

ISPA – INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

TESE DE MESTRADO PSICOLOGIA EDUCACIONAL

1999/2001


**“PERCEPÇÕES DA ESCOLA POR PARTE DOS  
FORMANDOS DE EDUCAÇÃO RECORRENTE  
NUM ESTABELECIMENTO PRISIONAL”**

*Dorotea Maria Rodrigues Gomes do Nascimento Fráguas – nº 1392*

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Glória Ramalho

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

2003

	ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação	
Registo:	15661
Data:	1.04.05
Tel.: 21 891 17 50 e biblioteca@ispa.pt	

Este trabalho não inclui as observações e críticas feitas pelo júri.

## SIGLAS

ANEFA	- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
APPACDM	- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
ARAS	- Associação de Reabilitação, Apoio e Solidariedade Social
CE	- Comunidade Europeia
CEPSAs	- Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos
CME	- Câmara Municipal de Évora
CNAEBA	- Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
DEB	- Departamento de Educação Básica
DGAEE	- Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa
DGFV	- Direcção Geral de Formação Vocacional
DGSP	- Direcção Geral dos Serviços Prisionais
E.A.	- Educação de Adultos
E.F.A.	- Educação e Formação de Adultos
E.P.	- Educação Permanente
E.P.R.	- Estabelecimento Prisional Regional
E.R.	- Educação Recorrente
IEFP/CFP	- Instituto de Emprego e Formação Profissional/Centro de Formação Profissional
INE	- Instituto Nacional de Estatística
LBSE	- Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	- Ministério da Educação
NEREE	- Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar
OCDE	- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	- Organização das Nações Unidas
PEARA	- Projecto de Educação de Adultos para a Região Alentejo
PNAEBA	- Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
PRODEP	- Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
RAVE	- Regime Aberto Voltado para o Exterior
RAVI	- Regime Aberto Voltado para o Interior
UC	- Unidades Capitalizáveis
UE	- União Europeia
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

*"A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que implica uma capacidade de amor, de criatividade e de competência científica mas também um compromisso na luta pela liberdade, sem a qual o acto de ensinar não tem sentido"*

(P. Freire. Professora sim, Tia não;  
Cartas a quem ousa ensinar, 1993)

## AGRADECIMENTOS

Só foi possível realizar este trabalho graças ao contributo de pessoas e instituições que de forma directa ou indirecta revelaram a sua disponibilidade e incentivo incondicional à sua execução.

Em primeiro lugar, o meu profundo e reconhecido agradecimento à Senhora Professora Doutora Glória Ramalho pela disponibilidade, incentivo, sensibilidade, espírito crítico, colaboração e enriquecimento científico, fundamentais e indispensáveis à concretização deste estudo.

Em segundo lugar, ao meu querido amigo e colega Dr. Francisco Caeiro Tendeiro, que comigo colabora, faz mais de dez anos, e que lecciona o Curso do 1º Ciclo do Ensino Recorrente num Estabelecimento Prisional Regional. Mostrou sempre uma total disponibilidade e boa vontade, dando resposta às solicitações que lhe coloquei e incentivando-me a seguir em frente sempre que alguma adversidade se me colocava.

Por outro lado, só com o apoio deste colega, que estabelece uma óptima relação de empatia/aceitação com os formandos, funcionando para além de docente, como “psicólogo”, amigo e companheiro, nos foi possível uma maior aproximação com a população reclusa.

Aproveito para manifestar a minha profunda admiração pelo profissional e pelo homem, que ao longo de vários anos tanto tem dado de si, possibilitando a melhoria da qualidade de vida àqueles que, mercê da sua situação, são tão carenciados em tantos aspectos.

Em terceiro lugar, à Drª. Leopoldina Ildefonso pelo apoio, estímulo e sugestões formuladas.

Ao Senhor Professor Doutor Daniel Sampaio pelo apoio prestado, sem o qual não teria sido possível concretizar este trabalho.

Ao meu bom amigo Dr. Jorge Coelho estou particularmente grata pelo auxílio prestado ao nível do levantamento de dados.

Ao Dr. José Alberto Leitão, Membro da então denominada Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), expresse igualmente o meu agradecimento pelo apoio, confiança e compreensão demonstrados desde a primeira hora.

À Universidade do Minho, em particular à Professora Doutora Amélia Vitória Pereira Sancho, o meu obrigado pelo apoio bibliográfico prestado.

Ao Dr. Carlos Rodrigues, Coordenador da Área Educativa de Coimbra, agradeço as sugestões bibliográficas.

Aos sujeitos/actores, formandos e professores de Educação Recorrente do Concelho de Évora, que voluntária ou involuntariamente contribuíram para tornar possível a presente investigação, o meu agradecimento.

Aos Reclusos que se prontificaram a colaborar connosco, o meu obrigado e uma palavra de esperança no futuro.

À D. Clarinda Silva que executou graficamente este trabalho, agradeço a paciência e a excelente eficácia técnica demonstrada.

À minha companheira de curso, Madalena António, o meu “bem haja” pelos momentos de colaboração.

Ao meu amigo e colega de profissão, Francisco Igreja, os meus agradecimentos pelo apoio determinante para a feitura deste trabalho.

Para o meu marido, pela paciência e perseverança que sempre manifestou, para tudo quanto lhe retirei ou não lhe proporcionei durante este tempo, vai o meu sincero agradecimento.

À memória de meu pai, porque acredito que de alguma forma sempre me acompanhou e, na sua lembrança me encorajei nos momentos mais difíceis deste trabalho.

Por fim, mas principalmente, dedico com muito amor este trabalho à minha única filha Sofia Manuel, à sua inteligência, à sua humildade, aos seus lindos olhos negros... Para ti Sofia que sempre me motivaste deixo esta curta e simples mensagem:

**A VIDA É FEITA DE MOMENTOS!**

## **ABSTRACT**

O facto de estar ligada à Educação Recorrente e de há 17 anos consecutivos organizar cursos e exercer funções técnico-pedagógicas num Estabelecimento Prisional, possibilitou-me um conhecimento e um contacto pessoal mais pormenorizado com a referida instituição prisional.

Estes cursos regem-se por normas específicas impostas pela instituição, facto que nos levou a questionar sobre as percepções que os formandos reclusos têm da Escola, em estabelecimento prisional.

Caracterizámos a população reclusa, na sua grande maioria jovens, e estabelecemos a diferença entre as atitudes face à Escola dos reclusos que frequentam e os que não frequentam o 1º e 2º ciclos do Ensino Recorrente.

Acerca das percepções que constróem da Escola, há que salientar que a maioria dos respondentes, quer os que frequentam ou não a Escola, são unânimes em considerar a Escola positiva, quando avaliaram o papel da mesma através do nosso inquérito – instrumento fundamental deste estudo.

Uma vez que nascemos e vivemos em organizações, não podemos deixar de olhar a organização Escola como uma das mais relevantes.

A pesquisa que fizemos no respeitante ao conjunto de legislações sobre a estrutura da Escola nos Estabelecimentos Prisionais, foi fundamental para melhor compreendermos esta problemática, no contexto da evolução das ideias e orientações através dos tempos.

O estudo exploratório permitiu um contacto não só com os materiais documentais, mas também com o universo humano e o espaço físico, possibilitando a organização e práticas de investigação adequadas à realidade a que foram aplicadas.

Os contactos informais com os reclusos foram feitos nas aulas, nos intervalos das actividades, nos corredores, no pátio do recreio e nas celas.

O vocabulário utilizado foi cuidado de forma a ser entendido pelos nossos interlocutores.

Ministrámos o inquérito aos reclusos por pequenos grupos e solicitámos a colaboração de dois reclusos bem aceites pela população prisional.

Apesar de alguns olhares pessimistas sobre as prisões, o nosso estudo parece indicar que a Escola nestas organizações poderá ajudar a satisfazer algumas das necessidades mais prementes, ou seja, o de contribuir para a inserção na sociedade.

Todavia, não podemos esquecer as limitações deste nosso estudo, que decorreu numa instituição fechada, com todas as restrições impostas por essa condição.

À medida que fomos percorrendo o longo caminho metodológico que norteou o nosso estudo, fomos verificando os limites do nosso conhecimento e, conseqüentemente, do muito que ficou por pesquisar e descobrir.

Conscientes de que todo o trabalho em ciências sociais acarreta múltiplas dificuldades, e sem pretendermos apresentar certezas do nosso estudo, desejamos sim, que ele seja o embrião de uma longa caminhada que são as investigações sobre prisões no nosso país.

Ao apresentarmos o desenho do nosso estudo convidamo-lo a espreitar a prisão e a acompanhar-nos ao som de ruídos metálicos através desta “viagem” para perceber como é que o recluso interpreta a função da Escola e o significado que lhe atribui.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
-----------------	----

## *CAPÍTULO I* *Revisão Bibliográfica*

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL .....	19
1.1 – Iniciativas de Câmaras Municipais.....	19
1.2 – Implantação da República .....	20
1.3 – Revolução do 25 de Abril de 1974 .....	21
1.4 – O PNAEBA.....	23
1.5 – O PEARA.....	23
1.6 – A integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia.....	24
1.7 – A Lei de Bases do Sistema Educativo .....	25
1.8 – O Analfabetismo em Portugal.....	26
1.9 – Alguns dados sobre o analfabetismo na Região Alentejo.....	29
2. CARACTERIZAÇÃO DO ANALFABETISMO.....	31
2.1 – O Analfabetismo no sentido tradicional.....	31
2.2 – Diferentes tipos de analfabetismo nos países industrializados.....	32
2.3 – População sem a escolaridade obrigatória .....	38
2.4 – O Analfabetismo na Europa no final do Século XIX.....	42
3. A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO PROJECTO DE SOCIEDADE.....	43
3.1 – A Educação de Adultos segundo a UNESCO.....	43
3.2 – Conceitos actuais de Educação Permanente .....	44
3.3 – A Educação de Adultos na perspectiva das conferências internacionais da UNESCO.....	45
4. ENSINO RECORRENTE E EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR.....	48
4.1 – Ensino Recorrente .....	48
4.2 – Educação Extra-Escolar.....	62
4.3 – Outras actividades do Ensino Recorrente e da Educação Extra-Escolar.....	65
5. PROBLEMÁTICA.....	70
5.1 – Modelos de punição antecedentes às prisões .....	70
5.2 – Instituições totais.....	72
5.3 – Escola na prisão .....	83
5.4 – Socialização Escolar – da integração à exclusão.....	86
5.5 – Comportamento desviante à luz da socialização .....	87
5.6 – Socialização – da integração à escolarização .....	88
5.7 – Sistema penal e transformações legislativas que contribuíram para a contextualização de um regime dual.....	92
6. ENQUADRAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO.....	97
6.1 – A Educação Escolar nas prisões.....	100
7. FONTES UTILIZADAS.....	103
8. CONCLUSÃO.....	104

## ***CAPÍTULO II*** ***Metodologia***

1. PERGUNTA DE PARTIDA .....	107
2. OBJECTIVOS DO ESTUDO .....	107
3. DESENHO DO NOSSO ESTUDO .....	108
3.1 – Limitações .....	109
4. INSTRUMENTOS .....	110
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	114
5.1 – Caracterização do Estabelecimento prisional .....	114
5.2 – Caracterização da Escola .....	119
6. CONCLUSÃO .....	123

## ***CAPÍTULO III*** ***Apresentação e Discussão dos Resultados***

1. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO RECLUSA E FREQUÊNCIA DA ESCOLA .....	125
1.1 – Características dos respondentes .....	126
2. ESCOLA NA PRISÃO E OS RECLUSOS .....	137
2.1 – A posição dos reclusos que inquirimos .....	137
2.2 – Percepções da escola no passado, dos reclusos .....	143
COMENTÁRIOS FINAIS .....	148
BIBLIOGRAFIA .....	156

### **ANEXOS**

Anexo I - Legislação / Diplomas .....	165
Anexo II - Cursos de 2º Ciclo – Plano Curricular .....	167
Anexo III - Cursos de 3º Ciclo – Plano Curricular .....	169
Anexo IV - Poema .....	171
Anexo V - “Conselho de um Pai ao seu Filho” .....	173
Anexo VI - Questionário .....	175

## ÍNDICE DE TABELAS

	<u>Pág.</u>
TABELA 1 - Níveis de escolaridade da população residente no Continente e Ilhas com 15 e mais anos em 1991.....	27
TABELA 2 - Níveis de escolaridade da população residente no Continente e Ilhas com 15 e mais anos, em 1991.....	27
TABELA 3 - População Residente a nível Nacional que não sabe ler nem escrever, por grupos etários e sexo, em 1991.....	28
TABELA 4 - Taxa da população, com 15 e mais anos, sem qualquer nível de instrução, em Portugal, em 1991.....	28
TABELA 5 - População Residente que não possui quatro anos de escolaridade, com 15 e mais anos, em 1991.....	29
TABELA 6 - Taxa de analfabetismo literal da população residente, segundo o grupo etário e sexo, por região, em 1991.....	29
TABELA 7 - Taxa da população sem a escolaridade, em idade activa, por Região.....	30
TABELA 8 - Taxa da população, com 15 e mais anos, sem qualquer nível de instrução, em Portugal, em 1991 (INE).....	39
TABELA 9 - População residente que não possui quatro anos de escolaridade, com 15 e mais anos, em 1991 (INE).....	40
TABELA 10 - Taxa da população, com 15 e mais anos, sem seis anos de escolaridade, em Portugal, em 1991 (INE).....	41
TABELA 11 - Distribuição dos reclusos por faixa etária.....	127
TABELA 12 - Distribuição dos reclusos segundo o tipo de habitat.....	128
TABELA 13 - Distribuição da ocupação por sectores de actividade.....	130
TABELA 14 - Distribuição segundo o estado civil.....	131
TABELA 15 - Distribuição segundo o motivo de detenção.....	133
TABELA 16 - Importância da inscrição na escola do Estabelecimento Prisional.....	138
TABELA 17 - Importância da inscrição na escola do Estabelecimento Prisional.....	139
TABELA 18 - Motivos de não inscrição na escola do Estabelecimento Prisional.....	140
TABELA 19 - Motivos de não inscrição na escola do Estabelecimento Prisional.....	140
TABELA 20 - Motivos de não inscrição na escola do Estabelecimento Prisional.....	141
TABELA 21 - Motivos de não inscrição na escola do Estabelecimento Prisional.....	141
TABELA 22 - Motivos de não inscrição na escola do Estabelecimento Prisional.....	142
TABELA 23 - Motivos de não inscrição na escola do Estabelecimento Prisional.....	142
TABELA 24 - Representações que os reclusos têm, da escola no seu passado.....	143
TABELA 25 - Representações que os reclusos têm, da escola no seu passado.....	144
TABELA 26 - Frequências das respostas aos itens da questão 13, relativamente às funções da Escola.....	145
TABELA 27 - Frequências das respostas aos itens da questão 14.....	145
TABELA 28 - Frequências das respostas aos itens da questão 15.....	146
TABELA 29 - Frequências – Questão 16.....	147

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	<u>Pág.</u>
GRÁFICO 1 - Distribuição dos reclusos por faixa etária.....	127
GRÁFICO 2 - Histograma de idades dos reclusos .....	127
GRÁFICO 3 - Distribuição dos reclusos segundo o tipo de habitat .....	128
GRÁFICO 4 - Distribuição dos reclusos segundo as habilitações literárias.....	130
GRÁFICO 5 - Distribuição da ocupação por sectores de actividade.....	131
GRÁFICO 6 - Distribuição segundo o estado civil.....	132
GRÁFICO 7 - Distribuição segundo o motivo de detenção.....	133
GRÁFICO 8 - Histograma de penas a cumprir (nº de meses).....	135

# INTRODUÇÃO

No decorrer de dezassete anos em que nos dedicamos com “paixão” à Educação de Adultos, faz parte das nossas atribuições profissionais organizar Cursos do Ensino Recorrente e fazer o respectivo acompanhamento técnico-pedagógico aos mesmos, de entre eles, os que funcionam num Estabelecimento Prisional Regional.

Estes cursos regem-se por normas específicas impostas pela instituição, facto que nos levou a questionar sobre os conceitos que os reclusos têm da Escola em Estabelecimento Prisional.

O estudo de um Estabelecimento Prisional leva a que venhamos a projectar o nosso olhar sobre o seu universo internado que é constituído por indivíduos considerados socialmente desviados. Esta definição remete-nos para a dicotomia cumprimento de normas ou seu desvio, enquanto conjunto conceptual indissociável.

Todas as sociedades criam normas que visam balizar as relações entre os seus membros, em que cada uma estabelece o que é lícito e o que é interdito no plano das interacções sociais.

A transgressão do padrão instituído - o desvio à norma - introduz um elemento de perturbação na própria sociedade, que se sente assim ameaçada na sua estrutura e sistema de valores, mas cujo efeito perverso resulta no reforço da mesma. Assim, o conceito de desvio apenas adquire significação pela referência à norma da mesma forma que um comportamento não se torna delinquente por si mesmo, mas em função da reacção social que produz.

Tudo isto porque as relações afectivas e de conviviabilidade são variadas e flutuantes, dando origem aos constrangimentos por vezes difíceis ou impossíveis de ultrapassar.

Relembremos o que Alves-Pinto (1995) diz sobre este aspecto: *“Há que aprender a viver com constrangimentos mas sem os considerar à partida insuperáveis. Antes importa encontrar vias de os transformar ou de os contornar de modo que o projecto individual se possa inscrever no campo social”*, (p.128). Como tal, os seus actores ou protagonistas, agentes produtores de rupturas na ordem social, actuam marginalmente legitimando a existência de instituições reordenadoras que visam sancionar e reajustar o seu comportamento.

Neste sentido, Fauconnet, aluno de Durkheim, *“...acreditava que o crime perturba a sociedade e ameaça a vida social. A maneira mais simples de manter a ordem ou de a restabelecer, consiste em destruir a fonte ou a origem do crime”* (Jaspars e Hewstone, 1990, p.8).

Assim sendo, enquadra-se aquele que constitui o nosso espaço de trabalho, um Estabelecimento Prisional Regional, incidindo o nosso objecto no universo de reclusos do E.P.R..

O interesse despertado por este objecto prende-se com o facto de algumas das suas vertentes típicas de instituição total (Goffman, 1987, p.11), que caracteriza a prisão como espaço/residência/tempo e trabalho, onde um número elevado de indivíduos, segregados do mundo exterior por um período de tempo considerável, levam em conjunto uma vida reclusa formalmente regulamentada. Daqui resultam, previsivelmente, dificuldades/problemas de adaptação à vida prisional decorrentes do contexto de cadeia fechada.

Segundo a Constituição da República, no seu artigo 74.º *“Todos têm direito ao ensino com garantias à igualdade de acesso e êxito escolar”*.

O ensino na Prisão, se por um lado está enquadrado no Ensino Recorrente de Adultos, por outro lado obedece a normas e particularidades específicas impostas pela instituição, o que nos leva a questionar sobre os seus objectivos e a capacidade de aproximação do recluso com o mundo exterior. Além disso, no decorrer de vários anos de contactos, deparamos com uma larga percentagem de população reclusa muito jovem, com níveis de instrução muito baixos e com um quadro problemático complexo. Por isso, o contacto com este tipo de vivências, levou-nos a sensibilizar as consciências sociais para este problema e contribuir para a reflexão e análise de ideias alusivas ao papel da Escola na Prisão.

Ao longo de todo este tempo que nos temos dedicado à Educação Recorrente desempenhando funções de Responsável Concelhia na Coordenação de Évora/Direcção Regional de Educação do Alentejo, verificamos que a referida Coordenação Concelhia funciona como meio privilegiado de comunicação e ligação com o terreno, para além de ser o eixo de toda a nossa intervenção junto das comunidades.

Apaixonei-me pela Educação Recorrente sobretudo porque me dá prazer ver os mais desprotegidos desta sociedade mostrar que a sua marginalização em relação ao sistema educativo não tem nada a ver com capacidades intelectuais.

O Ensino Recorrente é um processo contínuo de educação destinado, segundo o Artº 20º da Lei de Bases do Sistema Educativo, àqueles “*indivíduos que já não se encontrem na idade normal de frequência dos ensinamentos básico e secundário*”, ou àqueles que “*não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo*”. (D.R., 1986)

Alves Pinto (1995) converge neste aspecto e salienta: “*...a escola pode dar, embora nem sempre o faça, um contributo positivo para a igualização de oportunidades.*” (p. 70)

Por outro lado, o Despacho nº 147-B/ME/96 afirma no seu preâmbulo: “*O processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos, em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um*”.

Assim, podemos interrogar a forma como o sistema se organiza para proporcionar uma segunda oportunidade àqueles que dela não beneficiaram.

Em Educação Recorrente tudo se concretiza em função dos adultos e do desenvolvimento das suas capacidades. No decorrer de vários anos de experiência e sobretudo nos últimos tempos deparámos com uma larga percentagem de população muito jovem, com níveis de instrução muito baixos e com problemas de inserção social. Por isso, o contacto com este tipo de vivências, conduziu-nos ao desejo de repensar acerca do papel da Educação Recorrente na actualidade.

O presente estudo foi realizado em 2000/2001 para conclusão do Mestrado em Psicologia Educacional.

Este trabalho teve por base uma pesquisa de âmbito educacional.

Neste estudo a população abrangida foram os Reclusos de um Estabelecimento Prisional Regional, que frequentavam, ou não, Acções Educativas.

Com este trabalho desenvolvido em ambientes e situações pouco comuns, pretendeu-se estabelecer a relação entre a frequência das Acções Educativas e o desenvolvimento de atitudes que facilitem o processo de inserção social.

Pretendeu-se avaliar os resultados obtidos pelo recluso que beneficia do ensino ministrado no Estabelecimento Prisional, quer em termos de mudanças comportamentais, quer cognitivas.

Através dos dados recolhidos pretende-se ainda despertar o interesse nesta área de estudo, e lembrar que a Escola na prisão tem um lugar no quotidiano dos reclusos que poderá ser projectada no futuro.

Parece ser possível afirmar que os resultados deste trabalho revelam-nos que a educação preconiza uma mudança de atitudes e saberes que talvez possa indiciar o desabrochar de um desenvolvimento propulsor de uma inserção na sociedade.

Somos levados a pensar que a generalização destes resultados só se poderá fazer depois de tomadas algumas precauções no respeitante às características da população a estudar.

Convém referir que, não sendo a educação a única via prestes a solucionar todos os males de que o mundo padece é, contudo, um dos meios privilegiados para um desenvolvimento integral e harmonioso do homem e da sociedade.

Terminando e, segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano de 1997, apresentado pela ONU, ao analfabetismo associam-se, geralmente, fenómenos de exclusão social, impedindo assim a população afectada de toda a possibilidade de benefícios culturais.

Cabe-nos, pois, enquanto intervenientes neste sector, a responsabilidade de contribuir para a redução deste fenómeno, conscientes de que o Alentejo continua a deter o estatuto de uma das Regiões mais deprimidas da Europa, persistindo graves desigualdades sociais traduzidas em situações de enormes carências, que resultam de vários factores, mas em que os fracos níveis educativos da população constituem um vector fundamental.

# **CAPÍTULO I**

## **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

# 1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

## 1.1 – INICIATIVAS DE CÂMARAS MUNICIPAIS

Segundo Patrício (1982), a instrução primária elementar então chamada de “estudos menores” foi profundamente reformada pelo Marquês de Pombal em 1772, ao perceber que com analfabetos não se construía uma Nação.

A 29 de Outubro de 1859, foi criada pela Câmara Municipal de Évora uma escola nocturna gratuita (segundo despacho de Fontes Pereira de Melo, de 28 de Novembro do mesmo ano). Esta escola tinha por fim “*ministrar os primeiros elementos da instrução primária àqueles que em consequência das suas ocupações e trabalhos diários, não podem concorrer às escolas públicas*” (Patrício, 1982, p. 40). De salientar que se matricularam naquela aula nocturna 170 alunos. Ainda em 1859 surgem mais duas escolas nocturnas: uma em Peso da Régua, por iniciativa da Câmara Municipal daquela vila, a expensas suas, e, outra na Horta por iniciativa de beneméritos concidadãos (Patrício, 1982, p. 41).

Estes exemplos revelam que havia no País uma preocupação pela implementação da educação básica de adultos, organizando-se contudo de forma diversificada.

A Lei de 27 de Junho de 1866 faz referência, entre outras coisas, à fundação de escolas de adultos. Ao analisarmos este documento é notório o valor que se atribui à educação e instrução pública e alerta-se para o “*facto de que a perda de um dia pode ser a perda moral de muitos membros da sociedade, pelos quais ela tem o dever de vigiar, e que lhe cumpre auxiliar com solícitude nos sucessivos períodos da vida*” (Patrício, 1982, p. 42).

Ora, perante isto não estará aqui presente o ideal da educação permanente?

Os diferentes censos da população desde 1890, mostram que a taxa de analfabetismo ia descendo progressivamente ao mesmo tempo que a população ia aumentando. A percentagem de analfabetos era de 75,9% em 1890, em 1950 era de 40,4% e, em 1970 baixara para 24,1% (Costa, 1996).

## 1.2 - IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA

Com a proclamação da República, em 1910, ocorreu um esforço legislativo com algum significado no âmbito do Ensino: procuraram-se estabelecer os condicionalismos legais visando minorar o problema do analfabetismo.

A República prometia combater o analfabetismo e privilegiar a educação e cultura do povo.

A educação é altamente valorizada senão vejamos... “o Homem vale, sobretudo pela educação que possui...”, será que estas ideias não apontam para o conceito de educação permanente? (Patrício, 1982, p. 58).

Com a Reforma de 1911 dá-se a descentralização do ensino. O País defendia e seguia as ideias patentes nestas palavras de Zola citado por Patrício (1982): “Um dia a Humanidade feliz será a Humanidade que saiba ler e que disponha de uma vontade forte”. (p. 59)

Em 1913 surgem as Escolas Móveis com cursos nocturnos para adultos cuja duração das aulas não poderia ser inferior a três horas diárias.

Estas Escolas Móveis surgem dada a impossibilidade de estabelecer escolas fixas em quantidade suficiente, para combater o analfabetismo de grande parte da população portuguesa (Patrício, 1982).

Em 1914 foram concedidos subsídios a diversos organismos que se empenharam na luta contra o analfabetismo (à Liga Portuguesa Contra o Analfabetismo foi concedido o maior subsídio - 1.000\$00).

Em Dezembro de 1914 foram criadas, no Alentejo, escolas com cursos nocturnos móveis, nas seguintes localidades:

Beja : 6 cursos      Évora : 5 cursos      Portalegre : 11 Cursos

Em 1929 surgiu a Comissão de Educação Popular que tinha por finalidade promover a instrução do povo e extinguir o analfabetismo. Esta Comissão tinha funções consultivas de âmbito extra e pós-escolar.

No mesmo ano organizaram-se Bibliotecas Escolares Circulantes e Caixas Escolares, Cantinas, Refeitórios, Cursos Nocturnos para Adultos e para os incorporados no Exército (Costa, 1996).

A Comissão de Educação Popular podia criar delegações onde se justificasse. Em 1930 é publicado o Decreto 18724 de 05 de Agosto, que estipulava “*uma acção mais intensa, em prol da diminuição do número de analfabetos*”, autorizando o funcionamento de 500 cursos nas escolas do Ensino Primário para maiores de 14 anos (Costa, 1996, p. 14).

Em 1932 dá-se a publicação do Decreto 21896 que regulamenta o Ensino Nocturno criado pelo Decreto 18724.

Em 1952 é publicado o Decreto-Lei nº38968 que define o Plano de Educação Popular e do Decreto nº38969 que o regulamenta, reorganiza os cursos de Educação de Adultos e lança uma Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Em 1973 o Decreto-Lei nº489/73, de 2 de Outubro cria os Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos (CEPSAs) (Costa, 1996, p. 15).

Os CEPSAs propunham uma pedagogia de adultos distinta da das crianças, apontando para a autonomia da Educação de Adultos.

Outra das características prende-se com a avaliação de conhecimentos sendo que o exame final é substituído pela avaliação contínua. Começa a ser adoptado o método de Paulo Freire, que se baseia fundamentalmente na descoberta de um Universo temático e na elaboração de um conjunto de palavras geradoras.

Surge ainda uma Rede de Bibliotecas Populares a partir do Decreto-Lei nº490/73, de 2 de Outubro (Costa, 1996, p. 15).

Entretanto começam a surgir movimentos e associações empenhadas no combate ao analfabetismo.

### **1.3 - REVOLUÇÃO DO 25 DE ABRIL DE 1974**

Com o 25 de Abril de 1974, dá-se a queda do Estado Novo e os CEPSAs, são suspensos em 1975/76. Em seu lugar, surgem movimentos políticos, acções de cariz popular a partir de Comissões de moradores, Comissões de trabalhadores, Cooperativas, Associações, Partidos Políticos...que desenvolviam campanhas com evidente orientação doutrinária.

Em 1976 começa a esboçar-se uma nova política de Educação de Adultos, com a publicação do Decreto-Lei nº374/76, de 20 de Maio onde se preconizava o respeito pela cultura das populações, *“...e se defende a sua organização colectiva, com base no associativismo, como caminho para uma educação de sentido libertador, e a construção sólida da sociedade democrática.”* (Belchior, 1990, p. 50).

A Lei nº 3/79 de 10 de Janeiro prevê a eliminação do analfabetismo através de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) e cria o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), no plano conceitual, aí se afirma que a educação de base abrange um primeiro nível, equivalente ao Ensino Básico Elementar, e níveis complementares, em correspondência com os vários graus da escolaridade obrigatória; que a alfabetização se desenvolve a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhada de outros programas de educação não formal; e que a educação de base no seu todo, incluindo a alfabetização, é entendida na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e independente.

No plano da metodologia, incumbe-se o governo de elaborar um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), coordenado com as políticas de desenvolvimento cultural e de animação sócio-cultural, e integrado num plano mais amplo de educação de adultos. No plano das estruturas, institui-se um órgão novo, o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA), a funcionar junto da Assembleia da República" (Belchior, 1990, p. 52).

O Decreto - Lei nº534/79, de 31 de Dezembro leva à substituição da Direcção Geral de Educação Permanente pela Direcção Geral de Educação de Adultos, com Serviços Centrais e Regionais. *“Os Serviços Regionais, inicialmente previstos como Centros Regionais de Educação de Adultos, nunca foram estruturados por decreto ulterior, sendo substituídos, na prática, pelas Coordenações Distritais de Educação de Adultos, na dependência das quais foram criadas as Comissões Organizadoras de Alfabetização e de Educação de Base, compostas por elementos locais dos vários organismos do Ministério da Educação e de outros Ministérios, e às quais foram atribuídas importantes funções, nas áreas do planeamento, estímulo, apoio e articulação e controlo de actividades, mas que, acima de tudo, vão assegurar na prática da sua autonomia a administrativa e financeira, um desenvolvimento mais livre e flexível das acções programadas.”* (Belchior, 1990, p. 53)

## 1.4 - O PNAEBA

O PNAEBA, resultante da Lei nº3/79, tinha como principal objectivo, entre outros, promover a "eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus de escolaridade obrigatória" (Lei 3/79).

A partir de 1981 o PNAEBA passou a desenvolver-se através de Programas Regionais Integrados, devendo assegurar a criação de estruturas orgânicas locais, regionais e nacionais, com forte solicitação às autarquias locais e outras entidades nas várias regiões.

## 1.5 - O PEARA

Assim sendo, surge o Projecto de Educação de Adultos para a Região Alentejo (PEARA) que deveria "*actuar prioritariamente nas regiões mais desfavorecidas do ponto de vista dos níveis culturais e educacionais da população adulta...*" (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, 1979, p. 125).

A Região Alentejo, em finais da década de setenta, possuía índices de analfabetismo preocupantes, com os distritos de Beja (38,2%) e de Portalegre (34,7%) à cabeça, existindo alguns concelhos com taxas de analfabetismo rondando os 50% (Costa, 1996, p. 21).

A população do Alentejo era de cerca de 560.000 habitantes, correspondendo uma fraca densidade populacional, com saída de indivíduos para o estrangeiro e para o litoral do País, apresentando uma população bastante envelhecida; era fundamental intervir com vista à fixação da população na região, através da melhoria da sua qualificação e capacidade de participação no processo de desenvolvimento.

Cabia, pois à Educação de Adultos, através do seu objectivo de formação permanente das populações e do seu posicionamento face aos principais agentes de desenvolvimento, desempenhar um papel determinante no processo de desenvolvimento.

O PEARA contemplava os seguintes objectivos gerais:

- Reduzir a taxa de analfabetismo;

- Fixar a população;
- Combater o desemprego;
- Melhorar a qualificação profissional e adaptação às perspectivas do desenvolvimento (Costa, 1996, p. 23).

Definiu-se o Programa de Educação de Adultos para a Região Alentejo que, numa primeira fase privilegiou a componente informação/formação.

O projecto iniciou-se em 1982, sofreu uma interrupção entre 1984 e 1986 terminando em 1988.

O PEARA contribuiu para uma melhoria dos níveis educativos, de que a região tanto necessitava, revitalizaram-se artes e ofícios tradicionais e constituiu um modelo de funcionamento que serviu de base para reformular a própria política de Educação de Adultos. Com o PEARA iniciou-se uma política por projectos integrados e, veio a dar origem aos cursos no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educativo Português (PRODEP) iniciados a partir de 1990.

O PEARA, valorizando os recursos locais, criou acima de tudo, situações educativas integradas em contextos dinâmicos (Costa, 1996, p. 26).

## **1.6 - A INTEGRAÇÃO DE PORTUGAL NA COMUNIDADE ECONÓMICA EUROPEIA**

### **- O PRODEP**

A partir de Janeiro de 1986, surgem novas perspectivas no que respeita a recurso dos fundos comunitários disponíveis. Surge, então, o PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal - e aí integrado, um subprograma de Educação de Adultos.

Como os níveis educativos da população adulta, em Portugal, eram bastante baixos e o número de jovens sem a escolaridade obrigatória (por abandono escolar) era elevado, foi criado um projecto de formação cujos objectivos eram os seguintes:

- Reduzir o analfabetismo;
- Proporcionar a obtenção da escolaridade obrigatória;

- Proporcionar uma formação de base aplicada e profissionalizante;
- Atribuir uma qualificação de nível 1 aos formandos que obtenham a escolaridade obrigatória.

Deu-se continuidade a este projecto de formação, a partir de 1994, com a entrada em vigor do 2º Quadro Comunitário de Apoio, embora com algumas adaptações (Costa, 1996, p. 28).

## **1.7 - A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro)**

Com a aprovação da LBSE (Lei nº 46/86), em 1986 surge um novo período para a Educação de Adultos, que passa a abranger três modalidades de educação escolar e que são a formação profissional, o ensino à distância e o Ensino Recorrente de Adultos, ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos e do Ensino Secundário. A Educação Extra - Escolar, perspectiva-se de forma a que possa vir a realizar-se quer em sistemas abertos, quer em estruturas de extensão cultural do sistema escolar.

Como consequência da Lei nº46/86, verificou-se o reordenamento orgânico do M.E., cabendo, aos órgãos centrais, funções de concepção, normalização e coordenação ficando a gestão e o acompanhamento a cargo dos Serviços Regionais integrados.

Organizaram-se os cursos nocturnos do 3º ciclo e Ensino Secundário, com recurso a um sistema de Unidades Capitalizáveis. A avaliação contínua foi clarificada e reforçada.

O Decreto-Lei nº74/91, de 09 de Fevereiro estabeleceu a organização e desenvolvimento da educação de adultos no âmbito do ensino recorrente e da educação extra-escolar.

A educação Extra-Escolar só veio contudo, a ser regulamentada em 1993, através do Despacho nº37/SEEBS/93, de 15 de Setembro (Costa, 1996, p. 29).

## 1.8 - O ANALFABETISMO EM PORTUGAL

Esteves (1995) afirma a dificuldade em caracterizar/quantificar o fenómeno do analfabetismo. Diz a autora:

*"As estatísticas publicadas pelo INE resultantes do Recenseamento Geral da População são os únicos dados nacionais que existem a nível oficial que permitem identificar, minimamente, as características da população residente em Portugal. O nível de instrução da população deve ser, assim, encarado apenas como um indicador dos níveis escolares alcançados. Não nos dá o nível real de conhecimentos da população.*

*Sendo o analfabetismo já por si um fenómeno difícil de se definir, mais ainda o será, através de meros dados estatísticos que pretendem simplesmente fazer uma classificação da população segundo os níveis escolares alcançados."* (p.15)

Deixada esta condicionante, podemos constatar através dos dados do INE uma taxa de analfabetismo nacional de 12.1%. Contudo, se atentarmos que 13.9% da população sabe ler e escrever sem possuir qualquer nível de instrução podemos afirmar que 26% da população não possui pelo menos quatro anos de escolaridade.

Diz-nos ainda a autora que, embora estes valores apresentem uma redução relativamente ao ano de 1981 (ver quadro seguinte), se considerarmos que o fenómeno do analfabetismo deixou de ser restrito àqueles que não sabem ler nem escrever, como diz Esteves (1995) e *"passa a ter um sentido mais lato e que contempla uma população que, embora possa saber ler e escrever e tenha frequentado a escola, não completou a escolaridade obrigatória (...) e estão desqualificados para a vida económica e social"* (p.18), a realidade apresenta ainda um panorama preocupante.

TABELA 1 - NÍVEIS DE ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO RESIDENTE  
NO CONTINENTE E ILHAS COM 15 E MAIS ANOS EM 1991

NÍVEIS ESCOLARES	1981		1991	
	População	%	População	%
Não sabe ler nem escrever	1506205	20,6%	951021	12,1%
Sabe ler e escrever sem diploma	1194192	16,3%	1097563	13,9%
Ensino Básico Primário (ou 1º ciclo)	2847739	38,9%	2871014	36,4%
Ensino Básico Preparatório (ou 2º ciclo)	775139	10,6%	1182355	15,0%
Ensino Secundário Unificado (ou 9º ano)	473022	6,5%	804792	10,2%
Ensino Secundário Complementar (ou 12º ano)	256563	3,5%	602050	7,6%
Curso Médio	116196	1,6%	98218	1,2%
Curso Superior (Bacharelato ou Licenciatura)	155284	2,1%	283862	3,6%
	7324340	100%	7890875	100%

Segundo o XIII recenseamento geral da população (INE, 1991), distribuídas as taxas de analfabetismo por regiões, verificamos ser a Região Alentejo aquela que maior índice de analfabetismo apresenta, evidenciando contudo uma diminuição de 11,4% (35% em 1981, 23,6% em 1991).

TABELA 2 - NÍVEIS DE ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO RESIDENTE  
NO CONTINENTE E ILHAS COM 15 E MAIS ANOS, EM 1991.

REGIÕES	Pop. residente com 15+anos	Pop. não sabe ler nem escrever	Taxa de analfabetismo
Região Norte	2705296	296895	11,0%
Região Centro	1393252	212938	15,3%
Região Lisboa e Vale do Tejo	2697129	240070	8,9%
Região Alentejo	448395	105723	23,6%
Região Algarve	280441	43115	15,4%
Região Autónoma dos Açores	174938	19576	11,2%
Região Autónoma da Madeira	191424	32704	17,1%
Continente	7524513	898741	11,9%
<b>Nacional</b>	<b>7890875</b>	<b>951021</b>	<b>12,1%</b>

Analisando a população com 15 e mais anos que não sabe ler nem escrever (12%, cf. quadro seguinte), constata-se que incide mais no sexo feminino e que considerados os dois sexos a percentagem dispara significativamente na população acima dos 50 anos. De constatar ainda e não obstante o que dissemos sobre a maior incidência deste fenómeno no

sexo feminino que, considerada apenas a população com idade inferior a 34 anos, os valores se equilibram sendo que os obtidos pelo sexo masculino são até este limite etário superiores. (INE, 1991)

TABELA 3 - POPULAÇÃO RESIDENTE A NÍVEL NACIONAL QUE NÃO SABE LER NEM ESCREVER, POR GRUPOS ETÁRIOS E SEXO, EM 1991

Grupos Etários	POPULAÇÃO RESIDENTE			Não sabe ler e escrever			Taxa		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
15-19	845219	428871	416348	5575	3009	2566	0,66%	0,70%	0,62%
20-24	764869	386466	378403	7314	3976	3338	0,96%	1,03%	0,88%
25-29	726307	359395	366912	8645	4442	4203	1,19%	1,24%	1,15%
30-34	694298	340846	353452	10324	5106	5218	1,49%	1,50%	1,48%
35-39	660780	321655	339125	11805	5332	6473	1,79%	1,66%	1,91%
40-44	634158	307487	326671	14180	5589	8591	2,24%	1,82%	2,63%
45-49	569297	271516	297781	26527	8683	17844	4,66%	3,20%	5,99%
50-54	559008	265457	293551	84473	27979	56494	15,11%	10,54%	19,25%
55-59	561730	263120	298610	119886	40389	79497	21,34%	15,35%	26,62%
60-64	532991	245000	287991	139896	47599	92297	26,25%	19,43%	32,05%
65+	1342218	557368	784850	522396	163077	359319	38,92%	29,26%	45,78%
<b>Total</b>	<b>7890875</b>	<b>3747181</b>	<b>4143694</b>	<b>951021</b>	<b>315181</b>	<b>635840</b>	<b>12,05%</b>	<b>8,41%</b>	<b>15,34%</b>

Considerando a população de 15 e mais anos sem qualquer nível de instrução, verificamos que as conclusões antes apresentadas são agora válidas de igual modo.

TABELA 4 - TAXA DA POPULAÇÃO, COM 15 E MAIS ANOS, SEM QUALQUER NÍVEL DE INSTRUÇÃO, EM PORTUGAL, EM 1991.

Grupos Etários	HM	H	M
15-19	5,0%	5,6%	4,3%
20-24	5,5%	6,3%	4,7%
25-29	6,1%	6,5%	5,7%
30-34	8,0%	8,0%	8,1%
35-39	9,7%	8,7%	10,7%
40-44	12,7%	8,6%	16,6%
45-49	21,6%	12,5%	29,8%
50-54	35,8%	24,7%	45,8%
55-59	45,5%	34,1%	55,6%
60-64	52,6%	41,9%	61,7%
65+	64,1%	55,0%	70,6%
<b>Total</b>	<b>26,0%</b>	<b>20,1%</b>	<b>31,3%</b>

## 1.9 - ALGUNS DADOS SOBRE O ANALFABETISMO NA REGIÃO ALENTEJO

Mencionámos atrás que a Região Alentejo é a que maior taxa de analfabetismo literal apresenta (23,6%). Analisando as taxas nesta região, verificamos que sendo esta região a mais penalizada a nível nacional, os dados obtidos, quer por sexo, quer por idade, apresentam distribuição semelhante àquela que atrás brevemente descrevemos em relação ao total nacional. (INE, 1991)

TABELA 5 - POPULAÇÃO RESIDENTE QUE NÃO POSSUI QUATRO ANOS DE ESCOLARIDADE, COM 15 E MAIS ANOS, EM 1991

Grupos Etários	NORTE	CENTRO	LISBOA	ALENTEJO	ALGARVE	CONTINENTE
15-19	6%	4%	3%	5%	4%	5%
20-24	7%	5%	3%	6%	5%	5%
25-29	7%	6%	4%	6%	6%	6%
30-34	9%	8%	6%	8%	8%	8%
35-39	11%	10%	8%	11%	8%	9%
40-44	15%	15%	9%	16%	11%	12%
45-49	25%	27%	15%	28%	19%	21%
50-54	40%	21%	26%	48%	37%	31%
55-59	50%	53%	34%	57%	48%	45%
60-64	56%	61%	41%	66%	56%	52%
65+	67%	72%	52%	76%	70%	64%
<b>Total</b>	<b>26%</b>	<b>30%</b>	<b>20%</b>	<b>38%</b>	<b>30%</b>	<b>25%</b>

TABELA 6 - TAXA DE ANALFABETISMO LITERAL DA POPULAÇÃO RESIDENTE, SEGUNDO O GRUPO ETÁRIO E SEXO, POR REGIÃO, EM 1991

	Sexo	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	=>65
NORTE	HM	0,7%	0,9%	1,2%	1,4%	1,7%	2,1%	4,7%	16,3%	22,5%	27,0%	39,3%
	H	0,7%	1,0%	1,2%	1,4%	1,5%	1,6%	3,1%	10,5%	15,0%	18,6%	27,3%
	M	0,6%	0,9%	1,1%	1,4%	1,8%	2,5%	6,2%	21,3%	29,0%	34,0%	47,5%
CENTRO	HM	0,6%	0,7%	1,2%	1,5%	1,8%	2,4%	5,1%	16,8%	23,6%	29,0%	44,5%
	H	0,6%	0,9%	1,2%	1,5%	1,7%	1,9%	3,3%	10,8%	15,6%	19,6%	30,1%
	M	0,6%	0,5%	1,2%	1,4%	1,9%	2,8%	6,7%	22,0%	30,6%	37,0%	55,0%
LISBOA	HM	0,5%	0,8%	0,9%	1,3%	1,5%	1,7%	3,2%	10,5%	15,2%	19,3%	29,6%
	H	0,5%	0,8%	0,9%	1,2%	1,3%	1,3%	2,0%	7,1%	10,3%	13,6%	21,3%
	M	0,5%	0,8%	0,9%	1,4%	1,7%	2,0%	4,3%	13,8%	19,6%	24,1%	35,4%
ALENTEJO	HM	1,3%	1,6%	1,8%	2,1%	3,1%	4,8%	10,7%	28,3%	36,0%	42,4%	55,6%
	H	1,4%	1,6%	1,8%	2,1%	2,9%	3,9%	8,2%	24,0%	31,4%	36,7%	49,6%
	M	1,2%	1,5%	1,8%	2,2%	3,3%	5,7%	12,9%	32,2%	40,3%	47,7%	60,5%
ALGARVE	HM	0,8%	1,1%	1,3%	1,7%	1,9%	2,6%	5,4%	16,3%	23,0%	29,1%	43,7%
	H	0,9%	1,2%	1,5%	1,8%	2,0%	2,6%	4,9%	14,9%	21,7%	27,5%	41,6%
	M	0,7%	1,0%	1,0%	1,6%	1,8%	2,7%	5,9%	17,7%	24,3%	30,5%	45,3%

Ainda segundo o INE (1991) e analisando a distribuição da população activa sem a escolaridade obrigatória por regiões, verificamos ser, uma vez mais, o Alentejo a região mais penalizada, daí se inferindo uma realidade deveras estranguladora do desenvolvimento; a falta de qualificação da população activa.

TABELA 7 - TAXA DA POPULAÇÃO SEM A ESCOLARIDADE, EM IDADE ACTIVA, POR REGIÃO

	NORTE	CENTRO	LISBOA	ALENTEJO	ALGARVE	CONTINENTE
Sem saber ler/escr.	6%	8%	5%	14%	8%	6,4%
Sem 4 anos de escol.	19%	20%	14%	26%	19%	18%
Sem 6 anos de escol.	60%	59%	48%	63%	57%	56%

*“O analfabetismo, tal como a loucura, é a definição que lhe é dada por uma sociedade, numa época determinada”.*

Jean Paul Hautecoeur, 1990, p. 123.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO ANALFABETISMO**

### **2.1 - O ANALFABETISMO NO SENTIDO TRADICIONAL**

Portugal distancia-se dos restantes países da União Europeia no respeitante aos níveis educativos que apresenta. Os baixos níveis de escolaridade da população portuguesa constituem um facto tanto no que se refere ao analfabetismo literal - 12,1% segundo dados fornecidos pelo INE (1991) - como relativamente a toda a população que não possui a escolaridade de 6 anos - 62,4% (Esteves, 1995, p. 24).

Estes dados calculados com base na população com mais de 10 anos, alterar-se-iam e o panorama seria mais gravoso se, à semelhança do que acontece nos outros países, fossem calculados entre a população com mais de 15 anos.

Segundo Limage (1990, p. 10), *“...na realidade o conceito de alfabetização não pode ser definido se não em relação a um dado contexto e modifica-se ao mesmo tempo que as necessidades da sociedade e do indivíduo.”*

Em Portugal, o analfabetismo continua a ser encarado na sua forma mais tradicional - o adulto que não sabe ler nem escrever (analfabetismo literal), no entanto desde 1960 a UNESCO encara o analfabetismo como a incapacidade de leitura, de escrita e de cálculo que impede que os cidadãos participem de forma efectiva na Comunidade onde estão inseridos. Contudo, verifica-se que nos países industrializados as entidades responsáveis reduziam o analfabetismo apenas a alguns indivíduos em determinada situação específica (doentes,

inadaptados, deficientes físicos e mentais) ou a pessoas idosas não escolarizadas ou ainda alguns imigrantes dos países do Terceiro Mundo.

Este preconceito reforça-se pelo sentido da palavra “analfabeto”, que designa uma pessoa iletrada, e que significava, na sua acepção original, literalmente, “uma pessoa que não conhece o alfabeto” (Esteves, 1995, p. 8).

Segundo Hautecoeur (1990), citado por Esteves (1995, p. 8), “...o estereotipo do analfabeto é este curioso indivíduo perdido na cidade que mal sabe assinar o seu nome: um híbrido de idiota, camponês, de deficiente, de miserável, de vagabundo e de pateta...”

A imagem de analfabeto não é a mesma nos meios urbanos e nos meios rurais, dado que, nestes, o peso social e económico do analfabetismo não se faz sentir tão fortemente. O desenvolvimento das regiões é um factor determinante na alfabetização das populações.

Usando os indicadores restritos do INE, comparar as taxas de analfabetismo por região é fundamental para estabelecer a relação entre o analfabetismo e o desenvolvimento económico das regiões.

Ainda segundo a mesma autora, a passagem de uma cultura predominantemente oral a uma cultura escrita levou ao desenvolvimento da instrução pública. O domínio da escrita, inicialmente privilégio de uma elite, foi atingindo gradualmente uma população mais vasta. A população urbana tinha acesso mais fácil à cultura veiculada pela Escola.

## **2.2 - DIFERENTES TIPOS DE ANALFABETISMO NOS PAÍSES INDUSTRIALIZADOS**

Desde os anos 80, surge um novo tipo de analfabetismo; até então os países industrializados apenas admitiam a existência de analfabetismo entre certos grupos sociais.

Com a crise económica dos anos 70 verificou-se que os trabalhadores não tinham formação específica para trabalhar nas novas indústrias. Criados programas de formação profissional cedo se constatou que os operários não dominavam as noções elementares da leitura, escrita e cálculo.

Apesar do analfabetismo se considerar erradicado na maior parte dos países industrializados, esta situação não correspondia à realidade. A rapidez das mudanças industriais e tecnológicas afectava sobretudo as populações mais pobres.

O analfabetismo não engloba apenas os que não sabem ler nem escrever - analfabetismo literal. Entre os que dominam as técnicas da escrita e da leitura há disfunções que conduzem à impossibilidade de as utilizarem nas exigências do dia a dia - analfabetismo funcional ou iletrismo.

Não há receitas para resolver este problema a nível Europeu; o que se propõe é que cada Governo por si defina os seus critérios em matéria de alfabetização e que se adopte uma política que promova a educação permanente.

Consequentemente os países membros da CE resolveram dar particular atenção ao problema tanto no que respeita à educação de base no ensino primário como ao nível da alfabetização de adultos (Esteves, 1995).

Em 1987 o Congresso Europeu realizado em Atenas deliberou estabelecer uma rede de informação de forma a sensibilizar a opinião pública para a luta contra o analfabetismo.

Com a crise económica dos países industrializados, o aparecimento de novas tecnologias e o agravamento do insucesso escolar, as populações mais carenciadas têm sido largamente afectadas pelo fenómeno do analfabetismo funcional ou "iletrismo" (Hautecoeur, 1992).

A ligação alfabetização - pobreza é evidente, no entanto, não se pode concluir que todos os pobres são parcialmente analfabetos; o que se pode afirmar é que o analfabetismo é particularmente frequente nos jovens que deixaram a Escola por insucesso ou abandono, nos adultos desempregados ou com emprego precário; nas minorias étnicas ou culturais, nas populações mais desfavorecidas que vivem na periferia das grandes cidades.

A propósito, Vélis (1988, p. 21) afirma *“os iletrados são os analfabetos dos tempos modernos nas sociedades industriais: eles podem saber ler o alfabeto, podem saber contar..., mas o saber rudimentar que possuem não está à altura das exigências da sociedade contemporânea. Muito menos do amanhã.”*

O autor considera que *“os conhecimentos são como o dinheiro: desvaloriza-se”* e que *“os iletrados são aqueles que se apresentam sobre o mercado mais desvalorizados por causa do certificado de estudos primários obsoletos, do certificado de formação geral inútil, do certificado de aptidão profissional insuficiente. Desqualificados. Fora de jogo.”* (Vélis, 1988, p. 22)

Assim estamos perante uma redescoberta do sentido de analfabetismo.

Hautecoeur (1990), sociólogo canadiano investigador no Instituto para a Educação da UNESCO, fez uma classificação do analfabetismo tendo em conta o tipo de público e o nível de conhecimentos ou de instrução. Assim o autor identificou graus diferentes de analfabetismo nos países industrializados.

### **ANALFABETISMO = NÃO ESCOLARIZAÇÃO OU SUBESCOLARIZAÇÃO**

Em Portugal, o analfabetismo significa muitas vezes a não escolarização daí que o programa de alfabetização de adultos vise o diploma do ensino primário. Embora o conceito de alfabetização corresponda apenas à obtenção do 1º ciclo actualmente o programa de Educação de Adultos, prevê, para os adultos, todos os níveis de educação escolar que são proporcionados aos jovens em idade escolar. Este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, no entanto as formas de acesso e os planos e métodos de estudo estão organizados de modo distinto tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida e o nível de conhecimentos. (Hautecoeur, 1992)

### **ILETRISMO = POUCA OU INSUFICIENTE COMPETÊNCIA DE LEITURA**

Por iletrismo entende-se uma competência prática medíocre em leitura, medida ao nível da velocidade a que é realizada. Há poucos leitores sendo que um em cada dez adultos, não faz uso da escrita e um em cada dois não sabe sequer utilizá-la. (Hautecoeur, 1992)

### **ANALFABETISMO FUNCIONAL = USO INOPERANTE DA ESCRITA EM SITUAÇÕES PRÁTICAS DA VIDA QUOTIDIANA**

As capacidades básicas (basic skills) necessárias para nos adaptarmos à sociedade em que vivemos estão relacionadas com competências de resolução de problemas da vida quotidiana e que exigem o uso elementar da escrita bem como um conhecimento e uma capacidade de agir perante as diversas situações. A ausência destas capacidades básicas gera o analfabetismo funcional. (Hautecoeur, 1992)

### **ANALFABETISMO RESIDUAL = DEFICIÊNCIA FÍSICA E MENTAL E INADAPTAÇÃO**

O analfabetismo residual prende-se com a existência de deficiências físicas e mentais a tratar em meio especializado. Este tipo de problemas justifica que se dê prioridade à sua prevenção, identificando-os e tratando-os desde o pré-escolar. (Hautecoeur, 1992)

### **ANALFABETISMO = CARACTERÍSTICA DE ALGUMAS MINORIAS**

Enquanto o analfabetismo é encarado como uma situação anormal na população autóctone, é considerado como um facto normal entre as minorias cuja língua materna é considerada estrangeira. Estas minorias estão mal integradas na sociedade dominante estando muitas vezes em situação de exclusão social. (Hautecoeur, 1992)

### **ANALFABETISMO = SUBQUALIFICAÇÃO EM CONTEXTO LABORAL**

A relação entre competência linguística e mercado de trabalho é particularmente relevante em períodos de crise.

Os programas de formação de base, de reciclagem, de inserção e reinserção profissional tornam-se uma passagem obrigatória para beneficiar de subsídios de desemprego ou de ajuda social. (Hautecoeur, 1992)

### **ANALFABETISMO = VERTENTE CULTURAL DA POBREZA, SÍMBOLO DE UMA EXCLUSÃO MAIS OU MENOS GENERALIZADA**

A associação internacional ADT - Quart - Monde e outras estabeleceu a correlação entre o analfabetismo e a pobreza. Os “novos pobres”, jovens e velhos excluídos por consequência das mudanças sócio - económicas, os imigrantes subproletarizados nos centros urbanos ou nos ghettos dos arredores constituem a população do quarto - mundo. O analfabetismo simboliza a marginalidade, a exclusão social.

A alfabetização apresenta aqui um sentido diferente das acções de educação formal, visando o reconhecimento dos direitos elementares e a organização da sobrevivência na tentativa de uma melhor “inserção social”. (Hautecoeur, 1992)

### **ANALFABETISMO SECUNDÁRIO = EFEITO GENERALIZADO DA CULTURA DE MASSAS**

Designa uma alfabetização mecânica, obediente, não selectiva e não criativa. Designa as massas de receptores da mesma telenovela à mesma hora, revelando assim a importância dos meios de comunicação social na produção e difusão de determinadas mensagens para as quais este público nem sempre está preparado para saber “filtrar”.

O analfabetismo é um fenómeno universal que assume diversas vertentes conforme os grupos sociais e conforme os países. Referir hoje analfabetismo, não é mais referir um grupo restrito de pessoas que não sabe ler nem escrever porque não frequentou a Escola, mas, é referir *“uma grande parte da população que não tem acesso aos meios modernos de comunicação, que não tem acesso ao emprego, que não tem acesso a níveis escolares superiores, enfim que não participa na vida social e política da Comunidade onde está inserida”* (Esteves, 1995, p. 17).

Segundo a autora, o combate ao analfabetismo é um problema que tanto diz respeito à educação de adultos como à educação das crianças. Em Portugal verifica-se que há cada vez mais jovens que abandonaram a Escola sem ter concluído a sua escolaridade.

Um indicador deste facto é o número crescente de jovens que se inscrevem em cursos do Ensino Recorrente procurando uma segunda oportunidade para a obtenção da escolaridade obrigatória.

No que se refere aos níveis de instrução ressalva-se que entre a população que teve contacto com a escrita e que alcançou, de facto, um grau de instrução, o nível de conhecimentos e a atitude face à utilização da escrita não é semelhante. Segundo Girod (1989), o nível de instrução diferencia a população, mas embora com o mesmo diploma adquirido (dentro do mesmo nível) o nível de conhecimentos varia. É o que Girod (1989) denomina de **nível real de instrução e nível formal de instrução**. *“O primeiro não pode servir de indicador satisfatório do segundo e a sua evolução não é correspondente”* (pp. 7-10)

Assim, na população com baixos níveis de instrução os conhecimentos são diferenciados. Em estudos efectuados sobre a relação entre o nível formal de instrução e o nível real de conhecimentos, estudos estes realizados em países industrializados, concluiu-se que o nível de uma grande fracção de jovens adultos é baixo ou medíocre. “*O nível formal de instrução geral de uma geração não é, como se vê, de modo algum seguro para representar o nível real dos conhecimentos dos seus membros*” (Girod, 1989, p. 24).

O nível formal de instrução indica, segundo Girod (1989), com maior ou menor precisão a duração e a natureza dos estudos bem como o género de título obtido pelos diplomados. São os níveis indicados pelas estatísticas.

O nível real de instrução refere-se aos conhecimentos efectivos ou segundo estudos modernos sobre as capacidades de leitura, de escrita e de interpretação da mensagem escrita, denominam o nível de **literacia**, num estudo de 1995, realizado por Benavente e Rosa acerca da avaliação das competências da população adulta, “*a literacia é um neologismo de origem inglesa que vem substituir, pela positiva e sem juízo de valor prévio, o termo analfabetismo...*”. O termo é entendido pelo “Educational Testing Service”, norte americano, como o “*uso de informação escrita e impressa que permita funcionar em sociedade, concretizar objectivos e desenvolver conhecimentos...*”. Para os Canadianos, literacia é a “*capacidade de processamento de informação para usar material impresso comumente utilizado no trabalho, nas actividades domésticas e na Comunidade*” (pp.12-13). Conforme é referido por Benavente e Rosa (1995) no estudo anteriormente referido, nem sempre há uma relação directa entre as competências de literacia e os níveis escolares que as pessoas exibem, provocado pela “*falta de estímulos, maioritariamente profissionais, que levam a um emprego sistemático das capacidades de leitura e da escrita*” (p.12).

Segundo defendem estes investigadores, “*com uma escolaridade inferior a 12 anos todos os conhecimentos obtidos são susceptíveis de regressão até ao ponto do total esquecimento*” (p.13). Face a este facto, não estaremos perante o “analfabetismo regressivo” que tem que ver com o indivíduo que aprendeu e que diz ter regredido na aprendizagem?

Os únicos dados nacionais que existem a nível oficial que identificam minimamente, as características da população residente em Portugal, são as estatísticas publicadas pelo INE resultantes do Recenseamento Geral da População, assim sendo, o nível de instrução da população deve pois, encarar-se simplesmente como um indicador dos níveis escolares alcançados. Não nos dá o nível real de conhecimentos da população. Se o analfabetismo já

por si, é um fenómeno difícil de se definir, certamente mais será através de meros dados estatísticos que pretendem tão somente classificar a população segundo os níveis escolares alcançados.

Em 1995 foi realizado o Estudo Nacional de Literacia, tendo como objectivo principal proceder à avaliação da literacia da população adulta, e, identificação da estrutura de distribuição das respectivas competências e, ainda, a identificação e análise dos factores e dos processos sociais que lhe estão associados.

O referido Estudo pretendia, entre outros objectivos:

- Conhecer a situação nacional no que se refere às competências de literacia da população residente em Portugal, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos;
- Estabelecer alguns elementos de comparação indirecta, com resultados de estudos internacionais efectuados nesta matéria;
- Apresentar hipóteses no que se refere às causas e consequências das situações surgidas;
- Identificar variáveis;
- Identificar temas para estudos posteriores.

O Estudo Nacional de Literacia veio a demonstrar e confirmar grandes dificuldades na utilização prática da leitura e da escrita, do que se confirma que, muitos indivíduos não dispõem dos instrumentos que lhes proporcionam o exercício pleno da cidadania, das realizações profissionais e do acesso à cultura, impedindo assim uma consciente participação sócio-cultural do cidadão, na actual sociedade.

### **2.3 - POPULAÇÃO SEM A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA**

A partir dos anos 80, os países industrializados assumiram a existência de um novo tipo de analfabetismo - o analfabetismo funcional ou iletrismo.

Esteves (1995) afirma “*considerando que **analfabeto funcional** é todo o indivíduo que se apresenta desqualificado em relação à sociedade de escrita em que está inserido por incapacidade para dominar as competências e os meios necessários à inserção profissional,*

*à vida social e familiar e à participação activa na vida da sociedade consideramos, que em Portugal, se pode classificar de analfabetismo funcional ou iletrismo toda a população que não possui pelo menos os quatro anos de escolaridade” (p. 33).*

Segundo a referida autora, no que se refere aos que não possuem os seis anos de escolaridade já dependerá fundamentalmente da idade, contudo não deixa de ser um indicador do baixo nível de instrução da população portuguesa fruto de uma herança ainda muito recente.

As taxas da população sem os quatro e os seis anos de escolaridade que seguidamente se apresentam devem ser interpretadas como indicadores deste fenómeno que preocupa a Europa e que está bem presente em Portugal.

### **SEM QUATRO ANOS DE ESCOLARIDADE**

Acerca do que se referiu anteriormente embora sendo entre a população mais idosa que a ausência de um nível de instrução é mais acentuado, não deixam de ser extremamente preocupantes os valores verificados entre a população jovem e em idade activa.

TABELA 8 - TAXA DA POPULAÇÃO, COM 15 E MAIS ANOS, SEM QUALQUER NÍVEL DE INSTRUÇÃO, EM PORTUGAL, EM 1991 (INE)

<b>GRUPOS ETÁRIOS</b>	<b>H M</b>	<b>H</b>	<b>M</b>
15-19	5,0%	5,6%	4,3%
20-24	5,5%	6,2%	4,7%
25-29	6,1%	6,5%	5,7%
30-34	8,0%	8,0%	8,1%
35-39	9,7%	8,7%	10,7%
40-44	12,7%	8,6%	16,6%
45-49	21,6%	12,5%	29,8%
50-54	35,8%	24,7%	45,8%
55-59	45,5%	34,1%	55,6%
60-64	52,6%	41,9%	61,7%
65 +	64,1%	55,0%	70,6%
<b>Total</b>	<b>26,0%</b>	<b>20,1%</b>	<b>31,3%</b>

A observação deste quadro demonstra que numa análise do analfabetismo não se pode apenas reter a taxa de analfabetismo literal de 12%, mas dever-se-á ter em conta a taxa que inclui toda a população sem qualquer escolaridade e que representa 26%, os quais totalizam cerca de 2 milhões de pessoas.

Em relação à população residente que não possui quatro anos de escolaridade, por Regiões, verificamos que é a região do Alentejo a que apresenta uma taxa mais elevada, conforme o quadro seguinte.

TABELA 9 - POPULAÇÃO RESIDENTE QUE NÃO POSSUI QUATRO ANOS DE ESCOLARIDADE, COM 15 E MAIS ANOS, EM 1991 (INE)

Gr. Etários	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	Continente
Taxas dos 15 aos 64 anos	19%	20%	14%	26%	19%	<b>18%</b>
Taxa global	26%	30%	20%	38%	30%	<b>25%</b>

### ***SEM SEIS ANOS DE ESCOLARIDADE***

Grande parte da população portuguesa não está abrangida pela escolaridade obrigatória de seis anos, contudo, a posse da escolaridade de seis anos, é, fundamental para o acesso ao emprego, sua manutenção e progressão.

As taxas de população sem a escolaridade de seis anos dão-nos uma dimensão dos precários conhecimentos da população portuguesa e da insegurança em que se encontram relativamente ao emprego, bem como da impossibilidade de participar em acções de formação profissional dado que as instituições de formação profissional exigem como condição de frequência a posse da escolaridade obrigatória de seis anos.

Através da observação do quadro que se segue constatamos que 62% da população portuguesa com idade superior a 14 anos possui níveis escolares inferiores a seis anos, o que representa cerca de 5 milhões de pessoas (Esteves, 1995).

TABELA 10 - TAXA DA POPULAÇÃO, COM 15 E MAIS ANOS, SEM SEIS ANOS DE ESCOLARIDADE, EM PORTUGAL, EM 1991 (INE)

<b>GRUPOS ETÁRIOS</b>	<b>H M</b>	<b>H</b>	<b>M</b>
15-19	21,4%	23,1%	19,8%
20-24	28,2%	29,4%	26,9%
25-29	38,1%	38,4%	37,8%
30-34	47,8%	46,9%	48,6%
35-39	63,0%	61,1%	64,9%
40-44	68,7%	65,7%	71,5%
45-49	75,6%	71,2%	79,6%
50-54	82,0%	77,8%	85,8%
55-59	85,7%	82,5%	88,5%
60-64	88,1%	85,2%	90,6%
65 +	91,0%	88,2%	93,1%
<b>Total</b>	<b>62,3%</b>	<b>59,4%</b>	<b>65,0%</b>

Para que o Ensino Recorrente não continue a ser a segunda oportunidade de obtenção da escolaridade obrigatória para muitos jovens que a não cumpriram durante a idade normal de frequência, é necessário que se dê particular atenção e que se invista fortemente no processo educativo das crianças e jovens em idade escolar. Os novos contornos do analfabetismo são marcantes. Há que assumir a sua existência e delinear medidas e estratégias para combater e eliminar cada um dos novos tipos de analfabetismo (Esteves, 1995).

## 2.4 - O ANALFABETISMO NA EUROPA NO FINAL DO SÉCULO XIX

Nos fins do século XIX, princípios do século XX, a situação do analfabetismo na Europa caracterizava-se da seguinte forma (Costa, 1996):

- Na Europa do Norte o problema do analfabetismo estava praticamente resolvido, devido a um conjunto de factores que para isso contribuíram, de entre os quais se salientam:
  - Forte crescimento populacional
  - Rápida urbanização
  - Reforço da burguesia empreendedora
  - Generalização do acesso à Escola
  - O fazer-se sentir mais rapidamente os efeitos da revolução industrial.
- Na Itália, Áustria e Irlanda as taxas de analfabetismo situavam-se na ordem dos 40%.
- Em Portugal e Espanha as taxas de analfabetismo situavam-se na ordem dos 70%.

De salientar que nos fins do século XIX as taxas de analfabetismo em Portugal e em Espanha eram idênticas.

Em Portugal, os baixos níveis educativos existentes eram fruto do desenvolvimento global da sociedade portuguesa.

Segundo Costa, em 1996, os factores que contribuíram para tal situação eram os seguintes:

- Atraso no desenvolvimento industrial
- Urbanização fraca;
- Peso excessivo do sector primário;
- Emigração

Entre 1878 e 1960, se, por um lado, a população portuguesa aumentou a bom ritmo, por outro lado a industrialização e a urbanização processaram-se a ritmo moderado.

### **EM BUSCA PERMANENTE**

*Assim dizia Paulo Freire, um dos Educadores que revolucionou as formas de ensinar e aprender.*

*O Homem vive sempre em busca de si mesmo. Traçando caminhos com a ponta dos dedos. Encontrando gente na estrada por onde vai. Indo junto. Olhares que se tocam, pensamentos que se trocam.*

*É viagem de todos os dias. Leva-se de bagagem saberes e perguntas, o nome das coisas, o pensamento que lê o mundo.*

*Educação de adultos é esta arte humana e permanente, que transforma. Pessoas, rumos, caminhos.*

Jornal "Viva Voz"  
(1977)

## **3. A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO PROJECTO DE SOCIEDADE**

### **3.1 - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS SEGUNDO A UNESCO**

A Educação de Adultos (E.A.) está contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo, como um subsistema ao lado de outros (educação pré - escolar, educação extra - escolar...).

A E. A. é um subconjunto de um projecto global de Educação Permanente.

Segundo a UNESCO (1979) a expressão "educação de adultos" designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultos pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do Homem e de uma participação no desenvolvimento sócio - económico e cultural equilibrado e independente.

A educação de adultos não pode, contudo, ser apenas considerada em si própria, mas, deve ser encarada como um subconjunto integrado num projecto global de educação permanente.

### 3.2 - CONCEITOS ACTUAIS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE

A Educação Permanente (E.P.), considerada como indispensável ao progresso dos povos encara a vida do Homem, em si mesma, como um processo constante de aprendizagem. Este sentido de processo contínuo está patente no conceito de Educação Permanente. Segundo a UNESCO (1979): “*é concebida para responder aos problemas levantados pelas rápidas mudanças tecnológicas, económicas e sociais da sociedade*”. (p. 23)

No início dos anos sessenta, surgia no mundo educativo o conceito de Educação Permanente, reforçando-se assim a capacidade e a necessidade para todo e qualquer adulto de prolongar o itinerário educacional no decurso de toda a sua vida.

Segundo Lima (1988), o conceito de Educação Permanente apresentava uma dimensão exclusivamente temporal, a ideia de “aprender até morrer”. Nesta perspectiva o que se pretendia era romper com a convicção de que havia uma idade exclusiva para a aprendizagem formal passando a exigir-se ao sistema de ensino que viesse a permitir e facilitasse mesmo, a todo e qualquer indivíduo e em qualquer momento compensar e superar as desvantagens quer sociais quer económicas que tinham afectado e prejudicado no passado a sua preparação para a vida adulta.

É nesta perspectiva que se incluem, precisamente, outros sub-conceitos, como os de Alfabetização, Educação Básica de Adultos, Educação Recorrente, etc.

Vários foram os factores que levaram a que o conceito de E.P. viesse a extravasar dos limites da escolaridade e a afirmar-se cada vez mais como um programa de construção da chamada Sociedade Educativa. De entre esses factores destacamos o crescimento económico constante nos países ocidentais, o alargamento sucessivo da escolaridade obrigatória para jovens, a evolução das ideologias democráticas entre outros.

Perante isto, tanto o sistema formal de ensino, como a sociedade em geral, têm a responsabilidade e o dever de transformar em momentos educativos as situações de desemprego pelos adultos dos seus diversos papéis sociais: como consumidor, como produtor, como elemento do ecossistema, como cidadão...

Perante um mundo em rápida mudança os indivíduos têm necessidade de compreender melhor as engrenagens fundamentais no funcionamento do meio social e físico: não só para se poderem adaptar a este, mas sobretudo para participarem consciente e activamente nos

processos de mudança em curso. Se por um lado o sistema formal de ensino é importante passa também a valorizar-se a potencialidade educadora de outras instituições e situações sociais, como a família, as organizações colectivas...

Segundo Legrand (1971), há um enorme contraste entre o carácter unificado da personalidade e do destino de um Homem particular e, a diversidade dos meios utilizados para a sua formação; contudo, esta diversidade, para além de ser inevitável, tem também consequências benéficas. Está em causa a oposição às vezes radical entre as direcções e as orientações. Por um lado, é o mesmo Homem que pensa, actua, aflige-se ou alegra-se, desenvolve-se ou retrocede. Por outro lado, passa-se ao nível da educação como se, contrariamente, se tratasse de indivíduos diferentes, reunidos por mero acaso num único destino, e que tem de conciliar, pior ou melhor, exigências muitas vezes incompatíveis. Na formação recebida na família, na escola, na fábrica, no sindicato, tanto o produtor, como o consumidor ou o cidadão, recebem ensinamentos cujos objectivos e resultados não estão de acordo.

Para Legrand (1971) a educação permanente representa um esforço para reajustar e harmonizar estes diferentes momentos da formação, de forma que o indivíduo não fique em oposição consigo próprio. Pela importância que atribui à unidade, à globalidade e à continuidade do desenvolvimento do indivíduo, concebe obrigatoriamente programas e instrumentos de educação que criem comunicações permanentes entre as necessidades e os ensinamentos da profissão, da expressão cultural, da formação geral e das variadas situações, para as quais e por meio das quais cada indivíduo se vai construindo e realizando.

### **3.3 - A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DA UNESCO**

Segundo a UNESCO (Patricio, 1982) os princípios fundamentais da Educação de Adultos são os seguintes :

1. Todo o cidadão tem direito à educação e à livre participação na vida cultural, artística e científica;

2. A educação é considerada como inseparável da democracia, visando igualdade ao nível dos privilégios, dos ideais de autonomia, de responsabilidade e de diálogo;
3. O acesso dos adultos à educação numa perspectiva de educação permanente constitui um aspecto fundamental do direito à educação e um meio de facilitar o exercício do direito de participação na vida política, cultural, artística e científica;
4. Perante as rápidas mutações científicas, técnicas, económicas e sociais a educação deve ser considerada globalmente e como um processo permanente;
5. O desenvolvimento da educação de adultos, numa perspectiva de educação permanente, é necessário para garantir uma distribuição mais racional e mais organizada dos recursos educativos entre os jovens e os adultos e entre os diferentes grupos sociais;
6. A educação de adultos pode contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento económico e cultural, para o progresso social e a paz no mundo;
7. A experiência adquirida em matéria de educação de adultos deve contribuir constantemente para a renovação dos métodos educativos, bem como para a reforma dos sistemas educativos no seu conjunto;
8. A alfabetização, universalmente reconhecida como um factor crucial do desenvolvimento político e económico, do progresso técnico e das transformações sócio-culturais, devendo, por isso, ser parte integrante de todo o plano de educação de adultos;
9. A educação de adultos passa pela criação de situações que permitam ao adulto escolher, entre uma variedade de acções educativas cujos objectivos e conteúdos terá ajudado a definir, as que melhor respondam às suas necessidades e estejam mais directamente relacionadas com o que lhe interessa.

Das diversas Conferências Internacionais da UNESCO (1ª - Dinamarca, 1949; 2ª - Canadá, 1960; 3ª - Japão, 1972; 4ª - Paris, 1985) todas elas e, ainda, a Reunião da Conferência Geral da UNESCO (realizada em Nairobi no ano de 1976) defendem que a educação de adultos deverá contribuir para: a Paz, a Compreensão e a Cooperação internacionais.

Na Conferência de Nairobi define-se a educação de adultos como *“o conjunto de processos organizados de educação (...) graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos (...) na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do Homem (...)”* (UNESCO, 1979).

Encarada como um subconjunto integrado num projecto global de educação permanente, entende-se por educação permanente, um projecto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo.

Num tal projecto, o Homem é agente da sua própria educação por interacção permanente entre as suas acções e a sua reflexão.

A educação, longe de se limitar ao período de escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, estender-se a todas as competências e domínios do saber, adquirir-se por meios diversos e favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade.

*“Não se pode dar a maior prioridade à alfabetização. Se for necessário escolher entre o pão e os livros, o pão virá primeiro mas não se pode esquecer que os livros podem representar logo, mais pão.*

*É nisto que reside a importância fundamental da alfabetização”.*

HERBERT TULATZ

(In “Recomendação sobre  
Educação de Adultos”,  
UNESCO, 1976)

## **4. ENSINO RECORRENTE E EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR**

### **4.1 - ENSINO RECORRENTE**

#### ***A) - Organização e Base Legislativa de Referência***

Segundo o documento oficial divulgado pelo D.E.B. (s/d), no âmbito do Ministério da Educação, a educação de adultos estrutura-se segundo dois eixos fundamentais:

- ✦ ensino recorrente, e
- ✦ educação extra-escolar.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) estipula-se constituir o ensino recorrente de adultos uma modalidade especial da educação escolar e define-se que a educação extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência, numa perspectiva de educação permanente. O Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de Fevereiro, que regulamenta os artigos 20º e 23º da Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extra-escolar.

Decorrendo da nova lei orgânica do Ministério da Educação, em Abril de 1993 verificou-se uma reestruturação dos serviços centrais do Ministério da Educação que se

ocupam da educação de adultos, nomeadamente: extinção da Direcção Geral de Extensão Educativa; atribuição, aos Departamentos da Educação Básica e do Ensino Secundário, da competência para promoverem e assegurarem acções no domínio da educação de adultos (Decretos-Lei n.ºs. 137/93 e 138/93, de 26 de Abril, e Portarias n.ºs. 569/93 e 570/93, de 2 de Junho).

Segundo os mesmos decretos, compete ao Departamento da Educação Básica e ao Departamento do Ensino Secundário, respectivamente através do Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar e do Núcleo do Ensino Secundário, promover e assegurar um sistema de educação recorrente de adultos e de educação extra-escolar. A nível regional, as acções de educação de adultos são preparadas e implementadas pelas Direcções Regionais de Educação. Existem equipas de trabalho para a educação de adultos em cada uma das cinco Direcções Regionais de Educação, bem como nos 21 Centros de Área Educativa dependentes das Direcções Regionais de Educação. A nível local, as acções de educação de adultos concretizam-se com base no trabalho desenvolvido pelos responsáveis concelhios da educação de adultos, existentes na maior parte dos 275 concelhos do Continente.

É estabelecida coordenação entre as acções conduzidas pelas estruturas do Ministério da Educação, aos vários níveis, e a actuação de outras entidades, entre as quais diversos Ministérios - do Emprego, da Saúde, da Justiça, da Defesa, da Indústria - e as autarquias locais.

É no âmbito do ensino básico que decorre a maior parte das acções desenvolvidas, as quais se situam, por conseguinte, a nível central, na esfera de actuação do Departamento da Educação Básica, através do Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar (NEREE).

Cabe a este Núcleo:

- a concepção e aprovação de currículos alternativos ao nível dos diferentes ciclos de ensino;
- elaborar programas que integrem componentes de formação de base e de formação técnica e profissional adaptadas à evolução técnica, tecnológica e social;
- promover e apoiar a produção descentralizada de materiais, visando directamente os alunos, nomeadamente, guias de aprendizagem e programas para as unidades capitalizáveis;

- incentivar e dar apoio aos projectos de desenvolvimento local e regional, em articulação com outras entidades públicas ou privadas, através de protocolos ou de outras formas de colaboração a nível local, nacional ou internacional;
- promover estudos, incentivar e dar apoio à pesquisa feita por instituições de ensino superior ou por entidades privadas no campo da educação recorrente e extra-escolar.

Enquadram estas actividades os diplomas apresentados no Anexo I.

### ***B) – Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos***

Este Grupo de Missão foi criado através da Resolução de Conselho de Ministros nº 92/98, de 14 de Julho, incumbido, desde logo, de desencadear o processo tendente à constituição da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

### ***C) – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)***

A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) era um instituto público sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade (Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro).

A ANEFA foi fruto de um conjunto de actores que nela se empenharam. Iniciou-se há alguns anos; décadas de trabalho que permitiram que, com a decisão política de criar semelhante instância, já existisse uma comunidade técnica e de participação que levou a cabo a sua concretização.

Objectivos da ANEFA:

- Construir um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens formais, não formais e informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional.
- Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa.
- Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio-educativa específica para a educação e formação de adultos.

- Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoio a formação de profissionais.
- Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos, que se revistam de carácter inovador.
- Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas para a importância e necessidade da aprendizagem ao longo da vida, bem como para as iniciativas e oportunidades que se lhes oferecem nesta área.
- Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, nomeadamente através da formalização de parcerias territoriais.

A ANEFA enquadrou-se nos objectivos e metas do Plano Nacional de Emprego, privilegiando uma estratégia concertada para a educação e formação de adultos, que se traduziu:

- Na mobilização e sensibilização de toda a sociedade civil para a urgência da educação e formação ao longo da vida.
- Na promoção da articulação entre a educação, formação profissional e emprego, no sentido de uma capacitação crescente das pessoas e das comunidades.
- Na promoção do diálogo social, reforço da concertação e da criação de parcerias a vários níveis, privilegiando a dimensão local e regional.
- No desenvolvimento de programas e projectos piloto, numa lógica de experimentação, com vista à valorização, demonstração e disseminação de boas práticas de educação e formação de adultos.
- No lançamento de concursos nacionais para dar visibilidade e reconhecimento a boas práticas em curso.

Os Projectos ANEFA pretendiam envolver:

- Oferta pública ou reconhecida de educação e formação de adultos que proporcione certificação escolar e profissional.
- Rede de parcerias locais de Educação e Formação de Adultos (EFA).
- Rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências (RVC).
- Registo nacional de entidades promotoras e formadoras de educação e formação de adultos.
- Edição da Revista S@ber +
- Rede de concepção e produção de materiais de Educação e Formação de Adultos (EFA)

- Funcionaram como instrumentos reais de incentivo, mais do que meras campanhas de alfabetização, Acções S@ber + e os Clubes S@ber +, através de cursos e acções várias, tais como: Cursos de “Literacia Tecnológica”, “Educação para a Cidadania”, e outros.
- Centro de informação e conhecimento.

Na sua intervenção, a ANEFA contribuiu para a elevação dos níveis educativos e de qualificação da população adulta, privilegiando os menos escolarizados e menos qualificados.

A ANEFA funcionou como um grande dinamizador da consciência cívica.

Extinta a ANEFA a 28 de Setembro de 2002 determina-se que uma Comissão Instaladora da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos assegure a prossecução das atribuições da ANEFA até à entrada em vigor da nova lei orgânica.

Com o Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro, fica aprovada a Direcção Geral de Formação Vocacional – segundo o Artigo 16º.

Atribuições da DGFV:

- A DGFV desempenha funções de concepção da componente pedagógica e didáctica do sistema educativo relativamente à política de formação a cargo do ME, incluindo a certificação das qualificações, coordenando e acompanhando a concretização da mesma.
- A política de formação a cargo do ME, a formação vocacional, abrange, em termos integrados, nomeadamente, a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual a orientada para os jovens dos 15 aos 18 anos, o 10º ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e formação de adultos, o ensino das escolas profissionais, o ensino recorrente de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar.
- A DGFV orienta o desempenho das suas funções pelos objectivos seguintes:
  - a) Qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para a vida activa, preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de carácter universal e contrariando a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida activa;
  - b) Desenvolvimento estratégico do processo de aquisição de aprendizagens por adultos, no âmbito do sistema de formação vocacional, num modelo de formação ao longo da vida.
- No exercício das suas competências, a DGFV articula-se com os demais órgãos e serviços da Administração Pública responsáveis pelo desenvolvimento das políticas de formação.

- A DGFV articula o exercício das suas competências, de forma a, sem prejuízo da integridade e coerência do sistema de formação vocacional, garantir o funcionamento sistémico da educação escolar, regular e recorrente e extra-escolar.
- As orientações relativas à componente pedagógica e didáctica do sistema de formação vocacional, concebidas pela DGFV, devem, com a colaboração desta, ser avaliadas pelos serviços de administração do sistema educativo relativamente às necessidades de recursos humanos, materiais e financeiros que implicam, competindo primordialmente às direcções regionais de educação assegurar a concretização das referidas orientações, por si ou nas escolas e outras estruturas incumbidas da formação vocacional, com coordenação e acompanhamento da DGFV.
- A DGFV exerce, relativamente ao ensino das escolas profissionais e do demais sistema de formação a cargo do ME, as competências referidas n.º 5 do Artigo 14.º, quanto às redes aí referidas.
- A DGFV é dirigida por um Director-Geral, coadjuvado por um Subdirector-Geral.

#### ***D) - Formadores***

Segundo o DEB (1994), são formadores, no domínio da educação de adultos:

- professores do sistema regular de ensino destacados a tempo inteiro na educação de adultos;
- professores a tempo parcial (trabalho integrado no horário, em complemento de horário ou em acumulação);
- profissionais de educação, ou de outras áreas, monitores de formação técnico-prática em cursos do PRODEP;
- voluntários - bolsiros com uma bolsa de apoio financeiro que trabalham como formadores de formação geral, como formadores dos cursos de educação extra-escolar, ou ainda na animação sócio-cultural.

#### ***C) - Os Níveis do Ensino Recorrente***

Ainda segundo o DEB (1994), o ensino recorrente corresponde à vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudo, conduz à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino regular. Através desta modalidade é assegurada uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela

não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuram por razões de promoção cultural ou profissional.

O ensino recorrente organiza-se de forma autónoma no que respeita a condições de acesso, currículos, programas, avaliação dos alunos, etc., tendo em vista adaptar-se aos diferentes grupos, bem como à experiência de vida e aos conhecimentos dos indivíduos. Privilegia-se uma pedagogia diferenciada, conducente à autonomia do formando, numa abordagem interdisciplinar, e centrada na resolução de problemas reais, recorrendo-se à pluridocência em algumas áreas disciplinares.

A nível do ensino básico, os cursos do ensino recorrente abrangem três ciclos de ensino e visam a eliminação do analfabetismo, a atribuição do diploma de escolaridade obrigatória, o prosseguimento de estudos e o desenvolvimento de algumas competências profissionais.

O ensino recorrente pode ocorrer por iniciativa dos estabelecimentos de ensino público, particular ou cooperativo, ou por quaisquer entidades públicas ou privadas, sendo livre a criação de cursos sempre que possa ser garantida a sua qualidade científica e pedagógica e que se assegure o conhecimento oficial.

Todos os cursos são gratuitos.

#### **4.1.1 - CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS CURSOS DE 1º CICLO**

Segundo o documento oficial divulgado pelo DEB (1994), os cursos de 1º ciclo correspondem aos primeiros 4 anos de escolaridade e destinam-se a indivíduos cuja idade já não lhes permite a frequência do Ensino Regular. Assim, é de 15 anos a idade mínima de acesso a estes cursos.

O horário e a duração de cada curso devem ser acordados entre formandos e formadores, tendo em atenção as disponibilidades dos formandos, sendo o mais comum um horário de duas horas diárias, cinco vezes por semana.

Os conteúdos - Português, Matemática e Mundo Actual - constam de programas referenciais, a partir dos quais cada formador deverá elaborar o seu próprio programa de formação.

O programa de aprendizagem específico para cada curso é organizado numa perspectiva pluridisciplinar integrada em função:

- De uma avaliação diagnóstica e do reconhecimento dos saberes adquiridos;
- Dos interesses e necessidades dos adultos e da comunidade;

- Da interdisciplinaridade e da articulação com outras actividades culturais e profissionais;
- Das áreas curriculares definidas.

Os cursos de 1º Ciclo inter-relacionam-se entre si, fazendo valer as experiências e analisando resultados através da figura do Responsável Concelhio que coordena a acção dos cursos no concelho, bem como as diferentes actividades de animação.

Ainda segundo o mesmo documento, são atribuições, entre outras, do Responsável Concelhio, o apoio e o acompanhamento das actividades de educação recorrente numa perspectiva formativa, o estabelecer de contactos e a colaboração com as estruturas pedagógicas sociais e administrativas cuja intervenção seja necessária ao desempenho das actividades de educação recorrente, a promoção e organização de acções de informação e esclarecimento, e ainda o estabelecer de um diálogo permanente com os docentes e os formandos, com vista à superação de dificuldades educativas.

A avaliação contínua tem um carácter global, é descritiva e qualitativa, aplicando-se aos formandos com um mínimo de 150 horas ou 60 dias de participação. Pode também realizar-se uma avaliação final para os que a requeiram como autopropostos.

Os cursos de 1º ciclo, ainda que confirmam a obtenção de certificados e diplomas equiparados aos do Ensino Regular, acabam por se distinguir deste último pela flexibilidade e diversidade das formas de organização decorrentes da especificidade dos grupos etários a que se destina, na multiplicidade das suas vivências, problemas, necessidades e interesses.

A sociedade civil é, em razão e consequência, chamada a participar activamente neste tipo de ensino, prevendo-se a criação de incentivos e apoios ao seu efectivo empenhamento no projecto comum de elevação dos níveis educativos da população portuguesa.

Os formadores deste ciclo de ensino podem ser professores do ensino regular (em regime de destacamento ou de acumulação) ou bolseiros.

### **Breve Perfil dos Formandos**

A população que frequenta os cursos é essencialmente constituída por adultos que abandonaram precocemente o sistema escolar, entre outros motivos por razões de ordem laboral e, jovens na sua maioria oriundos do insucesso escolar. (DEB, 1994)

Sendo assim, o adulto-educando que frequenta os Cursos de 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta características próprias.

Embora o documento não pretenda caracterizar exaustivamente o formando, é possível salientar alguns traços que definem o seu perfil:

- É portador de saberes que lhe conferem uma cultura própria, expressão do contexto sócio-económico e cultural em que está inserido;
- As suas motivações decorrem fundamentalmente da necessidade de uma participação mais activa no quadro social em que se insere;
- Tem um pensamento pragmático e concreto, usando frequentemente a comparação por referência ao seu mundo vivencial e utiliza com facilidade o cálculo mental para a resolução de exercícios retirados da vida real;
- A mudança de comportamentos e a apropriação de conhecimentos realizam-se segundo esquemas já estruturados de pensamento;
- Muitas vezes, tem 8 horas de trabalho diário, acrescido de tempo gasto nos transportes e no trabalho doméstico;
- A sua vida familiar sofre, em geral, alterações significativas devido à frequência do curso;
- Insere-se num grupo onde existem desníveis etários e diversidade de profissões.

### **Opção Pedagógica**

Considerando o que atrás foi referido, reconhece-se que o formando está inserido no contexto sócio-económico e cultural que o condiciona. Tem pois uma história pessoal, pertence a um grupo social e tem referências culturais que determinam os seus problemas e as suas necessidades (DEB, 1994).

O processo educativo deve integrar as diversas experiências vividas pelo adulto-educando reconhecendo-as como um valor educativo efectivo ou potencial.

As situações de aprendizagem devem, por isso, ter em conta:

- O reconhecimento da importância dos valores culturais e vivências pessoais dos participantes.
- A sua experiência, designadamente de ordem familiar e sócio-profissional e, neste sentido, as tradições, os saberes do quotidiano e do mundo do trabalho deverão ser componentes significativas de dinamização pedagógica. Cabe à acção pedagógica reflectir sobre essa experiência, sistematizando os conhecimentos já adquiridos e integrando-os em conjuntos elaborados. Devem, por isso, ser criadas condições que permitam a flexibilidade relativamente aos conteúdos, a diversificação de estratégias e de metodologias a utilizar.

- Que o adulto-educando tem problemas a resolver e necessidades a satisfazer devendo estes ser traduzidos, sempre que possível, em termos funcionais nas situações de aprendizagem. A procura de uma forma de aprendizagem do participante faz parte do processo em que este se assume como sujeito da sua própria transformação. O acto de aprender, no sentido de aprender a aprender, implica não só a apropriação dos novos conhecimentos, como também uma mudança de atitudes. O processo educativo deve debruçar-se sobre a capacidade de gerar atitudes novas.
- Deve dar-se prioridade a métodos que assegurem a todo o momento a participação de cada um dos educandos no processo educativo.

Actualmente um dos métodos mais divulgados em matéria de Educação de Adultos é o conhecido método de Paulo Freire, professor e pedagogo brasileiro, o qual se tornou bastante polémico ao apresentar a concepção “Bancária” e a concepção “problematizadora” da educação. Na primeira concepção o educando comporta-se como mero recipiente e o educador tem como principal tarefa “encher” os educandos dos conteúdos da sua narração (Freire, 1975).

Os educandos memorizam mecanicamente o conteúdo narrado. Desta forma, a educação torna-se um acto de “depositar” em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Na visão “bancária” da educação o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Em relação à concepção problematizadora da educação, esta está associada à libertação do homem e, assenta fundamentalmente no seguinte princípio: “ninguém educa ninguém - ninguém se educa a si mesmo - os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1975).

Segundo o referido professor, “a educação de adultos não é ensinar a ler palavras, tem de basear-se na consciência da realidade quotidiana, tem de estimular a colaboração e a responsabilidade social e política. É trocar saberes. É aprender a pensar, a ver, a dizer” (Jornal “Viva Voz”, 1997, p. 3).

O método de Paulo Freire (1975) tem como ponto de partida proceder ao levantamento de palavras-geradoras, pertencentes ao universo vocabular dos formandos, e analisadas depois até às sílabas para formação das famílias fonéticas e das fichas de descoberta (descoberta de novas palavras), passando pela descodificação, ou seja, pela análise do conteúdo ou carga da palavra. Surgem deste modo diversificadas relações de palavras geradoras de tal maneira curiosas que por elas se poderiam reconhecer diferentes tipos de comportamento social e profissional.

Cada problema, caso ou situação utilizado pedagogicamente deverá ser estudado em todos os aspectos, técnico, científico matemático, sócio-económico de forma a obter-se uma compreensão global da questão proposta.

- Convém recorrer, sempre que possível, a documentos autênticos.
- A educação de adultos visa sobretudo o "Saber Fazer" e o "Saber Ser". Os objectivos específicos devem ser estabelecidos em termos de desenvolvimento de capacidades. Trata-se de colocar o adulto em situação de ser capaz de estudar e solucionar, com os outros, os seus problemas numa perspectiva de auto-formação e auto-avaliação.
- Dado que o adulto está, ou pretende estar, inserido na dinâmica do seu meio, as situações de aprendizagem devem ser articuladas com as actividades culturais existentes ou possíveis na localidade e ter em conta as mudanças geradas por acções de desenvolvimento sócio-económico, na perspectiva de uma acção educativa integrada (Costa, 1996).

Num contexto de Estabelecimento Prisional devemos atender às particularidades do público alvo das acções referenciadas e à especificidade do próprio ambiente envolvente, exigindo aos professores o desempenho de outros papéis para além dos exigidos em cursos dito "normais".

Concretamente na formação que temos vindo a efectuar ao longo dos anos temos advogado que o professor deverá actuar como:

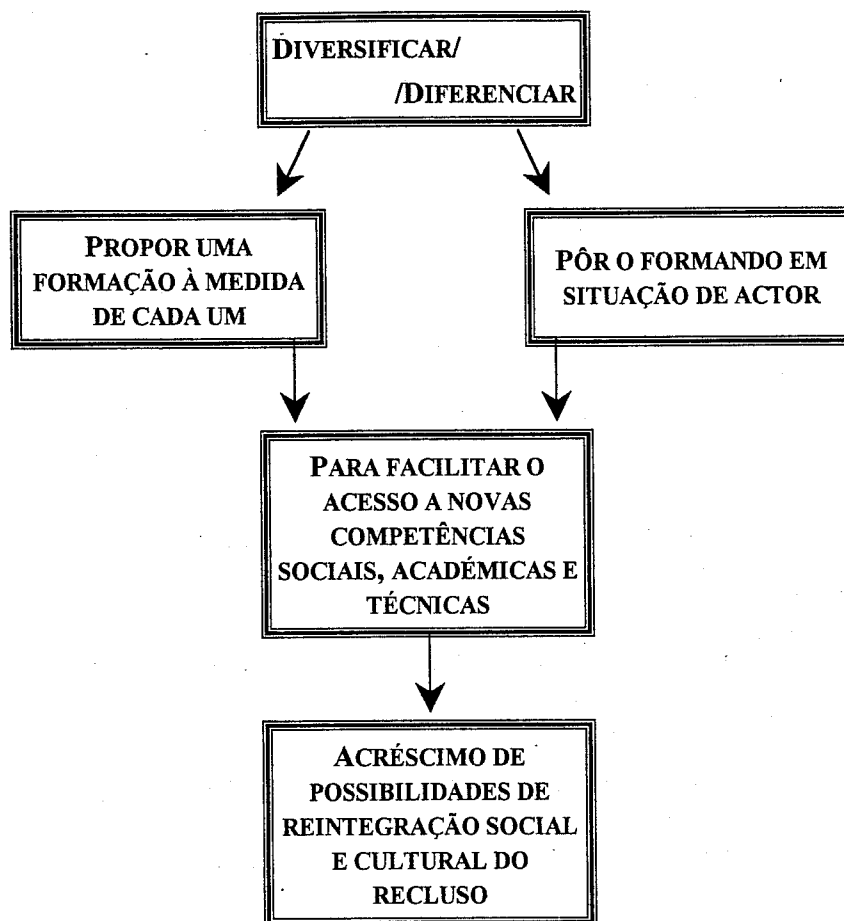
- um catalisador que assume como objectivo primordial desenvolver ao máximo as potencialidades de aprendizagem de cada um dos seus formandos;
- um conselheiro metodológico propondo (e não impondo) situações, adaptadas para ajudar cada um a elaborar o seu método de trabalho e o seu percurso de formação;
- uma ajuda para orientação nos estudos, uma pessoa – recurso.

No plano educativo deverá ser:

- um facilitador de inserção na vida colectiva, ao nível do conhecimento recíproco de cada um e das relações interpessoais;
- um recurso, um ponto de referência, alguém pronto a ouvir, uma "bóia de salvação" em caso de dificuldades para ultrapassar alguns obstáculos de natureza psicológica;

- uma pessoa que ajuda a gerir conflitos relacionais quer entre formandos, quer entre estes e a instituição.

**Pretende-se com a formação de adultos em contexto prisional:**



#### 4.1.2 - OS CURSOS DE 2º CICLO

Os cursos de 2º ciclo correspondem aos 5º e 6º anos de escolaridade. Têm a duração de um ano, com uma carga horária semanal ajustada às necessidades dos formandos, sendo o mais comum um horário de 14/17 horas semanais. A frequência é feita em regime de disciplina. (D.G.A.E.E., 1988)

O plano curricular abrange os seguintes domínios ou áreas: Português, Língua Estrangeira, O Homem e o Ambiente, Matemática e Formação Complementar (Ver Anexo II).

A disciplina de Língua Estrangeira é obrigatória para prosseguimento dos estudos e facultativa para obtenção de diploma da escolaridade básica.

O Homem e o Ambiente (área multidisciplinar) e Formação Complementar (área que visa facilitar a intervenção na escola e na comunidade através de abordagens multidisciplinares de temas negociados entre formandos e formadores), são leccionadas em regime de co-docência.

O curso tem a duração de um ano, tendo a carga horária sido ajustada às necessidades dos formandos. A sua frequência é feita em regime de disciplinas.

A definição dos conteúdos das disciplinas/áreas que compõem este curriculum fundamentou-se, como se afirma na brochura da Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa "Considerações Gerais - Cursos Nocturnos do 2º Ciclo do Ensino Básico" (1988):

1. no ajustamento dos conteúdos programáticos aos interesses e necessidades do adulto-educando, sem perder de vista a obrigatoriedade deste nível de ensino;
2. na aquisição de conhecimentos que são pré-requisitos de outros saberes, numa perspectiva de acesso a outros níveis de ensino;
3. na aquisição de capacidades e no desenvolvimento de atitudes que permitam uma melhor integração social, visando uma participação mais activa e consciente;
4. na integração de saberes já adquiridos pelo formando, contribuindo para a formação de um saber estruturado;
5. na complementaridade de saberes que permitam a compreensão global dos problemas actuais.

Os formadores são professores do ensino regular, do grupo correspondente a cada disciplina ou área, ou bolseiros.

A avaliação é contínua, por área disciplinar. Pode também realizar-se uma avaliação final para os formandos que a requeiram como autopropostos.

#### **4.1.3 - OS CURSOS DE 3º CICLO**

Nos cursos do 3º ciclo do ensino recorrente - correspondentes aos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade - é adoptado o sistema de ensino por unidades capitalizáveis. Este adopta como recursos:

- os programas divididos em unidades, constituindo cada unidade uma etapa de formação completa, com os seus objectivos, conteúdos e avaliação final;
- os guias de aprendizagem, que orientam a autoformação dos alunos para os objectivos de cada unidade de ensino;

- as sessões de informação, que correspondem às aulas tradicionais do sistema regular;
- as sessões de apoio destinadas ao acompanhamento individualizado dos alunos, através do esclarecimento de dúvidas e do desenvolvimento de actividades de diagnóstico e de recuperação.

O Plano Curricular apresenta-se conforme disposto no Despacho Normativo nº 189/93 (Ver Anexo III).

A frequência é feita em regime de disciplina. Os cursos não têm uma duração definida, dependendo do ritmo e dos conhecimentos de cada participante.

Quanto à avaliação, o formando deve acordar com o formador a oportunidade de se apresentar à avaliação de cada unidade. É feita uma avaliação de carácter quantitativo, numa escala de 0 a 20 valores. É dada a possibilidade de obtenção de uma qualificação profissional de nível 2 após conclusão dos cursos, mediante aproveitamento num conjunto de unidades suplementares de formação técnica.

Os formadores são professores dos vários grupos pedagógicos do ensino regular.

#### **4.1.4 - ACESSO AO ENSINO SECUNDÁRIO E AO ENSINO SUPERIOR**

Segundo o documento oficial divulgado pelo DEB (1994), a conclusão, com aproveitamento, do 3º ciclo do ensino básico recorrente permite o acesso ao ensino secundário nas suas diferentes modalidades e formas de organização. Diversos cursos do ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis funcionam, a título experimental, desde o ano lectivo de 1992-93, em estabelecimentos de ensino nas várias Direcções Regionais de Educação. É de 18 anos a idade mínima para acesso a estes cursos.

Um exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior possibilita o ingresso no ensino superior aos que, não tendo as habilitações escolares exigidas para tal e sendo maiores de 25 anos, mostrem possuir conhecimentos mínimos indispensáveis à frequência de um determinado curso superior e capacidade, experiência e maturidade que os qualifiquem como candidatos a uma formação superior.

Os adultos têm igualmente acesso ao ensino superior através da obtenção do diploma correspondente à finalização dos estudos do ensino secundário.

#### **4.1.5 - CURRÍCULOS ALTERNATIVOS**

Relativamente aos três ciclos do ensino básico recorrente, podem ser organizadas turmas com currículos alternativos para grupos específicos da população, sempre que a respectiva Direcção Regional aprove os mesmos. Cabe às Coordenações Concelhias de E.R., organizar estes currículos, em articulação com os Centros de Área Educativa.

Esta modalidade tem sido utilizada igualmente para grupos de jovens que evidenciam:

- ✦ insucesso escolar repetido;
- ✦ dificuldades de integração na comunidade escolar;
- ✦ dificuldades ou carências de aprendizagem.

A estrutura curricular para cada ciclo de ensino tem como referência os planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, introduzindo eventualmente novas áreas disciplinares, adaptadas às condições e necessidades de cada grupo de formandos. À formação escolar é acrescida uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional.

#### **4.1.6 - ENSINO À DISTÂNCIA**

Aguarda decisão superior a proposta de legislação que regulamentará a Lei de Bases do Sistema Educativo quanto à implementação do ensino à distância para os 2º e 3º ciclos do ensino básico recorrente.

Decorrendo da aprovação dessa legislação, ficará aberta a possibilidade, a instituições públicas ou privadas, de criar e de implementar cursos de ensino à distância para adultos (2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário).

Também a formação de formadores, para estes cursos ao nível dos ensinos básico e secundário, será implementada através do ensino à distância (DEB, 1994).

#### **4.2 - EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR**

A educação extra-escolar abrange o conjunto das actividades educativas - formais ou não formais - que se processam fora do sistema de ensino, distinguindo-se do ensino recorrente pela amplitude dos programas e conteúdos, e por não constituir um processo dirigido à obtenção de um diploma escolar (Leitão, 1996).

Os objectivos visados são os seguintes:

- promover o desenvolvimento e a actualização de conhecimentos e de competências em substituição ou em complemento da educação escolar;
- combater o analfabetismo literal e funcional;
- promover a ocupação criativa e formativa dos tempos livres.

As actividades de educação extra-escolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar ou em sistemas abertos. Autarquias, associações culturais e recreativas, sindicatos e organizações cívicas diversas encontram-se entre as entidades que, além do Estado, promovem actividades de educação extra-escolar no domínio da educação de adultos. Compete ao Estado incentivar, apoiar e promover a articulação de todas estas iniciativas, sempre que o respectivo valor educativo e formativo seja assegurado. Numa determinada área territorial, as acções devem ser articuladas entre si e com actividades de ensino recorrente e regular, bem como com quaisquer outras estratégias locais que visem promover o desenvolvimento integrado das comunidades.

Os formadores e animadores de acções de educação extra-escolar são recrutados, pelas respectivas entidades promotoras, de acordo com critérios que garantam o valor educativo e a qualidade pedagógica das acções. Quer o Estado, quer outras entidades públicas ou privadas, socorrem-se dos mais diversos tipos de formadores, no duplo objectivo de responder às variadas necessidades da população e de utilizar e valorizar os recursos locais disponíveis.

Embora os certificados atribuídos não sejam, em princípio, creditados em termos de habilitações escolares, prevê-se a criação de um sistema de equivalências curriculares que garantam a mobilidade entre o ensino recorrente e a educação extra-escolar.

Os planos de formação devem respeitar os diferentes percursos formativos e os ritmos de aprendizagem individuais, bem como a articulação com áreas de formação profissional.

O calendário, a duração e os horários das actividades são determinados tendo em atenção os horários, os ritmos de trabalho dos destinatários e as condições de cedência de tempo laboral.

A educação extra-escolar engloba:

- ✦ bibliotecas de pequena comunidade;
- ✦ o apoio prestado às associações locais;
- ✦ animação sócio-cultural;
- ✦ cursos de educação extra-escolar.

Pretende-se que o funcionamento de uma rede de bibliotecas de pequena comunidade contribua para o desenvolvimento de actividades de educação permanente, despertando o gosto pela leitura através de actividades de animação sócio-cultural e de apoio ao ensino recorrente (Leitão, 1996).

O apoio às associações locais visa desenvolver em articulação projectos de educação de adultos e de animação sócio-cultural que se traduzam por propostas pedagógicas alternativas.

As actividades de animação sócio-cultural visam o desenvolvimento de comunidades, ou de grupos de populações considerados colectivamente, e encontram-se com frequência associadas a cursos de educação básica. Servem objectivos de complemento educativo, ou de prática e aprofundamento de novos saberes e de competências adquiridas, e também objectivos de dinamização dos tecidos sociais, de reencontro da identidade, de organização para a resolução de problemas comuns, de mobilização para a participação nas actividades de educação de adultos. Abrangem um leque muito diversificado de acções nomeadamente colóquios, debates, dinamização de museus e centros culturais, organização de espectáculos e exposições, visitas de estudo, animação da leitura, etc.

Nos cursos de educação extra-escolar incluem-se:

- cursos de alfabetização - que visam fundamentalmente o combate ao analfabetismo literal e funcional e destinam-se à população adulta cujos objectivos não são os de prosseguir um percurso escolar;
- cursos de actualização - que visam fundamentalmente o combate ao analfabetismo regressivo e actualização de conhecimentos escolares ou outros;
- cursos sócio-educativos - que visam fundamentalmente a formação cultural ou a formação cívica;
- cursos sócio-profissionais - que visam fundamentalmente a formação para o trabalho.

Os cursos de educação extra-escolar destinam-se prioritariamente a indivíduos com baixos níveis de escolaridade que já não se encontrem em idade normal de frequência do ensino regular.

Entre os princípios organizativos destes cursos contam-se os seguintes:

- todos os cursos devem estar integrados em projectos locais de educação de adultos, devidamente articulados com as outras actividades que os constituem;
- os programas dos cursos devem ser estabelecidos em função de um diagnóstico prévio realizado com o grupo de formandos, podendo apresentar uma grande diversidade de

objectivos, conteúdos e metodologias, de acordo com as necessidades educativas dos participantes e os contextos locais em que se inserem (DEB, 1994).

A avaliação é contínua e qualitativa, competindo aos formadores a elaboração de relatórios individuais e por domínios, de que constem os progressos e dificuldades reveladas por cada formando, bem como o aproveitamento que obtiveram face aos objectivos estabelecidos. No final do curso, o formando é considerado Apto ou Não Apto, por uma comissão avaliadora. São variáveis o número e a periodicidade dos momentos de avaliação.

### **4.3 – OUTRAS ACTIVIDADES DO ENSINO RECORRENTE E DA EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR**

Em relação ao presente e ao futuro da Educação e Formação de Adultos em Portugal, é inevitável pensarmos na construção da sociedade da inovação e do conhecimento.

Consideramos contudo que os meios financeiros não constituem por si a resposta; são simplesmente meios para dotar as respostas que configuramos de uma capacidade de actuação e de efectividade elevadas.

A sociedade civil portuguesa tem de ser um parceiro privilegiado e um autêntico protagonista deste desígnio.

Há necessidade de mais informação, divulgação, formação e um maior apoio às iniciativas de desenvolvimento local.

#### **4.3.1 - INFORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO**

Existem vários meios impressos periódicos e não periódicos dirigidos aos formandos, formadores e público em geral, editados pelo Ministério da Educação e por outros organismos.

#### **4.3.2 - MEIOS AUDIOVISUAIS**

A produção de videogramas tem-se centrado, essencialmente, na área da formação e sensibilização, versando um variado leque de temas, tais como a animação pelo cinema e pela leitura, a formação sócio-educativa e profissional, a formação na área do ensino recorrente, o

associativismo, os projectos integrados e a sensibilização à problemática da educação de adultos.

Têm igualmente sido produzidos, pelo M.E. e organismos afins, vários audiogramas, incidindo em diversos domínios, designadamente literatura, associativismo, cooperativismo, desporto, sindicalismo e integração europeia.

No domínio da fotografia e do diaporama, há a salientar a elaboração de séries de diapositivos e diaporamas de carácter informativo e de apoio à formação e à realização de exposições, realizados sobretudo pelas Direcções Regionais de Educação e pelo DEB.

### **4.3.3 - INVESTIGAÇÃO**

De acordo com a informação oral prestada pela DREA tem sido assinalado que a natureza da investigação em educação de adultos é diferente do aprofundamento das questões específicas do sistema de ensino regular. O Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar realiza os estudos necessários ao desenvolvimento da educação de adultos dentro das respectivas competências. Consoante a natureza dos trabalhos, estes revestem um carácter mais fundamental ou mais aplicado, incluindo pesquisa documental e trabalhos de terreno para confirmação ou exploração de hipóteses e ainda análise estatística.

Resulta das diversas facetas da educação de adultos que, na actualidade, se torna imperioso pesquisar, clarificando planos de intervenção adequados às situações específicas, fornecendo dados prévios e conhecimentos, construindo materiais pedagógicos adequados, pesquisando factores de motivação dos adultos, entre muitas outras temáticas em aberto.

### **4.3.4 - FORMAÇÃO DE TÉCNICOS E AGENTES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Têm sido implementadas acções que visam o enriquecimento e a reflexão sobre as práticas dos agentes de educação de adultos a nível nacional, regional e local, propostas pelas Direcções Regionais de Educação e outros organismos dependentes do M.E.. Tentamos sempre comparecer a estas acções por considerarmos que é fundamental a discussão de ideias e a troca de experiências.

### 4.3.5 - PRODEP

Em 1994 iniciou-se a implementação da Medida 3 - Acção 3.3 - Ensino Recorrente, do PRODEP - Programa de Desenvolvimento para a Educação em Portugal - 2 (1994-1999), que se destina a jovens e adultos a partir dos 15 anos que estejam nas seguintes condições:

- sem escolaridade obrigatória;
- desempregados de longa duração com necessidades de actualização e reconversão profissional;
- com emprego precário;
- activos não qualificados, para valorização ou reconversão profissional ou necessidades profissionais específicas.

O plano curricular engloba uma componente de formação geral (1º ou 2º ciclos do ensino recorrente) e uma componente de formação técnico-prática. Ao aproveitamento nesta segunda componente corresponde a obtenção de um certificado de qualificação profissional de nível 1.

A duração dos cursos é de cerca de um ano, sendo, contudo, variável - 330 a 750 horas - dependendo das prévias qualificações dos formandos, em termos de formação geral, e dos conteúdos das áreas de formação técnico-prática.

São concedidos incentivos à participação nestes cursos - bolsa de formação (dependente do rendimento familiar), subsídios de refeição e de transporte, e seguro.

Os formadores da área técnico-prática podem ser recrutados, mediante concursos local, entre professores ou outros profissionais (Leitão, 1996).

Presentemente incentiva-se candidaturas no âmbito do “SABER +” de forma a que se organizem cursos de formação técnico-prática – caso da Informática/Literacia Tecnológica, Informação e formação no respeitante ao “Euro”, entre outros temas ligados ao quotidiano dos formandos.

Para maximizar a eficácia dos meios que temos à nossa disposição, é importante que haja uma profunda adesão das instituições públicas e privadas para tornar possível o salto em frente que queremos operar. Nomeadamente, no que diz respeito aos grupos sociais de mais baixa escolarização e de mais baixa qualificação, que são uma variável decisiva quer para o aumento sustentável da competitividade do país, quer para o imperativo de solidariedade e

coesão que está na base dos padrões de qualidade social que queremos ver implementados entre nós.

Uma questão que subsiste é a de saber se temos as respostas formativas adequadas para atingir, com eficácia, estes grupos. Não há muito tempo atrás, havia na formação profissional um impedimento praticamente absoluto a quem não tivesse a escolaridade obrigatória para aceder à formação profissional. Este é um excelente indicador das dificuldades que foi necessário superar e da necessidade de inversão de atitude neste domínio - algo que estamos a fazer presentemente. Uma afirmação que, aliás, é extensível a toda a componente da educação e formação de adultos certificável, desejavelmente no plano escolar e profissional, em que há duas coisas a fazer e para as quais a ANEFA contribuiu de um modo decisivo.

Em primeiro lugar continuar a aperfeiçoar os currículos de formação de modo a que eles correspondam às respostas adequadas às características dos públicos-alvo e aos objectivos de educação e de qualificação. A ANEFA foi o primeiro instrumento de que dispusemos para a certificação escolar de formações não escolares em larga escala e em boas condições. Os Centros de Validação e Reconhecimento de Competências e a assistência ao desenvolvimento curricular em interacção com os agentes da formação públicos e privados são dimensões rigorosamente pioneiras do trabalho da ANEFA em Portugal, que hoje continuam dando provas da sua relevante importância.

Em segundo lugar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos funcionou como um grande dinamizador da consciência cívica, devendo ter como elemento importante da sua estratégia de intervenção, a dinamização de uma rede de consciência cívica para as questões de educação e formação de Adultos. Isto significa que é necessário ter instrumentos reais de incentivo. Foi nesta óptica que foi lançado o projecto do concurso “Saber Mais”, e é assim que outras medidas devem ser entendidas. Trata-se de fornecer incentivos positivos às “boas práticas”, onde quer que estas se verifiquem, para que estas possam funcionar como referenciais concretos de comparação e estabelecimento de objectivos.

E aqui reside, justamente, uma terceira dimensão fundamental da intervenção da então Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Ela tornou-se um dinamizador da rede nacional de educação e formação, por via dos currículos que ela própria desenvolveu e por via do reconhecimento de currículos que existiram e existem no mercado - em termos nacionais, em subsistemas diversos, ou num plano mais micro, em iniciativas de carácter

local, de uma empresa ou de uma associação. E a ANEFA constituiu essa instância dinamizadora até porque complementou a questão do acesso individual a processos de formação com um dispositivo flexível de certificação escolar que formalmente já existe na certificação profissional mas que é hoje consensual que tem de ser aprofundado.

Aliás, é importante que se registre que o sistema de certificação profissional foi pioneiro do ponto de vista da parceria do Ministério do Trabalho e da Solidariedade com o Ministério da Educação, e é uma questão transversal que percorre toda a área de actuação dos dois ministérios e toda a sua actuação conjunta. Deve haver um olhar global para o sistema de certificação de maneira a agilizá-lo no sentido desta perspectiva globalizante. E este será, estamos certos, mais um passo para o caminho de profunda mudança que temos vindo a trilhar nos últimos anos.

## 5. PROBLEMÁTICA

### 5.1 - MODELOS DE PUNIÇÃO ANTECEDENTES ÀS PRISÕES

A detenção em prisões, que constitui hoje a forma mais geral dos castigos legais, é um modelo punitivo relativamente recente. Só a partir da segunda metade do século XVIII e princípios do século XIX, a punição dirigida ao corpo de quem tinha cometido o crime, foi sendo substituída por formas mais veladas de repressão, no cumprimento de penas, que atingem o criminoso.

O espectáculo público de ostentação dos suplícios, infligidos ao corpo dos condenados, tinha o valor simbólico de lembrar a natureza do crime, proporcionar a sua confissão pública e lembrar ao povo, através do exemplo, que qualquer infracção corria o mesmo risco de punição. Foucault (1975) refere, na execução do culpado, a reprodução quase teatral do crime: *“fura-se a língua aos blasfemadores, queimam-se os impuros, corta-se o punho que matou”*.

O corpo era o principal alvo da punição utilizando-o através do recurso a lentos suplícios acompanhados de gritos, sofrimento dos condenados, exposição de corpos esquartejados e marcados.

A partir da segunda metade do século XVIII os protestos que se levantaram contra estes suplícios físicos, clamando a humanidade do criminoso e a necessidade de punir de outro modo, levaram ao desenvolvimento de uma nova estratégia de castigo: o poder de punir insere-se no corpo social e o presumível delincente, ao aceitar as suas regras, aceita também as que o castigam quando realiza qualquer acto considerado atentatório para a sociedade.

Com a punição corporal, anterior ao recurso à prisão, pretendia-se prevenir o crime, estimulando o desejo de não o repetir. Para isso, o castigo devia ser tal que se opusesse às vantagens da prática do delito. Foucault (1975) refere seis condições a que deviam obedecer os *“sinais obstáculos”* representativos desses valores opostos:

- ① - Ser tão pouco arbitrário quanto possível: *“a punição ideal será transparente ao crime que sanciona”*.
- ② - O jogo de sinais deve corresponder à oposição das forças: *“diminuir o desejo que torna o crime atraente, aumentar o interesse que torna a pena temível”*.

- ③ - A duração da pena deve permitir a acção própria do castigo.
- ④ - O castigo deve ser considerado natural e vantajoso por cada um que o “lê”.
- ⑤ - A punição deverá vir logo que o crime seja cometido.
- ⑥ - A punição deverá apagar a glória duvidosa dos criminosos: *“nas encruzilhadas, nos jardins, à beira das estradas que são refeitas ou das pontes que são construídas, em oficinas abertas a todos, no fundo de minas que serão visitadas, mil pequenos teatros de castigos”* (Foucault, 1975, pg. 94-102).

Estas penas, relacionadas com o crime praticado, não poderiam ser uniformes. Neste sentido, o recurso à prisão, embora previsto, era apenas um de entre outros existentes. Segundo Foucault, citando os Arquivos parlamentares franceses da época, *“a utilização da prisão como forma geral de castigo nunca é apresentada”* sendo até muito criticada por alguns reformadores que a consideram *“sem qualquer efeito sobre o público”* e, pelo contrário, nociva à sociedade, já que *“é cara, mantém os condenados na ociosidade, multiplica-lhes as vícios”*.

Alguns modelos de detenção experimentados a partir do século XVI forneceram dados hoje utilizados nas nossas prisões. Assim, o modelo de Rasphuis de Amsterdam, experimentado em 1596 para encarcerar mendigos e jovens malfeitores, permitiu analisar as vantagens do recurso ao trabalho obrigatório e remunerado dos prisioneiros. A cadeia de Gand, após um levantamento em 1749 na jurisdição de Alost sobre a situação dos condenados e em que se concluía que eles não tinham profissão sendo vagabundos que se dedicavam à mendicidade, organizou o trabalho penal em torno da recuperação pelo trabalho remunerado. A duração das penas nunca devia ser tão curta que não permitisse uma verdadeira aprendizagem do trabalho.

Apoiado nestes modelos, o esquema inglês acrescentou, ao da recuperação pelo trabalho, o princípio do isolamento que, permitindo ao condenado escapar às más influências, forneceria condições necessárias à reflexão.

Com estas práticas, o sistema penitenciário pretendia garantir não só a segurança da sociedade mas também potenciar a reinserção dos detidos. A violência de crimes, praticados pelo enorme número de pobres que se deslocavam na maior miséria pelas ruelas e labirintos dos meios urbanos, conduziu o sistema a organizar casas de trabalho para jovens delinquentes

e programas para melhorar o nível de vida das classes mais pobres. Aos presos era fornecida formação profissional, literária e religiosa.

Outros modelos prisionais se seguiram conduzindo a um estilo penal onde a vida do recluso, sujeita a uma vigilância constante, assente na observação e no controlo de todos os seus comportamentos, origina uma privação de liberdade que ultrapassa a detenção física e entra no domínio da punição inconsciente, através de sistemas de auto-punição das mentes.

Foucault considera falso progressismo esta passagem, no sistema penitenciário, do uso das torturas para o uso refinado de uma violência simbólica, escondida na subtileza de uma obediência submissa, de um poder mental que controla e normaliza o comportamento e que constitui o êxito destas instituições. Considera ainda que, tal como nas prisões, também nos hospitais, quartéis e escolas, os “*corpos humanos*” aprendem a submeter-se interiorizando a obediência e, cumprindo, inconscientemente, regras que provêm da burocracia e outras formas camufladas de poder.

## 5.2 – INSTITUIÇÕES TOTAIS

### *Princípios Gerais*

O estudo do desvio e, muito em especial, o acesso ao mundo desviante, poderá exigir um considerável gasto de tempo e esforços e, nem sempre o investigador social consegue alcançar os seus objectivos. Um dos meios de abreviar as dificuldades inerentes ao estudo na comunidade, de muitos desses comportamentos poderá ser estudá-los no interior das Instituições Totais, tornando-se estas, deste modo, uma categoria de análise. O seu estudo é importante como contributo para a compreensão da vida em comunidade, pois, através da observação dos seus quotidianos, talvez se possa construir uma antropologia de universos desviantes.

Estas análises talvez possam contribuir para um desacreditar das teorias que ligavam crime e pobreza, assim como, para o florescer de outras baseadas em factores, que não aqueles das teorias precedentes. No entanto, não se pretende com isto reduzir o estudo do desvio ao estudo da instituição total.

Um dos primeiros cientistas a analisar o desvio através da instituição total e, possivelmente aquele a quem mais se deve o desenvolvimento deste tipo de análise foi Goffman. Em linhas gerais, definiu instituição total como «local de residência e trabalho, onde um grande número de indivíduos colocados em situação semelhante, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrativa» (1987, p.11).

### 5.2.1 – TIPOS DE INSTITUIÇÕES TOTAIS

De acordo com os objectivos que lhes presidem, ou as finalidades para que foram criadas e ainda segundo a perspectiva de Goffman, podem tipificar-se estas instituições em orfanatos e lares de terceira idade, mosteiros/conventos, hospitais psiquiátricos, institutos de reeducação e prisões. Estas últimas destinam-se, prioritariamente, a albergar indivíduos que, considerados perigosos, podem representar de alguma forma ameaças para a sociedade.

Pensamos, que existem indivíduos, que vêm as várias etapas da sua vida, ligadas às várias instituições totais. Pois, se a condição de órfão levar a um primeiro acolhimento num orfanato, poderá originar a passagem sucessiva por institutos de reeducação, prisões ou hospitais psiquiátricos e, até mesmo, terminar num asilo.

### 5.2.2 – OBJECTIVOS DAS INSTITUIÇÕES TOTAIS

Podemos dizer que as instituições totais apresentam-se ao público como “*organizações racionais, conscientemente planeadas como máquinas eficientes para atingir determinadas finalidades, oficialmente confessadas e aprovadas*” (Goffman 1987, pp. 69-70).

De acordo com o anteriormente referido, afigura-se-nos como lícito considerar como objectivo primordial destas instituições, entre outros de ordem económica, educacional e religiosa, a reforma dos seus internados em direcção a um padrão tido como ideal. Desempenhando uma função recuperadora e/ou integradora, os resultados que se obtêm, com o internamento dos indivíduos, podem ser de três tipos:

- Evoluções desfavoráveis que levam à reincidência e ao reinternamento no mesmo tipo de instituições, ou ao prosseguimento de um trajecto institucional;
- Pseudo-reinserções sociais integrando o indivíduo em sub-culturas marginais e/ou desviantes;
- Reintegrações efectivas na sociedade normalizada.

### 5.2.3 – CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES TOTAIS

➤ **Totais** – Poderão ser instituições totais, porque no mesmo local e sob o mesmo sistema de autoridade, o indivíduo concretiza todos os aspectos da sua vida na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, aspectos esses, que no exterior se repartiam por vários locais enquadrados, muitas vezes, por padrões normativos distintos. Goffman realça este aspecto afirmando “*Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares com diferentes co-participantes (...) e sem um plano racional geral*” (1987, p. 17).

➤ **Segregativas** – acentuam a dicotomia dentro/fora, quase sempre, privando o internado do contacto com o mundo exterior, impondo paralelamente, no interior da própria instituição uma cisão estrutural entre funcionários e internados porque, segundo Goffman, “*Os participantes da equipa dirigente tendem a sentir-se superiores*” originando assim, que muitos internados se sintam “*inferiores, fracos, censuráveis e culpados*” (1987, p. 19).

➤ **Homogeneizantes** – independentemente da personalidade de cada internado e das causas do seu internamento, todos poderão estar sujeitos a um igual regime, na maioria das vezes totalmente alheio a qualquer privacidade. As instituições totais, para uniformizar os internados, servem-se de ritos de admissão, ausência de roupas e objectos pessoais, perda de estatuto, degradação da imagem de si próprios, etc.. Segundo Goffman, “*é muito provável que o indivíduo seja despido da sua aparência usual (...). Roupas, aparelhos de barba, recursos de banhos, tudo isso pode ser retirado dele.*” (1987, p. 28).

➤ **Normalizantes** – os mais pequenos aspectos do quotidiano, são regulamentados e valorados a todo o momento, face apenas a um único critério - o da sub-cultura dominante. Simultaneamente, os internados são condicionados, por uma rotina e por um espaço delimitado, rígido e também imóvel.

➤ **Estigmatizantes** – não só a própria sociedade estabelece diferença em relação aos internados, rotulando-os de forma negativa, como o próprio internado assume negativamente (em alguns casos positivamente) a sua diferença.

### 5.2.4 – CERIMÓNIAS INSTITUCIONAIS

Somos levados a crer que em qualquer instituição total, existe uma série de práticas institucionalizadas, criadas espontaneamente ou por imitação que, exprimem solidariedade, unidade e compromisso dos internados e dirigentes, face à instituição. No seu decorrer os dois

estratos, chegam a ficar a um nível tal, que lhes permite criar uma imagem mais favorável e a identificarem-se com a situação do outro.

Uma das formas mais comuns destas cerimónias exprime-se através do órgão de divulgação – jornal semanal ou revista mensal que normalmente, “*apresenta a linha de acção da instituição*” (Goffman 1987, p. 86). Por intermédio destes dois órgãos de comunicação escrita, os internados conferem um carácter de realidade pública ao mundo interior, utilizando para esse efeito, notícias locais (descrições de cerimónias ocorridas na instituição e referências a acontecimentos pessoais), ou do mundo externo, através de poesia, contos e ensaios originais.

A supervisão e a censura ficam a cargo de um membro de direcção, situado em termos de afinidade, entre os dois estratos isto é, fica a cargo de uma pessoa que mantenha em simultâneo, contactos diários e natureza positiva, com os internados e que seja, merecedora de confiança da direcção da instituição. Este género de actividades permite aos internados, sentirem-se situados a um nível suficientemente elevado da escala humana, com apetência para utilizar a linguagem e a linha de acções oficiais.

Outra cerimónia que permite o convívio, entre internados e dirigentes através de formas de sociabilidade, consiste na festa anual da instituição, que frequentemente coincide com as comemorações do Natal, “*Nas instituições totais, a festa anual frequentemente está ligada à comemoração do Natal*” (Goffman 1987, p. 88). Nesta época do ano, os dois estratos comem juntos e caso os haja, participam em bailes, teatros e jogos de salão. Os internados decoram a “sua casa” e são-lhe atribuídas, pequenas indulgências que, podem consistir no cancelamento de algumas actividades de trabalho, aumento do tempo para receber visitas e dedução das restrições relativas às saídas.

De um modo geral, durante um dia, os internados vêem a sua rotina institucional totalmente modificada.

Outra atitude dos nossos dias consiste na abertura, uma vez por ano, dos portões das instituições. O objectivo é, a exposição dos seus padrões de humanitarismo aos familiares dos internados e ao público em geral. Há uma exibição institucional, na qual, as relações entre internados e dirigentes parecem visivelmente cordiais, existindo muitas vezes por detrás, uma restrição das limitações usuais. Nos casos em que o visitante é um elemento de ligação, com uma dada entidade responsável, pelo controle de toda uma categoria de instituições, a

exibição atinge um nível superior de complexidade. “*As visitas individuais, os portões abertos e as inspecções permitem que os estranhos vejam que tudo está bem no interior da instituição*” (Goffman 1987, p. 94).

Independentemente do tipo da cerimónia institucional, esta vai modificar temporariamente a relação entre a equipa dirigente e internados e, independentemente do seu objectivo, contribuem para o não isolamento face ao mundo externo, lembrando a todos que a instituição estabelece relações burocráticas e de subordinação com outras estruturas.

### **5.2.5 – ADAPTAÇÃO À INSTITUIÇÃO TOTAL**

Da recensão que fizemos consideramos que no domínio da sociologia, Goffman explica o fenómeno da adaptação segundo dois enfoques. Em primeiro lugar, existem normas de adaptação às instituições totais que representam as condições, através das quais, o internado, seja ele recluso, doente mental, etc. constrói a sua própria forma de viver no espaço e no tempo que lhe foi destinado. São formas globais que o indivíduo encontra para resistir, por exemplo ao stress e aos deveres e punições, existentes em qualquer instituição total (descrição pormenorizada das formas, na tipologia a ser apresentada). Em segundo lugar, refere a existência de mecanismos, que este autor denomina por “ajustamentos secundários” e que segundo nos diz Goffman “(...) *representam formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele*” (1987, p.160). (Estas práticas atingem o seu auge de acção nos estabelecimentos prisionais). Os ajustamentos secundários poderão levar a que os internados gozem de uma certa autonomia, ou seja, permite-lhes sentir que não têm que submeter todas as suas acções a regras exteriores e que, ainda existe um certo controle social informal para impedir que um indivíduo informe a equipa dirigente, dos ajustamentos secundários de outros.

### **5.2.6 – QUATRO TIPOS DE ADAPTAÇÃO ENUNCIADOS POR GOFFMAN**

No respeitante à tipologia apresentada por este autor, existem quatro tipos de adaptação às instituições totais, em que a mesma pessoa pode utilizar os diferentes tipos, consoante as fases do seu internamento ou, pode alternar entre elas ao mesmo tempo.

Segundo Goffman aparece em primeiro lugar a tática do “afastamento da situação” em que *“O internado aparentemente deixa de dar atenção a tudo, com a excepção dos acontecimentos que cercam o seu corpo”* (1987, p.59) e que conduzem ao seu interesse imediato. Há uma recusa do indivíduo em se envolver em tarefas, que não tenham como objectivo a satisfação imediata de alguma coisa, interpretando tudo à sua maneira sem valorizar nem dar importância à opinião dos outros.

Um segundo modo tático é descrito com “intransigência”. Nesta fase, *“O internado intencionalmente desafia a instituição ao negar-se visivelmente a cooperar com a equipe dirigente”* (ibide 60), provocando-a por vezes de forma ostensiva, levando, a uma reacção ainda mais intransigente da parte da administração, por exemplo, no caso de um hospital psiquiátrico, pode levar a uma secção de electrochoques, enquanto que numa prisão existe a ameaça da cela disciplinar.

Em terceiro lugar, existe a tática da “colonização”. Qualquer instituição por maior que seja o isolamento que promova, fornece um certo número de facilidades provenientes do exterior. O internado considera como um todo *“o pouco do mundo externo que é dado pelo estabelecimento”* (ibidem) que é transportado para dentro da instituição, construindo uma existência estável baseada num sentimento misto de bem-estar e resignação permitindo-lhe dizer que, se sente na instituição como se estivesse em sua casa e que nunca se sentiu tão bem...

Em quarto e último lugar existe a tática da “conversão” onde *“O internado parece aceitar a interpretação oficial e tenta representar o papel do internado perfeito”* (ibide 61) apresentando-se como um “convertido” cujo entusiasmo pela instituição está sempre à disposição do “staff”.

Pensamos, que as táticas referenciadas, poucas vezes são seguidas pelos internados de forma coerente. Na maioria das instituições totais, o caminho seguido é uma espécie de combinação, um pouco oportunista de ajustamentos secundários, colonização e lealdade de grupo, de forma a que a pessoa sofra o menos possível, física e psicologicamente. O internado perante os seus colegas, poderá aceitar regras opostas às da administração. No entanto, quando sozinho com a equipe dirigente, age em conformidade com esta.

Estamos em crer, que cada tática representa uma forma de enfrentar a tensão, entre o mundo institucional e o mundo exterior.

## 5.2.7 – A PRISÃO COMO QUADRO DE INTERACÇÕES ESPECÍFICAS

O facto de ingressar numa instituição prisional logo à partida, assume a forma de um ritual iniciático onde o indivíduo se vê obrigado a abandonar temporariamente a sua identidade social para entrar numa realidade caracterizada por contínuos constrangimentos à sua mobilidade e autonomia.

Numa fase inicial pode verificar-se uma espécie de conversão ao anonimato, em que o indivíduo deixa de ser identificado pelo seu nome para passar a ser apreendido por um número. Segue-se um processo de uniformização, em que o sujeito é destituído de todos os elementos que o particularizam – documentos, cheques, adereços, objectos, etc. para integrar um universo homogéneo e igualizado.

Esta cerimónia de admissão é morosa e desgastante, quer física quer psicologicamente. Ao dar entrada num Estabelecimento Prisional o detido é recebido na chefia que recolhe todos os seus elementos e dados pessoais. Habitualmente o recluso é encaminhado para os serviços clínicos, Directora, Serviços de Educação e Instituto de Reinserção Social, sendo ouvido por todas as partes que respectivamente, preenchem uma guia de acolhimento onde se anotam as informações recolhidas sobre a sua personalidade e modo de vida.

A distribuição e colocação do recluso na respectiva cela obedece a critérios selectivos da responsabilidade da chefia.

Todo este cerimonial leva à degradação da auto-imagem do internado dando início a um processo onde “*O seu eu é sistematicamente (...) mortificado*” (Goffman 1987, p. 24).

O aparelho administrativo toma a seu cargo a vida dos internados provocando a despersonalização e progressiva anulação da sua identidade. “*Por isso, ocorre o despojamento do papel*” (ibidem).

Essa regressão ao infantilismo leva o indivíduo a um sentimento de insegurança e frustração que abala a auto-concepção de si próprio, acabando por produzir efeitos perversos na gestão do seu quotidiano. Por isso, pensamos que estão reunidas as condições para que o recluso proceda um conjunto de “ajustamentos secundários” (ibide 160) ao esquema prisional.

A prisão isola física e socialmente os reclusos do exterior ao mesmo tempo que endogenamente os compartimenta dando origem à sua separação e à ausência de interacções. Este isolamento opera através de signos cuja expressão material assume a forma de portões, muros, cercas, celas, entre outros. Estes interagem com a estrutura arquitectónica do espaço

adequado para a segurança e vigilância eficaz da instituição. O isolamento interno conduz à solidão. A prisão detém total domínio sob a forma como é gerido esse isolamento. É ela que organiza, que estabelece os canais de comunicações com o exterior, que impõe tempos e duração nessas trocas, ao mesmo tempo que as controla vigia e censura.

No que respeita às visitas o processo é também moroso e desgastante. As pessoas que pretendam visitar um recluso devem, numa primeira fase, dirigir-se à portaria, onde preenchem um impresso identificativo, para efeito de registo e controlo das mesmas. Seguidamente, terão de passar por um detector de metais e sala de revista. Após findado este ritual é permitido às pessoas transitarem para a sala de visitas – Parlatório. Por razões de segurança as visitas decorrem sob vigia. Estas ocorrem em dias fixos, não sendo admitida a cada internado mais do que duas vezes por semana.

No plano interno as relações interpessoais apresentam particularidades intrínsecas à situação de reclusão. Os internados vêm concentrar-se todo o seu quotidiano num único espaço físico, em que os contactos mútuos são inevitáveis, vislumbrando-se a ausência de trocas sociais por um lado e de qualquer referência à existência de uma identidade grupal ou qualquer tendência para a prática de acções conjuntas por outro.

Cabe à própria instituição produzir mecanismos paralelos que constituam as condições necessárias para que tal não se proporcione. Esta, põe em prática estratégias que veiculam a desconfiança e a divisão do universo internado, impedindo-o de se transformar num corpo uno capaz de agir conjuntamente, fazendo perigar a estabilidade e equilíbrio institucional.

Assim, o regime celular distingue-se pela forma como gere, controla e condiciona o quotidiano dos seus internados. Os canais de contacto com o meio exógeno e o grau de autonomia individual representam alguns factores que mais distanciam e demarcam a fronteira entre a realidade celular e o regime aberto (faxina). Entre ambos os regimes existem continuidades e acentuadas diferenças. Estas últimas, assumem uma relevância determinante no percurso e vivência quotidiana do internado constituindo um factor de coesão da população reclusa, no sentido em que representa um objectivo comum. Todos os reclusos procuram a sua colocação no regime aberto (faxina).

No plano institucional está assim criado mais um mecanismo que permite a manutenção da estabilidade interna. Qualquer detido para usufruir das vantagens intrínsecas ao regime aberto, terá de obedecer a critérios específicos bem definidos e, um padrão comportamental particular o

que condiciona a tomada de iniciativas irregulares e não conformes às práticas e normas instituídas. Neste sentido Goffman afirma “*A fim de evitar possíveis incidentes, o internado pode renunciar a certos níveis de sociabilidade com os seus companheiros*” (1987, p.45).

Concluindo talvez seja possível afirmar que as instituições são, por inerência, repressivas, já que promovem a normalização dos comportamentos independentemente da vontade do indivíduo. A prisão ainda o é mais. Nasceu sob esse desígnio e além disso não facilita as interações que promovam socialmente os seus internados, conforme já explicitámos. Pode, todavia, amenizá-lo. Estamos em crer que nos Estabelecimentos Prisionais, por força da actuação das escolas tal desígnio possa ser minimizado. É sobre este aspecto que retomamos o nosso trabalho.

Ainda assim, este tipo de instituições assume um papel repressivo e, nos indivíduos cujo internamento seja muito prolongado, poderá dificultar a sua reintegração na sociedade exterior, após a sua libertação.

### **5.2.8 – AS ESCOLAS NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS**

Uma das finalidades da escola é ensinar, ou seja, transmitir saberes e experiências intelectuais acumuladas.

Mas, para que a educação escolar na prisão tenha sentido formativo, gerando a verdadeira educação, talvez seja absolutamente necessário valorizar a actividade, a participação e reflexão crítica sobre as relações dos indivíduos e, conseqüentemente, destes com o mundo. Também sem a participação dos alunos nas escolhas a fazer, nas tomadas de decisão e nas outras actividades que marcam o quotidiano escolar, os alunos não vivenciam situações de aprendizagem e dos direitos e deveres de um cidadão. Por outro lado, a troca de opiniões, de ideias e de valores, poderão ser actividades primordiais para a reconstrução de códigos de conduta, marcados pelo espírito crítico, podendo assim talvez ajudar à mudança de atitudes destes alunos. Além disso, a imagem que cada um tem de si, constrói-se graças ao jogo de identificações múltiplas que vivemos e que nos são devolvidas pelos outros. Neste sentido, Alves Pinto (1995), inspirando-se em Goffman afirma “*...aquilo que somos depende da forma como o outro nos percepçiona*” (p.107). Quando verificamos, também, que a maioria destes reclusos se encontram fragilizados, psicologicamente e afectivamente, mais

reforçamos a importância deste espaço escolar que se assume como um espaço recíproco de interações onde “*Um professor tem vários papéis associados ao seu estatuto*” (Alves Pinto, 1995, p.152) levando cada um a sentir-se uma pessoa e não um número. Daí, decorre a influência positiva que tem a vivência de um clima de solidariedade e de trabalho que propicie e facilite a aprendizagem, a socialização e situações de sucesso no processo didáctico destes alunos.

Pensamos que a socialização pode representar a forma de desenvolvimento da personalidade humana. Esta socialização faz-se na família, no grupo de amigos, nas instituições em que participamos e também na escola. A formação pessoal e social representa um dos objectivos da educação escolar. A Lei de Bases do Sistema Educativo define-a como preocupação de todas as disciplinas. Por isso, pensamos que esta escola enquanto lugar de vida social poderá proporcionar diferentes socializações através das relações afectivas que estabelece e dos conhecimentos e atitudes que valoriza criando em cada educando uma estrutura afectiva intelectual que torne o aluno apto para a mudança de maneira que o elo seja capaz de viver e estabelecer a cooperação, a amizade e o amor. Neste sentido, Borges afirma “*O consenso origina a cooperação, uma vez que os valores comuns produzem objectivos comuns. Os membros de uma sociedade tenderão pois a cooperar entre si na procura dos objectivos que partilham*” (s/d p. 69).

Assim sendo, talvez possamos afirmar que o ensino deva ser orientado de forma que não se dirija apenas às mentes, impedindo aqueles que aprendem, de tomar consciência do seu ser. Tenhamos em conta que estes homens são mente e corpo, são pessoas totais, que vivem a escola pela satisfação do momento presente, baseada na partilha de valores consensuais e pelo que ela pode representar num projecto de vida futura que poderão reconstruir para dar continuidade à sociedade, porque como bem diz Alves Pinto “*A continuidade das sociedades, depende do sucesso da socialização dos novos membros nesse sistema consensual de valores*” (1995, p. 93). Por isso, pensamos que o espaço escolar numa prisão possa contribuir para a integração social do recluso e é sobre esta temática que continuamos o nosso estudo.

## 5.2.9 – A FUNÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA PRISÃO

O distanciamento físico que existe entre os reclusos e o mundo civil exterior, conduz, numa grande maioria das vezes, a fragilidades anteriormente referidas. Se somarmos a este quadro as influências que a prisão, uma instituição altamente repressiva, exerce sobre os indivíduos, conduzindo à supressão de determinados papéis e ao aparecimento de outros mais em consonância com as características da organização, facilmente compreenderemos aquilo a que Goffman (1987) denomina de “mutilação ou mortificação do eu”.

Ao longo deste processo produzem-se alterações significativas na personalidade dos internados que, por sua vez, se traduzem na modificação dos seus comportamentos. Estas alterações de conduta normalmente conduzem, como já referimos anteriormente, ao isolamento restringindo-se os contactos sociais aos estritamente necessários.

Nesta situação, os indivíduos passam por sérias dificuldades de adaptação ao novo contexto social em que se encontram, ficando assim, seriamente comprometida a sua integração no mesmo.

Dito isto, facilmente compreenderemos que os reclusos sintam grandes dificuldades na construção de uma identidade mais em consonância com o ambiente institucional em que vivem. Por sua vez, sem a construção desta identidade própria não poderão ser reconhecidos pelos outros como membros efectivos da organização, aumentando assim a sua segregação. Como nos diz May (1976, cit. Alves-Pinto, 1995) “*Tornar-se membro de uma comunidade consiste, assim, para cada pessoa, em participar em sistemas de interacções, obtendo assim um reconhecimento que lhe advém das imagens que lhe são reenviadas pelos parceiros de interacção*” (p. 127).

É neste aspecto da promoção de interacções sociais, e conseqüente construção de identidade, que os cursos de educação de adultos têm um papel de primordial importância a desempenhar.

A finalidade dos cursos de adultos em estabelecimento prisional não se pode esgotar, unicamente, na transmissão de saberes académicos. Devem assumir-se como espaços privilegiados para o estabelecimento de interacções sociais, quer entre colegas quer entre os educandos e o professor, desempenhando este um papel de especial relevo, isto porque, para

além das funções que lhe são inerentes mercê do seu estatuto associado à profissão, representa o elo de ligação com o mundo exterior que lhes está vedado.

É ainda competência da “Escola” na prisão fomentar o estabelecimento de um clima de solidariedade e de empenhamento no trabalho que, ao ser facilitador de aprendizagens, conduza ao sucesso académico. Por outro lado, ao incentivar a socialização dos educandos reclusos, contribui grandemente para o seu bem estar psicológico, incrementando a sua auto estima e contrariando, na medida do possível, os efeitos nefastos que a instituição exerce sobre si. Tal como nos diz Alves-Pinto (1995) “...é natural que a experiência escolar dos alunos influencie a imagem que têm de si próprios.” (p. 137)

### 5.3 – ESCOLA NA PRISÃO:

#### *- questões psicossociológicas*

*«A percepção que o jovem tem como aluno variará com a percepção que ele tem sobre a sua ligação à instituição escolar»*

(Formosinho, J., Alves-Pinto, 1986, p. 138)

Estamos em crer que as relações sociais estabelecidas num sistema de interacção social, através de um contrato, voluntário ou não, influenciará a eficácia da escola. Alves-Pinto explicita este aspecto dizendo: “*Estudos realizados mostram que, por exemplo, para determinadas aprendizagens, o tempo de interacção professor/aluno parece ser particularmente determinante na eficácia desta aprendizagem*” (1995, p. 53).

Sendo uma das finalidades da escola o ensinar, pensamos ser incontestável a necessidade e a importância de possuímos um conjunto de saberes, base para outras aprendizagens. Dificilmente conseguiremos situar-nos no mundo e nas suas evoluções, se não soubermos, por exemplo, ler e discernir as informações que nos chegam. Por outro lado, à medida que a Escola vai sendo justificada pelo sistema e legitimada pela sociedade, a imagem que cada um constrói de si também passa pelo sucesso que obteve, nos saberes

transmitidos por formadores a formandos e valorizados pela Escola. É por isso que se considera também importante esta função da Escola na Prisão. Candeias num artigo intitulado “Professores na Prisão” afirma “*O ensino aqui é muito específico. Programas de educação de adultos são adaptados à necessidade de reinserção social do recluso mantendo a “ponte” com o que se passa lá fora. São temas escolhidos por eles. Pode ser a situação de emprego, ou a segurança social, por exemplo*” (1992, p. 28).

Tratando-se de uma população de educandos adultos, exigem modelos pedagógicos que lhes permitam conhecer as novas realidades da vida económica, técnica, cultural e social. Só assim a Escola ensina, fornecendo instrumentos intelectuais que permitam a cada um compreender e participar melhor no mundo em que vive. Não é ensinar apenas para transmitir um saber inquestionável mas é, sim, ensinar para cumprir o papel pedagógico de educar e socializar para uma formação permanente que favoreça e revitalize a construção da identidade dos alunos. Neste sentido, Alves-Pinto afirma “*A procura de um reconhecimento social supõe um duplo movimento. Por um lado, exige que seja dada à pessoa um lugar nesse sistema de interacções e, por outro, que a pessoa sinta esse reconhecimento*” (1995, p. 128).

Por outro lado, para que o ensino se torne educação é necessário que se organize de forma a impulsionar não só o saber, mas o saber ser e o saber tornar-se. Do que atrás foi dito torna-se desejável que os professores dos estabelecimentos prisionais conduzam os reclusos à descoberta das suas capacidades e potencialidades. Leite (1992) complementa este aspecto, afirmando “*Educar, aceitá-los mostrando que existem outros valores, ajudá-los a encontrar capacidades que desconheciam, tudo isso é mais importante do que o ensino propriamente dito*” (cfr. Ribeiro, G., 1991, p.4). Por isso, estamos em crer, que os formadores de adultos poderão ser agentes de mudança, dando ênfase ao papel da interacção, pois num espaço sobrelotado caracterizado pela coerção que conduz a situações de “stress”, é fundamental a presença de alguém extra-instituição prisional, que introduza valores diferentes e uma nova forma de viver o tempo. Assim, aqui, a relação com os outros está implícita e é imprescindível na actividade docente assente num plano relacional e de interacção com os reclusos. Teixeira expressa-se neste sentido dizendo: “*De facto, o professor é, sobretudo, um profissional de relação. Ser professor é ser capaz de interacção com os outros*” (1995, p.161).

Assim sendo, pensamos, que a aprendizagem é aquela em que se aprende a aprender e, por isso mesmo, a ser. Assim sendo, a prática educativa influencia inevitavelmente o que se aprende.

Se tivermos em linha de conta que estes homens reclusos estão muitas vezes fragilizados do ponto de vista psicológico e afectivo, mais, reforça a importância do espaço escolar se assumir como espaço educativo, onde a relação pedagógica faz cada um sentir-se uma pessoa e não um número ou uma peça. Daí a influência positiva que tem a vivência de um clima de trabalho que propicie a estes educandos situações de sucesso no processo didáctico. Na linha de pensamento desta ideia, Gralha (1993) acrescenta que *“Estabelece-se uma relação de confiança, empatia e solidariedade entre o aluno e o professor. Talvez seja por isso que os frutos de insucesso no meio livre têm muitas vezes aproveitamento dentro da prisão”* (p. 20).

Mas a escola enquanto lugar de vida social, também colabora no processo de socialização, sendo este objectivo definido na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ultrapassando aqui algumas críticas que são feitas à Escola e que se relacionam, nomeadamente, com a aprendizagem da competição, com a interiorização da existência de culturas de primeira e culturas de segunda, com a legitimação do “status quo” existente, pensemos apenas nas consequências do tipo de trabalho que a Escola propõe nas relações que estabelece, nos conhecimentos e atitudes que valoriza.

No caso da população reclusa, que teve uma experiência escolar muitas vezes tão reduzida, a familiarização, neste segundo contacto com a Escola, com formas de trabalho de grupo, com actividades de troca e colaboração, constituem oportunidades extremamente positivas e de socialização. Alves-Pinto referindo-se a esta socialização secundária explícita *“Diremos que na sociedade ocidental actual a socialização escolar é a socialização secundária que se oferece à maioria das crianças e jovens”* (1995, p. 123).

Por outro lado, a Escola prossegue ainda objectivos de aproximação com o mundo exterior, não só programas de Educação de adultos ao nível da prática pedagógica, mas também no desenvolvimento comunitário, ao permitir a colaboração com outros organismos e instituições - parceiros sociais. Canário considera a participação comunitária como um elemento-chave de uma política de desenvolvimento e de inovação política. Ela permite contrariar os efeitos perversos de políticas centralizadoras, otimiza os recursos externos e aproveita os recursos locais (Canário, R. 1992, p. 77).

## 5.4 – SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR:

### - da integração à exclusão

Formosinho e Alves-Pinto, afirmam *“Todos aceitam que a escola, deve utilizar as experiências do aluno ao nível académico e social de tal maneira que ele possa desenvolver uma imagem adequada da sua competência, do seu valor”* (1986, p. 129).

Por sua vez Dewey, 1969, Taner e Taner 1975 designam aquelas experiências por *“aprendizagens colaterais”*, (RIBEIRO, 1990, p.19).

Aqui se incluem os papéis sociais, atitudes, sentimentos, valores e tudo o que é transmitido de forma intencional e formalmente defendido. Quer dizer que o ensino é sempre mais que o ensino e ao educar a escola não deixa de promover a *“socialização”* do aluno. Alves-Pinto, refere este aspecto *dizendo “a escola é fundamentalmente, um sistema de interacção do tipo funcional”* (1995, p.110). Esta autora ao aprofundar esta temática afirma *“A socialização que é um processo de interacção social está presente de várias formas na realidade escolar(...). Cada escola é um espaço e um sistema de interacção social. Neste tempo, espaço e sistema de interacção, cada jovem vive processos específicos de socialização e construção de imagens de si próprios, da escola e da própria forma de estar na escola”* (Alves-Pinto 1995, pp. 141-142).

Pensamos que o estudo destas imagens são indispensáveis para se poder compreender o papel da escola como espaço de socialização e de representação da identidade dos alunos.

Aquela autora reforça esta ideia dizendo *“Ora as interacções com os colegas embora passando muitas vezes despercebidas, são determinantes na socialização Escolar”* (Alves-Pinto 1995, p.135). Estamos em crer que a continuidade das sociedades depende do sucesso de socialização dos novos membros. Assim, pensamos que a acção educativa pode transpor os limites dos domínios dos assuntos que aborda e é também realizada através da organização escolar, das normas porque se rege, das vivências que propõe e das interacções adaptativas que produz.

Sousa destaca este aspecto dizendo *“...o cidadão comum tem um conhecimento profundo de si próprio e dos outros (...) o que lhe permite interagir com os outros de uma forma adaptativa”* (1993, p. 142).

Da análise das ideias defendidas pelos diferentes autores importa pois comparar o discurso público (currículo manifesto) com o que não é explícito, mas que se pode induzir pela troca de impressões com responsáveis pelo funcionamento da Escola na Prisão e através

do acompanhamento do desenvolvimento desse currículo aplicável a esta comunidade reclusa, cujo comportamento se desenquadrou das normas vigentes da sociedade e que passamos a desenvolver.

## 5.5 – COMPORTAMENTO DESVIANTE À LUZ DA SOCIALIZAÇÃO

Para se compreender os modos de agir e de adaptação ao universo prisional torna-se indispensável falar do seu comportamento desviante e da necessidade da formação de grupos semelhantes para reforçarem a sua protecção, perante ameaças exteriores ao grupo.

A adaptação de um indivíduo ao seu meio, implica que ele interiorize as normas de conduta impostas por essa colectividade para possibilitar a comunicação e a interacção com os outros. Este domínio é realçado por Alves-Pinto que afirma *“Por adaptação social costumam entender-se os mecanismos através dos quais o indivíduo se torna apto a pertencer a um grupo”* (1995, p. 117). No entanto, nenhuma comunidade consegue fazer com que toda a gente se comporte da mesma maneira, existindo assim condutas variantes e desviantes (conforme enunciámos atrás). O termo desvio é assim aplicado a qualquer falha na conformidade às normas costumeiras.

Em todos os lugares as pessoas “normais” necessitam e procuram a aprovação dos outros no que respeita a normas, a valores, e a padrões instituído *“É a necessidade avassaladora da aprovação e da resposta grupal que faz com que o grupo primário seja o órgão controlador mais poderoso que o homem conhece”* (P. Horton, C. Hunt, 1981, p. 107).

Na mesma linha de pensamento, Morris (1975) diz que *“...de forma geral o comportamento desviante é todo e qualquer comportamento que se afasta ou desvia das normas de algum subgrupo ou micro-sociedade dentro da sociedade mais ampla”* (p. 316).

Analisando e interpretando vários textos consultados, estamos em crer que embora dêem orientações diferentes, chegam de certa forma a um consenso no que respeita à concepção do desvio como uma fuga à normalidade.

Todavia podemos referir ainda o facto importante de o desvio unificar o grupo. Segundo Cohen (1971) “...nada melhor solidariza os membros de um grupo do que o facto de terem um inimigo comum” (p. 28).

Este autor reforça esta ideia acrescentando “...um inimigo exterior que ameaça os membros de um grupo ou aquilo que os membros do grupo partilham, faz engrandecer os sentimentos de comunidade e revitaliza a solidariedade” (ibidem). Estas citações levam-nos a concluir que um dos aspectos que contribui para a unificação do grupo é o facto de por um lado, os seus membros sentirem mútua protecção contra algo que lhes é exterior e que de certa forma os ameaça e por outro a necessidade de afirmação de um objectivo comum.

Como complemento da recensão feita torna-se ainda importante recordar que os indivíduos considerados desviantes, tendem a juntar-se com pessoas semelhantes em grupos que se desviam. Esses grupos reforçam e sancionam o afastamento das normas, dão aos participantes uma protecção emocional, tendem a criar uma linguagem privada e a estabelecer normas de comportamento estereotipadas que lhe são próprias.

Contudo Schachter, reporta-nos para o facto de que “...o membro que se desvia marcadamente das normas do grupo é rejeitado pelos outros o que pressupõe no seio destes grupos se cria uma micro-sociedade com organização própria-comunidade reclusa” (citado por Horton e Hunt 1981, p.110). Estes indivíduos correspondem, de uma forma geral aos extractos mais baixos da população, em que os modelos socialmente transmitidos poderão ser facilitadores do delito e lhes confere modelos de comportamento negativo.

## **5.6 – SOCIALIZAÇÃO:**

### **- da integração à escolarização**

Segundo Murphy “...a massificação do ensino não conseguiu eliminar o analfabetismo, e muitos dos excluídos ou que se excluíram do sistema de ensino, não reconheceram a interligação entre habilitações escolares e emprego” (1993, pp. 38 - 39).

Face a este problema e dada a elevada taxa de desemprego existente entre os primeiros níveis escolares, alguns projectos de interligação têm-se concentrado na ligação do mundo

escolar ao mundo do trabalho, alargados progressivamente a quase todos os Estabelecimentos Prisionais.

Assim o Estado tem vindo a criar e a melhorar programas diversos, potenciando a educação nessa área (Reforma do Sistema Educativo e o Programa do Desenvolvimento Educativo - PRODEP). Nesses esforços, também não foi esquecido o vasto círculo prisional. De salientar os vários cursos técnico-práticos organizados pela Educação de Adultos.

As vertentes de formação geral e técnico-prática interagem e potenciam-se mutuamente. *“Os presos não podem ficar com o estigma de analfabetos, mas precisam, também, de educação vocacional. Há que articular educação escolar/formação profissional”* (Leite, 1992, p. 32).

Os resultados obtidos traduzem uma mudança de atitudes, novas competências e alargamento de horizontes. Por outro lado, a certificação escolar e/ou profissional talvez contribuam para a obtenção de um lugar no mercado de trabalho, face às competências adquiridas e à evolução positiva verificada no sentido da responsabilização e da auto-estima, condições que ajudam a consolidar a construção da identidade dos alunos. *“(...) há pouca probabilidade de se encontrar jovens que, tendo níveis elevados de auto-estima, tenham também revelado altos níveis de alienação”* (Formosinho, Alves-Pinto, 1988, p. 141). Por outro lado, Gralha enaltece o valor da articulação Formação Geral/Formação Profissional na vida do recluso dizendo: *“A presença do PRODEP nas cadeias é fundamental, porque a componente profissionalizante é muito bem aceite pelos reclusos, que passam a encontrar na escolaridade e na formação um sentido prático e de utilidade para uma vida futura no exterior do sistema prisional”* (1993, p. 24).

Também as instâncias de decisão Europeia têm estado alerta, e foi em 1989 que o Comité dos Ministros do Conselho da Europa adoptou e autorizou a publicação da recomendação e do relatório sobre a educação em regime prisional. A denominada Recomendação R (89) 12 viu no seu relatório um discurso de defesa a favor de várias inovações, referentes à Educação na Prisão, tanto do ponto de vista da teoria como da prática.

Na opinião de Ribeiro, muitas vezes, os docentes debatem-se com problemas complicados inerentes à orgânica da instituição, mas eles são a “janela aberta” das prisões, pois ao transporem para os Estabelecimentos Prisionais as suas ideias, evitam que se

transformem em “guetos”, através do desenvolvimento de uma dupla função junto dos reclusos e funcionários (1991, p. 4). Complementado esta ideia, Gralha acrescenta: *“A Escola na Prisão não contribui apenas para ajustar, normalizar e readaptar os indivíduos à sociedade mas também para a humanização da instituição prisional, através do melhoramento das condições de detenção, tornando o dia-a-dia mais leve, menos agitado, menos penoso”* (1992, p. 3).

Além disso, o ensino na Administração Penitenciária procura ainda atribuir ao “delinquent” um papel de agente de mudança com apelo à sua participação real, dialogante e efectiva no processo de ressocialização comprometendo também outros sectores da sociedade do que se passa além dos muros. Ao referir-se ao papel da escola na prisão, Gralha salienta: *“Cabe pois a todos nós, agentes directa ou indirectamente, intervenientes no processo educativo da população reclusa, contribuir para que a Reinserção passe pela Escola. Assim as condições no exterior sejam também capazes de ajudar a reinserir o indivíduo”* (1992, p. 5).

Por outro lado, sendo a Escola na Prisão uma entidade social complexa, de múltiplas relações interpessoais e institucionais, tem tentado ano após ano um desenvolvimento de autonomia pedagógica, tendo em vista a qualidade do ensino. Uma autonomia assente no princípio de que uma escola de qualidade terá maior capacidade reivindicativa e maior crédito junto dos parceiros sociais.

A situação actual no que diz respeito aos planos de estudo, professores existentes e apoios institucionais, permite considerar estes desafios não como uma utopia mas apenas como uma etapa a percorrer. Assim, pensamos que é possível haver uma educação para todos os alunos, com o direito à igualdade de oportunidades e respeitando a diferença, onde cada aluno poderá receber um tratamento distinto e adequado às suas peculiaridades sociais cognitivas e afectivas, através de uma Escola Adaptativa, pressupondo a exigência de currículos amplos, flexíveis, que possibilitem a diversidade de programas, acções abertas à comunidade, inserindo nela os jovens que saem.

*“Conscientes do seu papel de ligação com o exterior, os professores promovem visitas de estudo e convidam especialistas para irem à prisão falar sobre a sua experiência profissional”* (Gralha, 1993, p.20). A importância das relações interpessoais professores/ reclusos também é salientada por Vieira, psicólogo no E. P. de Paços de Ferreira: *“Num espaço caracterizado pela coerção e pela sobrelotação - que conduz sempre a uma situação de*

'stress' - é quase essencial a vinda de fora, de pessoas que não só trazem valores diferentes (normativos), como introduzem uma nova forma de viver o tempo" (citado por Ribeiro, 1991, p.4).

Deste modo, não podíamos deixar de citar a Recomendação R (87) 3 do Comité de Ministros aos Estados Membros sobre as regras penitenciárias europeias.

Na quarta-parte do n.º 65, confere que os regimes dos estabelecimentos prisionais sejam definidos e geridos de forma:

a) *"Oferecer aos reclusos a possibilidade de melhorar os seus conhecimentos e as suas possibilidades aumentando assim as suas oportunidades de reinserção na sociedade após a libertação"*.

Pela análise do n.º 66, verificamos que devem ser fomentados meios terapêuticos e actividades que possibilitem o recluso trabalhar, beneficiar de orientação e formação profissionais, de prosseguir estudos e aprender a viver em sociedade.

Defende ainda a necessidade de criar predisposições para que estas actividades se concretizem, fomentando contactos com o mundo exterior, permitindo assim um aproveitamento das possibilidades por ele oferecidas.

No que se refere à Educação é designado:

78 – *"A Educação deve ser considerada como uma actividade do regime penitenciário, ao mesmo tempo que o trabalho, com a condição de ser integrada no horário normal de trabalho e fazer parte do programa de tratamento individualizado"*.

80 – *"Programas especiais de recuperação deverão ser postos em prática para os reclusos que tenham problemas especiais, por exemplo, os que são iletrados"*.

81 – Na medida do possível, a educação nos reclusos deve:

a) *"Ser integrada no sistema de educação pública para que os reclusos possam continuar facilmente a sua formação depois da saída da prisão"*.

82 – *"Cada estabelecimento deverá possuir uma biblioteca destinada a todas as categorias de reclusos (...). Onde seja possível, a biblioteca do estabelecimento penitenciário deverá ser organizada com a cooperação das bibliotecas públicas"*

- TEMAS, P. (1987), pp. 27-30.

Segundo os princípios gerais do art.º 63 do Decreto-Lei n.º 265/79 a formação é um processo organizado de educação, através do qual os reclusos enriquecem os seus conhecimentos, desenvolvem as suas capacidades, fazem evoluir as suas atitudes e melhoram as suas qualificações, tendo em vista a sua reinserção na sociedade.

Também a Escola na Prisão, apostando na educação, através das suas práticas, subverte o processo de disciplina da prisão, principalmente nos reclusos envolvidos na cena educativa, recuperando atitudes e valores, tornando-os mais sociáveis, constituindo um sector a privilegiar para se conseguirem estes processos de mudança.

## **5.7 – SISTEMA PENAL E TRANSFORMAÇÕES LEGISLATIVAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DE UM REGIME DUAL**

A orgânica interna de uma instituição prisional obedece a critérios de orientação específicos que actuam não só ao nível da estrutura, como intervêm e condicionam o modo como decorre a execução e cumprimento da pena privativa de liberdade.

Para uma melhor compreensão dos princípios fundamentais que acompanharam a evolução do sistema prisional é de algum interesse referenciar, ainda que de forma sumária, as mudanças ocorridas ao longo do tempo no que concerne ao sistema penal e respectivas transformações legislativas. Todo o percurso se delineou em função da concretização de uma filosofia de reinserção e de ressocialização do indivíduo. Para tal contribuíram as medidas de suavização da pena postas em prática pelos diversos estabelecimentos, as quais desempenham um papel determinante na forma como o recluso pode ou não viver o cumprimento da sua condenação.

A dinâmica evolutiva do sistema penal enquadra-se em dois períodos fundamentais. Num primeiro tempo é o corpo do condenado que emerge como objecto último de aplicação da lei sendo, a seguir, substituído pelo sofrimento psicológico. Gonçalves sintetiza dizendo *“Se inicialmente se faz o suplício em praça pública a prova última de que aquele que infringiu a lei, atentou, acima de tudo, contra a autoridade soberana do rei, posteriormente,*

*assimila-se o encarceramento à única terapêutica capaz de isolar os indivíduos perniciosos para a sociedade". (1993, p.90).*

Uma vez instituída a prisão como princípio, meio e fim reconhece-se que, ao nível da prevenção criminal, o simples isolamento dos indivíduos face à sociedade não é suficientemente eficaz. É então, adaptada uma linha de acção essencialmente interventiva que procura agir directamente sobre os indivíduos educando-os e demonstrando que existe uma forma de viver em liberdade que não a delinquência.

Estamos na época da reeducação pelo trabalho e fundamentalmente no papel que a escola deve assumir na reeducação do recluso.

As prisões passam a promover uma política de combate à ociosidade intra-muros, no sentido de incentivar um clima de bem estar geral conducente a uma transformação positiva da personalidade do indivíduo. Esta mutação assume expressão ao nível da sociabilidade e do trabalho, factores que potencializam um regresso com sucesso à liberdade.

Actualmente, as preocupações situam-se no quadro vivencial e de transformação do sujeito, mas num registo pós-prisional. Encontramo-nos na época da implantação do modelo de reinserção e ressocialização do indivíduo. Neste registo verificou-se um incremento das medidas legislativas, no sentido de promover a sua melhor implementação.

Com a Revolução do 25 de Abril de 1974 ocorreram mutações estruturais na sociedade portuguesa que conduziram não só à elaboração de uma nova lei de reforma prisional, como à constituição de um novo Código Penal. Neste novo código é acentuada a necessidade de implementar medidas alternativas à pena de prisão, nomeadamente o regime de prova, a admoestação, penas pecuniárias, o trabalho em favor da comunidade, entre outros. O apelo à prisão é assim apreendido como o último recurso punitivo a ser aplicado ao delinquente, o que demonstra a preocupação em não acentuar o carácter negativo que encerra a privação de liberdade. Princípio que por falta de eco ou capacidade de resposta social, continua a ser excepção.

Paralelamente e para além das medidas alternativas à pena de prisão outros aspectos de não somenos importância devem ser mencionados, estes já directamente relacionados como

cumprimento efectivo da pena. Assim, convém referir que, estando cumprido metade do tempo de pena é facultada ao recluso a possibilidade de cumprir o restante em liberdade condicional - num total não superior a cinco anos - desde que, para tal, este tenha preenchido certos requisitos, designadamente ao nível do seu comportamento prisional e esforço individual no sentido de viabilizar uma boa readaptação à vida social (cf. art.º 61º do Código Penal, 1993). O percurso prisional do internado ligado à sua biografia disciplinar também representam factores determinantes para o desenvolvimento de todo este processo.

Ao recluso é ainda facultada a possibilidade de, cumprido  $\frac{1}{4}$  da condenação, poder usufruir de saídas precárias. Assim, de seis em seis meses, sempre que se verificarem condições para tal - apoio familiar conjugado com um bom comportamento prisional - este poderá beneficiar de alguns dias com os seus familiares. Em penas superiores a seis anos, a liberdade condicional é normalmente concedida, cumpridos que estejam  $\frac{5}{6}$  de pena. As concessões referidas são da competência do Juiz do Tribunal de Execução de Penas, depois de ouvidos os membros constituintes do Conselho Técnico. Numa fase posterior, o recluso poderá vir também a usufruir do regime aberto voltado para o exterior - R.A.V.E. - que se caracteriza pela colocação do recluso em postos de trabalho extra-muros e cuja remuneração é fixada pela entidade empregadora, permanecendo o detido apenas no estabelecimento prisional para pernoita e aos fins de semana.

Perante o que foi referido, podemos concluir que o percurso prisional do internado evolui de acordo com a dinâmica que rege as medidas de flexibilização da pena, as quais se encontram diluídas no propósito de ressocialização e de aproximação da instituição à comunidade livre.

Num estabelecimento prisional o seu regime dual - fechado vs semi-aberto - visa precisamente proporcionar ao recluso a gradação nessa escala de reintegração, que culmina com a sua colocação no regime semi-aberto voltado para o exterior, expressão máxima do diálogo a manter com o meio livre. Cabe assim efectuar uma abordagem mais minuciosa dessas duas vertentes.

O internamento em regime fechado é efectuado em condições de segurança capazes de prevenir o perigo de evasão, ou seja, sempre que for de recear que o indivíduo se subtraia ao cumprimento da pena ou que se aproveite da situação para delinquir. Numa primeira fase de observação e de experiênciã todos os reclusos passam por este tipo de regime, podendo permanecer nele ou regressar a ele, quando tal se revelar necessário ao seu tratamento ou

sempre que pelo seu comportamento o detido se mostre incapaz de satisfazer as exigências de regime aberto.

O regime aberto, medida privilegiada de flexibilização da pena privativa de liberdade, foi introduzido pelo Decreto-Lei n.º 265/79 de 1 Agosto. A sua execução deve reger-se por determinados parâmetros e pela observância de uma disciplina voluntariamente aceite pelo recluso, no sentido da sua responsabilização para com a comunidade livre, elemento fundamental no processo de reinserção social.

O regime aberto assume duas modalidades distintas:

**Regime aberto voltado para o interior - R.A.V.I.** - quando o recluso trabalha no estabelecimento intra ou extra-muros, podendo igualmente pernoitar dentro ou fora dessa área. Para ser colocado nesta modalidade o recluso já deve ter cumprido  $\frac{1}{4}$  da pena e preferencialmente gozado de uma saída precária prolongada.

Para o detido que continua a pernoitar no interior do estabelecimento - área celular - a sua afectação a esta modalidade assume maior importância no que diz respeito à recepção de visitas. Estas deixam de ter, obrigatoriamente, lugar no Parlatório sito intra-muros - área de "mediação", fora da zona de reclusão - para poderem passar a decorrer extra-muros no espaço que circunscreve toda a área prisional.

**O regime aberto voltado para o exterior - R.A.V.E.** - consiste na segunda modalidade praticada. Este aplica-se quando o recluso frequenta um estabelecimento de ensino, curso de formação profissional ou exerce actividade laboral - própria ou por conta de outrem - na comunidade livre. A sua concessão é da competência do Director Geral e, para ser colocado no mesmo é necessário que o detido já tenha cumprido  $\frac{1}{4}$  da pena. Os reclusos afectos a esta modalidade pernoitam fora de muros usufruindo de todos os privilégios inerentes a essa situação.

O regime aberto pode ser praticado em todos os estabelecimentos prisionais sem excepção e em qualquer das suas modalidades, devendo chamar-se à atenção dos reclusos que dele beneficiam para o art.º 392 do Código Penal que prevê a pena de prisão até quatro anos em caso de evasão. Os reclusos a colocar neste regime devem obedecer a determinados critérios. Designadamente possuir comprovada actividade **laboral** ou **escolar**, estarem condenados por decisão com trânsito em julgado, não possuírem qualquer outro processo pendente ou, caso contrário, que este não obste à concessão das saídas precárias prolongadas

ou liberdade condicional e, por último não pode existir qualquer receio que o detido se subtraia à execução da pena.

Por outro lado, não devem ser colocados em regime aberto sujeitos condenados por crimes individuais de violência grave ou repetida, bem como ligados a grupos organizados; indivíduos cuja condenação esteja ligada a crimes sexuais praticados com violência ou contra crianças e, por fim sujeitos condenados pela prática de crimes contra o património cometidos por grupos organizados revelando certo grau de profissionalização.

Paralelamente, não poderão beneficiar deste regime reclusos com história prisional de fugas; que apresentem perturbações psíquicas acentuadas; homossexuais violentos, assim como toxicómanos e alcoólicos dependentes.

A progressão do internado dentro do estabelecimento prisional obedece a variados critérios e normas, tendo este de ultrapassar vários estádios até ser colocado em regime aberto.

Tanto a evolução do sistema penal como as transformações legislativas que têm sido operadas actuam conjuntamente proporcionando ao detido um percurso gradual na escala de concessões que visam, essencialmente, a promoção de um programa de reinserção e de retoma à liberdade com sucesso, no qual também a escola tem um papel importante a desempenhar e que a seguir caracterizamos. (Fontes: Código Penal, 1993 e Dec. Lei n.º 265/79, de 1 de Agosto)

## 6. ENQUADRAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO

O primeiro Encontro de professores que leccionam em Estabelecimentos Prisionais realizado em Coimbra, em Abril de 1991, teve como tema “O que a Escola rejeita a Prisão aproveita”.

Estatísticas da Educação mostram que todos os anos, o Sistema Educativo Português rejeita e é rejeitado por uma percentagem significativa da população escolar. Reprovações, abandonos e absentismo, desmotivação para prosseguir educações escolares e desvalorização de determinados saberes, são algumas das marcas deixadas e indiciadoras dessa rejeição. *“Gostava de chamar a atenção dos professores para a privação social e cultural do passado da maioria dos seus alunos; para os maus fantasmas que trazem da escola (...) que às vezes leva a reagir de forma destrutiva, por exemplo, achando-se incapazes e desistindo quando a vontade inconsciente é de continuar”* (Fortes, 1991, p.53). Simultaneamente, constata-se que estes efeitos têm-se repercutido, mais fortemente, nos grupos sócio-económicos mais desfavorecidos, que através das gerações, menos acesso têm tido à Escola, e muitas vezes, mais contactos têm tido com a Prisão.

Na linha desta correlação, Alvim refere que a primeira manifestação de comportamentos desviantes é a inadaptação escolar *“...A fuga da escola em associação com outras crianças da mesma situação e com idêntica estrutura psíquica, reputamos ser o início da delinquência”* (1983, p. 94).

A Prisão é por natureza anormal e destruidora da personalidade a vários níveis. A Educação é um dos elementos, entre outros do Regime Penitenciário, que está em posição de tornar esta situação menos anormal e de atenuar um pouco os prejuízos que a detenção faz suportar, através de uma Escola de sistema participativo que promova estes jovens. Neste quadro torna-se particularmente relevante a afirmação de Alves-Pinto quando afirma: *“Tem agora a Escola de se preocupar em integrar estes jovens e estimular o seu desenvolvimento”* (1995, p. 149).

Por outro lado, são numerosos os detidos marcados por uma experiência escolar limitada e negativa, a quem a escola não proporcionou mobilidade social, pelo que por razões

de igualdade de oportunidades, eles têm agora o direito a um apoio especial, a fim de se remediar essa situação desfavorável, no plano educativo social e profissional.

Pensamos também não descurar o problema da sua reinserção social e profissional, onde a educação parece ser possível encorajar aqueles que apostam numa recuperação, quer durante o período de cumprimento da pena, quer aquando da liberdade ou fora dos muros da prisão. Para tal, a Escola poderá promover e reforçar as relações interpessoais e socializar os seus alunos “*A socialização na escola permite que os seus alunos integrem o sistema de valores partilhado pela sociedade*”. (Alves-Pinto, 1995, p. 93). Por outro lado, Kelley também conceptualizou e valorizou as relações interpessoais ao nível da atribuição, onde realça o facto das pessoas serem racionais nas suas escolhas lógicas e reflectidas (citado por Sousa, 1993, pp. 146-7).

A ideia de instrução e a criação de escolas nas instituições prisionais, teve a sua origem associada aos conceitos de socialização escolar civil assente em interacções e do conceito de que o trabalho é um importante elemento de regeneração e um instrumento de integração social. “*A integração social do jovem supõe, portanto, a participação deste no universo simbólico que o tecido da comunidade ou da sociedade em que ele se integra*”. (Alves-Pinto, 1995, p. 33).

Neste sentido, a Primeira República, pelo Decreto de 27 de Maio de 1911, criou a Escola Central de Reforma de Lisboa, cuja finalidade era fornecer uma instrução geral, industrial e agrícola a menores e, em 1912, criou a Casa Comercial de Trabalho e uma Colónia Penal Agrícola para correcção de vadios.

É com o aparecimento da Associação do Patronato das Prisões, criada pelo Decreto-Lei n.º 21175 de 28 de Abril de 1932, que se fomenta o início de uma acção educativa no interior das Prisões.

Pelo Decreto-Lei n.º 38386, de 8 de Agosto de 1951, a Associação do Patronato das Prisões, passa para a dependência da Direcção Geral dos Serviços Prisionais, permitindo conciliar os fins do trabalho prisional com as fortes exigências impostas pelos restantes elementos educativos, como o ensino escolar, assistência religiosa e moral e ainda pelo problema da ocupação das horas livres dos reclusos.

A actual Lei Orgânica dos Serviços Prisionais (Decreto-Lei n.º 268/81 de 16 de Setembro), veio reforçar a ideia da necessidade de intervenção especializada no meio

prisional (assistentes sociais com habilitações específicas, psicólogos, psiquiatras, sociólogos, professores, etc.), e da criação de um quadro especialmente orientado para o enquadramento laboral dos reclusos.

Em 1979, o diploma “*Execução das medidas Privativas de Liberdade*” publicado pelo Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de Agosto, veio fomentar o ensino nos Estabelecimentos Prisionais.

No sentido de concretizar esta medida, foi estabelecido um Protocolo através da assinatura dos Despachos Conjuntos n.º 211/79 de 1 de Agosto e n.º 112 ME/83, de 7 de Novembro (revogados pelo Despacho Conjunto n.º 303/MJ/ME/92), entre o Ministério da Justiça e da Educação com vista a “*assegurar a escolaridade básica dos reclusos*” e a proporcionar-lhes “*um ensino integrado no sistema educativo de forma a garantir-lhes a possibilidade de continuarem a sua formação*”.

Desta forma, decidiram os dois ministérios, unir esforços para facilitar a futura reintegração, social, profissional e comunitária da população reclusa.

Considerou-se então, que não era pedagógica nem economicamente aconselhável a criação de quadro próprio de professores pela Direcção Geral dos Serviços Prisionais. Assim, a gestão educacional do Ensino Recorrente passou para a alçada do Ministério da Educação.

Resultante desse acordo, iniciou-se no ano lectivo de 1979/80 a experiência de funcionamento de 1º ciclo nos Estabelecimentos Prisionais de Beja, Castelo Branco, Guarda, Porto, Setúbal e Sintra. Esta experiência foi sendo alargada progressivamente a todos os Estabelecimentos Prisionais.

O 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente é assegurado através de professores destacados, nos termos do art.º 68º do Decreto-Lei 139/A/90 de 28/4 por proposta dos coordenadores da Área Educativa onde estejam sediados os Estabelecimentos Prisionais ao respectivo Director Regional de Educação.

O 2º Ciclo, bem como o 3º ciclo, é assegurado através de Professores das Escolas EB2-3 e Secundárias da respectiva Área Educativa. A título exemplificativo no Estabelecimento Prisional onde incidiu o nosso estudo, o 2º Ciclo iniciou as suas actividades no ano lectivo

1990/91. O 3º ciclo em 1988/89. Cursos de Educação Extra-Escolar, faz muito tempo que funcionam.

A todos os professores é atribuído um suplemento de risco e contacto, para efeitos de aposentação um acréscimo de 20% no tempo de serviço efectivo prestado no âmbito da Direcção Geral dos Serviços Prisionais, segundo regulamentação do Decreto-Lei n.º 300/91 de 16 de Agosto.

A Portaria n.º 432/89 de 14 de Junho, estabelece as normas que regem a avaliação contínua e final dos Cursos de 1º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

O Despacho 49/SEAM/88 de 20 de Dezembro, estabelece as normas que regem a avaliação contínua e final dos Cursos do 2º Ciclo do Ensino Básico Recorrente.

Desta forma, o Ministério da Educação tem assegurado o ensino em Estabelecimentos Centrais e Regionais através da Direcção Geral de Extensão Educativa, actualmente designada por Núcleo de Educação Recorrente e Extra Escolar, integrado no Departamento do Ensino Básico. As orientações emanadas pelo Ministério da Educação no que respeita o ensino para adultos têm sido seguidas escrupulosamente, pela D.G.S.P. que para o efeito criou a Direcção de Serviços de Educação e Ensino com o intuito de coordenar os sectores de Educação e Ensino, cuja temática passamos a desenvolver já de seguida.

## **6.1 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS PRISÕES**

Citaremos algumas Recomendações do Comité de Ministros aos Estados Membros Sobre Regras Penitenciárias.

Para conseguir alguns objectivos propostos na Lei de Bases do Sistema Educativo, foram constituídas modalidades do Ensino Recorrente de Adultos que se destinam aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação.

Pese embora o facto de ter chegado com um “ligeiro” atraso na reflexão educativa, ele pretende colmatar o que a escola não conseguiu e/ou preparar rapidamente para uma tecnologia que exige novos saberes fazeres. Visa assim promover a “auto-formação” numa perspectiva mais global, mais flexível, mais complexa e portadora de maiores desafios.

As formas de acesso, os planos e métodos de estudo são organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, vivências e experiências de vida entretanto adquiridas e o nível de conhecimentos ministrados.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 74/91 de 9 de Fevereiro, podemos ler: “*O Ensino Recorrente apresenta-se como uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou abandonaram precocemente o sistema regular de ensino. Constitui uma modalidade especial de educação escolar considerada prioritária face à situação educativa da população adulta portuguesa e às exigências da sociedade contemporânea*”. Por isso pensamos que o futuro do País também se joga na Educação de Adultos nas suas modalidades de educação escolar (do ensino recorrente à formação profissional) e nas modalidades de educação extra-escolar (promoção cultural e cívica e intervenção sócio-cultural). No entanto, o desenvolvimento da Educação de Adultos pressupõe a vontade política necessária para a eleger como sector de investimento, como projecto educativo da sociedade e como terreno propício de participação, de autonomia e de soluções organizacionais e administrativas verdadeiramente descentralizadas.

Numa Europa industrializada a caminho do século XXI, acentua-se cada vez mais o problema da educação dos jovens. Cada vez é maior a relação entre o nível escolar e o acesso a determinadas profissões.

A obrigatoriedade da escola básica e o seu alargamento progressivo são em parte justificados por razões de ordem económica e de evolução técnica que exigem a todos uma formação cada vez mais ampla e complexa.

Por isso, se tivermos em conta os baixos níveis de escolarização da população prisional, rapidamente identificaremos mais um factor da sua exclusão social. Assim, infere-se que a Escola se comprometa e participe positivamente na «formação de cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram» - (L. B. S. E. 46/86 art.º 2º).

A Escola na Prisão, ao verificar esta realidade, poderá assumir grande importância combatendo a exclusão social não apenas pelo diploma que confere mas também pelas vivências e aprendizagens que proporciona. Torna-se assim uma coisa diferente dentro da instituição prisional, um local de novas posturas, novas formas de encarar a vida, isto é, novas percepções do mundo e da vida, tendo sempre em conta a realidade que a emoldura.

Também Vicente defende que a Administração Prisional se deve dar a conhecer sem demagogia. Por outro lado, a comunidade deve ser sensibilizada no sentido de aceitar os serviços prisionais como uma parte de si própria, certa de que a reintegração dos reclusos dependerá, sobretudo, da receptividade e disponibilidade da própria comunidade (cfr. Vicente, A., 1988, p.8).

Em 1990 foi concebido o projecto “Uma nova vida na Prisão”, no qual o Ministério da Justiça previu profundas reformas no Sistema Prisional, partindo do pressuposto de que o fim fundamental da pena de prisão é a reintegração social daquele que a sofreu.

Saliente-se que a reintegração social da presente população reclusa acontece já no panorama da União Europeia (U.E.) onde assumem crescente importância a educação, a formação e o desenvolvimento dos recursos humanos. Daí que neste caso específico, se torne crucial completar a formação de base com uma preparação técnico-profissional alargada à actualização, à reciclagem e reconversão de aptidões, quando apropriadas.

No trabalho de prospecção sobre as percepções dos reclusos acerca da Escola, procurámos aprofundar alguma legislação directamente relacionada com o nosso projecto.

## 7. FONTES UTILIZADAS

Seleccionámos alguns textos legais que considerámos terem alguma pertinência para o nosso estudo.

O Decreto-Lei n.º 21175 de 28 de Abril de 1932 que cria a Associação do Patronato das Prisões permitiu que conhecêssemos o início de uma acção educativa nas prisões.

O Decreto-Lei n.º 38386 de 8 de Agosto de 1951, deu-nos a conhecer que aquela Associação passou para a dependência da direcção Geral dos Serviços Prisionais para melhor conciliar vários factores educativos (ensino escolar, assistência religiosa, etc.).

Os Despachos Conjuntos n.º 211/79 de 18 de Julho e n.º 112/ME 83 de 17 de Outubro (revogados pelo Despacho Conjunto n.º 303/MJ/ME/92) permitiram-nos verificar que a escolaridade básica dos reclusos estava assegurada.

O Decreto-Lei n.º 265/79 de 1 de Agosto que nos deu a conhecer a implementação do ensino nas prisões.

O Decreto-Lei n.º 168/80 de 21 de Maio permitiu-nos conhecer a organização de cursos escolares nos diferentes graus de ensino, e o fomento do seu sucesso através de estímulos e recompensas.

A Lei Orgânica dos Serviços Prisionais (Decreto Lei n.º 268/81 de 16 de Setembro) permitiu-nos verificar a ideia da necessidade de intervenção especializada no meio prisional (professores, psicólogos, psiquiatras, etc.).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 10 de Outubro), texto que actualmente enquadra a educação do nosso país, foi analisada por nós, sobretudo o art.º 20º que preconiza o Ensino Recorrente visando dar a todos os indivíduos uma nova oportunidade de se enquadrarem no sistema de educação escolar.

Observámos o Decreto-Lei n.º 74/91 de 9 de Fevereiro que regulamentou a Educação Recorrente no nosso país.

Finalmente observámos o Despacho n.º 147-B/ME/96 que nos deu a conhecer alguns objectivos inerentes ao processo educativo, nomeadamente em condições de igualdade de oportunidades e também no respeito pela diferença e autonomia que cada um de nós deve ter.

Este conjunto de legislações foi por nós utilizado no estudo sobre a estrutura da escola nos estabelecimentos prisionais, bem como, das suas intenções educativas para melhor compreendermos esta problemática, no contexto da evolução das ideias e orientações através dos tempos.

## 8. CONCLUSÃO

De tudo o que foi dito talvez se possa concluir que a aposta em intenções educativas nos Estabelecimentos Prisionais não é recente e esteve desde o seu início associada a legislação própria e a conceitos de socialização escolar assentes em interações. Associado àqueles conceitos poderá estar o conceito de trabalho como elemento regenerador e de integração, factores preponderantes que a educação parece ser possível encorajar aqueles que estão dispostos em recuperar-se durante o cumprimento da sua pena onde a articulação Formação Geral/Formação Profissional, vertentes que interagem e se potenciam mutuamente, também poderão ter um papel importante a desempenhar.

Por outro lado, verificámos que os baixos níveis de escolarização eram factores que caracterizavam esta população prisional. Por isso, a identificámos como sendo um grupo de exclusão social, onde a escola, talvez se possa comprometer e participar positivamente na “*formação de cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram*” (LBSE 46/86, artº 2º) e que poderá passar por uma Escola Adaptativa que possibilite acções abertas à comunidade inserindo nela os jovens que saem.

Também vimos que muitos destes homens muitas vezes fragilizados psicologicamente e afectivamente, têm no espaço escolar, um espaço educativo onde a relação pedagógica os fazem sentir como pessoas e não como um número ou uma peça, através de um relacionamento de confiança, empatia e solidariedade professor/aluno.

Podemos também descortinar que a publicação de legislação adequada e de algumas Recomendações Europeias, vão no sentido, que se clarifique e se desenvolva uma nova cultura escolar na prisão assente em interações visando oportunidades de inserção na sociedade, após a libertação.

Estamos em crer que, aqui, o professor é alvo de expectativas particulares porque como nos recorda Alves-Pinto “*Normalmente as pessoas buscam interações continuadas como aqueles de quem gostam e evitam-nas com as pessoas em relação às quais não se sentem atraídas*” (1995, p. 154).

Finalmente estamos em crer que os esforços de compreensão e de uma nova acção socializadora que se estão a desenvolver nos estabelecimentos prisionais, no campo da educação e da formação profissional, proporcionando uma igualdade de oportunidades, que certamente irão dar frutos positivos no futuro.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA**

#### CONTEXTO DO ENSINO NAS PRISÕES

- Limitações e desenho do nosso estudo
- Caracterização do Estabelecimento Prisional

*«Há também quem clame que pouco falta para as prisões se parecerem com hotéis, com televisões e tudo e que qualquer investimento, em termos humanos, logísticos ou outros, que aí se faça é dinheiro malbaratado. Em qualquer dos casos trata-se de representações da realidade e não a realidade.»*

(Gonçalves e Vieira, 1989, p. 7)

À medida que fomos percorrendo o longo caminho metodológico que norteou o nosso estudo vamos verificando os limites do nosso conhecimento e, portanto, do muito que ficou por pesquisar e descobrir.

Perante os factos atrás explicitados e de acordo com aquela realidade, mais conscientes ficámos das limitações e das dificuldades que iremos ter ao expormos a presente investigação. Neste sentido Teixeira (1993, p.13) reconhece que “...*todo o trabalho em ciências sociais encerra múltiplas dificuldades...*”. Perante esta realidade nunca esteve presente no nosso espírito apresentarmos certezas do nosso estudo, mas apenas e só, que ele seja o embrião desta longa caminhada que são as investigações sobre prisões no nosso país. Gonçalves (1993, p.113) reforça esta ideia *dizendo “Em Portugal (...) grassa a escassez de investigações sobre prisões”*.

De seguida apresentaremos o desenho do nosso estudo e procuramos explicitar o tipo de análise (qualitativa e quantitativa) que realizámos e procuremos justificar as opções que fizemos.

## **1. PERGUNTA DE PARTIDA**

Que conceitos da Escola têm os reclusos em Estabelecimento Prisional?

## **2. OBJECTIVOS DO ESTUDO**

### ***Objectivo Geral***

Verificar se os reclusos que frequentam acções educativas num Estabelecimento Prisional Regional, manifestam um maior desenvolvimento social e cultural capaz de facilitar a sua inserção na sociedade.

### ***Objectivos Específicos***

- Caracterizar a população reclusa em relação à idade, estado civil, profissão, habilitações literárias, motivos de detenção e condenação.
- Estabelecer a diferença entre as atitudes face à Escola, dos reclusos que frequentam e os que não frequentam acções educativas.
- Identificar o significado das opiniões dos reclusos que frequentam acções educativas num estabelecimento Prisional acerca das percepções que constroem da escola.

### **3. DESENHO DO NOSSO ESTUDO**

A presente investigação é um estudo descritivo e correlacional.

Através do presente estudo, pretende-se perceber como é que o recluso interpreta a função da escola no seu processo de integração na sociedade e o significado que lhe atribui. De acordo com esta perspectiva, foram privilegiados na recolha de dados baseados na observação directa, participante, inquéritos, entrevista e análise de documentos.

Ainda que comungando de problemáticas comuns a outros Estabelecimentos Prisionais e sendo parte integrante do sistema social, cada prisão deve ser vista na sua especificidade. A metodologia utilizada poderá ser entendida como um processo de selecção das técnicas adequadas, do controlo da sua utilização e da organização dos vários resultados parciais obtidos no decorrer da pesquisa.

O estudo de qualquer instituição prisional passa pela interacção entre problemas específicos à sua natureza e ao método utilizado. A abordagem sumária destes problemas, justifica-se na medida em que condiciona as opções metodológicas.

Ainda que existam zonas de sobreposição talvez seja possível referenciar problemas de dupla ordem.

Em primeiro lugar, as funções da instituição prisional tornam-na um aparelho disciplinar e de poder fechado à sociedade, fazendo depender de si a prévia autorização para o estudo. Daí a equiparação do investigador à autoridade e dos dados para tratamento estatístico serem de produção endógena.

Em segundo lugar, a organização espacial e social da prisão obedece a categorias funcionais que obrigam o investigador a trabalhar o seu papel para que a sua presença, mobilidade e relações não perturbem a vida institucional e não despertem rejeições por parte da comunidade prisional.

O estudo exploratório permitiu um contacto inicial com os materiais documentais, o universo humano e o espaço físico, possibilitando a organização e práticas de investigação adequadas à realidade a que foram aplicadas, para não correrem o risco de isolamento e abstracção.

O ponto de partida deste processo de investigação, compôs-se do conjunto de informações existentes sobre a realidade a estudar e da problemática enquadrada teórica e ideologicamente inerente à própria investigação.

A partir daqui, tentámos controlar as ideias pré-concebidas, clarificaram-se as que restavam e definiram-se as questões a investigar e equacionou-se uma hipótese de trabalho, onde tentámos ser objectivos e precisos, atendendo a que isso se torna necessário na organização das demais etapas que eventualmente poderão conduzir à compreensão do problema proposto sem no entanto procedermos a uma orientação dos resultados finais pois *“a finalidade da hipótese é meramente definir o escopo da investigação e não determinar o seu resultado”* (Mannheim, 1984, p. 120).

### 3.1 - LIMITAÇÕES

Qualquer investigação em Estabelecimento Prisional pressupõe que *“raras são as comunidades ou grupos, raros são os reclusos que terão um particular desejo de ver as suas actividades ilegais inteiramente devassadas por um estranho”* sem que pelo menos *“estejam dispostos a receber com simpatia o indiscreto investigador”* (o. c. por Mannheim, 1984, pp.292-4). Verifica-se assim, que a desconfiança mútua, e em relação a estranhos é parte integrante da vida prisional. Cabe ao procedimento do investigador diminuí-la e à metodologia ultrapassar barreiras por ela originada.

No presente caso, esta situação de desconfiança poderá ter sido ultrapassada pelo facto de há 17 anos exercer funções técnico-pedagógicas num Estabelecimento Prisional, o que permitiu um conhecimento e um contacto pessoal mais pormenorizado com esta instituição prisional, havendo também a consciência de que qualquer grupo desenvolve uma vida própria que se torna significativa, razoável e normal quando é olhada de perto.

Como já anteriormente referimos, pretendemos apenas que este trabalho dê um contributo para melhor se compreender o papel da escola nos Estabelecimentos Prisionais e que ao mesmo tempo, ele seja o motor de arranque para novas investigações nestas instituições.

#### **4. INSTRUMENTOS**

Ao desempenharmos funções docentes e técnico-pedagógicas durante vários anos num E.P. permitiu que o contacto com a instituição pudesse abrir as “portas” para realizar esta investigação.

Ao realizarmos este trabalho, procurámos juntamente com os órgãos de Direcção, definir formas de trabalho e de acesso aos objectos de investigação.

Numa primeira fase a recolha de dados para o estudo proposto efectuou-se junto dos órgãos institucionais do estabelecimento, às ordens de serviço diárias, regulamento interno do estabelecimento, de onde se extraíram bastantes informações, nomeadamente no que se refere a dados biográficos dos reclusos, à legislação do Sistema Prisional Português e informações internas.

Os contactos informais com os reclusos foram feitos nas aulas, nas celas, nos corredores, no pátio do recreio e intervalos das actividades. Eles constituíram um processo de inserção no tecido social e um meio eficaz de recolha de informação.

O vocabulário utilizado foi cuidado para ser entendido pelos nossos interlocutores e não para originar duplas interpretações susceptíveis de gerarem conflitos com os reclusos.

Os contactos formais com os outros responsáveis na instituição prisional, foram preparados de modo a tornar possível a recolha de dados necessários à clarificação do problema.

A segunda fase da recolha de dados foi devidamente ponderada, dado corresponder à aplicação do instrumento fundamental deste estudo - O Inquérito.

Trocaram-se algumas impressões com a Directora e Técnicos a fim de definir uma melhor estratégia para garantir maior fidedignidade possível ao acto, pelo que se optou por ministrar o inquérito aos reclusos por pequenos grupos. Para tal, solicitámos a colaboração de dois reclusos bem aceites pela população prisional.

O questionário apresentado, era igual para toda a população reclusa que frequenta acções educativas e para a que as não frequenta, tendo sido inscrito um sim e um não nos questionários respondidos pelos reclusos que frequentam acções e para os que as não frequentam, respectivamente.

### ***O que procurámos saber com o questionário***

Com o nosso questionário queríamos designadamente saber que imagens tinham da escola, os reclusos antes de serem detidos, nomeadamente se a escola os tinha ajudado a integrar socialmente e os preparou para enfrentar os riscos do quotidiano (q. 12).

Interrogámos os reclusos sobre as imagens que tinham da escola da prisão genericamente, se fomentava interacções e atitudes compreensivas entre os seus alunos (q. 13).

Quisemos, ainda saber a sua opinião sobre se a escola contribuía para melhorar o relacionamento dos alunos com os seus colegas bem como, com os guardas prisionais e ainda se permitia melhorar o cumprimento das regras prisionais (q. 14). Quanto à forma, optámos na maioria dos casos por questões fechadas “...onde se apresenta a pessoa, depois de se lhe ter colocado a questão, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar” (Ghiglione e Matalon, p.126) por serem estas as que possivelmente, apresentam mais vantagens ao nível da análise dos resultados (Ghiglione e Matalon, oc. p. 128; Verdasca, 1992, p. 177).

Formulámos ainda outras questões relativas à opinião dos reclusos sobre os efeitos que esta escola poderá provocar quando saírem da prisão (q. 15), nomeadamente se altera as suas representações e como valorizam o papel da frequência escolar, relativamente à inserção dos seus alunos na sociedade ao serem libertados (q.16).

### ***Cuidados que tivemos na elaboração do questionário***

Qualquer manual de investigação aconselha que devemos rodear-nos de vários cuidados na elaboração do questionário. Neste sentido Ghiglione e Matalon aconselham “*A construção do questionário e as formulações das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito*” (1993, p. 119). Assim procurámos utilizar uma linguagem que pudesse ser entendida por todos os interlocutores. Como se tratava de um grupo

heterogéneo, tentámos utilizar um vocabulário simples para uma melhor apreensão do seu conteúdo. Referindo-se ao facto de que para algumas pessoas a linguagem escrita possa não ser muito bem entendida devido aos seus baixos níveis de instrução, Ghiglione e Matalon afirmam *“torna-se por isso necessário utilizar um vocabulário ou uma sintaxe muito simples”* (ibide 183). Assim realizámos um pré-teste que nos ajudou a melhorar algumas formulações. *“No final deste pré-inquérito é muito útil para o investigador, conversar com os entrevistadores que poderão assinalar as dificuldades encontradas”* (ibidem 175). Numa fase posterior, foram reformulados, reestruturados, incluindo as alterações necessárias sugeridas. Também não foi nossa intenção formular questões que induzissem uma determinada resposta. Misturámos enunciados *“favoráveis e desfavoráveis”* porque conforme recordam Teixeira (1993) p.38 e Ghiglione e Matalon (1992) *“a sucessão de vários enunciados convergentes pode actuar como uma fonte de influência susceptível de modificar as respostas ulteriores”* (p.147).

Como já referimos, anteriormente procurávamos compreender que imagens tinham os reclusos acerca da escola antes de serem detidos, durante a sua detenção e a sua implicação na sociedade ao saírem da prisão. Indagámos estes aspectos recorrendo a perguntas fechadas - questões 11-12-13-14-15 e 16 e abertas - questões 10 e 11.

As perguntas que colocámos em relação à opinião dos reclusos sobre o seu relacionamento (questões 13 e 14) inscrevem-se na problemática das interacções, as quais foram inspiradas nas leituras que fizemos sobre este tema já anteriormente explicitadas. Retivemos alguns aspectos que reportam:

- **à dimensão relacional:** relações dos professores com os alunos e estes entre si, através de atitudes de interajuda e de relação.
- **à dimensão compreensiva:** opinião dos reclusos sobre a distinção do bom e do mau e sobre a compreensão do mundo e da vida.

Na pergunta 14 também pedimos a opinião geral sobre o relacionamento reclusos/reclusos e destes com os guardas prisionais bem como a afectação de regras na prisão. Os efeitos que a escola provocará aos seus alunos na sociedade (ou melhor o modo como os reclusos vêem esses efeitos) foram indagados a dois níveis: o nível individual e o de aceitação social (q. 15).

Na pergunta 16 pedimos a opinião geral sobre a escola tendo em conta as condições que ela proporciona ou não, à inserção dos seus alunos na sociedade. Nesta pergunta pedíamos uma resposta utilizando uma escala de 9 posições em que apenas as posições extremas tinham uma indicação explícita.

### ***Tipo de análise de respostas aos questionários***

Como já referimos o nosso questionário era composto por perguntas fechadas e perguntas abertas. Para o tratamento de perguntas abertas o tratamento informático impõe a categorização prévia das respostas as quais não foram necessariamente aplicadas porque só um recluso utilizou perguntas abertas o que não é representativo para a análise de dados.

Nas análises que fizemos das respostas obtidas socorremo-nos em primeiro lugar de estatística descritiva, ou seja, de cálculo de frequências e estatística inferencial.

Utilizámos a análise de variância (ANOVA) quando pretendemos equacionar a existência de uma relação entre, por um lado, a idade, as habilitações literárias do recluso e a inscrição ou não na escola, e os valores obtidos em cinco subescalas associados à representação sobre as funções institucionais da escola.

## **5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

### **5.1 - CARACTERIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO PRISIONAL**

#### **5.1.1 - CLASSIFICAÇÃO E CATEGORIA**

O Estabelecimento Prisional Regional sobre o qual incidiu o nosso estudo está tipificado pelos Serviços Prisionais como Regional em virtude da maioria dos seus internados serem presos preventivos. De acordo com a sua tipologia também se destina a “*cumprimento de penas privativas de liberdade até seis meses*”. Correia, M. (1981, p. 261). Inicialmente, foi projectado para reclusos só da comarca (cadeia comarcã). Viria mais tarde a partir de 1981 a ser classificada como Estabelecimento Regional através da Portaria 92/81 de 22 de Janeiro, do Ministério da Justiça, albergando reclusos das comarcas de Évora, Arraiolos, Estremoz, Montemor-o-Novo, Redondo, Reguengos de Monsaraz e Vila Viçosa. Recentemente, recebe reclusos dos Estabelecimentos Prisionais do Algarve (Faro, Olhão e Portimão), em virtude de se encontrarem superlotadas. Possui, presentemente, uma população reclusa extremamente heterogénea no que diz respeito à sua origem (portugueses, guineenses, cabo verdianos e angolanos) e homogénea quanto à sua classe etária.

#### **5.1.2 - ESPAÇO ARQUITECTÓNICO**

Este Estabelecimento Prisional em causa no nosso projecto, possui uma estrutura arquitectónica de dois pisos em forma de “L” que visa veicular um sistema que possibilite a optimização da vigilância e segurança da área prisional. Esta disposição arquitectónica facilita a vigilância e minimiza as possibilidades de fuga e simultaneamente possibilita uma intervenção eficaz em caso de revolta.

A área de reclusão é basicamente constituída por quatro alas com quartos de internamento destinados aos reclusos, remodelados e equipados recentemente com uma sanita e bacia revestidos a azulejos com lotação para 35 reclusos, alguns ocupados por 2 e 3 reclusos. Esta área celular está ainda servida por um espaço aberto para recreio e que serve como campo polivalente para a prática dos mais variados desportos - futebol de cinco, andebol, basquetebol, atletismo sob a orientação de um docente de Educação Física.

Nas áreas adjacentes, ainda intra-muros situam-se os serviços clínicos, Cozinha, Lavandaria, Encadernação, Núcleo de Formação Escolar, Biblioteca, Bar, Refeitório e Sala de Convívio.

Fora da Zona de Reclusão, mas ainda no espaço murado e tida como área de mediação encontram-se os Gabinetes onde funciona a Direcção, a Chefia do Corpo de Guardas, a Secretaria, os Serviços de Educação e Ensino, Instituto de Reinserção Social, o Parlatório e o Ginásio.

Adjacente, surge um espaço reservado ao cultivo hortícola.

### 5.1.3 - ORGANIZAÇÃO

Uma instituição prisional não pode ser apreendida apenas por referência à sua população internada. Existe todo um universo populacional que habita e dinamiza esse espaço e do qual depende todo o sistema organizacional que estrutura a própria prisão. De uma forma sumária descreveremos alguns dos órgãos, serviços e competências basilares desse sistema.

#### *Directora*

A cadeia dispõe de uma Directora (Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de Agosto, art.º 182), que se encontra directamente dependente do Director Geral dos Serviços Prisionais (DGSP). Cabe-lhe orientar e coordenar os serviços do estabelecimento, designadamente os de Vigilância, Educação e Ensino, Assistência Social, trabalho, formação e aperfeiçoamento profissional dos reclusos, bem como de presidir aos Conselhos Técnicos e Administrativos e de exercer o poder disciplinar, respectivamente sobre os reclusos e funcionários.

A Directora é apoiada por um técnico que desempenha as funções de seu adjunto nomeadamente para as Áreas de Serviços Operativos, Serviços Administrativos, Económicos e Serviços Técnicos de Apoio. *“O Director, por mais competente que seja, nunca poderá ter a pretensão de conhecer toda a realidade sobre a qual ele vai ter de decidir (...). Há-de, saber congregar o contributo dos seus funcionários para ciente da materialidade estrutural e conjuntural sobre a qual terá de tomar decisões, as tome mais acertadamente».* Correia, M. (1981, p. 29).

### ***Conselho técnico***

O **Conselho Técnico** é composto pela Directora, chefe de Guardas, Coordenador dos Serviços de Educação e Ensino e pelo Coordenador da equipa do Instituto de Reinserção Social. A sua competência vai desde dar parecer sobre os programas de tratamento, sobre o plano individual de readaptação, apreciar os seus resultados e sugerir as alterações convenientes, até emitir parecer sobre os assuntos que sejam submetidos à apreciação do Juiz do Tribunal de Execução de Penas, pronunciando-se igualmente, sobre a aplicação de medidas disciplinares aos reclusos.

### ***Serviços de Educação e Ensino***

Aos Serviços de Educação e Ensino competem, através do Educador, *“promover nos grupos sociais sucessivas modificações que o levem a conseguir maturidade pessoal de modo a prepará-lo para enfrentar melhor a vida, socialmente”*. (Correia, M. 1981, p. 61), desenvolver e definir as actividades necessárias a um melhor acolhimento e acompanhamento dos reclusos, tendo em vista o esclarecimento destes das normas e regulamentos que vigoram no estabelecimento e a resolução de problemas individuais, organizar actividades culturais, recreativas e desportivas que visem o preenchimento e enquadramento dos tempos livres: *“Terá, por isso o Educador inventivo e interessado, de saber colmatar essa gravíssima lacuna mais esforçadamente se dedicando por ocupar o tempo dos internados, que, é quase sempre, infeliz e perigosamente - tempo livre...”*. Correia, M. (1981, p. 78).

Compete-lhe ainda manter a biblioteca para uso dos internados, colaborar na elaboração e actualização do plano individual de readaptação dos reclusos, fornecer pareceres no caso de transição ou retorno a determinado regime, de saídas precárias e liberdade condicional, colaborar com os responsáveis do sector laboral nas distribuições de reclusos pelas actividades profissionais mais adequadas às suas aptidões, colaborar continuamente com os restantes serviços do estabelecimento na execução global dos planos de tratamento de reclusos, assegurar a ligação com o Ministério da Educação no sentido de afirmar o acordo relativamente à instrução dos reclusos e promover novas modalidades de colaboração. Neste âmbito, encontram-se a funcionar no Estabelecimento o 1.º e 2.º ciclos.

Cada aluno/recluso com aproveitamento escolar recebe, quando findado o ano lectivo um prémio pecuniário oferecido pela D.G.S.P., pela sua boa prestação.

Os Serviços de Educação e Ensino representam, principalmente, a ponte que liga o recluso ao universo institucional. Estes actuam apenas internamente, promovendo o contacto relacional entre a população internada e a própria instituição prisional, ele *“é bem o espelho do ‘saco de treinar do boxeur’ sobre o qual se abatem em golpes furiosos, as frustrações dos reclusos”* Gonçalves, R. (1983, p. 138).

### ***Serviços de Vigilância e Segurança***

Os Serviços de Vigilância e Segurança têm por competência manter a segurança do estabelecimento e exercer a vigilância sobre os reclusos, vigiar e acompanhar os internados nas saídas para o exterior; cumprir e fazer executar as determinações superiores, essencialmente no que concerne à vigilância e segurança da instituição; assegurar a formação, aperfeiçoamento e actualização da corporação de guardas; colaborar com os restantes serviços do estabelecimento na execução global dos planos de tratamento dos reclusos, e *“... realizar ainda que acessoriamente, um trabalho assistencial coadjuvando, assim, nalguma medida o trabalho de todos os outros funcionários...”* Correia, M. (1981, p. 81).

Os Serviços de Vigilância e Segurança do estabelecimento prisional são constituídos por 28 efectivos que incluem 2 guardas femininas cuja função visa essencialmente executar tarefas administrativas e supervisionar a recepção e controlo de visitas.

Diariamente é destacado um graduado de dia que tem como competência resolver problemas burocráticos ou imprevistos relacionados com os reclusos. Efectua ainda a chamada de formatura dos guardas assim como elabora os mapas dos reclusos para se proceder à sua contagem, que é realizada três vezes ao dia.

O serviço nocturno funciona com um guarda na portaria e três ou quatro guardas no interior do estabelecimento.

Os guardas prisionais demarcam-se do restante da população que habita e dinamiza este espaço pela interacção recíproca que se estabelece entre estes e a população reclusa. É neste registo, onde as relações são directas e permanentes, que algumas tensões e continuidades se podem manifestar.

A proximidade da mesma forma que produz rupturas também homogeniza estes dois universos.

### ***Instituto de Reinserção Social***

O Instituto de Reinserção Social constitui um organismo autónomo em relação ao estabelecimento prisional, não integrando a sua estrutura orgânica. É composto por uma equipa formada por quatro técnicos, um que tem a seu cargo, individualmente, cerca de 70 reclusos e um outro que faz o acompanhamento aos ex-reclusos.

Este organismo actua essencialmente ao nível da profilaxia social, promovendo a reinserção de jovens e adultos delinquentes, bem como o apoio a menores em perigo ou de difícil adaptação. São diversas as áreas onde este intervém cabendo-lhe, designadamente, prestar assistência técnica aos Tribunais de Execução de Penas, o que se traduz sobretudo na elaboração de relatórios sociais e de personalidade sobre o arguido; no seu acompanhamento na suspensão provisória do processo, em prisão preventiva e enquanto aguarda julgamento em liberdade; no acompanhamento do indivíduo condenado em penas não privativas de liberdade; e no acompanhamento de sujeitos em regime de liberdade condicional. Compete-lhe igualmente prestar apoio técnico e financeiro aos detidos tendo em vista assegurar a sua ligação com o meio social, especialmente com as famílias, de forma a facilitar o processo de reinserção; bem como prestar apoio psicológico, moral e material às famílias dos mesmos. É também da sua competência dar assistência pós-prisional aos libertados, diligenciando pela criação de residências para acolhimento temporário e pela obtenção de postos de trabalho, enquanto não forem criados serviços próprios para o efeito.

O seu campo de actuação abrange, igualmente, a promoção de acções de intervenção comunitária, visando a reintegração social dos indivíduos, assim como a organização de campanhas de sensibilização de opinião pública, para os problemas da delinquência, marginalidade e exclusão social.

A presença do Instituto de Reinserção Social no estabelecimento visa não só veicular uma acção de apoio permanente aos internados como, também, estabelecer o elo de ligação entre estes e a sociedade livre.

Esta instituição prisional é estruturalmente composta por uma complexa rede de interdependências hierárquicas e funcionais que actuam conjuntamente no sentido de dinamizar e gerir, de uma forma eficaz, todo o estabelecimento.

## 5.2 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

*“A escola é um sistema concreto de interacção, de trocas sociais, na medida em que é um sistema de interacção caracterizado pela singularidade”.*

Alves-Pinto (1995, p. 148)

*“A linguagem das letras foi das coisas mais belas que Deus deu ao homem, o poder de criar”.*

(Recluso)

As salas de aula funcionam dentro da própria instituição prisional, resultantes da adaptação de espaços.

Apesar disso, na sala do primeiro ciclo ainda está instalado o refeitório com grandes mesas de pedra mármore e bancos de madeira que são corridos, não propiciando condições motivadoras de trabalho. Existe um pátio de recreio para toda a comunidade reclusa próprio para actividades desportivas, uma sala de convívio com TV, vídeo e jogos de sala: xadrez, dominó e damas disponíveis a todos os reclusos, espaço propício para “interacções estruturadas”, para este conjunto de pessoas. Alves-Pinto aborda esta realidade social dizendo *“Aquele mesmo conjunto de pessoas vai ter as suas interacções estruturadas, naquele novo contexto, por um sistema de regras diferentes do que o que preside às suas interacções no dia-a-dia da escola”* (1995, p. 147).

Como suporte da escola funciona uma biblioteca com um acervo de 1 800 volumes. A par desta funciona uma outra da Fundação Calouste Gulbenkian com um acervo de 250 livros renovados bimensalmente. Dois reclusos participam na sua gestão. *“Sempre que a isso não se oponham os fins de execução pode autorizar-se o recluso a participar na gestão do serviço da biblioteca...”* (Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de Agosto, Art.º 84.º).

Os livros mais requisitados por ordem de preferência continuam a ser aventuras, banda desenhada, romances, poesias e religião.

Periodicamente, são levadas a efeito sessões de animação de leitura, entre outras, com a participação de especialistas, que proporcionam o exercício de actividades culturais visando essencialmente criar e manter os hábitos de leitura e socializar estes jovens.

Este processo de ressocialização é realçado por ALVES-PINTO que afirma “...*recorde-se, desde já, que a extensão do período de escolarização inicial revela a importância atribuída ao exercício de actividades culturais no processo de socialização dos jovens*”. (1995, p. 126)

No ano lectivo 2000/2001 a escola no Estabelecimento Prisional de Évora funcionou com uma turma de 12 educandos inscritos no 2.º ciclo e uma turma de 1.º ciclo do Ensino Recorrente de Adultos, composta por 10 educandos inscritos e que se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem e que exigiam um ensino individualizado. Por outro lado, a maioria dos alunos vivia no bairro da Cruz da Picada, considerado zona socialmente degradada desta cidade, provinha de ambientes sócio-culturais e económicos bastantes carenciados, sendo três de etnia cigana, que se inseriram perfeitamente no grupo escolar e quatro ligados ao consumo de estupefacientes, conjunto de circunstâncias que afectam o seu estado emocional e a desmotivação, factores que se reflectem negativamente no ritmo de aprendizagem. Paz, F. Maria, Pedagoga no Centro Penitenciário “El Penso-Santona” em Cantábria opina que se deve “*Oferecer como motivação um ambiente tranquilo, caracterizado pela sinceridade, transparência e conseqüentemente, sem que isto implique a ausência de normas*” (1995, p. 6).

No geral, poderemos traçar quatro linhas que caracterizam sucintamente este grupo. Uma grande maioria dos participantes apresentava, nomeadamente:

- Imperícias na emissão e decifração da mensagem escrita.
- Experiência anterior de insucesso escolar.
- Uma origem de meios culturais e sócio-económicos desfavoráveis.
- Pouca sensibilidade e apetência para os temas de Língua Portuguesa, de Matemática e do Mundo Actual.

Por isso, foi indispensável a colaboração da Psicóloga do Instituto de Reinserção Social, do Sociólogo e do Médico deste Estabelecimento Prisional para que houvesse um acompanhamento mais rigoroso a este grupo considerado de risco, deslocando-se três deles periodicamente a consultas de psiquiatria ao Hospital de São João de Deus, em Caxias, no sentido de dar resposta à deficiente auto-estima que estes jovens apresentavam. Ao referir-se a este indicador Alves-Pinto acrescenta “*Curiosamente, a auto-estima revela uma contingência maior do que o auto-conceito académico com a alienação escolar*” (1995, p.142).

Deste quadro de jovens com baixas de auto-estima, a comunicação com os outros pode ser fonte de afirmação pessoal que favoreça a construção de identidade destes jovens através de uma relação indispensável professor/aluno.

*“O professor é uma pessoa, ou seja, um ser aberto à relação com outros seres pessoais e que encontra nessa relação o sentido da sua própria existência”*. Teixeira, M. (1995, p.160). Essa relação pode ser também o “motor” que pode ajudar a recriar os laços afectivos destes reclusos com a família expressos através de poemas, dos quais destacamos um, redigido no dia da mãe pelo Cláudio (Anexo IV).

Também não podemos deixar de explicitar alguns conselhos que o Alberto (de origem catalã) dirigiu ao seu filho no dia do seu aniversário (Anexo V). Como bem diz Alves-Pinto *“...é nos momentos de crise que um trabalho de reconstrução e reorganização se elabora de forma mais intensa”* (1995, p. 130).

Se a relação com outrem no nosso quotidiano é importante para qualquer ser humano, numa organização fechada como esta, essa relação torna-se indispensável para atenuar a solidão dos seus utentes, interagindo. *“Ser professor é ser capaz de interacção com os outros. E nenhum professor o será fora dessa interacção”* Teixeira, M. (1995, p. 161).

### 5.2.1 - ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

A docência das turmas foi assegurado no 2.º ciclo por quatro professores de uma Escola E.B. 2,3 e no 1.º ciclo por um professor destacado pelo Núcleo de Educação Recorrente/Extra Escolar, integrado no Departamento de Educação Básica.

As turmas foram organizadas com um horário adequado à disponibilidade dos reclusos educandos, dos espaços físicos, orgânica e especificidade desta instituição prisional.

No início do ano, foi feita uma reunião informal onde estiveram presentes: dois elementos do Centro de Área Educativa do Alentejo Central, professores do 1.º e 2.º ciclos, a Directora, o Educador deste Estabelecimento Prisional e o Chefe de Guardas. Algumas das medidas aí aprovadas (horário, listagem de educandos, normas de funcionamento, etc.) são afixadas nos locais respectivos, por forma a serem cumpridas, nomeadamente, pelo pessoal de vigilância.

Os educandos são recrutados por **inscrição voluntária**, depois de informados, nas ordens de serviço semanais e fundamentalmente através da sensibilização efectuada pelos professores e pelo Educador deste Estabelecimento Prisional. Existe também um mensário de parede “A Voz da Gente” e um boletim informativo da Divisão de Educação e Ensino da

Direcção Geral de Serviços Prisionais (D.G.S.P.), onde são divulgadas experiências escolares, projectos de trabalho e é feito o apelo à utilização, ao aumento do nível educativo e, sobretudo à comunicação. Lembremos o que Horton, P. e Hunt, C. salientam neste sentido “*A comunicação é também uma questão de estrutura do grupo e da proximidade física e social dos seus membros*” (1981, p. 139).

Ao nível do 1º ciclo ao longo do ano, o recrutamento dos alunos é feito de uma forma mais espontânea e rápida.

Algumas vezes são os próprios alunos que se dirigem à sala de aula, combinando com o professor o seu ingresso ou reingresso. Outras vezes é o próprio professor que no intervalo das aulas se desloca à sala de convívio, ao pátio de recreio ou ao bar que os chama, fazendo-lhe a proposta de continuarem a escolaridade.

No 2.º ciclo, esta situação não é tão vulgar pelo facto de a admissão de novos alunos não ser permitida numa fase tardia, uma vez que, têm de ter, pelo menos, dois momentos de avaliação.

Os equipamentos, as salas de aula e o material escolar são da responsabilidade da Divisão de Educação e Ensino da D.G.S.P.. Estes apoios financeiros, são concedidos mediante apresentação por parte do Coordenador de Ensino, de uma proposta de projecto anual, elaborada com a colaboração dos professores, por cada acção a desenvolver.

Compete ainda à escola, sensibilizar e organizar, os cursos de Formação Profissional, extensivos a alunos do 1.º, 2.º e 3º ciclo e cursos sócio-profissionais e sócio-educativos, extensivos a todos os reclusos. Também é da competência da escola a organização da festa de Natal, Páscoa e final do ano lectivo onde estão inseridas actividades culturais: teatro, canções, leituras de poemas, lanche e exposição dos trabalhos realizados ao longo do ano lectivo, que proporcionam um clima social saudável e que fortalece a relação professor/aluno.

No final do ano lectivo são entregues aos alunos os certificados de aprovação em cada ciclo, concedidos pelo Centro de Área Educativa/Direcção Regional de Educação do Alentejo e, não pelos Serviços Prisionais, evitando um estigma que poderia dificultar a reintegração social e profissional desta população.

## **6. CONCLUSÃO**

Como dissemos, anteriormente partimos para o estudo das percepções entre o recluso e a escola, por isso, orientámos o nosso trabalho de investigação para o conhecimento dessas imagens que os inquiridos têm da escola e do modo como eles vêem a implicação das acções educativas na prisão como motivadoras ou não, de inserção social dos seus alunos.

No entanto, iniciámos este capítulo, fazendo um desenho do nosso estudo onde propusemos várias orientações que nos pareceram pertinentes.

Assim, seleccionámos e analisámos qualitativamente vários textos legais relacionados com esta escola e com esta instituição, para melhor se compreender esta problemática, no contexto da evolução das ideias e orientações através dos tempos.

Por último, tentámos caracterizar esta escola e as estruturas prisionais que a envolvem.

Como nota final, pensamos que a aceitação do investigador, por parte dos universos que constituem a prisão, depende mais da qualidade das relações que consegue estabelecer, do que das explicações que possa dar sobre o trabalho que realiza. A aceitação por parte da instituição, enquanto aparelho, depende do cumprimento e respeito pelos seus regulamentos.

Prosseguiremos a apresentação deste estudo com a análise de dados.

## **CAPÍTULO III**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## 1. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO RECLUSA E FREQUÊNCIA DA ESCOLA

Os sujeitos da investigação constituem a população reclusa de um Estabelecimento Prisional Regional, no período respeitante ao ano lectivo 2000/2001.

Numa comunidade prisional dirigimos, preferencialmente o olhar para o universo recluso constituído por indivíduos que apresentam desvios relativos a aspectos do foro sociológico e/ou psicológico/psiquiátrico.

Assim a caracterização sociológica destes reclusos foi feita através da análise estatística, de dados recolhidos em livros de registo de entradas no Estabelecimento.

Por isso, numa análise global encontramos três grupos tipológicos diferentes que se enquadram na classificação do comportamento delinquente preconizada por Schrag (citado por Gonçalves, 1993) e aos quais correspondem tipos de crime específicos, designadamente o grupo dos homicidas - “*prossociais*”; dos furtos, roubos e tráfico de estupefacientes - “*antissociais*”; das burlas, falsificação de documentos e associação criminosa - “*pseudo-sociais*” (cfr. pp. 160 - 161).

A cada tipologia corresponde um perfil psico-sócio-cultural que se reflecte no posicionamento que detêm ao nível das hierarquias de inter-relação do grupo.

Daqui resulta algum domínio daqueles que se enquadram na categoria de “*pseudo-sociais*”, que se caracterizam por terem uma boa capacidade de adaptação e de mobilidade informal neste contexto institucional.

Os prossociais, devido à inferioridade numérica - 9% - situam-se numa posição indiferenciada.

Por fim, a categoria dos “*antissociais*” que não representam uma superioridade numérica nesta instituição prisional mas que tentam estratégias para dominar o regime celular. Este grupo possui uma “*cultura popular*” onde prevalecem códigos e valores como sejam - “*os verdadeiros criminosos nunca são presos*” ou “*os políticos são os maiores corruptos*” (ibidem). Ainda no âmbito desta “*cultura popular*” surgem termos do género:

“*não sejas chibo*”, “*não enterres os outros*”. Poderemos ainda destacar outras máximas inventariadas por Sykes e Messinger, referenciadas por Cunha, como sejam: “*não denuncies*”, “*sê leal à tua classe*”, “*não faltes à tua palavra*”, “*sê um homem*”. (Cunha, M., 1994, P. 131) Parece ser possível afirmar que este sistema de valores integram o quadro de referências dos reclusos deste Estabelecimento Prisional.

É importante mencionar aqui a perspectiva mertoniana salientada por Alves-Pinto na qual “*cada vez mais pessoas se identificam com os valores e representações, não do grupo de pertença mas do grupo de referência*” (1995, p. 119). Aqui a escola poderá desempenhar um papel muito importante através de um dos seus objectivos básicos que é a socialização. Neste sentido não podemos deixar de referir a pertinência de Borges, quando afirma “*A escola socializa, portanto, os jovens nos valores da sociedade, proporcionando um consenso de valores essencial para que a sociedade possa operar*” (s/d p. 74).

## 1.1 - CARACTERÍSTICAS DOS RESPONDENTES

O retrato da população reclusa ficou limitado a dados relativos à sua idade, tipo de habitat, habilitações literárias, ocupação, estado civil, motivo de detenção e penas a cumprir.

Recolhemos algumas informações sobre a sua vida familiar e antecedentes criminais que existiam, no entanto, algumas delas levantavam reservas impeditivas da sua utilização.

### 1.1.1 - FAIXA ETÁRIA

É visível que a maior percentagem incide em recluso com idades compreendidas entre 16 e os 30 anos, 59%. É notório um decréscimo a partir dos 40 anos. Apenas 7% da população prisional tem mais de 46 anos.

TABELA 11 – DISTRIBUIÇÃO DOS RECLUSOS POR FAIXA ETÁRIA

FAIXA ETÁRIA	FREQUÊNCIA	%
16-30 A	41	58,6
31-45 A	24	34,3
Mais de 45 A	5	7,1
Total	70	100,0

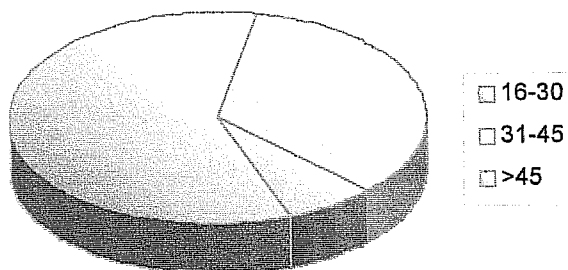


Gráfico 1 – Distribuição dos reclusos por faixa etária

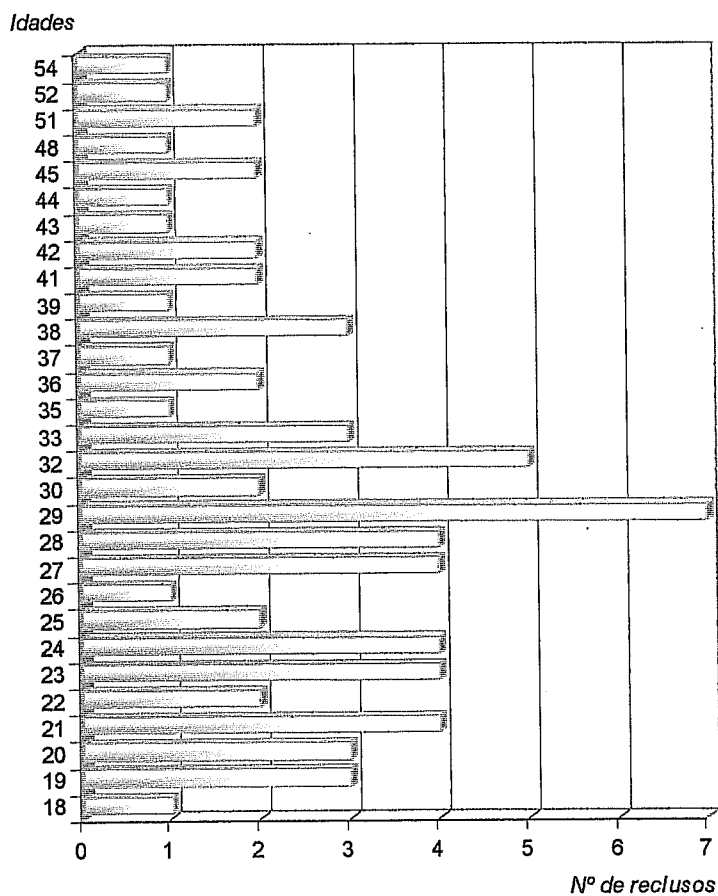


Gráfico 2 – Histograma de idades dos reclusos

Acresce salientar que a maioria dos jovens com menos de 31 anos uma larga maioria é oriunda de um bairro periférico desta cidade, considerada zona socialmente degradada. A este propósito, tentaremos explicitar já de seguida a origem social destes jovens.

### 1.1.2 - TIPO DE HABITAT

A maioria desta população, é oriunda do meio urbano (63%), provindo um número significativo do Bairro da Cruz da Picada que é considerado nesta cidade como um bairro problemático porque se verifica a existência de pessoas vindas de diferentes regiões, com valores culturais diversificados e comportamentos considerados reprováveis.

TABELA 12 – DISTRIBUIÇÃO DOS RECLUSOS SEGUNDO O TIPO DE HABITAT

ORIGEM SOCIAL	FREQUÊNCIA	%
Urbana	44	62,8
Suburbana	3	4,3
Rural	23	32,9
Total	70	100,0

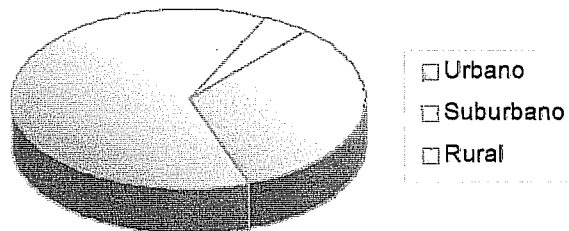


Gráfico 3 – Distribuição dos reclusos segundo o tipo de habitat

Neste sentido Chiavenato afirma *“Cada indivíduo é uma personalidade que influi no comportamento e atitudes dos outros com quem mantem contactos e é por outro lado, igualmente bastante influenciado pelos outros”* (1983, p. 148).

Algumas destas famílias revelam uma pobreza ao nível das competências sociais, problemas de identidade e fraco sentido de responsabilidade. Analisando a sua situação familiar poderemos realçar: mostram uma imagem de pobreza a nível de trocas afectivas,

pertencem em número considerável a grupos socio-económicos desfavorecidos e algumas delas revelam graves problemas relacionais.

De entre os problemas sociais que com maior incidência e maior gravidade neste bairro se verificam, destacam-se o desemprego, a prostituição, a droga e a criminalidade. Por isso não é de estranhar que Costa e Pereira (1989, p. 24) afirmem “*Do consumo ao roubo e deste à prisão é um passo, as exigências do consumo marcam o ritmo deste ciclo*”.

Saliente-se ainda que uma parte da população que reside neste meio urbano está relacionada com o fenómeno do êxodo e desertificação do meio rural, procura de emprego e de prestígio social, factores sociológicos que caracterizam esta região do nosso país.

Num distrito em que a sazonalidade das vindimas e da apanha da azeitona fazem lei e a indústria não ganhou expressão, a população envelheceu.

Os jovens fixam-se sobretudo em Évora onde a crise laboral é menos sentida mas onde também as solicitações ao início e ao consumo de estupefacientes funcionam também como factores aliciantes.

### 1.1.3 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

Como se pode constatar grande percentagem de indivíduos pertencentes a esta comunidade prisional possui uma formação escolar rudimentar, com uma escolaridade que ronda os 4/6 anos.

Cabe aqui salientar que apenas 2,86 % são analfabetos, 40 % têm apenas o 1º ciclo do Ensino Básico e 17,14 % o 2º ciclo. Apenas 1,43 % possui o 12º ano do Ensino Secundário.

Por outro lado, seis reclusos com habilitações escolares do 1º ciclo não puderam inscrever-se nas acções educativas porque deram entrada neste E. P. R. muito tardiamente, isto é, entre Março e Julho.

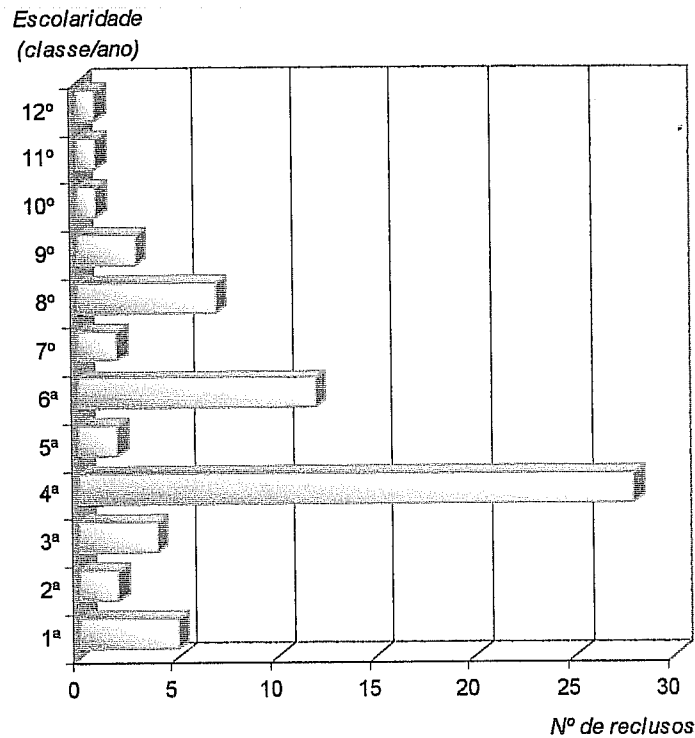


Gráfico 4 – Distribuição dos reclusos segundo as habilitações literárias

Contudo, muitos tendem a valorizar as habilitações literárias escolares que possuem, o que pode ser encarado como um sintoma de desejo de maior integração social, através do prestígio conferido pela posse do diploma e maior possibilidade de acesso ao mercado de trabalho.

#### 1.1.4 - OCUPAÇÃO

Como se pode verificar grande parte desta população prisional diz pertencer aos sectores secundário e terciário, 47% e 37% respectivamente, sendo o número do sector primário, menos significativo 7%, bem como, os que não têm profissão 6% e os aposentados apenas 3%.

TABELA 13 – DISTRIBUIÇÃO DA OCUPAÇÃO POR SECTORES DE ACTIVIDADE

SECTORES DE ACTIVIDADE	FREQUÊNCIA	%
Primário	5	7,1
Secundário	33	47,1
Terciário	26	37,1
Apos./Reformado	2	2,9
Sem profissão	4	5,7
Total	70	100,0

No entanto, a maior parte destes reclusos não possui experiência profissional relevante caracterizando-se por mudanças frequentes de emprego, por trabalhos diferenciados e por trabalhos sazonais, situações que originaram largos períodos de inactividade profissional, que em muitos casos serviu de impulso à actividade traficante (desenvolveremos esta temática ao abordarmos os motivos de detenção).

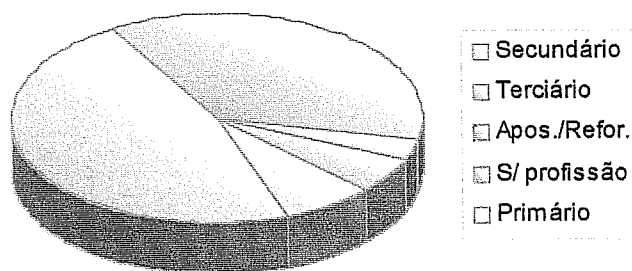


Gráfico 5 – Distribuição da ocupação por sectores de actividade

### 1.1.5 - ESTADO CIVIL

TABELA 14 – DISTRIBUIÇÃO SEGUNDO O ESTADO CIVIL

ESTADO CIVIL	FREQUÊNCIA	%
Solteiro	37	52,9
Casado	26	37,1
União de facto	3	4,3
Separado	4	5,7
Total	70	100,0

Há que ter em conta, o número de detenções de reclusos solteiros - é bastante significativo - 53%. Seguem-se os casados com 37%, os separados com 6% e os que vivem em união de facto apenas representam 4% desta população prisional.

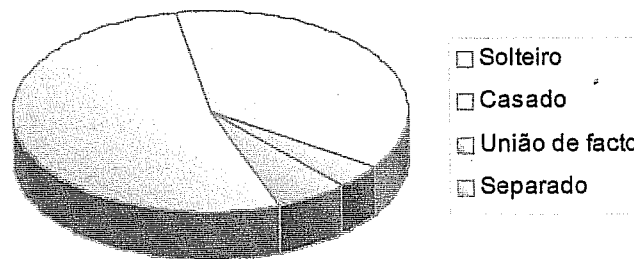


Gráfico 6 – Distribuição segundo o estado civil

### *Antecedentes:*

É no grupo dos solteiros que encontramos maior percentagem de detidos com antecedentes criminais. Cerca de 13% já foram condenados pelo menos uma vez antes da actual detenção. Deste grupo, a sua maioria são reclusos primários, isto é, indivíduos que entram pela primeira vez numa instituição prisional.

O delito mais comum é a posse, consumo e tráfico de droga, mas o furto surge averbado em cerca de 31%.

### *Comportamento Prisional*

É também no grupo dos solteiros que se verifica a maior percentagem de reclusos de mau ou duvidoso porte prisional, bem como, o maior número de toxicodependentes e consumidores habituais.

O papel de contenção da prisão, no consumo ilícito é notório neste grupo, já que a grande maioria ou deixaram de consumir ou abandonaram um consumo habitual, a favor do ocasional (compensação de tranquilizantes). Esta contenção é também evidenciada no menor consumo do álcool, mas em relação ao tabaco regista-se um grande aumento o que pode estar associado à quebra que se regista nos ilícitos.

Realce-se que a esmagadora maioria deste grupo de risco se iniciou pelo consumo de tabaco, cujas idades variam essencialmente entre os 12 e os 15 anos. Por outro lado pode-se referir que alguns indivíduos que iniciaram o consumo de tabaco entre os 14 e os 17 anos, fizeram-no associado à “erva”. Destaque-se ainda a presença de alguns politoxicómanos dependendo o consumo da droga que havia disponível, no momento (voltaremos a esta problemática já de seguida).

### 1.1.6 - MOTIVO DE DETENÇÃO

Como podemos observar neste quadro que sintetiza os resultados referentes aos tipos de crime praticados por estes reclusos, predomina o tráfico de estupefacientes com 41,4% de detenções, os casos de furto com 31% seguido de roubo com 10%, sem esquecer os homicidas com 8,6%, os de álcool com 5,7%, sendo de 2,9% os de violação. Face a estes dados, cabe-nos referenciar a distribuição existente dos tipos de crime mais acentuados.

TABELA 15 – DISTRIBUIÇÃO SEGUNDO O MOTIVO DE DETENÇÃO

MOTIVO DE DETENÇÃO	FREQUÊNCIA	%
Estupefacientes	29	41,4
Furto	22	31,4
Violação	2	2,9
Roubo	7	10,0
Homicídio	6	8,6
Álcool	4	5,7
Total	70	100,0

Uma grande parte está acusada ou pronunciada por crimes directamente relacionados com a droga, outra parte está acusada ou pronunciada por crimes contra a propriedade, comportamentos ilícitos que encobrem muitas vezes, a necessidade de alimentar a sua dependência.

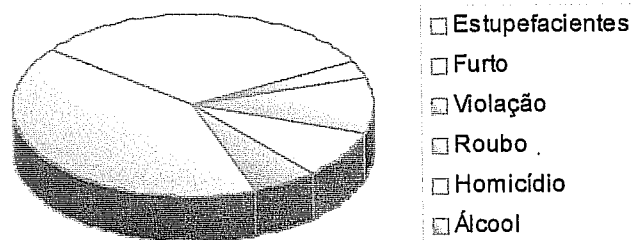


Gráfico 7 – Distribuição segundo o motivo de detenção

Fenómeno de uma sociedade inquieta, “doença” da nossa civilização, a toxicodependência é também uma realidade intramuros. “Dados recentes apontam para uma incidência de pelo menos, cerca de 40% de detidos, em estabelecimentos prisionais

*portugueses, acusados de delitos directa ou indirectamente relacionados com a droga*". (Poças, 1989, p. 56)

Esta amálgama de situações, que têm como ponto comum a droga e a sua coexistência na prisão, gera epifenómenos diversos que se propagam e interagem, originando situações complexas do ponto de vista individual, institucional e relacional. Como diz Bishop, 1989, (o.c.p.14) "*O problema da droga é um dos mais graves que o sistema prisional tem de enfrentar*", porque ele "*afecta a vida dos próprios reclusos*" sem esquecermos que ela "*exige muito das capacidades do pessoal*" e, além disso, o problema tornar-se-á mais grave "*se o sistema prisional não for visto como estando empenhado em tentar resolvê-lo*" por tais motivos "*correrá o risco de perder a confiança do público e dos políticos*" (ibidem). Isto implica uma dinâmica própria que pode desencadear situações mais ou menos complicadas a vários níveis. Algumas delas prendem-se com o facto de alguns reclusos se auto-mutilarem (cortes nos braços com lâminas, introdução por via oral de colheres, pilhas de rádios, tentativas de suicídio, entre outras).

Relativamente a este aspecto Gonçalves e Vieira afirmam "*os suicídios ocorrem com mais frequência em reclusos preventivos, não raro primários, onde os sentimentos de solidão e isolamento estão muito pregnantes*" (1989, p.15). Situações delicadas que necessitam de um acompanhamento ou internamento nos serviços de psiquiatria do Hospital de S. João de Deus em Caxias.

"*Os Estabelecimentos prisionais que mais recorrem ao H.P.S.J.D. são os do Montijo, Setúbal, Évora e Caldas da Rainha*" esta situação poderá acontecer e tende a agravar-se porque "*Inexiste qualquer programa de apoio a toxicodependentes, não obstante o elevado número existente no estabelecimento*" (Provedor de Justiça, 1995, o. c. pp. 275-99).

Estamos em crer, que se houvesse um sistema diferente de triagem e de acompanhamento aos toxicodependentes, esta categoria de reclusos teria muito a ganhar. Assim sendo, é de salientar a importância de uma assistência médica regular desde o início da detenção, porque como diz Fatela "*É inquietante verificar que são os próprios drogados que hoje em dia, exigem mais assistência médica*" (1989, p. 21). Por outro lado, uma ocupação do tempo (escola, formação profissional, práticas desportivas, etc) e uma proposta de medidas alternativas à prisão, quando tal for possível, talvez possa ser um investimento a não desprezar porque "*neste domínio, a educação adquire um papel mais importante que o da*

medicina, na medida em que está mais próxima da «dependência negociada», a qual exige o confronto com a realidade” (ibidem).

### 1.1.7 - TEMPO DE PENAS A CUMPRIR

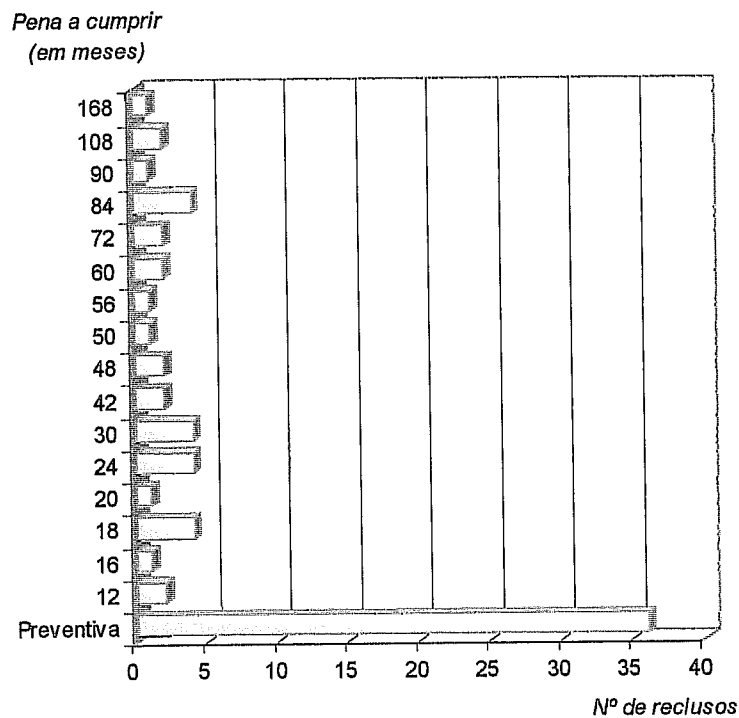


Gráfico 8 – Histograma de penas a cumprir (nº de meses)

Como se pode constatar a maioria desta população está presa, preventivamente (52%). Relativamente às penas que os reclusos foram sujeitos, predominam as que oscilam entre os 12 e os 24 meses (17%). Seguem-se as penas de 25 meses a 4 anos (11%), as penas de 49 meses a 6 anos e as de 73 meses a 8 anos.

Realce-se o facto da existência de um grande número de condenados num Estabelecimento Prisional Regional - 48%.

Esta situação é comum a outros Estabelecimentos Regionais pelo facto das transferências dos indivíduos condenados para os Estabelecimentos Centrais estarem condicionadas em virtude destes, se encontrarem superlotados, impedindo assim que os reclusos condenados possam vir a ter uma ocupação laboral.

Esta situação de inactividade, acrescida das condicionantes espaço/tempo não serem diversificadas dá origem a desmotivação, repulsa, estados de inquietação e ansiedade, entre estes reclusos, provocando ainda, em certos casos, a automutilação como já referimos anteriormente. Esta situação é realçada pelo Provedor de Justiça, ao afirmar “*A ocupação dos reclusos fica muito aquém do mínimo desejável, não se encontrando em curso qualquer projecto que revele alteração da situação a curto prazo*” (Recomendação Provedor Justiça p. 299).

Para além da função tradicional de guardar o recluso dentro da ordem e disciplina com respeito pela sua dignidade, executando assim uma decisão judicial a prisão deve ter uma outra função, não menos importante do que a primeira e que consiste na tentativa de preparar o recluso que lhe foi confiado para que possa regressar à vida em sociedade.

Somos levados a crer que, além, do inestimável papel ao nível das interacções que a Escola presta na prisão, algumas reflexões dos últimos anos revelaram a necessidade absoluta de reforçar acções de formação contínua para o pessoal de vigilância sobretudo o pessoal com mais anos de serviço para darem seguimento àquela função da escola.

O aprofundamento do conhecimento das ciências humanas em conjugação com novas tarefas ao pessoal penitenciário torna-se assim indispensável ao nível de uma formação contínua, porque como diz Philippou “*podemos afirmar sem grande margem de risco de errar, que a formação contribui grandemente para a evolução quer da prática quer das próprias mentalidades*” (1988, p. 1).

## **2. A ESCOLA NA PRISÃO E OS RECLUSOS**

### **2.1 - A POSIÇÃO DOS RECLUSOS QUE INQUIRIMOS**

Através do nosso inquérito procurámos recolher informações sobre as percepções que os reclusos detinham sobre a escola antes, durante e depois da sua reclusão. Para isso colocámos várias questões das quais destacamos e analisamos de seguida:

1. Motivos de inscrição e não inscrição nesta escola.
2. Que importância teve a frequência escolar antes de ser detido?
3. Que opinião tinham em relação às funções desta escola para com os alunos?
4. Como consideravam o papel desta escola em relação à integração e ao cumprimento de regras dos seus alunos na prisão?
5. Que opinião tinham os reclusos acerca desta escola que poderia ou não, favorecer os seus educandos de se inserirem melhor na sociedade?

Assim, pretendemos estudar os motivos porque se inscreveram e não se inscreveram nesta escola.

Para obter informações sobre estas questões recorremos a perguntas fechadas solicitando aos respondentes que nos informassem o seu grau de concordância que se situava entre o “concordo totalmente”, “concordo”, “não tenho opinião”, “discordo” e “discordo totalmente”.

São os resultados que obtivemos que iremos de seguida apresentar e analisar.

#### **2.1.1 - RAZÕES ACTIVAS E RAZÕES PARA A NÃO FREQUÊNCIA DA ESCOLA**

##### **2.1.1.1 - Razões activas**

Começaremos por apresentar os motivos de inscrição na escola deste Estabelecimento Prisional. Para este efeito, escolhemos dois indicadores agregados “*escola positiva*” e “*escola negativa*”, na questão 10.

Para estudarmos a *escola positiva* fomos estudar as respostas através dos indicadores simples:

- 10.1 Porque queria aprender
- 10.4 Porque gosto de aprender
- 10.5 Para conviver com os outros

Nestas questões, pediam-se respostas quantitativas formuladas sobre uma escala de seis posições, numeradas de 1 a 6, onde se atribuía para o escalão *nada importante* a posição 1 e para o  *muito importante* a posição 6. Agregaram-se os resultados destas três questões da seguinte forma: Adicionou-se os valores indicados em Resposta às três questões e o resultado, para cada indivíduo, foi classificado em *menos importante* se a pontuação era de 3 até 9 pontos e *mais importante* se era superior. Assim, os valores dos indicadores agregados são os seguintes:

TABELA 16 – IMPORTÂNCIA DA INSCRIÇÃO NA ESCOLA DO ESTABELECIMENTO PRISIONAL

ESCOLA POSITIVA	FREQUÊNCIA	%
Menos importante	12	54,5
Mais importante	10	45,5
Total	22	100,0

Da análise deste quadro parece resultar que uma ligeira maioria dos alunos ou seja 54,5% dos reclusos inscritos, inscreveram-se nesta escola com uma imagem de escola pouco positiva, o que nos leva a inferir que essas inscrições não foram no sentido de quererem aprender, gostarem de aprender e de conviver com os outros na escola.

Para estudarmos a *escola negativa*, fomos estudar as respostas através dos indicadores simples:

- 10.2 Passar o tempo
- 10.3 Porque fui obrigado
- 10.6 Porque não tinha nada que fazer

Também se pedia uma resposta quantitativa formulada sobre uma escala de seis posições, numeradas de 1 a 6, onde se atribuía para o escalão *nada importante* a posição 1, para o  *muito importante* a posição 6. Procedeu-se de forma idêntica à anterior e os valores do indicador agregado foram os seguintes:

TABELA 17 – IMPORTÂNCIA DA INSCRIÇÃO NA ESCOLA  
DO ESTABELECIMENTO PRISIONAL

ESCOLA NEGATIVA	FREQUÊNCIA	%
Menos importante	9	40,9
Mais importante	13	59,1
Total	22	100,0

Uma larga maioria de reclusos que se inscreveram na escola, ou seja 59,1%, parecem concordar que a sua inscrição foi feita no sentido de passar o tempo, porque “fui obrigado” e porque “não tinha nada que fazer”.

#### 2.1.1.2 - Razões para a não frequência da Escola

Também quisemos estudar e tentar compreender os motivos que levaram os reclusos a não se inscreverem nesta escola, na questão 11, onde se pedia uma resposta quantitativa formulada sobre uma escala de seis posições numeradas de 1 a 6, onde se atribuíam para o escalão *nada importante* a posição 1 e para o escalão *muito importante* a posição 6.

Antes de apresentarmos os resultados encontrados, lembramos que, só 48 reclusos responderam a esta questão porque aos 22 inscritos nesta escola, representando 31,42%, se pedia que se abstivessem de responder. Assim, os valores de cada indicador simples desta questão 11 vão variar teoricamente entre 1 e 6 e os valores encontrados são os seguintes:

##### 11.1 Porque já tenho o 6º ano de escolaridade

Um grupo de reclusos representado por 16,67% absteve-se de responder. Dos restantes inquiridos, 52,08% parecem atribuir grande relevância ao facto de não se poderem inscrever na escola por já possuírem o 6º ano de escolaridade.

Por outro lado, infere-se que 18,75% ao não se inscreverem na escola, parecem dar menor significado ao facto de já terem o 6º ano.

TABELA 18 – MOTIVOS DE NÃO INSCRIÇÃO NA ESCOLA DO ESTABELECIMENTO PRISIONAL

PORQUE JÁ TENHO O 6º ANO DE ESCOLARIDADE	FREQUÊNCIA	%
Não responderam	8	16,67
1 Nada importante	9	18,75
2	0	0
3	0	0
4	3	6,25
5	3	6,25
6 Muito importante	25	52,08
Total	48	100,0

### 11.2 Porque não quero continuar a estudar

Nesta questão, 10,42% dos reclusos não se pronunciaram. Da restante população prisional inquirida, surge um grupo representando 56,25% e que lhe atribui valorização mínima. Registe-se no entanto, que 20,84% dos inquiridos parece dar total concordância a esta questão considerando-a muito importante. Por último, um grupo de reclusos representados por 8,33% também parece atribuir pouca importância à questão ao atribuir-lhe a valorização 2. Assim, pensamos que a maioria dos respondentes parece mostrar alguma vontade de continuar a estudar.

TABELA 19 – MOTIVOS DE NÃO INSCRIÇÃO NA ESCOLA DO ESTABELECIMENTO PRISIONAL

PORQUE NÃO QUERO CONTINUAR A ESTUDAR	FREQUÊNCIA	%
Não responderam	5	10,42
1 Nada importante	27	56,25
2	4	8,33
3	1	2,08
4	1	2,08
5	0	0
6 Muito importante	10	20,84
Total	48	100,0

### 11.3 Porque a escola não tem interesse

Um grupo de reclusos representado por 31,25% não quis dar a sua opinião. Dos restantes inquiridos há um grupo representado por 52,09% que parece discordar da afirmação apresentada (porque a escola não tem interesse) ao atribuir-lhe a valorização mínima, o que nos leva a inferir que estes reclusos manifestam algum interesse pela escola.

TABELA 20 – MOTIVOS DE NÃO INSCRIÇÃO NA ESCOLA DO ESTABELECIMENTO PRISIONAL

PORQUE A ESCOLA NÃO TEM INTERESSE	FREQUÊNCIA	%
Não responderam	15	31,25
1 Nada importante	25	52,09
2	1	2,08
3	2	4,17
4	1	2,08
5	3	6,25
6 Muito importante	1	2,08
Total	48	100,0

### 11.4 Porque não quero aprender

Neste item, 41,67% da população prisional não apresentou qualquer resposta. Por outro lado, apenas 10,42% parece dar a sua concordância total à pergunta. A grande maioria dos respondentes, representada por 41,67%, consideraram nada importante esta afirmação, o que nos leva a deduzir que estaria disposta a aprender e, logo, a frequentar a escola.

TABELA 21 – MOTIVOS DE NÃO INSCRIÇÃO NA ESCOLA DO ESTABELECIMENTO PRISIONAL

PORQUE NÃO QUERO APRENDER	FREQUÊNCIA	%
Não responderam	20	41,67
1 Nada importante	20	41,67
2	0	0
3	1	2,08
4	1	2,08
5	1	2,08
6 Muito importante	5	10,42
Total	48	100,0

### 11.5 Porque não sou obrigado

Também aqui, 31,25% dos inquiridos não responderam. Da restante população inquirida, 12,50% parece ser da opinião que constitui motivo importante para a não inscrição na escola o facto de a isso não ser obrigado. Contrariamente, 43,75% dos respondentes têm uma opinião oposta, atribuindo a este item a valorização mínima.

TABELA 22 – MOTIVOS DE NÃO INSCRIÇÃO NA ESCOLA DO ESTABELECIMENTO PRISIONAL

PORQUE NÃO SOU OBRIGADO	FREQUÊNCIA	%
Não responderam	15	31,25
1 Nada importante	21	43,75
2	1	2,08
3	3	6,25
4	1	2,08
5	1	2,08
6 Muito importante	6	12,51
Total	48	100,00

### 11.6 Porque tenho más recordações da escola

Uma larga maioria, ou seja, 47,92% da população reclusa absteve-se de responder. Por outro lado, apenas 16,67% parecem considerar as más recordações da escola como motivo suficiente para a não inscrição nesta instituição. Contrastando esta opinião, parecem estar 29,17% dos inquiridos ao valorizarem minimamente esta questão, o que nos leva a inferir que este grupo de respondentes não se inscreveu nesta escola mas não devido a más recordações escolares.

TABELA 23 – MOTIVOS DE NÃO INSCRIÇÃO NA ESCOLA DO ESTABELECIMENTO PRISIONAL

PORQUE TENHO MÁIS RECORDAÇÕES DA ESCOLA	FREQUÊNCIA	%
Não responderam	23	47,92
1 Nada importante	14	29,17
2	1	2,08
3	1	2,08
4	1	2,08
5	0	0
6 Muito importante	8	16,67
Total	48	100,0



Parece que, quem frequenta esta escola reparte igualmente a sua opinião sobre as imagens que tinham do seu passado escolar. Assim, 50% dos alunos consideram que a escola frequentada antes da sua detenção, os ajudou na sua integração social. Saliente-se no entanto que os restantes 50% parecem ter uma opinião menos favorável acerca daquela função escolar. Entre quem não se inscreveu na escola, 54,2% parece querer afirmar que o seu passado escolar não os favoreceu na sua integração social.

Deste quadro, decorre que um grupo de reclusos totalizando 52,9% indicia que aquela escola não os preparou para enfrentar a vida, não os ajudou na obtenção de emprego, nem os preparou para avaliar os riscos da vida.

Para estudarmos a contribuição para a construção de valores humanistas que os reclusos atribuem à escola, fomos estudar também as respostas da questão nº 12, cujos indicadores simples eram os seguintes:

- D Desenvolveu no sentido de respeitar os outros
- E Ajudou-o a viver a vida pelo lado melhor

Também os escalões apresentados para estes indicadores tinham a variação de discordo totalmente, discordo, não tenho opinião, concordo e concordo totalmente, para uma pontuação que se situava entre 1 e 5 respectivamente. Por isso, os valores do indicador agregado vão variar, teoricamente, entre 2 e 10 e a sua classificação é de *imagem negativa* se o total for igual ou inferior a 4 e *imagem positiva* se é superior a 7.

TABELA 25 – PERCEPÇÕES QUE OS RECLUSOS TÊM,  
DA ESCOLA NO SEU PASSADO

HUMANIZAÇÃO	RECLUSOS QUE FREQUENTAM A ESCOLA	RECLUSOS QUE NÃO FREQUENTAM A ESCOLA	TOTAL
Imagem negativa	10 45,5%	21 43,8%	31 44,3%
Imagem positiva	12 54,5%	27 56,3%	39 55,7%
Total	22 100,0%	48 100,0%	70 100,0

Deste quadro resulta que 54,5% dos alunos inscritos nesta escola têm uma imagem positiva de humanização da escola frequentada no seu passado. Também se pode inferir que 56,3% dos reclusos deste Estabelecimento Prisional que não frequentam a Escola vêem a mesma com uma função positiva de humanização.

Ambos os grupos que referenciámos parecem reconhecer esta função humanizadora vivida no seu passado escolar, sendo mais acentuada para quem não está inscrito nesta escola.

TABELA 26 – FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS AOS ITENS DA QUESTÃO 13, RELATIVAMENTE ÀS FUNÇÕES DA ESCOLA

ITEM	Concordo totalmente	Concordo	Não tenho opinião	Discordo	Discordo totalmente	TOTAIS
A - Cria hábitos de trabalho	39	22	1	0	0	62
B - Fomenta atitudes de relação de uns com os outros	0	54	2	0	0	56
C - Prepara para prosseguimento de estudos	0	56	2	0	0	58
D - Permite uma melhor compreensão do mundo e da vida	2	60	2	0	0	64
E - Ajuda a distinguir o bom do mau	0	49	2	0	0	51
F - Desenvolve o espírito de curiosidade	51	5	1	0	0	57
G - Fomenta atitudes de interajuda	42	17	4	0	0	63

Em relação às funções da Escola, os Reclusos não denotam valências negativas, quer os que frequentam quer os que a não frequentam.

O item mais valorizado corresponde a *Desenvolve o espírito de curiosidade*, seguido de *Fomenta atitudes de interajuda* e *Cria hábitos de trabalho*.

TABELA 27 – FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS AOS ITENS DA QUESTÃO 14

ITEM	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Discordo totalmente	TOTAIS
A – Contribui para melhorar o relacionamento com os guardas prisionais?	0	10	52	0	2	64
B – Ajuda a melhorar as relações com os seus colegas?	0	21	43	2	0	66
C – Permite um melhor cumprimento das regras deste Estabelecimento Prisional?	0	32	21	9	0	62

De uma forma geral as respostas a esta questão evidenciam uma valorização positiva dos aspectos equacionados. *O melhor cumprimento das regras do Estabelecimento Prisional* é mais pontuado positivamente pelos reclusos; *As relações com os colegas* situam-se em segundo lugar; em terceiro e último coloca-se o *Relacionamento com os guardas prisionais*.

TABELA 28 – FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS AOS ITENS DA QUESTÃO 15

ITEM	Concordo totalmente	Concordo	Não tenho opinião	Discordo	Discordo totalmente	TOTAIS
A - Estimula a minha continuação dos estudos	21	0	35	0	5	61
B - Vai fazer com que os outros me aceitem melhor	0	19	31	3	2	55
C - Avalio melhor os riscos de vida na sociedade	0	0	27	0	6	33
D - Fico mais motivado para trabalhar	0	0	39	0	0	39
E - Não vai produzir qualquer alteração na minha vida	35	0	8	0	22	65
F - Encoraja-me para ter mais vontade de recomeçar a vida	20	0	32	0	10	62

Uma vez interrogados sobre *Os efeitos que a Escola lhes irá provocar quando saírem da prisão*, os reclusos revelam alguma polarização de opiniões associada à sua omissão.

O item onde a polarização foi maior correspondeu a *Não vai produzir qualquer alteração na minha vida*.

Mais de metade dos reclusos respondentes é de opinião que não irá produzir alteração na vida pessoal. Mais de  $\frac{1}{3}$  manifesta opinião contrária.

Com alguma polarização, embora menor, situa-se o item *Encoraja-me para ter mais vontade de recomeçar a vida*.

Perto de  $\frac{1}{3}$  dos respondentes concorda totalmente com a afirmação anterior, contra 16% que manifesta opinião oposta. A maioria dos respondentes não manifesta opinião. O item *Estimula a minha continuação dos estudos* tem um perfil de respostas semelhante ao do item anterior.

Mais de  $\frac{1}{3}$  concorda com a afirmação expressa no item. Em oposição, 8% afirma discordar totalmente; tal como no item anterior, a grande maioria dos respondentes não tem opinião. Com menos contraste surgem as respostas ao item *Vai fazer com que os outros me aceitem melhor*; os respondentes distribuem-se maioritariamente entre a concordância e não ter opinião.

Os dois últimos itens *Avalio melhor os riscos de vida na sociedade* e *Fico mais motivado para trabalhar*, são caracterizados por respostas maioritárias de omissão de opinião.

TABELA 29 – FREQUÊNCIAS – QUESTÃO 16

VALORES	FREQUÊNCIA
1	0
2	0
3	0
4	0
5	35
6	0
7	0
8	18
9	11

O último item requeria a avaliação pelos respondentes das condições de inserção dos formandos na Escola. As respostas expressas na Tabela 29 revelam a inexistência de respostas negativas.

A maioria situa-se no ponto intermédio e 45% assinalam os dois pontos de valoração máxima.

**COMENTÁRIOS  
FINAIS**

Consideramos fundamental salientar que há uma enorme escassez de publicações no respeitante ao tema abordado, o que obviamente dificultou o nosso estudo. Conforme afirmado anteriormente, limitamo-nos a dar algum contributo para o estudo do papel da Escola nas prisões.

Para além dos conceitos da Escola que os Reclusos têm em Estabelecimento Prisional, quisemos também perceber os constrangimentos e as percepções que os Reclusos tinham da Escola, antes e durante a sua detenção.

Quanto à composição dos respondentes verifica-se uma elevada percentagem de indivíduos jovens (entre os 16 e os 30 anos), na sua maioria de origem urbana, com perto de  $\frac{1}{3}$  de proveniência rural.

A maioria dos indivíduos pertencentes à comunidade prisional possui uma formação escolar que ronda os 4 a 6 anos.

Verificámos que grande parte desta população diz pertencer aos sectores secundário e terciário, 47% e 37%, respectivamente. O sector primário é menos significativo, contudo, a maior parte destes reclusos não possui experiência profissional relevante, ocorrendo mudanças frequentes de emprego oscilando por trabalhos diferenciados e por trabalhos sazonais o que, conseqüentemente, os conduziu a largos períodos de inactividade profissional. Em muitos casos serviu de impulso a actividades menos lícitas.

No estudo anteriormente referido MORRIS (1975) diz que *"...de forma geral o comportamento desviante é todo e qualquer comportamento que se afasta ou desvia das normas de algum subgrupo ou micro-sociedade dentro da sociedade mais ampla"* (p.316).

Em relação ao tempo de penas a cumprir a larga maioria encontra-se com Estatuto de Prisão Preventiva (52%).

De realçar o facto da existência de um grande número de condenados num E.P.R. – 48%.

Uma grande parte está acusada ou pronunciada por crimes directamente relacionados com a droga, outra parte está acusada ou pronunciada por crimes contra a propriedade, comportamentos ilícitos que "encobrem" a necessidade de alimentar a sua dependência.

*"Dados recentes apontam para uma incidência de pelo menos, cerca de 40% de detidos, em estabelecimentos prisionais portugueses, acusados de delitos directa ou indirectamente relacionados com a droga."* (Poças, 1989, p.56)

É de salientar a importância de uma assistência médica regular desde o início da detenção pois segundo diz Bishop, 1989, (o.c.p.14) *“O problema da droga é um dos mais graves que o sistema prisional tem de enfrentar”*, porque ele *“afecta a vida dos próprios reclusos.”*

No nosso estudo predomina o tráfico de estupefacientes com 41,4% de detenções, o que nos leva a inferir que, se a toxicod dependência é uma “doença” da nossa civilização, também é uma realidade intramuros.

Com uma triagem e um acompanhamento seriamente cuidados, esta categoria de reclusos só beneficiaria. A ocupação do tempo (Escola, formação profissional, práticas desportivas,...) e um conjunto de medidas alternativas à prisão é em nossa opinião um investimento a não pôr de lado, onde a Educação adquire um papel crucial. Segundo diz Philipou *“podemos afirmar sem grande margem de risco de errar, que a formação contribui grandemente para a evolução quer da prática quer das próprias mentalidades”* (1988, p.1).

Desejaríamos que o nosso estudo fosse uma pequena semente no estudo do papel da Escola nestas instituições, no sentido de se compreender melhor as interações que ali têm lugar.

Assim sendo, procurámos recolher informações sobre as percepções que os Reclusos detinham sobre a Escola antes e durante a sua reclusão.

Nos itens associados a uma visão positiva da Escola revelaram ter uma imagem da Escola pouco positiva. Nos itens associados a uma visão negativa da Escola, uma larga maioria de Reclusos que se inscreveram na Escola, ou seja 59,1%, parecem concordar que a sua inscrição foi feita no sentido de passar o tempo, por terem sido obrigados ou porque não tinham nada que fazer.

Quisemos também compreender as razões para a não frequência da Escola. Só 48 Reclusos responderam a esta questão porque aos 22 inscritos nesta Escola, representando 31,42%, se pedia que se abstivessem de responder.

Um grupo de Reclusos (16,67%) absteve-se de responder; 52,08% alegam não se poderem inscrever na Escola por já possuírem o 6º ano de escolaridade; infere-se que 18,75% ao não se inscreverem na Escola, parecem dar menor significado ao facto de já possuírem o 6º ano. Em relação à questão 11.2 concluímos que a maioria dos respondentes revela alguma vontade de continuar a estudar.

Ao verificarmos os baixos níveis de escolarização desta população prisional entendemos que a Escola se deva comprometer e participar positivamente na *“formação de cidadãos capazes de julgar com espírito crítico o meio social em que se integram”* (LBSE 46/86, Artº 2º) e que poderá passar por uma Escola Adaptativa que possibilite acções abertas à comunidade inserindo nela os jovens que saem; de salientar que a articulação Formação Geral/Formação Profissional, também poderão desempenhar um papel fundamental. Estamos em crer que o professor é alvo de expectativas porque, conforme Alves-Pinto *“Normalmente as pessoas buscam interacções continuadas com aqueles de quem gostam e evitam-nas com as pessoas em relação às quais não se sentem atraídas”* (1995, p.154).

Acerca de más recordações da Escola (questão 11.6) 47,92% da população reclusa absteve-se de responder. Por outro lado 16,67% parecem considerar as más recordações da Escola como motivo de força maior para a não inscrição nesta instituição, contudo, 29,17% não se inscreveu nesta Escola mas não devido a más recordações escolares.

Acerca das percepções da Escola, tal como foram vividas no passado pelos Reclusos, 54,5% dos alunos inscritos nesta Escola têm uma imagem positiva de humanização da Escola frequentada no seu passado.

Também se pode inferir que 56,3% dos Reclusos deste E.P. que não frequentam a Escola vêem a mesma com uma função positiva de humanização.

No respeitante às funções da Escola, os Reclusos não denotam valências negativas, quer os que frequentam quer os que não frequentam.

Ao analisarmos as respostas aos itens da questão 14 salientemos *O melhor cumprimento das Regras do Estabelecimento Prisional* como sendo o mais pontuado positivamente pelos Reclusos, seguindo-se *As relações com os colegas* e em último coloca-se o *Relacionamento com os guardas prisionais*.

Inquiridos sobre os *efeitos que a Escola lhes irá provocar quando saírem da prisão*, os Reclusos revelam alguma polarização de opiniões e simultaneamente uma frequência elevada de não respostas.

O item onde a polarização foi maior correspondeu a *Não vai produzir qualquer alteração na minha vida*, e, seguidamente *Encoraja-me para ter mais vontade de recomeçar a vida*.

Este conjunto de respostas vem manifestar alguma ambivalência em relação aos reclusos.

A avaliação pelos respondentes das condições de inserção dos formandos na Escola revela a não existência de respostas negativas.

Muitos dos nossos momentos quotidianos são vividos em organizações. Teixeira afirmou que *“De entre as organizações que estruturam a nossa sociedade a organização Escola é uma das mais relevantes”* (1993, p.58).

Mas nem todas as Escolas são iguais já que algumas delas estão inseridas em organizações fechadas como é o caso das Escolas nas prisões. Aqui o espaço escolar poderá ter uma função recuperadora e/ou integradora na sociedade, interagindo com os seus formandos.

Fomos procurar estudos sobre organizações e em algumas teorias organizacionais, um meio para podermos compreender melhor o tipo de interacções praticadas na Escola da prisão, às quais Alves-Pinto chamou *“sistemas de interdependência”* (cfr.1995, p.102).

O Decreto-Lei 172/91 apresenta um novo modelo de gestão com o que se alargam, objectivamente, as fronteiras destas Escolas possibilitando a entrada dos parceiros sociais e a ida de especialistas e técnicos vários à prisão contribui para a socialização dos Reclusos e vai ao encontro da participação alargada dos diversos actores no processo educativo.

O nosso estudo empírico permitiu-nos tirar algumas conclusões tomando como base os resultados obtidos no decorrer da investigação face ao problema inicialmente formulado dos quais relevamos os seguintes:

Conforme anteriormente referimos a escola é valorizada pela maioria dos reclusos.

Os reclusos frequentadores da escola representam-na de uma forma positiva, porque através dela obtêm certificação e formação profissional, condicionantes que poderão pesar no processo de integração e entrada no mercado de trabalho. Por outro lado, proporciona-lhe um clima favorável à resolução de problemas pessoais e familiares durante o período de reclusão.

O nosso estudo não pretende apresentar um modelo de escola na prisão mas tão somente inferir o seu papel na integração social do recluso como referimos anteriormente. Assim, há aspectos decorrentes da observação directa da vivência profissional e do estudo realizado, que justificam chamadas de atenção para eventualmente se encontrarem caminhos de solução. Estes e outros factos levam-nos a acrescentar algumas recomendações:

Do anteriormente referido decorre que será desejável que os Serviços Prisionais fomentem e apoiem a realização de trabalhos em meio penitenciário, a fim de se obter uma visão global sobre esta temática. Assim, será possível que de uma forma progressiva e fundamentada, se consiga um permanente aperfeiçoamento e adequação das acções educativas nos Estabelecimentos Prisionais.

Sendo a escola uma realidade de instituição prisional ela terá que se comprometer cada vez mais de modo a encontrar processos que permitam e exijam uma maior autonomia, tomada de consciência perante os desafios e problemas de cada um e da comunidade.

Por esse motivo, deverá o Ministério da Educação proporcionar os recursos humanos necessários para a realização de mais acções educativas na prisão.

Por outro lado, tanto o Ministério da Justiça como o da Educação poderão proporcionar informação, sensibilização e formação específica a quem desenvolva tarefas educativas nos Estabelecimentos Prisionais.

É conveniente que seja divulgado o trabalho que se desenvolve nos Estabelecimentos Prisionais como meio de sensibilizar a comunidade e parceiros sociais para uma maior interacção com estas instituições.

Estamos em crer, que hoje em dia, não se pode conceber qualquer processo profissionalizante sem um mínimo de instrução, pelo que a vertente formação geral/profissional são uma realidade da escola na prisão. Assim numa visão prospectiva desta temática é possível a elaboração de projectos integrados e de cooperação pela Escola Instituto de Emprego e Formação Profissional, autarquias e empresas onde se perspectiva a inserção de reclusos e a aplicação do R.A.V.E..

Ao concluirmos este trabalho sentimo-nos conscientes do muito que não explorámos e da nossa incapacidade de apreender parte do que os outros produziram no campo da investigação e que norteou o nosso estudo, como bem diz Teixeira, (1993, p. 547) *“Tudo o que fizemos, neste trabalho, foi, afinal, espreitar para dentro da realidade e devemos admitir que gostámos bastante do que nos foi dado a ver”*.

Também acreditamos ser possível fazer das escolas dos Estabelecimentos Prisionais espaços de realização pessoal e de grupo através de um sistema de trocas sociais capazes de contribuir positivamente para um projecto comum que poderá fazer destas escolas espaços de auto-realização de cada um.

Como nota final, e se nos for permitido afirmar porque não avançar-se já com negociações, no sentido de se estabelecerem protocolos entre a D.G.S. Prisional e aqueles parceiros sociais - autarquias, Instituto de Emprego e Formação Profissional e empresas - tendo em vista a resolução futura do problema?

Pela parte que nos toca desenvolveremos todos os esforços para que isso aconteça, porque ao fim de dezassete anos de actividade também ligada a esta instituição sentimo-nos “presos” a ela de tal forma que convém recordar o que disse Pessoa “*Tudo vale a pena se a alma não é pequena*” (1970, p. 70). Isto poderá conduzir-nos à seguinte linha de pensamento: “*ser professor é ser aberto à relação com os outros e ser membro de uma comunidade que é a escola, que deve participar activamente no sentido de uma recriação permanente*” como bem diz Teixeira (1993, p. 548).

Dada a complexidade de papéis exigidos, e o próprio desgaste psicológico, estamos em crer que seria extremamente proveitoso organizarem-se encontros periódicos entre agentes educativos ligados aos estabelecimentos prisionais. Seria assim possível trocarem-se experiências, actualizarem-se conhecimentos, discutirem-se recursos e estratégias que, nas acções por si dinamizadas, possam ser promotoras de sucesso educativo e pessoal. Não menos importante seria o facto destes encontros, para além de se constituírem como formação em exercício, e logo contextualizada, poderem ter um efeito compensatório, ou de catarse, para as inúmeras tensões que se vão acumulando durante o desempenho profissional destes docentes.

É nossa opinião que todos estamos de acordo quanto à utilização de metodologias activas, convictos que estas promovem o empenhamento dos sujeitos na construção das suas aprendizagens, no desenvolvimento de capacidades e conseqüente aumento de confiança nas suas potencialidades. Logo, são de incentivar e apoiar todas as iniciativas dos formandos que conduzam à aquisição de novas competências sociais, académicas e técnicas, numa perspectiva de auto-formação.

Torna-se “urgente” dar respostas adequadas às expectativas destas pessoas.

Pensamos que é fundamental um processo de discussão educativa em Portugal acerca de como se “desenrola” o Ensino em contexto de Estabelecimento Prisional porque, como bem diz Candeias “*macaquear formas educativas inspiradas nos métodos activos e na educação nova, o transferi-las para sistemas educativos massificados, mais não representa*

*do que contribuir para uma progressiva alfabetização dos jovens, a quem, e a pretexto de uma maior flexibilidade, quer dos processos de aprendizagem, quer dos conteúdos do Ensino, quer do controlo dos conhecimentos e da avaliação, pouco ou nada se exigirá.*

*Pouco mais representará do que eliminar administrativamente o insucesso escolar, ao mesmo tempo que se intensificam as bases da segregação social através do ensino, e pouco mais representará do que dar oportunidades a Governos pouco conscientes de apresentar estatísticas educativas optimistas, baseadas, na verdade, no mais negro espectro educativo.”*

(1993, p. 590)

Ao finalizarmos o nosso trabalho fazemo-lo conscientes das limitações que se impõem a um estudo como o nosso. Não nos sendo permitido generalizar conclusões, esperamos que este contribua, de alguma forma, para melhorar as expectativas de vida aos que, talvez, dela menos esperam, os Reclusos.

**EXISTO**  
*A natureza!*  
*Aprendeu a admirar,*  
*O verde de certeza,*  
*O azul para sonhar.*  
*Muitos animais*  
*Não podiam faltar,*  
*Outras coisas mais*  
*Para acarinhar.*  
*E foi com a natureza*  
*que aprendeu a viver.*  
*Viver, viver até morrer!*  
*Existo e digo:*  
*“quero aprender.”*

*Os estudos prossigo*  
*Enquanto entender.*  
*Aprender pelo estudo*  
*Enquanto estudar,*  
*Estupefacto fico mudo*  
*Pelo que estão a ensinar.*  
*Nesta sociedade*  
*Muito consumista*  
*Falta a realidade.*  
*Ninguém é realista.*  
*Vemos o mundo a derrocar,*  
*A ir para o fundo*  
*E ninguém a segurar.*

(Recluso)

## **BIBLIOGRAFIA**

- *A Região de Saúde em Números* (1995). Revista da ARS Alentejo, nº 0.
- ALVES, M. e BORGES, P., (s/d), Os conflitos nas organizações in Caderno nº 2 I.S.E.T., Porto.
- ALVES-Pinto C. (1995). Sociologia da Escola. Lisboa: McGraw-Hill.
- ALVES-Pinto, C.; FORMOSINHO, J. (1996). Auto-estima, auto-conceito académico, alienação e sucesso escolar. Nº especial.
- ALVES-PINTO, C. e FORMOSINHO, J., (1986), "Auto-estima, auto-conceito académico, alienação e sucesso escolar, Desenvolvimento", Nº. especial, Maio, pp. 129 - 144.
- ALVES-PINTO, C., (1983), L'entré université ou Portugal - essai d'approche systeminique en education - Tours, Thése et lettres.
- ALVES-PINTO, C., (1988), A Socialização Escolar: efeitos da homogeneização, Maio, Lisboa.
- ALVES-PINTO, C., (1995), Sociologia da Escola, Lisboa, McGraw-Hill.
- ALVES-PINTO, M. C., (1995), Sociologia da Escola, Lisboa, McGraw - Hill.
- ALVIM, F., (1983), O Problema da Reintegração Social dos Delinquentes in Correia Eduardo e outros; (1983), Cidadão Delinquente: Reinserção Social, Publicação do Instituto de Reinserção Social, Lisboa.
- BENAVENTE, Ana; ROSA, Alexandre; da Costa, António Firmino; ÁVILA, Patrícia, Estudo Nacional de Literacia: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica, FCG/CNE, Lisboa.
- BELCHIOR, F. O. (1990). Educação de Adultos e Educação Permanente, a Realidade Portuguesa, Lisboa: Livros Horizonte.
- BISHOP, N., (1989), O Problema da droga nas prisões suecas - várias formas de o encarar, in Temas Penitenciários, Revista da Direção Geral dos Serviços Prisionais 1/89.
- BRYMAN, A. e CRAMER, (1993), Análise de dados em Ciências Sociais, utilizando as técnicas do SPSS, Oeiras, Celta Ed.
- C.C.R.A. (1994). Programa Operacional do Alentejo. Q.C.A. 1994/1999.
- C.R.S.E. (1988). A Gestão do Sistema Escolar. Lisboa: ME/GEP.
- C.R.S.E. (1988). Documentos Preparatórios III. Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos. Lisboa: ME/GEP.
- CABANAS, JOSÉ Q., (1989), Sociologia L' Educacion, Ed Dykinson, Madrid.
- Cadernos Pensar Educação (1986): 4ª Conferência Internacional da UNESCO. nº 14 (Paris, 1985).
- CANÁRIO, R., (1990), O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local in Inovação e Projecto Educativo da Escola, Educa, Lisboa.
- CANDEIAS, A., (1993), "Educar de outra forma", A Escola Oficina nº 1 de Lisboa - 1905-1930, Instituto de Inovação Educacional.
- CANDEIAS, M., (1992), "Professores na Prisão", in Jornal "O Público" (03/03) - p. 28.

- CATALÁN, J.; GALLACH, M. (1993). La Educación de Adultos como Medio para la Promoción y Cualificación Profesional e Laboral. In Rev. AULA de INNOVACIÓN Educativa nº 16/17.
- CHIAVENATO, I., (1983), Introdução à Teoria Geral de Administração, S. Paulo, McGraw - Hill.
- COHEN, A., (1971), La Deviance, J. Duclot, Gundlox.
- Comité de Ministros aos Estados Membros sobre as Regras Penitenciárias, (1987), in "Temas Penitenciários", Revista da Direcção-Geral dos Serviços Prisionais 1/88 - pp.27-30.
- Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (1996). Hamburgo: UNESCO.
- III Conferência Europeia sobre Educação de Adultos (1995). Madrid: UNESCO.
- CORREIA, M., (1981), Tratamento Penitenciário, Lisboa - Porto Ed. Centro do Livro Brasileiro.
- COSTA, H. V. (1996). Educação de Adultos no Alentejo. A realidade no Século XX.
- COSTA e PEREIRA, (1989), Nos limites do social - droga e meio prisional, in Temas Penitenciários, Revista da Direcção Geral dos Serviços Prisionais 2/89.
- CUNHA, M., (1994), Malhas que a reclusão tece: Questões identidade numa prisão feminina, Lisboa, Ed. Gabinete dos Estudos judiciais-sociais do Centro de Estudos Judiciais.
- DEB, (1994). A Educação Recorrente. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- D.E.B. (1994). SUC Informação. Folha Informativa. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- DEB, (s/d). Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- DEB/Ministério da Educação (1994). Cursos de 1º Ciclo de Educação Recorrente.
- DEB/Ministério da Educação (1996). Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis.
- D.G.A.E.E. (1988). Cursos Nocturnos do 2º ciclo do Ensino Básico. Considerações Gerais, Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa, 1988.
- D.G.E.E. (1992). Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990). Lisboa: D.G.E.E.
- D.P.G.F. (s/d). Carta Escolar do Concelho de Évora. Évora: Câmara Municipal de Évora.
- D.R.E.S. (1995). A Educação de Adultos em Portugal.
- DINIS, M. A. S. (1993). As Fadas não foram à Escola. Porto: Edições Asa.
- ESTEVES, M. J. B. (1995). Os novos Contornos do Analfabetismo. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.
- FATELA, J., (1989), Práticas transitórias - da medicação à educação, in Temas Penitenciários, Revista da Direcção Geral dos Serviços Prisionais 1/89.
- FORMOSINHO, J., (1988), Gestão do Sistema Escolar, Principios para a Organização e Administração Escolar Portuguesa, C.R.S.E., M.E., Lisboa

- FORTES, F., (1991), Fronteiras da Realidade e da Ilusão, in Centro de Formação Penitenciária, Caxias, Dezembro, p. 53.
- FOUCAULT (1975), Surveiller et punir, trad. (1977), Vigiar e Punir, p. 43.
- FREIRE, P. (1975). A Pedagogia do oprimido. Porto: Afrontamento.
- Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação/Comissão de Coordenação da Região Alentejo/ Direcção Regional de Educação do Sul (1991). Carta Escolar da Região Alentejo.
- GHIGLIONE e MATALON, (1992), O Inquérito Teoria e Prática, Oeiras, Celta Editora.
- GIROD, R. (1989). Problèmes de Sociologie de l'Education. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- GONÇALVES e VIEIRA, (1989), Um modelo multidimensional para a prevenção do suicídio na prisão, in Temas Penitenciários, Revista da Direcção Geral dos Serviços Prisionais, 2/89.
- GONÇALVES, R., (1993), Adaptação à Prisão: um processo vivido e observado, Lisboa, Direcção-Geral dos Serviços Prisionais.
- GOFFMAN, ERVING, (1983), A Representação do Eu na vida quotidiana
- GOFFMAN, E., (1987), Manicomios, Prisões e Conventos, 7ª Edição, S. Paulo, Perspectiva S. A.
- GRALHA, O. a), (1993), "Ensino nas Prisões prepara Alunos para a Reinserção Social", in Notícias da Educação, Outubro, p. 20.
- GRALHA, O. b), (1993), "Um Sistema de Sucesso", in Jornal "O Público", 1 (07/07), p. 21.
- GRALHA, O., (1992), "O Papel Ressocializador da Escola na Prisão", 2º. Encontro de Professores dos Estabelecimentos Prisionais, Junho, pp. 3 - 5.
- GRALHA, O., (1993), Ensino nas Prisões prepara Alunos para a Reinserção Social, Notícias da Educação, (10 - 93).
- GUSMÃO, M. J. & MARQUES, A. J. G. (Trad.) (1978). 1ª Conferência Internacional da UNESCO (Dinamarca, 1949). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- GUSMÃO, M. J. & MARQUES, A. J. G. (Trad.) (1978). 2ª Conferência Internacional da UNESCO (Canadá, 1960). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- GUSMÃO, M. J. & MARQUES, A. J. G. (Trad.) (1978). 3ª Conferência Internacional da UNESCO (Japão, 1972). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- GUSMÃO, M. J. & MARQUES, A. J. G. (Trad.) (1978). 19ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO (Nairobi, 1976). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- HAUTECOEUR, J.P. (1990). Offre Génereuse, Demande Bloquée: Le Paradoxe Actuel de l'Analphabétisation. (Recherches en alphabétisation) Québec: Alpha 90.
- HAUTECOEUR, J.P. (1992). Analphabétisme dans les pays industrialisés. Quel sens? Quelles Actions? Quels Resultats?, Québec: Alpha 92.
- HORTON, P. e HUNT, C., (1981), Sociologia, McGraw-Hill, S. Paulo - Brasil.

- HORTON, P., HUNT, C., (1981), *Sociologia*, McGraw Hill, S. Paulo - Brasil
- HORTON, P., HUNT, C., (1981), *Sociologia*, McGraw Hill, S. Paulo - Brasil.
- INE (1991) - *XIII Recenseamento Geral da População/Censos*.
- JASPARS, M. e HEWSTONE, M., (1990), "*La theorie de l'attribution*", in S., Moscovici ed *Psychologie Sociale*, Paris, Puf., pp. 309 - 329.
- Jornal *Notícias da Educação* (1995). Nº 18.
- Jornal *Viva Voz* (1997). Nº 152. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- LEGRAND, P. (1971). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LEITÃO, A. (Coord.) (1996). *Funções, Estilos, Parceiros e Lugares da Educação Extra-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- LEITE, C., (1992), "*A Escola derrubando muros na Prisão*", in Revista Forma, nº. 41, 01/92, p. 32.
- LIMA, L. (Coord.) (1988). *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos, Documentos Preparatórios III*, Lisboa: Comissão da Reforma do Sistema Educativo, GEP/ME.
- LIMAGE, L. (1990). *Et les Pays Industrialisés?*, Le Courier de l'UNESCO.
- MANHEIM, H., (1984), *Criminologia Comparada*, V. 1 Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- ME/D.G.E.P. (1979). Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos - PNAEBA - Relatório Síntese. Lisboa.
- MORRIS, I., (1975), *Sociologia da Educação*, Zahar, Rio de Janeiro.
- MUCCHIELLI, R. (1981). *A Formação de Adultos*. S. Paulo: Liv. Martins Fontes.
- MURPHY, Cristina, (1993), *Os Marginalizados do Sistema Educativo. Que Solução?*, in Suplemento do Diário "O Público", (17/06).
- MUSGRAVE, P. W., (1979), *Sociologia da Educação*, Fundação Caloust Gulbenkian, Lisboa.
- PATRÍCIO, M. F. (1982). *A Educação de Adultos em Portugal, Os últimos dois Séculos, Proposta de conceitos fundamentais*. In Actas do Curso de Sensibilização e Formação de Educadores de Adultos. Universidade de Évora.
- PAZ, F. MARIA, (1996), *La Educacion*, de adultos en las prisiones espanholas. Una experiência el centro Penitenciario "El Duejo-Santonha" en Catábria in 4º Enc. Nac. de Prof. que leccionam em Estabelecimentos Prisionais.
- PESSOA, F., (1970), *Mensagem*, 9ª edição, Ática, Lisboa, p. 70
- PHILIPPOU, D., (1988), Bulletin d'information Penitentiaire nº 12, Tradução de Helena Parada Coelho e Maria José de Matos
- Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (1979).
- POÇAS, G., (1989), *Formação Profissional como elemento socioterapêutico*, in Temas Penitenciários, Revista da Direcção Geral dos Serviços Prisionais, 1/89.

- PROVIDORIA DE JUSTIÇA, (1996), Relatório sobre o sistema prisional, Lisboa
- QUIVY, R. L., (1992), Manual de Investigação em Ciências Sociais, Gradiva, Lisboa.
- Relatório do Desenvolvimento Humano (1997). ONU.
- RIBEIRO, G., (1991), "O que a Escola Rejeita a Prisão Aproveita", in Jornal "Zé Janela", nº. 64, Abril, p. 4.
- SEQUEIRA, A., et all, (1968), Enciclopédia Verbo, vol. 7, (pp. 147 - 151).
- SOUSA, S., (1993), "Atribuição: da Inferência à Estratégia de Comportamento", in J. Vala, B. Monteiro, Psicologia Social, Lisboa, F. Calouste Gulbenkian.
- TEIXEIRA, M., (1993), Tese de Doutoramento
- TEIXEIRA, M., (1995), O Professor e a Escola, Amador McGraw - Hill
- TORGA, M. (1977). Diário - Coimbra.
- TULATZ, H. (1976). Recomendações sobre a Educação de Adultos. UNESCO.
- UNESCO (1979). Terminologie de l'education des adultes.
- VASCONCELOS, T. (1997). Dia Internacional de Alfabetização. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- VÉLIS, J. P. (1988). L'Epreuve des Faits. La France Illettrée. Paris: Editions du Senil.
- VERDASCA, J. L. C., (1992), Os problemas metodológicos, in VERDASCA, José L. C., O Sistema de Aprendizagem como Rede de Escolarização Oposta do Centralismo Normativo às Lógicas de Interpretações Locais dos Actores, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, (polic.)
- VICENTE, A. L., (1988), Problemas da Administração Prisional, in "Temas Penitenciários", Revista da Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, 2/88, pp. 7 - 8.

**LEGISLAÇÃO CITADA**

- Constituição da República Portuguesa
- Decreto-Lei n.º 21175, de 28 de Abril de 1932;
- Decreto-Lei n.º 21896 (1932).
- Decreto-Lei n.º 38386, de 8 de Agosto de 1951;
- Decreto-Lei n.º 38968 (1952).
- Decreto-Lei n.º 38969 (1952).
- Decreto-Lei n.º 489 (1973).
- Decreto-Lei n.º 490 (1973).
- Decreto-Lei n.º 374 (1976).
- Lei n.º 3 (1979).
- Decreto-Lei n.º 534 (1979).
- Despacho conjunto n.º 211/79, de 1 de Agosto;
- Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de Agosto;
- Decreto-Lei n.º 168/80, de 21 de Maio;
- Portaria n.º 92/81/M.J., de 22 de Janeiro;
- Decreto-Lei n.º 268/81, de 16 de Setembro;
- Despacho conjunto n.º 112/83, de 7 de Novembro;
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986;
- Despacho n.º 49/SEAM/88 de 20 de Dezembro;
- Portaria n.º 432/89, de 14 de Junho;
- Decreto-Lei n.º 139/A/90, de 28 de Abril;
- Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro;
- Decreto-Lei n.º 172/91;
- Decreto-Lei n.º 300/91, de 16 de Agosto;
- Despacho conjunto n.º 303/MJ/ME/92, de 11 de Novembro;
- Despacho n.º 37 (1993).
- Código Penal, 1993
- Despacho n.º 147/B/ME/96, de 08 de Julho;
- Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro;
- Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro;

## **OUTRA BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

- D.E.B. (1990). *Revista FORMA*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- FREIRE, P. (1990). *Professora sim, Tia não; Cartas a quem ousa ensinar*. Porto: Afrontamento.
- *Jornal Concelhio Ler e Aprender* (1996) - Évora: Educação Recorrente.
- TRINDADE, A. R. (1990) - *Introdução à Comunicação Educacional*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Universidade de Évora, (1982) - *A Educação de Adultos no Alentejo*, Contributo para a Formação dos Agentes Educativos (Actas do Curso de Sensibilização e Formação de Educadores de Adultos).

# ANEXOS

## **ANEXO I**



### **Legislação / Diplomas**

- Despacho Normativo nº 58/88, de 7/7 de 1988 (publicado no Diário da República I Série de 22/7/88) – estabelece o plano curricular dos cursos do 2º ciclo do ensino básico.
- Portaria nº 423/89, de 14 de Junho – regulamenta os objectivos, plano curricular e formas de avaliação dos cursos do 1º ciclo do ensino básico recorrente.
- Despacho Normativo nº 131/90, de 12 de Outubro (publicado no Diário da República I Série de 30/10/1990) – regulamenta a atribuição de bolsas, mediante concurso público regional, a pessoas que prestem trabalho voluntário, no âmbito da educação de adultos.
- Despacho Normativo nº 162/90, de 22 de Novembro (publicado no Diário da República I Série de 5/12/90) – fixa o montante mensal das bolsas regulamentadas pelo Despacho Normativo nº 131/90.
- Despacho Normativo nº 214/91, de 18 de Setembro (publicado no Diário da República I Série B, de 30/9/91) – fixa o montante mensal das bolsas de actividades, assim como o montante das bolsas de investigação. Revoga os Despachos Normativos nºs 114/89, de 22 de Dezembro e 162/90, de 22 de Novembro.
- Despacho Normativo nº 189/93, de 6 de Julho (publicado no Diário da República I Série B, de 7/8/93) – define o plano curricular e as condições de organização e funcionamento do 3º ciclo do ensino básico recorrente por unidades capitalizáveis.
- Despacho nº 37/SEEBS/93, de 27 de Agosto (publicado no Diário da República II Série, de 15/9/93) – regulamenta os cursos de educação extra-escolar.

## **ANEXO II**



**Cursos de 2º ciclo - Plano Curricular**

<b>DISCIPLINAS/ÁREAS</b>	<b>TEMPOS LECTIVOS</b>
Português	4 (2+1+1)
Língua Estrangeira	4 (2+1+1)
O Homem e o Ambiente	4 (2+1+1)
Matemática	3 (1+1+1)
Formação Complementar	2
TOTAL	17/13

## **ANEXO III**



**Cursos de 3º ciclo - Plano Curricular**

	<b>Tempos lectivos</b>	<b>Número de Unidades</b>
<b>FORMAÇÃO GERAL</b>		
Disciplinas:		
Português .....	4	12
Matemática .....	4	13
Língua estrangeira:		
Inglês .....	3	12
Francês(*) .....	3	9
Alemão .....	3	15
Áreas Disciplinares		
Ciências do Ambiente .....	3	13
Ciências Sociais e Formação Cívica ..	3	12
<b>ÁREAS DE FORMAÇÃO</b>		
Electricidade e Electrónica .....	3	12
Metalomecânica .....	3	12
Construção Civil .....	3	12
Administração, Serviços e Comércio .	3	12
Artes Visuais .....	3	9
Comunicação e Animação Social(**) ...	3	

(\*) Para os alunos que iniciarem o curso a partir do ano lectivo de 1994-1995, o número de unidades será de 12.

(\*\*) Esta componente de formação técnica só entrará em funcionamento a partir do ano lectivo de 1994-1995, data a partir da qual será estabelecido o número de unidades.

## **ANEXO IV**



### **Poema**

3-5-96

Prediz-te muito novo  
delizante - mas sem ninguém  
tu era a mais linda  
das mulheres que o mundo tem  
as tuas olhos azuis  
o teu cabelo castanho  
o teu amor abençoado  
sem qualquer sem tu marido  
eres tu minha querida  
eres tu minha santa  
eres tu meu bem  
eres tu minha mãe.

Cláudio  
Baraca

## **ANEXO V**



### **“Conselho de um Pai ao seu Filho”**

---

## CONSELLS D'UN PARE AL SEU FILL

Estimat fill:

Tu tens talent; però no hi ha res més trist a la vida que menysprear el talent.

Tingues molt present això que et dic: el pervindre de cada u de nosaltres està en nosaltres mateixos.

No sé ben bé el que és millor, però sí que sé el que és pitjor.

De veritat que aprofita molt l'escola, i és molt important que no fallis a l'hora de la veritat per falta d'atenció.

Oblida't d'altres nens, i no et preocupi el que ells pensin; tu viu la teva vida el millor possible; el món és una sobrevivència.

No em diguis: "sí, papà", només per tapar-me la boca. Fes-me cas i quan seràs gran em donaràs la raó.

El teu pare, que t'estima

## CONSELHO DE UM PAI AO SEU FILHO

Querido Filho:

Tu tens talento; mas não há nada mais triste na vida que desaproveitar o talento. Tem sempre muito presente isto que te estou a dizer: O porvir de cada um de nós... está em nós mesmos.

Não sei bem o que realmente é melhor... mas sim sei o que é pior.

De verdade aproveita muito a escola e é muito importante não falhar na hora da... verdade por falta de atenção.

Esquece-te dos outros meninos e não estejas preocupado com o que eles pensam: vive a tua própria vida o melhor possível: o mundo é uma sobrevivência.

Não me respondas: "Sim, Pai" na la mais por o facto de calar-me a boca.

Segue o meu ditado e quando sejas maior dar-me-ás a razão.

O teu pai, que tanto te quer...

**ANEXO VI**



**Questionário**

# QUESTIONÁRIO

## 1ª Parte

Estou a realizar um estudo sobre o Ensino neste Estabelecimento Prisional e a sua influência nos alunos, na inserção na sociedade ao sair da prisão.

Venho pedir a sua colaboração para o seu preenchimento.

Procure responder com toda a sinceridade porque o anonimato será respeitado e as informações obtidas confidenciais.

1 - Data de Nascimento \_\_/\_\_/\_\_

2 - Profissão \_\_\_\_\_

3 - Estado Civil \_\_\_\_\_

4 - H. Literárias \_\_\_\_\_

5 - Motivo da Detenção \_\_\_\_\_

6 - Condenação \_\_\_\_\_

7 - Naturalidade:

Freguesia \_\_\_\_\_ Concelho \_\_\_\_\_ Distrito \_\_\_\_\_

8 - Frequentou a Escola antes de ser detido?

Sim  Se sim, até que ano de escolaridade? \_\_\_\_\_ ano

Não

9 - Inscreveu-se na escola deste Estabelecimento Prisional?

Sim

Não

10 - Só para quem respondeu sim na pergunta anterior.

Porque se inscreveu na Escola?

Escolha as razões que pensa serem mais importantes e utiliza esta escala escrevendo o número correspondente à sua opinião no quadrado de cada afirmação:

	1	2	3	4	5	6
	Nada importante			Muito importante		
- Porque queria aprender						<input type="checkbox"/>
- Passar o tempo						<input type="checkbox"/>
- Porque fui obrigado						<input type="checkbox"/>
- Porque gosto de aprender						<input type="checkbox"/>
- Para conviver com os outros						<input type="checkbox"/>
- Porque não tinha nada que fazer						<input type="checkbox"/>
- Outra _____						
- Outra _____						

11 - Para quem respondeu Não na pergunta nº 9.

Porque não se inscreveu nesta Escola?

Escolha as razões que pensa serem mais importantes e utiliza esta escala escrevendo o número correspondente à sua opinião no quadrado de cada afirmação:

	1	2	3	4	5	6
	Nada importante			Muito importante		
- Porque já tenho o 6º ano de escolaridade						<input type="checkbox"/>
- Porque não quero continuar a estudar						<input type="checkbox"/>
- Porque a escola não tem interesse						<input type="checkbox"/>
- Porque não quero aprender						<input type="checkbox"/>
- Porque não sou obrigado						<input type="checkbox"/>
- Porque tenho más recordações da escola						<input type="checkbox"/>
- Outra _____						
- Outra _____						

12 - Ao continuarmos este Questionário gostaríamos de saber que importância teve para si frequentar a escola antes de ser detido?

(Assinale com um X a escolha que melhor corresponde à sua opinião para cada uma das afirmações da lista que se segue).

	Concordo Totalmente	Concordo	Não tenho opinião	Discordo	Discordo Totalmente
A - Preparou-o para enfrentar a vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B - Ajudou-o na obtenção de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C - Preparou-o para avaliar os riscos da vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D - Desenvolveu no sentido de respeitar os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E - Ajudou-o a viver a vida pelo lado melhor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2ª Parte

13 - Em relação às funções da Escola deste estabelecimento Prisional para com os alunos, como classifica os seguintes aspectos:

(Assinale com um X a opção que melhor corresponde à sua opinião para cada uma das afirmações da lista que se segue).

	Concordo Totalmente	Concordo	Não tenho opinião	Discordo	Discordo Totalmente
A - Cria hábitos de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B - Fomenta atitudes de relação de uns com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C - Prepara para prosseguimento de estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D - Permite uma melhor compreensão do mundo e da vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E - Ajuda a distinguir o bom do mau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F - Desenvolve o espírito de curiosidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G - Fomenta atitudes de interajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14 - Considere ainda esta Escola nos seguintes aspectos em relação aos seus alunos:

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
A - Contribui para melhorar o relacionamento com os guardas prisionais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B - Ajuda a melhorar as relações com os seus colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C - Permite um melhor cumprimento das regras deste Estabelecimento Prisional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

