nada” (P4)

“desde que aqui estou tive mais tempo para reflectir nas coisas” (R17)

9- Aspirações

Verbalizações centradas nos desejos que os indivíduos esperam alcançar, decorrentes de aprendizagens que os mesmos realizaram.

“espero alcançar os meus objectivos” (R21)

3.3. Consequências das aprendizagens realizadas

As verbalizações aqui agrupadas remetem para uma reflexão crítica por parte dos sujeitos, já que permite verificar de que forma é que percebem as consequências das aprendizagens realizadas ao longo da sua vida.

1- Mudança de personalidade e comportamento

Verbalizações relativas a mudanças pessoais, ao nível da personalidade e comportamento, como consequências das aprendizagens realizadas.

2- Mudança Sócio-afectivas

As verbalizações referem consequências ao nível social e afectivo.

2.1- Perda

Foram classificadas sentimentos e situações de perda ao nível das relações interpessoais.

“agora sei que eles não eram verdadeiros amigos” (P12)

“o facto de estar sozinho (...) sem ter família (...) resultado de estar nesta vida de crime” (R28)

2.2- Fortalecimento de laços

Foram classificadas as verbalizações que se reportam ao fortalecimento e aumento de união nas relações que os sujeitos estabeleceram.

“agora existe união” (R17)

3- Lutar por objectivos

As verbalizações traduzem a vontade de lutar por objectivos, sendo esta vontade algo que surge como consequência de aprendizagens realizadas.

“(assim que) tenha liberdade vou ter aquilo que queria” (P1)

“atingi objectivos que tinha (...) medidas de flexibilização de pena e tirar o 9º ano” (R17)

4- Não cometer os mesmos erros

As verbalizações referem-se a evitar os mesmos erros como consequência das aprendizagens realizadas por parte dos sujeitos.

“aprendi coisas boas e coisas más (...) eu estou agora preso porque não paguei uma multa (...) da próxima pago logo” (P14)

“depois do tratamento não voltei a consumir” (R21)

5- Forma de encarar/lidar a vida

Verbalizações que incluem alterações na vida pessoal de cada um, na forma de encarar a vida e o quotidiano.

“tenho quase a certeza que vou alterar toda a minha vida” (P1)

“agora tento viver no presente e não pensar muito nem no passado nem no futuro” (R30)

6- Trabalho

As verbalizações aqui categorizadas indicam o trabalho como uma consequência positiva de aprendizagens já realizadas, sendo também referido que esta é uma actividade que os sujeitos indicam desejar continuar após o período de reclusão.

“aprendi a trabalhar” (P7)

“consequências positivas (...) a trabalhar, a ser pedreiro” (R25)

7- Consequências negativas gerais

As verbalizações aqui classificadas englobam ideias de aprendizagens realizadas e não realizadas que condicionaram o surgimento de consequências negativas globais, que justificam também o período de detenção actual.

“as piores consequências é que vai demorar um bocadinho a conseguir o que quero (...) consequência má é estar preso” (P3)

“tudo o que não aprendi acabou por ter consequências más” (R23)

4. Retrospectiva/Prospectiva

Todas as concepções identificadas nesta dimensão se reportam a conteúdos de aprendizagem, tanto retrospectivos como prospectivos, sendo relativos às questões A) “Olhando para trás o que gostaria de ter aprendido? Porquê?” e B) “O que gostaria de vir a aprender no futuro?”.

4.1. Retrospectiva do que gostaria de ter aprendido

As verbalizações remetem para conteúdos que os sujeitos revelam ter gostado de realizar no passado.

1- Mudar como Pessoa

Foram aqui englobadas as verbalizações que referiram a mudança pessoal, em vários aspectos, como algo que os sujeitos gostariam de ter aprendido.

1.1. Superar medos

As verbalizações referem-se a actividades que permitiam aos sujeitos superar medos e receios que estes tinham.

“ter tido aulas de equitação (...) tenho medo de cavalos e era uma maneira de, talvez, perder esse medo” (R23)

1.2. Responsabilidade

As verbalizações fazem referência à aquisição de responsabilidade, na medida em que esta possibilitaria ao sujeito uma maior capacidade de concretizar objectivos.

“ter aprendido a ter mais consciência das coisas (...) ser mais responsável (...) levava as coisas até ao fim” (P1)

1.3. Reflexão Crítica

As concepções aqui englobadas reflectem aprendizagens ao nível da capacidade para reflectir, criticamente, sobre vários aspectos, designadamente, ao nível de decisões e ao saber lidar com os outros.

“pensado mais nas coisas que estava a fazer” (P2)

2- Evitar comportamentos de risco/delinquência

As verbalizações aqui classificadas expressam a vontade que os sujeitos apresentam de ter sido possível aprender no passado a não delinquir e/ou não ter tido comportamentos de risco.

“devia ter aprendido a tirar a carta de condução (...) poder conduzir com a carta e não estar agora aqui preso” (P10)

“a não me meter nos copos (...) não tinha feito as asneiras que fiz (...) ou gostava de ter aprendido a não aprender a não traficar” (R29)

3- Prosseguimento dos estudos

São aqui agrupadas as verbalizações que sublinham a importância de prosseguir os estudos.

3.1. Valorização Pessoal

É aqui referido a importância que atribuem à necessidade de terem prosseguido estudos, remetendo para uma ligação a um possível crescimento pessoal que daí adviria.

“ter estudado há mais tempo (...) talvez alterasse a minha pessoa (...) quando se estuda tem-se visões diferentes da vida” (P1)

“gostava de ter estudado mais (...) na minha infância não tive oportunidade (...) ia ter possibilidade de saber mais” (R28)

3.2. Possibilidade de Emprego

As verbalizações aqui englobadas remetem para o facto do prosseguir estudos como algo que teria aumentado as possibilidades de emprego.

“ter estado mais tempo na escola (...) ia ter mais hipótese de trabalho” (P13)

“continuar os estudos faz com que se tenha um bom trabalho também” (R19)

4- Relacionamento Interpessoal

Aqui foram classificadas as verbalizações relacionadas com aprendizagens ao nível da valorização e respeito pelos outros.

4.1. Social

Verbalizações que reflectem a importância que os outros assumem na vida de cada um dos sujeitos, sendo também sublinhado a necessidade de se saber lidar e respeitar os demais mesmo que tenham características distintas das dos sujeitos.

“a saber lidar com pessoas diferentes (...) há pessoas que querem conflitos comigo (...) aprendido a lidar com estas coisas (...) dou resposta e arranjo problemas” (R30)

4.2. Familiar

As verbalizações referem-se à vontade de poder ter tido a possibilidade de aprender a viver em família, havendo uma valorização do ambiente familiar.

“a viver em família (...) nunca tive oportunidade de aprender (...) gostava de saber o que isso é” (P8)

5- Actividades Artísticas/Recreativas

As verbalizações referem aprendizagens de foro artístico e recreativo que gostariam de ter realizado, como factor de procura de novos conhecimentos e meio de tranquilização pessoal.

“cantar por exemplo (...) uma pessoa tenta saber qualquer coisa nova” (P5)

“aprendido a tocar música, a tocar guitarra (...) a música tranquiliza-me” (R25)

6- Não sabe

As verbalizações referem-se à ausência de opinião sobre as aprendizagens que os sujeitos gostariam de ter realizado no passado.

“não sei (...) não sei mesmo” (R27)

4.2. Prospectiva do que gostariam de aprender

As verbalizações centram-se em aprendizagens que os sujeitos gostariam de vir a realizar no futuro.

1- Mudar como pessoa

Presença de referências à aprendizagem futura como algo interligado à formação e mudança global do indivíduo, a nível global, ao nível do desenvolvimento de assertividade e da responsabilidade e ao evitamento de comportamentos delinquentes.

1.1. Holístico

As verbalizações centram-se em aprendizagens futuras que remetem para mudanças gerais pessoais.

“eu tenho o meu estilo de vida e gostava de experimentar outro estilo” (P14)

“a ser uma pessoa normal” (R16)

1.2. Assertividade/Força de vontade

As verbalizações referem-se ao desenvolvimento de capacidades assertivas e força de vontade que poderão evitar a reincidência assim como o não cometimento de actos delinquentes.

“aprender a não voltar a vir preso” (P8)

1.3. Responsabilidade

Referência a responsabilidade como característica pessoal que poderá prevenir a reincidência.

“aprender a ter [mais força para a minha futura] e responsabilidade” (P4)

“a ter responsabilidades, compromissos (...) se tiver mais responsabilidades não volto cá para dentro” (R16)

2- Evitar comportamentos de risco

Concepções de aprendizagens futuras que sustentam ou permitam uma vida sem prática de actos desviantes.

“então não voltar a consumir drogas” (P4)

“qualquer coisa que não fosse fazer isto outra vez” (R29)

3- Papéis Familiares

As verbalizações fazem referência à importância que aprendizagens ao nível de diversos papéis familiares podem assumir, na medida em que é sublinhado o papel de pai e de membro activo na família.

“gostava de aprender a ser um bom pai, para que os meus filhos não errem e não venham para aqui parar” (P15)

“(aprender) a ter a minha família” (P16)

4- Prosseguimento de Estudos

Presença de referência ao ensino formal como aprendizagem futura, isto é, são aqui consideradas as verbalizações que remetem para o estudo formal futuro e para a concretização de ensino secundário e/ou um curso superior. Foram consideradas as verbalizações que se reportam à importância da continuidade de estudos enquanto favorecedores de valorização pessoal.

“tirar o 12º ano e poder tirar um curso de engenharia informática” (P6)

“ter escolaridade mais ou menos até ao 12º ano” (R28)

5- Emprego/Actividade profissional

Concepções que se reportam ao facto da continuidade de estudos poder auxiliar a um desempenho futuro de uma profissão e englobam aprendizagens ao nível de práticas profissionais, quer como aquisição de novos conhecimentos para a continuação da actividade profissional que já era desempenhada antes da reclusão, como conhecimentos em áreas distintas daquela em que trabalhavam anteriormente.

“aprender a fazer desenho assistido no computador (...) gostava de me actualizar nesse sentido” (P4)

“gostava de aprender para ser advogado, gosto muito de direito” (R27)

6- Actividades recreativas/artísticas

As verbalizações referem as aprendizagens recreativas e artísticas como factor de enriquecimento pessoal.

“a pintar (...) um artista quando faz uma tela expressa o modo de ver o mundo (...) especial e único” (P1)

“aprender a pilotar um F16” (R18)

7- Forma de encarar/lidar com a vida

Concepções que reflectem aprendizagens variadas que irão condicionar o modo de vida de cada sujeito.

“gostava de aprender mais coisas boas, outras maneiras de viver” (P14)

8- Algo abrangente e diversificado

Foram aqui englobadas as verbalizações que remetem para aprendizagens futuras no seu sentido mais geral, não havendo a especificação de determinado conteúdo.

“tanta coisa” (P12)

“aprender imensas coisas” (R18)

9- Ausência de aspiração de aprendizagem futura

Concepções que referem ausência de aprendizagens futuras, ou seja, são aqui consideradas as verbalizações que indicam não existir qualquer visão de aprendizagens, de qualquer tipo, futuras.

“nunca pensei muito no futuro (...) se no momento quero qualquer coisa, se quero aprender no momento aprendo, agora pensar assim no futuro não sei” (R23)

Tema II – Delinquência

As categorias apresentadas correspondem às conceptualizações dos reclusos enunciadas no contexto das questões “O que é para si aprender?” e “Porque é que acha que as pessoas cometem actos delinquentes?”.

1- Conceção de Delinquência

As categorias apresentadas posteriormente correspondem às conceptualizações dos reclusos enunciadas no contexto da questão “O que é para si a delinquência?”.

1- Acto irreflectido

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é delinquir. Foram classificadas todas as verbalizações que definem a delinquência como um acto em que não são consideradas as consequências da sua concretização.

“(é um acto) sem pensar nas consequências” (P1)

“faz o que quer, não tem responsabilidades” (R21)

2- Incumprimento de normas

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é delinquir. Concepções que remetem para a delinquência como um acto que ultrapassa os limites das regras sociais que estão impostas.

“atravessar o limite, pisar o risco e passar para o lado (...) fazer coisas que não são aceites” (P2)

“se quebra as regras da sociedade em que se está” (R22)

3- Acto punível pela Lei

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é delinquir. São aqui incluídas as verbalizações que definem delinquência como um acto que quebra as leis que estão implementadas sociedade, e que é punível pela mesma.

3.1- Geral

Presença de referências a ideias gerais do que é a delinquência, não sendo referido nenhum tipo de crime específico.

“é quando cometemos crimes e vamos contra a Lei” (P12)

“(coisas) que a Lei diz que não podem fazer (...) e mesmo assim as pessoas fazem” (R23)

3.2- Roubos/Furtos

Acto punível pela Lei, com referências específicas a roubos e furtos como sendo comportamentos sancionados.

“que rouba, que não pára de roubar porque pensa que é dinheiro fácil” (P11)

“é furtos, roubos” (R17)

3.3- Violência Doméstica

Acto punível pela Lei, com referência específica à violência doméstica.

“(tipo) violência doméstica” (P2)

3.4- Consumo/Venda drogas

Acto punível pela Lei, com referência específica ao consumo e venda de substâncias ilícitas.

“injectar heroína” (P6)

“meter-se nas drogas (...) droga, álcool” (R19)

3.5- Homicídio

Acto punível pela Lei, com referência específica a homicídios.

“mata” (P9)

“é matar” (R24)

4- Comportamento com facetas temporais

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é delinquir. Encontram-se classificadas nesta categoria verbalizações que digam respeito à continuidade da prática de comportamentos delinquentes, sendo feita a distinção entre continuidade cujo início é precoce (iniciado na infância) ou com início mais tardio, que é despoletado por alguma situação específica. Também aqui considerámos todas as respostas dos sujeitos que remetiam para a pontualidade da prática de comportamentos desviantes.

“comportamento (...) às vezes pode começar mais tarde, devido a alguma situação específica que faz despoletar este tipo de comportamento” (P4)

“pode ser esporádico” (R18)

5- Acto organizado

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é delinquir. Aqui são incluídas as concepções que remetem para a organização deste acto.

“pode ser uma coisa organizada” (R18)

6- Atitudes e comportamentos negativos

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é delinquir. Foram consideradas as verbalizações que remetem para um carácter global da delinquência, sendo referido que são várias acções com conotação negativa.

“quando se fazem coisas mal, coisas que prejudicam os outros e a nós” (P12)

“fazer coisas que não se devem fazer (...) tudo o que é mau é delinquência” (R29)

7- Forma de estar

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é delinquir. São aqui indicadas as verbalizações que referem a delinquência como uma atitude e forma de viver a vida.

“é uma forma de alguns estarem e de viverem a vida” (P4)

“opção de vida que se toma nos momentos menos bons da vida” (R17)

8- Acto relacional/Falta de respeito

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é delinquir. Concepções que definem a delinquência como faltas de respeito em relação aos outros, designadamente aos mais velhos.

“faltas de respeito aos mais velhos (...) não se respeita o próximo (...) faltas de respeito e de educação em relação ao outro” (P10)

9- Insucesso escolar

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é delinquir. As verbalizações referem-se à delinquência enquanto insucesso ao nível do processo de ensino formal.

“para mim é o insucesso escolar” (P17)

10- Acto relacionado com características e contextos dos sujeitos

As verbalizações referem-se especificamente à definição do que é delinquir. São referidas especificamente características dos sujeitos envolvidos e também resultante do contexto familiar em que foram educados.

10.1- Superioridade em relação aos outros

Verbalizações que se reportam à ideia de que os actos desviantes estão interligados a sentimentos de superioridade dos sujeitos em relação aos outros.

“acham que a verdade é o que está apenas na cabeça delas (...) têm sempre razão e não aceitam ajuda dos outros (...) os outros é que estão errados” (P1)

10.2- Infância problemática/falta apoio familiar

Verbalizações que se reportam à ideia de que os actos desviantes estão relacionados com situações problemáticas que remontam à infância do sujeito, associado a falta de acompanhamento e supervisão familiar.

“pessoas (...) não tiveram um ambiente familiar muito bom, o pai ou a mãe eram maus (...) podiam bater um no outro (...) no futuro os filhos podem dar pessoas más” (P5)

“quando têm os pais longe (...) desprezados pela família (...) problemas em casa” (R16)

10.3- Menores de idade

Verbalizações que se reportam à ideia de que os actos desviantes são cometidos por jovens, menores de idade.

“são crimes cometidos por crianças” (P8)

“são os mais jovens” (R26)

10.4- Maiores de idade

Verbalizações que se reportam à ideia de que os actos desviantes são cometidos por adultos.

“nos adultos” (R27)

10.5- Insatisfação pessoal

Verbalizações que se reportam à ideia de que os actos desviantes estão interligados a sentimentos de insatisfação pessoal.

“pessoas que não sabem estar consigo próprias” (P5)

10.6- Ausência de integração social

Verbalizações que se reportam à ideia de que os actos desviantes ocorrem quando os sujeitos não estão socialmente integrados nem apresentam sentimentos de pertença relativamente à sociedade de que fazem parte.

“são pessoas que está fora da sociedade (...) não se dão com mais ninguém” (P6)

10.7- Défices cognitivos

Verbalizações que se reportam à ideia de que os actos desviantes estão relacionados com sujeitos que apresentam défices ao nível mental e cognitivo.

“pessoa problemática (...) não têm o seu juízo perfeito, normal” (R18)

2. Causas da Delinquência

As categorias apresentadas posteriormente correspondem às conceptualizações dos reclusos enunciadas no contexto da questão “Porque é que acha que as pessoas cometem actos delinquentes?”.

1- Aspectos Contextuais

As verbalizações referem-se especificamente às causas da delinquência. Aqui são englobadas as verbalizações que se reportam a causas contextuais, do meio ambiente e também da presença de figuras próximas pertencentes ao meio do sujeito. Estão presentes concepções que remetem para o carácter iminente social da delinquência.

1.1- Aprendizagem Social

Verbalizações referentes à delinquência como acto que resulta da observação e imitação de comportamentos desviantes por parte de modelos.

“família, amigos (...) aprendemos com todos eles coisas más” (P14)

“os próprios pais levam os filhos a fazerem isso” (R26)

1.2- Necessidade Pertença

Encontram-se classificadas nesta categoria concepções que referem a ideia de que a causa da delinquência está interligada à necessidade de pertença a um determinado grupo desviante.

“para se afirmarem dentro de um grupo” (P3)

1.3- Ausência de apoio familiar

englobadas as verbalizações que indicam que défices ao nível do acompanhamento familiar podem condicionar este tipo de prática.

“não tiveram um pai ou mãe à altura, não tiveram apoio deles e depois acontece isto” (P15)

“filhos fazem tudo o que querem (...) pais não dão carinho, não dão apoio, não dão educação, atenção” (R21)

2. Aspectos Económicos

As verbalizações referem-se especificamente às causas da delinquência. Encontram-se classificadas nesta categoria verbalizações que remetem para necessidades económicas, isto é, quando em situações limite as pessoas acabam por delinquir de forma poderem obter o que necessitam, não tendo possibilidades financeiras para o adquirir.

“por necessidade, roubam para poder dar de comer aos filhos e à família” (P3)

“precisam de dinheiro para comer e para dar aos filhos” (R26)

3. Factores biológicos

As verbalizações referem-se especificamente às causas da delinquência. Aqui foram cotadas todas as respostas dos sujeitos que remetiam para a natureza biológica da delinquência, para a existência de uma possível predisposição genética que em última instância é responsável pela prática de comportamentos delinquentes.

“pode ser da índole da pessoa (...) da maneira de ser (...) é mais virada para a agressividade ou para o mundo do crime” (P3)

“já nascem assim, com esta vontade de fazer coisas más” (R18)

4. Oportunidade

As verbalizações referem-se especificamente às causas da delinquência. Encontram-se classificadas nesta categoria concepções que indicam que a delinquência tem apenas como causa a oportunidade, isto é, a existência de situações que favorecem a prática de comportamentos desviantes é aproveitada pelos sujeitos, apenas em determinados momentos.

“quando há a oportunidade para fazerem actos delinquentes, as pessoas aproveitam” (P8)

5. Adições

As verbalizações referem-se especificamente às causas da delinquência. Encontram-se classificadas nesta categoria verbalizações que digam respeito às adições a substâncias psicoactivas como comportamentos que condizem à prática da delinquência.

“metem-se na droga e como não têm depois dinheiro vão roubar” (P11)

“precisam de dinheiro para os vícios” (R22)

6. Inveja/Cobiça

As verbalizações referem-se especificamente às causas da delinquência. Concepções que indicam que sentimentos de inveja em relação às outras pessoas podem conduzir à prática de comportamentos delinquentes devido à procura que os sujeitos têm de alcançar níveis de vida superiores.

“cobiça das coisas, querem ter roupa de marca e tudo do melhor, mas depois não têm dinheiro para isso” (R26)

7. Adrenalina

As verbalizações referem-se especificamente às causas da delinquência. São aqui consideradas as concepções que remetem para o gosto pelo perigo.

“adquirem aquela coisa da adrenalina” (R17)

8. Azares da vida

As verbalizações referem-se especificamente às causas da delinquência. Verbalizações referentes a situações que não estão sob o controlo dos sujeitos.

“alguém tem a vida estável e depois acontece uma situação que me trouxe à cadeia” (P3)

9. Características da pessoa

As verbalizações referem-se especificamente às causas da delinquência. Encontram-se classificadas nesta categoria verbalizações que remetem para

características que vão sendo desenvolvidas pelas pessoas e que quando não controladas podem também levar à delinquência.

9.1- Impulsividade/Inconsequência

Verbalizações que se reportam à existência de elevados nível de impulsividade e incapacidade de ponderar nas consequências das acções como justificação para a prática de comportamentos desviantes.

“as pessoas não pensam nas consequências das coisas (...) só pensam no imediato” (P1)

“as pessoas não têm responsabilidades e não pensam nas coisas antes de as fazerem”
(R16)

9.2- Problemas psicológicos

Concepções que referem que a existência de problemas do foro psicológico e mental condicionam a prática de actos delinquentes.

“são pessoas principalmente desequilibradas” (P2)

“algumas pessoas são mesmo loucas”

9.3- Baixa auto-estima

São aqui referenciadas as verbalizações que reflectem ideias de que como causa da delinquência estão reduzidos níveis de auto-estima.

“para dizerem que ali estão, já que ninguém as vê” (P4)

“mesmo da cabeça deles, são problemas psicológicos” (R29)

10. Multiplicidade de factores

As verbalizações referem-se especificamente às causas da delinquência. São aqui indicadas as verbalizações que se referem a uma variedade de factores, não havendo referência a nenhum em particular.

“por diversas razões” (R28)

Tema III – Aprendizagem e Delinquência

As categorias apresentadas posteriormente correspondem às conceptualizações dos reclusos enunciadas no contexto das questões “Acha que aquilo que as pessoas aprendem (ou aprenderam) tem alguma relação com cometerem actos delinquentes? Porquê?”, “Acha que houve alguma coisa que tenha aprendido ou que não tenha aprendido que tenha levado a que fosse preso?”, “Acha que se aprendesse ou se lhe ensinassem algumas coisas isso poderia ajudá-lo a não cometer de novo um acto delinquente? Porquê?” e “Que aprendizagens seriam essas?”.

1. Aprendizagem e Actos Delinquentes

De forma a podermos observar a existência de uma relação causal entre aprendizagens realizadas e a prática de comportamentos desviantes colocámos a questão “Acha que aquilo que as pessoas aprendem (ou aprenderam) tem alguma relação com cometerem actos delinquentes? Porquê?”.

1.1. Motivos da existência de relação entre aprendizagens realizadas e actos delinquentes

As verbalizações aqui incluídas remetem para as concepções que os sujeitos apresentam relativamente à possível relação entre aprendizagem e delinquência. São aqui englobadas as verbalizações que demonstram a existência da ligação entre aprendizagem e delinquência, sendo referidos vários modos através dos quais a aprendizagem pode conduzir à prática de comportamentos delinquentes.

1. Aprendizagens negativas gerais

Aqui foram cotadas todas as respostas dos sujeitos que remetiam para aprendizagens negativas globais, não especificadas, que podem condicionar a delinquência.

“é uma série de aprendizagens que as pessoas fazem ao longo do tempo (...) coisas que aprenderam más” (P1)

“as pessoas aprendem coisas que os levam a cometer actos delinquentes, tiram o proveito negativo” (R18)

2. Aprendizagem social

Encontram-se classificadas nesta categoria verbalizações que remetem para o processo de socialização como factor de aprendizagem de comportamentos delinquentes, através da observação e imitação de modelos.

“certas coisas que uma pessoa ouve (...) podem aprender com os pais e amigos” (P7)

“desviamos por influência dos outros” (R17)

3. Falta apoio familiar/Limites

As verbalizações referem-se a lacunas ao nível do acompanhamento familiar e imposição de regras que devem ser respeitadas e consideradas.

“tem tudo a ver quando não se tem o apoio da parte da família (...) acabamos por não nos metermos nas melhores opções” (P14)

“pais não os acompanharam” (R20)

4. Meio Social

Presença de referências ao meio social e urbano como potenciador da prática de comportamentos sociais, remetendo para meios sociais mais desfavorecidos.

“determinadas pessoas por nascerem em determinado sítio, por exemplo Cova da Moura” (P8)

“é uma coisa que se aprende também com o meio que nos rodeia, com os bairros” (R17)

1.2. Motivos da inexistência de relação entre aprendizagens realizadas e actos delinquentes

São aqui englobadas as verbalizações que demonstram que não existe qualquer ligação entre as aprendizagens realizadas e a prática de comportamentos delinquentes.

1. Chamada de atenção

São aqui consideradas as concepções que indicam que a delinquência não está interligada a aprendizagens realizadas, mas sim que resulta de uma necessidade que os sujeitos têm de se sentirem reconhecidos pelos outros.

“não tem nada a ver com aprender (...) acho que tem a ver com dizer aos outros que estão lá, para que os outras as vejam” (P5)

2. Factores biológicos

Presença de referências a factores de ordem biológica e não de aprendizagens realizadas. Consideraram-se todas as verbalizações que remetem para a importância de uma predisposição genética.

“já nascem mesmo com as coisas, mesmo com vontade de fazer mal aos outros” (P15)

“já é uma coisa que está dentro delas, nasce com elas” (R30)

1.3. Atitude ambivalente entre conteúdos aprendidos e actos delinquentes

São aqui englobadas as verbalizações que demonstram que a relação entre aprendizagem e delinquência pode ser ambivalente, ou seja, tanto é considerada a existência de relação como não. Os sujeitos indicam que podem ocorrer aprendizagens sociais, e ao mesmo tempo a existência de factores biológicos, vontade de experimentar ou necessidade como aspectos que podem estar na origem dos actos delinquentes.

1. Aprendizagem Social

Foram cotadas todas as respostas que se reportam à existência da relação entre aprendizagens sociais e a prática de comportamentos desviantes

“acho que se pode aprender com os outros” (P15)

“podem aprender com os colegas e amigos como fazer crimes” (R30)

2. *Factores biológicos*

Presença de referências a factores biológicos como causa para a delinquência.

“também vem da própria pessoa” (P15)

“é uma coisa que está dentro delas, nasce com elas” (suj.30)

3. *Experimentação*

As verbalizações referem-se à experimentação de novos comportamentos, acabando posteriormente por continuar a realizá-los.

“outros começam a roubar só para experimentar e depois gostam e continuam” (P2)

“há pessoas que têm tendência para curtir, vão a uma discoteca e começam por aí, só para experimentar” (R23)

4. *Necessidade*

As verbalizações referem-se à necessidade que alguns sujeitos têm de praticar actos desviantes apenas para poderem subsistir.

“tem a ver com necessidade” (R27)

2. Aprendizagem e Detenção

De forma a podermos observar a existência de uma relação causal entre aprendizagens realizadas por cada um dos sujeitos e o facto destes agora estarem a cumprir pena foi colocada a questão “Acha que houve alguma coisa que tenha aprendido ou que não tenha aprendido que tenha levado a que fosse preso?”

2.1. Relação entre aprendizagens realizadas e detenção

As verbalizações aqui consideradas reflectem as concepções que indicam a existência de aprendizagens realizadas que condicionaram a detenção dos sujeitos.

1- Negativas Gerais

Foram consideradas as verbalizações que indicam a existência de relação entre aprendizagens realizadas e o período de detenção em que os sujeitos se encontram, não sendo porém apontadas aprendizagens específicas, é apenas referido o seu carácter geral.

“aprender coisas más” (P7)

“aprendi só a fazer o mal” (R16)

2- *Venda e consumo de opiáceos*

Referências a aprendizagens ao nível de tráfico e consumo de drogas como as que justificam a reclusão actual dos sujeitos.

“aos 6 anos a minha mãe punha-me a dividir pacotes de droga para vender (...9 quando mais velho comecei a vender droga”

3- *Roubar*

As verbalizações referem experiências de aprendizagens ao nível de roubos que os sujeitos tiveram anteriormente.

“comecei a assaltar com eles, as pessoas e as casas” (R16)

2.2. Relação entre aprendizagens não realizadas e detenção

Encontram-se classificadas nesta categoria verbalizações que indicam que aprendizagens não realizadas em vários aspectos condicionaram a reclusão dos sujeitos.

1. Controlo

As verbalizações referem que a capacidade para controlarem a impulsividade e a para relativizar as coisas foram aprendizagens não realizadas.

“não aprendi a me controlar” (P6)

“antes qualquer e partia logo para a agressão” (R17)

2. Capacidade de escuta

As verbalizações referem-se à ausência da capacidade para ter uma escuta activa em relação aos outros.

“não aprendi a ouvir os outros” (R17)

3. Reflexão crítica

Encontram-se aqui classificadas as verbalizações que indicam ausência de capacidade para ponderar nas consequências de determinados actos.

“não aprendi a pensar nas consequências das coisas” (P2)

4. Capacidade de pedir ajuda

Foram cotadas as respostas que reflectem a ausência da capacidade de recorrer a outros sujeitos para que seja possível ultrapassar as vicissitudes que podem surgir.

“nas situações mais delicadas não soube pedir ajuda para as ultrapassar” (P4)

5. Valores e comportamentos

As verbalizações referem que a não aprendizagem de valores que regem comportamentos adequados socialmente, e que assumem grande relevo aquando da integração correcta na sociedade. São referidos a escolha adequada de pares, o respeito, responsabilidade e importância da actividade profissional.

“os meus pais podiam era ter ensinado a escolher melhor as minhas companhias, isso tinha sido bom para mim também” (P12)

“ninguém me ensinou as partes negativas de andar metido com gente que não interessava” (R21)

“ninguém me ensinou o respeito” (R21)

“ninguém me ensinou as responsabilidades” (R21)

“se me tivessem ensinado logo que devia ter um emprego a sério” (R26)

6. Importância de prosseguir estudos

Encontram-se classificadas as verbalizações que remetem para a importância não aprendida que a continuidade do estudo formal assume.

“não aprendi que era melhor continuar com os estudos (...) se calhar tinha enveredado por caminhos mais honestos” (R20)

7. Valorização pessoal

As verbalizações referem-se à falta de aprendizagens ao nível da valorização pessoal.

“não aprendi que posso ser um cidadão como os outros, que posso também ser um exemplo para os outros (...) como achava que era pior que os outros fiz coisas más que me trouxeram para aqui” (R28)

2.3. Inexistência de Relação entre Aprendizagem e Detenção

1. Ausência de aprendizagens

Consideraram-se as verbalizações que se reportam à inexistência de relação entre aprendizagem e detenção, ou seja, não é assinalada nenhuma relação entre as aprendizagens realizadas ou não realizadas e a prática de comportamentos delinquentes.

“não acho que não houve nada que aprendi ou não, porque sempre fui uma pessoa trabalhadora” (P11)

“eu comecei a traficar porque precisava de dinheiro, não tem nada a ver com coisas que aprendi ou não”

3. Aprendizagem e Reincidência

De forma a verificar se os sujeitos acreditam que podem aprender conteúdos que ajudem a prevenir a reincidência, foi colocada a questão “Acha que se aprendesse ou se lhe ensinassem algumas coisas isso poderia ajudá-lo a não cometer de novo um acto delinquente? Que aprendizagens seriam essas?”

Assim, são aqui apresentadas as categorias que resultam das verbalizações dos sujeitos acerca das possíveis aprendizagens que podem prevenir a reincidência.

1-Mudar como pessoa

Presença de referências à aprendizagem como algo interligado à formação e mudança global do indivíduo.

1.1- Auto-controlo

Verbalizações que se reportam a aprendizagens pessoais no âmbito do auto-controlo.

“saber controlar os sentimentos dentro de nós (...) a nossa raiva” (P1)

“ser uma pessoa mais calma” (R30)

1.2- Confiança

Verbalizações que se reportam a aprendizagens pessoais no âmbito de adquirir maiores níveis de confiança nos outros.

“depositar mais confiança nos outros e não viver numa desconfiança constante” (P1)

“confiar mais nos outros (...) nunca confio nos outros” (R30)

1.3- Respeito

Verbalizações que se reportam a aprendizagens pessoais no âmbito do respeito pelos outros.

“respeitar mais os outros” (P13)

1.4- Evitar comportamentos desviantes

Encontram-se classificadas as verbalizações que indicam a aprendizagem de saber como evitar comportamentos delinquentes.

“força para dizer não às drogas” (P4)

“mexendo em droga precisava de alguém que mandasse parar a gente (...) desviar a gente daquele caminho” (R19)

1.5- Valorização pessoal

Verbalizações que se reportam a aprendizagens pessoais no âmbito da valorização pessoal.

“ser uma pessoa melhor” (R30)

1.6- Reflexão

Verbalizações que se reportam a aprendizagens pessoais no âmbito da capacidade de reflexão e de ponderar as consequências das acções realizadas.

“a pensar nas coisas, a ver o mal que dali vinha” (P3)

“pensar nas consequências das coisas que faço” (R16)

1.7- Valores

Verbalizações que se reportam a aprendizagens pessoais no âmbito de valores pessoais.

“formações e acções em que sejam transmitidos valores que não tenho, sensibilidade para determinados assuntos que também não tenho” (P8)

2-Relações interpessoais

Concepções que reflectem a importância que os outros assumem na vida de cada um dos sujeitos, sendo também sublinhado a necessidade de saber escolher as melhores relações, de forma a não existir um envolvimento com pares considerados delinquentes.

“escolher as companhias certas” (P13)

“saber estar com os outros e com a nossa família” (R26)

3- Actividade profissional

São aqui incluídas as concepções que se referem à aprendizagem de um novo trabalho.

“ter um trabalho qualquer (...) ia evitar que me metesse em esquemas” (P9)

“ensinar um trabalho qualquer que eu não saiba fazer (...) estava mais ocupado” (R26)

4- Não especificado

As verbalizações reflectem o carácter não específico destas aprendizagens, não sendo indicados conteúdos que poderiam ser aprendidos.

“alguma coisa de concreto não sei (...) estou aqui há oito dias e tenho a cabeça a andar à roda” (P15)

Tema IV – Aprendizagem e Reclusão

As categorias apresentadas posteriormente correspondem às conceptualizações dos reclusos enunciadas no contexto das questões “O que é que se aprende na prisão? Pode dar exemplos?” e “Acha que aquilo que se aprende na prisão ajuda a que não volte a cometer actos delinquentes?”.

1. Aprendizagens no Estabelecimento Prisional

Todas as verbalizações identificadas nesta questão se reportam a aprendizagens realizadas no contexto prisional.

1. Aprendizagens Positivas

Foram consideradas todas as verbalizações que remetem para conteúdos de aprendizagem positivos que são passíveis de realizar em contexto prisional.

1.1 Gerais

As verbalizações remetem para aprendizagens positivas gerais, sem especificação.

“só coisas boas” (R17)

1.2 Responsabilidade

São aqui incluídas as verbalizações que indicam a responsabilidade como uma das aprendizagens que os sujeito realizaram.

“a ser mais responsável” (P1)

“a responsabilidade (...) ser responsável” (R19)

1.3 Relações Interpessoais

Foram classificadas as concepções que reflectem o relacionamento interpessoal dentro do Estabelecimento Prisional como uma aprendizagem positiva. Considerámos todas as referências realizadas à relação interpessoal estabelecida dentro desta instituição, assim como o respeito pelo outro.

“aprende-se a conviver com os outros” (P2)

1.4 Reflexão crítica

As verbalizações referem-se à capacidade para reflectir sobre as delinquências praticadas.

“reflectir no mal que fizemos” (P3)

“aprende-se a pensar porque temos muito tempo para pensar” (R28)

1.5 Paciência

As verbalizações referem-se à aprendizagem da paciência e da capacidade de saber gerir o tempo de espera que está associado à reclusão.

“aprende-se a esperar” (P8)

“a esperar pelas coisas” (R20)

1.6 Auto-conhecimento

Foram cotadas todas as respostas que remetem para um crescimento a nível pessoal no que diz respeito ao auto-conhecimento que cada um tem de si mesmo.

“conhecer-se melhor” (P4)

1.7. Auto-controlo

Encontram-se classificadas as concepções que indicam aprendizagens adquiridas no domínio pessoal, em ter o controlo sobre a impulsividade.

“a controlar-se melhor em determinadas situações” (P4)

1.8 Valorização

As verbalizações referem-se à valorização de bens que cada um possui e aos quais não davam valor antes do período de reclusão.

“a dar valor ao que se tem e que se deixou lá fora (...) tudo o que se tem lá fora e aqui não” (P6)

1.9. Gestão sentimentos

As verbalizações referem a gestão de sentimentos negativos que advêm da reclusão, sendo também englobados concepções de novos sentimentos que são “descobertos” enquanto detidos.

“aprende-se a lidar com a solidão” (P10)

1.10. Aprendizagens académicas

As verbalizações reportam-se a aprendizagens cujo conteúdo é pertencente ao ensino formal.

“aprende-se a estudar” (P5)

“ficamos com mais formação, estou a tirar o 6º ano” (R25)

2. Aprendizagens negativas

Encontram-se classificadas as concepções que indicam que no contexto prisional as aprendizagens realizadas são negativas.

2.1. Comportamentos delinquentes

As verbalizações referem aprendizagens de novos comportamentos delinquentes ou aperfeiçoamento de conhecimentos já existentes.

“ali no Pátio aprende-se como se rouba um carro, aprende-se todas estas delinquências que toda a gente aqui dentro já fez e depois dizem aos outros como se faz” (P9)

“roubar, traficar, roubar (...) cometer crimes com maior perfeição (...) diálogo entre todos até chegar à conclusão de como se pratica um crime” (R18)

3. Ausência de aprendizagens

Foram classificadas as concepções que indicam que não existem quaisquer conteúdos que possam ser aprendidos no Estabelecimento Prisional.

“na minha maneira de ver não há formação, não há cursos, não há nada que faça com que uma pessoa aprenda” (R27)

2. Aprendizagem no Estabelecimento Prisional e Reincidência

De forma a podermos verificar se os participantes concebem uma relação entre aprendizagens realizadas em contexto prisional e a existência de reincidência colocou-se a questão “Acha que aquilo que se aprende na prisão ajuda a que não volte a cometer actos delinquentes?”.

2.1. Aprendizagens no Estabelecimento Prisional e evitamento da reincidência

Todas as verbalizações identificadas nesta questão se reportam à possível influência que as aprendizagens realizadas no contexto prisional podem exercer sobre o não cometimento futuro de actos delinquentes.

1- Aprendizagens realizadas no contexto

Foram aqui classificadas as concepções que indicam que as aprendizagens que são realizadas no contexto prisional ajudam a evitar a reincidência, na medida em que é uma experiência pela qual os sujeitos não desejam voltar a passar.

“isto aqui dentro é um inferno, estamos confinados a 4 paredes (...) são motivos para não se querer voltar para aqui” (P6)

2- Apoio Familiar e Social

Concepções que se reportam à aprendizagem da importância do apoio familiar e social que é necessário fornecer à família dos sujeitos.

“temos de pensar em sair e ir lá para fora ajudar a nossa família e amigos que podem precisar de nós também” (R25)

2.2. Aprendizagens no EP: nenhum efeito na reincidência

Foram aqui classificadas as concepções que indicam que as aprendizagens realizadas em contexto prisional não ajudam a prevenir a reincidência.

1. Dificuldades em lidar com a reclusão

As verbalizações referem-se ao facto da reclusão influenciar negativamente os sujeitos, de forma a que estes tenham dificuldades em lidar com o período de reclusão.

“as pessoas saem daqui piores e mais revoltadas” (P7)

2. Falta de apoio social e familiar

As verbalizações referem que lacunas ao nível de apoio por parte da sociedade e da família do recluso condicionam a prática de comportamentos delinquentes reincidentes.

“pelo menos 80% dos reclusos voltam cá para dentro (...) quando saímos as coisas podem não correr como desejamos e não se aguenta as dificuldades: podemos não ter trabalho e família” (P8)

3. “Gosto” pela reclusão

Foram classificadas as concepções que indicam que o desenvolvimento de um certo “gosto” pela reclusão, assim como o facto de enquanto reclusos os sujeitos terem melhores condições de vida, acaba por ser o responsável pela prática de comportamentos delinquentes.

“começam a sentir-se bem aqui, melhor que na rua, se saíssem iam voltar a fazer os mesmos crimes para voltarem a ser presos” (R20)

2.3. Ambivalência entre Aprendizagem no Estabelecimento Prisional e Reincidência

Foram aqui classificadas as concepções que evidenciam uma posição ambivalente em relação ao facto das aprendizagens realizadas no Estabelecimento Prisional evitarem a reincidência.

1. Dependente da pessoa

As verbalizações reportam-se às características pessoais de cada um que podem influenciar a prática de novos comportamentos delinquentes.

“depende das pessoas, depende da força de vontade de cada um” (P3)

“depende de cada um (...) há indivíduos que passado pouco tempo estão aqui outra vez (...) outras são mais fortes” (R27)

2. Dependente do Estabelecimento Prisional

As verbalizações referem que as condições dos próprios estabelecimentos prisionais influenciam tanto a existência como a inexistência de reincidência.

“se forem estabelecimentos que ajudem os presos isso faz com que não se volte (...) mas este dá apoio por isso acho que é bom” (R17)

3. Dependente do Apoio Familiar e Social

As verbalizações referem-se ao facto da existência de suporte familiar ser importante e necessário para a prevenção da reincidência e quando este não está presente poderá condicionar a reincidência destes comportamentos.

“há pessoas que têm família e ela não deixa depois que a pessoa se meta no mundo do crime outra vez, mas depois também há pessoas que podem não ter família nem apoio nenhum” (P13)

“os que não voltam para cá é porque têm família que faz com que eles se afastem de problemas e ajudam-nos a arranjar emprego e assim, mas depois outros não têm apoio e voltam para cá” (R26)

4. Valorização Pessoal/Aprendizagem de novos comportamentos delinquentes

As verbalizações reportam-se à ambivalência sentida entre a aprendizagem de valorização pessoal em oposição a aprendizagens de novos comportamentos desviantes.

“aqui dentro podemos também a ter força para sentir que podemos vir a ser outra pessoa mas ao mesmo tempo aprende-se também a fazer mais actos delinquentes, porque se ouve aqui como é que as pessoas fazem as coisas” (P1)

5. Apoio familiar e social/ "gosto" pela reclusão

As verbalizações reportam-se à ambivalência sentida entre a existência do apoio familiar e social como meio para evitar a reincidência, ao mesmo tempo que podem ser desenvolvidos sentimentos de “gosto” pela reclusão.

“ter apoio ajuda (...) se tiver alguém a incentivar para ir para um caminho bom mas há pessoas que passado um bocado estão cá outra vez porque gostam de estar presos” (P11)