



**Christiane Lucas
Tscharf**

**Educação e formação de adultos
em prisões portuguesas**



**Christiane Lucas
Tscharf**

**Educação e formação de adultos
em prisões portuguesas**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Meireles Coelho, professor associado da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Doutor Manuel Fernando Ferreira Rodrigues
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Esmeraldina Maria da Costa Veloso
professora auxiliar da Universidade do Minho

Doutor Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho
professor associado da Universidade de Aveiro

agradecimentos

A minha gratidão:

Ao Professor Doutor Meireles Coelho, orientador deste trabalho, pela liberdade de escolhas que me permitiu, pelos incentivos, disponibilidade e, sobretudo, pelos momentos em que compreendeu as minhas ideias sem que precisasse de as explicar.

Pela compreensão dos silêncios, das palavras ingratas, da falta de tempo, de paciência e de presença a todos os que, de algum modo, os sentiram.

A todos os que, de diversas formas, permitiram a realização deste trabalho.

palavras-chave

(Re)educação em prisões; educação para todos; educação ao longo d(e toda) a vida; segunda oportunidade; inclusão / exclusão social; autonomia; norma; prisões portuguesas

resumo

Terão as prisões por finalidade apenas punir para castigar e dissuadir ou disporão as prisões de recursos para sustentar processos de formação e (re)educação pessoal e social para todos e cada um visando a sua inclusão na sociedade? Pretende-se com este trabalho, por um lado, contribuir para a compreensão da relação da educação nas prisões com a inclusão/exclusão social e, pelo outro, estudar a aplicação das orientações internacionais sobre a educação e formação em ambiente prisional, nomeadamente se são aqui analisadas as necessidades básicas da aprendizagem e se são propostas modalidades educativas de segunda oportunidade, segundo o quadro conceptual e legal subjacente à educação nas prisões portuguesas desde 1979.

key-words

(Re)education in prisons; education for all; lifelong learning; second opportunity; social inclusion / exclusion; autonomy; norm; Portuguese prisons

abstract

Is punishment and dissuade the only aim of prisons or they possess sufficient resources to sustain personal and social (re)-education and subsequent reintegration into society?

The aim of this research is contribute to understanding the relationship of education in prisons with the social inclusion/exclusion and study the applicability of international guidelines on education in the prison environment, namely if they are analyzed the basic needs of learning and educational methods and if educational alternatives are proposed.

Finally, it tries to redo the conceptual framework underlying the legal education in Portuguese prisons from 1979.

32. É inaceitável o número das pessoas que vivem abaixo do limiar de pobreza e em situação de exclusão social na União... A nova sociedade baseada no conhecimento proporciona um tremendo potencial de redução da exclusão social, tanto por via da criação de condições económicas para uma maior prosperidade através de níveis mais elevados de crescimento e de emprego como pela abertura de novas formas de participação na sociedade. Simultaneamente, esta nova sociedade acarreta o risco de criar um fosso cada vez maior entre os que têm acesso aos novos conhecimentos e os que deles são excluídos. Para se evitar este risco e maximizar estas novas potencialidades, deverão ser desenvolvidos esforços no sentido de melhorar as aptidões, de promover um acesso mais amplo aos conhecimentos e às oportunidades e de combater o desemprego:

a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o emprego e o trabalho...

Estratégia de Lisboa, 2000

http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm

Índice

Introdução	15
1. A situação prisional	19
1.1. Evolução das finalidades das prisões até 1948	19
Na Antiguidade	19
Na Época Moderna.....	22
Na Idade Contemporânea	24
1.2. Situação prisional e finalidade das prisões a partir de 1948	28
Direitos humanos e(m) ambiente prisional.....	28
Discussão sobre o estado actual da situação prisional	38
Reclusão para destruir ou reconstruir a identidade e a cidadania?.....	44
1.3. Educação e formação de adultos em prisões: orientações internacionais	51
Educação para todos ao longo de toda a vida.....	53
Educação para todos e educação para cada um.....	71
(Re) aprender a ser: reconstruir a autonomia, a liberdade e a responsabilidade ..	73
2. Da exclusão à inclusão: educação para a cidadania.....	79
2.1. Normas, conformidade e socialização	79
2.2. Valores e comportamentos desviantes.....	83
2.3. Castigo, dissuasão e prevenção.....	88
2.4. Exclusão / inclusão e cidadania.....	92
3. Educação e formação em prisões portuguesas: evolução desde 1979	100
3.1. A execução das medidas privativas de liberdade: o Decreto-Lei n.º 265/79	100
3.2. Estrutura nuclear e competências das unidades orgânicas da DGSP	113
3.3. Educação e formação de adultos nas prisões portuguesas.....	119
Os dados dos Relatórios 2005/2006 e 2007 da DGSP	123
Projectos e programas específicos em curso	142
Conclusão	145
Bibliografia.....	153

Siglas:

ACED – Associação Contra a Exclusão pelo Desenvolvimento
 CCARS – Centro de Competências para Apoio à Reintegração Social
 CCDGA – Centro de Competências para a Dinamização e Gestão de Actividades
 CCEDSD – Centro de Competências para a Educação e Dinamização Sociocultural e Desportiva
 CCEFP – Centro de Competências para o Ensino e Formação Profissional
 CCGAIR – Centro de Competências para a Gestão do Acompanhamento Individual de Reclusos
 CCIGP – Centro de Competências para a Implementação e Gestão de Programas
 CE – Conselho da Europa
 CEDRSP – Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional
 DL – Decreto-Lei
 DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
 DGSP – Direcção-Geral dos Serviços Prisionais
 DSEMP – Direcção de Serviços de Execução das Medidas Privativas da Liberdade
 DSS – Direcção de Serviços de Segurança
 EFA – Educação e Formação de Adultos
 EP – Estabelecimento(s) Prisional(ais)
 GNR – Guarda Nacional Republicana
 NEE – Necessidades Educativas Especiais
 ONU – Organização das Nações Unidas
 PIR – Plano Individual de Readaptação
 PNAI – Plano Nacional para a Inclusão Social
 PSP – Polícia de Segurança Pública
 RAVE – Regime Aberto Voltado para o Exterior
 RAVI – Regime Aberto Voltado para o Interior
 RMTR – Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos
 RPE – Regras Penitenciárias Europeias

«How many years can a mountain exist
 before it's washed to the sea?
 Yes, 'n' how many years can some people exist
 before they're allowed to be free?
 Yes, 'n' how many times can a man turn his head
 pretending he just doesn't see?
 The answer, my friend, is blowin' in the wind
 the answer is blowin' in the wind. »
 Blowin' in the wind,

Bob Dylan (1962)

Introdução

O título completo desta dissertação é «Educação e formação de adultos em prisões portuguesas: evolução conceptual e legal», que não pode ser utilizado na Universidade de Aveiro por ser demasiado extenso.

Terão as prisões por finalidade apenas punir para castigar e dissuadir ou disporão as prisões de recursos para sustentar processos de (re) educação pessoal e social do indivíduo e da sua posterior reinserção na sociedade?

Pretende-se com este trabalho, por um lado, contribuir para a compreensão da relação da educação e formação nas prisões com a inclusão/exclusão social e, pelo outro, estudar a aplicabilidade das orientações internacionais sobre a educação e formação em ambiente prisional, nomeadamente se são aqui analisadas as necessidades básicas da aprendizagem e se são propostas modalidades educativas de segunda oportunidade. E, por fim, procurar-se-á refazer o quadro conceptual e legal subjacente à educação e formação nas prisões portuguesas a partir de 1979.

“Sem prisões, o que fazer com os criminosos? Não há, evidentemente, resposta inteligente a esta pergunta, pela simples razão de que ela é uma armadilha: sem criminosos também não haveria prisões!” (Dores, 2004). No entanto, as prisões existem e fazem parte da(s) sociedade(s). São uma instituição social com regras. Podem questionar-se as suas finalidades, as suas regras ou a arbitrariedade da sua aplicação, dos seus princípios e fins. A sua existência generalizada ao longo do(s) tempo(s) e do(s) espaço(s) aparece como um facto. Uma vez que existem prisões e também cidadãos considerados criminosos, nos quais as sociedades encontram a justificação para a existência das primeiras, a questão levantada por Dores (2004) pode ser reformulada: “Nas prisões, o que fazer com os reclusos?”. Encontramo-nos, pois, perante um facto – a existência de prisões e a sua ocupação por cidadãos em cumprimento de pena. Procurar responder à questão colocada, pode significar iniciar um caminho de estudo, reflexão e não raras vezes de inconformismo perante a imensidão de questões históricas, sociológicas, antropológicas, filosóficas e (também sempre) pedagógicas. Privar alguém

da liberdade tem, além de outros fins, o de castigar. E castigar tem também, entre outros objectivos, o de (re) educar. Daí que seja possível reconhecer nas finalidades das prisões uma vertente educativa. A (re) educação terá existido nas prisões de formas diversas, variando de acordo com o quadro conceptual e legal espaço-temporal.

Neste contexto, este trabalho procurará conhecer o quadro conceptual e legal subjacente à educação e formação nas prisões portuguesas, a partir de 1979, ano em que foi publicado o Decreto-lei n.º 265/79, de 1 de Agosto, que regulamenta, até à actualidade, a execução das medidas privativas da liberdade.

Portugal foi dos primeiros países a abolir a pena de morte. Será este um indício de práticas inovadoras e consentâneas com as ideologias sobre o tratamento penitenciário e, em particular, sobre a educação e formação nas prisões? Terá a educação e formação um lugar de destaque no tratamento penitenciário regulamentado quer pelos documentos internacionais, quer pela legislação nacional? Será que a educação é “para todos” e que todos, em particular todos os presos, vêm satisfeitas as suas necessidades (básicas) de aprendizagem?

Através da investigação realizada, serão contextualizadas as noções de normas, comportamentos desviantes, cidadania, valores, inclusão e exclusão social, de forma a clarificar que a proximidade e a distância da prisão pode ter diversos percursos, que variam consoante o tempo e o espaço. Situar-se-ão aqui as orientações internacionais para o ambiente prisional no âmbito educativo, assim como o quadro conceptual inerente à educação e formação.

Constituem objectivos deste trabalho: - 1) clarificar noções e conceitos relacionados com a prisão e reconhecer que a prisão sem educação e formação pode actuar como reforço da exclusão social; - 2) conhecer as orientações internacionais para o ambiente prisional, em particular no âmbito da educação e formação e reconhecer nas orientações internacionais e nos actuais conceitos de educação e formação a noção de utopia como aquilo que ainda não existe; - 3) contextualizar a educação e formação nas prisões portuguesas, na evolução do quadro conceptual e legal, a partir de 1979.

Uma primeira hipótese deste trabalho é a seguinte: Portugal, tendo sido um dos primeiros países a abolir a pena de morte, o que assenta numa atitude de aceitação da recuperabilidade dos reclusos, mantém uma posição pioneira na (re) educação e formação dos reclusos. Ou nem por isso? A segunda hipótese pressupõe que, em Portugal, o tratamento penitenciário na prática não corresponde ao previsto nos normativos, nomeadamente no que diz respeito à educação e formação para todos e à

satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada um. Ou corresponde? Uma terceira hipótese pressupõe que a educação e formação em contexto prisional em Portugal não contribuem genericamente para a reconstrução da identidade e cidadania, o equilíbrio entre autonomia e heteronomia e o desenvolvimento do empreendedorismo em contexto de inclusão. Ou contribuem?

Para tal, a metodologia usada assenta numa perspectiva histórico-comparada, recorrendo-se, sobretudo, à pesquisa bibliográfica sobre duas áreas fundamentais – educação/formação e prisões – e sobre cada uma das áreas mais específicas evidenciadas pelas palavras-chave. Procurou-se desenvolver uma investigação essencialmente qualitativa e, considerando o tema a abordar como uma realidade dinâmica, com influências múltiplas, a particularização foi, não raras vezes, preterida em favor de uma perspectiva holista, fundamentada sobretudo no método dedutivo.

Na primeira parte deste trabalho procurar-se-á abordar, de forma breve, a evolução das finalidades das prisões desde a Antiguidade, passando pela Época Moderna e Idade Contemporânea, dando particular relevo, segundo as orientações internacionais para o ambiente prisional desde 1945, aos direitos humanos aplicáveis aos seres humanos em situação prisional, aos problemas daí decorrentes, nomeadamente as consequências na reconstrução (ou não) da autonomia, liberdade e responsabilidade pessoal e social.

Na segunda parte, a partir das noções de normas, conformidade, socialização, valores, comportamentos desviantes, castigo, dissuasão, prevenção, exclusão social e inclusão procurar-se-á relacionar prisão com educação e cidadania, assim como compreender que o acesso ao emprego e ao trabalho pode fomentar a inclusão social.

Na terceira parte, contextualizar-se-á o quadro conceptual e legal da educação e formação nas prisões portuguesas, a partir de 1979, ano da publicação do decreto-lei que regulamenta até à actualidade a execução das medidas privativas da liberdade, focando o lugar da educação e formação no tratamento penitenciário português.

Nesta sequência, importa conhecer o(s) actual(ais) conceito(s) de educação e formação, de forma a compreender de que modo esta poderá constituir um recurso em meio prisional, na correcção do próprio processo de (auto) educação pessoal e social do indivíduo e na sua posterior reinserção na sociedade. Para isso é necessário compreender as necessidades educativas especiais na especificidade das necessidades básicas de aprendizagem da população reclusa, às quais as estruturas de educação e formação em meio prisional deverão conseguir dar resposta: quais as características específicas, decorrentes do seu passado (motivos e motivações que levaram ao

comportamento delinquente), do seu presente (actual condição de privação de liberdade e postura perante o seu passado/futuro) e do seu futuro (inserção social após a libertação).

Entendendo a população reclusa como uma população excluída da sociedade e com dificuldades de inserção, que muitas vezes é olhada com desconfiança e rotulada negativamente pelos restantes, poderá a educação e formação constituir um meio de alterar comportamentos em ambas as partes – reclusos e sociedade?

Ou, em alternativa, em caso de desistência da educação e formação ao longo da vida, vamos defender a prisão perpétua e a pena de morte?

1. A situação prisional

Para os abolicionistas, a ideia de uma sociedade sem prisões, além de ser possível, é sonhada e continua a sê-lo (Dores, 2003). Pretende-se abordar a evolução das finalidades das prisões desde a Antiguidade, passando pela Época Moderna e Idade Contemporânea, dando particular relevo, segundo as orientações internacionais para o ambiente prisional desde 1948, aos direitos humanos aplicáveis aos seres humanos em situação prisional, aos problemas daí decorrentes, nomeadamente as consequências na reconstrução (ou não) da autonomia, liberdade e responsabilidade pessoal e social.

1.1. Evolução das finalidades das prisões até 1948

Quando as normas de conduta de um determinado contexto social não são cumpridas, a sociedade (re)age. De forma a manter a conformidade com a norma, vai procurar castigar quem teve comportamentos desviantes. Este castigo pretende funcionar como forma de punição para quem não agiu em conformidade com a norma e, ao mesmo tempo, como forma de dissuasão para todos os membros da sociedade. Constitui, portanto, um meio de prevenção de novos comportamentos desviantes. Uma das formas a que a sociedade recorre para castigar e, ao mesmo tempo, dissuadir e prevenir a existência de desvios à norma, é a prisão.

Na Antiguidade

Na Antiguidade as penas eram variadas, sempre aplicadas sobre o corpo do indivíduo, predominando a pena de morte (Rosa, 1999). Entre 1780 a.C. e 1740 a.C., no império babilónico na Mesopotâmia, é criado o Código de Hamurábi, com mais de 280 artigos gravados em pedra (Meireles-Coelho, 2009). Este código estabelece, para cada delito, uma punição. É no código de Hamurábi, onde se lê “se alguém feriu um olho dum membro da aristocracia, deve-se-lhe ferir o seu próprio olho” (Meireles-Coelho, 2009a: 11) que se encontra a origem do ditado “Olho por olho, dente por dente”, também conhecido por Lei de Talião. É possível, assim, compreender, a partir deste exemplo, que as penas poderiam implicar situações de extrema violência física, levando, muitas vezes, à morte. De acordo com Oliveira (2001: 21), “através da composição, o ofensor comprava a sua liberdade com dinheiro, gado, armas, etc. Adoptada também pelo código de

Hamurábi e de Manu foi largamente aceite pelo Direito Germânico, sendo a origem remota das indemnizações cíveis e das multas penais”. No Código de Hamurábi, assim como noutros documentos da mesma época, ainda não é referida a existência de prisões.

Uma das referências mais antigas encontradas acerca da existência das prisões é a que surge na Bíblia, no Antigo Testamento. No livro Génesis, capítulo 40, encontra-se relatado o episódio da prisão do copeiro-mor e do padeiro-mor do rei do Egipto: “O Faraó, irritado com estes dois eunucos (...) mandou-os prender na casa do chefe dos guardas, o mesmo lugar em que José estava detido”. Desconhecia-se, ainda, a pena privativa de liberdade. As prisões serviam apenas para manter provisoriamente cativos os indivíduos, até à execução da pena de morte.

Os primeiros castigos aplicados aos condenados evidenciavam o domínio sobre o corpo, isto é, eram castigos físicos, em que se sacrificava o corpo, com recurso a variadas técnicas. Este tipo de castigo, um acto público, ao qual assistiam multidões, igualando-se a um espectáculo, é designado por suplício (Foucault, 1975). Torrejón (2003) refere que, na Constituição de Atenas, Aristóteles escreve que se contemplavam duas categorias de penas: o pagamento de uma multa ou outra que comportaria sofrimento, que poderia passar por pena de morte ou exílio. No discurso “Contra Timócrates”, Demóstenes, no século IV a.C, apresenta o encarceramento como uma pena causadora de grande sofrimento. “En la ciudad ideal de Platón, la condena a la cárcel es la pena principal y tiene además una novedosa función regeneradora.(...) Según Platón, la ciudad ideal debía tener tres cárceles, cada una dispuesta en zonas diferentes y destinadas a funciones también diferentes” (Torrejón, 2003: 49). O tempo que estaria preso e as condições a que estaria sujeito, variavam consoante se o indivíduo era estrangeiro ou não, o seu sexo ou a gravidade do delito. Torrejón (2003: 50) destaca aqui o importante facto de se atribuir, já nesta época, uma função regeneradora da prisão “para los reos de impiedad afectados de trastornos mentales y que no dieran muestras de maldad. Su período de encierro es más largo, cinco años, pero con ello se persigue la transformación del individuo para re-incorporarse en la sociedad”. Refere que Platão, na obra “Apologia de Sócrates”, enumera as diversas penas propostas por Sócrates em sua própria defesa, aquando da sua condenação à morte. Estas penas eram alternativas à pena de morte e compreendiam a prisão e o trabalho escravo dentro desta, a prisão e o pagamento de uma multa e o exílio, que acarretava consigo graves consequências como “pérdida de ciudadanía, no poder enseñar en su ciudad, vivir lejos de sus compatriotas y, en definitiva, un gran menoscabo de su propia identidad” (Torrejón, 2003: 50, citando

Platão). Reconhecia-se na pena de exílio, enquanto grave consequência, a perda de cidadania e, por todas as condicionantes que implicava, a perda da própria identidade.

Relativamente à origem das prisões em Roma, as principais fontes literárias são Varron, Dionísio de Halicarnasso, Lívio, Plutarco e Festo, autores que se situam entre o século I a.C. até princípios do século II d.C, e que atribuem a origem das prisões ao mito de Rómulo e Remo. De acordo com a mitologia, momento anterior à fundação da cidade de Roma. A mesma autora refere ainda que, além das prisões existentes na cidade de Roma, foram criadas prisões em diversas cidades do Império. Para além destas, existiam também outros locais de encarceramento. Os acampamentos militares eram um deles, situando-se, principalmente, nas capitais de províncias, e onde a ordem era imposta pelas próprias forças militares. Outro dos locais seria o mosteiro. “Desde finales del siglo IV y dentro de la disciplina eclesiástica, los monasterios ya habían sido utilizados para este fin” (Torrejón, 2003: 167). A prisão nos mosteiros destinava-se essencialmente a mulheres adúlteras e a monges de ambos os sexos que não cumprissem com os votos de castidade, “por lo tanto, los monjes que no hubiesen cumplido con el voto de castidad debían sufrir la penitencia de la reclusión dentro de su celda para purgar su pecado” (Torrejón, 2003: 168).

Na Antiguidade a pena de morte era o castigo mais comum. Era executada de diversas formas, entre elas: fogueira, afogamento, soterramento, emparedamento ou enforcamento, entre outras. As sanções penais eram desiguais, dependendo da condição social e política do réu, sendo comum o confisco de bens, a mutilação, os açoites, a tortura e as penas infamantes.

No entanto, é na Antiguidade, no pensamento grego, que residem as raízes históricas do direito criminal e da pedagogia correccional retributiva. Martins (1998: 51) refere que Platão “considerava o delinquentes como um ‘doente, a pena como um ‘remédio preventivo e o fim da pena uma ‘emenda, cura ou correcção” e acrescenta que Aristóteles “encontrou na organização económico-social as causas da criminalidade, atribuindo à miséria (moral) e à pobreza os factores casuísticos do crime e da revolta, unindo-os à indigência e à ociosidade do delinquentes”. Encontram-se, nas ideias de Platão e de Aristóteles, quer a finalidade preventiva e correccional das penas, quer a relação da criminalidade com factores económicos e sociais.

Na Época Moderna

Foucault (1975: 9), citando Pièces originales et procédures du procès fait à Robert-François Damiens (1757), descreve-nos o suplício de Damiens, condenado a 2 de Março de 1757 onde, de entre outros pormenores, se pode ler que “com cordas menores se ataram as cordas destinadas a atrelar os cavalos, sendo estes atrelados a seguir a cada membro ao longo das coxas, das pernas e dos braços. Os cavalos deram uma arrancada, puxando cada qual um membro em linha recta...”. Uma vez que esta técnica não estava a resultar, “tiraram uma faca do bolso e cortaram-lhe as coxas na junção com o tronco do corpo; os quatro cavalos, colocando toda a força, levaram-lhe as duas coxas de arrasto”. O relato do suplício de Damiens permite-nos ter uma ideia do sofrimento causado, assim como das técnicas a que se recorria durante o suplício. No entanto, as execuções capitais não são tão frequentes quanto se poderia pensar e o seu número diminuiu a partir do século XVII (Cusson, 2002).

A origem da prisão enquanto instituição remonta ao século XVIII quando “o sistema prisional foi elaborado em oposição à consternação centrada no poder pessoal e na crueldade da nobreza (...) as prisões surgiram como um mecanismo de controle e exercício de domínio do Estado sobre a sociedade” (Neiva, 2006). A Idade Moderna terá sido um período histórico em que predominou o regime feudal, no que respeita à organização social e política. Neste regime, predominavam pequenos reinados, designados por feudos, onde quem detinha o poder era o senhor feudal. Ocorreu, então, um fraccionamento do poder, isto é, em vez de se obedecer a um único poder central, cada senhor feudal estabelecia determinadas leis e respectivos castigos (Cunha, 2003). A miséria existente deu origem a um grande número de delinquentes, que se multiplicaram tanto nas zonas rurais, como nas zonas urbanas, o que levou a que se construíssem várias prisões, de modo a deter essas pessoas. Nestas prisões “o regime disciplinar era excessivamente rígido e marcado por castigos corporais” (Cunha, 2003: 17).

De acordo com Rosa (1999), o estabelecimento carcerário Rasphuis de Amsterdão foi construído em 1595 e Leal (2001: 35), aponta-o como exemplo de uma prisão cuja rotina se fundamentava “na religião, aliada a castigos corporais e trabalho praticamente escravo”. Este tipo de prisões terá perdurado por todo o século XVI e XVII. No final do século XVII, em 1695, o monge Jean Mabillon, publicou uma obra intitulada “Reflexões sobre as prisões monásticas”, a partir da qual a forma de tratamento dos presos começou a ser alvo de severas críticas. Também a obra de Cesare Beccaria, “Dos delitos e das

penas”, publicada em 1764, e a de John Howard, “O estado das prisões na Inglaterra e no País de Gales”, publicada em 1776, foram marcos importantes na reformulação das formas de tratamento que se punham em prática nas prisões.

Em 1764, Beccaria referia que “se as luzes do nosso século já produziram alguns resultados, longe estão de ter dissipado todos os preconceitos que tínhamos. Ninguém se levantou, senão frouxamente, contra a barbárie das penas em uso nos nossos tribunais (...) e muito poucas pessoas tentaram reprimir, pela força das verdades imutáveis, os abusos de um poder sem limites, e fazer cessar os exemplos bem frequentes dessa fria atrocidade...” (Beccaria, 1999: 8). Este autor propôs, ainda, a separação e classificação dos criminosos de acordo com o tipo de delito.

Jonh Howard, com base na experiência de cativo de que foi alvo por parte de piratas franceses, foi um dos primeiros autores a defender a classificação dos delinquentes, assim como a aplicação do trabalho e do ensino religioso, de modo a despertar nos presos a reflexão e o arrependimento (Cunha, 2003).

Na Declaração dos Direitos da Virgínia (1776), na secção VIII, é proclamado que “Em todos os processos capitais ou criminais o acusado tem o direito de conhecer a causa e a natureza da acusação, de ser acareado com os acusadores e as testemunhas, de citar testemunhas de defesa e de obter um pronto julgamento por um júri imparcial de doze homens da vizinhança, não podendo ser declarado culpado sem o consenso unânime destes; e não pode ser obrigado a testemunhar contra si próprio. Ninguém pode ser privado da liberdade, a não ser em virtude da lei do país ou por julgamento dos seus pares” (Meireles-Coelho, 2009b: 165). Evidencia-se a preocupação com a existência de direitos do acusado, nomeadamente o direito a conhecer a causa da acusação, o direito a defesa e à imparcialidade do júri. Nesta declaração preconiza-se, ainda, que a privação da liberdade só pode ter lugar em casos de desobediência à lei ou após o julgamento do acusado.

No artigo 7.º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) é referido que “Ninguém pode ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei e de acordo com as formas por esta prescritas” e, no artigo 9.º, estabelece-se que “Todo o acusado se presume inocente até ser declarado culpado e, se se julgar indispensável prendê-lo, todo o rigor não necessário à guarda da sua pessoa deverá ser severamente punido por lei” (Meireles-Coelho, 2009c: 18). Limita-se e condiciona-se a acusação, a prisão ou a detenção aos casos que se encontram legalmente definidos e presume-se sempre a inocência do acusado, até prova contrária. Neste documento defende-se,

igualmente, a não existência de excessos de segurança, quando desnecessários, punindo-se caso ocorram.

Na Idade Contemporânea

Em 1790, é criado o Sistema de Filadélfia, por influência católica. Este sistema, também designado por sistema celular ou sistema pensilvânico, compreendia as seguintes particularidades: “frequente leitura da Bíblia; proibição do trabalho e de receber visitas; isolamento absoluto e constante do condenado; trabalho da consciência para que a punição fosse temida” (Silva, 2003: 20, citando Canto, 2000). Caracterizava-se, principalmente, pelo isolamento total do condenado e pela oração, sendo, sobretudo, de fundamentação teológica. Estas características procuravam evitar a corrupção e o contágio, estimulando as condições higiénico-sanitárias. Por outro lado, existiam “os inconvenientes dos perigos físicos e mentais para os reclusos, devido à ausência de trabalho ou preocupações” (Martins, 1998: 55). Considerava-se que o isolamento celular conferia à pena um carácter retributivo e expiatório (Assis, 2008).

O sistema Auburn surge em 1821, em Nova Iorque. No sistema Auburn os presos podiam manter a comunicação pessoal apenas durante o dia, pois à noite eram mantidos em completo isolamento. As regras de silêncio eram aplicadas com severidade e o trabalho e a disciplina eram condicionados aos condenados com a finalidade de ressocialização e de preparação para o retorno ao meio social (Silva, 2003). Este sistema terá surgido não apenas com o intuito de reformar o sistema de Filadélfia, mas devido à conjuntura histórica, política e económica da época. Na primeira metade do século XVIII, a importação de escravos por parte dos Estados Unidos da América estava cada vez mais limitada pelas imposições legais. Por outro lado, a conquista de novos territórios e a industrialização deram origem a uma necessidade de mão-de-obra a que os índices de natalidade e de imigração não conseguiam dar resposta (Assis, 2008). Assim, o sistema de Auburn “surgiu como forma de adequar a mão-de-obra penitenciária aos intentos do sistema capitalista, submetendo o recluso ao seu regime político-económico, aproveitando-o como força produtiva” (Assis, 2008). Considerava-se o trabalho como factor promotor da reabilitação do preso. Assis (2008) refere que os dois aspectos negativos do sistema de Auburn se prendem, em primeiro lugar, com o facto de se tratar de um regime disciplinar demasiado rigoroso, com aplicação de castigos severos e, em segundo lugar, devido à competição que o trabalho nas prisões começou a representar perante o trabalho em vida livre.

Silva (2003) apresenta ainda o sistema de Montesinos. “Idealizado por Manoel Montesinos y Molina, em Espanha, aplicava o tratamento penal humanitário, objectivando a regeneração do recluso. Com este sistema foram suprimidos, definitivamente, os castigos corporais e os presos tinham o seu trabalho remunerado. Montesinos foi o primeiro sistema progressivo a aparecer” (Silva, 2003: 20, citando Canto, 2000).

De acordo com Foucault (1975), o sistema progressivo foi aplicado em Genebra a partir de 1825. Este sistema consistia numa série de etapas sucessivas pelas quais o preso passava e nas quais ia recebendo, sucessivamente, mais privilégios. Procurava-se, deste modo, incentivar a boa conduta e fomentar a aproximação do preso à vida em sociedade. Inicialmente, teria lugar o período de intimidação, em que ocorria a privação do trabalho como um castigo, assim como de qualquer relação interior ou exterior. Seguia-se então o período de trabalho, em que o recluso se mantinha em isolamento mas no qual já lhe era permitido trabalhar. O trabalho, depois da fase de “ociosidade forçada, seria acolhido como um benefício” (Foucault, 1975: 206). No regime de moralização, assistia-se a conferências com directores ou visitantes oficiais, passando, por último, ao período de trabalho em comum. Martins (1998: 56) afirma que este sistema “diminuía a intensidade das penas, preparando gradualmente o recluso, desde o isolamento celular até à liberdade condicional, com trabalho prisional em comum e períodos de liberdade precedida pelo internamento num estabelecimento onde se estabelecia o contacto com o exterior”.

Lucas (1838), citado por Foucault (1975: 206) alude já à importância da existência de recompensas nas prisões para os detidos: “Não devemos, dizia a Corte de Cassação, consultada a respeito do projecto de lei sobre as prisões, nos espantar com a ideia de conceder recompensas (...). Se alguma coisa há que possa despertar no espírito dos condenados as noções de bem e de mal, levá-los a considerações morais e elevá-los um pouco a seus próprios olhos, é a possibilidade de conseguir alguma recompensa.” Está aqui visível a preocupação a nível social com os detidos e com a sua reintegração na sociedade através da importância atribuída ao facto de os levar a distinguir as noções de bem e de mal. Encontramos também aqui a preocupação com a auto-estima do indivíduo detido.

O Panóptico tornou-se, por volta dos anos 1830-1840, o programa arquitectural da maior parte dos projectos de prisão. A própria designação permite deduzir imediatamente no que consiste esta figura arquitectural: *pan* significa todo ou totalidade. Totalmente observados, totalmente vigiados, “daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no

detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua acção” (Foucault, 1975: 166). O Panóptico permitia exactamente este tipo de policiamento. Através deste princípio, a arquitectura das prisões passou a ter uma forma específica: uma construção em anel na periferia e, no centro do mesmo, uma torre com janelas suficientemente largas, que dão para a parte interna do anel. O anel periférico é dividido em celas, cada uma com a espessura da própria construção. A possibilidade da existência dos efeitos da vigilância permanente deve-se a um factor muito importante tido em conta neste tipo de arquitectura: a colocação das janelas e a entrada de luz. Assim, cada cela tinha duas janelas, uma virada para o interior e outra para o exterior. A janela virada para o exterior permitia a entrada de luz na cela, enquanto que a que se encontra virada para o interior, através do efeito de contraluz, permitia ao vigia que se encontra na torre central, observar todos os movimentos da silhueta do prisioneiro. “Isto permitiria um acompanhamento minucioso da conduta do detento (...) mantendo os observados num ambiente de incerteza (...). Essa incerteza resultaria em eficiência e economia no controle dos subalternos, pois tendo invadida a sua privacidade de modo alternado, furtivo, incerto, ele mesmo se vigiaria” (Pinto, 2003: 1).

De acordo com Ferreira-Deusdado, o sistema penitenciário contraria a “vontade materialista do delinquente”, tornando possível uma associação entre a regeneração moral e o cumprimento da justiça, “princípios que evidentemente têm como consequência necessária a crença na liberdade individual (Ferreira-Deusdado, 1891: 9). Salienta-se, neste momento, a importância atribuída à regeneração moral do delinquente por parte do sistema penitenciário, isto é, não se vê como mera função deste sistema punir quem cometeu um crime. Tem-se em conta, ainda o aspecto de cada ser humano ter a sua liberdade. Ferreira-Deusdado (1891: 13), a propósito do Congresso Penitenciário de S. Petersburgo, faz diversas referências ao trabalho nas prisões. Refere que “a experiência anthropagógica da vida prisional confirma que o trabalho penitenciário é um dos elementos capitães da correcção do carácter”. No referido congresso, um congressista de Londres, apresentou a proposta da substituição da reclusão por outras penalidades, como trabalhos forçados, sem privação da liberdade individual. Também os meios para evitar a reincidência foram discutidos neste congresso, tendo como resolução que “o meio de combater eficazmente as reincidências será: um systema penitenciário moralizador, que tenha por complemento a libertação condicional” (Ferreira-Deusdado, 1891: 116).

O homem, enquanto ser social, não deverá ser privado do contacto com a sociedade, sob risco de perder a consciência da sua dignidade e responsabilidade social. Encerrar um homem numa prisão será “alistá-lo no exército do crime” (Carpenter, 1912: 147). De acordo com Carpenter (1912), existem diversos meios alternativos à prisão e que permitem evitar prejudicar a socialização do indivíduo. Será importante, antes de mais, “conservar fora das prisões e instituições análogas tantos indivíduos quantos for possível” e, para tal, dever-se-á recorrer a meios alternativos como “alargar o systema das multas, submeter os delinquentes à superintendência de inspectores, collocá-los em casas particulares quando o carácter do criminoso o permita” (Carpenter, 1912: 148). Surgem aqui propostas de medidas não privativas de liberdade, como a aplicação de multas. Caso estas medidas não sejam possíveis de ser aplicadas, quer pelo carácter do criminoso, quer por outra razão, será importante um esforço no sentido de “transformar as prisões de casas de detenção em casas de correcção”, procurando, de modo a atingir tal objectivo, “modificar-lhes as condições de modo que se assemelhem tanto quanto possível às da vida em família” e instituir nelas “a educação do criminoso” (Carpenter, 1912: 148). Evidencia-se, aqui, a preocupação com o ambiente enquanto factor promotor da reeducação do indivíduo. Preconiza-se a prisão não apenas enquanto momento de detenção, de privação de liberdade, mas sobretudo como possibilidade de correcção, readaptação e reeducação. Ainda a propósito da perda de identidade que as prisões provocam no indivíduo e de todas as consequências individuais e sociais que esse facto terá, Gonçalves (1907: 44), citando Schule (s/d), faz referência ao efeito produzido por estas instituições, “como seria do lado moral a recordação do crime, despertado a todo o momento por quanto o circunda, e do lado physico a influência debilitante da vida da prisão”. Para este autor, a prisão tem uma influência superior a todas as outras influências, quer intrínsecas, quer extrínsecas. A prisão deixaria, portanto, sequelas psicológicas severas na medida em que recorda constantemente o delinquente do acto cometido. A nível físico, pelas próprias condições a que sujeita o recluso, a nível de espaço, luminosidade, entre outras.

Silva (1926: 17) refere que as cadeias, tendo em conta o modo como funcionam, “teem uma única finalidade: a de constituírem verdadeiras escolas superiores da criminalidade”. Compreende a prisão enquanto momento privilegiado para os delinquentes trocarem experiências entre si, possibilitando o aperfeiçoamento de actos criminosos. Este autor, apresenta as vantagens do trabalho prisional, quer para o Estado, quer para o delinquente. Através do trabalho prisional, o Estado teria a hipótese de angariar receitas que, ainda que não cobrissem a totalidade das despesas, diminuíssem aquelas que

“diariamente se efectuam com a alimentação e manutenção de cada um dos indivíduos internados nas cadeias” (Silva, 1926: 268). Para o delinquente, um trabalho com regras permitir-lhe-ia obter vitalidade a nível físico e moral, assim como “estimular-lhe a vontade, conseguir, enfim, criar normas e hábitos capazes de o subtraírem à apatia, ao ócio, à miséria social e orgânica” (Silva, 1926: 268). O trabalho nas prisões, nesta época, começa a ser visto como um catalisador da recuperação moral do recluso. Foucault considera-o um agente de transformação desde o código de 1808: “Se a pena infligida pela lei tem por objectivo a reparação do crime, ela pretende também que o culpado se emende, e esse duplo objectivo será cumprido se o malfeitor for arrancado a essa ociosidade funesta que, tendo-o atirado à prisão, aí viria a encontrá-lo de novo e dele se apoderar para conduzi-lo ao último grau de depravação” (Foucault, 1975: 2002, citando Real, 1808). A Rússia terá sido pioneira em termos de criação de penas alternativas, contemplando, na legislação de 1926, a prestação de serviços à comunidade (Rosa, 1999). Seria também uma forma de ocupação mas com carácter acentuadamente social. Deste modo, constituía uma forma de aproximar o recluso da sociedade, de o responsabilizar e de o fazer sentir que com a sua actividade estava a contribuir para o bem comum.

1.2. Situação prisional e finalidade das prisões a partir de 1948

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (...)”. Esta afirmação, contida no artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é o ponto de partida para uma conquista civilizacional. A Assembleia-Geral das Nações Unidas, a 10 de Dezembro de 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde se pode ler que “como ideal comum a atingir por todos os povos e por todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem pelo ensino, pela educação e formação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades (...)”. Pretende-se compreender que se os direitos humanos e a educação e formação devem ser compreendidos numa perspectiva de *direitos humanos para todos e educação para todos*, a situação prisional não é excepção.

Direitos humanos e(m) ambiente prisional

“Os direitos humanos constituem uma conquista da humanidade. Conquista extraordinariamente difícil, uma vez que nunca está plenamente adquirida” (Gertrudes,

2002: 21). A dificuldade desta conquista será maior ainda no caso dos indivíduos que se encontram presos, subjugados a um sistema fechado, punitivo, em condições ambientais hostis, pelas limitações que impõe à liberdade. Por outro lado, ainda não está plenamente implementada na prática a consciência de que a pena a cumprir na prisão deve ser a privação de liberdade e não a privação de outros direitos humanos. São suficientes as denúncias feitas por organismos como a Amnistia Internacional para percebermos que a realidade, em muitos locais, é ainda diferente da teoria. Assim, falar em educação para os direitos humanos é, necessariamente, falar em educação para a cidadania, já que a evolução dos direitos humanos vem constituindo marcos no avanço da humanidade e na criação de uma cidadania universal. Como afirma Gertrudes (2002: 22), “Fomos ganhando novas leituras, novas interpretações e tomando consciência de que a dimensão universal dos direitos humanos obriga à compreensão da diversidade das culturas”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, no artigo 9.º, proclama que “Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado” e, à semelhança do que já fora proclamado pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, anteriormente referida, o artigo 11.º diz que “Toda a pessoa acusada de um acto delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas” (Meireles-Coelho, 2009d: 11). São dois exemplos de preocupação com a salvaguarda dos direitos humanos em ambiente prisional.

A Organização das Nações Unidas e o Comité de Ministros do Conselho da Europa elaboraram dois documentos que apresentam regras a aplicar no tratamento penitenciário, que ambicionam a salvaguarda dos direitos humanos em ambiente prisional: as regras mínimas para tratamento de reclusos e as regras penitenciárias europeias.

As Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos foram um dos primeiros instrumentos jurídicos internacionais que definiram as regras a que deve obedecer a execução da pena de prisão (Gomes, 2003). Foram adoptadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra, em 1955 e aprovadas através das resoluções 663 C (XXIV), de 31 de Julho de 1957 e 2076 (LXII), de 13 de Maio de 1977, do Conselho Económico e Social das Nações Unidas (ONU, 2007). Este é considerado o documento internacional mais importante no domínio penitenciário (Pontifício Consejo de Justicia y Paz e Comisión

Internacional de la Pastoral Penitenciária Católica, 2007). As Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos estão divididas em duas partes. Na primeira parte, encontram-se as considerações respeitantes à administração geral dos estabelecimentos penitenciários. Assenta numa abordagem mais generalista de princípios e de regras que “devem ser aplicadas a todo o tipo de reclusos, dos foros criminal ou civil, em regime de prisão preventiva ou já condenados, incluindo os que estejam detidos por aplicação de medidas de segurança ou que sejam objecto de medidas de reeducação ordenadas por um juiz” (ONU, 2007:3). Na segunda parte deste documento são abordadas as regras aplicadas a categorias especiais. Consideram-se, no âmbito deste documento, categorias especiais: reclusos condenados, reclusos alienados e doentes mentais, reclusos detidos ou aguardando julgamento, condenados por dívidas ou a prisão civil e reclusos detidos ou presos sem acusação.

O Comité de Ministros do Conselho da Europa, através da Recomendação Rec (2006) 2 define as Regras Penitenciárias Europeias. A Recomendação Rec (2006) 2 vem substituir a Recomendação n.º R (87) 3, de forma a reflectir e a ir de encontro às transformações de vária ordem que foram ocorrendo ao longo dos anos no domínio penitenciário. Na parte I deste documento, encontram-se os princípios fundamentais e o âmbito de aplicação das regras. A parte II aborda os aspectos relativos às condições de reclusão. Na parte III são apresentados os pontos fundamentais que devem ser tidos em conta no que respeita aos cuidados de saúde prestados aos reclusos. A parte IV diz respeito à manutenção da ordem e da segurança nos estabelecimentos prisionais. A parte V faz referência a aspectos relacionados com a direcção e pessoal. Na parte VI são abordados aspectos relativos à inspecção governamental e ao controlo independente que deve ser efectuado às prisões. A parte VII define as regras a aplicar aos presos. Em seguida, na parte VIII aborda-se o regime relativo aos reclusos condenados. Por último, na parte IX, faz-se referência à importância de uma actualização regular das Regras Penitenciárias Europeias, de modo a constituírem um documento actualizado e que procure acompanhar as mudanças ao nível do tratamento penitenciário.

Apresenta-se, em seguida, uma análise comparativa das Regras Mínimas da ONU para o Tratamento dos Reclusos (RMTR) e das Regras Penitenciárias Europeias (RPE), procurando-se evidenciar os aspectos que denotam a preocupação com a salvaguarda dos direitos humanos, também em situação de reclusão.

Análise comparativa de:
Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos – RMTR (ONU, 1977) e
Regras Penitenciárias Europeias – RPE (CE, 2006)

Princípios fundamentais e âmbito de aplicação

RMTR77 e RPE06: o princípio básico das regras de aplicação geral é a imparcialidade na sua aplicação, ou seja, deve verificar-se sempre a ausência de qualquer discriminação pela raça, cor, sexo, religião, língua, opinião política, origem nacional ou social, meios de fortuna, ou qualquer outra condição.

RPE06: salienta-se, como princípios fundamentais, que a privação da liberdade não pode passar por uma privação dos direitos humanos, devendo, tanto quanto possível, aproximar-se a vida na prisão dos aspectos positivos da vida em liberdade. Referem, ainda, que as condições de reclusão que constituam uma violação dos direitos humanos não podem ser justificadas pela falta de recursos.

Ingresso

RMTR77 e RPE06: aquando do ingresso do recluso no estabelecimento prisional, deve proceder-se a um registo onde conste a sua identidade, os motivos de detenção, a autoridade que a ordenou, a data e hora de entrada no estabelecimento, uma relação dos objectos pessoais e informações relativas à sua saúde. Ao ser admitido no estabelecimento prisional, o recluso deve receber, em língua que compreenda, informação escrita ou oral (caso seja analfabeto), acerca de todos os seus direitos e deveres dentro do mesmo. Assim que possível, após a entrada do recluso, deve aprofundar-se a informação acerca do seu estado de saúde, pela realização de exames médicos. Deve ainda ser determinado qual o nível de segurança em que se enquadra e avaliada a sua situação social.

Separação de reclusos

RMTR77: “as diferentes categorias de reclusos devem ser mantidas em estabelecimentos penitenciários separados ou em diferentes zonas de um mesmo estabelecimento penitenciário, tendo em consideração o respectivo sexo e idade, antecedentes penais, razões da detenção e medidas necessárias a aplicar” (ONU, 1977: 2).

RPE06: os reclusos devem ser separados com base nas seguintes características: preventivos e condenados, sexo masculino e sexo feminino e jovens adultos e mais velhos.

Locais destinados aos reclusos, higiene, vestuário e alimentação

RMTR77 e RPE06: relativamente à afectação e alojamento, os reclusos devem ser internados, sempre que possível, em prisões próximas da sua residência ou do seu meio

social de reinserção. O alojamento, em especial o que se destina ao período nocturno deve, sempre que possível, ser individual e, ainda, apresentar os requisitos básicos de saúde e higiene, atender às condições climáticas concretas, nomeadamente no que respeita à área, volume de ar, iluminação, aquecimento e arejamento, proporcionando condições de respeito pela dignidade humana. Também para todos os edifícios que os reclusos frequentem se recomenda a presença de janelas que permitam a entrada de ar e luz natural, bem como a existência de luz artificial conveniente. Considera-se que as condições de alojamento dos reclusos devem satisfazer medidas de segurança o menos restritivas possível mas suficientes para prevenir o risco de evasão ou de ferimentos.

Acerca da higiene, todos os locais devem estar convenientemente limpos. Os reclusos deverão ter acesso a instalações sanitárias que permitam a sua privacidade, bem como a banhos com temperaturas adequadas ao clima. Terão, também, o dever de cuidar da sua higiene e da higiene da sua cela de internamento. Para tal, as autoridades devem fornecer artigos de higiene pessoal e utensílios e artigos de limpeza. As condições de higiene são extensíveis ao vestuário e roupa de cama, que devem ser mudados com a devida frequência. Relativamente ao vestuário, as regras consideram que o mesmo não deve ser degradante nem humilhante e que, no caso de uma saída ao exterior, não deve ser imposto aos reclusos o uso de vestuário que dê a conhecer a sua condição.

No que diz respeito à alimentação, esta deve ter em conta a idade, o estado de saúde, a condição física, a religião, a cultura e a natureza do trabalho do recluso. Deve ser preparada e servida com as devidas condições de higiene, pelo menos, em três refeições por dia. O acesso a água potável deve ser permanente.

Exercício físico e actividades recreativas

RMTR77: “Todos os reclusos que não efectuam trabalho no exterior devem ter pelo menos uma hora diária de exercício adequado ao ar livre quando o clima o permita” (ONU, 1977: 5).

RPE06: em caso de mau tempo, devem ser proporcionadas alternativas aos reclusos que pretendam fazer exercício físico. Devem propor-se aos reclusos a prática de actividades recreativas variadas e autorizar os mesmos a participar na sua organização.

Serviços médicos

RMTR77: “os reclusos doentes que necessitem de cuidados especializados devem ser transferidos para estabelecimentos especializados ou para hospitais civis. Quando o tratamento hospitalar é organizado no estabelecimento, este deve dispor de instalações, material e produtos farmacêuticos que permitam prestar aos reclusos doentes os cuidados e o tratamento adequados” (ONU, 1977: 6). De modo a proteger a saúde de cada recluso e de todos os reclusos e pessoal dos estabelecimentos penitenciários, “o médico deve examinar cada recluso o mais depressa possível após a sua admissão no estabelecimento penitenciário e, em seguida, sempre que necessário, com o objectivo de detectar doenças físicas ou

mentais e de tomar todas as medidas necessárias para o respectivo tratamento, de separar reclusos suspeitos de serem portadores de doenças infecciosas ou contagiosas, de detectar as deficiências físicas ou mentais que possam constituir obstáculos à reinserção dos reclusos e de determinar a capacidade física de trabalho de cada recluso” (ONU, 1977: 6).

RPE06: os reclusos devem ter acesso a todos os cuidados de saúde de que necessitem e não devem ser submetidos a experiências sem o seu consentimento, estando proibidas todas aquelas que lhes possam provocar lesões físicas ou psíquicas.

Disciplina e sanções

RMTR77: “a ordem e a disciplina devem ser mantidas com firmeza, mas sem impor mais restrições do que as necessárias para a manutenção da segurança e da boa organização da vida comunitária” (ONU, 1977: 7). A conduta que deve ser considerada infracção disciplinar, o tipo e a duração das respectivas sanções e a autoridade competente para as aplicar devem ser determinados pela lei ou por regulamentação da autoridade administrativa com competências para tal. Ainda sobre este ponto, “as penas corporais, a colocação em “segredo escuro”, bem como todas as punições cruéis, desumanas ou degradantes devem ser completamente proibidas como sanções disciplinares” (ONU, 1977: 7). “As penas de isolamento e de redução de alimentação não devem nunca ser aplicadas, a menos que o médico tenha examinado o recluso e certificado, por escrito, que ele está apto para as suportar” (ONU, 1977: 8). Os instrumentos de coacção, como algemas, correntes, ferros e coletes de força, nunca devem ser utilizados como sanção. Os instrumentos de coacção, com excepção dos ferros e das correntes (que não devem ser utilizados em circunstância alguma), poderão usar-se em situações como, por exemplo, durante uma transferência, como medida de segurança (ONU, 1977).

RPE06: “A ordem deve ser mantida na prisão, tendo em conta imperativos de segurança e de disciplina, sem que por isso se deixe de assegurar aos reclusos condições de vida que respeitem a dignidade humana e de lhes proporcionar um programa completo de actividades” (CE, 2006: 23). As medidas de segurança a aplicar a cada recluso devem corresponder ao mínimo necessário para garantir a segurança. A segurança imposta por barreiras físicas deve ser complementada através da actuação do pessoal de vigilância. Relativamente à disciplina e sanções disciplinares, salienta-se que devem ser privilegiadas as medidas restaurativas e de mediação. As sanções colectivas devem ser proibidas, assim como as sanções corporais, o internamento em cela escura, a proibição total de contactos com a família ou qualquer outra sanção desumana ou degradante. “O isolamento só pode ser imposto a título de sanção em casos excepcionais e por período determinado, tão curto quanto possível” e “Os meios coercivos não podem ser aplicados a título de sanção” (CE, 2006: 27). Acerca destes últimos, correntes ou ferros devem ser proibidos. A aplicação de algemas ou camisas de força deve ser proibida, com excepção de eventuais situações que impliquem um risco acrescido de segurança, como no caso de transferência. “Todos os reclusos devem ter a possibilidade de apresentar, individual ou colectivamente, pedidos e queixas dirigidos ao director da prisão ou

a qualquer outra autoridade competente” (CE, 2006: 29).

Direito de queixa e contactos com o mundo exterior

RMTR77: os reclusos deverão ter o direito a apresentar requerimentos ou queixas às entidades competentes. O contacto com o mundo exterior é considerado fundamental para a sua reinserção social e para manter os laços afectivos com a família e amigos, os reclusos devem ser autorizados, com a devida supervisão, a comunicar periodicamente com as suas famílias e amigos, quer através de correspondência, quer de visitas.

RPE06: os contactos com o mundo exterior devem ser extensíveis ao acesso a notícias sobre acontecimentos públicos, seja através de jornais, revistas e outras publicações ou por emissões de rádio e de televisão. É contemplado o direito dos reclusos na participação de actos da vida pública, como sejam eleições ou referendos, “ a menos que o exercício do correspondente direito lhes tenha sido restringido nos termos do direito interno” (CE, 2006: 11).

Religião

RMTR77 e RPE06: cada recluso terá o direito de satisfazer as exigências da sua vida religiosa, podendo assistir aos serviços da mesma existentes no estabelecimento prisional, assim como possuir literatura sobre o ensino religioso da sua confissão.

Pessoal penitenciário

RMTR77: o pessoal penitenciário deve ser cuidadosamente seleccionado, tendo em conta que é da sua “integridade, humanidade, aptidões pessoais e capacidades profissionais que depende uma boa gestão dos estabelecimentos penitenciários” (ONU, 1977: 10). Do pessoal devem fazer parte especialistas como psiquiatras, psicólogos, trabalhadores sociais, professores e instrutores técnicos.

RPE06: as prisões, enquanto serviço público, devem pautar-se pela ética “que traduza o cumprimento do dever de tratar todos os reclusos com humanidade e de respeitar a dignidade inerente ao ser humano” (CE, 2006: 30). Nesta lógica, acrescenta-se que todo o pessoal deve ter em conta que, além da vigilância, as suas funções devem ser exercidas considerando a reinserção na sociedade dos reclusos, após o cumprimento da pena. O pessoal deve, portanto, ser cuidadosamente seleccionado e adequadamente formado, através de formação inicial e contínua. Considera-se que, de forma a promover a sensibilização pública, a sociedade deve ser informada da missão e do trabalho desenvolvido pelo sistema penitenciário e, ainda, encorajada a intervir de forma voluntária e quando tal for conveniente. Deve ser implementado “um programa de investigação e avaliação sobre a finalidade da prisão, o seu papel na sociedade democrática e a medida em que o sistema prisional cumpre a sua missão” (CE, 2006: 34).

Inspecção

RPE06: “As prisões devem ser inspeccionadas regularmente por um organismo governamental” (CE, 2006: 34), verificando se a sua gestão vai de encontro às normas jurídicas nacionais e internacionais. Deverá, ainda, existir um controlo efectuado por parte de organismos independentes, cujas conclusões devem ser tornadas públicas.

Princípios aplicáveis a categorias específicas de reclusos

RMTR77: “A prisão e outras medidas que resultam na separação de um criminoso do mundo exterior são dolorosas pelo próprio facto de retirarem à pessoa o direito de autodeterminação, por a privarem da sua liberdade” (ONU, 1977: 13), Deste modo, o tratamento penitenciário não deverá contribuir para agravar o sofrimento do recluso. Por outro lado “o fim e a justificação de uma pena de prisão ou de uma medida semelhante que priva de liberdade é, em última instância, proteger a sociedade contra o crime” (ONU, 1977: 13). Para tal, o tempo de reclusão terá de ser aproveitado para uma recuperação do recluso, de modo a que este, aquando do seu regresso à liberdade, esteja apto a seguir um modo de vida de acordo com a lei e a sustentar-se a si próprio, isto é, que seja autónomo. De um modo geral, e tendo em conta esta perspectiva, deve fazer-se apelo a todos os meios terapêuticos, educativos, morais, espirituais ou outros, procurando aplicá-los de acordo com a realidade individual de cada recluso e ainda procurar diminuir as diferenças entre a vida na prisão e a vida em liberdade, de modo a evitar que o recluso perca o seu sentido de responsabilidade ou o respeito pela sua própria dignidade e identidade. A preocupação com a reinserção social do recluso está presente também neste documento, onde é referido que “o tratamento não deve acentuar a exclusão dos reclusos da sociedade, mas sim fazê-los compreender que eles continuam fazendo parte dela” (ONU, 1977: 13). “A realização destes princípios exige a individualização do tratamento e, para este fim, um sistema flexível de classificação dos reclusos por grupos; é, por isso, desejável que esses grupos sejam colocados em estabelecimentos separados em que cada um deles possa receber o tratamento adequado” (ONU, 1977: 14). Deverão, portanto, ser criadas as melhores condições para cada um. Procurando respeitar a especificidade de cada indivíduo, poderá evitar-se, ou pelo menos diminuir-se, a perda de identidade e de autonomia. São ainda abordados aspectos relacionados com o tratamento de reclusos alienados e doentes mentais, reclusos detidos ou aguardando julgamento, condenados por dívidas, condenados a prisão civil e reclusos detidos ou presos sem acusação. Considera-se que a manutenção e melhoramento das relações sociais do recluso, nomeadamente com a família, deve ser fomentado. Também se refere a importância de, desde o início do cumprimento da pena, ter-se sempre em vista o futuro do recluso. Para tal, é fundamental estimular o mesmo a manter ou estabelecer relações com o exterior que, posteriormente, possam tomar parte activa no seu processo de reinserção social.

RPE06: aborda-se o regime relativo aos reclusos condenados, que deve considerar a finalidade de que estes conduzam a sua vida de forma responsável e sem cometer crimes.

Não deve consistir num regime que agrave o sofrimento causado pela perda de liberdade que a situação de reclusão, por si própria, implica. Os reclusos condenados devem ser incentivados a colaborar na elaboração do plano de execução da pena, que deve incluir medidas que abranjam trabalho, educação, outras actividades e preparação para a liberdade. As licenças de saída devem integrar o regime destes reclusos.

Trabalho

RMTR77 e RPE06: o trabalho na prisão não deve ser penoso nem ser imposto a título de sanção e deve ser proporcionado treino profissional em profissões úteis ao recluso que dele tirem proveito. Deve permitir manter ou desenvolver as competências do recluso, assim como aproximar-se, tanto quanto possível, dos métodos e organização do trabalho em vida livre, a fim de preparar os reclusos para as condições da vida profissional normal.

As Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, como a própria designação refere, tratam-se de regras *mínimas*, isto é, regras básicas que devem ser tidas em conta no tratamento dos indivíduos em situação de reclusão. As Regras Penitenciárias Europeias salientam que a privação de liberdade não pode significar a privação dos direitos humanos e que a vida na prisão deve aproximar-se, o mais possível, aos aspectos positivos da vida em liberdade. Nenhum dos documentos refere regras que impliquem qualquer aspecto exacerbado às condições de conforto e de segurança. Estas regras procuram que se respeitem os direitos básicos do indivíduo preso de modo que o tratamento penitenciário não contribua para agravar o seu sofrimento, mas antes que fomente a sua reinserção social, desenvolvendo a sua autonomia. De um modo geral, os princípios abordados sublinham que as prisões, enquanto serviço público, devem pautar-se pela ética “que traduza o cumprimento do dever de tratar todos os reclusos com humanidade e de respeitar a dignidade inerente ao ser humano” (Conselho da Europa, 2007: 30).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) refere que ninguém deve ser submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes. Agindo em consonância com o que é preconizado nos documentos acima referidos, os direitos humanos dos presos estariam salvaguardados, em todos os momentos de reclusão. No entanto, por todo o mundo são conhecidas violações aos direitos humanos de quem se encontra preso, muitas delas denunciadas por diversas formas, outras certamente em número muito superior a estas primeiras, nem chegam a sair dos muros da prisão. Pontifício Consejo de Justicia y Paz (2007) afirma existirem inúmeras

discrepâncias entre a legislação e a prática. Sugere-se que, de modo a efectivar a implementação dos direitos humanos dos presos devem ser melhoradas as condições reais das prisões. Deverá, assim, ser prestada especial atenção às condições mínimas de segurança e higiene. Para tal, a sobrelotação é um aspecto fundamental a resolver, uma vez que este problema acarreta outros, dado que vem influenciar aspectos como as condições de higiene, vestuário, comida, prestação de cuidados médicos, maior risco para a propagação de doenças, tempo para actividades, tensão e violência entre os presos e contra os funcionários. “Tasas altas de ocupación y masificación significan también mayores tasas de funcionarios por presos, que llevan a una supervisión menor y a la debilitada habilidad de las instituciones para involucrarse en programas constructivos y actividades que lleven a la re-inserción” (Pontificio Consejo de Justicia y Paz, 2007: 44). Na mesma obra é referida a importância da formação, qualificação e remuneração dos funcionários das prisões, na medida em que são eles que mais directamente interagem com os presos. Um corpo de funcionários com formação adequada poderá ajudar a garantir a imparcialidade e a justiça para com os presos, ao passo que uma remuneração atractiva funcionará como factor de motivação para o bom desempenho da profissão, assim como para a manutenção de uma equipa de colaboradores estável. Além de todos estes aspectos a considerar para que os direitos humanos dos presos não sejam violados, será fundamental a supervisão das prisões por organismos independentes dos serviços prisionais (Pontificio Consejo de Justicia y Paz, 2007: 45).

Em Portugal, surgem diversas denúncias que colocam em causa a protecção dos direitos humanos dos reclusos nos estabelecimentos prisionais. São exemplos as denúncias feitas por presos ou pelas suas famílias à ACED – Associação Contra a Exclusão pelo Desenvolvimento (Anexo 1). Nos documentos apresentados em anexo, é possível encontrar relatos de situações de tortura e maus-tratos reportadas a prisões portuguesas.

Entre eles, encontram-se referências a restrições alimentares, inadequação do vestuário, ameaças de morte acompanhadas de violentas pancadas na porta da cela à noite, agressões físicas e tortura. Todas as situações referenciadas são claramente proibidas quer por todos os documentos internacionais com orientações para o tratamento penitenciário, quer pela legislação que regulamenta a execução das medidas privativas da liberdade em Portugal, ou seja, o Decreto-Lei 265/79, de 1 de Agosto. Em relação a este último, passa-se a citar, relativamente a cada situação de violação dos direitos humanos referida nas cartas da ACED, o excerto do texto que as proíbe:

“Artigo 24.º, 1) – A DGSP deve fornecer aos reclusos, às horas regulamentares, refeições convenientemente preparadas e apresentadas de acordo com as normas de dietética e da higiene modernas no que à quantidade e qualidade das mesmas se refere (...)”

“Artigo 20.º, 4) – O vestuário fornecido aos reclusos deve ser apropriado à estação do ano e às actividades que estes exerçam.”

“Artigo 130.º, 2) – As medidas disciplinares nunca são aplicadas por forma a comprometer a saúde do recluso.”

Discussão sobre o estado actual da situação prisional

De modo a prevenir eventuais atitudes de reincidência por parte dos reclusos, começaram a ter-se em conta algumas medidas, como a concessão de saídas precárias de curta duração, colocações em regime aberto ou o cumprimento da pena em liberdade condicional (Cruz *et al*, 1987). Este tipo de medidas, deixa transparecer que existe agora “intra-muros, uma perspectiva diferente no lidar com os reclusos que se demarque do tradicional modelo assistencial” (Cruz *et al*, 1987: 570). Os mesmos autores apontam três fases pelas quais terá passado a concepção da prisão e do estar do preso, baseados nos trabalhos de Foucault e Goffman: inicialmente, o suplício e o corpo do condenado como objecto de aplicação das penas, depois o encarceramento como terapêutica para o próprio preso mas também para bem da sociedade em geral e, actualmente, uma terceira fase em que a instituição prisional reconhece que não é suficiente isolar os reclusos da sociedade para evitar a delinquência. Assim, “assiste-se à institucionalização de organismos que procuram continuar o trabalho de transformação da personalidade e do viver do recluso mas, agora, num registo pós-prisional. É o modelo da reintegração, da ressocialização, da reinserção, enfim, da prevenção terciária” (Cruz *et al*, 1987: 571). Os mesmos autores salientam ainda que, apesar da humanização do sistema prisional, continuam presentes as suas características de instituição totalitária e onde se encontram aspectos de um processo de mortificação, nomeadamente):

“1) o sentimento por parte do recluso da sua total ineficácia em relação ao ajustamento entre os seus desejos e aspirações e o ideal do estabelecimento, 2) favorecimento ou encorajamento de práticas tendentes a violentar o self e 3) a conjugação dos dois factores anteriores tende a provocar, em maior ou menor grau e dependendo igualmente de variáveis cognitivas, o aparecimento de stress” (Cruz *et al*, 1987: 572, citando Goffman, 1986).

Apresentam-nos, ainda, uma breve definição do que é a prisão na Era da Globalização, considerando que esta tem a seu cargo a gestão da pena de cada recluso, fornecendo-lhe condições essenciais para viver, como a habitação, a alimentação e o vestuário e, acrescentando a estas, outras que o recluso poderá ou não aproveitar, como o trabalho,

ensino e formação profissional e ainda actividades de carácter recreativo e cultural para ocupação de tempos livres.

No 9.º Congresso da ONU sobre Prevenção do Crime e Tratamento do Delinvente, realizado no Cairo, entre 29 de Abril e 8 de Maio de 1995, recomendou-se a utilização da pena privativa da liberdade em último caso, e apenas nas hipóteses de crimes graves e de condenados de intensa periculosidade; para outros delitos menos graves, medidas e penas alternativas (Rosa, 1999). Esta questão terá sido discutida já em congressos anteriores, nomeadamente nos de Génova (1955), Londres (1960), Quioto (1970), Estocolmo (1975), Génova (1975), Caracas (1980), Milão (1985) e Havana (1990). Já no 11.º Congresso, realizado em Banguecoque (Tailândia), entre 18 e 25 de Abril de 2005, foi discutida a importância das medidas de prevenção da criminalidade:

“The Chairman emphasized (...) the need to demonstrate the effectiveness of crime prevention strategies, to convince relevant stakeholders at all levels to adopt a balanced approach to crime prevention, and to ensure that the principles of crime prevention were firmly embedded in legislation and management and organizational structures” (United Nations, 2005: 68).

Rosa (1999) apresenta algumas das alternativas à pena de prisão. Assim, relativamente ao pagamento de multas, o autor salienta que esta alternativa tem origens na composição, já adoptada pelo Código de Hamurábi, por volta de 2300 a.C., e já anteriormente referida neste trabalho. Em relação à prestação de serviços, também esta alternativa teve origens remotas, na altura em que os criminosos eram levados para as galés, como mão-de-obra gratuita.

A Comissão sobre Segurança e Maus-tratos nas Prisões Americanas iniciou, em Março de 2005, uma avaliação, de âmbito nacional, sobre as condições existentes nas cadeias dos Estados Unidos da América, onde em alguns estados ainda existe pena de morte. O respectivo relatório foi apresentado em Junho de 2006. No resumo das constatações e recomendações da Comissão, é referida a legitimidade com que se privam da liberdade os criminosos, não sendo no entanto correcto que estes, estando encarcerados, sejam vítimas de maus-tratos por parte de outros presos ou vejam os seus direitos violados por parte de quem trabalha na instituição. A Comissão refere que é necessário “lutar contra o estupro de presos, a violência de gangs, o uso excessivo da força pelos agentes penitenciários, doenças contagiosas, a inexistência de dados confiáveis e toda uma imensidão de outros problemas”, logo a solução dependerá, sobretudo, da dedicação e dinheiro (Comissão Sobre Segurança e Maus Tratos nas Prisões Americanas, 2006: 3). Uma das constatações feitas e reportadas pela Comissão é a existência de violência nas

prisões. Algumas das recomendações apresentadas para prevenir a violência assentam na redução da sobrelotação das cadeias, na promoção da produtividade e reabilitação, no uso da força e de armas não letais apenas como último recurso, no emprego de tecnologias de vigilância e no apoio e reforço de laços comunitários e familiares. Relativamente à assistência médica existente nas prisões, a Comissão verificou que ocorrem altas taxas de patologias e doenças entre a população prisional, que, aliadas ao fraco financiamento para a saúde neste local, colocam em risco a saúde de presos, funcionários e população em geral. De um modo geral, as recomendações vão no sentido de fornecer serviços de saúde que ofereçam protecção a todos.

Foucault (1975: 254) escrevia que “estamos agora muito longe dos suplícios, das rodas, dos patíbulos, das forcas, dos pelourinhos”. Actualmente, as teorias que procuram regular as prisões obedecem a princípios totalmente diferentes daqueles que tinham como principal objecto do castigo o corpo do indivíduo.

Em Portugal, o Regulamento das cadeias civis do continente e das ilhas adjacentes, de 1901, foi publicado no Diário de Governo, de 21 de Setembro. Este documento constituiu-se como um regulamento geral das prisões e procurou aperfeiçoar e condenar regulamentos anteriores (CEDRSP, 2004). Este diploma estabelece as atribuições e deveres dos empregados da prisão, o tratamento dos reclusos doentes, os deveres dos presos e os castigos ou prémios, no caso de bom comportamento, e os procedimentos a adoptar em caso de falecimento (CEDRSP, 2004). O Regulamento de 1901 estabelece a obrigatoriedade do trabalho dos reclusos, podendo a exploração do mesmo ser feita pelo Estado, pelo recluso ou por terceiros. Para justificar o facto de ser trabalho obrigatório, o regulamento refere que,

“se a ociosidade é a mãe de todos os vícios, nas cadeias é ella a mais enérgica educadora dos criminosos e a maior geradora de crimes. Assim se regulam as cousas de modo que ao preso não seja consentido ficar ocioso, dividindo-se-lhe o tempo pelo trabalho nas oficinas, pelo estudo, pelas conferencias e praticas religiosas, pelas visitas de pessoas de família e outras, pelas horas de refeição e pelo descanso. Arbitra-se-lhes um salário, extrahido do producto do trabalho, em que parte fica pertencendo ao Estado, como indemnização pelo sustento que lhes fornece, e em parte aos presos, constituindo-se-lhes um pequeno peculio, ou dividindo-o com a família, que assim se evita de cair na desgraça.” (CEDRSP, 2004: 10).

Outra introdução feita por este regulamento foi a criação de uma associação de patronato, com vista a prestar apoio às famílias dos reclusos e dos ex-reclusos, no seu processo de reinserção social. De acordo com este regulamento, estas associações teriam a finalidade de “auxiliar efficazmente as famílias dos presos indigentes,

subsidiando-as durante a prisão dos seus chefes, tratar da educação dos seus filhos, tomando-os carinhosamente sob a sua protecção, e por ultimo cuidar da collocação dos delinquentes, cumprida que está a sua pena” (CEDRSP, 2004: 10).

O Regulamento de 1901 faz referência à importância da educação moral e religiosa, onde se incumbia ao professor e ao capelão um papel fundamental. São também destacados aspectos relativos ao ensino nos estabelecimentos prisionais: “determinou-se o modo como havia de ser ministrado o ensino, tão útil para o aperfeiçoamento intellectual e moral dos presos (...) ; Criou-se para instrução dos presos, uma bibliotheca de obras moraes e de instrução profissional” (CEDRSP, 2004: 9).

É visível, neste documento, a preocupação com a reinserção social dos presos e com as famílias dos mesmos, algo que seria benéfico para uma verdadeira inclusão, dado o papel fundamental da família no estabelecimento de vínculos sociais. O ensino na prisão, assim como o trabalho, são, já nesta altura, tidos em consideração.

De acordo com Gomes (2003), a Reforma Prisional de 1936, com o Decreto n.º 26643, de 28 de Maio de 1936, terá sido a responsável pela “primeira grande ruptura legal no sistema de execução das penas privativas de liberdade” (Gomes, 2003: 145).

Antes desta reforma, a regulamentação dos serviços prisionais não estava consignada num diploma único, bem pelo contrário. Existiam vários diplomas referentes ao assunto, inspirados em princípios diversos e, por vezes, até contraditórios, encontrando-se longe de ir ao encontro dos ensinamentos da ciência e da prática penitenciária (Osório, 1946). Esta incoerência e imperfeição a nível regulamentar reflectia-se na prática: “as condições de construção, instalação e localização dos edifícios são péssimas e os estabelecimentos insuficientes para o número existente de reclusos, donde os excessos de lotação prejudiciais à acção disciplinar e educativa, pois os reclusos vivem em promiscuidade inadmissível” (Osório, 1946: 665). Deste modo, era evidente a necessidade de uma reforma pro-funda, de uma organização onde ficassem definidos os fins a atingir e as orientações a seguir. O Decreto-Lei 26643 estabeleceu, como objectivos desta reforma:

“1) Determinação dos tipos de estabelecimentos prisionais; 2) Condições da sua construção e instalação; 3) Forma do cumprimento da pena nas suas várias modalidades; 4) Meios de individualizar a pena durante a execução; 5) Processo de fiscalizar o cumprimento da pena e da aplicação de medidas de segurança; 6) Meios de adaptação gradual do preso ao regime de liberdade; 7) Formas de libertação definitiva ou condicional e de modificação ou redução da pena; 8) Instituições post-prisionais; 9) Instituições burocráticas ou de outra ordem para que o regime prisional esteja subordinado a um pensamento geral; 10) Quadro dos funcionários, forma do recrutamento e requisitos que estes devem possuir.” (Osório, 1946: 669).

Estes pontos centrais procuram focar os diversos aspectos funcionais e formais do sistema prisional. Esta nova organização proposta pela reforma prisional de 1936 reflectia a finalidade da pena. Assim, o Decreto-Lei 26643 referia que “a pena tem um duplo fim – de prevenção geral e de intimidação, correcção ou eliminação individual.” (Osório, 1946: 670). A finalidade de prevenção geral implicaria que a pena fosse além do criminoso, influenciando preventivamente possíveis criminosos. A intimidação evitaria a ocorrência de novos crimes por um criminoso e, quando estas duas modalidades fossem insuficientes para impedir o crime, restaria a correcção, que separaria o delinquente do meio social, já que este se revelava incapaz de viver em conformidade com as normas.

Uma das mais significativas alterações que a reforma prisional de 1936 trouxe diz respeito à liberdade condicional. Neste sentido, Gomes (2003: 147), citando Costa (1989), diz-nos que “com ela visava-se estabelecer uma fase de transição para a liberdade definitiva que, a um tempo, mediante o adequado apoio aos condenados, facilitasse a sua reintegração social e, por outro lado, através da imposição de condições e de uma conveniente vigilância possibilitasse a defesa da sociedade em face dos riscos de uma eventual recaída”. Existiam algumas condições às quais estavam sujeitos os reclusos a quem fosse concedida liberdade condicional:

“que não exerça determinados mesteres; que não frequente certos meios ou lugares; que resida ou que deixe de residir em determinado lugar ou região; que não acompanhe pessoas suspeitas ou de má conduta; que não frequente certas associações ou tome parte em certas reuniões; que exerça uma profissão; que aceite a protecção e indicação de uma instituição de patronato ou de pessoas encarregadas de o exercer; que preste caução à sua boa conduta” (Osório, 1946: 768).

Esta reforma evidenciava preocupação com o tratamento a dar aos reclusos, reforçando a importância da justiça e humanidade. Independentemente da severidade da pena, não deveriam ter lugar humilhações inúteis ou outras influências que pudessem prejudicar a sua readaptação social (Osório, 1946). “O tratamento dos presos deve ter particularmente em vista criar ou desenvolver neles o espírito de ordem, o respeito à autoridade, o amor do trabalho, o sentimento de responsabilidade pelos próprios actos e a dedicação pelo interesse geral” (Osório, 1946: 787). É evidente aqui a preocupação com a correcção moral dos reclusos que, por sua vez, se traduz com a preocupação da sua reinserção social.

O artigo 261.º da Reforma Prisional de 1936 estabelece a obrigatoriedade do trabalho dos presos “na medida das suas forças e aptidões” (Osório, 1946: 742). A propósito da existência de uma colaboração entre a direcção dos campos de trabalho e a direcção técnica das obras, a Reforma pretendia que cada recluso executasse o trabalho que se

encontrasse mais de acordo com as suas aptidões e capacidades, que desenvolvesse o aperfeiçoamento profissional e que houvesse um aproveitamento e estímulo para as vocações que se revelassem. No artigo 22.º é referido o objectivo de, com esta colaboração, “Desenvolver nos reclusos o gosto do trabalho e o interesse nas obras em que colaboram” (Osório, 1946: 744). No entanto, caso o recluso se recusasse a trabalhar ou houvesse negligência da sua parte, haveria lugar a punição: “O preso que se recuse a trabalhar sem motivo justificado, que simule doença com este fim, que se revele negligente no trabalho ou na aprendizagem, será disciplinarmente punido nos termos deste Decreto-Lei” (Osório, 1946: 752).

A instrução dos reclusos está regulamentada no capítulo VI do Decreto-Lei 26643, que entendia o ensino elementar nas prisões como sendo obrigatório para os reclusos analfabetos, com menos de quarenta anos, devendo, sempre que fosse possível, existir cursos de aperfeiçoamento e profissionais. Reflexo da ideologia presente nesta reforma, o artigo 295.º refere que “O ensino será sempre orientado no sentido do aperfeiçoamento moral dos reclusos e especialmente no da compreensão dos seus deveres para com a colectividade” (Osório, 1946: 754). Outros aspectos relacionados com o ensino e facilitadores do mesmo eram regulamentados por esta reforma, nomeadamente a existência de bibliotecas em todos os estabelecimentos prisionais para uso dos reclusos, cujos livros deveriam ser escolhidos de modo a que não prejudicassem moralmente e que incentivassem a correcção, a honestidade, bem como o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos gerais e técnicos. Plácido (2004: 3) refere que esta reforma apresentava características “mais fixadas numa série de disposições substantivas – de tipo parasitário (perigosidade, prorrogação da pena, prisão de menores, regime de medidas aplicáveis a alcoólicos e equiparados, etc.) – do que num ajustado equilíbrio entre a ideia de ressocialização do delinquente e seus direitos, segurança e ordem prisionais”.

A Lei n.º 2000, de 16 de Maio de 1944 criou o Tribunal de Execução das Penas, sendo este “o primeiro passo no sentido da jurisdicionalização da fase da execução da pena de prisão” (Gomes, 2003: 147). O mesmo autor, citando Rodrigues (2000), refere que antes a execução da pena de prisão era da competência da administração penitenciária.

A Constituição da República de 1976 veio consagrar direitos, liberdades e garantias individuais, o que promoveu uma nova visão do recluso na sua relação com a lei e com o sistema prisional. Este documento, “na sua versão originária (1976), preocupou-se sobretudo com o estabelecimento de sólidas garantias de defesa do arguido em processo penal, enunciando, além do mais, o princípio da excepcionalidade da prisão preventiva” e

reafirmou, ainda, “a inexistência de pena de morte e de penas ou medidas de segurança privativas da liberdade de carácter perpétuo” (Dores, 2003: 93).

Reclusão para destruir ou reconstruir a identidade e a cidadania?

A situação de reclusão, por diminuir a autonomia e condicionar o exercício da cidadania do indivíduo, pode conduzir a situações de exclusão social, ou agravar as já existentes. Pode, também, devido às características do ambiente prisional, provocar a perda da identidade do indivíduo preso. A adaptação à prisão, de acordo com Gonçalves (2000), pode ser relacionada com o tipo de delinquência. Este autor refere que poderão encontrar-se reclusos bem adaptados, mal adaptados, sobreadaptados e inadaptados. Para cada uma destas designações, o mesmo autor apresenta características de delinquência e características no processo de adaptação à prisão específicas.

Os reclusos bem adaptados, relativamente ao tipo de delinquência, são delinquentes ocasionais ou tardios e, geralmente, cidadãos honestos, não provocam distúrbios nem problemas de disciplina e integram-se na vida da prisão, no entanto, a sua orientação é para fora da prisão.

Os reclusos mal adaptados foram delinquentes agressivos, apresentam mau comportamento prisional, tendência para a violação dos regulamentos internos e são, geralmente, reincidentes.

Os reclusos sobreadaptados são, frequentemente, delinquentes profissionais, com maior cadastro, que na adaptação à prisão têm facilidade na integração na população reclusa e a sua orientação é para dentro da prisão, ao contrário do caso dos reclusos bem adaptados, cuja orientação é para o exterior.

Os reclusos inadaptados apresentam, como principal característica, a sua incapacidade para se adaptarem às normas do sistema prisional e são os que mais frequentemente desenvolvem problemas de stresse prisional. Aos reclusos inadaptados não se encontra nenhum tipo específico de delinquência associado.

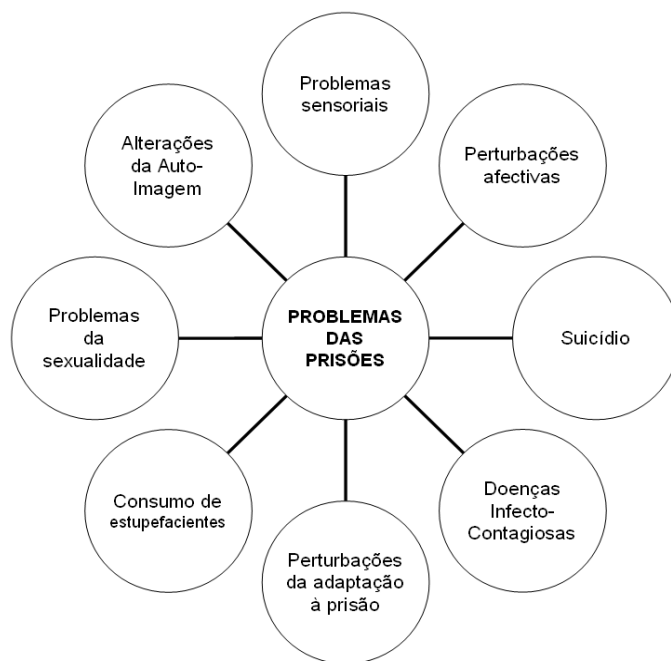


Figura 1: Problemas das prisões (fonte: Gonçalves, 2000)

Em qualquer um dos tipos de adaptação à prisão acontece uma perda de identidade do indivíduo preso, já que “estar preso é uma situação «contra-natura»” e que “o ser humano não foi concebido para viver num espaço reduzido e privado do exercício normal das suas funções” (Gonçalves, 2000: 191). Mesmo os reclusos bem adaptados e os sobreadaptados, cuja adaptação à prisão compreende a integração na vida prisional, estarão sujeitos a uma série de condicionantes inerentes ao próprio ambiente de reclusão.

A situação de reclusão provoca, inevitavelmente, sensações físicas e psicológicas diferentes das da vida em liberdade. Gonçalves (2000: 192) apresenta os “problemas das prisões” que, em resumo, consistem em “situações que ocorrem com alguma frequência em meio prisional e que normalmente desaparecem quando os sujeitos saem em liberdade”. A figura 1 esquematiza os problemas das prisões referidos por Gonçalves (2000). Os problemas sensoriais, referidos pelo autor supracitado, afectam os cinco sentidos de diversas formas. Devido à limitação visual do espaço, aos contrastes de iluminação entre as zonas de exterior e o interior da prisão e à ausência de variedade de cores, com predominância do cinzento e do branco, podem surgir perturbações da visão. Os ruídos agressivos, como o fechar de portas metálicas, acentuados pelo eco, podem provocar perturbações auditivas. O olfacto é afectado pelo odor contínuo e intenso dos produtos usados para limpeza e desinfecção e o sentido do gosto devido às

características da comida que se ingere, com pouca variedade e excesso ou ausência de condimentos.

As alterações da auto-imagem podem estar relacionadas com as dificuldades da identificação do espaço pessoal perante a partilha de espaços com outras pessoas. O desleixo com a aparência física e “ a perda da imagem de si é naturalmente provocada por todo o processo de mortificação do eu e destruição da identidade do indivíduo que a reclusão impõe” (Gonçalves, 2000: 194).

O recluso deixa de poder ter ao seu alcance as pessoas que lhe são próximas ou, quando estas estão presentes, o relacionamento afectivo é condicionado pelas circunstâncias de segurança ou outras (Gonçalves, 2000). Este facto pode provocar perturbações de ordem afectiva, em que o indivíduo preso começa a demonstrar alguma frieza. No caso de ocorrer o abandono por parte da família a pessoas próximas, poderá ainda sentir desânimo e sensação de desamparo. Uma das formas de suprir a carência de atenção é a procura excessiva dos técnicos e de elementos da administração penitenciária, “quase como aquelas crianças que fazem asneiras só para que os pais lhes batam e assim terem ao menos alguma atenção da sua parte” (Gonçalves, 2000: 198). Estes fenómenos podem ser relacionados com “uma desestruturação da personalidade em que os afectos representam a vertente mais visível do sujeito e em que o investimento ou desinvestimento se faz em torno dessa esfera, de forma mais ou menos total” (Gonçalves, 2000: 198).

As perturbações da sexualidade estão, de certo modo, relacionadas com as perturbações afectivas, na medida em que aquilo que as desencadeia será, fundamentalmente, o isolamento e a inibição de contactos sexuais com o parceiro. Esta situação poderá levar a envolvimento entre pessoas do mesmo sexo, que podem ser esporádicos, não envolvendo a existência de um padrão de comportamento que se mantenha após o regresso à liberdade. No entanto, podem deixar consequências a nível da auto-imagem. Questões como a impotência ou o receio de não conseguir ter uma relação sexual são visíveis em indivíduos que saem nas primeiras saídas precárias (Gonçalves, 2000: 197).

De um modo geral, “todas as formas de mortificação do eu (Goffman, 1961/1986) ou os sofrimentos da reclusão (Sykes, 1958), que o estar preso impõe – como o isolamento, o controlo do espaço, do tempo, da livre expressão/comunicação, a arregimentação colectiva, a despersonalização, a incapacidade de manter relações heterossexuais – são em si causas bastantes para que a decisão de pôr termo à vida seja prefigurada no horizonte mental do sujeito” (Gonçalves, 2000: 201). O suicídio e as tentativas de suicídio

são outros dos problemas das prisões referidos pelo autor, que aponta como factor principal que desencadeia estas acções o isolamento e que salienta que as tendências suicidas da vida em liberdade só raramente têm continuidade na prisão. Os reclusos estrangeiros, pelas dificuldades de comunicação e pelo maior isolamento afectivo apresentam maior tendência para o suicídio. Por outro lado, a existência de laços familiares, em especial cônjuge e filhos, são um factor que inverte esta tendência. Novamente se poderá relacionar este problema com os aspectos da afectividade, tal como acontece no caso das perturbações ao nível da sexualidade.

O consumo de estupefacientes é um dos motivos de detenção e também um dos problemas das prisões. Gonçalves (2000) identifica dois tipos de problemas: aqueles que derivam do próprio consumo e os que decorrem da dificuldade de obter as substâncias na prisão. Os primeiros são visíveis pelas características de degradação física e psicológica dos indivíduos consumidores. Os segundos manifestam-se, sobretudo, em “explosões de agressividade, ansiedade e angústia extremas acompanhadas de um sem-número de manifestações psicossomáticas, sempre que o indivíduo entra em ressaca” (Gonçalves, 2000: 197). Este problema poderá ser resolvido ou diminuído com a implementação de programas de desintoxicação obrigatória.

As perturbações relacionadas com as doenças infecto-contagiosas dizem respeito a todas as situações de patologias que decorrem do vírus da SIDA, das hepatites ou da tuberculose e variam com diversos factores. Estes factores compreendem, entre outros, o estado geral do doente e o modo como lida com a doença. Considera-se que a acção fundamental é a nível médico mas é importante não esquecer outros apoios, nomeadamente a nível psicológico (Gonçalves, 2000).

Os vários factores que estão na origem dos problemas referidos, aliados ao stresse da própria privação de liberdade, podem conduzir a problemas característicos de adaptação à prisão. Gonçalves (2000: 199) refere-se a “patologias da adaptação” remetendo para o decorrer do cumprimento da pena e para o modo como cada recluso lida com esta vivência. O comportamento do recluso pode variar entre a perda da própria identidade e a transformação procurando corresponder às regras e normas institucionais e o confronto mais ou menos violento com essas normas. O autor supracitado identifica seis grupos de patologias, cada uma com manifestações específicas: perturbações de tonalidade ansiosa, depressiva e psicótica, perturbações do comportamento, hipocondríacas e psicossomáticas. A depressão e a ansiedade são, no entanto, os dois grandes segmentos que ladeiam as perturbações da adaptação à prisão.

A experiência de Stanford demonstra como o ambiente físico e as relações interpessoais em situação de reclusão podem colocar em causa a identidade de um indivíduo. Esta experiência foi levada a cabo no ano de 1971, na Universidade de Stanford, em Palo Alto, Califórnia (EUA), com o objectivo de observar quais os efeitos psicológicos nos indivíduos quando estes assumem o papel de recluso ou de guarda prisional (Zimbardo, 2007). Explicar-se-á, de modo breve, cada passo da experiência, tendo por base a descrição feita por Zimbardo (2007). No entanto, dar-se-á maior ênfase aos efeitos observados na população reclusa, e não tanto aos observados nos guardas prisionais, dado o âmbito do presente trabalho.

A população da experiência de Stanford foi seleccionada a partir de um anúncio num jornal local, que pedia voluntários para participarem num estudo sobre os efeitos psicológicos da vida na prisão. Participaram, portanto, por livre vontade; não existe uma coacção prévia para as condições a que vão ser sujeitos.

O local que constituiria a prisão foi construído no departamento de Psicologia da Universidade de Stanford: "That corridor was "The Yard" and was the only outside place where prisoners were allowed to walk, eat or exercise, except to go to the toilet down the hallway (which prisoners did blindfolded so as not to know the way out of the prison). To create prison cells, we took the doors off some laboratory rooms and replaced them with specially made doors with steel bars and cell numbers" (Zimbardo, 2007). Foi instalado um sistema que permitia ver e ouvir os reclusos nas celas, assim como fazer-lhes comunicações. Janelas e relógios eram inexistentes, o que impedia a noção da passagem do tempo.

Zimbardo (2007) refere algumas situações de humilhação para os presos: eram sistematicamente revistados e despídos; usavam uniforme semelhante a uma túnica, sem roupa interior, com número de identificação à frente e atrás. Relativamente ao uso dos números de identificação, Zimbardo (2007) refere que este procedimento "was a way to make prisoner feel anonymous" colocando, portanto, em questão a identidade do recluso. Durante a madrugada do primeiro dia, os reclusos foram acordados para se proceder à sua contagem. Este procedimento foi uma forma de os guardas evidenciarem o exercício do seu poder.

Na manhã do segundo dia de experiência, os reclusos revoltaram-se contra as condições em que se encontravam e barricaram-se nas celas, colocando as camas contra a porta. Os guardas tinham a responsabilidade de resolver esta situação e decidiram tratar força com força. A situação foi resolvida. Um dos guardas, em seguida, sugeriu o uso de

táticas psicológicas em detrimento das físicas. Assim, convencionou-se que uma das três celas passaria a ser uma cela de privilégios, para onde foram os três reclusos menos envolvidos na rebelião. Nesta cela tiveram privilégios como lavar os dentes e foi-lhes servida comida especial em frente aos restantes reclusos, que estavam temporariamente impedidos de comer, como castigo. “The effect was to break the solidarity among prisoners” (Zimbardo, 2007).

Menos de trinta e seis horas após o início da experiência um dos presos começou a demonstrar perturbações emocionais graves, o que de início se suspeitou tratar-se apenas de uma tentativa de enganar os investigadores, de forma a alcançar a liberdade. No entanto, veio a verificar-se que estava realmente em sofrimento tendo sido libertado. Perante rumores de uma tentativa de fuga massiva, os organizadores da experiência não actuaram como investigadores: “Do you think we recorded the pattern of rumour transmission and prepared to observe the impending escape? That was what we should have done, of course, if we were acting like experimental social psychologists. Instead, we re-acted with concern over the security of our prison” (Zimbardo, 2007). O próprio investigador demonstra estar a perder a sua identidade, quando é questionado acerca da variável independente do estudo: “Here I had a prison break on my hands. The security of my men and the stability of my prison was at stake, and now, I had to deal with this bleeding-heart, liberal, academic, effete dingdong who was concerned about the independent variable!” e acrescenta “It wasn’t until much later that I realized how far into my prison role I was at that point - that I was thinking like a prison superintendent rather than a research psychologist” (Zimbardo, 2007). Esta perda de identidade começa a ser partilhada por todos: “the uncertainty we were all feeling about where our roles ended and our personal identities began” (Zimbardo, 2007). Também a situação do recluso 819 evidencia claramente a perda de identidade dos reclusos. O preso 819 recusou-se a falar com o padre que visitou a prisão, pedindo que chamassem um médico, afirmando que se sentia doente. Enquanto falava com os investigadores, começou a chorar compulsivamente. Foi-lhe retirada a correia dos pés, assim como a meia que usava na cabeça e foi encaminhado para um quarto, para que pudesse descansar um pouco. Entretanto, os restantes, incitados por um dos guardas, começaram a cantar em voz alta, repetidamente, afirmando que o preso 819 era um “recluso mau”. De salientar que “No longer was the chanting disorganized and full of fun, as it had been on the first day. Now it was marked by utter conformity and compliance, as if a single voice was saying «819 is bad»” (Zimbardo, 2007). Neste momento, o investigador chamou o recluso 819 e disse-lhe: “Listen, you are not 819. You are [his name], and my name is Dr. Zimbardo. I am a

psychologist, not a prison superintendent, and this is not a real prison. This is just an experiment, and those are students, not prisoners, just like you” (Zimbardo, 2007). A reação deste jovem foi surpreendente: parou de chorar e encarou o investigador como uma criança acabada de acordar de um pesadelo (Zimbardo, 2007). É bem visível aqui a perda da identidade de todos os envolvidos nesta experiência (reclusos e guardas prisionais), quando sujeitos a condições que simulam uma prisão. Em momentos em que os reclusos podiam simplesmente desistir da experiência, simplesmente obedeciam quando eram mandados para as suas celas. Zimbardo (2007) refere que reagiam assim porque se sentiam impotentes e haviam perdido já a noção da realidade, de que estavam apenas a participar numa experiência. Não só se verifica uma perda de identidade, como perda de autonomia.

Esta experiência, planeada para duas semanas de prisão, terminou ao fim de 6 dias. Diz Zimbardo (2007): “We had created an overwhelmingly powerful situation – a situation in which prisoners were withdrawing and behaving in pathological ways, and in which some of the guards were behaving sadistically”. Dois meses depois de ter terminado a experiência, um dos participantes, o preso 416, referiu que sentiu a perda de identidade, vivendo aquela situação não apenas como um estudo, mas como se da realidade se tratasse.

Zimbardo (2007) expõe algumas palavras que um recluso de uma penitenciária do Ohio lhe escreveu, depois de ter estado em isolamento, em condições desumanas: “I know that thieves must be punished, and I don’t justify stealing even though I am a thief myself. But now I don’t think I will be a thief when I am released. No, I am not rehabilitated either. It is just that I no longer think of becoming wealthy or stealing. I now only think of killing – killing those who have beaten me and treated me as if I were a dog”. Esta situação real denota, também, a perda de identidade e demonstra que a prisão, em vez de recuperar e reeducar, pode contribuir não só para continuação como também para o agravamento de um comportamento desviante.

O relato dos acontecimentos ao longo desta experiência dá a conhecer a perda de identidade, autonomia e auto-estima numa situação de reclusão. O investigador Zimbardo (2007) afirma que “After observing our simulated prison for only six days, we could understand how prisons dehumanize people, turning them into objects and instilling in them feelings of hopelessness” e acrescenta que as prisões devem ser locais que promovam os valores humanos, em vez de os destruir.

1.3. Educação e formação de adultos em prisões: orientações internacionais

Apresentar-se-á, em seguida, uma análise comparada dos conteúdos relativos à educação e formação na prisão abordados nas Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos – RMTR (ONU, 1977), Recomendação n.º R (89) 12 (CE, 1989) e Regras Penitenciárias Europeias – RPE (CE, 2006).

**Análise comparativa sobre educação e formação na prisão de:
Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos – RMTR (ONU, 1977)
Recomendação n.º R (89) 12 (CE, 1989)
Regras Penitenciárias Europeias – RPE (CE, 2006)**

RMTR77: a educação e formação é abordada no n.º 77. Estabelece-se que devem ser tomadas medidas para melhorar a educação e formação de todos os reclusos. A educação de analfabetos e jovens reclusos deverá ser obrigatória e alvo de especial atenção por parte da administração penitenciária. A instrução religiosa deve também ser facultada, desde que tal seja possível no país em questão. Refere-se, ainda, que “a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que, depois da libertação, possam continuar sem dificuldades, a sua educação” (ONU, 1977: 16). Nas regras da ONU não se definem, exactamente quais os parâmetros que a educação e formação em meio prisional deve seguir. A alfabetização é considerada obrigatória, bem como a educação e formação dos jovens reclusos. Tem-se em conta que deve existir um paralelismo com o sistema de ensino regular. Trata-se, no entanto, de uma referência muito vaga, muito menos específica neste campo do que em outros campos como, por exemplo, os relativos à higiene pessoal ou vestuário, onde as orientações são mais pormenorizadas.

R89/12: A 13 de Outubro de 1989, o Comité de Ministros do Conselho da Europa adoptou a Recomendação (89) 12, que diz respeito à Educação nas Prisões, partindo do pressuposto que o direito à educação é fundamental, bem como da importância que esta tem no desenvolvimento do indivíduo e da comunidade. Teve, ainda, em consideração o facto de a maioria da população prisional apresentar um passado de insucesso escolar, apresentando, por isso, necessidades educativas especiais. Este documento foi elaborado também considerando que “education in prison helps to humanise prisons and to improve the conditions of detention; considering that education in prison is an important way of facilitating the return of the prisoner to the community” (CE, 1989: 1). O ponto 1 destas recomendações estabelece que todos os reclusos devem ter acesso à educação e formação. Esta deve compreender o ensino escolar, a formação profissional, as actividades criativas e culturais, a educação física e o desporto, a educação social e o acesso a bibliotecas. A educação é entendida neste documento como algo que não se resume ao

ensino escolar, mas englobando diversos tipos de actividades que promovem o desenvolvimento de competências em vários domínios. Considera-se, também, que a educação nas prisões “should be like the education provided for similar age-groups in the outside world, and the range of learning opportunities for prisoners should be as wide as possible” e que “shall aim to develop the whole person bearing in mind his or her social, economic and cultural context” (CE, 1989: 1). Todos os envolvidos na administração do sistema prisional e na gestão das prisões devem facilitar e promover a educação tanto quanto possível. Esta recomendação aponta para a importância que se deve dar à educação, comparativamente à que se dá ao trabalho em meio prisional, isto é, o estatuto da educação neste meio não deverá ser inferior ao do trabalho. Deste modo, os reclusos que participarem nos projectos de educação e formação não devem perder privilégios. Este documento tem em consideração que a educação e formação nas prisões se encontra no domínio da educação de adultos: “Development programmes should be provided to ensure that prison educators adopt appropriate adult education methods” (CE, 1989: 2). Tem em atenção, ainda, a possibilidade de os reclusos apresentarem necessidades educativas especiais referindo que “Special attention should be given to those prisoners with particular difficulties and especially those with reading or writing problems” (CE, 1989: 2). Reconhece-se, aqui, que a educação e formação nas prisões deve considerar a existência de necessidades educativas especiais. Por um lado, deve ser uma educação assente em metodologias de educação de adultos e, por outro, deve proporcionar especial atenção às necessidades educativas de cada um.

A educação física, o desporto, e as actividades criativas e culturais não devem ficar esquecidas na educação nas prisões, dado que fazem parte de todo o processo de desenvolvimento do indivíduo. Esta recomendação evidencia a preocupação com o papel da educação nas prisões no retorno à liberdade e na reinserção social dos reclusos, onde se poderá identificar a importância da inclusão pela educação e formação. Assim, considera-se que “Social education should include practical elements that enable the prisoner to manage daily life within the prison, with a view to facilitating his return to society”, “Wherever possible, prisoners should be allowed to participate in education outside prison” (CE, 1989: 2). Sempre que tal não seja possível e a educação tenha que se desenrolar intramuros, deve ser promovida, tanto quanto possível, a participação e o envolvimento da comunidade exterior.

A Recomendação termina fazendo referência à importância das medidas a tomar no sentido de acompanhar os reclusos, após a sua libertação, para que possam prosseguir os seus estudos e acrescenta que “The funds, equipment and teaching staff needed to enable prisoners to receive appropriate education should be made available” (CE, 1989: 2).

RPE2006: As Regras Penitenciárias Europeias contemplam aspectos específicos relacionados com a educação e formação. Têm em conta as disposições contidas na Recomendação n.º R (89) 12 do Comité de Ministros, relativa à educação e formação na prisão.

De acordo com as RPE2006, o ensino nas prisões deve ser acessível a todos os reclusos, oferecendo programas tão completos quanto possível e que correspondam às necessidades e ambições de cada um. Salienta-se que deve prestar-se particular atenção aos reclusos analfabetos, sem a instrução básica ou formação profissional e, ainda, aos reclusos jovens e aos que apresentem necessidades especiais. Este documento refere que “a educação deve ser considerada ao mesmo nível do trabalho” (CE, 2006: 14) não devendo ser retirado aos reclusos que a frequentem qualquer privilégio. Considera-se que deve existir, em cada prisão, uma biblioteca, se possível, organizada conjuntamente com bibliotecas públicas e que disponha de livros de temáticas variadas. Dentro do possível, a educação e formação nas prisões deve estar integrada no sistema público de ensino “a fim de que os interessados possam prosseguir facilmente a educação e a formação após serem libertados” (CE, 2006: 14) e que deve ser ministrada em colaboração com estabelecimentos de ensino do exterior.

A educação e formação dos reclusos condenados encontra-se, também, contemplada neste documento. Afirma-se que “Deve constituir parte essencial do regime dos reclusos condenados, a execução de um programa educativo que inclua a manutenção dos conhecimentos adquiridos e vise melhorar o nível global de instrução dos reclusos e a capacidade para que conduzam a sua vida de modo responsável e sem cometer crimes” (CE, 2006: 39). Os programas educativos destinados a esta categoria de reclusos devem ser adaptados à duração do seu tempo de permanência na prisão.

Educação para todos ao longo de toda a vida

Da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Esta declaração reconhece as necessidades educativas dos adultos, começando por referir, no seu preâmbulo, a existência de milhões de adultos analfabetos ou sem a escolaridade básica, à data, e a sua dificuldade em aceder ao conhecimento. É reconhecida a educação enquanto factor promotor de um mundo mais seguro, assim como a sua importância fundamental para o progresso pessoal e social (UNESCO, 1990). Compreende-se a educação enquanto veículo de valores culturais e morais comuns bem como a sua estreita ligação com as questões da identidade e dignidade, quer do indivíduo, quer da sociedade.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, a UNESCO (1990) afirma que essas necessidades compreendem “tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes),

necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo”. É evidente, portanto, uma perspectiva de necessidades básicas de aprendizagem orientada não apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também para a formação pessoal e social. De salientar, ainda, a importância dada a esta formação pessoal e social enquanto promotora da autonomia do indivíduo, já que se considera que, com ela, os indivíduos serão capazes de exercer a sua cidadania e de tomar decisões fundamentadas. A aprendizagem ao longo de toda a vida é também tida em conta, na medida em que se refere que esta satisfação das necessidades básicas de aprendizagem deve permitir ao indivíduo continuar a aprender. Serão, portanto, as bases, os alicerces, mas que devem ser de tal forma sólidos que permitam não apenas o início de uma vida com e na educação, mas a continuação da mesma, ao longo de todo o tempo de vida, e com qualidade.

No artigo 1 deste documento é afirmado que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” (UNESCO, 1990). Também aqui se evidencia que a educação deve ser ao longo de toda a vida, já que não especifica apenas a infância e a juventude como idades exclusivas da vida nas quais a educação deve ter lugar. Esta ideia é reforçada no artigo 3 que refere precisamente que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990). Outro aspecto referido acerca dos objectivos de uma educação básica é o enriquecimento dos valores morais e culturais comuns, como forma de estruturação da identidade de todos e de cada um. “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.” (UNESCO, 1990). Também aqui se encontra evidente que a educação básica deve possibilitar a educação ao longo de toda a vida, numa aquisição crescente de conhecimentos e competências. No artigo 2 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, é afirmado que “A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação” (UNESCO, 1990). Sem educação o progresso humano será dificultado. Se a educação permite ao indivíduo a aquisição de competências e de valores, bem como a construção da sua identidade, é um meio de promover a autonomia. Indivíduos autónomos estarão mais aptos a contribuir para o progresso, já que terão as

competências necessárias, não apenas para pensar, mas sobretudo para agir. O artigo 4 refere-se à importância de uma aprendizagem efectiva. A educação básica não deve proporcionar apenas resultados numéricos no que respeita ao número de indivíduos que a ela têm acesso e a frequentam. Deverá, antes de mais, proporcionar uma verdadeira aquisição de conhecimentos e competências, daí que "abordagens activas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente as suas potencialidades" (UNESCO, 1990). O artigo 5 centra-se na diversidade das necessidades básicas de aprendizagem ao longo da vida. Crianças, jovens e adultos apresentarão diferentes tipos de necessidades de educação básica, com diversos graus de complexidade. É feita referência à alfabetização enquanto programa indispensável, dado que "saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma" e que "a alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural" (UNESCO, 1990). Só sabendo ler e escrever é possível adquirir tantos outros conhecimentos, bem como desenvolver competências. Será suficiente pensar na aprendizagem do manuseio de uma máquina. Esta terá instruções, indicações de uso, que deverão ser conhecidas pelo utilizador. Sem saber ler e escrever esta tarefa será dificultada. Também na estruturação da identidade do indivíduo o conhecimento da língua materna é de importância vital. Saber redigir ou ler um texto na própria língua – ou não saber – é uma linha ténue que pode fazer a diferença ao falar do sentimento de inclusão ou de exclusão. Não saber ler ou escrever na língua materna pode promover sentimentos e atitudes de exclusão, quer por parte do próprio indivíduo analfabeto em relação à sociedade, sentindo-se excluído, quer por parte da sociedade, ao excluir, automaticamente. É suficiente pensar que a maior parte da informação em qualquer contexto tende a ser escrita. No artigo 5 salienta-se, ainda, o papel dos meios de comunicação social na "transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais" (UNESCO, 1990). De acordo com esta declaração, todos os meios de comunicação de massa devem estar mobilizados para constituir um sistema integrado, capaz de ajudar a satisfazer as necessidades de educação básica para todos, ao longo de toda a vida. No artigo 6 fala-se da importância do ambiente adequado à aprendizagem, bem como da importância da nutrição, cuidados médicos, e do suporte físico e emocional. Refere-se, também, a importância da interligação entre a educação dos adultos e a das crianças, já que "a educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respalda-se mutuamente" (UNESCO, 1990).

Os restantes artigos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos abordam, de um modo geral, a importância do estabelecimento de alianças e do envolvimento de todas as instâncias em prol da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. Assim, não pode haver um único responsável local ou nacional. Devem unir-se esforços, bem como “desenvolver uma política contextualizada de apoio” já que “políticas de apoio nos sectores social, cultural e económico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social” (UNESCO, 1990). Num mundo cada vez mais globalizado, a união de esforços em torno de uma educação melhor, para todos e para cada um, em todos os contextos é cada vez mais necessária. Acrescenta-se que “A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.” (UNESCO, 1990). Encontra-se, aqui, explícita a necessidade de que toda a conjuntura política, económica e social proporcione e estimule oportunidades de educação. Subentende-se, portanto, a importância da mobilização de recursos em todos os sectores. Tendo em conta, por último, que vivemos, actualmente, na Era da Globalização, será fundamental fortalecer a solidariedade a nível mundial. É afirmado na Declaração de Jomtien (1990) que “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações económicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as actuais disparidades económicas” ao que se deve acrescentar que “todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a partilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.” (UNESCO, 1990). Indo de encontro à designação da declaração, reafirma-se que “as necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam” (UNESCO, 1990). As necessidades básicas de aprendizagem devem ser satisfeitas onde quer que existam e a todos os indivíduos, sem excepção. A educação deverá, assim, ser acessível a todos, em todos os locais e no decorrer de toda a sua existência.

A Declaração de Salamanca (1994) sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais começa por reafirmar o direito à educação de todos os indivíduos, conforme preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração de Jomtien (1990). Fala-se, assim, num compromisso “em prol da Educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação

para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (DGIDC, 2007). Apontam-se as escolas regulares enquanto meios que promovem uma verdadeira sociedade inclusiva e onde é possível atingir o ideal de educação para todos. No artigo 4.º desta declaração é apresentado o apelo à comunidade internacional, em particular “aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para todos, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ao Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PDUND), e ao Banco Mundial a que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e que apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades educativas especiais, como parte integrante de todos os programas educativos” (DGIDC, 2007).

A Declaração de Salamanca (1994) foi adoptada no âmbito das necessidades educativas especiais, pelo que é a partir deste conceito que mais comumente é interpretada, geralmente acabando por ser relacionada com as necessidades educativas especiais decorrentes de deficiências físicas ou mentais. Não poderá esquecer-se, sobretudo, que vem reafirmar a necessidade e a premência de uma educação para todos.

O papel e o lugar que a educação e formação desempenha e ocupa na vida de todos e de cada um, nas sociedades modernas, tem vindo a sofrer profundas alterações. A noção de uma vida tripartida em infância e juventude, idade adulta e idade da reforma, em que a primeira etapa seria o tempo da educação escolar, “já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às exigências do futuro”, dado que “a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes”, pelo que “temos de aprender ao longo de toda a vida” (Delors, 1996: 89). Assim, a educação e formação deve englobar “todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida a um caminho dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas”, assentes nos quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, processo que a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI entendeu designar de “educação ao longo de toda a vida” (Delors, 1996: 89). No entender desta Comissão, a educação ao longo de toda a vida é a chave para fazer face às exigências do mundo do trabalho e constitui-se como “condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e tempos da pessoa humana” (Delors, 1996: 89). O desafio da educação e formação, actualmente, não se limita a “uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação, mas antes terá a tarefa de “fornecer, dalgum

modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 1996: 77). Terá, portanto, a tarefa de tornar o indivíduo autónomo.

Considera-se a educação ao longo de toda a vida como uma necessidade cada vez maior e, mais do que isso, como uma realidade cada vez mais implementada. Para a organizar e implementar adequadamente, terá que se compreender as diferentes formas de ensino e aprendizagem numa “perspectiva de complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna” em vez de as ver como independentes umas das outras, sobrepostas ou concorrendo entre si (Delors, 1996: 90). O progresso tecnológico trouxe a necessidade de um constante reforço da formação inicial através da formação profissional permanente. Esta veio constituir uma mais-valia quer para as empresas, que vêem a sua competitividade reforçada, quer para os trabalhadores que a frequentam, que desenvolvem as suas competências e aumentam os seus conhecimentos. O conceito de educação ao longo de toda a vida deve ser algo mais abrangente e “fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenómeno da globalização” (Delors, 1996: 90). Englobará, também, a educação para a cidadania. Destaca-se, aqui, um dos objectivos da educação ao longo de toda a vida, que será a autonomia do indivíduo. Com esta autonomia, o indivíduo conseguirá conduzir o seu destino, independentemente das mudanças com que se depare. “A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem e ao exercício da cidadania activa” (Delors, 1996: 90).

Perante a afirmação de que existe um fenómeno cumulativo de que “quanto mais formado se é, mais desejo se tem de formação” (Delors, 1996: 90) poderá remeter-se para a Declaração de Jomtien (1990), que preconiza a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Possivelmente, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem despertará o desejo de aumentar progressivamente o nível de formação. Também será importante relembrar esta declaração quando Delors (1996: 91) faz referência ao risco que se corre no que respeita à igualdade de oportunidades, na medida em que “a influência da formação inicial, ou a sua ausência, podem comprometer gravemente a continuação da educação ao longo da vida”. Assim, tendo em conta os ideais proclamados pelas Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) e a perspectiva apresentada por esta Comissão acerca de educação ao longo de toda a vida, pode entender-se o processo educativo enquanto educação para todos, ao longo de toda a vida.

A educação ao longo de toda a vida, assente nos quatro pilares fundamentais (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser) constitui-se como “uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões mas também da sua capacidade de discernir e agir” (Delors, 1996: 92). Serão, portanto, quatro pilares de uma mesma casa, cuja construção nunca estará terminada, prolongando-se ao longo de toda a vida, em melhoria contínua. Delors (1996: 92) considera que se estará perante “o produto de uma dialéctica com várias dimensões” apontando-as: repetição ou imitação de gestos ou práticas, processo de apropriação singular e de criação pessoal, união entre o conhecimento não formal e o conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências, esforço e alegria da descoberta. Será, portanto, uma experiência singular de cada indivíduo e, simultaneamente, “a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania” (Delors, 1996: 92), com cada um dos seus quatro pilares.

Identifica-se uma dificuldade decorrente da ideia de pluridimensionalidade da educação ao longo de toda a vida. Em Delors (1996: 92) refere-se que “o ambiente natural e humano das pessoas tende a tornar-se planetário” e questiona-se sobre “como fazer dele um espaço de educação e de acção, como formar, simultaneamente, para o universal e para o singular, fazendo com que todos beneficiem da diversidade do património cultural mundial e, ao mesmo tempo, da especificidade da sua própria história”. Cada vez mais, com o fenómeno da globalização e das mudanças constantes na sociedade, os indivíduos “precisam de recorrer constantemente aos seus conhecimentos e capacidades de discernimento para poderem orientar-se, pensar e agir” (Delors, 1996: 101). Será, pois, necessário que disponham desses conhecimentos e competências mas será tão necessária a autonomia para os saber usar e gerir. Só uma educação ao longo de toda a vida, do modo como é preconizada em Delors (1996), assente nos quatro pilares fundamentais referidos, poderá ajudar os indivíduos a adquirir esta autonomia, dado que não se restringe apenas à escolaridade e ao indivíduo enquanto educando, mas reconhece o indivíduo como cidadão, como peça de um puzzle dinâmico que é a sociedade.

Em Delors (1996: 77) refere-se que a educação, para poder dar resposta à sua missão tão complexa e fundamental, deve organizar-se em redor de quatro aprendizagens que “serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com

os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”. Afirma-se, ainda, que o ensino formal tende a desenvolver mais o aprender a conhecer e o aprender a fazer. No entanto, a Comissão entende que cada um dos pilares deve ter um peso igual, de modo a que a educação seja uma experiência global, ao longo de toda a vida, em cada um dos seus planos, para cada indivíduo que é, simultaneamente, pessoa singular e cidadão do mundo. Atribuir a cada um dos quatro pilares o mesmo peso será caminhar para o equilíbrio do ser humano, atingido, assim, através da educação.

O domínio dos instrumentos do conhecimento enquanto meio e enquanto finalidade da vida humana será o objectivo primordial de aprender a conhecer. Será um meio “porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia” e uma finalidade, entendida como “prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (Delors, 1996: 78). O aumento do conhecimento “leva a compreender melhor o ambiente, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (Delors, 1996: 77). Com o domínio dos instrumentos do conhecimento, entendido como meio e finalidade da vida humana, aumentará não apenas a autonomia na capacidade de discernir, mas a autonomia de um modo geral, em toda a acção do sujeito. Delors (1996) refere que a cultura geral não deve ser excluída, uma vez que permite comunicar, dado que se trata de uma abertura a outras linguagens e outros campos do conhecimento, não específicos de uma dada área apenas. Acrescenta, ainda, a importância de aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.

Se antes se falava mais em objectivos a atingir, actualmente é mais usual referir-se a competências a desenvolver. De facto, aprender apenas por aprender, dotar o indivíduo de saber teórico, nunca será suficiente. O saber não ocupa lugar, é um facto. No entanto, é preciso, além de ensinar, ensinar a utilizar o que é ensinado, para que o aprendiz possa aprender a fazer. É importante, porém, não confundir o aprender a fazer com a automatização do indivíduo. Mesmo no trabalho em linhas de montagem é importante trabalhar não em automatização mas com autonomia, capacidade de decisão, proactividade, capacidade de reflexão-acção. “Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para determinada tarefa material, a fim de poder participar no fabrico de qualquer coisa” (Delors, 1996: 80). Saber desempenhar uma determinada tarefa continua a ter o seu valor. Será suficiente pensar que, se por detrás da construção de um prédio estão conceituados arquitectos, os melhores engenheiros, pedreiros, pintores e, no final, o prédio cai, de nada serviu todo o

conhecimento que ali trabalhou. É preciso que se prepare para algo mais do que para a tarefa material, mas é importante preparar também para esta e não esquecer o seu valor. Aprendemos e aprendemos a aprender também através daquilo que fazemos, da nossa experiência. Por isso, “aprender a conhecer e aprender a fazer são, em longa medida, indissociáveis” (Delors, 1996: 80). Além de aprender a fazer ser fundamental, também se torna importante o aprender para o “não fazer”, de acordo com a Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida. Com a precariedade do emprego, torna-se importante educar os indivíduos não apenas para o trabalho mas também para as situações de ausência do mesmo. A educação deverá, portanto, ser um meio de desenvolvimento da responsabilidade, autonomia e liberdade. A falta de emprego, por todas as alterações e conflitos de papéis que compreende, nomeadamente nos níveis pessoal, social e económico, pode levar a situações de exclusão social. Um indivíduo autónomo estará melhor preparado para enfrentar estas situações: “Torna-se assim fundamental formar indivíduos para estas novas realidades, assumindo a cultura do lazer, da formação permanente, da participação cívica e da mudança de actividade, papéis cruciais nestes novos contextos” (Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998: 13).

Aprender a viver com os outros constitui uma aprendizagem cada vez mais necessária num mundo em que existem inúmeros conflitos de vária ordem e comportamentos desviantes. A descoberta do outro e a participação em projectos comuns poderão ajudar a desenvolver este pilar de aprender a viver juntos. “A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (Delors, 1996: 84). Trabalhar com vista a alcançar objectivos e fins comuns pode ajudar a criar laços entre as pessoas, uma vez que “quando se trabalha em conjunto sobre projectos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a esbater-se, chegando a desaparecer nalguns casos” (Delors, 1996: 85).

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI adere ao postulado do relatório “Aprender a ser”, em que se considera que o objecto do desenvolvimento é a realização plena do ser humano, enquanto indivíduo e cidadão, afirmando-se que “todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors, 1996: 86). Estes aspectos remetem para a questão da

autonomia, assim como o que se acrescenta ainda em Delors (1996: 86): “Mais do que nunca, a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”. Trata-se, portanto, de uma educação que deverá ser acessível a todos, assente nos quatro pilares – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser – ao longo de toda a vida e com vista à autonomia do indivíduo, enquanto pessoa e enquanto cidadão.

Tratando-se de uma educação para todos, ao longo de toda a vida, é fundamental falar em educação de adultos, que Delors (1996: 93) afirma poder revestir variadas formas: “formação básica num quadro educativo não formal, inscrição a tempo parcial em estabelecimentos universitários, cursos de línguas, formação profissional e reciclagem, formação no seio de diferentes associações ou sindicatos, sistemas de aprendizagem aberta e de formação à distância”.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, intitulada “Aprender em Idade Adulta: uma chave para o século XXI”, alargou o âmbito das conferências que a antecederam, mais centradas na educação de adultos enquanto subsistema educativo. Este alargamento terá reflectido a evolução da educação de adultos, que perdeu uma definição relativamente clara como subsistema educativo ou como sector de especialização profissional, foi ganhando espaço e influência nas mais variadas dimensões da vida social” (Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 9).

Esta evolução compreende-se mais facilmente analisando a definição de educação de adultos, apresentada na Declaração de Hamburgo (1997): “conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultos pela sociedade que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade”. A educação de adultos compreende, então, a educação formal, a educação permanente, a educação não formal, a educação informal e todas as oportunidades de educação proporcionadas numa sociedade educativa multicultural, em que se reconhecem as abordagens teóricas e baseadas na prática (Instituto de Educação da UNESCO, 1998). Assim, torna-se evidente que a educação de adultos não poderá ser vista meramente como um subsistema educativo, sendo fundamental reconhecer a sua influência nas diversas dimensões da vida social, mas também a reciprocidade existente, isto é, as

influências que a educação de adultos recebe das diversas dimensões da vida. Enquanto promotores e, ao mesmo tempo, em consequência desta reciprocidade podem, então, identificar-se benefícios da educação de adultos: “uma consequência de uma cidadania activa e uma condição para a participação plena na sociedade, a educação de adultos pode configurar a identidade e dar significado à vida. Aprender ao longo da vida significa repensar os conteúdos, de modo a reflectirem factores como a idade, a igualdade entre homens e mulheres, as incapacidades, a língua, a cultura e as disparidades económicas” (Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 15).

A Declaração de Hamburgo (1997) refere a necessidade de existir uma complementaridade e uma continuidade entre os conteúdos da aprendizagem das crianças e jovens e os da educação de adultos, o que ajudará a concretizar a noção de educação ao longo de toda a vida, apresentada em Delors (1996). Deste modo, compreende-se que, cada vez mais, a educação de adultos deixe de ser vista como um subsistema educativo ou sector de especialização profissional, como já foi referido, para passar a integrar todas as dimensões da vida social.

Nesta declaração apontam-se os objectivos da educação ao longo de toda a vida. Desde logo, é referida a questão do desenvolvimento da autonomia e do sentido da responsabilidade, quer das pessoas, quer das comunidades, perspectiva também apresentada em Delors (1996). O Instituto de Educação da UNESCO (1998: 16) acrescenta, como objectivos da educação ao longo de toda a vida, “reforçar a capacidade de fazer face às transformações da economia, cultura e da sociedade no seu conjunto, em promover a coexistência, a tolerância e a participação consciente e criativa dos cidadãos na sua comunidade, em suma, permitir que as pessoas e as comunidades assumam o controlo do seu destino e da sociedade para enfrentarem os desafios do futuro”. De um modo geral, na Declaração de Hamburgo (1997), são considerados os quatro pilares da educação de Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Do mesmo modo que a Declaração de Jomtien (1990) defende uma educação para todos, sem excepção, também na Declaração de Hamburgo (1997) se afirma ser essencial que as abordagens da educação de adultos assentem em diversos campos da vida e nas experiências anteriores das pessoas “e que as diferentes maneiras de pôr em prática estas abordagens facilitem e estimulem a activa participação e expressão de todo o cidadão” (Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 16). Incluir-se-á, portanto, a população reclusa. Já se falou em educação para todos, ao longo de toda a vida, na

sequência das abordagens da Declaração de Jomtien (1990) e do Relatório Delors (1996). Sendo a educação destinada a todos, ao longo de toda a vida, a educação de adultos, constituindo um fenômeno e um tempo educativos, gozará também das mesmas condições. O Instituto de Educação da UNESCO (1998: 17) que afirmou a importância de promover a participação de todo o cidadão, acrescenta a necessidade de “explorar o potencial e o futuro da aprendizagem de adultos, concebida em termos gerais e dinâmicos no quadro de uma aprendizagem ao longo de toda a vida”.

Na Declaração de Hamburgo (1997) atribui-se ao Estado o principal papel na garantia de uma educação para todos, sem exceção, com particular atenção para os grupos mais vulneráveis da sociedade, onde se incluirá a população reclusa. Assim, “Os governos e os parceiros sociais deverão adoptar as medidas necessárias para facilitar às pessoas a expressão das suas necessidades e aspirações em matéria de educação, e para que tenham acesso a oportunidades educativas ao longo de toda a sua vida” (Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 18). Encontra-se, novamente, a autonomia como finalidade da educação ao longo de toda a vida, que englobará também a educação de adultos, dado que “é um os principais meios para aumentar de maneira significativa a criatividade e a produtividade no seu sentido mais lato, as quais, por seu turno, são indispensáveis para resolver os problemas complexos e interrelacionados de um mundo assediado pela aceleração das transformações e pela complexidade e riscos crescentes” (Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 18), afirmando-se, ainda, que a criação de condições pré-vias para a aprendizagem passa, além da consciencialização, pela autonomia.

Na Declaração de Hamburgo (1997) entende-se que o reconhecimento do direito à educação ao longo de toda a vida é, mais do que nunca, uma necessidade e que, com ela, se poderá promover uma cultura de paz e de educação para a cidadania e a democracia, assim como o respeito pelas diferenças culturais, a diversidade e a igualdade, a promoção da saúde e a prevenção da doença e a consciencialização para acções que promovam a sustentabilidade do meio ambiente (Instituto de Educação da UNESCO, 1998).

Os participantes na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos afirmam o seu compromisso para que “todos os homens e mulheres tenham oportunidade de aprender ao longo de toda a vida (Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 24). Não poderão, portanto, ser esquecidos os homens e mulheres que durante algum período da sua vida se encontram detidos num estabelecimento prisional. O tema 8 da Agenda para

o Futuro aborda a “Educação de adultos para todos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos”, onde se reconhece que “existe um consenso sobre o direito a todos no acesso à educação de adultos mas que continua a haver grupos excluídos, sendo as populações prisionais um deles” (Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 52). Salienta-se a importância de:

“Reconhecer o direito de todas as pessoas encarceradas a aprender: a) facultando aos detidos informação sobre os diferentes níveis de educação e formação; b) desenvolvendo e aplicando programas educativos completos nas prisões, com a participação dos presos, a fim de satisfazer as suas necessidades e aspirações de aprendizagem; c) facilitando o trabalho nas prisões às organizações não governamentais, professores e outros organizadores de actividades educativas, facultando desse modo o acesso dos presos a instituições educativas e incentivando iniciativas que relacionem os cursos frequentados dentro e fora das prisões” (Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 54).

É possível compreender que a população reclusa tem também necessidades educativas especiais compreendendo que o contexto prisional, com aspectos muito específicos, caracteriza-se, em grande parte, pelo isolamento e pela perda de autonomia do indivíduo, com a consequente diminuição do exercício da cidadania. Deste modo, a educação e formação em meio prisional terá que ser capaz de responder às necessidades básicas de aprendizagem e considerar, também, a existência de necessidades educativas especiais. Terá a função primordial de contribuir efectivamente para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização da autonomia, com vista à posterior reinserção social.

Os participantes na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de onde resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, reafirmaram “o direito de todos à educação” (UNESCO, 1990). Assim, tendo em conta a aceção da palavra “todos”, terá que se incluir, desde logo, a população reclusa. Assim, todas as considerações feitas nos diversos artigos da Declaração de Jomtien (1990), assim como os factos referidos no seu preâmbulo, devem ser lidos e interpretados sem esquecer a população em meio prisional. Referindo-se aos grupos excluídos, afirma-se que estes não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades de educação e formação. Os reclusos podem ser considerados um grupo excluído, ou não estivessem fechados num estabelecimento prisional, isolados da sociedade. Além do mais, esta exclusão poderá ser anterior à própria detenção e também manter-se mesmo após a libertação. Deste modo, ainda que os reclusos não tenham sido referidos quando nesta declaração se enumeram os grupos excluídos, poderão ser considerados como tal, pelo que as recomendações e objectivos aqui deixados serão, certamente, aplicáveis.

Por necessidades básicas de aprendizagem entenda-se o que é referido na Declaração de Jomtien (1990): os instrumentos fundamentais à aprendizagem de todas as restantes áreas, ou seja, a leitura, a escrita e o cálculo e as competências pessoais e sociais essenciais ao desempenho do indivíduo enquanto cidadão. Esta perspectiva de necessidades básicas de aprendizagem que engloba a aquisição de conhecimentos formais e o desenvolvimento da educação para a cidadania será fundamental na educação e formação em contexto prisional. Por um lado, a população reclusa tende a apresentar níveis baixos de educação e formação (DGSP, 2006). Por outro, tendo praticado comportamentos desviantes, portanto contrários à norma, revela necessidades de educação para a cidadania, de modo a desenvolver as competências pessoais e sociais necessárias à plena participação na sociedade. Como refere o texto da declaração, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem deve permitir ao indivíduo continuar a aprender. Se a população reclusa não tiver satisfeitas as suas necessidades básicas de aprendizagem, dificilmente se conseguirá uma reeducação eficaz.

Se um dos objectivos da educação básica é o enriquecimento dos valores morais e culturais comuns, enquanto forma de estruturar a identidade de todos e de cada um, então a educação básica será fundamental em meio prisional. Assim entendida, será um meio para evitar ou colmatar perda de identidade da população reclusa provocada pelo próprio ambiente prisional (Gonçalves, 2000 e Zimbardo, 2007). Por outro lado, fortalecendo os valores morais e culturais comuns, constituirá uma forma de sedimentar as normas, evitando, por conseguinte, novos comportamentos desviantes.

Concentrar a atenção na aprendizagem deverá ser um aspecto fundamental a considerar em meio prisional. A frequência do ensino ou formação, por parte dos reclusos, não deve resumir-se à matrícula e presença física nas aulas ou sessões de formação. Se para esta população se pode reconhecer já uma falha a nível da educação e formação (num ou em vários pilares da educação, que serão abordados adiante), nesta educação e formação que poderá ser de segunda oportunidade (ou terceira, ou quarta, ou as que forem necessárias), mais importante será a ênfase dada a uma aprendizagem efectiva. Daí que “abordagens activas e participativas são particularmente valiosas” (UNESCO, 1990) e serão mais valiosas, ainda, em contexto prisional. Neste encadeamento, também em meio prisional pode acentuar-se a importância da “necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1990). A educação e formação em meio prisional não poderá ficar apenas por ser um momento de convívio e de

permanência num outro espaço mas antes constituir-se como uma caminhada no sentido da educação, e não apenas da escolarização ou formação. O artigo 6.º desta declaração refere que “a aprendizagem não ocorre em situação de isolamento”. Ora, um recluso encontra-se numa situação de isolamento social, com a autonomia reduzida e o exercício da cidadania diminuído. Estas condições serão factores que dificultarão a aprendizagem, aliados à falta de “calor humano e vibração” (UNESCO, 1990), também referidos como factores importantes para este processo. Daí que, nas prisões, existam necessariamente necessidades educativas especiais. Devem, portanto, ser criadas condições para contrariar ou diminuir as dificuldades de educação em situação de isolamento e de carência de afecto, inerentes ao contexto prisional.

Em 1974 foi criada, em Inglaterra, uma comissão de investigação, cujo objectivo foi estudar o processo educativo de crianças e jovens com deficiência física e mental. Foram observados alunos deficientes e não deficientes. As conclusões do estudo apontaram no sentido de que a deficiência não implica necessariamente dificuldade na aprendizagem. Será suficiente pensar, por exemplo, numa criança que nasce sem um membro – um dedo. Se essa criança aprende todas as tarefas e as desempenha perfeitamente, sem que devido à sua deficiência precise de condições especiais de aprendizagem, temos uma criança com deficiência mas que, no entanto, não apresenta necessidades educativas especiais. Por outro lado, alunos com ausência de deficiência demonstraram problemas e distúrbios de aprendizagem. Concluiu-se, portanto, que quer os alunos com deficiência, quer os alunos com ausência de qualquer deficiência, podem apresentar necessidades educativas especiais. Estas conclusões foram apresentadas ao parlamento inglês, em 1978, e constituem o Warnock Report, designação que deriva do facto de a comissão de investigação ser presidida por Helen Mary Warnock. O Warnock Report introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais e marcou a viragem do paradigma médico para o paradigma educativo (Izquierdo, 2006). De acordo com este relatório, foi adoptado o conceito de necessidades educativas especiais “seen not in terms of a particular disability which a child may be judged to have, but in relation to everything about him, his abilities as well as his disabilities” (Warnock, 1978: 37). A Declaração de Salamanca (1994) sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais “foi absorver os seus princípios ao Relatório Warnock, projectando-o a uma escala internacional, a qual apela à união de todos, como forma de garantir a educação de alunos com NEE” (Izquierdo, 2006: 69). A Declaração de Salamanca veio, também, reafirmar o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente das especificidades de cada indivíduo, conforme preconizado na Declaração Universal dos

Direitos Humanos (1948) e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). É possível, portanto, interligar todas as ideias e conceitos expressos nos documentos referidos, compreendendo o direito à educação numa perspectiva holista.

De um modo geral, o termo “necessidades educativas especiais” reflecte exactamente o seu conceito. “Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acesos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada” (Correia, 1999: 48, citando Brennan, 1988). Novamente, tal como no Warnock Report, considera-se que uma necessidade educativa especial pode dever-se a problemas de diversos tipos e não exclusivamente a problemas do nível físico, como muitas vezes se tende a interpretar. Correia (1999: 48) considera a existência de necessidades educativas especiais, que se traduzem em dificuldades de aprendizagem, derivadas de factores orgânicos ou ambientais, esquematizando-os na seguinte figura:

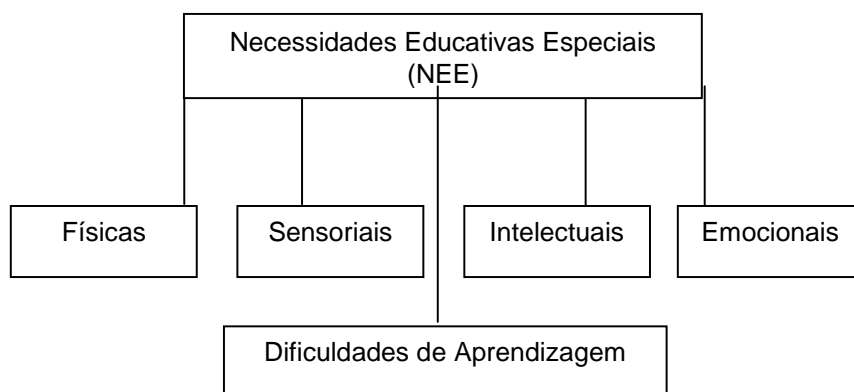


Figura 2: Necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem (Correia, 1999: 48)

O mesmo autor divide as necessidades educativas especiais em dois tipos: permanentes e temporárias. As de tipo permanente exigem adaptações generalizadas ao currículo, que terá que ser adaptado às características do aluno e mantidas durante a maior parte ou mesmo a totalidade do seu percurso escolar. Este tipo de necessidades educativas especiais abrange “problemas do foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo” (Correia, 1999: 49). No tipo temporário, a adaptação do currículo escolar é parcial, procurando ir de encontro às características do aluno, num dado momento do seu percurso escolar. “Geralmente podem manifestar-se como problemas de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional” (Correia, 1999: 52). Este autor, ao

referir-se a esta temática, remete exclusivamente para crianças e adolescentes. No entanto, todas as considerações apresentadas são extensíveis aos adultos, e é assim que se pretendem ver interpretadas neste trabalho.

Vergason (1997: 150) apresenta uma definição de educação especial enquanto resposta às necessidades educativas especiais de estudantes “who deviate physically, mentally, or emotionally from the norm to an extent that they require unique learning experiences, techniques or materials”. Trata-se de uma definição mais abrangente, dado que considera todos os estudantes, não apenas as crianças ou jovens. As necessidades educativas especiais são, portanto, necessidades ao nível do processo educativo de todos quantos se encontram na qualidade de educandos. González (1996: 22) afirma que as pessoas com necessidades educativas especiais podem ser crianças, adolescentes ou adultos “que han vivido unas condiciones extraordinarias biológicas, físicas, psíquicas, sociales, culturales, económicas, etc., por las que no han sido capaces de aprender aquello que la comunidad exige y espera de todos sus miembros para poder vivir satisfactoriamente en su seno”. Este autor parte da noção de norma para definir o que são pessoas com necessidades educativas especiais, isto é, são indivíduos que não conseguem aprender aquilo que a sociedade exige e espera de todos os seus membros, para poder viver de modo aceitável. Encontra-se, ainda, a referência aos adultos, dado que cada vez mais se preconiza a aprendizagem para todos, ao longo de toda a vida, como se abordou relativamente às Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994), em Delors (1996) e na Declaração de Hamburgo (1997). Assim, há que considerar que também os adultos podem ter necessidades educativas especiais e não as negligenciar, caso existam, tal como alerta a Declaração de Salamanca (1994) ao reafirmar o compromisso “em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais” (DGIDC, 2007).

Não existindo uma definição universal, única e que delimite este conceito, o Ministério da Educação português utiliza a definição da administração educativa inglesa: “O termo Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com necessidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interação, nos aspectos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social” (Ministério da Educação, 2005). Trata-se de uma definição muito abrangente e que entende as necessidades educativas especiais na acepção que aqui se ambiciona. Não centra a sua noção na condição do indivíduo enquanto pessoa, não delimitando idades ou fases da vida (criança, jovem ou adulto) ou condições

exclusivamente físicas (deficiências, por exemplo). Centra-se, por outro lado, na condição do indivíduo enquanto educando. Considera a existência de necessidades de diferentes níveis e com diversas causas, abarcando, portanto, as perspectivas de Correia (1999) e de González (1996). Ao afirmar que “inclui alunos com necessidades de diferentes níveis”, deduz-se que sejam todos os alunos, indo de encontro ao que é preconizado nas Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) e, ainda, em Delors (1996), compreendendo a educação e formação como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida.

Um recluso, que se pretende que entre num processo de inclusão social, de modo a contrariar o processo de exclusão que sofreu, pode apresentar necessidades educativas especiais. A definição de necessidades educativas especiais apresentada por Correia (1999) compreende a existência de problemas de ordem intelectual, emocional ou social. A definição de Vergason (1997) entende que existem necessidades educativas especiais quando se verificam comportamentos, de algum modo, contrários à norma, isto é, comportamentos desviantes. De acordo com González (1996), quando condições sociais, culturais ou económicas impedem uma adequada educação para a cidadania, existem necessidades educativas especiais. Para o Ministério da Educação (2005) estas implicam dificuldades de diferentes níveis, entre eles na aprendizagem de aspectos comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social. Analisando todas as definições apresentadas, é possível inferir que a população reclusa é uma população com necessidades educativas especiais uma vez que os indivíduos presos apresentaram comportamentos desviantes. Por outro lado, a população reclusa é uma população com baixo nível de formação (DGSP, 2006). Acresce, ainda, o facto de a condição de isolamento e a falta de calor humano, apresentadas pela UNESCO (1990) enquanto condições necessárias para a aprendizagem, serem características do ambiente prisional. Deste modo, ao longo do processo de reeducação e reinserção social, que poderá passar pela educação e formação na prisão, é importante considerar a existência de necessidades educativas especiais.

Em 1994, os delegados na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, reafirmaram o seu compromisso na luta de uma Educação para Todos. Assim, na Declaração de Salamanca (1994), consta, no seu 2.º artigo que “os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (DGIDC, 2007). No artigo 4.º é apresentado o apelo à comunidade internacional para que se apoie o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades educativas especiais,

como parte integrante de todos os programas educativos (DGIDC, 2007). Dado que se consideram aqui os alunos com necessidades educativas especiais e a escolaridade inclusiva como parte integrante de todos os programas educativos, é possível agora remeter para o caso das prisões. Nestes locais, encontram-se indivíduos com necessidades educativas especiais, logo os seus programas educativos devem ser elaborados e postos em prática tendo em vista uma perspectiva inclusiva.

Procurar-se-á, deste modo, contrariar a exclusão social e caminhar com vista à inclusão. Rodrigues (2003) afirma que a Declaração de Salamanca (1994) ajudou a clarificar a ideia de que o desenvolvimento inclusivo é uma necessidade humanitária para o sucesso, na medida em que, aceitando “a diversidade dentro dos grupos, passa a dar-se maior importância ao conjunto de estratégias de aprendizagem para cada um e para todos. Isto conduzirá à unificação de vários aspectos relacionados com heterogeneidade social, cultural e linguística numa grande aliança educacional” (Hinz, 2000, citado por Rodrigues, 2003: 220). O mesmo autor acrescenta ainda que “desenvolver a ideia de inclusão da escola para a sociedade significa que a educação de todos, independentemente de diferenças individuais, deve conduzir à participação social de todos” (Rodrigues, 2003: 221).

Educação para todos e educação para cada um

Meireles-Coelho (1988a) apresenta uma perspectiva que defende uma educação para todos mas, sobretudo, uma educação para cada um. Só assim será possível uma educação verdadeiramente justa e respeitadora das diferenças entre todos e valorizadora da especificidade de cada um. Apenas a educação para cada um será capaz de educar eficazmente para a autonomia, na medida em que “somos todos diferentes e deficientes para algumas tarefas sociais, mas todos nós temos direito a viver como somos e até temos um lugar na sociedade que só se enriquece com as nossas diferenças todas” (Meireles-Coelho, 1988a: 6).

Existem comportamentos desviantes porque existem normas. Todos deviam agir em conformidade com estas, apresentando comportamentos designados de “normais”. Esta norma implica uma noção de igualdade e procura-se que esta igualdade predomine pelo lado do que é tido por “bom” e “correcto”. Como causa e como consequência da existência de comportamentos desviantes pode ter lugar a exclusão social. Actualmente, perante a exclusão social, preconiza-se a (re) inserção social, a readaptação e a reeducação. Se estes conceitos forem medidos pela norma, teremos indivíduos alvos de

políticas de (re) inserção/readaptação/reeducação para os quais, anteriormente, a inserção não existiu (ou deixou de se verificar). Portanto, a educação anterior não foi suficiente para evitar a existência de comportamentos desviantes, ou seja, não os conduziu eficazmente para a norma, e para quem a adaptação não se concretizou. Neste momento é preciso considerar a existência de necessidades educativas especiais em cada indivíduo. Afirma Veil (1982: 13) que “readaptar é, brutalmente, ajustar ou reajustar o Outro no mundo que Nós definimos para Ele, em função dos nossos próprios critérios de identificação e classificação”. Igualdade e justiça serão, neste contexto, conceitos antagônicos, porque um conceito de igualdade em que “todos somos iguais a todos” não é um conceito justo. A mesma educação para todos pode revelar-se o primeiro passo para a exclusão ou a inadaptação. Meireles-Coelho (1988a:5) citando Schwartz (1973) refere que “a educação não tem que ser a mesma para todos, mas a melhor para cada um” e acrescenta que “o princípio da igualdade de oportunidades significa, hoje, que toda a inferioridade natural, económica, social ou cultural deve ser compensada”. Uma educação igual para todos pode tornar-se ela mesma causa de insucesso escolar ou até de exclusão social, reproduzindo as desigualdades que tem a intenção de eliminar. “A experiência adquirida em matéria de democratização da educação parece mostrar que, oferecendo oportunidades iguais a grupos desiguais, apenas reproduzimos desigualdades sociais” (Meireles-Coelho, 1988b: 11, citando UNESCO, 1984). Assim, de forma a colmatar essas desigualdades sociais, é necessária uma educação acessível a todos mas desigual para cada um, isto é, “a melhor educação para cada um”, conforme preconiza Meireles-Coelho (1988a). Uma sociedade que procure que todos sejam iguais a todos esquece que nem ela própria foi sempre igual. As normas que a sustentam variam ao longo do tempo e com diversos factores mas nem por isso as sociedades, olhando para estas alterações e vendo o “antes” e o “agora” se auto intitulam de desviantes. “À medida que as sociedades se foram transformando, também se foram transformando os critérios ou modelos de valoração das formas em que as pessoas se vão adaptando às situações” (Meireles-Coelho, 1988a: 5). O totalitarismo de uma sociedade pode ver-se através da rotulagem de comportamentos desviantes. Os comportamentos desviantes são aqueles que não estão conformes à norma e “os seus autores são postos à margem por serem diferentes e são-no tanto mais quanto mais totalitária for essa sociedade” (Meireles-Coelho, 1988a: 5).

Para que justiça e igualdade não se oponham, a noção de igualdade terá que ser a apresentada por Fragniere (1975), citado por Meireles-Coelho (1988a: 6): “igualdade é o sentimento de saber que não se é rejeitado nem excluído por se ser o que se é”.

Também Santos (2001: 193) refere que “We have the right to be equal whenever difference diminishes us; we have the right to be different whenever equality decharacterizes us”. Em educação a prática deste conceito de igualdade será fundamental para uma educação libertadora, capaz de dotar todos os indivíduos de autonomia. Para que tal seja possível, as necessidades educativas especiais de cada um devem ser colmatadas. Do mesmo modo que as sociedades modificam e, com elas, as suas normas, também dificuldades de ontem não o são hoje, bem como dificuldades de hoje deixarão de o ser amanhã daí que o progresso e a integração sejam resultado da aceitação das diferenças (Meireles-Coelho, 1988a). Assim, a par de uma educação para todos, preconizada nas Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), deve ambicionar-se uma educação para cada um, capaz de responder às necessidades educativas especiais e que resulte numa educação libertadora e autonomizadora.

(Re) aprender a ser: reconstruir a autonomia, a liberdade e a responsabilidade

Os princípios básicos para a educação e formação no século XXI devem apontar, prioritariamente, para a educação e formação para a cidadania, para a liberdade e para a autonomia (Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998). Em “Aprender a ser”, o relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação para a UNESCO, afirma-se, como princípio, a propósito da responsabilização dos alunos, que “Todo o sistema que consiste em conceder serviços educativos a uma população passiva, toda a reforma que não tenha como fim suscitar na massa dos educandos um processo endógeno de participação activa, só podem obter sucessos marginais” (Faure, 1972: 326). Apresenta-se, em seguida, como recomendação: “Os alunos, jovens e adultos, devem poder exercer responsabilidades, como sujeitos não só da própria educação, mas de toda a actividade educativa no seu conjunto” (Faure, 1972: 326). Esta responsabilização do aluno constituirá um meio para promover a sua autonomia. Sendo a autonomia do indivíduo uma das principais finalidades da educação, o “ensinar a pescar”, por oposição à simples oferta da cana, a responsabilização de que fala Faure é fundamental. Por outro lado, “Não se nasce responsável, tornamo-nos responsáveis. Antes de mais, a responsabilidade é uma questão de formação” e “é aprendizagem bem como instrução” (Etchegoyen, 1993: 156-158). Este autor acrescenta, ainda, que a educação, não sendo um momento exclusivo para promover a responsabilização do indivíduo, é um momento privilegiado. Salienta, também, a capacidade da educação poder dar um sentido às obrigações, de modo a evitar que a moralidade seja apenas uma obrigação legal, ou seja, o sucesso marginal

que Faure (1972) referiu. Explica que “A educação permite ao homem raciocinar sem se referir unicamente aos perigos da repressão judicial, sem estar apenas preocupado em enganar inteligentemente para não ser apanhado” (Etchegoyen, 1993: 158). Daí a importância de uma verdadeira educação para a cidadania. Desenvolver uma responsabilização intrínseca, baseada na consciência e em valores éticos e morais conformes à sociedade em que se está inserido, é fundamental para evitar comportamentos delinquentes. No entanto, para além disso, a educação é o processo “através do qual compreendemos os conceitos essenciais da moralidade: como adultos, evita-nos agir perante a lei, como o fazem os ratos de laboratório que se habitam a não tocar nos fios eléctricos que confinam o seu espaço” (Etchegoyen, 1993: 158). Caso contrário, poderia diminuir o número de indivíduos presos mas nem por isso diminuiria o número de indivíduos delinquentes ou potencialmente delinquentes. Estas questões serão tão mais importantes em meio prisional, contexto que se caracteriza pela diminuição da autonomia e pela limitação do exercício da cidadania.

Faure (1972: 111) refere que “A educação é, ao mesmo tempo, um mundo em si e reflexo do mundo” Continua, explicando que estará necessariamente submetida à sociedade, concorrendo para os seus fins, em especial no que respeita aos recursos humanos, dado que é através da educação que se criam forças produtivas. Refere-se, ainda, ao papel da educação na transmissão e manutenção de “valores e das relações de forças existentes, com tudo o que possa representar de positivo e de negativo para o destino dos povos e para o curso da história” (Faure, 1972: 113). Apresentam-se, em seguida, quatro concepções da relação educação/sociedade, referidas em Faure (1972): a posição idealista, que entende a existência da educação em si e para si; a voluntarista, que afirma que a educação pode e deve transformar o mundo, independentemente da dinâmica das estruturas da sociedade; a do determinismo mecanicista, que considera que a educação é comandada de forma directa e sincronizada pelo meio. A restante engloba todas as posições anteriores. Faure (1972: 112) considera que todas elas (idealista, voluntarista e determinismo mecanicista) são capazes de se justificar, cada uma por si, mas que nenhuma delas “parece capaz de dar conta completamente da realidade, nem própria para inspirar uma acção suficientemente diferenciada e concreta”. Na posição que engloba todas as posições anteriores considera-se que existe influência mútua entre as transformações socioeconómicas, as estruturas e os modos de acção educativa. É verdade que a educação, os modelos educativos e a prática educativa são influenciados pelos factores socioeconómicos, variando consoante o país, a região, o contexto económico, político, cultural, entre outros. A educação só é aquilo que a sociedade, no

seu todo, permite que seja. Por outro lado, como acrescenta Faure (1972: 113), “a educação, pelo conhecimento que dá do ambiente onde se exerce, pode ajudar a sociedade a tomar consciência dos seus próprios problemas, com a condição de centralizar os seus esforços na formação de homens completos, conscientemente comprometidos na via da sua emancipação colectiva e individual, e pode contribuir grandemente para a transformação e para a humanização das sociedades”. Temos, portanto, a educação vista como um espelho multifuncional: reflecte o que é actualmente a sociedade e, ao fazê-lo, está a permitir a consciencialização dos seus pontos fracos, das suas oportunidades de melhoria como, obviamente, dos seus pontos fortes, dos caminhos a manter ou teorias a aplicar ou desenvolver. Esta perspectiva vai de encontro ao preconizado por Etchegoyen (1993) acerca do papel da educação para uma responsabilização efectiva do ser humano e não apenas para uma moralidade reprimida por questões legais.

Sobre a apresentação e análise das funções e especificidades da educação referidas por Faure (1972), reflectir-se-á, essencialmente, em torno das consideradas relevantes para o tema do presente trabalho. Uma das funções essenciais apontadas pelo autor à educação é a reprodução e repetição, a cada nova geração, dos saberes e valores da geração que a antecede. Esta função reprodutora leva a que a educação seja acusada de imobilismo ou de conservadorismo. “Nessa qualidade, a educação concorre objectivamente para formar indivíduos aptos a viver na sociedade tal qual ela é” (Faure, 1972: 114). Aqui se entende a perspectiva idealista, de uma educação em si e para si, que se reproduz e repete no tempo. No entanto, é necessário considerar que “Não existe nenhuma ideia de hoje que não tenha as suas origens nas ideias que a precederam e que, em última análise, não sejam a evolução conseqüente de determinadas ideias anteriores” (Castro, 1976: 51). Logo, a função reprodutora da educação, tal como acontece nos seres vivos, contribui para a sua evolução. Faure (1972) fala em formação e em deformação cívica remetendo para o papel que a escola tem nesta área. Salienta que o fundamental não é saber qual o lugar que este género de instrução ocupa, mas antes quais os seus objectivos: “favorecer o aparecimento de indivíduos tendo a sua maneira própria de conceber judiciosamente as suas relações com o mundo, ou condicionar indivíduos submetidos a modelos impostos e fáceis de governar?” (Faure, 1972: 114). Levanta-se, aqui, a questão da autonomia enquanto fim da educação. Se uma sociedade não é democrática, a sua educação dificilmente será uma educação para a autonomia. “Subsistema da sociedade, a educação reflecte em si, necessariamente, os principais traços duma sociedade injusta, e seria vão esperar daquela uma educação

racional, humana” (Faure, 1972: 117). Por último, considerar-se-á que a educação renova. Não obstante a sua subordinação já referida às conjunturas socioeconómica, política e cultural, reconhece-se que também a educação influencia reciprocamente as mesmas. “Numa sociedade em constante movimento e num processo de inovação contínua torna-se necessário uma educação constantemente renovada e renovável” (Meireles-Coelho, 1988b: 13). A renovação é fundamental para que a educação consiga levar adiante a sua principal função: promover a autonomia do indivíduo. Só será capaz de o fazer nestas condições. De outro modo, apenas desempenhará a sua função de reprodução, cristalizando no tempo e tornando-se inútil. A capacidade de permanente renovação da educação é essencial quer pelo aspecto da promoção da autonomia do indivíduo, quer pela necessidade de estar presente ao longo de toda a vida. Só fará sentido a educação ao longo de toda a vida se esta se renovar. Caso se mantivesse imutável, bastariam alguns anos de instrução na fase inicial da vida que compilassem (quase) todos os conhecimentos básicos para a vida do indivíduo. Novamente, para que a educação possa ter uma função de renovação, será necessário praticar uma educação com vista à autonomia do cidadão. Ela só será capaz de contribuir activamente para as transformações sociais “na condição de que se tenha uma visão da sociedade em função da qual se possam formular os objectivos da educação” (Faure, 1972: 118). Da correlação entre sociedade e educação, o autor aponta duas conclusões clarificadoras da importância que se deve atribuir à educação, para que esta constitua uma alavanca para o desenvolvimento: toda a reforma educativa deve centralizar-se sobre os objectivos do desenvolvimento, tanto social como económico, e o desenvolvimento da sociedade dependerá em grande parte da renovação da educação.

Em Delors (1996: 77) reconhece-se também a autonomia enquanto objectivo principal da educação: à educação compete “fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. Através de uma educação assente nos quatro pilares – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser – o indivíduo terá competências que lhe permitem a escolha do rumo da sua vida, em todos os campos. Será, pois, capaz de interpretar a cartografia e as indicações da bússola: tornar-se-á autónomo e verdadeiramente responsável. Para compreender a educação enquanto meio que promove uma verdadeira autonomia, é preciso compreendê-la também como processo inacabado e reconhecer a necessidade desta ter lugar ao longo de toda a vida, tal como preconiza Delors (1996). Freire (2001: 64) reforça esta ideia afirmando que “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente

inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.” Será desta consciência de inconclusão que se reconhece a necessidade de uma educação ao longo de toda a vida, uma vez que “educar não é preparar as novas gerações para a estabilidade, mas para acompanharem o fluir do tempo” (Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, 1998: 21).

Pressupor uma educação ao longo de toda a vida, acessível a todos e a cada um, é a forma de criar uma sociedade baseada no conhecimento. Na Estratégia de Lisboa (2000), no ponto 32, refere-se que uma nova sociedade baseada no conhecimento potencia a redução da exclusão social, por um lado, ao criar condições económicas para acesso a níveis mais elevados de crescimento e emprego e, por outro, pela abertura a novas formas de participação na sociedade. Alerta, porém, para a possibilidade da criação de “um fosso cada vez maior entre os que têm acesso aos novos conhecimentos e os que deles são excluídos” (Estratégia de Lisboa, 2000). Este documento acrescenta que a melhor forma de eliminar este risco será a promoção do acesso ao conhecimento, às oportunidades e o combate ao desemprego, salientado que “a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o emprego e o trabalho” (Estratégia de Lisboa, 2000).

Libertar-se construindo a autonomia pela educação

Do mesmo modo que Faure (1972) apresenta uma perspectiva da educação em correlação com a sociedade, também Freire (1974) entende a educação não enquanto sistema fechado em si, sem trocas com o meio, mas antes como um “quefazer humano (...) que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros”. Como já se referiu, não poderá existir uma teoria pedagógica por si e para si, como refere a posição idealista apresentada por Faure (1972), isenta dos conceitos de homem e de mundo. A educação dependerá do modo como o sujeito é encarado: um ser de transformação do mundo, uma coisa ou uma pessoa (Freire, 1974). Nunca será, no entanto, uma educação neutra. Para Freire (1974), a educação neutra é uma impossibilidade. Segundo este autor, ela desenvolve-se ou para a libertação dos homens – a sua humanização – ou para a sua domesticação – o domínio sobre eles. A educação para a domesticação procura consolidar a falsa consciência de modo a facilitar a adaptação à realidade. Caracteriza-se pela existência de uma dicotomia absoluta e rigorosa entre os que manipulam e os que são manipulados, apresentando uma natureza prescritiva, em que o saber transferido é uma mera descrição da realidade, em que a recepção de ideias é feita de modo passivo (Freire, 1974). O processo de uma educação para a domesticação não é, claramente, promotor da autonomia e do exercício da cidadania. Numa educação

libertadora, o educando é convidado a descobrir a realidade de maneira crítica, existindo uma natureza dialogal, onde não há sujeitos que libertam nem indivíduos que são libertados (Freire, 1974). Neste tipo de educação, a aprendizagem é entendida como um processo activo, que leva à transformação do meio. É necessária aqui a consciência para que ocorra reflexão e, conseqüentemente, transformação. Neste processo o indivíduo desenvolve a sua autonomia. Para uma educação que torne o indivíduo autónomo, que seja uma força de mudança e de libertação é fundamental fazer a opção entre “uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objecto ou educação para o homem-sujeito” (Freire, 1976: 36).

Freire (1974: 25) refere que “quando a consciência surge, há reflexão; há intencionalidade em direcção ao mundo” e acrescenta que a educação para a liberdade implica o exercício da consciência, de modo consciente e permanente. Tal como Faure (1972), também Freire (1974) considera que a educação é um meio para transformar a realidade mas, para que tal seja possível, é necessário conhecer essa mesma realidade. Para compreender esta necessidade é importante compreender também que a educação “em vista duma libertação, enquanto praxis autêntica, é simultaneamente um acto de conhecimento de um método para a transformação que os homens devem exercer sobre a realidade que procuram conhecer” (Freire, 1974: 55).

Assim, uma educação para a conscientização é o primeiro passo para uma educação libertadora. Nesta educação libertadora, o homem reflecte sobre o mundo, sobre as suas acções, conhecendo e reconhecendo a realidade. Conhecendo essa realidade será capaz de reflectir para a poder alterar. A educação libertadora é, portanto, uma educação “autonomizadora”: liberta o homem e, ao mesmo tempo, dá-lhe autonomia. Havendo consciência há reflexão, logo há possibilidade de agir sobre o mundo: há autonomia. Toda a educação deve ser uma educação para a conscientização, uma educação libertadora, tornando o indivíduo além de livre, autónomo. A educação, assim entendida, será mais importante ainda em meio prisional, onde os reclusos têm a sua autonomia diminuída e apresentam necessidades educativas especiais.

*

Dores (2003: 88) afirma que “as prisões, como outras instituições, resistem à mudança, como é a sua função, mas não resistem a todas as mudanças que, ao longo do tempo, podem ser referenciadas”. Ao longo dos tempos foi possível observar diversas modificações das penas e do tratamento dos reclusos nas prisões. A sociedade evoluiu

no sentido de uma crescente preocupação com o indivíduo enquanto cidadão com deveres, mas também com direitos. A finalidade das prisões reflecte também esta evolução. As teorias que procuram justificar as finalidades das prisões demonstram, ao longo dos tempos, um aumento da preocupação com a reeducação e a reinserção social dos reclusos. As formas de castigar a prática de comportamentos não conformes às normas evoluíram ao longo dos tempos, acompanhando o processo evolutivo das próprias sociedades e, conseqüentemente, das próprias normas.

2. Da exclusão à inclusão: educação para a cidadania

A partir das noções de normas, conformidade, socialização, valores, comportamentos desviantes, castigo, dissuasão, prevenção, exclusão social e inclusão procurar-se-á relacionar prisão com educação e cidadania.

2.1. Normas, conformidade e socialização

Normas, conformidade e socialização são três termos que se relacionam nos seus conceitos. As normas remetem para regras de conduta inerentes a todo e qualquer contexto social. Giddens (2000: 692) define normas como “regras de conduta que especificam comportamentos considerados adequados numa série determinada de contextos sociais”. As normas definem regras de conduta que são aprovadas ou, pelo contrário, desaprovam determinados comportamentos. Como se trata de regras é natural que, associada a cada norma, esteja a respectiva punição, caso esta não seja cumprida. A punição poderá ser de diversa ordem, desde a desaprovação informal até ao castigo físico ou ao castigo “legal”, caso a norma em questão se trate de algo contemplado na lei. Um indivíduo que passe à frente numa fila de supermercado será, por certo, alvo de olhares ou comentários de desaprovação, dado que a norma é que cada um aguarde a sua vez. Trata-se de uma norma informal mas que (quase) todas as pessoas respeitam, agindo de acordo com ela. Quando alguém infringe essa norma tem a respectiva punição, neste caso, uma censura mais ou menos explícita. Um indivíduo que cometa um homicídio em Portugal pode ser punido com pena de prisão de vários anos. A norma –

não matar – neste caso, é uma lei que compreende a respectiva punição regulamentada em pena. Se em Portugal não se encontram mulheres presas por terem cometido adultério, noutros países estas podem ser condenadas à morte por apedrejamento. Observe-se aqui que para o que constitui uma norma comum a diferentes sociedades – não cometer adultério – numas existe uma desaprovação informal ao passo que noutras existe uma punição formal com pena de morte. As normas podem variar consoante a cultura, podendo, ainda que de modo mais discreto, variar com outros factores como, por exemplo, a idade, o sexo, o estado civil, a profissão, o próprio contexto da acção, entre outros. Giddens (2000) refere que todas as normas sociais são acompanhadas por uma sanção que promove a conformidade, isto é, a acção de acordo com a norma, ou que pune a não conformidade, ou seja, a acção contrária à norma. Este autor define sanção como “qualquer reacção por parte dos outros em relação ao comportamento de um indivíduo ou grupo, a fim de assegurar que determinada norma seja cumprida” (Giddens, 2000: 216). No caso de haver conformidade para com a norma, a sanção é positiva e há lugar a recompensa. Pelo contrário, com a não conformidade virá a punição, ou seja, uma sanção negativa. Como atrás se referiu através dos exemplos apresentados, as sanções podem ser formais ou informais. “Uma sanção formal existe quando há um grupo definido de pessoas ou um agente encarregado de assegurar que um conjunto particular de normas é seguido” (Giddens, 2000: 216). As sanções informais são reacções mais espontâneas à não conformidade, como no caso do olhar de reprovação na fila do supermercado. Os principais tipos de sanção formal, nas sociedades modernas, são os que constam do sistema de punição representado pelos tribunais e prisões. “As leis são normas definidas pelos governos como princípios que os seus cidadãos têm de seguir, sendo a sua transgressão objecto de sanções formais por parte das autoridades” e o crime pode definir-se como “qualquer tipo de comportamento que viola a lei” (Giddens, 2000: 217). Assim, todos os indivíduos, num ou noutro momento da vida, podem ser considerados criminosos, ainda que nem se apercebam de tal ou tenham sido condenados. Será suficiente referir o código da estrada, como lei que é constantemente violada.

Vistas como regras, as normas podem ter, à partida, um impacto negativo na medida em que todos nós, por vezes, desejamos fazer “aquilo que nos apetece”, sem olhar a regras ou imposições. No entanto, todos reconhecemos a imprescindibilidade de normas e sabemos que seria inviável a vida numa sociedade anárquica, sem qualquer regra ou limite.

Quando ocorrem acções não conformes à norma, fala-se em desvio ou comportamento desviante. O desvio pode ser definido como “uma inconformidade em relação a determinado conjunto de normas aceite por um número significativo de pessoas de uma comunidade ou sociedade” (Giddens, 2000: 215). Esta definição pode levar a vários pontos de reflexão. Em primeiro lugar, e como já foi referido, todo o ser humano, em qualquer momento da sua existência, tem comportamentos desviantes, dado que é quase impossível respeitar todas as regras, sempre. Por outro lado, o pior criminoso não é criminoso em tudo: há regras que ele cumpre. Um comportamento desviante num dado grupo poderá não o ser noutra grupo. Para a maioria das pessoas, roubar é tido como um comportamento desviante. Já para o membro de um gang roubar pode ser a norma, enquanto que o comportamento desviante e alvo de sanção poderá ser recusar-se a participar num roubo.

Como refere Giddens (2000: 215), “quando olhamos para o desvio ou para a conformidade às normas ou regras sociais, temos sempre que questionar: «as regras de quem?»”. Sprinthall e Sprinthall (1999) consideram que o elemento fundamental para a formação de uma norma é a interacção entre os membros de um dado grupo. O desvio não pode ser considerado desvio pelo acto em si, mas sim no contexto normativo em que este ocorre (Cusson, 2002).

A definição de socialização apresentada por Giddens (2000: 44) remete para “o processo pelo qual as crianças indefesas se tornam gradualmente seres auto-conscientes, com saberes e capacidades, treinadas nas formas de cultura em que nasceram”. O processo de socialização poderá desenvolver-se ao longo de toda a vida. Para Sprinthall e Sprinthall (1990), a socialização é o processo de aprendizagem e interiorização das regras e normas da sociedade. Desta forma, a socialização nunca poderá ser dada por terminada. A sociedade vai mudando as próprias normas, no decorrer da sua evolução. Também no decorrer da vida de cada sujeito algumas das normas a cumprir vão sendo alteradas, condicionando determinados comportamentos. Ao longo da vida, um indivíduo vai pertencendo, simultaneamente, a diferentes contextos sociais, desempenhando diversos papéis. Sprinthall e Sprinthall (1990: 489) definem papel social como “o comportamento que se espera de nós devido ao estatuto particular que temos”, sendo estatuto “a posição que ocupamos na hierarquia de prestígio da sociedade”. Esperamos de uma criança, no jardim-de-infância, um determinado comportamento. À medida que ela vai crescendo, outros comportamentos vão sendo esperados. Enquanto adulta, já não esperamos que ocupe os seus dias a brincar. Durante a vida adulta, um indivíduo empregado e com uma vida estável pode perder o emprego, ficando desempregado. Esta

mudança de estatuto irá trazer alterações no papel desempenhado. Ao mesmo tempo, um indivíduo pode ser pai e advogado. Enquanto pai, espera-se dele um comportamento; enquanto advogado, outro. Note-se que, nas diversas situações, as normas estão constantemente a variar, ainda que algumas se mantenham aplicáveis a qualquer uma delas como, por exemplo, não roubar. Deste modo, o processo de socialização ocorrerá ao longo de toda a vida, em cada estatuto que se tem, em cada papel social que se desempenha e de acordo com o contexto social, económico e cultural em que se desenrola a acção do sujeito. A socialização poderá ser, então, compreendida como um processo constante, contínuo e dinâmico, ao longo de toda a existência. Como diz Meireles Coelho, a socialização constitui um dos pilares fundamentais da educação, toda ela ao longo da vida toda: aprender a viver com os outros, aprendendo a cooperar e a ser solidário, a respeitar os outros e os seus comportamentos, a ser tolerante e a cumprir regras. A educação pessoal e social tem uma tensão entre si da autonomia e da heteronomia. Ao longo da vida vamos aprendendo a ser mais autónomos, mais livres e mais responsáveis e, ao mesmo tempo mais solidários, mais tolerantes e mais cumpridores de regras para todos.

De um modo breve, a socialização é o processo pelo qual se interiorizam as normas e se adquire a consciência para agir em conformidade às mesmas, sendo o desvio a não conformidade em relação à norma. Como já se referiu anteriormente, nem todas as pessoas cumprem sempre todas as regras, nem há quem não cumpra regra nenhuma. Sprinthall e Sprinthall (1999: 483) referem que existem pessoas não-conformistas e que “a maior parte delas estão ou na prisão ou num hospital psiquiátrico”. Partindo da afirmação do autor, pode compreender-se que um comportamento desviante esporádico e cuja norma contrariada não seja lei, será por certo alvo de uma sanção informal. No entanto, comportamentos desviantes recorrentes, demonstradores de uma socialização não desenvolvida, contrários às normas, incluindo as leis, são alvo de punições formais por parte da sociedade. Aqui surge o sistema prisional – ou o hospital psiquiátrico – a desempenhar a sua função punitiva em relação ao delinquente e, ao mesmo tempo, preventiva, protegendo a sociedade do mesmo. Agir em não conformidade a uma norma pode ser quase irrelevante ou, por outro lado, culminar em prisão.

A alternativa é a educação e formação para todos ao longo da vida.

2.2. Valores e comportamentos desviantes

“A cada sociedade corresponde um sistema de valores definidos por via divina ou humana, transformados em leis e mandamentos consignados em códigos, orais ou escritos, sob forma de prescrições e interditos” (Santo, 2005: 303). Falar de valores só faz sentido ao falar-se também de relações interpessoais, já que os valores, além de as influenciarem, são parte integrante das mesmas. “A relação interpessoal é o fenómeno social de base, o mais elementar, que se manifesta em toda a vida social” (Virton, 1979: 13). As relações interpessoais podem ser de vários tipos, desde as relações de negócios, às afectivas, de trabalho, amizade ou ódio, entre outras. O indivíduo não poderá nunca ser considerado apenas em si mesmo, como um ser isolado, uma vez que “a necessidade de relações (...) é o fenómeno fundamental do ser humano. Ela é válida no plano biológico, económico e cultural. É o facto social de que todos os outros dependem” (Virton, 1979: 15). Deste modo, é possível inferir que os valores de uma dada pessoa estarão sempre em interacção com os valores de outra. Santo (2005: 303) refere que “a vida da humanidade tem-se desenvolvido à sombra de princípios cuja observância, e só ela, tem permitido a formação de grupos civilizacionais em torno de interesses comuns e das leis que os protegem”. O mesmo autor diz-nos, ainda, que esses interesses não se ficam apenas no plano material, mas fazem parte de todo um património cultural e moral, que é transmitido através das gerações, chegando mesmo, muitas vezes, a ser conservado quando já não faz sentido.

Ao falar de valores, Skinner diz-nos que a pessoa procura proceder bem, “não porque a sociedade a tenha dotado de um certo sentido de responsabilidade ou obrigação ou ainda de lealdade ou respeito pelos outros, mas sim porque criou contingências sociais eficazes” (Skinner, 2000: 94). O mesmo autor considera que “sim” e “não”, “certo” e “errado” actuam como reforçadores positivos e negativos dos comportamentos dos indivíduos, fazendo parte das referidas contingências. “Podemos obedecer a uma norma ou respeitar uma lei apenas por causa das contingências a que se reportam a norma ou a lei” (Skinner, 2000: 96). Skinner (2000) salienta, ainda, a importância das organizações religiosas, governamentais, económicas e educacionais na transmissão de valores, na medida em que estas instituições ao induzir as pessoas a proceder para o bem dos outros de uma maneira mais eficaz, acabam por transformar também o que a pessoa sente. Quando castigamos alguém por ter procedido mal, essa pessoa terá que descobrir como proceder bem, pelo que passará a ter mérito pelo seu comportamento. Por sua vez esse mérito irá actuar como motivação para continuar a agir em conformidade com a

norma. O castigo procura desmotivar as acções não conformes à norma, ou seja, consideradas incorrectas.

Lefort (1992: 230) diz que “a palavra ‘valor’ é o indício de uma impossibilidade de nos entregarmos, de ora em diante, a um garante reconhecido por todos: a natureza, a razão, Deus, a História; é o indício de uma situação na qual todas as figuras da transcendência estão confundidas”. O autor reflecte nesta afirmação de Lefort, considerando que ela nos leva a pensar acerca da perda de referências e do desmoronamento de bases do juízo, quer especulativo, quer moral. Afirma que “se os valores não têm realidade exterior, deixam de ser valores” Boudon (1995: 294). No entanto, o apelo aos valores poderá ter significados completamente opostos, onde se pode encontrar o carácter de ambiguidade. Poderá, por um lado, servir-nos para nos defender contra os excessos da vida moderna e, por outro, promover uma sociedade livre, ameaçada pelos inimigos do progresso. “O conceito é tão frouxo que não parece capaz de resistir a essas utilizações contraditórias e constitui uma referência ideal para encobrir realidades opostas entre si e que se destroem a si próprias” (Valadier, 1997: 17).

Ballester (2000) refere que os diversos sistemas de valores travam entre si uma batalha sem solução possível. Afirma, ainda, a estreita ligação entre necessidades e valores sociais e diz que a população baseia as suas teorias sobre as necessidades sociais “en una serie de creencias que se nutren de diversas fuentes: experiencias personales, comentarios de prensa y de otros medios de comunicación, películas y novelas, divulgaciones de la psicología y del diagnóstico socioeducativo” (Ballester, 2000: 294). Compreende-se, assim, a diversidade de valores de país para país, de pessoa para pessoa, não esquecendo, no entanto, que há valores que são universais, embora a sua realidade exterior possa ser diferente. Os valores estão directamente relacionados com as normas, dado que “tudo é valorado em cada cultura dentro de um sistema de valores que se impõe ou é imposto” (Meireles-Coelho, 1988b: 8). Sobre as noções de desvio e crime, já abordadas, Cusson (2002) refere que a perspectiva dos criminólogos poderá ser diferente da dos sociólogos e da dos juristas. Os criminólogos “utilizam mais ou menos indistintamente os termos crime, delito, delinquência e infracção, embora prefiram o primeiro para designar os factos graves” (Cusson, 2002: 14). Para os sociólogos, o crime constitui-se como um subconjunto do desvio («desviância»), enquanto que, a nível legal, a noção de crime estará dependente da definição jurídica de infracção (Cusson, 2002). Entenda-se crime, aqui, procurando conciliar todas estas perspectivas: um crime será uma acção em não conformidade com a norma, portanto, um desvio; como é considerado um facto mais grave, encontra-se na legislação uma respectiva punição formal.

A perspectiva biológica foi das primeiras teorias que procuravam explicar o crime e o desvio. Em 1876, Cesare Lombroso, professor de medicina legal em Turim, no livro “O Homem Delinquente”, considera que um delinquente não é apenas alguém que infringiu as normas, mas antes uma subespécie primitiva do *Homo Sapiens* que se distingue do homem normal por uma série de traços físicos e psicológicos e, mais do que isso, que esses traços variavam de acordo com os crimes cometidos. “O homicida teria olhos frios, maxilares muito longos, nariz adunco e caninos muito desenvolvidos. O ladrão teria olhos pequenos, móveis e inquietos, sobrancelhas espessas, nariz achatado e fronte fugidia” (Cusson, 2002: 61). Embora a sua teoria aceitasse a influência da aprendizagem social no comportamento, considerava que a predisposição para o crime era determinada, essencialmente, por factores biológicos e que os criminosos eram seres “biologicamente degenerados ou patológicos” (Giddens, 2000: 217). A teoria deste autor foi desacreditada, no entanto perspectivas semelhantes foram sendo adoptadas. Surgiu uma teoria que distinguiu três tipos de constituição física humana: os indivíduos musculados e enérgicos, designados por mesomorfos, que têm maior probabilidade de se tornarem criminosos do que indivíduos magros, designados de ectomorfos, ou indivíduos mais carnudos, os endomorfos. Alguns indivíduos poderão ter inclinação para a agressividade ou irritabilidade, o que poderá levá-los a cometer desvios ou crimes. No entanto, Giddens (2000: 218) refere que não existem “provas conclusivas de que qualquer traço de personalidade seja herdado desta forma e, ainda que o fosse, a sua relação com a criminalidade parece, no mínimo, bastante distante”.

Para Giddens (2000), esta perspectiva psicológica poderá explicar apenas certos aspectos do crime. Este autor considera que, embora alguns criminosos possam ter traços de personalidade diferentes do resto da população, não se poderá afirmar que quem comete crimes partilha obrigatoriamente de características específicas de personalidade. A título de exemplo, o mesmo autor refere que a prática de crimes violentos tem lugar tanto por indivíduos sozinhos como por grupos organizados, sendo pouco provável que a constituição psicológica do criminoso que age sozinho seja igual à dos membros de uma organização criminosa. A teoria psicológica poderá ajudar a explicar alguns aspectos do desvio, mas não se poderão estabelecer relações causais.

Edwin Sutherland apresentou a teoria da associação diferencial como causa de crimes e desvios. De acordo com esta teoria, “numa sociedade em que existam muitas subculturas diferentes, alguns ambientes sociais tendem a encorajar actividades ilegais” (Giddens, 2000: 219). Bandura (1963: 47) acrescenta que “Imitation plays an important role in the acquisition of deviant, as well as of conforming behaviour”. Esta teoria dá primazia ao

meio e à relação social na origem de comportamentos desviantes, contrariamente às perspectivas biológicas e psicológicas. Giddens (2000: 220) afirma que a mesma “concebe as actividades criminosas como sendo aprendidas, em grande medida, da mesma forma que as que estão de acordo com a lei e dirigidas, no essencial, pelas mesmas necessidades e valores”, apresentando o exemplo do ladrão que tenta ganhar dinheiro, tal como as pessoas que têm um emprego, apenas opta por uma forma ilegal de o fazer.

Émile Durkheim considerava que os processos de mudança no mundo moderno são rápidos e intensos, dando origem a problemas sociais, o que este autor relacionou com a noção de anomia. O conceito de anomia refere-se a situações em que as normas sociais perdem a sua influência no comportamento dos indivíduos. “A intuição durkheimiana vai ao fundo das coisas, revelando a intimidade da relação que une o comportamento desviante ao desenraizamento” (Cusson, 2002: 82). Cusson (2002) refere que quanto mais fortes forem os vínculos sociais, menor a tendência para os comportamentos desviantes, abordando, ainda, a teoria do laço de Hirschi. Esta teoria leva-nos a questionar “Porque é que a maioria das pessoas respeita a lei?”, em vez de perguntarmos “Por que razão certas pessoas cometem crimes?”. Para Hirschi, o ser humano tem uma tendência natural para o desvio, de modo a alcançar os seus objectivos, a menos que seja impedido pela pressão social, pois esta só produzirá efeito se existir vínculo ao grupo social (Cusson, 2002). A existência de família, amigos, colegas de trabalho, ou seja, a pertença a diversos grupos sociais implica o estabelecimento de laços e, ao mesmo tempo, previne situações de anomia. Deste modo, pode influenciar a diminuição de comportamentos desviantes. Relacionando estas noções com a noção de socialização pode inferir-se que quanto mais laços o indivíduo estabelecer, mais intenso será o seu processo de socialização, logo a tendência para os comportamentos desviantes poderá diminuir. Robert Merton, baseando-se no conceito de anomia de Durkheim, introduziu uma teoria para explicar os comportamentos desviantes. Merton veio referir-se à anomia como “a pressão imposta ao comportamento dos indivíduos quando as normas aceites estão em conflito com a realidade social” (Giddens, 2000: 220). Numa sociedade em que se privilegia o “ter”, o sucesso económico, os indivíduos que não o conseguem alcançar por vias em conformidade com a norma, como seja trabalhar com esforço, irão procurar atingi-lo por outros meios, tendo lugar comportamentos desviantes. Segundo Merton, o desvio tem origem, então, em factores económicos, neste caso, nas desigualdades económicas. Novamente, nesta situação a existência de laços sociais e a pertença a grupos pode funcionar como um factor inibidor de comportamentos desviantes, mesmo

no caso de existirem dificuldades económicas, já que o indivíduo não estará sozinho. Além da ajuda que poderá vir por parte dos que lhe são próximos, não ocorrerão situações de anomia. Giddens (2000) faz referência às cinco reacções possíveis dos indivíduos perante as tensões entre os valores que a sociedade aprova e os meios limitados de os alcançar. Os indivíduos que aceitam quer os valores, quer os meios para os tentar realizar, sem se preocuparem se têm ou não sucesso, são designados de conformistas, constituindo a maioria da população. Os inovadores aceitam os valores socialmente aprovados mas recorrem a meios ilegítimos para os tentar alcançar. Os ritualistas vivem em conformidade com os modelos aceites socialmente, mas fazem-no sem objectivo definido, sem ambição de progressão. Os retrocedentes rejeitam os ideais do “ter”, os valores dominantes e os meios para os alcançar. Os indivíduos rebeldes rejeitam os valores existentes e os meios normativos, desejando substituí-los por outros, dando lugar a uma reconstrução do sistema social.

O conceito de associação diferencial de Sutherland associado à perspectiva de Merton deu origem a estudos posteriores, de onde surgiram conclusões que apontam que “a falta de melhores oportunidades a um nível social mais abrangente é o principal factor que distingue aqueles que participam em actividades criminosas e aqueles que não o fazem” (Giddens, 2000: 221). Refira-se, aqui, a educação e formação enquanto oportunidade para alcançar melhores oportunidades a nível social, na medida em que melhores qualificações académicas e profissionais possibilitarão o acesso a empregos com melhor remuneração. Por outro lado, a educação e formação, por fomentar o desenvolvimento da cidadania e da autonomia do indivíduo, será um factor promotor do acesso a melhores oportunidades.

A teoria da rotulagem vem interpretar o desvio “não como um conjunto de características de um indivíduo ou grupos, mas como um processo de interacção entre aqueles que se desviam e os indivíduos que o não fazem” (Giddens, 2000: 221). Um mesmo acto pode ser considerado desviante num contexto e não o ser noutro, como já foi referido. Giddens (2000) apresenta como exemplo um grupo de crianças que, ao brincar, parte um vidro. Se essa situação ocorrer num bairro de estrato social mais elevado, provavelmente, quer os pais, quer a polícia irão desvalorizar, considerando a atitude como natural naquele tipo de idades. Por sua vez, os pais certamente irão assegurar as despesas do estrago causado e tudo será resolvido. Caso a situação suceda num bairro mais pobre, com crianças oriundas de meios sociais menos favorecidos, será, decerto, vista como um comportamento desviante. Não será difícil quer a polícia, quer os pais, quer a vítima do estrago, rotularem as crianças responsáveis de delinquentes. Ao ser rotulado, o indivíduo

começa a ser visto desse modo e, mais que isso, a agir desse modo. Edwin Lemert designa de desvio primário o acto inicial da transgressão e de desvio secundário o comportamento decorrente da aceitação do rótulo que foi colocado, em que o indivíduo se vê a si próprio como desviado (Giddens, 2000). Logo, se o sujeito que pratica o desvio primário for reeducado atempadamente, evitar-se-á o desvio secundário, bem como a solidificação da auto-imagem de delinquente, que levará o sujeito a comportar-se como tal.

Perante qualquer uma das teorias e perspectivas apresentadas, com excepção da teoria biológica, é possível reconhecer que a educação e formação pode ter um papel fundamental na prevenção dos comportamentos desviantes e na recuperação dos indivíduos que apresentem este tipo de comportamento. A educação e formação ajuda a construir a personalidade do indivíduo; se houver educação e formação haverá menos indivíduos com comportamentos desviantes, logo a aprendizagem de comportamentos desviantes por associação diferencial diminui; a educação é também um modo de exercer pressão social e, ao mesmo tempo, de estabelecer e solidificar laços sociais, o que poderá evitar situações de anomia; em vez de rotular, a educação e formação permite evitar o desvio secundário, tendo lugar a recuperação do indivíduo, mesmo antes de este se tornar delinquente. A educação e formação poderá, portanto, constituir um meio de evitar ou inverter a exclusão social.

Nas palavras de Pitágoras, “educai as crianças e não será preciso castigar os homens”.

2.3. Castigo, dissuasão e prevenção

Cusson faz referência à finalidade da pena, que deveria, antes de mais, “acalmar os ardores vindicativos do clã da vítima” e, por outro, ter um carácter retributivo, devendo ser concebida enquanto contrapartida do delito, e não como uma mera vingança. “É por essa razão que deve haver uma medida comum entre a sanção e o delito”, de modo a que o castigo seja uma forma de justiça comutativa e de retribuição (Cusson, 2002: 38-39).

Montesquieu (2000: 94-95) fala-nos da possibilidade de se evitar a punição através de uma atitude exemplar, referindo-se à probidade do povo romano, salientando que “esta probidade teve tanta força, que muitas vezes o legislador só precisou mostrar-lhe o bem para fazê-lo seguir. Parecia que, no lugar de ordens, era suficiente dar-lhe conselhos.” Acerca do poder das penas diz que “a experiência demonstrou que, nos países onde as penas são suaves, o espírito dos cidadãos é marcado por elas”. E acrescenta que “não

se devem conduzir os homens pelas vias extremas: devem-se proteger os meios que a natureza nos dá para conduzi-los” e, uma vez que a natureza terá dado aos homens “a vergonha como flagelo”, a maior parte de pena deverá consistir em sofrê-la.

Jeremy Bentham tem uma posição bastante definida, no que diz respeito à proporcionalidade da pena, em relação ao delito cometido. Deste modo, propõe três regras, todas de acordo com o sentido da proporcionalidade entre o delito cometido e o castigo a aplicar, considerando a dissuasão como um meio de evitar o crime: “faça com que o mal da pena seja superior à vantagem do delito, mas o mínimo possível; quanto mais grave for um delito, mais poderemos arriscar uma pena severa para tentar preveni-lo; se dois delitos concorrem entre si, o mais nocivo deve ser punido mais severamente, de modo a que o delincente tenha um motivo para se ficar pelo menos grave” (Cusson, 2002: 51, citando Bentham, 1802).

Os romanos utilizavam a tortura não como forma de castigo, mas fundamentalmente como modo de dissuasão: “este método debía ser público, porque estava destinado a producir terror. El terror, el infundir terror, se consideraba beneficioso y positivo siempre y cuando llevase a la obediencia de la ley” (Tovar; Martín, 2003: 96).

O acto de castigar não se restringe ao castigo em si mesmo, infligido ao delincente. Trata-se também de uma forma de dissuasão. Cusson (2002: 39) diz-nos que “face ao autor de um crime odioso, o juiz do Antigo Regime deseja que o castigo sensibilize os espíritos e aproveita a ocasião para avisar todos os que se sintam tentados a imitar o culpado” e considera que estamos perante uma forma de exemplaridade, uma vez que o ritual penal oferece a todos um exemplo construtivo em resposta ao mau exemplo dado pelo crime. Situações de castigos públicos, como o chicote, o pelourinho, as execuções capitais, a fogueira, a roda e o esquartejamento, além de encenações, pretendiam “marcar menos o corpo do supliciado do que o espírito do povo. E quanto mais prolongado o espectáculo, maior o exemplo” (Cusson, 2002: 40). A reabilitação, nesta época, era vista como uma questão religiosa, onde se pretendia a recuperação da alma do pecador e seria uma forma de dissuasão individual: corrigir os culpados para que passem a recear as penas que sofrerão caso voltem a cometer novos crimes (Cusson, 2002). A teoria da dissuasão trazida pelas Luzes encaminha a elaboração das leis através de “uma política simples mas determinante: prescrever penas moderadas, respeitar os costumes, usar a incriminação com parcimónia e preferir a certeza à severidade” (Cusson, 2002: 50).

Poder-se-á questionar o efeito dissuasor das prisões na actualidade “sabendo que apenas cerca de um quarto dos crimes sentidos pelas vítimas são comunicados às autoridades policiais e só uma ínfima parte entra em tribunal, será objectivo e razoável afirmar-se que as condenações penais têm efeito dissuasor?” (Dores, 2004).

Spiel (1970: 354) refere que “educar y mantener la disciplina constituyen dos actividades que se ejercen en dos niveles completamente distintos, y que, no obstante, sólo se pueden separarse en beneficio de disquisiciones teóricas. En la practica de cada día, sus fronteras respectivas son tan fluidas, que ambas actividades se mezclan y se complementan”.

Já a Constituição de 1822, sob a influência dos princípios do Iluminismo, como o humanismo e a razão, atribuía à pena de prisão uma finalidade preventiva e dissuasora ao mesmo tempo: “a função principal da pena de prisão era, assim, a de afastar a generalidade das pessoas de práticas criminosas, através da ameaça da sua aplicação” (Dias, 2001: 90). Também o Código Penal de 1852 partilharia da mesma concepção ideológica, afirmando que este, influenciado pelas ideias de Cesare Beccaria, “apelava expressamente ao contrato social para justificar a existência de uma pena dotada de finalidades exclusivamente preventivas e, na verdade, primariamente de prevenção geral negativa” (Dias, 2001: 91). O Código Penal de 1886 traduzia também a preocupação com uma finalidade preventiva e dissuasora da pena, procurando “conciliar e incorporar a ideia de retribuição, de prevenção especial e de prevenção geral” (Gomes, 2003: 142). Por outro lado, na Reforma Prisional de 1936 encontra-se, claramente, uma finalidade dissuasora das penas. No artigo 29.º do Decreto-Lei 26643, de 28 de Maio, refere-se que “a execução das penas privativas de liberdade realizar-se-á por forma a conservar-lhes o necessário valor intimidativo, embora concorrentemente se procure a readaptação social do delinquente” (Osório, 1946: 703).

Em Portugal, o projecto “Um dia na prisão” procura assumir, junto de jovens, uma vertente fundamentalmente preventiva e dissuasora da criminalidade. O protocolo que deu início ao desenvolvimento deste projecto foi assinado a 30 de Janeiro de 2007 entre a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, o Instituto de Segurança e a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais. A DGSP (2007) apresenta-nos a sinopse deste projecto. O mesmo teve por objectivo a prevenção da criminalidade, através da sensibilização dos jovens para a prática de uma cidadania mais responsável. Os destinatários eram jovens que se encontravam integrados em grupos de socialização, seja em escolas, instituições de acolhimento, tempos livres, entre outras. Estiveram

envolvidas no projecto escolas, instituições sob a tutela da Segurança Social, ONG e IPSS, entre outras.

“O projecto inclui três fases: sessões de preparação com os destinatários, um dia passado na prisão e sessões subsequentes organizadas pelas organizações que enquadram os jovens” (DGSP, 2007). A DGSP descreve a metodologia utilizada. Assim, na fase I, foram organizadas sessões prévias. Estas sessões compreendiam dois momentos: o primeiro, em que se procedia à apresentação e sensibilização às organizações beneficiárias do projecto e, o segundo, em que tinha lugar a dinamização de sessões formativas com os professores, monitores e jovens beneficiários. Na fase II, os participantes passariam, então, um dia na prisão. O dia na prisão era dividido em três momentos: o momento 1, “Estou privado da liberdade!”, o momento 2, “Percebo a importância de ter controlo sobre a minha vida” e o momento 3, “Declaro o meu futuro”. De acordo com a DGSP (2007), no primeiro momento, “os jovens são envolvidos numa experiência simulada, em ambiente prisional, que lhes permite sentir o que significa estar privado da liberdade. Conhecem um pouco de todas as facetas da vida prisional, na óptica de um recluso”. Esta acção foi orientada por técnicos e guardas prisionais.

Seguia-se, então, o segundo momento, em que os jovens conversavam directamente com os reclusos. “À conversa com reclusos seleccionados, os jovens apercebem-se das atitudes e comportamentos que significam não ter controlo sobre a construção das suas vidas e são convidados a reflectir sobre as consequências desta omissão” (DGSP, 2007). Pretendeu-se que os reclusos, ao longo desta conversa, partilhassem a sua experiência pessoal sobre a forma em que se envolveram num processo judicial, a tomada de consciência do efeito do seu crime na vítima e, ainda, que partilhassem “o que significa estar privado da liberdade – que emoções, que perdas, ... – a sensação de arrependimento, a responsabilidade da reparação e o que mudariam nas suas vidas, se pudessem voltar atrás, designadamente, as estratégias para evitar o crime” (DGSP, 2007).

O terceiro momento compreendia um debate acerca da experiência deste dia. Era orientado por técnicos e, com ele, pretendia-se que os jovens reflectissem sobre aquilo que desejam para a sua vida no futuro. Foram convidados a fazer um desenho que representasse o seu futuro, em termos de ideais. O objectivo deste momento era consciencializar os participantes de que o futuro é construído pelo próprio indivíduo, sendo ele o responsável pelas suas escolhas. A fase III contemplava as sessões subsequentes, organizadas pelas instituições envolvidas no projecto. Os objectivos

destas sessões eram: “garantir que a experiência vivenciada seja percebida de uma forma pedagógica e construtiva, reforçar a importância das escolhas (pensar nas consequências dos actos e formular alternativas aos comportamentos numa postura proactiva), reflectir sobre a adopção de estilos de vida e acções coerentes com a visão de futuro formulada na fase II, suscitar o interesse pela temática das condições de vida nas prisões e pela reinserção social de reclusos” (DGSP, 2007). A avaliação do projecto é feita inicialmente, pela análise das expectativas, e no final, tomando conhecimento das sensações e reflexões provocadas pelo mesmo. É possível reconhecer, neste projecto, sobretudo no momento 1 da fase II – “Estou privado da liberdade!” – uma vertente, sobretudo, dissuasora. A finalidade preventiva torna-se mais evidente nos momentos subsequentes, com a compreensão e reflexão acerca da experiência realizada.

“Os investigadores medem a integração social dos jovens pela sua vinculação à família, à escola e, mais tarde, ao trabalho. Demonstram que, quanto mais forte for essa integração, menos tendem a cometer crimes” (Cusson, 2002: 202, citando Hirschi, 1969; West, Farrington, 1973; Malewska, Peyre, 1973). Será importante considerar o papel que a família tem na prevenção do crime. Cusson (2002) diz-nos que o facto de um indivíduo desenvolver relações de integração a nível comunitário, vai fazer com que tenha em consideração as expectativas desse meio, o que se vai traduzir no respeito pelas leis. A prevenção surge, aqui, como um elemento fundamental. Antes de se pensar em formas de reintegração dos delinquentes, dever-se-á procurar promover formas de integração social de todos os indivíduos. Aqui, toda a sociedade tem um papel a desempenhar, começando pela família, cuja importância foi anteriormente referida. A escola será outro local em que se deverá ter em atenção a fomentação da integração de todos. O professor, neste caso, enquanto orientador, desempenha um papel fundamental.

A escola, a família e a comunidade constituem os elos de vinculação social que melhor funcionam como prevenção.

2.4. Exclusão / inclusão e cidadania

Ferreira (1995) afirma que a definição do que é a exclusão social passa por dois problemas essenciais, sendo o primeiro a identificação do que é a situação normal, isto é, do que é a norma. Será a partir daí que se definirá o que é estar integrado ou excluído. Em segundo lugar, aponta-se a definição do critério de exclusão, como os rendimentos, os direitos sociais ou políticos. O autor afirma que “a impossibilidade em participar nas

principais organizações e instituições da sociedade representa uma «exclusão»: esta pode referir-se às instituições económicas (acesso a emprego, profissão e rendimento) ; políticas (direito a voto, elegibilidade) ; escolares (educação e condições de sucesso) ; e à não participação num conjunto de outras relações sociais: associações (desportivas, recreativas), vida familiar (isolamento) e as relações de amizade, por exemplo” (Ferreira, 1995: 327). Assim, toda a exclusão social aparece como uma limitação do usufruto dos direitos e conseqüente diminuição do exercício da cidadania. O Observatório Europeu sobre as políticas de combate à exclusão social considera que “o indivíduo encontra-se numa situação de exclusão social quando está em desvantagem a nível da educação, formação profissional, de emprego, habitação, recursos financeiros e tem menor possibilidade de acesso às instituições sociais, que asseguram as oportunidades de vida” (Oliveira, 2005: 59). Verifica-se, nas definições anteriormente apresentadas, algumas semelhanças quanto aos critérios, nomeadamente a limitação ao acesso às instituições sociais.

Ferreira (1995) considera que a exclusão social poderá abranger a ausência de vários direitos de cidadania, podendo acontecer num ou em vários dos tipos referidos, afectando, conseqüentemente, variados campos da vida do indivíduo.

Rodrigues (2003) considera que a mediatização de situações de exclusão por parte da comunicação social leva a uma desresponsabilização dos poderes políticos e, por outro lado, a um conseqüente reforço da tendência para culpabilizar a vítima ou o seu contexto relacional mais próximo. Este autor considera ainda que a noção de exclusão social se tornou “numa espécie de ‘lugar-comum’ que designa um conjunto de fenómenos sem os discriminar numa lógica em que a simples designação do fenómeno parece fazer a economia da sua explicação e da justificação das modalidades de intervenção social desenvolvidas” (Rodrigues, 2003: 38).

Oliveira (2005) identifica diferentes tipos de exclusão social. A exclusão do tipo económico, por vezes identificado com o fenómeno de pobreza, encontra-se relacionada com a falta de recursos e pode ser caracterizada pela existência de más condições de vida, baixo grau de instrução e formação, bem como por uma inserção na economia de mercado informal. A exclusão do tipo social pode ter a sua causa no domínio dos laços sociais e caracterizar-se pela situação de isolamento em que vivem muitas pessoas, aliado à falta de autonomia e de auto-suficiência. A exclusão do tipo cultural diz respeito às situações de racismo e xenofobia e ainda a certas formas de nacionalismo que podem originar a exclusão de minorias étnicas por motivos de natureza cultural e que dificultam

ou impedem a integração desta população. A exclusão do tipo patológico pode ser provocada por causas de natureza psíquica ou psicossocial que, por sua vez, podem conduzir a rupturas familiares e comportamentos auto-destrutivos, como as situações decorrentes de comportamentos relacionados com a toxicodependência, alcoolismo ou prostituição.

Tendo em conta as instituições da sociedade referidas, os domínios e os tipos de exclusão social, é possível identificar a população reclusa como uma população em situação de exclusão social. Mais do que isso, um recluso poderá encontrar-se nesta condição em consequência da situação de exclusão social a que já se via anteriormente sujeito. Através da análise dos tipos de exclusão social referidos por Oliveira (2005), é possível identificar situações ou características propiciadoras de comportamentos delinquentes. A população reclusa é uma população em situação de exclusão social pela condição física em que se encontra, com a liberdade limitada por barreiras arquitectónicas. A prisão fecha, enclausura os indivíduos, isola-os da sociedade, excluindo-os. Ainda que não pretenda ser essa a sua função principal, também não deixa de o fazer: isolar da sociedade quem não age de acordo com a norma, quem apresenta comportamentos desviantes, em nome da segurança comum. Um indivíduo preso vê o exercício da sua cidadania diminuído “através da impossibilidade de participar nas principais organizações e instituições da sociedade”, o que Ferreira (1995: 327) afirma tratar-se de exclusão. O recluso vê-se claramente privado do acesso a várias destas instituições, como, por exemplo, a não participação num conjunto de relações sociais como associações, vida familiar e relações de amizade. Relativamente aos tipos de exclusão apontados, é possível reconhecer na população prisional pelo menos o tipo social, com ruptura de laços familiares, situação de isolamento e perda de autonomia. Relativamente aos restantes tipos, podem encontrar-se nesta população características dos mesmos, sobrepostas ou isoladas.

Dubar (1996: 111) define exclusão social como “uma construção social, isto é, como um produto histórico de mecanismos sociais e não como um ‘estado’ resultante de atributos individuais ou colectivos”. Esta definição complementa o que foi referido anteriormente, a propósito deste conceito.

As ideias de Durkheim concebem a criminalidade como “consequência de uma falha da organização social: ruptura do laço social, erosão da força coerciva das normas sociais ou indisponibilidade de meios para realizar os fins propostos pela sociedade” (Cusson:

2002: 74), pelo que quanto menor for o grau de integração social de um indivíduo, mais este estará sujeito ao desvio e, conseqüentemente, à exclusão social.

Ballester (2000) considera que se deve interpretar a exclusão social como um processo directamente relacionado com as necessidades e os valores sociais. A exclusão apresenta relações com os obstáculos ao desenvolvimento da vida num determinado contexto social, podendo esse obstáculo ser de ordem material, social, educacional ou cultural. Do mesmo modo, será importante conhecer os três critérios que ajudam a definir a exclusão, de acordo com este autor. O primeiro prende-se com a interacção constante da pessoa com o meio que a rodeia. Nesta interacção estão envolvidos os valores. Aspectos menos positivos relacionados com situações e condições pessoais, familiares, sociais e económicas podem criar situações de vulnerabilidade ao indivíduo que levem à exclusão social. O segundo critério salienta que a exclusão não tem origens exclusivamente económicas, sendo antes um processo acumulativo e dependente de vários factores. Por último, considera que é a combinação dos diversos factores que vai levar a trajectórias pessoais, familiares ou sociais concretas, fazendo com que o processo de exclusão apresente características específicas em cada indivíduo. Ballester (2000: 296) fala-nos sobre a relação existente entre exclusão, convivência e redes sociais: “La exclusión tiene como protagonista al conjunto de la sociedad, de tal manera que cualquier política de inserción social, de superación de la exclusión, mas allá de las simples prestaciones económicas o asilares, pasa por una consideración de la propia comunidad”. Compreender o conceito de exclusão poderá ajudar a compreender o de inclusão, dado que são conceitos antagónicos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), adoptada e proclamada em Paris, em 1948, pretende o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis. No seu 1.º artigo, é referido que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Deste modo, ninguém, na altura do nascimento, devia ser excluído socialmente, mas sempre incluído. No entanto, o indivíduo quando nasce tem já um papel e um estatuto social, herdado do contexto social em que está inserido. Portanto, ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirme a igualdade de dignidade e direitos à nascença, nem sempre esta inclusão se verifica na prática.

O Plano Nacional de Acção para a Inclusão Social (PNAI) considera que a inclusão social é uma realidade que exige intervenções persistentes a médio e longo prazo, com objectivos que se possam reconfigurar, de modo a fazer face às dinâmicas de mudança

dos fenómenos de pobreza e exclusão social. Actualmente, com as políticas sociais praticadas, “a inclusão tem sido concebida como um processo duplo de transformação das estruturas e das instituições sociais, económicas, políticas e culturais, no sentido de as tornar capazes de acolher todas as pessoas, em função das suas necessidades específicas e de permitir a realização dos seus direitos” (Rodrigues, 2003: 33). Barbalet (1989) faz referência a uma analogia económica entre a inclusão de indivíduos anteriormente excluídos e a lei da oferta e da procura. “As exigências de inclusão podem vir tanto de grupos excluídos como de elementos da população *incluída*. As qualificações dos grupos excluídos para serem membros diriam respeito à componente *oferta* e a componente *procura* assentaria no modelo de direitos de cidadania que possam ser exercidos” (Parsons, 1965: 264). A analogia seria perfeitamente correcta quando o processo de inclusão fosse “executado através de uma troca onde aqueles que podem oferecer as qualificações sociais e culturais apropriadas recebem nessa base a oportunidade de exercer os direitos de cidadania que lhe estão associados” (Barbalet, 1989: 153).

Oliveira (2005) refere que o conceito de exclusão social está centrado no conceito de cidadania e menciona a existência de diversas instituições de carácter universal que constituem direitos fundamentais, mas das quais certos indivíduos ou grupos são socialmente excluídos. Estas autoras entendem que o pleno exercício da cidadania implica e traduz-se no acesso a um conjunto de sistemas básicos, sendo eles o social, o económico, o institucional, o territorial e o das referências simbólicas. Por explicitar a relação entre exclusão / inclusão social e cidadania, apresenta-se, em seguida, a caracterização de cada um destes domínios.

O domínio social é caracterizado pelo conjunto de sistemas em que a pessoa está inserida, que vão dos mais imediatos, como família e vizinhança, aos intermédios, como a empresa ou grupos de amigos, até às mais amplas, como a comunidade local e o mercado de trabalho. O domínio económico caracteriza-se pelos mecanismos geradores de recursos, como o mercado de bens e serviços, incluindo o mercado de trabalho ou o sistema de segurança social. O domínio institucional compreende os prestadores de serviços, como a educação, a saúde ou a justiça. O domínio territorial pode ser caracterizado pelas situações de exclusão que abrangem, não apenas indivíduos ou grupos, mas todo um território ou região excluída da cidade ou até de um país. Pode considerar-se o caso de determinados bairros ou zonas de localidades. “As condições de vida dificilmente podem melhorar se não forem tomadas medidas que promovam o progresso de todo o espaço; o domínio de referências simbólicas, caracterizado pelo

conjunto de perdas que o excluído sofre, tais como: a perda de identidade social; de auto-estima; de auto-confiança; de perspectivas de futuro; de capacidade de iniciativa; de motivações; e do sentido de pertença à sociedade” (Oliveira, 2005: 59). Nos domínios referidos pode identificar-se a impossibilidade de um exercício pleno da cidadania por parte da população reclusa. Repare-se, por exemplo, no domínio de referências simbólicas onde se incluem a identidade social e o sentido de pertença à sociedade, ou o domínio social que se caracteriza pelo conjunto de sistemas onde a pessoa se insere, como a família ou o grupo de amigos.

Acerca do conceito de cidadania, Gertrudes (2002: 365) afirma que não se trata de uma identidade no meio de tantas outras, mas de “um princípio articulado, que afecta as diferentes posições do sujeito do agente social, ao mesmo tempo que permite uma pluralidade de compromissos e o respeito pela liberdade individual”. Estas considerações reforçam a ideia de que a exclusão social é uma situação de diminuição do exercício da cidadania. Por outro lado, a diminuição ou a limitação do exercício pleno da cidadania do indivíduo, em qualquer uma das suas diferentes posições, enquanto agente social, impede a inclusão social do indivíduo e pode conduzir a situações de exclusão. A mesma autora apresenta uma tentativa de definição de cidadania, focando três aspectos:

“a) A participação activa e o envolvimento na vida de uma dada comunidade sustenta e contribui para a produção de conhecimento, para a responsabilização, a partilha de culturas e o desenvolvimento da identidade dos sujeitos; b) O direito de participar – na vida política, económica e social – não significa só por si que os indivíduos se impliquem no seu exercício efectivo, nem estejam equipados para o fazer em situações de igualdade; c) A cidadania activa decorre do sentimento de pertença dos indivíduos e dos grupos à sociedade em que se inserem e, por isso, depende também da promoção de condições de inclusão e coesão social, bem como do desenvolvimento de atitudes e valores”. (Gertrudes, 2002: 365)

A tripla acepção do conceito de cidadania referida por Ferreira (1995) conduz a um campo alargado de análise: o acesso aos direitos civis, políticos e sociais. “Os direitos civis (ou jurídicos) revelam-se pelo reconhecimento de capacidades legais ao indivíduo: liberdade de movimentação e expressão, direito de propriedade, direito à justiça” (Ferreira, 1995: 328). Reconhece-se que a população prisional não pode exercer a totalidade dos seus direitos civis na medida em que não goza de liberdade de movimentação.

Figueiredo (2001: 34) afirma que o conceito de cidadania “em termos genéricos, é a qualidade do cidadão, ou seja, de um indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição”. O recluso não cumpriu, de alguma forma, as suas obrigações, isto é, ao violar

a lei, foi contra as obrigações a que se encontra sujeito, na condição de cidadão. Se “a cidadania é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre um indivíduo e um estado, o constitui perante esse estado um conjunto de direitos e obrigações” (Figueiredo, 2001: 34) o indivíduo em situação de reclusão, que se encontra privado do exercício da sua cidadania, não cumpriu, anteriormente, os seus deveres de cidadania. O conceito de cidadania, implicando direitos, implica também deveres e obrigações.

A exclusão social poderá ser causa e também consequência de uma falha no exercício da cidadania. Assim, um indivíduo em situação ou em risco de exclusão social vê ou sente diminuídos os seus direitos de cidadania. Se a exclusão social não for invertida, a probabilidade desse indivíduo não cumprir as suas obrigações de cidadão aumentará já que o vínculo jurídico-político referido por Figueiredo (2001) deixará de proporcionar um equilíbrio entre direitos e obrigações. Decorrente do não cumprimento das obrigações de cidadão, neste caso na acção não conforme à lei, surge a situação de reclusão, onde o exercício da cidadania é claramente diminuído pelos factores e condições abordadas. De acordo com a definição apresentada por Figueiredo (2001) pode compreender-se a prisão como uma obrigação ao nível do exercício da cidadania. O não cumprimento dos deveres de cidadão resultou numa forma de castigo, neste caso, a privação da liberdade.

Pio (2006: 1) afirma que “na prisão, mecanismos como negação da realidade, cisão e onipotência ocupam o imaginário. São experiências emocionais estimuladas pelas fantasias inconscientes e que sofrem influências da sociedade na qual o sujeito está inserido, numa clara interacção com a realidade externa”. A mesma autora aponta o facto de que quando o indivíduo sai da prisão traz consigo uma espécie de rótulo por ter estado preso, sendo visto pela sociedade como inadequado, delinquentes ou marginal. “A sociedade entende a reabilitação como uma forma de reinserção social” mas, para tal, será necessário um trabalho coerente e ético (Pio, 2006: 2).

Considerar a comunidade no processo de superação da exclusão e na reinserção social poderá passar por (re) aproximar os indivíduos vítimas de exclusão da própria comunidade. Pio (2006) chama a atenção para o facto de a sociedade ser duplamente penalizada no caso de não se investir na reinserção social dos reclusos, uma vez que desse modo não conseguirá atenuar os problemas do sistema prisional e a prisão irá corromper em vez de reabilitar, ocorrendo uma contaminação mútua, uma corrupção moral colectiva.

Cusson (2002: 211) refere que “a quase-totalidade dos criminosos presos ou que foram sujeitos a outra forma de punição regressam meio livre (...). A reinserção social dos

delinquentes é um facto indiscutível. Persiste, todavia, o debate a propósito da eficácia diferencial das medidas a implementar para provocar esta reinserção ou para a acelerar”. É, portanto, necessário que, durante o tempo de reclusão, tenha lugar uma aposta na educação para a cidadania, que promova a recuperação do equilíbrio entre direitos e deveres do cidadão preso. Desse modo, terminado o cumprimento da pena, o indivíduo estará mais consciente da necessidade do cumprimento de deveres, bem como da possibilidade de exercício dos seus direitos. “A cidadania tem um papel na integração da sociedade porque tem uma importância especial para a participação na vida social” (Barbalet, 1989: 135), isto é, ser cidadão é pertencer realmente a uma comunidade, exercendo direitos e deveres, logo exercendo a cidadania.

A educação para a cidadania é a chave para a preparação da inclusão na sociedade.

*

A cada sociedade, a cada grupo social, corresponde um dado sistema de regras de conduta, daí que são os valores que lhes estão na base que vão definir o que é considerado um comportamento aceite ou um comportamento a reprimir. São também eles que vão delimitar os conceitos de exclusão e de inclusão social. Desde sempre a sociedade sentiu necessidade de estabelecer normas e, em consequência disso, surgiu associada a cada norma a respectiva punição, para quem a desrespeitasse. Constituindo as normas regras de conduta de um determinado contexto social, os comportamentos contrários a essas regras são denominados de comportamentos desviantes. Os comportamentos considerados desviantes colocam em causa determinada ordem social e podem ser causa ou consequência de situações de exclusão social. A exclusão social pode ter origem em diversos factores, isolados ou associados entre si, e implica uma alteração no exercício da cidadania do indivíduo. Conhecer e compreender as normas e os valores de uma sociedade é fundamental para compreender os processos de exclusão e de inclusão, para além daquilo que se apregoa.

“A prisão será, assim, o resultado da falta de educação, da falta de civilização, do fracasso de outras instituições, como a escola ou o estado social” e deixará de ter utilidade quando estas instituições cumprirem com os objectivos que lhes são atribuídos (Dores, 2003: 85).

3. Educação e formação em prisões portuguesas: evolução desde 1979

Pretende-se contextualizar o quadro conceptual e legal da educação e formação nas prisões portuguesas, a partir de 1979, ano da publicação do decreto-lei que regulamenta até à actualidade a execução das medidas privativas da liberdade, focando o lugar da educação e formação no tratamento penitenciário português.

3.1. A execução das medidas privativas de liberdade: o Decreto-Lei n.º 265/79

Actualmente, em Portugal, a execução das medidas privativas de liberdade rege-se pelo Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 49/80, de 22 de Março e pelo Decreto-Lei n.º 414/85, de 18 de Outubro.

Dado que em Portugal não existe pena de morte nem prisão perpétua, assume-se a corrigibilidade de todos os condenados, pois os reclusos estarão presos temporariamente. Após o cumprimento da pena, regressarão à liberdade e à vida em sociedade. Deste modo, a prisão só poderá, de alguma forma, ser útil, se o período que o indivíduo passa lá dentro for uma fase de reeducação para a sua posterior reinserção.

Plácido (2004: 3) afirma que os diversos aspectos da execução das medidas privativas de liberdade designados no Decreto-Lei n.º 265/79 “têm sempre lugar (...) no quadro de regras de disciplina não arbitrária”. A não arbitrariedade na aplicação das medidas é um aspecto fundamental para os reclusos (bem como para toda a comunidade prisional), que devem conhecer os seus direitos e deveres, já que se encontram com a sua liberdade limitada e em condições diferentes da vida no exterior. O aspecto da não arbitrariedade reveste-se de fundamental relevância em regimes de internato, como reflecte Dores (2001:1): “Quando as instituições acolhem regimes de internato – como sejam hospitais, casas de acolhimento de órfãos ou de pessoas da terceira idade, escolas – as condições de fechamento-isolamento tornam-se mais evidentes e formais. Têm o efeito prático de privatizar a responsabilidade e o poder de organização e gestão, normalmente sob a tutela estatal e delegada a entidades públicas ou privadas”.

O Decreto-Lei 265/79 encontra-se organizado em vinte e um títulos, subdivididos em capítulos e em artigos. Será feita uma abordagem ao mesmo, focando os aspectos mais

significativos para o âmbito deste trabalho e que melhor possam ajudar a contribuir para a caracterização do quadro conceptual e legal em Portugal, desde a publicação do referido documento. Alguns dos pontos poderão não ser objecto de abordagem e reflexão por não serem considerados relevantes para o estudo em causa.

Vamos fazer uma análise comparada do conteúdo Decreto-Lei n.º 265/79 com as Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos – RMTR (ONU, 1977) e as Regras Penitenciárias Europeias – RPE (CE, 2006).

Análise comparativa de:
Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos – RMTR (ONU, 1977)
Regras Penitenciárias Europeias – RPE (CE, 2006)
Decreto-Lei n.º 265/79

Princípios fundamentais e âmbito de aplicação

RMTR77 e RPE06: o princípio básico das regras de aplicação geral é a imparcialidade na sua aplicação, ou seja, deve verificar-se sempre a ausência de qualquer discriminação pela raça, cor, sexo, religião, língua, opinião política, origem nacional ou social, meios de fortuna, ou qualquer outra condição.

RPE06: salienta-se, como princípios fundamentais, que a privação da liberdade não pode passar por uma privação dos direitos humanos, devendo, tanto quanto possível, aproximar-se a vida na prisão dos aspectos positivos da vida em liberdade. Referem, ainda, que as condições de reclusão que constituam uma violação dos direitos humanos não podem ser justificadas pela falta de recursos.

DL265/79: a execução das medidas privativas da liberdade tem por finalidade a reintegração do recluso na sociedade e a defesa desta última, prevenindo a prática de outros factos criminosos. Deve, na medida do possível, aproximar-se das condições de vida livre e “estimular a participação do recluso na sua reinserção social, especialmente na elaboração do seu plano individual, e a colaboração da sociedade na realização desses fins” (art. 3.º). A execução deve ser levada a cabo com imparcialidade, relativamente aos mesmos critérios apontados pelas RMTR77 e RPE06. “O recluso mantém a titularidade dos direitos fundamentais do homem, salvo as limitações resultantes do sentido da sentença condenatória, bem como as impostas em nome da ordem e segurança do estabelecimento” (art. 4.º).

Ingresso

RMTR77 e RPE06: aquando do ingresso do recluso no estabelecimento prisional, deve proceder-se a um registo onde conste a sua identidade, os motivos de detenção, a autoridade que a ordenou, a data e hora de entrada no estabelecimento, uma relação dos objectos pessoais e informações relativas à sua saúde. Ao ser admitido no estabelecimento prisional, o recluso deve

receber, em língua que compreenda, informação escrita ou oral (caso seja analfabeto), acerca de todos os seus direitos e deveres dentro do mesmo. Assim que possível, após a entrada do recluso, deve aprofundar-se a informação acerca do seu estado de saúde, pela realização de exames médicos. Deve ainda ser determinado qual o nível de segurança em que se enquadra e avaliada a sua situação social.

DL265/79: no momento do ingresso, o recluso deve ser informado do regime do estabelecimento e, com a brevidade possível, ser conduzido à presença do director e submetido a exames médicos, para diagnóstico de doenças ou anomalias que obriguem a providências específicas. À semelhança do que definem as RMTR77 e RPE06, deve existir nos estabelecimentos um livro de registo onde se anotam a identidade, habilitações, dia e hora de entrada, quem ordenou o internamento e o motivo do mesmo, a pessoa que o acompanhou e uma relação dos bens que lhe foram apreendidos ou retirados.

Plano individual de readaptação

DL265/79: o plano individual de readaptação deve conter indicações quanto ao regime de internamento, afectação a um estabelecimento ou secção, trabalho, escolaridade, participação em actividades formativas, ocupação dos tempos livres, medidas especiais de assistência ou tratamento, medidas de flexibilidade na execução e medidas de preparação da libertação.

Separação de reclusos

RMTR77: “as diferentes categorias de reclusos devem ser mantidas em estabelecimentos penitenciários separados ou em diferentes zonas de um mesmo estabelecimento penitenciário, tendo em consideração o respectivo sexo e idade, antecedentes penais, razões da detenção e medidas necessárias a aplicar” (ONU, 1977: 2).

RPE06: os reclusos devem ser separados com base nas seguintes características: preventivos e condenados, sexo masculino e sexo feminino e jovens adultos e mais velhos.

DL265/79: enquanto não for definido o plano individual de readaptação os reclusos são distribuídos provisoriamente pelos estabelecimentos tendo em conta critérios como o sexo, a idade, o estado de saúde física e mental, a vida anterior à reclusão e a sua situação. Deve promover-se a completa separação dos reclusos em função do sexo, idade e situação jurídica e entre reclusos primários e reincidentes.

Locais destinados aos reclusos, higiene, vestuário e alimentação

RMTR77 e RPE06: relativamente à afectação e alojamento, os reclusos devem ser internados, sempre que possível, em prisões próximas da sua residência ou do seu meio social de reinserção. O alojamento, em especial o que se destina ao período nocturno deve, sempre que possível, ser individual e apresentar os requisitos básicos de saúde e higiene, atender às condições climáticas concretas, nomeadamente no que respeita à área, volume de ar, iluminação, aquecimento e arejamento, proporcionando condições de respeito pela dignidade humana. Também para todos os edifícios que os reclusos frequentem se recomenda a presença de janelas que permitam a entrada de ar e luz natural, bem como a existência de luz artificial conveniente. Considera-se que as

condições de alojamento dos reclusos devem satisfazer medidas de segurança o menos restritivas possível mas suficientes para prevenir o risco de evasão ou de ferimentos.

Acerca da higiene, todos os locais devem estar convenientemente limpos. Os reclusos deverão ter acesso a instalações sanitárias que permitam a sua privacidade, bem como a banhos com temperaturas adequadas ao clima. Terão, também, o dever de cuidar da sua higiene e da higiene da sua cela de internamento. Para tal, as autoridades devem fornecer artigos de higiene pessoal e utensílios e artigos de limpeza. As condições de higiene são extensíveis ao vestuário e roupa de cama, que devem ser mudados com a devida frequência.

Relativamente ao vestuário, as regras consideram que o mesmo não deve ser degradante nem humilhante e que, no caso de uma saída ao exterior, não deve ser imposto aos reclusos o uso de vestuário que dê a conhecer a sua condição.

No que diz respeito à alimentação, esta deve ter em conta a idade, o estado de saúde, a condição física, a religião, a cultura e a natureza do trabalho do recluso. Deve ser preparada e servida com as devidas condições de higiene, pelo menos, em três refeições por dia. O acesso a água potável deve ser permanente.

DL265/79: na afectação a um estabelecimento, devem ter-se em conta, além dos critérios referidos para a separação dos reclusos, a proximidade da residência familiar e razões de ordem escolar e laboral relevantes para a sua reinserção. “Os reclusos são alojados em quartos de internamento individuais” (art.18.º).

O recluso deve usar o uniforme do estabelecimento que não deve ter carácter humilhante ou degradante. O vestuário deve ser mantido em bom estado de conservação e limpeza, e garantida a sua higiene e adequação ao clima e actividades exercidas. O recluso pode ser autorizado pelo director do estabelecimento a usar vestuário próprio.

Para higiene pessoal, é garantido o uso de balneários bem como de todos os objectos necessários aos seus cuidados e asseio. A roupa de cama deve ser mantida e substituída de forma a garantir a sua higiene e estado de conservação.

“A DGSP deve fornecer aos reclusos, às horas regulamentares, refeições convenientemente preparadas e apresentadas de acordo com as normas de dietética e da higiene modernas no que à quantidade e qualidade das mesmas se refere, tendo em consideração a idade e a natureza do trabalho realizado pelos reclusos, a estação do ano e o clima” (art. 24.º-1). Deve encontrar-se sempre disponível água potável.

No artigo 158.º dividem-se os estabelecimentos em três tipos: regionais, centrais e especiais: os estabelecimentos regionais “destinam-se ao internamento de reclusos em regime de prisão preventiva e ao cumprimento de penas privativas de liberdade até seis meses”, os centrais “destinam-se ao cumprimento de medidas privativas de liberdade de duração superior a seis meses” e os especiais “destinam-se ao internamento de reclusos que careçam de tratamento específico”. Consideram-se estabelecimentos especiais os estabelecimentos para jovens adultos, os centros de detenção, os estabelecimentos para mulheres, os hospitais prisionais e os hospitais psiquiátricos prisionais.

No artigo 178.º define-se que “sempre que possível e salvo contra-indicação, devem os reclusos ser alojados em quartos individuais” e, no caso de ser necessário recorrer a dormitórios, estes só podem ser ocupados por reclusos que demonstrem reunir condições

para tal. Este artigo e o artigo 18.º não afirmam exactamente o mesmo acerca do alojamento. Enquanto que o artigo 18.º refere, explicitamente, que o alojamento dos reclusos será feito em quartos de internamento individuais, o artigo 178.º refere que o alojamento em quarto individual terá lugar “sempre que possível e salvo contra-indicação” e considera, ainda, a hipótese de se recorrer a dormitórios. O artigo 180.º apresenta, como título, “Proibição da superlotação”. No entanto, o texto relativo ao mesmo, não a proíbe. Este artigo estabelece que a lotação pode ser excedida, a título temporário, se for obtido o consentimento dos serviços de inspecção da DGSP.

Permanência a céu aberto, exercício físico e actividades recreativas

RMTR77: “Todos os reclusos que não efectuem trabalho no exterior devem ter pelo menos uma hora diária de exercício adequado ao ar livre quando o clima o permita” (ONU, 1977: 5).

RPE06: em caso de mau tempo, devem ser proporcionadas alternativas aos reclusos que pretendam fazer exercício físico. Devem propor-se aos reclusos a prática de actividades recreativas variadas e autorizar os mesmos a participar na sua organização.

DL265/79: “Os reclusos que não realizem trabalho ar livre são autorizados a permanecer a céu aberto pelo menos durante duas horas diárias” (art. 106.º-1). Devem ser organizadas actividades culturais, recreativas e desportivas, de forma a assegurar o bem-estar físico e mental e o desenvolvimento de faculdades, com vista à reinserção social.

Serviços médicos

RMTR77: “os reclusos doentes que necessitem de cuidados especializados devem ser transferidos para estabelecimentos especializados ou para hospitais civis. Quando o tratamento hospitalar é organizado no estabelecimento, este deve dispor de instalações, material e produtos farmacêuticos que permitam prestar aos reclusos doentes os cuidados e o tratamento adequados” (ONU, 1977: 6). De modo a proteger a saúde de cada recluso e de todos os reclusos e pessoal dos estabelecimentos penitenciários, “o médico deve examinar cada recluso o mais depressa possível após a sua admissão no estabelecimento penitenciário e, em seguida, sempre que necessário, com o objectivo de detectar doenças físicas ou mentais e de tomar todas as medidas necessárias para o respectivo tratamento, de separar reclusos suspeitos de serem portadores de doenças infecciosas ou contagiosas, de detectar as deficiências físicas ou mentais que possam constituir obstáculos à reinserção dos reclusos e de determinar a capacidade física de trabalho de cada recluso” (ONU, 1977: 6).

RPE06: os reclusos devem ter acesso a todos os cuidados de saúde de que necessitem e não devem ser submetidos a experiências sem o seu consentimento, estando proibidas todas aquelas que lhes possam provocar lesões físicas ou psíquicas.

DL265/79: a assistência à saúde nos EP portugueses é prestada submetendo os reclusos a frequentes e periódicos exames de rastreio, “na medida do possível” (art. 96.º). Podem também, assegurando as despesas, beneficiar de exames de diagnóstico, tratamento médico e odontológico, medicamentos, transfusões sanguíneas e intervenções cirúrgicas. Quando não seja possível assegurar as despesas dos actos referidos e os mesmos sejam aconselhados pelo médico, o director do estabelecimento pode autorizar a sua

comparticipação total ou parcial. Os reclusos não podem ser submetidos a experiências médicas ou científicas sem o seu consentimento.

Disciplina e sanções

RMTR77: “a ordem e a disciplina devem ser mantidas com firmeza, mas sem impor mais restrições do que as necessárias para a manutenção da segurança e da boa organização da vida comunitária” (ONU, 1977: 7). A conduta que deve ser considerada infracção disciplinar, o tipo e a duração das respectivas sanções e a autoridade competente para as aplicar devem ser determinados pela lei ou por regulamentação da autoridade administrativa com competências para tal. Ainda sobre este ponto, “as penas corporais, a colocação em “segredo escuro”, bem como todas as punições cruéis, desumanas ou degradantes devem ser completamente proibidas como sanções disciplinares” (ONU, 1977: 7). “As penas de isolamento e de redução de alimentação não devem nunca ser aplicadas, a menos que o médico tenha examinado o recluso e certificado, por escrito, que ele está apto para as suportar” (ONU, 1977: 8). Os instrumentos de coacção, como algemas, correntes, ferros e coletes de força, nunca devem ser utilizados como sanção. Os instrumentos de coacção, com excepção dos ferros e das correntes (que não devem ser utilizados em circunstância alguma), poderão usar-se em situações como, por exemplo, durante uma transferência, como medida de segurança (ONU, 1977).

RPE06: “A ordem deve ser mantida na prisão, tendo em conta imperativos de segurança e de disciplina, sem que por isso se deixe de assegurar aos reclusos condições de vida que respeitem a dignidade humana e de lhes proporcionar um programa completo de actividades” (CE, 2006: 23). As medidas de segurança a aplicar a cada recluso devem corresponder ao mínimo necessário para garantir a segurança. A segurança imposta por barreiras físicas deve ser complementada através da actuação do pessoal de vigilância. Relativamente à disciplina e sanções disciplinares, salienta-se que devem ser privilegiadas as medidas restaurativas e de mediação. As sanções colectivas devem ser proibidas, assim como as sanções corporais, o internamento em cela escura, a proibição total de contactos com a família ou qualquer outra sanção desumana ou degradante. “O isolamento só pode ser imposto a título de sanção em casos excepcionais e por período determinado, tão curto quanto possível” e “Os meios coercivos não podem ser aplicados a título de sanção” (CE, 2006: 27). Acerca destes últimos, correntes ou ferros devem ser proibidos. A aplicação de algemas ou camisas de força deve ser proibida, com excepção de eventuais situações que impliquem um risco acrescido de segurança, como no caso de transferência. “Todos os reclusos devem ter a possibilidade de apresentar, individual ou colectivamente, pedidos e queixas dirigidos ao director da prisão ou a qualquer outra autoridade competente” (CE, 2006: 29).

DL265/79: como princípios fundamentais, refere-se que deve ser promovido o sentido de responsabilidade do recluso enquanto factor determinante da ordem e disciplina do estabelecimento e que estas devem ser mantidas com firmeza “no interesse da segurança e de uma vida em comunidade devidamente organizada” (art. 108.º-2). O recluso é obrigado a cumprir as normas que regulamentam a vida penitenciária e a obedecer aos funcionários com autoridade dentro do estabelecimento, devendo apresentar sempre um comportamento correcto e, em caso algum, ocupar uma posição que comporte um poder de autoridade ou de disciplina sobre os demais reclusos. As medidas especiais de segurança podem ser aplicadas no caso de o comportamento ou o estado psíquico do detido implicar perigo sério de evasão

ou da prática de actos de violência contra si próprio ou contra pessoas ou coisas, mas só serão autorizadas no caso de as referidas situações não serem possíveis de resolver de outro modo. Devem manter-se apenas enquanto durar o perigo que implicou a sua aplicação e não podem ser utilizadas como medidas disciplinares. As medidas especiais de segurança definidas são as seguintes: “a) Proibição do uso de determinados objectos ou a sua apreensão; b) Observação do recluso durante o período nocturno; c) Separação do recluso da restante população prisional; d) Privação ou restrições à permanência a céu aberto; e) Utilização de algemas; f) Internamento do recluso numa cela especial de segurança.” (art. 111.º-2). O isolamento do recluso em cela especial de segurança, regulamentado no artigo 113.º, “só pode ter lugar devido a razões que residam na própria pessoa do recluso e quando as outras medidas especiais de segurança se revelem inoperantes ou inadequadas face à gravidade ou natureza da situação” e nunca poderá, em caso algum, exceder o período de um mês.

O regulamento interno do estabelecimento será o principal documento que define a periodicidade e as condições da revista aos reclusos e aos seus objectos pessoais. No entanto, deve estar sempre presente o respeito absoluto pela personalidade e pelo sentimento de pudor do recluso.

A coacção física só deve ser utilizada “em caso de legítima defesa, tentativa de evasão, resistência pela força ou inércia passiva a uma ordem legítima” (art. 123.º).

As medidas disciplinares são aplicadas, sob responsabilidade do director do estabelecimento, com base nos seguintes pressupostos: “ — 1. Se o recluso infringir culposamente os deveres que lhe são impostos ou que resultem da lei, podem ser-lhe aplicadas medidas disciplinares. — 2. Prescindir-se-á sempre de qualquer medida disciplinar quando for suficiente a simples admoestação. — 3. Se a falta cometida constituir crime, deve o director mandar levantar auto de que conste a infracção, as circunstâncias em que foi praticada, os seus agentes e elementos de prova, remetendo-o imediatamente ao Ministério Público, se o crime não depender de acusação ou queixa particular.” (art. 128.º). Podem ser aplicadas as medidas disciplinares definidas no artigo 133.º: “a) Repreensão; b) Perda parcial ou total de concessões feitas; c) Privação de recreio e de espectáculos por tempo não superior a dois meses; d) Proibição de beber vinho ou cerveja por tempo não superior a três meses; e) Proibição de dispor do fundo disponível em proveito próprio por tempo não superior a três meses; f) Reversão do fundo disponível para o fundo de reserva por tempo não superior a três meses; g) Perda de coisas e dinheiro na sua posse em contravenção das normas regulamentares, dando-se o destino que estas determinarem; h) Internamento em quarto individual até um mês; i) Internamento em cela disciplinar até um mês.”

Direito de queixa e contactos com o mundo exterior

RMTR77: os reclusos deverão ter o direito a apresentar requerimentos ou queixas às entidades competentes. O contacto com o mundo exterior é considerado fundamental para a sua reinserção social e para manter os laços afectivos com a família e amigos, os reclusos devem ser autorizados,

com a devida supervisão, a comunicar periodicamente com as suas famílias e amigos, quer através de correspondência, quer de visitas.

RPE06: os contactos com o mundo exterior devem ser extensíveis ao acesso a notícias sobre acontecimentos públicos, seja através de jornais, revistas e outras publicações ou por emissões de rádio e de televisão. É contemplado o direito dos reclusos na participação de actos da vida pública, como sejam eleições ou referendos, “ a menos que o exercício do correspondente direito lhes tenha sido restringido nos termos do direito interno” (CE, 2006: 11).

DL265/79: os reclusos têm direito a expor assuntos do seu interesse ou a apresentar queixas de ordens ilegítimas ao director e aos funcionários do estabelecimento, bem como aos inspectores dos serviços prisionais. Os reclusos podem dirigir-se livremente a estes últimos durante as visitas de inspecção, conforme regulamenta o artigo supracitado. Poderão, ainda, apresentar as suas pretensões aos juízes do tribunal de execução das penas, durante a sua visita ao estabelecimento, realizada, pelo menos, uma vez mensalmente.

Deve ser promovido o contacto do recluso com pessoas exteriores ao estabelecimento, em particular com o cônjuge e familiares. No artigo 30.º refere-se que “o recluso pode receber regularmente visitas, nunca podendo a duração total das mesmas ser inferior a uma hora por semana”. No entanto, o director do estabelecimento pode proibir a visita das pessoas que ponham em perigo a segurança e ordem do estabelecimento, que possam ter influência nociva relativamente ao recluso ou dificultar a sua reinserção social.

Os reclusos têm direito a enviar e receber correspondência, salvaguardando-se, porém, a segurança e a ordem do estabelecimento e o processo de reinserção social do recluso, pelo que o director do estabelecimento pode proibir a correspondência com determinadas pessoas. “A correspondência escrita pelos reclusos ou a estes dirigida deve ser devidamente fiscalizada e censurada” (art. 42.º) e poderá ser retida pelo director do estabelecimento nos casos em que evidencie não respeitar os critérios acima referidos. As regras aplicáveis à correspondência aplicam-se às chamadas telefónicas e telegramas.

Religião

RMTR77 e RPE06: cada recluso terá o direito de satisfazer as exigências da sua vida religiosa, podendo assistir aos serviços da mesma existentes no estabelecimento prisional, assim como possuir literatura sobre o ensino religioso da sua confissão.

DL265/79: O recluso goza de liberdade de religião e de culto. A colaboração na assistência moral e espiritual é regulamentada no artigo 94.º que afirma que “podem colaborar na assistência moral e espiritual a reclusos ministros de diversos cultos não afectos ao estabelecimento, visitantes e trabalhadores sociais voluntários, devidamente autorizados pelo Ministro da Justiça, sob proposta da Direcção-Geral dos Serviços Prisionais”.

Pessoal penitenciário

RMTR77: o pessoal penitenciário deve ser cuidadosamente seleccionado, tendo em conta que é

da sua “integridade, humanidade, aptidões pessoais e capacidades profissionais que depende uma boa gestão dos estabelecimentos penitenciários” (ONU, 1977: 10). Do pessoal devem fazer parte especialistas como psiquiatras, psicólogos, trabalhadores sociais, professores e instrutores técnicos.

RPE06: as prisões, enquanto serviço público, devem pautar-se pela ética “que traduza o cumprimento do dever de tratar todos os reclusos com humanidade e de respeitar a dignidade inerente ao ser humano” (CE, 2006: 30). Nesta lógica, acrescenta-se que todo o pessoal deve ter em conta que, além da vigilância, as suas funções devem ser exercidas considerando a reinserção na sociedade dos reclusos, após o cumprimento da pena. O pessoal deve, portanto, ser cuidadosamente seleccionado e adequadamente formado, através de formação inicial e contínua. Considera-se que, de forma a promover a sensibilização pública, a sociedade deve ser informada da missão e do trabalho desenvolvido pelo sistema penitenciário e, ainda, encorajada a intervir de forma voluntária e quando tal for conveniente. Deve ser implementado “um programa de investigação e avaliação sobre a finalidade da prisão, o seu papel na sociedade democrática e a medida em que o sistema prisional cumpre a sua missão” (CE, 2006: 34).

DL265/79: O artigo 194.º refere que “o pessoal dos estabelecimentos deve orientar-se pelo princípio de que a reinserção social dos reclusos constitui a sua principal tarefa e que esta é da maior importância social”. A selecção e preparação do pessoal devem ser promovidas pela DGSP, tendo em conta as funções que lhes serão destinadas.

Inspecção

RPE06: “As prisões devem ser inspeccionadas regularmente por um organismo governamental” (CE, 2006: 34), verificando se a sua gestão vai de encontro às normas jurídicas nacionais e internacionais. Deverá, ainda, existir um controlo efectuado por parte de organismos independentes, cujas conclusões devem ser tornadas públicas.

DL265/79: A inspecção integra-se nos serviços da DGSP e é efectuada anualmente aos estabelecimentos uma inspecção comum. Podem ter lugar inspecções extraordinárias, caso sejam necessárias.

Princípios aplicáveis a categorias específicas de reclusos

RMTR77: “A prisão e outras medidas que resultam na separação de um criminoso do mundo exterior são dolorosas pelo próprio facto de retirarem à pessoa o direito de autodeterminação, por a privarem da sua liberdade” (ONU, 1977: 13), Deste modo, o tratamento penitenciário não deverá contribuir para agravar o sofrimento do recluso. Por outro lado “o fim e a justificação de uma pena de prisão ou de uma medida semelhante que priva de liberdade é, em última instância, proteger a sociedade contra o crime” (ONU, 1977: 13). Para tal, o tempo de reclusão terá de ser aproveitado para uma recuperação do recluso, de modo a que este, aquando do seu regresso à liberdade, esteja apto a seguir um modo de vida de acordo com a lei e a sustentar-se a si próprio, isto é, que seja autónomo. De um modo geral, deve fazer-se apelo a todos os meios terapêuticos, educativos, morais, espirituais ou outros, procurando aplicá-los de acordo com a realidade individual de cada recluso e ainda procurar diminuir as diferenças entre a vida na prisão e a vida em liberdade, de modo a evitar que o recluso perca o seu sentido de responsabilidade ou o respeito pela sua própria

dignidade e identidade. A preocupação com a reinserção social do recluso está presente também neste documento, onde é referido que “o tratamento não deve acentuar a exclusão dos reclusos da sociedade, mas sim fazê-los compreender que eles continuam fazendo parte dela” (ONU, 1977: 13). “A realização destes princípios exige a individualização do tratamento e, para este fim, um sistema flexível de classificação dos reclusos por grupos; é, por isso, desejável que esses grupos sejam colocados em estabelecimentos separados em que cada um deles possa receber o tratamento adequado” (ONU, 1977: 14). Deverão, portanto, ser criadas as melhores condições para cada um. Procurando respeitar a especificidade de cada indivíduo, poderá evitar-se, ou pelo menos diminuir-se, a perda de identidade e de autonomia. São ainda abordados aspectos relacionados com o tratamento de reclusos alienados e doentes mentais, reclusos detidos ou aguardando julgamento, condenados por dívidas, condenados a prisão civil e reclusos detidos ou presos sem acusação. E as relações sociais e a assistência pós-prisonal não são descuradas. Assim, considera-se que a manutenção e melhoramento das relações sociais do recluso, nomeadamente com a família, deve ser fomentado. Também se refere a importância de, desde o início do cumprimento da pena, ter-se sempre em vista o futuro do recluso. Para tal, é fundamental estimular o mesmo a manter ou estabelecer relações com o exterior que, posteriormente, possam tomar parte activa no seu processo de reinserção social.

RPE06: aborda-se o regime relativo aos reclusos condenados, que deve considerar a finalidade de que estes conduzam a sua vida de forma responsável e sem cometer crimes. Não deve consistir num regime que agrave o sofrimento causado pela perda de liberdade que a situação de reclusão, por si própria, implica. Os reclusos condenados devem ser incentivados a colaborar na elaboração do plano de execução da pena, que deve incluir medidas que abranjam trabalho, educação, outras actividades e preparação para a liberdade. As licenças de saída devem integrar o regime destes reclusos.

DL265/79: definem-se as regras especiais relativamente ao internamento em centros de detenção de maiores imputáveis até 25 anos, regras especiais relativas a mulheres, regras especiais aplicáveis a reclusos estrangeiros e regras que se aplicam nos casos de prisão preventiva.

Trabalho

RMTR77 e RPE06: o trabalho na prisão não deve ser penoso nem ser imposto a título de sanção e deve ser proporcionado treino profissional em profissões úteis ao recluso que dele tirem proveito. Deve permitir manter ou desenvolver as competências do recluso, assim como aproximar-se, tanto quanto possível, dos métodos e organização do trabalho em vida livre, a fim de preparar os reclusos para as condições da vida profissional normal.

DL265/79: no artigo 63.º, afirma-se que o trabalho, a formação e o aperfeiçoamento profissionais têm como objectivo principal promover no recluso a capacidade para desempenhar uma actividade remunerada no futuro, após a libertação. A selecção do trabalho deve procurar ir de encontro às “capacidades físicas e intelectuais, as aptidões profissionais e as aspirações dos reclusos, bem como a duração da medida a cumprir, as actividades por eles anteriormente exercidas, aquelas a que possam dedicar-se após a libertação e a influência que o trabalho possa exercer na sua reinserção social” (art. 63.º-7). O trabalho é

considerado obrigatório e as condições em que se realiza deverão ser tão semelhantes quanto possível às do trabalho em liberdade. As normas de higiene e segurança no trabalho e os direitos laborais devem ser correspondentes às que a lei define para os trabalhadores em meio livre. O trabalho do recluso deve ser remunerado de acordo com a actividade desempenhada.

MEDIDAS DE FLEXIBILIZAÇÃO DA PENA

Relativamente às medidas de flexibilização da pena, afirma a DGSP (2009) que “o contacto dos reclusos com o mundo exterior tem-se revelado fundamental quer como meio mais propício ao restabelecimento, de forma geral e progressiva, das relações com a sociedade quer como forma de atenuar as consequências nocivas de longos períodos de privação de liberdade”.

REGIME ABERTO

O artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 265/79 explica que o internamento em regime aberto é executado prescindindo-se, total ou parcialmente, das medidas contra o perigo de evasão dos reclusos. Neste regime podem ser colocados reclusos que não demonstrem probabilidades de se subtrair à execução da pena ou de delinquir. A circular n.º 8/98 de 30/12 refere-se especificamente a este tipo de regime, explicitando as condições e competência para a sua concessão, os estabelecimentos onde pode ser praticado, a organização dos processos relativos ao mesmo, o seu acompanhamento e revogação. Refere-se que nos quatro anos anteriores à publicação desta circular a colocação em regime aberto constituiu uma medida com elevada taxa de sucesso e de aceitação por parte da sociedade civil, o que também pode ser considerado sucesso, dada a intenção desta medida. Salientam-se as vantagens desta medida no tratamento de reclusos toxicod dependentes, daí a inclusão nesta circular de medidas específicas.

Na Circular n.º 8/98 afirma-se que o regime aberto constitui “uma medida privilegiada de flexibilidade da execução da pena privativa de liberdade, implica a observância de uma disciplina voluntariamente aceite pelo recluso, no sentido da sua responsabilização para com a sociedade e o contributo desta de forma activa, se não mesmo decisiva, para o processo de reinserção social” e salienta-se que “o regime aberto pressupõe sempre o consentimento do recluso”. O regime aberto pode assumir duas modalidades: o regime aberto voltado para o interior (RAVI) e o regime aberto voltado para o exterior (RAVE).

O RAVI possibilita ao recluso desenvolver actividades como o trabalho no estabelecimento, dentro ou fora de muros, no entanto a sua vigilância não é contínua. A circular que regulamenta o regime aberto afirma que o RAVI “pelas suas potencialidades, nomeadamente pelas competências psicossociais que permite exercitar, pode fazer parte integrante de qualquer programa de tratamento da toxicod dependência”.

No RAVE o recluso pode trabalhar, frequentar o ensino ou formação profissional ou participar em programas de tratamento da toxicod dependência, em estabelecimentos devidamente licenciados, no exterior do estabelecimento prisional. O regime aberto voltado para o exterior, por permitir ao recluso a sua integração na sociedade, ao mesmo tempo que lhe exige responsabilidade, pode revelar-se uma medida promotora da autonomia e do exercício da cidadania. A colocação em regime aberto depende de uma série de princípios gerais e condições específicas, que terão que se verificar cumulativamente.

Os princípios gerais, apontados na Circular 8/98 começam por definir a necessidade de “não se vislumbrar que o recluso aproveite as possibilidades decorrentes do regime aberto para voltar a delinquir ou para se subtrair à execução da pena”. É, portanto, necessário que o preso demonstre ter consciência de que teve um comportamento desviante no passado e que está preso como castigo por esse mesmo comportamento, porque é acusado de ter violado a lei com o mesmo. É ainda fundamental que entenda esta pena como uma oportunidade de melhorar, de se recuperar e que a cumpra com esse propósito. De outro modo, terá tendência para voltar a ter comportamentos desviantes ou para tentar evitar cumprir a pena, aproveitando-se das condições de flexibilização do regime aberto. Outros dos princípios gerais consistem em não serem postas em causa as razões de prevenção geral e especial, inerentes às medidas privativas de liberdade e que, no caso, ainda se mantenham actuais e também a ausência de possível perigo para a segurança e ordem públicas. A circular refere que, no caso do regime aberto voltado para o exterior, deverá, em princípio, estar cumprido um quarto da pena. Poderá, neste último ponto, reconhecer-se o regime aberto voltado para o exterior como uma forma de promover a mesma quando se aproxima o regresso à liberdade, constituindo uma (re) aproximação à vida social exterior aos muros.

Existem, ainda, condições especiais que se devem verificar cumulativamente. A circular refere dois aspectos que dependem exclusivamente da situação do processo do recluso, isto é, um implica “que estejam condenados por decisão judicial transitada em julgado” e outro “que não se verifique pendência de processo que implique a prisão preventiva”,

considerando-se, neste último, excepções para o caso de toxicodependentes em tratamento. O restante requisito determina que o recluso tem que possuir actividade laboral ou frequentar o ensino ou formação profissional ou, no caso dos toxicodependentes, que esteja a frequentar um programa de tratamento. Este último ponto é fundamental para responsabilizar o recluso, o que se faz, deste modo, ou pelo trabalho ou com recurso à educação e formação. Além de se promover a sua responsabilidade, é também uma forma concreta de promover a sua autonomia e o exercício da cidadania, neste caso, enquanto estudante ou enquanto trabalhador.

De acordo com a DGSP (2009), “o regime aberto voltado para o exterior (RAVE) tem vindo a conhecer, nos últimos anos, um forte incremento, sinal também da abertura e aceitação da sociedade civil aos cidadãos privados de liberdade”.

O regime aberto voltado para o interior (RAVI) pode ser concedido pelo director do estabelecimento, enquanto que o regime aberto voltado para o exterior depende da decisão do Director-Geral. A circular 8/98 define que o regime aberto pode ser praticado em todos os estabelecimentos prisionais mas especifica que, relativamente ao regime aberto voltado para o exterior, pode implicar a transferência do recluso para outro estabelecimento, caso este se encontre num estabelecimento fechado ou caso existam vantagens na transferência, por exemplo, no que respeita a deslocações no cumprimento do programa. A organização dos processos de regime aberto está definida na referida circular, onde se observa que o regime aberto voltado para o exterior apresenta requisitos mais complexos no que respeita à documentação do que o regime aberto voltado para o interior. Pode, portanto, compreender-se que o processo da concessão do primeiro seja mais exigente, sendo por isso da competência do Director-Geral, como já se referiu.

SAÍDAS DO ESTABELECIMENTO

O Título V do Decreto-Lei n.º 265/79 regulamenta as licenças de saída do estabelecimento. Estas podem ser de vários tipos: licenças de saída de estabelecimento ou secção de regime aberto, de estabelecimento ou secção de regime fechado, de preparação para a liberdade ou por motivos especiais. Não se considerarão estas últimas numa perspectiva de medidas que promovem a responsabilização e a autonomia do recluso ou a recuperação das suas relações com a sociedade. As licenças de saída por motivos especiais decorrem de outros tipos de necessidades como, por exemplo, necessidade de cuidados médicos que não possam ser prestados no estabelecimento prisional ou por razões justificadas, como comparência em júzos ou motivos familiares.

Aos reclusos em estabelecimentos ou secções de regime aberto, podem ser concedidas licenças de saída prolongadas após o cumprimento de seis meses da medida privativa de liberdade ou um quarto da pena (caso este prazo seja mais conveniente), durante um máximo de dezasseis dias por ano, seguidos ou descontínuos. Nas saídas de curta duração, os reclusos em estabelecimento ou secção de regime aberto podem ser autorizados a sair pelo director do estabelecimento, sem custódia, pelo prazo máximo de quarenta e oito horas.

Os reclusos internados em estabelecimentos ou secções de regime fechado, de pena superior a seis meses (que já tenham cumprido seis meses da mesma), podem gozar da concessão de licenças de saída prolongadas. Estas licenças de saída têm a duração máxima de oito dias e podem ser concedidas após o cumprimento de um quarto da pena e ser renovadas de seis em seis meses.

As saídas de preparação para a liberdade pretendem, como a própria designação indica, preparar o recluso para o regresso à liberdade. A preparação para a liberdade encontra-se regulamentada no artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 265/79 onde se estabelece que o recluso pode ser transferido para um estabelecimento ou secção de regime aberto ficando, deste modo, a beneficiar das medidas praticadas neste tipo de regime. Poderá, também com a finalidade de preparar para a liberdade, “autorizar-se o recluso a sair do estabelecimento pelo período máximo de oito dias, sem custódia, durante os últimos três meses do cumprimento da pena” ou ainda “autorizar-se que o recluso trabalhe ou frequente locais de ensino no exterior a sair do estabelecimento seis dias seguidos por mês, seguidos ou interpolados, sem custódia, nos últimos nove meses do cumprimento da pena” (Plácido, 2004: 13).

3.2. Estrutura nuclear e competências das unidades orgânicas da DGSP

A Portaria n.º 516/2007, de 30 de Abril, surge na sequência do Decreto-Lei n.º 125/2007, de 27 de Abril, onde se definiu, além da criação de centros de competências, a missão, as atribuições e a organização interna da DGSP. Esta portaria pretende, assim, determinar a estrutura nuclear dos serviços e as competências de cada unidade orgânica.

A referida portaria define, no artigo 1.º, a estrutura nuclear da DGSP nas seguintes unidades orgânicas: Direcção de Serviços de Execução das Medidas Privativas da Liberdade, Direcção dos Serviços de Segurança, Direcção dos Serviços de Gestão de Recursos Humanos, Direcção de Serviços de Gestão de Recursos Financeiros e

Patrimoniais, Direcção de Serviços de Planeamento e Relações Externas e Centro de Estudos e Formação Penitenciária. Dado o âmbito do presente trabalho, analisar-se-ão apenas as competências da Direcção dos Serviços de Execução de Medidas Privativas da Liberdade e da Direcção dos Serviços de Segurança, tendo em conta que, como a própria portaria indica, a primeira “é o serviço responsável pela gestão da população prisional e pelo acompanhamento dos regimes de execução das medidas privativas da liberdade previstas na lei” e a segunda “é o serviço responsável por garantir a segurança, a disciplina e a ordem nos estabelecimentos prisionais e a vigilância dos reclusos que devam ser custodiados ao exterior”.

As competências da DSEMPL, tal como definido na Portaria n.º 516/2 007, de 30 de Abril, artigo 2.º, são as seguintes:

“a) Estudar e propor alterações aos regimes de execução das medidas privativas de liberdade; b) Proceder à afectação dos reclusos aos estabelecimentos prisionais em função da sua classificação e do regime estabelecido em articulação com a DSS; c) Propor a fixação da lotação dos estabelecimentos prisionais em articulação com a DSS; d) Manter actualizadas as bases de dados da população prisional; e) Colaborar com a DSPRE na recolha e tratamento dos elementos de informação, nomeadamente de natureza estatística relativos à execução das penas; f) Elaborar os relatórios sobre ocorrências extraordinárias que envolvam directamente os reclusos, bem como sobre o resultado de concessão de medidas de flexibilização da pena; g) Propor a concessão ou revogação das licenças de saída e medidas de flexibilização (regimes abertos voltados para o exterior e para o interior), tendo em consideração os relatórios provenientes dos estabelecimentos prisionais; h) Instruir os processos relativos às medidas previstas na lei de execução de penas que sejam da competência do director-geral e emitir pareceres; i) Proceder à recolha de informação tendo em vista a caracterização da população prisional; j) Prestar as informações legalmente exigíveis acerca da situação jurídico-penal dos reclusos, às entidades com legitimidade jurídica, designadamente aos tribunais e aos advogados relativamente aos seus constituintes.”

As competências da DSS, tal como definido na Portaria n.º 516/2007, de 30 de Abril, artigo 3.º, são as seguintes:

a) Promover a afectação e transferência do pessoal do corpo da guarda prisional entre os estabelecimentos prisionais; b) Activar os meios de segurança em caso de alerta ou distúrbios que ponham em risco a ordem e segurança dos serviços prisionais; c) Coordenar os procedimentos de segurança adequados a garantir a custódia dos reclusos aquando da remoção ou diligência no exterior dos estabelecimentos prisionais; d) Interagir e articular com outros serviços ou forças de segurança, nomeadamente a PSP e GNR, na custódia de reclusos aquando da remoção; e) Recolher e tratar as informações necessárias à manutenção da ordem e segurança nas instalações prisionais e à garantia da custódia dos reclusos aquando da remoção ou sujeitos a diligências externas; f) Propor os tipos e modelos de material de defesa, segurança e vigilância a utilizar nos serviços prisionais; g) Distribuir pelos estabelecimentos prisionais o material e equipamento de segurança e vigilância entendidos como necessários e garantir a sua manutenção; h) Conceber e propor

os modelos de escalas de trabalho do corpo da guarda prisional nos estabelecimentos prisionais; i) Conceber e propor o modelo de segurança a adoptar nos estabelecimentos prisionais; j) Elaborar e propor o plano de emergência nacional, a accionar em situações de crise, para garantir a ordem e a segurança dos serviços prisionais; l) Propor e coordenar a aplicação da metodologia e normas de procedimento a observar pelos estabelecimentos prisionais em matérias com relevância para a segurança, ordem e disciplina”.

Estas competências demonstram a preocupação da DGSP com a organização interna e não tanto com o tratamento do recluso durante o tempo de privação da liberdade ou com a sua reinserção social. Esta análise poderá ser alvo de uma reflexão mais profunda se considerarmos que são a DSEMP e a DSS que estão em contacto directo com o recluso. É ainda de referir a pouca autonomia destas duas unidades orgânicas, quando analisadas as competências atribuídas. Tendo elas um papel preponderante na execução das medidas privativas da liberdade e no tratamento prestado aos reclusos, verifica-se que as suas competências se resumem, na sua maioria, a “propor”, sendo este o verbo mais predominante na designação das suas atribuições.

CENTROS DE COMPETÊNCIAS

Através do Decreto-Lei n.º 125/2007, de 27 de Abril que aprovou a lei orgânica da DGSP, foi adoptada uma estrutura de centros de competências, como modelo de organização interna para a área do tratamento penitenciário. Estes centros de competências funcionam em colaboração com a Direcção-Geral de Reinserção Social. A 30 de Abril de 2007 foi assinado o Despacho de Criação dos Centros de Competências para a Educação e Dinamização Sócio-Cultural e Desportiva, para o Ensino e Formação Profissional e para Apoio à Reintegração Social, produzindo efeitos a partir de 1 de Maio do mesmo ano. No entanto, a 21 de Janeiro de 2009, foi assinado o Despacho de Criação dos Centros de Competências para a Gestão do Acompanhamento Individual de Reclusos (CCGAIR), para a Dinamização e Gestão de Actividades (CCDGA) e para a Implementação e Gestão de Programas (CCIGP), nos termos do qual se determinou a extinção dos primeiros. Esta alteração é justificada no referido documento através da afirmação da necessidade da revisão da estrutura matricial para a área do tratamento penitenciário, procurando ir de encontro às mais recentes linhas evolutivas do sistema prisional, entre as quais se destaca o Projecto Global de Reorganização do Sistema Prisional, que inclui a implementação de um sistema progressivo por fases. Este despacho produz efeitos a partir de 1 de Fevereiro de 2009.

De forma a clarificar as alterações efectuadas nesta remodelação, analisar-se-ão as áreas de intervenção dos centros de competências criados pelo despacho de 30 de Abril de 2007 e, posteriormente, pelo despacho de 21 de Janeiro de 2009.

O Centro de Competências para a Educação e Dinamização Sócio-Cultural e Desportiva actuaria a nível do sistema integrado de informação e gestão da população prisional, na promoção do acesso e participação em programas e actividades socioculturais e desportivas e em programas de formação no âmbito da cidadania e da responsabilidade social, em parceria com entidades públicas e privadas. Este centro de competências desenvolvia também o Dossiê de Educação, onde se encontrava o processo individual de acolhimento e acompanhamento de reclusos. Os Planos Individuais de Readaptação dos Reclusos (PIR), os procedimentos e metodologias de intervenção nos estabelecimentos prisionais para a população reclusa e a coordenação de projectos socioculturais e desportivos eram atribuições deste centro. O Centro de Competências para a Educação e Dinamização Sócio-Cultural desenvolvia, ainda, actividades relacionadas com os projectos e pro-gramas de voluntariado em meio prisional.

O Centro de Competências para o Ensino e Formação Profissional desenvolvia actividades relacionadas com o ensino e a formação profissional em meio prisional. Tinha como objectivos fomentar o desenvolvimento de competências e qualificações escolares e profissionais dos reclusos, visando promover a sua reinserção social e profissional, actuando também ao nível do ensino e formação profissional, estabelecendo acordos de cooperação e parcerias com organismos públicos e privados. Tinha, também, como actividades da sua área de intervenção: os planos de formação profissional, o ajustamento da oferta formativa à população prisional, o apoio técnico e o acompanhamento de novas modalidades de ensino e formação e das acções de formação desenvolvidas nos estabelecimentos prisionais e o apoio à implementação do Dossiê de Educação e do PIR.

O Centro de Competências para Apoio à Reintegração Social desenvolvia o estabelecimento de redes de socialização e inserção, em articulação com a Direcção-Geral de Reinserção Social, de forma a promover a reinserção social dos reclusos ainda durante o cumprimento da pena. Este centro de competências intervinha na criação de bolsas de emprego, com vista à inserção profissional e social dos presos durante o cumprimento da pena. Interagia, ainda, com as redes de apoio social e agentes de desenvolvimento orientados para a reinserção dos reclusos.

Todos estes centros de competências desenvolviam actividades no âmbito da preparação para a liberdade condicional, acordos de cooperação com entidades externas e realizavam o acompanhamento das acções relativas aos projectos promovidos nos estabelecimentos prisionais, na respectiva área de intervenção. O facto de todos os centros de competências terem em comum estas actividades podia ser entendido como um esforço conjunto para a reeducação e a reinserção social do recluso.

O despacho de 21 de Janeiro de 2009 veio extinguir estes centros de competências e definir as áreas de intervenção dos que veio criar.

De acordo com o despacho de 21 de Janeiro de 2009, as áreas de intervenção do Centro de Competências para a Gestão do Acompanhamento Individual de Reclusos (CCGAIR) passam pelo desenvolvimento e coordenação da implementação do Manual de Intervenção Técnica no âmbito do acompanhamento individual de reclusos. Assentam também no apoio, acompanhamento e supervisão às equipas técnicas dos estabelecimentos prisionais, no âmbito do acompanhamento individual de reclusos, nomeadamente nos seguintes domínios: acolhimento e avaliação de reclusos, preparação, elaboração, execução e avaliação do plano individual de readaptação (PIR), preparação e elaboração de pareceres e relatórios no âmbito da concessão de medidas de flexibilização da pena, da gestão de saídas administrativas e de contactos com o exterior, para efeitos de concessão de liberdade condicional e relatórios de indulto. O acompanhamento e supervisão da implementação do sistema progressivo por fases e dos mecanismos de progressão e regressão de reclusos assim como a coordenação e gestão da realização de estágios académicos nos estabelecimentos prisionais na área do tratamento penitenciário e a coordenação e apoio à gestão em matéria de recursos humanos afectos aos estabelecimentos prisionais, na área do tratamento penitenciário são também atribuições deste centro de competências.

As áreas de intervenção do Centro de Competências para a Dinamização e Gestão de Actividades (CCDGA) contemplam a promoção, coordenação e gestão do desenvolvimento nos EP as actividades de carácter sociocultural e desportivo, visitas de estudo e actividades afins, programas de reinserção pela arte, ateliês de artesanato, actividades ocupacionais, actividades de natureza ergoterápica, projectos de voluntariado em meio prisional e no âmbito da assistência religiosa a reclusos. O apoio técnico, coordenação da execução e avaliação dos projectos de âmbito sociocultural e desportivo, a coordenação e gestão das actividades escolares e formativas e a dinamização, coordenação, acompanhamento e avaliação da implementação de novas modalidades de

ensino e formação são outras das áreas de intervenção do CCDGA. Outras atribuições do mesmo passam pela elaboração e gestão de Programas-Quadro estruturadores do desenvolvimento de actividades nos EP, pela dinamização, coordenação e gestão do desenvolvimento de actividades de cariz laboral por reclusos no interior dos EP, dinamização, coordenação, gestão e avaliação da execução de protocolos, parcerias ou acordos de cooperação com outras entidades, visando a colocação laboral de reclusos em postos de trabalho no exterior dos EP, tendo em vista a preparação da liberdade assim como pela promoção de estratégias de incremento da ocupação laboral da população reclusa, designadamente através da divulgação de bolsas de trabalho prisional, colóquios e outras acções no âmbito de acordos com entidades.

O Centro de Competências para a Implementação e Gestão de Programas (CCIGP) tem como áreas de intervenção o desenvolvimento e coordenação da implementação de metodologias específicas de intervenção técnica no que respeita à execução da prisão por dias livres ou em regime de semi-detenção, ao acompanhamento de reclusos no decurso da execução de sanções disciplinares ou de medidas especiais de segurança e ao acompanhamento de reclusos em situação de particular vulnerabilidade. São também da sua responsabilidade o desenvolvimento, aperfeiçoamento, implementação e gestão de metodologias de avaliação de risco e de necessidades de reclusos e a preparação e acompanhamento de estudos e projectos de investigação desenvolvidos no âmbito de instituições de ensino universitário com impacto técnico operativo directo na área do tratamento penitenciário. Outra das atribuições do CCIGP é a coordenação da implementação de programas, com definição de problemáticas, grupos alvo, objectivos, metodologias de intervenção, manuais de suporte, planos de implementação, planos de formação e supervisão técnica e metodologias de avaliação da eficiência e eficácia, dirigidos à aquisição e reforço de competências pessoais e sociais, a grupos diferenciados de reclusos, a problemáticas criminais específicas, às problemáticas do desajustamento emocional, ao desenvolvimento de grupos de auto ajuda, ao desenvolvimento, pela população reclusa, de valores de cidadania e responsabilidade social, ao desenvolvimento ético e moral dos reclusos e à consciencialização quanto ao impacto negativo dos crimes nas vítimas, ao desenvolvimento de programas no âmbito da mediação com as vítimas e da justiça restaurativa. Este centro de competências trabalha na implementação e coordenação de projectos e programas na área da saúde e na implementação e coordenação de projectos e programas específicos no âmbito do tratamento penitenciário, em articulação com entidades externas, que promovam a

criação ou reforço da socialização e apoio social e da preparação para a liberdade, nomeadamente no âmbito da empregabilidade ou da criação de casas de transição.

Todos estes centros de competências têm como atribuição, dentro da respectiva área de intervenção, a coordenação e monitorização do sistema integrado de informação e gestão da população prisional, o desenvolvimento e coordenação do estabelecimento de parcerias e acordos de cooperação com entidades externas, nacionais ou de âmbito internacional para implementação de projectos, a recolha, tratamento de dados, produção de indicadores e desenvolvimento de metodologias de monitorização da eficiência e da eficácia referentes às actividades desenvolvidas nos EP.

Comparando as atribuições dos centros de competências criados pelo despacho de 30 de Abril de 2007, ou seja, os centros de competências para a Educação e Dinamização Sócio-Cultural e Desportiva, para o Ensino e Formação Profissional e para Apoio à Reintegração Social, com as dos centros de competências criados pelo despacho de 21 de Janeiro de 2009, é possível analisar que os primeiros tinham as suas áreas de intervenção definidas num âmbito muito mais particularizado do que os actuais. Estes últimos evidenciam uma maior abrangência e menor especificidade, também patentes nas suas próprias designações: Gestão do Acompanhamento Individual de Reclusos, Dinamização e Gestão de Actividades e Implementação e Gestão de Programas. As actividades relacionadas com a educação e formação, anteriormente da atribuição do centro de competências para o Ensino e Formação Profissional, especificamente, mas também do centro de competências para a Educação e Dinamização Sócio-Cultural e Desportiva, por exemplo, no que respeitava ao desenvolvimento do Dossiê de Educação, passaram a ser atribuição do centro de competências para a Dinamização e Gestão de Actividades, generalizando-se, ao mesmo tempo, a sua intervenção à coordenação e gestão das actividades escolares e formativas e dinamização, coordenação, acompanhamento e avaliação da implementação de novas modalidades de ensino e formação.

3.3. Educação e formação de adultos nas prisões portuguesas

Apresentar-se-á, em seguida, uma análise das orientações relativas à educação e formação na prisão abordadas nas Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos – RMTR (ONU, 1977), Recomendação n.º R (89) 12 (CE, 1989) e Regras Penitenciárias

Europeias – RPE (CE, 2006), comparando com o disposto no Decreto-Lei n.º 265/79 e no Despacho Conjunto n.º 451/99.

**Análise comparativa sobre educação e formação na prisão de:
Regras Mínimas para Tratamento dos Reclusos – RMTR (ONU, 1977)
Recomendação n.º R (89) 12 (CE, 1989)
Regras Penitenciárias Europeias – RPE (CE, 2006)
Decreto-Lei n.º 265/79
Despacho Conjunto n.º 451/99**

Princípios fundamentais para a educação e formação nas prisões

RMTR77: a educação é abordada no n.º 77. Estabelece-se que devem ser tomadas medidas para melhorar a educação de todos os reclusos. A educação de analfabetos e jovens reclusos deverá ser obrigatória e alvo de especial atenção por parte da administração penitenciária. A instrução religiosa deve também ser facultada, desde que tal seja possível no país em questão. Refere-se, ainda, que “a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que, depois da libertação, possam continuar sem dificuldades, a sua educação” (ONU, 1977: 16). Nas regras da ONU não se definem, exactamente quais os parâmetros que a educação em meio prisional deve seguir. A alfabetização é considerada obrigatória, bem como a educação dos jovens reclusos. Tem-se em conta que deve existir um paralelismo com o sistema de ensino regular. Trata-se, no entanto, de uma referência muito vaga, muito menos específica neste campo do que em outros campos como, por exemplo, os relativos à higiene pessoal ou vestuário, onde as orientações são mais pormenorizadas.

R89/12: A 13 de Outubro de 1989, o Comité de Ministros do Conselho da Europa adoptou a Recomendação (89) 12, que diz respeito à Educação nas Prisões, partindo do pressuposto que o direito à educação é fundamental, bem como da importância que esta tem no desenvolvimento do indivíduo e da comunidade. Teve, ainda, em consideração o facto de a maioria da população prisional apresentar um passado de insucesso escolar, apresentando, por isso, necessidades educativas especiais. Este documento foi elaborado também considerando que “education in prison helps to humanise prisons and to improve the conditions of detention; considering that education in prison is an important way of facilitating the return of the prisoner to the community” (CE, 1989: 1). O ponto 1 destas recomendações estabelece que todos os reclusos devem ter acesso à educação. Esta deve compreender o ensino escolar, a formação profissional, as actividades criativas e culturais, a educação física e o desporto, a educação social e o acesso a bibliotecas. A educação é entendida neste documento como algo que não se resume ao ensino escolar, mas englobando diversos tipos de actividades que promovem o desenvolvimento de competências em vários domínios. Considera-se, também, que a educação nas prisões “should be like the education provided for similar age-groups in the outside world, and the range of learning opportunities for prisoners should be as wide as possible” e que “shall aim to develop the whole person bearing in mind his or her social, economic and cultural context” (CE, 1989: 1). Todos os envolvidos na administração do sistema prisional e na gestão das prisões devem facilitar e promover a educação tanto quanto possível. Esta recomendação aponta para a

importância que se deve dar à educação, comparativamente à que se dá ao trabalho em meio prisional, isto é, o estatuto da educação neste meio não deverá ser inferior ao do trabalho. Deste modo, os reclusos que participarem nos projectos de educação não devem perder privilégios. Este documento tem em consideração que a educação nas prisões se encontra no domínio da educação de adultos: “Development programmes should be provided to ensure that prison educators adopt appropriate adult education methods” (CE, 1989: 2). Tem em atenção, ainda, a possibilidade de os reclusos apresentarem necessidades educativas especiais referindo que “Special attention should be given to those prisoners with particular difficulties and especially those with reading or writing problems” (CE, 1989: 2). Reconhece-se, aqui, que a educação nas prisões deve considerar a existência de necessidades educativas especiais. Por um lado, deve ser uma educação assente em metodologias de educação de adultos e, por outro, deve proporcionar especial atenção às necessidades educativas de cada um.

A educação física, o desporto, e as actividades criativas e culturais não devem ficar esquecidas na educação nas prisões, dado que fazem parte de todo o processo de desenvolvimento do indivíduo. Esta recomendação evidencia a preocupação com o papel da educação nas prisões no retorno à liberdade e na reinserção social dos reclusos, onde se poderá identificar a importância da inclusão pela educação. Assim, considera-se que “Social education should include practical elements that enable the prisoner to manage daily life within the prison, with a view to facilitating his return to society”, “Wherever possible, prisoners should be allowed to participate in education outside prison” (CE, 1989: 2). Sempre que tal não seja possível e a educação tenha que se desenrolar intramuros, deve ser promovida, tanto quanto possível, a participação e o envolvimento da comunidade exterior.

A Recomendação termina fazendo referência à importância das medidas a tomar no sentido de acompanhar os reclusos, após a sua libertação, para que possam prosseguir os seus estudos e acrescenta que “The funds, equipment and teaching staff needed to enable prisoners to receive appropriate education should be made available” (CE, 1989: 2).

RPE2006: As Regras Penitenciárias Europeias contemplam aspectos específicos relacionados com a educação. Têm em conta as disposições contidas na Recomendação n.º R (89) 12 do Comité de Ministros, relativa à educação na prisão.

De acordo com as RPE2006, o ensino nas prisões deve ser acessível a todos os reclusos, oferecendo programas tão completos quanto possível e que correspondam às necessidades e ambições de cada um. Salienta-se que deve prestar-se particular atenção aos reclusos analfabetos, sem a instrução básica ou formação profissional e, ainda, aos reclusos jovens e aos que apresentem necessidades especiais. Este documento refere que “a educação deve ser considerada ao mesmo nível do trabalho” (CE, 2006: 14) não devendo ser retirado aos reclusos que a frequentem qualquer privilégio. Considera-se que deve existir, em cada prisão, uma biblioteca, se possível, organizada conjuntamente com bibliotecas públicas e que disponha de livros de temáticas variadas. Dentro do possível, a educação nas prisões deve estar integrada no sistema público de ensino “a fim de que os interessados possam prosseguir facilmente a educação e a formação após serem libertados” (CE, 2006: 14) e que deve ser ministrada em colaboração com estabelecimentos de ensino do exterior.

A educação dos reclusos condenados encontra-se, também, contemplada neste documento. Afirma-se que “Deve constituir parte essencial do regime dos reclusos condenados, a execução de um programa educativo que inclua a manutenção dos conhecimentos adquiridos e vise melhorar o nível global de instrução dos reclusos e a capacidade para que conduzam a sua vida

de modo responsável e sem cometer crimes” (CE, 2006: 39). Os programas educativos destinados a esta categoria de reclusos devem ser adaptados à duração do seu tempo de permanência na prisão.

DL265/79: devem ser organizados cursos de ensino que garantam a escolaridade obrigatória aos reclusos, com aptidão, que não tenham obtido o diploma e cursos especiais para reclusos analfabetos. Aos reclusos com menos de 25 anos, que não saibam ler, escrever e contar correctamente é ministrado o ensino de forma a desenvolver essas competências. Os reclusos devem ter acesso ao ensino por correspondência, rádio ou televisão.

No que respeita à formação e aperfeiçoamento profissionais, devem ser organizados cursos adequados que possibilitem a mudança de ofício ou profissão, com particular atenção para os reclusos com idade inferior a 25 anos.

A frequência destes cursos poderá ser considerado como tempo de trabalho. “Os reclusos que não trabalhem e que frequentem os cursos referidos (...) terão direito a um subsídio, com fins formativos, de montante estabelecido pelo Ministério da Justiça, salvo se auferirem outros subsídios ou bolsas de estudo para os mesmos fins” (art. 81.º). Nos diplomas obtidos na sequência dos cursos referidos, não deve constar nunca a situação de recluso.

DC451/99: O Despacho Conjunto n.º 451/99, publicado no DR, II série, n.º 127 de 01 de Junho de 1999 define os termos em que é assegurado o ensino nos estabelecimentos prisionais em Portugal. Este documento evidencia a articulação existente entre os Ministérios da Justiça e da Educação no que respeita ao objectivo comum referente ao ensino nas prisões que é o de “conjugar esforços no sentido de permitir a valorização pessoal da população reclusa, bem como a frequência e a certificação dos ensinamentos básico ou secundário e a frequência de esquemas de formação que favoreçam o acesso à qualificação profissional” (Despacho conjunto n.º 451/99, do Ministro da Justiça e do Ministro da Educação, DR n.º 127 de 1-6-1999).

Começa por caracterizar, de um modo geral, a população prisional portuguesa, afirmando que esta é constituída, na sua maioria, por jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade e de qualificação, que terão origem no abandono precoce do sistema de ensino e na dificuldade no acesso ao sistema de formação profissional. Para uma população com estas características, o ensino constituirá um facilitador da reintegração.

Este documento veio, assim, determinar que o Ministério da Educação assegura o funcionamento dos ensinamentos básico e secundário recorrente, nos estabelecimentos prisionais indicados pela DGSP. Refere a importância da oferta de ensino ir de encontro às necessidades educativas da população reclusa, bem como a existência de um projecto educativo devidamente estruturado, em cada estabelecimento. Este projecto educativo constitui o instrumento através do qual se procura ajustar o ensino à especificidade dos alunos e às características do estabelecimento. Deve integrar, além dos planos curriculares, programas e metodologias de avaliação, componentes de formação social, cultural e

desportiva. Tanto a organização dos cursos de ensino recorrente como o ingresso dos alunos decorre independentemente dos prazos estabelecidos para a oferta em ambiente escolar. A matrícula é feita com base nas habilitações escolares do aluno ou nas competências demonstradas através de uma avaliação de diagnóstico de ingresso ou de posicionamento. Estes aspectos possibilitam uma maior flexibilidade do processo educativo nos estabelecimentos prisionais, facilitando o acesso à educação por parte dos reclusos e promovendo o seu aproveitamento.

A colocação de professores nos estabelecimentos prisionais é da responsabilidade da direcção regional de educação da área do estabelecimento, privilegiando-se a estabilidade das equipas pedagógicas e dando prioridade a docentes com experiência de leccionação em ambiente prisional, em primeiro lugar, e em educação de adultos, em segundo lugar.

As competências atribuídas, através deste despacho conjunto, ao Ministério da Justiça, em particular à DGSP, assentam, sobretudo, em incentivar a oferta de ensino recorrente nas prisões, de modo a promover o aumento dos níveis de escolarização da população reclusa.

Refere-se que a frequência dos cursos de ensino recorrente nos estabelecimentos prisionais pode ser contabilizada, para todos os efeitos, como tempo de trabalho, indo de encontro às recomendações do Conselho da Europa sobre educação na prisão. Acrescenta-se, ainda, que a frequência das actividades extracurriculares bem como das de cariz sociocultural pode ser alargada aos reclusos que não se encontrem a frequentar o ensino no estabelecimento prisional. De forma a promover a inserção de reclusos de outras etnias ou nacionalidades estabeleceu-se que devem existir cursos de língua e cultura portuguesas, na modalidade de educação extra-escolar, que possibilitem o desenvolvimento e aquisição de competências de comunicação em língua portuguesa.

No que respeita às componentes de formação profissional na oferta de ensino recorrente, afirma-se que devem ser integradas sempre que as condições a nível de espaços, equipamentos e recursos humanos sejam adequadas. Devem, também, ser integradas no projecto educativo do estabelecimento prisional e, caso decorram nas condições exigidas, ser alvo de certificação a nível de qualificação profissional.

Os dados dos Relatórios 2005/2006 e 2007 da DGSP

Compreendendo a educação e formação enquanto processo mais abrangente e não limitado ao ensino escolar, mas antes englobando todas as actividades que contribuem para o desenvolvimento de competências nos quatro pilares a que se refere Delors (1996) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser – analisar-se-ão os dados dos relatórios de actividades da DGSP de 2005/2006 e de 2007 (os únicos disponíveis para consulta à data da elaboração deste trabalho) relativos não apenas ao ensino escolar, mas também à formação profissional, actividade laboral e actividades socioculturais e desportivas.

No relatório de 2005/2006, a DGSP caracteriza a população reclusa existente como uma população heterogénea, com poucas qualificações académicas e profissionais, e padecendo de um conjunto de patologias de elevada morbilidade. Estas características terão condicionado toda a actividade desenvolvida no tratamento penitenciário e, necessariamente, as actividades relativas à educação e formação.

No relatório respeitante ao ano de 2007, na evolução e caracterização da população prisional, começa por se salientar que o ano de 2007 foi “marcado por uma assinalável quebra no volume da população reclusa” (DGSP, 2007: 8). No seguimento desta diminuição do número de reclusos, refere-se também a diminuição da taxa de detenção por 100 mil habitantes, onde já tinha sido registada uma descida no ano de 2005 para 2006 de 123,8% para 119,6%, “fixando-se agora nos 109%, o que significa uma inversão no sentido da subida que se verificou entre o perdão de penas de 1999 e o ano de 2004” (DGSP, 2007: 9). Na tabela 1 resume-se a população prisional, a lotação e a taxa de ocupação das prisões em Portugal, nos anos de 2006 e 2007.

Anos	População prisional	Lotação	Taxa de ocupação (%)
2006	12 636	12 115	104,3
2007	11 587	12 416	93,3

Tabela 1: População prisional, lotação e taxa de ocupação entre 2006 e 2007 (fonte: DGSP, 2007)

Verifica-se uma descida no número de reclusos de 1049 de 2006 para 2007. Por outro lado, a lotação dos estabelecimentos prisionais aumentou de 301 lugares, de 2006 para 2007. Estes dois aspectos têm influência directa na taxa de ocupação prisional, que desse modo diminuiu de 104,3% em 2006, para 93,3% em 2007. Neste último ano pode, portanto, de acordo com os dados apresentados, deixar de se falar em sobrelotação dos estabelecimentos prisionais, aspecto que, de acordo com Pontificio Consejo de Justicia y Paz (2007) condiciona negativamente o tratamento penitenciário. Relativamente ao aumento da lotação dos estabelecimentos prisionais, a DGSP (2007: 10) refere que “foi concomitante com uma política de melhoria das condições de habitabilidade e de conservação das instalações”.

Considerando a promoção do ensino escolar nos estabelecimentos prisionais como um dos objectivos prioritários da DGSP, o seu âmbito de actuação foi alargado, permitindo uma oferta maior e mais diversificada (DGSP, 2006). A DGSP (2006: 34) reconhece a

importância da actividade lectiva na promoção do “desenvolvimento de competências facilitadoras de uma melhor reintegração social dos reclusos”.

A organização e o funcionamento do ensino escolar nos estabelecimentos prisionais realizam-se de acordo com o estabelecido no Despacho Conjunto n.º 451/99, de 1 de Junho, anteriormente referido e analisado. São as escolas das zonas mais próximas de cada estabelecimento que asseguram o ensino e, com excepção de eventuais alterações “decorrentes do contexto específico de prisão, o mesmo é ministrado nos mesmos moldes do meio livre, tanto em termos de currículos, como de metodologia e avaliação e os reclusos são matriculados como alunos dessas escolas de meio livre” (DGSP, 2006: 34), informação que consta em ambos os relatórios analisados. Reconhece-se aqui um aspecto positivo neste paralelismo com o ensino ministrado em meio livre que é o facto de possibilitar a sua prossecução após a libertação. No entanto, é possível questionar também eventuais aspectos negativos. A especificidade da população reclusa enquanto grupo, e individualmente, no percurso pessoal de cada recluso, os problemas das prisões referidos por Gonçalves (2000), as questões relativas à perda da identidade e diminuição da autonomia e do exercício da cidadania são exemplos de aspectos que levantam a hipótese de uma eventual necessidade da existência de uma educação especial para o meio prisional.

No relatório de 2007 refere-se que a população prisional “apresenta baixos níveis de formação escolar que se expressa, por um lado, nos mais de dez por cento de analfabetos formais e informais e, por outro lado, nos quase sessenta por cento de reclusos que possuem somente o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico” (DGSP, 2007: 12). Se uma das características da população reclusa é a baixa qualificação académica e profissional, então significa que, no passado, esta população abandonou o sistema de ensino relativamente cedo. Este abandono pode estar relacionado com diversos factores, tal como acontece com a exclusão social.

A DGSP (2007: 17) salienta as dificuldades que surgem na definição de políticas de educação, formação profissional e ocupação laboral que “devem ser abrangentes e ter em conta a heterogeneidade e a desqualificação académica e profissional dos reclusos entrados”. A referida heterogeneidade assenta em várias características da população reclusa: baixas qualificações académicas à entrada no sistema prisional, aumento da percentagem de reclusos estrangeiros, envelhecimento da faixa etária dos reclusos, predominância das penas relativamente longas, elevadas taxas de condenação por crimes relacionados com estupefacientes e crimes contra o património associados à

problemática da toxicodependência e ainda o aumento de reclusos condenados por crimes contra as pessoas, na sua maioria homicídios e ofensas corporais (DGSP, 2007).

A frequência do ensino escolar nas prisões é voluntária, no entanto a DGSP reconhece a necessidade de elevar a qualificação académica da população prisional. Com o objectivo de motivar os reclusos para a frequência da actividade lectiva, foram criados prémios de aproveitamento e distinção escolar. Este último destina-se “ao recluso que, em cada nível de ensino, se tenha destacado nas vertentes do aproveitamento, comportamento e assiduidade” (DGSP, 2006: 35).

O sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é uma modalidade de educação e formação de adultos que permite reconhecer, validar e certificar competências adquiridas em diversos contextos ao longo da vida e elevar ou alcançar uma certificação de um determinado nível escolar. Foi já implementado nos estabelecimentos prisionais e permitiu a alguns reclusos ver reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências. No relatório de 2005/2006 existia já referência à implementação deste sistema e, no de 2007, refere-se que o sistema RVCC foi dinamizado no âmbito das diversas modalidades de educação e formação de adultos que podem contribuir para elevar o nível de escolaridade da população prisional (DGSP, 2007).

A DGSP (2006) apresenta um conjunto de dados relativos ao número de reclusos que frequentou cada um dos níveis de ensino (ensino básico recorrente), ao longo do ano lectivo 2005/2006. Neste ano lectivo, o 1.º CEB cobriu 66% da população prisional com potencial acesso a este nível de ensino, como a população analfabeta ou sem habilitações literárias. O 2.º CEB abrangeu 18% da população prisional com potencial acesso ao mesmo, ou seja, a população detentora de habilitações ao nível do 1.º CEB. O 3.º CEB do ensino básico recorrente, por unidades capitalizáveis, abrangeu 47% da população reclusa com potencial acesso a este nível de ensino (população com o 2.º CEB). No que respeita ao ensino secundário recorrente, funcionou também por unidades capitalizáveis e cobriu 9% da população prisional, com potencial acesso a este nível de ensino, ou seja, a população com o 3.º CEB. O ensino superior em 2005/2006 foi frequentado por 36 reclusos. Destes, 3 encontravam-se na Universidade Aberta, ao abrigo de um protocolo de cooperação estabelecido com esta instituição, celebrado no ano de 1998. Os restantes encontram-se matriculados em outros estabelecimentos de ensino superior público e privado. Uma grande parte destes reclusos recebe apoios dos serviços de acção social destas instituições. Estes apoios passam pelo apoio económico,

através da atribuição de uma bolsa, e pelo apoio a nível da ligação existente entre professor e aluno.

A tabela 2 resume o número de alunos reclusos em cada nível de ensino, no ano lectivo 2005/2006.

Reclusos	N	Alunos no nível seguinte	Taxa
analfabetos ou sem habilitações	1 402	931 (1.º CEB)	66,4%
com o 1.º CEB	4 793	881 (2.º CEB)	18,4%
com o 2.º CEB	2 988	1 404 (3.º CEB)	47,0%
com 3.º CEB	2 268	213 (secundário)	9,4%
com o secundário	929	36 (superior)	3,9%
Com outros níveis de ensino	326	-	-
Informação não disponível	183	-	-
Total de reclusos a 31 de Dezembro de 2005	12 889	3 465	27,0%

Tabela 2: Número de reclusos por nível de ensino em 2005-12-31 (fonte: DGSP, 2006)

De acordo com os dados apresentados na tabela 1, dos 12889 reclusos correspondentes à população prisional total à data, 3465 (27%), encontram-se a frequentar o ensino. Verifica-se que a maioria da população prisional tem como habilitações o 1.º CEB do ensino básico. São os reclusos analfabetos ou sem habilitações os que mais se propõem frequentar o ensino na prisão, seguidos dos que têm como habilitação o 2.º CEB. Os reclusos que têm como habilitação o ensino secundário são os que se encontram em menor número, assim como são os que menos procuram frequentar o ensino, neste caso o ensino superior, durante o tempo de prisão. No ano lectivo 2005/2006 o ensino escolar foi frequentado por um total de 3465 reclusos de 18 estabelecimentos prisionais centrais e especiais e 28 estabelecimentos regionais.

Os dados relativos ao ano lectivo de 2006/2007 encontram-se sintetizados no relatório de 2007. De acordo com esse documento, neste ano lectivo, o 1.º CEB e os cursos EFA B1 cobriram 67% da população prisional com potencial acesso a este nível de ensino (população analfabeta ou sem habilitações literárias). O 2.º CEB e os cursos EFA B2 abrangeram 17% da população prisional com potencial acesso ao mesmo, ou seja, a população detentora de habilitações ao nível do 1.º CEB. O 3.º CEB recorrente, por unidades capitalizáveis, e os cursos EFA B3 abrangeram 43% da população reclusa com potencial acesso a este nível de ensino (população com o 2.º CEB). O ensino secundário recorrente por unidades capitalizáveis cobriu 11% da população prisional com potencial

acesso a este nível de ensino, ou seja, a população com o 3.º CEB. Neste ano lectivo, 48 reclusos frequentaram o ensino superior. Destes 48, 9 encontram-se na Universidade Aberta e, desses 9, 5 estão ao abrigo do protocolo realizado em 1998, anteriormente referido. Os restantes, à semelhança do que se refere no relatório de 2005/2006, encontram-se matriculados em outros estabelecimentos de ensino superior público e privado, recebendo apoios dos serviços de acção social destas instituições. Estes, também já anteriormente referidos no relatório dos anos precedentes, passam pelo apoio económico, através da atribuição de uma bolsa, e pelo apoio a nível da ligação existente entre professor e aluno. No total, frequentaram o ensino 25,7% do número total de reclusos.

A tabela 3 resume o número de alunos reclusos em cada nível de ensino, no ano lectivo 2006/2007.

Reclusos	N	Alunos no nível seguinte	Taxa
analfabetos ou sem habilitações	1 400	944 (1.º CEB)	67,4%
com o 1.º CEB	4 544	762 (2.º CEB)	16,8%
com o 2.º CEB	2 840	1 234 (3.º CEB)	43,5%
com 3.º CEB	2 360	262 (secundário)	11,1%
com o secundário	989	48 (superior)	4,9%
Com outros níveis de ensino	301	-	-
Informação não disponível	202	-	-
Total de reclusos a 31 de Dezembro de 2006	12 636	3 250	25,7%

Tabela 3: Número de reclusos por nível de ensino em 2006-12-31 (fonte: DGSP, 2007)

A tabela 4 compara o número de reclusos em cada nível de ensino e o número de reclusos com potencial acesso a cada nível de ensino, entre os anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007. Tem-se como referência os valores do ano 2005/2006 e analisar-se-á se ocorreu um aumento ou diminuição, através do cálculo da variação, apresentado em percentagem.

Alunos reclusos	2005	2006	Variação
a frequentar o 1.º CEB	931	944	1,40%
a frequentar o 2.º CEB	881	762	-13,51%
a frequentar o 3.º CEB	1404	1234	-12,11%

a frequentar o ensino secundário	213	262	2,16%
a frequentar o ensino superior	36	48	33,33%
Total de reclusos no ensino	3465	3250	-6,20%

Tabela 4: Evolução do número de reclusos em cada nível de ensino em 2005/2006 e 2006/2007
(fonte: DGSP, 2006 e DGSP, 2007)

De acordo com os dados da tabela 4, a maior variação ocorreu no número de reclusos a frequentar o ensino superior, que aumentou 33% de 2005/2006 para 2006/2007. Também o número de reclusos com potencial acesso a este nível de ensino, ou seja, os reclusos que possuem o ensino secundário, aumentou em 6,46%. O ensino superior é, no entanto, o nível de ensino em que se regista menor número de reclusos, em ambos os anos lectivos analisados. Também o número de reclusos detentores do ensino secundário, população com potencial acesso ao ensino superior, é o mais baixo nos dois anos lectivos. O número de reclusos a frequentar o 2.º CEB diminuiu de 2005/2006, registando a segunda variação mais significativa: - 13,51%. Esta variação acompanhou a variação do número de reclusos com potencial acesso a este nível de ensino, isto é, os reclusos com 1.º CEB (- 5,19%). O número de reclusos a frequentar o 3.º CEB diminuiu em 12,11% de 2005/2006 para 2006/2007, acompanhando também a variação do número de reclusos com potencial acesso a este nível de ensino, que diminuiu 4,95% no período analisado. O número de reclusos a frequentar o ensino secundário aumentou em 2,16%, tendo o número de reclusos com 3.º CEB aumentado 4,06%. Relativamente aos reclusos a frequentar o 1.º CEB, registou-se uma variação de 1,40%, tendo o número de reclusos com potencial acesso a este nível de ensino diminuído mas de forma pouco significativa: -0,14%, correspondente a 2 reclusos. O número de reclusos com outros níveis de ensino diminuiu 7,67% e o número acerca do qual não existe informação disponível aumentou 10,39%. No total, regista-se um decréscimo do número de reclusos que frequentam o ensino, traduzido numa variação de -6,20% de um ano lectivo para o outro. Também o número total de reclusos a 31 de Dezembro de cada ano diminuiu 1,96%. Não se reconhece, após a análise aos dados da tabela 4, nenhuma alteração significativa no que respeita à frequência do ensino pelos reclusos no geral, nem em cada nível em particular. Nas tabelas 5 e 6 representam-se os parques escolares dos anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007, evidenciando o nível de ensino, o total de alunos que o frequentou e o número e tipologia dos estabelecimentos onde o mesmo funcionou.

Nível de Ensino	N.º de Alunos	Estabelecimentos onde funcionou
-----------------	---------------	---------------------------------

1.º CEB	931	14 Centrais, 3 Especiais, 21 Regionais
2.º CEB	881	15 Centrais, 3 Especiais, 21 Regionais
3.º CEB	1 404	14 Centrais, 3 Especiais, 19 Regionais
Secundário	213	10 Centrais, 1 Especial, 5 Regionais
Superior	36	Apoio das Universidades
Total	3 465	O Ensino funcionou em 49 dos 55 EP, ou seja, funcionou em todos os EP Centrais (17) em 3 EP Especiais e em 28 EP Regionais.

Tabela 5 – Parque escolar 2005/2006 (fonte: DGSP, 2006)

Nível de Ensino	N.º de Alunos	Estabelecimentos onde funcionou
1.º CEB e EFA B1	944	15 Centrais, 3 Especiais, 23 Regionais
2.º CEB e EFA B2	762	15 Centrais, 2 Especiais, 15 Regionais
3.º CEB e EFA B3	1 234	14 Centrais, 1 Especiais, 16 Regionais
Secundário	262	9 Centrais, 1 Especial, 4 Regionais
Superior	48	Apoio das Universidades
Total	3 250	O Ensino funcionou em 45 dos 53 EP, ou seja, funcionou nos EP Centrais (15), em 3 EP Especiais e em 27 EP Regionais.

Tabela 6 – Parque escolar 2006/2007 (fonte: DGSP, 2007)

Verifica-se que no ano lectivo de 2006/2007 os níveis de ensino registam não apenas os vários ciclos do ensino básico, mas também os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Os cursos EFA constituem uma modalidade de educação e formação para públicos adultos que possibilitam obter uma dupla certificação, escolar e profissional (Despacho Conjunto n.º 1083/200, de 20 de Novembro). A DGSP (2007: 43) refere que após analisado o aproveitamento escolar obtido no sistema de ensino recorrente e comparado com o obtido nos cursos EFA “verifica-se que o aproveitamento escolar obtido nos EFA é superior ao aproveitamento obtido no ensino recorrente”. Através da comparação da tabela 5 com a tabela 6, tendo por referência o ano lectivo de 2005/2006, constata-se que o 1.º CEB e os cursos EFA B1 passaram a funcionar em mais um estabelecimento prisional central e em mais dois regionais, o 2.º CEB e os cursos EFA B2 em mais um especial e menos seis regionais, o 3.º CEB e os cursos EFA B3 em menos dois especiais e menos três regionais e o ensino secundário em menos um central

e menos um regional. De um modo geral, com excepção apenas para o caso do 1.º CEB e dos cursos EFA B1 que passaram a funcionar em mais estabelecimentos em 2006/2007 do que no ano lectivo precedente, o parque escolar diminuiu de 2005/2006 para 2006/2007. Esta diminuição, mais significativa no que respeita aos estabelecimentos regionais poderá estar relacionada com o facto de terem sido encerrados em 2006 dois estabelecimentos regionais – Felgueiras e Monção – e em 2007 três – São Pedro do Sul, Castelo Branco e Portimão. No ano lectivo de 2005/2006 o ensino funcionou em 49 dos 55 estabelecimentos prisionais, o que corresponde a 89,1%. Em 2006/2007, funcionou em 45 dos 53 estabelecimentos, correspondendo a 84,9%. Verifica-se, portanto, uma diminuição do parque escolar de 4,2%. Esta tendência vem contrariar os ideais cada vez mais preconizados nas orientações e documentos internacionais. As Regras Penitenciárias Europeias referem, no ponto 28.1 que “Todas as prisões devem envidar esforços para proporcionar aos reclusos o acesso a programas de ensino tão completos quanto possível e que respondam às suas necessidades individuais, tendo também em conta as suas aspirações” (CE, 2007: 12). Por sua vez, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, salienta, no artigo 3.º, que a educação e formação deve ser acessível a todos, sem excepção: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990).

Como já foi referido e como se pode observar pela tabela 4, o número total de reclusos que frequentaram o ensino na prisão no ano lectivo de 2005/2006 foi de 3465 enquanto que no ano lectivo de 2006/2007 foi de 3250. No entanto, este valor não corresponde ao número de alunos que o concluíram com sucesso. De acordo com a DGSP (2006), dos 3465 ingressos em 2005/2006, 1550 (44,7%) saíram antes de concluído o ano. Este valor diz respeito às anulações. “As anulações correspondem às saídas do sistema de ensino, dentro da prisão, durante todo o ano escolar” (DGSP, 2006: 38) e contabilizam as desistências, as transferências e libertações dos reclusos. Do total das anulações, 26% teve como motivo a libertação (DGSP, 2006). Dos 3465 reclusos que ingressaram, 1501 obtiveram aproveitamento escolar, isto é, 43,3%. A tabela 7 resume o movimento escolar – inscrições, anulações e alunos com aproveitamento – no ano lectivo de 2005/2006.

Nível de Ensino	Inscrições	Anulações	Alunos com aproveitamento
1.º CEB	931	423	262
2.º CEB	881	503	286

3.º CEB	1 404	539	796
Secundário	213	85	135
Superior	36	-	22
Total	3 465	1 550	1 501

Tabela 7 – Movimento escolar 2005/2006 (fonte: DGSP, 2006)

No ano lectivo de 2006/2007, houve um total de 3250 inscrições. Destes, 1536 (47,3%) saíram antes de concluído o ano “sendo que 21,03% das anulações tiveram como motivo a libertação” (DGSP, 2007: 43). Obtiveram aproveitamento escolar 1394, correspondendo a 42,9%. A tabela 8 resume o movimento escolar – inscrições, anulações e alunos com aproveitamento – no ano lectivo de 2006/2007.

Nível de Ensino	Inscrições	Anulações	Alunos com aproveitamento
1.º CEB e EFA B1	944	440	249
2.º CEB e EFA B2	762	442	263
3.º CEB e EFA B3	1 234	575	681
Secundário	262	79	175
Superior	48	-	26
Total	3 250	1 536	1 394

Tabela 8 – Movimento escolar 2006/2007 (fonte: DGSP, 2007)

No que respeita às desistências, a DGSP (2007: 45) afirma que “tal como em anos anteriores, continuam a ter um peso bastante significativo no cômputo das anulações”. Estas ocorrem, sobretudo, no primeiro trimestre do ano lectivo. Este facto permite “relacionar directamente a motivação dos reclusos com o processo de ensino/aprendizagem e considerar que quanto mais construído e consolidado estiver este processo mais dificilmente se abandona a escola” (DGSP, 2007: 45). De uma forma geral, verifica-se que do total de inscritos no ensino nos estabelecimentos prisionais, que já de si não corresponde ao total de reclusos mas a números inferiores, mais de metade não obtém aproveitamento. Relativamente às anulações por motivo de transferência, a DGSP (2007: 44) afirma que “ se evitam as transferências dos reclusos que estão no ensino e, quando isso acontece, assegura-se a possibilidade de retomar os estudos no estabelecimento prisional para o qual foi transferido”. Quando se trata de anulações que têm como motivo a libertação, o aluno pode continuar o seu percurso escolar em meio

livre, dado que o ensino nos estabelecimentos prisionais está integrado no sistema que funciona em meio livre. Não é referido, no entanto, nenhum meio para acompanhar e auxiliar o recluso ou para garantir esta continuidade, após a sua libertação.

O resumo do movimento escolar dos dois anos lectivos analisados encontra-se nas tabelas 9 e 10, que se apresentam de seguida.

Níveis de ensino	Inscrições	Anulações								Aproveitamento escolar			
		Desistências		Libertações		Transferências		Total		Sem certificação	Com certificação	Total	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	N.º	N.º	% face a inscritos
1.º CEB	931	239	25,7%	114	12,2%	70	7,5%	423	45,4%	160	102	262	51,6%
2.º CEB	881	352	40,0%	94	10,7%	57	6,5%	503	57,1%	70	216	286	75,7%
3.º CEB	1404	312	22,2%	159	11,3%	68	4,8%	539	38,4%	796	0	796	56,7%
Secundário	213	32	15,0%	36	16,9%	17	8,0%	85	40,0%	135	0	135	63,4%
Superior	36	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	22	0	22	61,1%
Total	3465	935	27,0%	403	11,6%	212	6,1%	1550	44,7%	1183	318	1501	43,3%

Tabela 9 – Resumo do movimento escolar 2005/2006 (fonte: DGSP, 2006)

Através da análise da tabela 9, verifica-se que o maior número de inscrições ocorreu no 3.º CEB. A percentagem mais elevada de desistências ocorreu no 2.º CEB. Com a excepção do que se verifica no ensino secundário, onde o motivo de anulações foi, maioritariamente, a libertação, em todos os restantes níveis de ensino a desistência foi o principal motivo de anulação. Em termos percentuais, foi no 2.º CEB que se verificaram mais anulações. É também neste nível de ensino que o aproveitamento escolar, expresso na percentagem face ao total de inscritos, é mais elevado. A percentagem de alunos com aproveitamento escolar, face ao total de inscritos, é de 43,3%, ou seja, menos de metade.

Níveis de ensino	Inscrições	Anulações								Aproveitamento escolar			
		Desistências		Libertações		Transferências		Total		Sem obtenção de nível e/ou parcelar	Com obtenção de certificação	Total	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	N.º	N.º	% face a inscritos
1.º CEB	944	243	25,7%	94	10,0%	103	10,9%	440	46,7%	139	110	249	26,4%
2.º CEB	762	287	37,7%	67	8,8%	88	11,5%	442	58,0%	57	206	263	34,5%
3.º CEB	1234	320	25,9%	142	11,5%	113	9,2%	575	46,6%	681	0	681	55,2%
Secundário unidades	44	2	4,5%	4	9,1%	1	2,3%	7	15,9%	24	0	24	54,5%
Secundário módulos	218	38	17,4%	16	7,3%	18	8,3%	72	33,0%	151	0	151	69,3%
Superior	48	0	0,0%	0	0,0%	0	0	0	0,0%	26	0	26	54,2%
Total	3250	890	27,4%	323	9,9%	323	9,9%	1536	47,3%	1078	316	1394	42,9%

Tabela 10 – Resumo do movimento escolar 2006/2007 (fonte: DGSP, 2007)

Através da análise da tabela 10, verifica-se que o maior número de inscrições ocorreu no 3.º CEB e que a percentagem mais elevada de desistências ocorreu no 2.º CEB, à semelhança do ano lectivo anterior. Com a excepção do que se verifica no ensino secundário por unidades capitalizáveis, onde a maioria das anulações teve como motivo a libertação, em todos os restantes níveis de ensino a desistência foi o principal motivo de anulação, também como no ano lectivo transacto. Estas desistências, tendo em conta as baixas qualificações escolares da população reclusa, podem ser entendidas como um fenómeno contínuo ao abandono escolar verificado em situação de liberdade. Em termos percentuais, continua a ser no 2.º CEB que se registam mais anulações. O aproveitamento escolar face ao total de inscritos é mais elevado no ensino secundário por módulos, no ano lectivo de 2006/2007. A percentagem de alunos com aproveitamento escolar face ao total de inscritos neste ano lectivo é de 42,9%, mantendo-se em valores abaixo de metade, à semelhança do ano anterior.

De acordo com a DGSP (2007), nos últimos 15 anos tem vindo a manter-se estabilizado entre os 40% e os 45% face ao número total de inscritos e a taxa de sucesso ao nível do 3.º CEB e do ensino secundário tem evidenciado um aumento significativo, com maior impacto nos cursos EFA.

O principal objectivo da formação profissional ministrada em contexto prisional é “transmitir conhecimentos técnicos e hábitos de trabalho aos reclusos, instrumentos que passarão a ter ao seu dispor para uma melhor reinserção social” (DGSP, 2007: 47). O sistema de formação profissional nas prisões apresenta duas vertentes. Uma delas, corresponde à formação que se encontra inserida no sistema de ensino e que é tutelada pelo Ministério da Educação. A outra diz respeito à formação profissional direccionada para a reinserção no mercado de trabalho, sendo tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (DGSP, 2007). A DGSP (2007) refere que as acções de formação profissional desenvolvidas procuram ir de encontro às necessidades do mercado de trabalho, tanto ao nível dos conteúdos, como das áreas de formação.

A oferta de formação profissional nos anos lectivos de 2005/2006 e 2006/2007 proporcionou cursos de formação inicial (qualificação inicial) e cursos de educação e formação de adultos (EFA), com dupla certificação. A DGSP (2007: 48) explica que se elabora um Plano de Formação, que decorre do “levantamento de necessidades de formação profissional dos reclusos conjugadas com as condições físicas dos estabelecimentos prisionais, perfil dos formandos, e necessidades do mercado de

trabalho”. Com o Plano de Formação pretende-se adequar melhor a oferta formativa a proporcionar às necessidades e realidades de cada recluso, de cada estabelecimento e do mercado de emprego.

No relatório da DGSP 2005/2006 refere-se que a diminuição de candidaturas ao POEFDS (Programa Operacional Emprego Formação e Desenvolvimento Social) condicionou o número de total de acções e de formandos, que diminuiu em 2006, comparativamente a 2005. Decorrente deste facto, verificou-se também um aumento do número de acções de dupla certificação, com carga horária e custos superiores por acção.

A distribuição das acções por regiões, assim como o número de formandos, nos anos de 2006 e 2007, encontra-se evidenciada na tabela 11.

Região	N.º de acções		N.º de formandos	
	2006	2007	2006	2007
Lisboa e Vale do Tejo	52	31	583	378
Norte	47	41	578	525
Centro	32	13	377	153
Alentejo	10	3	Não especificado	
Algarve	5	2	Não especificado	
Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores	14	3	153	25

Tabela 11 – Distribuição das acções de formação em 2006 e 2007 por regiões

Como se pode verificar através da análise dos dados constantes na tabela, a região de Lisboa e Vale do Tejo foi aquela onde decorreu o maior número de acções e também aquela que apresentou o número de formandos mais elevado no ano de 2006. Em 2007 esta situação verificou-se na região Norte. As áreas de formação mais procuradas pelos reclusos em 2006 foram as Tecnologias de Informação e Comunicação, Construção Civil e Obras Públicas, Produção Agrícola, Metalurgia e Metalomecânica, Materiais (Indústria da Madeira) e Electricidade e Energia. Em 2007, tiveram mais procura a Construção civil e Obras Públicas, Produção Agrícola, Metalurgia e Metalomecânica e Materiais (Indústria da Madeira), Electrónica e Serviços).

Os números relativos à formação profissional, no que respeita ao número de acções e ao número de formandos em 2006 e 2007 encontram-se resumidos na tabela 12.

Ano	N.º de acções	N.º de formandos
-----	---------------	------------------

2006	160	1873
2007	93	1143

Tabela 12 – Sinopse da formação profissional em 2006 e 2007 (fonte: DGSP, 2007)

De uma forma geral, é evidente um decréscimo significativo quer no número de acções, quer no número de formandos, no ano de 2007 em comparação com 2006.

A tabela 13 resume as entidades que promoveram acções de formação profissional no ano de 2006, o número de acções, de horas de formação e de reclusos que participaram.

Entidade formadora	N.º de acções	N.º de horas de formação	N.º de formandos
Centro Protocolar da Justiça	93	38288	1105
IEFP	28	19537	314
PROSALIS	11	7356	134
ADERE/PERFIL	5	3852	65
Outras entidades	23	8061	255

Tabela 13 – Entidades formadoras, número de acções, de horas e de formandos em 2006 (fonte: DGSP, 2006)

Ao longo do ano de 2006 tiveram lugar um total de 160 acções de formação profissional, num total de 77094 horas e nas quais participaram 1873 formandos.

A tabela 14 resume as entidades que promoveram acções de formação profissional no ano de 2007, o número de acções, de horas de formação e de reclusos que participaram.

Entidade formadora	N.º de acções	N.º de horas de formação	N.º de formandos
Centro Protocolar da Justiça	53	29054	656
IEFP	28	18020	360
Ministério da Educação e outras entidades	12	6038	127

Tabela 14 – Entidades formadoras, número de acções, de horas e de formandos em 2007 (fonte: DGSP, 2007)

Ao longo do ano de 2007 tiveram lugar um total de acções de formação profissional, num total de 53112 horas e nas quais participaram 1143 formandos.

No que concerne à actividade laboral dos reclusos, a DGSP (2006), no relatório de actividades 2005/2006, divide-a de acordo com dois grandes eixos de actuação. Um deles corresponde ao trabalho realizado dentro dos estabelecimentos prisionais e o outro ao trabalho que se realiza em regime aberto, quer voltado para o interior do estabelecimento (RAVI) quer voltado para o exterior (RAVE). Para o desenvolvimento do trabalho dentro dos estabelecimentos prisionais foram criados novos espaços oficiais e promoveu-se a articulação com entidades do sector privado às quais os reclusos prestam alguns serviços. No entanto, “a principal ocupação laboral dos reclusos no interior dos estabelecimentos prisionais diz respeito a actividades de manutenção que se repartem entre a faxina e a recuperação e conservação dos espaços. O trabalho oficial, em que se incorporam todas as tarefas relacionadas com a construção civil, é a segunda grande área de ocupação, seguindo-se o trabalho na agro-pecuária que só é possível nalguns poucos estabelecimentos prisionais” (DGSP, 2006: 44).

O trabalho desenvolvido fora dos estabelecimentos prisionais decorreu, na sua maioria, ao abrigo de protocolos celebrados com entidades públicas e privadas, distribuídas por todo o território nacional. Em 2006 foram celebrados 15 protocolos de cooperação no âmbito do trabalho / formação / reinserção social. Do total referido, 12 dizem respeito à área laboral, 2 à área de formação profissional e 1 ao Centro de Novas Oportunidades. Os reclusos que se encontram em RAVE, em RAVI ou regime fechado ao abrigo de protocolos de cooperação com entidades públicas e privadas, desenvolvem as suas actividades, maioritariamente, nos seguintes sectores de actividades: limpeza e manutenção de espaços públicos, obras de beneficiação e reparação de espaços, reabilitação da rede hidrográfica e ocupação laboral (montagem de componentes vários: electricidade, papel, plástico). A estas actividades há a acrescentar o emprego e formação através da manutenção do posto de trabalho em liberdade, do apoio à reinserção social e de cursos de formação profissional e de competências. De acordo com a DGSP (2006: 45) os protocolos de cooperação referidos “têm constituído um contributo muito positivo na sensibilização da comunidade e da opinião pública em geral para a problemática prisional e para uma efectiva e consensual política de reinserção social”. Também para os reclusos pode ser entendido como factor de motivação, dado que promove a sua responsabilização ao longo do cumprimento da pena e no regresso à vida livre. O facto de alguns reclusos manterem o posto de trabalho após a libertação é um reforço positivo a este tipo de práticas.

Ao longo do ano de 2007, procurou-se diversificar as actividades de trabalho e ocupação assim como adequa-las às características da população prisional e à oferta de trabalho

disponível (DGSP, 2007). A actividade laboral continuou a ser desenvolvida no âmbito das infra-estruturas económicas existentes e através da articulação com entidades do sector privado, à semelhança do ano transacto. De acordo com a DGSP (2007), a oferta e o número de postos de trabalho disponíveis para os reclusos aumentou. No final do ano de 2007, o número de reclusos que exerciam actividade laboral remunerada no interior dos estabelecimentos era de 5293. A distribuição de reclusos com actividade por estabelecimentos prisionais em 2007 encontra-se clarificada na tabela 15.

Estabelecimentos Prisionais	N.º de reclusos com actividade
Centrais	3892
Especiais	449
Regionais	952
Total	5293

Tabela 15 – Reclusos com actividade por tipo de estabelecimento prisional (fonte: DGSP, 2007)

Verifica-se que é nos estabelecimentos prisionais centrais que existe maior número de reclusos com actividade laboral remunerada, seguido dos estabelecimentos regionais e, por último, dos especiais. As áreas de actividade económica pelas quais se distribuem os reclusos são as seguintes: “actividades relacionadas com edifícios, plantação e manutenção de jardins; actividades de acabamentos de edifícios; indústria transformadora (fabricação de têxteis, indústria da madeira, fabricação de produtos metálicos, montagem de componentes,...) bem como agricultura e produção animal combinados” (DGSP, 2007: 53). Relativamente à ocupação laboral de reclusos no exterior dos estabelecimentos prisionais, a DGSP (2007), no relatório de actividades, refere que foram celebrados 34 protocolos no âmbito do trabalho (26), formação (4) e cooperação para a inclusão social (4), mais 19 que no ano anterior. “O número de reclusos envolvidos foi de 730, dos quais 297 em RAVE, 156 em RAVI e 277 em regime fechado.” (DGSP, 2007: 55). Em termos percentuais, verificou-se, em relação a 2006, um aumento de 103,4% para os presos em RAVE, 14,7% para os que se encontram em RAVI e 16,8% para reclusos em regime fechado. É, portanto, um aumento considerável, em particular no caso de reclusos em RAVE. As actividades executadas predominam nos sectores da indústria transformadora, construção, actividades administrativas e serviços de apoio. Uma das práticas instituídas no âmbito da ocupação laboral dos reclusos foi a criação da Bolsa de Trabalho Prisional. De acordo com a DGSP (2007), esta bolsa de emprego tem como objectivo organizar o trabalho prisional e disponibilizar em linha uma

base de dados capaz de divulgar o número de postos de trabalho disponíveis em cada estabelecimento prisional. Por outro lado a bolsa de trabalho prisional permite que potenciais empregadores divulguem as suas ofertas de trabalho, “contribuindo assim para o processo de inclusão de cidadão sem cumprimento de medida privativa de liberdade, em especial, dos que revelam maiores dificuldades na obtenção de um trabalho” (DGSP, 2007: 55).

As actividades socioculturais e desportivas podem ser consideradas também uma forma de educação e de reinserção social, na medida em que contribuem não só para a saúde física e mental, mas também para o desenvolvimento de valores e atitudes de cidadania. Tal como é afirmado no relatório da DGSP, “para além da sua vertente lúdica, podem assumir, sobretudo junto de indivíduos privados de liberdade, um papel relevante na formação de valores sociais, éticos, estéticos e humanistas” (DGSP, 2006: 45). Estes aspectos são cada vez mais importantes ao falar-se em educação ao longo de toda a vida, assente nos quatro pilares referidos por Delors (2006). São “vertentes da formação humana que podem contribuir para uma maior e melhor compreensão da realidade e ajudar a desenvolver o sentido crítico dos sujeitos, tendo em vista um exercício responsável da cidadania” (DGSP, 2006: 45). Numa população cujo exercício da cidadania se encontra limitado pela privação da liberdade, as actividades socioculturais e desportivas poderão constituir um agente motivador para a recuperação da autonomia, da responsabilidade e de valores éticos e morais.

Das actividades socioculturais realizadas em 2006 fizeram parte o teatro, a música, edição de jornais, artes plásticas, leitura, organização de debates e sessões de informação, desporto e comemoração de festividades periódicas. Algumas das actividades realizadas encontram-se apresentadas no relatório da DGSP (2006), como o XII Festival de Música Inter-Prisões, envolvendo 24 estabelecimentos prisionais e no qual participaram mais de uma centena de reclusos. No X Concurso Nacional de Postais de Natal foram apresentados 287 trabalhos, provenientes de 31 estabelecimentos prisionais. Aos reclusos que ficaram classificados em 1.º, 2.º e 3.º lugar foram atribuídos prémios pecuniários. A DGSP (2006: 46) reconhece à animação e dinamização da leitura “uma importância primordial pela sua vertente lúdica, cultural e de acréscimo de competências sociais”. Ao longo do ano de 2006 continuou em vigor o protocolo existente com o Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, ao abrigo do qual foram realizados diversos projectos em 16 estabelecimentos prisionais.

No ano de 2007, de acordo com a DGSP (2007) foi dado maior ênfase às actividades socioculturais, promovendo novas formas de divulgação junto dos presos. A nível nacional, tiveram lugar as seguintes actividades: XIII Festival de Música Inter-Prisões, com a participação de 26 EP e mais de 100 reclusos; XI Concurso Nacional de Postais de Natal em que participaram 25 EP e foram apresentados 203 trabalhos individuais; Concurso Nacional de Pintura, em que participaram 15 EP e foram apresentados 40 trabalhos individuais; animação e dinamização da leitura, através do protocolo existente com a Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas, em que participam 20 EP. Além das referidas actividades, teve lugar também a mostra conjunta e venda de Natal e ainda a edição de jornais e revistas. À semelhança do que sucedeu no ano de 2006 em relação aos anteriores, também no ano de 2007 o espólio das bibliotecas das prisões portuguesas continuou a aumentar. Comparativamente a 2006, em 2007 registou-se um aumento de 12043 obras, perfazendo um total de 187554 no final do ano. Ao longo do ano de 2007 foram requisitados 33233 livros. O relatório de actividades de 2007 resume também as actividades de âmbito sociocultural desenvolvidas a nível local. O tipo de actividades e a sua ocorrência encontram-se sintetizados na tabela 16.

Tipo de Evento	N.º
Leitura e escrita	266
Artes expressivas	197
Projecto educativo	199
Encontros temáticos	271
Desenvolvimento pessoal e social	159
Artes plásticas	163
Trabalhos gráficos	57
Exposições	106
Prática desportiva	300
Competições desportivas	144
Outras actividades físicas	32
Outro tipo de jogos	109
Outros eventos	275
TOTAL	2278

Tabela 16 – Eventos socioculturais realizados a nível local, em 2007 (fonte: DGSP, 2007)

No decorrer de 2007, foram realizados 2278 eventos de carácter sociocultural, a nível local. A prática desportiva, os encontros temáticos e a leitura e escrita foram os que tiveram lugar em maior número.

A actividade desportiva praticada incidu nas modalidades apresentadas na tabela 17.

Modalidade	N.º de estabelecimentos prisionais em que é praticada	
	2006	2007
Ténis de Mesa	46	40
Futsal	44	43
Remo Indoor	33	33
Ginástica de Manutenção	31	25
Voleibol	31	36
Musculação	26	25
Basquetebol	24	23
Andebol	16	10
Atletismo	10	8
Futebol de Onze	3	3

Tabela 17 – Modalidades desportivas praticadas em 2006 e 2007 (fonte: DGSP, 2006 e DGSP, 2007)

Através da análise da tabela 17, verifica-se que as modalidades desportivas mais comuns a todos os estabelecimentos prisionais, em ambos os anos analisados, são o ténis de mesa e o futsal. Apenas o voleibol passou a ser praticado em maior número de EP em 2007 relativamente a 2006.

O número de praticantes por modalidade desportiva encontra-se resumido na tabela 18.

Modalidade	N.º de praticantes	
	2006	2007
Futsal	2534	2464
Musculação	1794	1618
Ginástica de Manutenção	1503	1586
Remo Indoor	818	802
Voleibol	769	899
Ténis de Mesa	606	532
Basquetebol	552	564

Andebol	257	140
Atletismo	252	273
Futebol de Onze	237	50

Tabela 18 – Praticantes por modalidade desportiva, em 2006 e 2007 (adaptado de DGSP, 2006 e DGSP, 2007)

Pode observar-se, através dos dados constantes da tabela 18, que as modalidades com maior número de praticantes nos anos de 2006 e de 2007 são o futsal, seguido da musculação e da ginástica de manutenção. As modalidades que viram o seu número de praticantes aumentar de 2006 para 2007 são a ginástica de manutenção, o voleibol, o basquetebol e o atletismo. Em todas as restantes verificou-se diminuição do número de praticantes. Registaram-se quebras significativas nos casos do futebol de onze e do andebol.

Relativamente às competições organizadas a nível nacional e regional, a DGSP (2007: 60) afirma que estes ao possibilitarem a participação dos reclusos em eventos estruturados e enquadrados tecnicamente, têm também por objectivos, “além dos estritamente desportivos e de promoção da saúde (...) contribuir para o tratamento penitenciário através do aproveitamento das componentes pedagógicas e comportamentais inerentes às actividades desportivas”.

As modalidades de futsal e remo indoor recebem o apoio da Federação Portuguesa de Remo e de diversas associações regionais de futebol, respectivamente, através do apoio técnico prestado na realização das competições de âmbito nacional e regional, elevando o grau de qualidade desses eventos (DGSP, 2007).

Projectos e programas específicos em curso

De acordo com a DGSP (2009) decorrem, actualmente em vários estabelecimentos prisionais, programas e projectos que abrangem diferentes domínios, desde a promoção da saúde, ao combate à toxicodependência, à inovação dos serviços e à promoção da educação e da inclusão. Dado o âmbito do presente trabalho, apenas serão explicitados os que se encontram mais directamente vocacionados para a inclusão e a educação.

O projecto “Rumos de Futuro – da prisão para a inclusão” tem como objectivo principal o desenvolvimento de novas metodologias, com vista a aumentar a eficácia do processo de reinserção social dos reclusos “promovendo a co-responsabilização das entidades parceiras na inserção sócio-laboral de reclusos, a sensibilização e envolvimento de

empregadores e o apoio às famílias” (DGSP, 2009). A entidade interlocutora é o Estabelecimento Prisional de Sintra e tem como parceiros nacionais a Associação Empresarial da Região de Lisboa, Associação Nacional de Jovens para a Acção Familiar, a Associação Nacional de Jovens Empresários, Cirius – Centro de Investigação Inter-regionais e Urbanas, Cidater – Cooperativa de Ensino e Cultura, Santa Casa da Misericórdia da Amadora e o Centro de Estudos de Serviço Social da Universidade Católica Portuguesa. A DGSP (2009) refere a existência de parceiros internacionais em Inglaterra, Bélgica e Itália, no entanto não os particulariza.

O programa Grundtvig é um dos programas sectoriais do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. De acordo com a Agência Nacional Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, o programa Grundtvig “visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação de adultos através da realização de diferentes actividades de cooperação a nível europeu”, procurando atender “às necessidades de ensino e de aprendizagem dos intervenientes em todas as formas de educação de adultos, bem como dos estabelecimentos e organizações que fornecem ou promovem essa educação.” (Agência Nacional Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, 2008). Relativamente às parcerias de aprendizagem Grundtvig, a DGSP (2009) afirma que, desde o ano de 2005, foram apresentados os projectos “By learners, for learners”, “RESO – Faciliter la réintégration social des prisonniers par le partenariat local” e “VIP – Visiting in Prison”. Todos estes projectos, encontram-se, ainda, a decorrer.

O projecto “By learners, for learners” decorre no estabelecimento prisional regional de Leiria e tem como principal objectivo a elaboração de material de leitura, em particular, de livros, pelos alunos/reclusos. A publicação dos mesmos está prevista em cada uma das línguas dos cinco países que integram a parceria: Portugal, Reino Unido, Bélgica e Hungria. Ao longo do projecto, são organizados encontros em cada um dos países. Em Portugal esse encontro foi promovido no estabelecimento prisional regional de Leiria, em 2007, no mês de Maio.

No estabelecimento prisional de Coimbra decorre o projecto “RESO – Faciliter la réintégration social des prisonniers par le partenariat local”. Com este projecto pretende-se fomentar o envolvimento e participação dos reclusos em grupos de aprendizagem, a partir da experiência de cada um e do seu conhecimento de base, com a participação de parceiros locais. A nível internacional, são parceiros no projecto “RESO” outras instituições em Espanha, Itália, França e Reino Unido.

O projecto “VIP – Visiting in Prison” foi iniciado no estabelecimento prisional regional de Felgueiras. No entanto, após o encerramento desta valência, foi transferido para o estabelecimento prisional regional de Braga. O projecto “VIP – Visiting in Prison” tem como objectivo principal a concepção de um livro que funcione como guia/auxiliar às crianças e familiares que visitam a prisão. À semelhança do livro a elaborar pelo projecto “By learners, for learners”, a sua publicação será feita em cada uma das línguas dos oito países parceiros: Portugal, Espanha, Itália, Polónia, Finlândia, Reino Unido, Dinamarca e Alemanha. Também como no referido projecto, são promovidos encontros em cada um dos países. Em Portugal esse encontro teve lugar em Junho de 2007, nos estabelecimentos prisionais de Braga e de Santa Cruz do Bispo.

*

Em Portugal a execução das medidas privativas de liberdade é definida por um documento com trinta anos, com alterações feitas há mais de vinte anos mas que, de um modo geral, vai de encontro ao que é preconizado pelos documentos internacionais analisados. Particularmente em respeito à educação e formação, os documentos analisados são vagos. Em relação ao ensino da população prisional, regulamentado pelo despacho – conjunto n.º 451/99, verifica-se que este documento define aspectos relativos à escolarização em meio prisional e não tanto nas perspectivas de educação e formação apresentadas pela UNESCO. As medidas de flexibilização da pena actualmente existentes em Portugal são os regimes abertos voltados para o interior e exterior e as saídas do estabelecimento. A estrutura nuclear e as competências das unidades orgânicas da DGSP, em particular a DGEMPL e a DSS, as que mais de perto acompanham os reclusos, evidenciam sobretudo uma preocupação com a organização interna e não tanto com o tratamento penitenciário. Os Centros de Competências actualmente existentes apresentam, no que respeita à educação e formação, uma menor estruturação e definição de atribuições e competências em relação ao modelo anterior. Nas prisões portuguesas verifica-se que a educação e formação (ainda) não está acessível a todos os reclusos, sem excepção.

Conclusão

Ao longo dos tempos foi possível observar diversas modificações das penas e do tratamento dos reclusos nas prisões. Encontramos na Antiguidade a aplicação de castigos directos sobre o corpo do indivíduo, sem limites de violência e de crueldade evidente. A prisão não existia ainda como instituição, embora existisse enquanto local de permanência dos condenados que esperavam a execução da pena, geralmente a morte. Na Idade Moderna verifica-se que a violência continua a ser aplicada, é ainda a época dos castigos que Foucault (1975) designa de suplícios. Começam a surgir as primeiras críticas à forma de tratamento dos reclusos pelas vozes de Jean Mabillon (1632-1707), John Howard (1726-1790) e Cesare Beccaria (1738-1794). Na Idade Contemporânea é possível reconhecer uma certa preocupação com a institucionalização das prisões através da criação de sistemas com características e regras específicas. Surge, então, o sistema progressivo, em que o tempo da pena era distribuído por fases ao longo das quais os privilégios concedidos ao recluso aumentavam, com vista a estimular o comportamento adequado, para a posterior reinserção social. Encontra-se já visível a importância atribuída à ressocialização do indivíduo, sinónimo de que a prisão não teria apenas a função de punir, mas também de corrigir. Nos nossos dias, é evidente a preocupação com a humanização das penas e do tratamento do recluso. A sociedade evoluiu no sentido de uma crescente preocupação com o indivíduo enquanto cidadão com deveres, mas também com direitos. A finalidade das prisões reflecte também esta evolução. As teorias que procuram justificar as finalidades das prisões demonstram, ao longo dos tempos, um aumento da preocupação com a reeducação e a reinserção social dos reclusos. As formas de castigar a prática de comportamentos não conformes às normas evoluíram ao longo dos tempos, acompanhando o processo evolutivo das próprias sociedades e, conseqüentemente, das próprias normas. Compreendendo a finalidade da prisão de castigar os indivíduos e de dissuadir e prevenir a prática de novos comportamentos desviantes, é possível inferir que esta instituição tenha evoluído ao longo dos tempos, procurando dar resposta aos intentos da sociedade e aquilo que a sociedade dela pretende. Os estabelecimentos prisionais foram evoluindo em aspectos como a própria arquitectura, a finalidade da sua existência ou o tratamento prestado aos reclusos que neles se encontram. De local de breve permanência do acusado até à sentença e sua execução, geralmente a morte, passando por local de penitência e de

castigo, a local de recuperação e de reeducação com vista a uma posterior reinserção na sociedade, as prisões percorreram ao longo da sua existência um caminho sinuoso e complexo, de teorias e práticas nem sempre consentâneas entre si e nem sempre capazes de ir de encontro às necessidades do indivíduo e da sociedade.

A crescente atenção para a importância que as prisões têm (ou que lhes deveria ser atribuída) em cada sociedade, enquanto locais de castigo, mas sobretudo enquanto locais de permanência temporária (nos países em que não existe pena de morte nem de prisão perpétua), ao longo da qual se pretende a correcção e a reeducação, para uma posterior reinserção social, a bem do próprio recluso e a bem da sociedade, suscitou a elaboração de documentos que procuram definir linhas de orientação para o tratamento penitenciário. A mistura de culturas diferentes num planeta cada vez mais globalizado veio alterar o peso dos conceitos de âmbito local, regional e nacional. Isto acontece especialmente quando se fala da mesma realidade, mas em contextos diferentes. As prisões são uma realidade comum à humanidade, quer em termos de tempo, quer em termos de espaços. Do mesmo modo, as aspirações atribuídas a estas instituições tendem a globalizar-se. A Organização das Nações Unidas e o Conselho da Europa apresentam, respectivamente, as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (1977) e as Regras Penitenciárias Europeias (2006), documentos que procuram aludir ao rumo que as prisões devem tomar, numa perspectiva de reeducação, reinserção social e respeito pelos direitos humanos. Tratam-se de dois documentos com semelhanças entre si, redundantes em alguns pontos quando comparados determinados conteúdos, e que preconizam o tempo de reclusão na óptica do tratamento penitenciário e não do mero castigo por privação de liberdade do indivíduo e dos seus direitos fundamentais. Estas orientações internacionais para o tratamento dos reclusos, assim como as respectivas particularizações para o domínio da educação e formação na prisão, apresentam em comum a preocupação de que a pena privativa de liberdade não seja, também, uma pena privativa de direitos humanos. Estes instrumentos tendem, no entanto, a ressaltar os aspectos ambientais e físicos da prisão quando comparados com a preocupação evidenciada com o tratamento do recluso a nível de relações humanas.

A educação e formação é um direito humano básico, tal como a higiene pessoal, portanto a ênfase dada à primeira deveria ser, pelo menos, igual e tão pormenorizada como a que se dá à segunda. Os direitos humanos devem, por isso, ser vistos como algo mais abrangente do que a satisfação das necessidades imediatas de sobrevivência no presente. A preparação para a inclusão no futuro é um direito para todos, muito

particularmente para quem vive em ambiente prisional e precisa de uma segunda oportunidade.

Neste sentido, e entendendo que a própria socialização faz parte do processo educativo, conclui-se a necessidade de compreender o que para a educação actualmente se almeja. Os conceitos preconizados pela UNESCO, de um modo geral, desenham a educação enquanto fenómeno constante e nunca terminado, acessível a todos, ao longo de toda a vida. Todos os indivíduos, sem excepção, têm direito e devem ter acesso à educação ao longo de toda a sua vida, e capaz de suprir, pelo menos, as necessidades básicas de aprendizagem, bem como as necessidades educativas especiais que possam apresentar. A educação assume, cada vez mais, um papel fundamental na promoção do progresso científico, económico, tecnológico, social e pessoal. Com o fenómeno da globalização, só a educação será capaz de constituir um motor de desenvolvimento e inovação. Simultaneamente, é com ela que se solidificam os valores comuns e se constroem as identidades individuais. Cada vez mais, o conceito de educação e formação tem que se diferenciar do conceito de escolarização. Educar não pode ser apenas escolarizar, habilitar com níveis de ensino e certificados e apresentar resultados numéricos. Entendida como direito de todos, a educação e formação deve ser efectivamente acessível a todos, sem excepções, em todos os lugares e ao longo de toda a vida. A educação e formação não assentará apenas num dos domínios da vida do indivíduo, mas nos quatro pilares que Delors (1996) define: o domínio do conhecimento, o domínio do saber fazer, o domínio social e o domínio do ser. Uma educação e formação para todos ao longo de toda a vida estará presente também no tempo de reclusão do indivíduo, caso ocorra. Se o recluso praticou comportamentos desviantes que o conduziram à privação da liberdade, apresentava também necessidades educativas especiais, dado que o seu processo de socialização não se revelou eficaz para prevenir a ocorrência desses comportamentos. Por outro lado, se a finalidade das prisões é castigar o indivíduo, reabilitando-o para posteriormente o reinserir na sociedade, então a educação e formação em meio prisional é fundamental. Essa educação e formação, além de não poder assentar apenas na escolarização, sob pena de não estar suportada pelos quatro pilares referidos por Delors (1996), deve ser uma educação pessoal e social, para a libertação, a responsabilização e capaz de conferir autonomia e heteronomia ao sujeito. Esta autonomia e heteronomia serão as ferramentas principais do indivíduo no seu retorno à sociedade. Uma educação acessível a todos, ao longo de toda a vida, sem restrições de qualquer nível, é o ideal preconizado, nas declarações de Jomtien (1990), de Salamanca (1994), em Delors (1996) e na Declaração de Hamburgo (1997).

Ambiciona-se uma educação e formação que desenvolva todos os domínios da vida e que torne o indivíduo autónomo, de modo a que este seja capaz de responder às exigências de um mundo em constante transformação. A educação e formação deverá proporcionar ferramentas para a vida e não apenas uma classificação de nível académico. Só uma educação e formação entendida mais além da escolarização será capaz de alcançar este objectivo, e ir de encontro ao que se aspira nos documentos referidos. Uma educação para todos, ao longo de toda a vida, acessível a todos e a cada um na sua especificidade, englobará necessariamente a educação e formação de adultos e, por conseguinte, a educação e formação em contexto prisional.

Privar alguém da liberdade é claramente excluir da sociedade, privando do contacto com a mesma. Estando preso, impedido de contactar com a sociedade, um indivíduo não poderá exercer a sua cidadania ou, se o fizer, fá-lo-á de um modo muito limitado. No momento anterior à detenção, o indivíduo poderia não estar já a exercer a sua cidadania plenamente. A impossibilidade ou limitação da participação nas principais organizações e instituições da sociedade representa uma exclusão. Assim, o processo de exclusão social, com todos os factores que podem ser causa ou consequência, é, simultaneamente, causa e consequência de uma falha no exercício da cidadania e, assim, no processo de educação pessoal e social. Promover a criação de uma sociedade do conhecimento, baseada numa educação acessível a todos, sem excepção, e a cada um, na sua especificidade, e assegurar o acesso ao trabalho e ao emprego será a melhor salvaguarda contra a exclusão social.

A cada sociedade, a cada grupo social, corresponde um dado sistema de regras de conduta, daí que são os valores que lhes estão na base que vão definir o que é considerado um comportamento aceite ou um comportamento a reprimir. São também eles que vão delimitar os conceitos de exclusão e de inclusão social. Desde sempre a sociedade sentiu necessidade de estabelecer normas e, em consequência disso, surgiu associada a cada norma a respectiva punição, para quem a desrespeitasse. Constituindo as normas regras de conduta de um determinado contexto social, os comportamentos contrários a essas regras são denominados de comportamentos desviantes. Os comportamentos considerados desviantes colocam em causa determinada ordem social e podem ser causa ou consequência de situações de exclusão social. A exclusão social pode ter origem em diversos factores, isolados ou associados entre si, e implica uma alteração no exercício da cidadania do indivíduo. Do mesmo modo que as normas e as respectivas punições para os comportamentos desviantes a essas normas foram sofrendo modificações ao longo do tempo, também as formas de castigar, dissuadir e

prevenir comportamentos tidos como inadequados foram variando, reflexo das normas, códigos de conduta, morais e éticos de cada sociedade, também as prisões e as suas finalidades apresentam uma evolução ao longo dos tempos, que reflecte a sua tentativa de adaptação às necessidades sociais. Conhecer e compreender as normas e os valores de uma sociedade é fundamental para compreender os processos de exclusão e de inclusão, para além daquilo que se apregoa.

Nesta linha de pensamento, pode de facto considerar-se que a educação, entendida mais do que escolarização, aliada à existência de um Estado Social, seria a solução para o fim das prisões. Os comportamentos não conformes à norma podem ser entendidos como uma falha a nível da educação por diversos motivos. A educação deve ser a bússola de que fala Delors (1996) que permite navegar ao longo da vida, sem perder o rumo. Uma educação acessível a todos, em qualquer lugar, considerando as necessidades especiais de cada um, pode vir a contrariar a necessidade da existência de prisões na medida em que, tornando o indivíduo um cidadão, consciente dos seus direitos e deveres, torná-lo-á autónomo. Esta autonomia, assim alcançada através da educação, concederá a capacidade de ser livre sem ser libertino. Em vez de cidadãos educadamente domesticados através de uma educação para a domesticação serão cidadãos livremente educados, através da educação para a libertação e para a autonomia.

Em Portugal a execução das medidas privativas de liberdade é regulamentada por um Decreto-Lei do ano de 1979, alterado por outro de 1985. Temos, portanto, uma regulamentação feita por um documento com trinta anos, com alterações feitas há mais de vinte anos. De um modo geral, a legislação portuguesa vai de encontro ao que é preconizado pelos documentos internacionais analisados, ou seja, as Regras Mínimas da ONU e as Regras Penitenciárias Europeias. Temos, no entanto, uma legislação que se salvaguarda a ela própria e que procura salvaguardar o sistema que regulamenta, isto é, o sistema prisional. Na linguagem utilizada encontram-se, frequentemente, conjunções como “se”, “salvo” e expressões como “desde que”. Estas tendem a deixar uma margem de interpretação alargada a quem executa as medidas privativas de liberdade e não tanto ao recluso. Particularmente em respeito à educação, este documento é vago, como também o são os documentos internacionais referidos. Definem-se com mais pormenor aspectos relativos à higiene e à alimentação do que os relativos à educação e formação. As medidas de flexibilização da pena actualmente existentes em Portugal são os regimes abertos voltados para o interior e exterior e as saídas do estabelecimento. A estrutura nuclear e as competências das unidades orgânicas da DGSP, em particular a DGEMPL e a DSS, as que mais de perto acompanham os reclusos, evidenciam sobretudo uma

preocupação com a organização interna e não tanto com o tratamento penitenciário. Os Centros de Competências actualmente existentes apresentam as suas áreas de intervenção mais abrangentes em relação aos que foram extintos aquando da criação destes. Poderá ser positivo para determinadas áreas mas no que respeita à educação e formação, é possível reconhecer uma maior estruturação no modelo anterior em relação ao actualmente em vigor. Em relação ao ensino da população prisional, regulamentado pelo despacho – conjunto n.º 451/99, verifica-se que este documento define aspectos relativos à escolarização em meio prisional e não tanto nas perspectivas de educação apresentadas pela UNESCO, através dos documentos analisados.

Os dados relativos à educação e formação nas prisões portuguesas foram analisados nos relatórios da DGSP de 2005/2006 e 2007. A população prisional portuguesa é uma população heterogénea, com poucas habilitações académicas e profissionais. Verificou-se, no ano de 2007, uma diminuição da população prisional, o que se reflectiu na taxa de detenção e na taxa de ocupação prisional, que se situava, em Dezembro desse ano, nos 93,3% (DGSP, 2007). O ensino nas prisões portuguesas é ministrado nos mesmos moldes do meio livre, em termos de organização curricular, de forma a possibilitar a prossecução dos estudos, após a libertação. Quando o sistema de ensino, de algum modo, não foi suficiente no passado para desenvolver valores e competências capazes de prevenir comportamentos desviantes, é importante equacionar as vantagens e desvantagens de uma educação igual para todos, reclusos e cidadãos em liberdade. Poderá reflectir-se acerca da importância de uma educação e formação para todos mas que seja, sobretudo, a melhor educação para cada um. Neste sentido, é possível compreender a importância das estruturas de educação e formação nas prisões serem idênticas às existentes em meio livre em determinados aspectos mas também depreender que devem ser diferentes de modo a colmatar as necessidades educativas da população reclusa.

A percentagem de reclusos no ensino era, no ano lectivo de 2005/2006, de 27%, tendo diminuído, em 2006/2007 para 25,7%. Do primeiro para o segundo ano analisado, verificou-se que a maior variação ocorrida em termos do número de alunos a frequentar cada nível de ensino, foi registada no ensino superior, ainda que este nível de ensino seja também o que menor número de reclusos frequenta o tem potencial acesso. Após a análise dos dados dos relatórios da DGSP, conclui-se que não se registaram alterações significativas no que respeita à frequência do ensino pelos reclusos, de 2005/2006 para 2006/2007. Neste último ano lectivo analisado, há a referir a introdução de cursos EFA nas prisões portuguesas, nos quais se verificou um aproveitamento escolar superior ao

obtido no ensino recorrente. O parque escolar de 2005/2006 para 2006/2007 diminuiu em 4,2%, o que contraria as orientações internacionais sobre o tratamento penitenciário, assim como acerca da educação, que ambicionam que cada vez mais esta seja acessível a todos sem excepção. Verifica-se, de forma geral, que o total de inscritos no ensino nos EP é reduzido, registando-se valores sempre inferiores a 30% em ambos os anos lectivos analisados. Desses, menos de metade concluem com aproveitamento.

Em relação à formação profissional, os dados apresentados nos relatórios da DGSP não permitem tirar conclusões em relação ao aproveitamento obtido. Pode apenas referir-se que ocorreu, de 2005/2006 para 2006/2007 um decréscimo significativo desta modalidade de ensino, de 160 acções de formação para 93.

Da mesma forma, em relação ao trabalho, só são apresentados dados em relação ao número de reclusos com actividade laboral remunerada no relatório de 2007: 5.293 reclusos.

As actividades socioculturais e desportivas foram, de acordo com a DGSP (2007), mais amplamente divulgadas neste último ano analisado. Não se registaram alterações significativas quer em relação ao tipo de actividades, quer em relação à adesão às mesmas por parte dos reclusos.

Os projectos e programas específicos levados a cabo pela DGSP nas prisões portuguesas abrangem diferentes domínios. Nos que respeitam à educação, verifica-se um cariz particularmente ressocializador, demonstrando ambição na reinserção e inclusão dos reclusos, na medida em que apresentam características que promovem a abertura do sistema prisional à sociedade.

Uma vez neste ponto de elaborar conclusões, e recordando as hipóteses inicialmente levantadas, é possível afirmar que as duas primeiras se verificam em parte, mas não na sua totalidade. Assim, apesar de Portugal ter sido pioneiro na abolição da pena de morte, não se verifica uma atitude de inovação no que respeita ao tratamento penitenciário, particularmente à educação e formação dos reclusos. Em relação à segunda hipótese, confirma-se também que em Portugal as leis vão de encontro, de modo geral, às linhas orientadoras das organizações internacionais ao considerar que todos têm acesso à educação e formação e que o meio prisional não deverá ser excepção. No entanto, e contrariando simultaneamente a terceira hipótese, verifica-se que a capacidade real de ir ao encontro das necessidades educativas da população em meio prisional é insuficiente, não se cumprindo o n.º 1 da Recomendação n.º R(89) 12 que diz que “Todos os reclusos devem ter acesso à educação”. Esta não está acessível a todos os reclusos, bastando

para confirmar tal facto, referir que em nenhum dos anos lectivos cujos dados foram analisados as actividades relativas à educação e formação não funcionaram na totalidade dos EP de Portugal.

Temos portanto um quadro conceptual e legal, nacional e internacional, que preconiza a educação e formação nas prisões acessível a todos. Existem já evidências de inovação no tratamento penitenciário, tendo como exemplos os projectos e programas específicos actualmente a decorrer nos EP de Portugal. Depois de erradicados os problemas das nossas prisões, como o balde higiénico nas celas ou a tortura e tratamentos degradantes, poderá ser altura de uma aposta forte na educação e formação. Por outro lado, não será fundamental esperar pela resolução dos primeiros, quer pelo tempo que poderão demorar a ser resolvidos (se algum dia o chegarem a ser), quer pela ausência de relação causal dos mesmos com a educação e formação.

Como se proclama na Estratégia de Lisboa 2000 (n.º 32): «A nova sociedade baseada no conhecimento proporciona um tremendo potencial de redução da exclusão social... esta nova sociedade acarreta o risco de criar um fosso cada vez maior entre os que têm acesso aos novos conhecimentos e os que deles são excluídos. Para se evitar este risco e maximizar estas novas potencialidades, deverão ser desenvolvidos esforços no sentido de melhorar as aptidões, de promover um acesso mais amplo aos conhecimentos e às oportunidades e de combater o desemprego: a melhor salvaguarda contra a exclusão social é o emprego e o trabalho...» Particularmente para os mais vulneráveis.

Bibliografia

- AMARO, Gertrudes (coord) (2002). *Educação para os direitos humanos – actas do encontro internacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ASSIS, Rafael Damaceno de (2007). A evolução histórica dos regimes prisionais e do sistema penitenciário. [em linha]. Revista *Jus Vigilantibus* S/N. [Consult. 2008-06-05]. Disponível em URL: <http://jusvi.com/artigos/24894>.
- BANDURA, Albert; WALTERS, Richard (1963). *Social Learning and Personality Development*. Londres: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BARBALET, J. M. (1989). *A cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BECCARIA, Cesare (1999). *Dos delitos e das penas*. 2.^a ed. São Paulo: Edipro.
- BOUDON, Raymond (1998). *O justo e o verdadeiro – estudos sobre a objectividade dos valores e do conhecimento*. 2.^a ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- CARPENTER, Eduardo (1912). *Prisões, polícia e castigos*. Lisboa: Typographia de Francisco Luiz Gonçalves.
- CASTRO, Fidel (1976). *Educação em revolução*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- COMISSÃO DE ESTUDO E DEBATE DA REFORMA DO SISTEMA PRISIONAL (2004). Relatório final da Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional. Lisboa: Ministério da Justiça.
- COMISSÃO NACIONAL PARA O ANO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA (1998). *Carta magna – educação e formação ao longo da vida*. Lisboa: CICT.
- COMISSÃO SOBRE SEGURANÇA E MAUS – TRATOS NAS PRISÕES AMERICANAS (2006). *Confrontando o confinamento* [em linha]. Washington D.C.: Comissão sobre Segurança e Maus – Tratos nas Prisões Americanas. [Consult.2006-11-05]. Disponível em: URL:http://www.prisoncommission.org/pdfs/prison_commission_summary_pt.pdf.
- CE (2006). *Recomendação Rec (2006) 2* [em linha]. Conselho da Europa [Consult.2007-07-23]. Disponível em: URL: <http://www.dgsp.mj.pt/paginas/documentos/informacoes/legislacao/RPEuropeias.pdf>.
- CORREIA, Luís de Miranda (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- CUNHA, André Luiz de Almeida e (2003). *Excesso de prazo para formação de culpa no processo penal: as consequências jurídicas e psicossociais para os presos do sistema penitenciário do estado do Pará*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- CUNHA, José F.; GONÇALVES, Rui Abrunhosa; MACHADO, Paulo P. P. (1987). *Psicologia e educação investigação e intervenção*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- CUSSON, Maurice (2002). *Criminologia*. Cruz Quebrada: Casa das Letras.
- DELORS, Jacques (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Asa.
- DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (1994). *Declaração de Salamanca* [em linha]. [Consult. 2007-02-15]. Disponível em: URL: <http://www.dgjidc.min-edu.pt/innovbasic/proj/inclusivas/declaracao-salamanca.doc>.
- DIRECÇÃO-GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS (2006). *Relatório de actividades de 2005/2006*. Lisboa: Ministério da Justiça / Direcção-Geral dos Serviços Prisionais. Disponível em URL: <http://http://www.dgsp.mj.pt/backoffice/uploads/relatorioactividades/20080124050126relact2005-06.pdf>.
- DIRECÇÃO-GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS (2007). *Relatório de actividades de 2007*. Lisboa: Ministério da Justiça / Direcção-Geral dos Serviços Prisionais. Disponível em URL: <http://http://www.dgsp.mj.pt/backoffice/uploads/relatorioactividades/20081020121019RA%202007.pdf>.
- DORES, António Pedro (2004). O lugar das prisões no início do século XXI. Revista *Ideia* n.º 60. Lisboa.
- DORES, António Pedro (org) (2003). *Prisões na Europa*. Oeiras: Celta.
- DORES, António Pedro; PINHO, António Alte (2004). *Vozes contra o silêncio*. Lisboa: Edições Margem.
- DUBAR, Claude (1996). *Socialisation et processus*. Paris: Éditions La Découverte.
- ETCHEGOYEN, Alan (1993). *A era dos responsáveis*. Linda-a-Velha: Difel.
- FAURE, Edgar (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.
- FERREIRA, J. M. Carvalho *et al* (1995). *Sociologia*. Alfragide: McGraw-Hill.
- FERREIRA-DEUSDADO (1891). *O ensino carcerário e o congresso penitenciário internacional de S. Petersburgo*. Lisboa: Imprensa Nacional.

- FIGUEIREDO, Ilda (2001). *Educar para a cidadania* (2.^a ed). Porto: Edições Asa.
- FOUCAULT, Michel (1975). *Vigiar e punir*. 32.^a ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- FREIRE, Paulo (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- FREIRE, Paulo (1976). *Educação como prática da liberdade*. Lisboa: Dinalivro.
- FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- GERTRUDES, Amaro (coord.) (2002). *Educação para os direitos humanos: actas do encontro internacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- GIDDENS, Anthony (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOMES, Conceição (coord.) et al (2003). *A reinserção social dos reclusos – um contributo para o debate sobre a reforma do sistema prisional*. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça Portuguesa / Centro de Estudos Sociais.
- GONÇALVES, João (1907). *A penitenciária perante a loucura*. Porto: Lello & Irmão.
- GONÇALVES, Rui Abrunhosa (2000). *Delinquência, crime e adaptação à prisão*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GONZÁLEZ, Eugénio (coord.) (1996). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Editorial CCS.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNESCO (1998). *V conferência internacional sobre educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- IZQUIERDO, Teresa Maria Rodrigues (2006). *Necessidades educativas especiais: a mudança pelo Relatório Warnock* (dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LEAL, César Barros (2001). *Prisão: crepúsculo de uma era*. 2.^a ed. Belo Horizonte: Del Rey.
- LEFORT, Claude (1992). *Écrire à l'épreuve du politique*. Paris : Calmann-Lévy.
- MARTINS, Ernesto Candeias (1998). *Teoria e prática da protecção e da reeducação – os menores delinquentes e inadaptados em Portugal (1.^a República) – Memória d'Investigació de Doctorat*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (1988a). *Educação igual para todos?*. *Noesis* n.º 6, Lisboa, Março/Abril/Maio, (4-9).

- MEIRELES-COELHO, Carlos (1988b). *Sucesso escolar – a melhor educação para cada um*. Aveiro: Edição do Secretariado Diocesano da Educação Cristã.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2009a). *Educação antiga e medieval (até 1415)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2009b). *Educação na idade moderna (1415-1789)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2009c). *Educação na idade contemporânea (1789-1945)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos (2009d). *Educação na era da globalização (1945-2009)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete da Ministra.
- NEIVA, Andrea Lagares (2006). Afinal, para que servem as prisões? [em linha]. Revista *Autor* N.º 58. [Consult. 2006-11-06]. Disponível em URL: <http://www.revistaautor.com.br>.
- OLIVEIRA, Eduardo (2001). Direitos Humanos – A luta contra o arbítrio numa visão global. Revista *Consulex* n.º 100. Brasília.
- OLIVEIRA, Ana e GALEGO, Ana Marques (2005). *Mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- ONU (1977). *Regras mínimas para o tratamento dos reclusos*. [Consult. 2007-06-10]. Disponível <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tiduniversais/dhaj-NOVO-regrasminimastratareclusos.html>.
- ONU (2008). *Pacto internacional sobre os direitos civis e políticos*. [Consult. 2008-05-13]. Disponível em URL: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tiduniversais/cidh-dudh-direitos-civis.html>.
- OSÓRIO, José; MIRANDA, Fernando de (1946). *Códigos do foro criminal*. Coimbra: Arménio Amado.
- PARSONS, T. (1965). *Políticas e estrutura social*. Nova Iorque: Free Press.
- PINTO, Paulo Roberto Giardullo (2003). *O panóptico: Foucault confirma Orwell* [em linha]. Pará de Minas: Revista Espaço Académico n.º 28. [Consult. 2006-11-05]. Disponível em URL: <http://www.espaçoademico.com.br/028/28cpinto.htm>. PIO, Cleuza (2006). *Sistema*

prisonal e psicologia: inúmeros desafios [em linha]. [Consult. 2007-01-04]. Disponível em URL: <http://www.psicologia.com.pt>.

PLÁCIDO, Manuel (2004). *Execução das medidas privativas de liberdade – Decreto-Lei n.º 265/79 (anotado)*. Lisboa: DGSP.

PONTIFICIO CONSEJO DE JUSTICIA Y PAZ; Comisión Internacional de la Pastoral Penitenciaria Católica (2007). *Los derechos humanos de los presos*. Madrid: EDICE.

RODRIGUES, David (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.

ROSA, Fábio Bittencourt da (1999). *A humanização das penas* [em linha]. Brasília: Revista CEJ n.º 7 [Consult. 2006-11-06]. Disponível em URL: <http://www.cjf.gov.br/revista/numero7/artigo2.htm>.

SANTO, Arnaldo do Espírito (2005). *Imagem da sociedade nos livros penitenciais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS, Boaventura Sousa (2001). Nuestra América: Reinventing a Subaltern Paradigm of Recognition and Re-Distribution. *Theory, Culture and Society* n.º 18, (185-217).

SILVA, José de Ribamar da (2003). *Prisão: ressocializar para não reincidir*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Rodolfo Xavier da (1926). *Crimes e prisões*. 2.ª ed. Lisboa: Aillaud e Bertrand.

SKINNER, Burrhus Frederic (2000). *Para além da liberdade e da dignidade*. Lisboa: Edições 70.

SPIEL, Oskar (1970). *Disciplina sin castigo*. Barcelona: Editorial Luís Miracle.

SPRINTHALL, Norman A.; SPRINTHALL, Richard C. (1999). *Psicologia educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.

TORREJÓN, Pilar Pavón (2003). *La cárcel y el encarcelamiento en el mundo romano*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

TOVAR, Sofia Torralas; MARTÍN, Inmaculada Pérez (2003). *Castigo e reclusión en el mundo antiguo*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos* [em linha]. [Consult. 2009-02-08]. Disponível em URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

- UNITED NATIONS (2005). *Report of the Eleventh United Nations Congress on Crime Prevention and Criminal Justice*. Bangkok: United Nations.
- VALADIER, Paul (1997). *A anarquia dos valores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VERGASON, G. A.; ANDEREGG, M. L. (1997). *Dictionary of Special Education and Rehabilitation* (4.^a ed). Denver: Love Publishing Company.
- VIRTON, Pol (1979). *Os dinamismos sociais*. Lisboa: Moraes.
- WARNOCK, Mary Helen *et al* (1978). *Special Educational Needs – Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- ZIMBARDO, Philip G. (1971). *Stanford Prison Experiment – A Simulation Study of the Psychology of Imprisonment Conducted at Stanford University* [em linha]. [Consult. 2007-12-20]. Disponível em URL: <http://www.prisonexp.org>.

Internet

- Agência Nacional Programa Aprendizagem ao Longo da Vida [<http://www.alv.addition.pt>, consultado em 2008-04-28]
- Associação Contra a Exclusão pelo Desenvolvimento [<http://iscte.pt/~apad/ACED/>]
- Direcção-Geral dos Serviços Prisionais (2007). Um dia na prisão [<http://www.equal.pt/Documentos/Sinopse.pdf>], consultado em 2009-02-24]
- Direcção-Geral dos Serviços Prisionais [<http://www.dgsp.mj.pt>, consultado em 2007-05-16]
- Direcção-Geral dos Serviços Prisionais [<http://www.dgsp.mj.pt>, consultado em 2008-04-28]
- Direcção-Geral dos Serviços Prisionais [<http://www.dgsp.mj.pt>, consultado em 2009-02-08]

Legislação

- Decreto-Lei n.º 265/79 de 1 de Agosto, com as alterações do Decreto-Lei n.º 49/80, de 22 de Março e Decreto-Lei n.º 414/85, de 18 de Outubro.
- Circular n.º 8/98, de 30/12/98, de Direcção-Geral dos Serviços Prisionais (Ministério da Justiça).
- Despacho conjunto n.º 451/99, de 1 de Junho. DR II série, n.º 127, 1 de Junho de 1999, 8084-8085.
- Despacho conjunto n.º 1083/200, de 20 de Novembro. DR II série, n.º 268, 20 de Novembro de 2000, 18770-18775.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. DR I série – A, n.º 166, 30 de Agosto de 2005, 5122 – 5138.
- Despacho de criação dos Centros de Competências para a Educação e Dinamização Sócio-Cultural e Desportiva, para o Ensino e Formação Profissional e para Apoio à Reintegração Social, de 30 de Abril de 2007.
- Portaria n.º 516/2007, de 30 de Abril

SOS PRISÕES



"UM OUTRO MUNDO É POSSÍVEL"

UMA OUTRA justiça É POSSÍVEL

Ex.mos. Senhores

Provedor de Justiça; Inspeção-Geral dos Serviços de Justiça; Ministro da Justiça;

C/c

Presidente da República; Presidente da Assembleia da República; Presidente da Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias da A.R.; Presidente da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados

Lisboa, 8-04-2008

N.Ref.^a n.º 15/apd/08

Assunto: greve de fome contra a injustiça

Carlos Alberto Rodrigues dos Santos, preso em Monsanto, tem insistentemente procurado denunciar a ilegitimidade da situação de perseguição de que se sente vítima nas prisões portuguesas. Longos períodos de isolamento e restrições especiais no acesso a alimentos, por um lado, nomeadamente na cadeia de Monsanto, e um tratamento não previsto na lei no que toca à flexibilização de penas. Muito recentemente fez saber à família não poder aceitar mais a situação. O que resultou num apelo da mãe, em particular, para que seja possível fazer alguma coisa de modo a evitar alguma tragédia, que pode estar a avizinhar-se.

Temos a informação de que Carlos Santos terá iniciado uma greve de fome no domingo último, dia 6 de Abril. Anexamos o nosso último ofício que se referia ao mesmo caso.

A Direcção

Os contactos dos pais:

Benícia Rodrigues e Pedro Rosa dos Santos

TM 967437406

De uma mãe e um pai com três filhos presos recebemos uma carta pedindo ajuda para evitar o que dizem ser a existência da “prisão perpétua” em Portugal, apesar de ela ter sido abolida na lei. Referem-se especialmente ao facto do seu filho Carlos, preso na cadeia de Monsanto faz dez meses, lhes parecer estar a ser vítima de perseguições dos serviços prisionais (porque não encontra outra explicação para ter sido enviado para uma prisão para encerrar terroristas e pessoas do mesmo género) já que apesar de com 13,5 anos de cadeia já ter passado 18 meses do meio da pena e não ter sido ouvido para avaliação da possibilidade de liberdade condicional, nem a possibilidade de saídas precárias ter sido equacionada, em contraste com o caso mediático – que cita – de um cabo de GNR que assassinou várias pessoas (o que não foi o caso da condenação máxima do seu filho) e que é possível encontrar em liberdade alguns meses depois.

O “ódio dos serviços prisionais” reflecte-se no facto de nenhum dos seus 3 filhos, apesar de todos terem ultrapassado o meio da pena, terem sido ouvidos para avaliação da possibilidade de aplicação da liberdade condicional, de durante os dez meses na cadeia de Monsanto, Carlos apenas ter sido alimentado uma vez por dia, ter sido incomodado sistematicamente de noite com fortes e ameaçadores pontapés na porta da cela e à noite, acompanhados de ameaças de morte gritadas para dentro da cela. Esta situação em Monsanto terá mudado com a mudança de director da cadeia. O que não mudou foi o facto de a “cela ser um autêntico congelador” e de a única cama disponível ser de pedra. Tudo isto é preocupante, agravado pelos factos de Carlos sofrer de artroses cervical e lombar e de problemas psicológicos e emocionais, nomeadamente como consequências do “tratamento humilhante e desumano que lhe é dado”. Por exemplo, para estar “no recreio, até grades tem por cima” mais parece “uma jaula onde nem um bebedouro de água tem”. Alega ainda que as esperanças da aprovação do novo código penal saíram frustradas e que “o senhor ministro da justiça sabe que (...) não está a ser metido em prática”, em particular no que à política de flexibilização de penas diz respeito.

Face às circunstâncias, a senhora manifesta a sua disponibilidade e interesse em, através da ACED, contactar as autoridades e contar em público o que sabe viverem os seus, na desesperada esperança de haver uma forma de evitar que lhes aconteça a eles o que sabem ter acontecido a outros, por exemplo, verem eternizada a sua clausura nas prisões, como é exemplo extremo mas real, citado na carta, o caso de Delfim dos Santos Sousa que cumpre a segunda pena consecutiva de 20 anos, sem nunca ter saído da cadeia, num país que diz orgulhar-se de ter sido dos primeiros a abolir a prisão perpétua.

SOS PRISÕES**"UM OUTRO MUNDO É POSSÍVEL"****UMA OUTRA Justiça É POSSÍVEL**

Ex.mos. Senhores

Provedor de Justiça; Inspecção-Geral dos Serviços de Justiça; Ministro da Justiça; Procurador-Geral da República

C/c

Presidente da República; Presidente da Assembleia da República; Presidente da Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias da A.R.; Presidente da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados

Lisboa, 29-04-2008 — N.Ref.^a n.º 21/apd/08

Assunto: greve de fome contra a injustiça (ii)

Recebemos de Carlos Alberto Rodrigues dos Santos, preso em Monsanto, uma longa carta em que reafirma o que a ACED já tem divulgado a respeito do seu caso, utilizando informações prestadas pela família, inquieta com a situação.

Carlos Santos terá iniciado uma greve de fome no dia 6 de Abril às 17:30 por estar a “servir de cobaia” e a sofrer “tratamentos degradantes”, na perspectiva de se poderem cumprir as ameaças de que foi alvo de eternização da sua pena. Entrou na cadeia aos 16 anos para cumprir pena e jamais voltou a sair, já lá vão 13 anos e sete meses. Menciona que não é evidente para si porque terá sido escolhido para ir para Monsanto, o que reforça e reafirma a convicção de estar a ser vítima de perseguição por casos ocorridos muitos anos antes, depois de tudo já ter serenado. Queixa-se de não ter roupas para o frio que se faz sentir na cela, nem haver atenção à artrose cervical de que sofre. Queixa-se de as perseguições serem constantes, desde as limitações impostas à alimentação (uma refeição por dia, “na maioria das vezes de batata e puré. (...) fiquei traumatizado: deixei de comer batatas”), ao recreio, as ameaças, as rondas nocturnas a fazer barulho nas portas, o facto de não ter sido ouvido para a avaliação da possibilidade de liberdade condicional, a inexistência de autorização de saídas precárias, a indiferença do Director João Paulo Gouveia aos seus pedidos de interferência, o que o leva a “temer pela vida. Já não saber o que fazer”. Correspondência sua dirigida à Ordem dos Advogados terá sido interceptada e impedida de circular por “denunciar certas situações”. Dia 18 de Fevereiro sofreu um espancamento a que pensou não sobreviver, alegadamente a mando de um dos guardas chefes.

Junta-se a isso uma história de ameaças e humilhações de um guarda influente na prisão de Monsanto que conhece um homem pretendente da namorada e futura esposa de Carlos Santos. Julga ser essa uma das causas eficientes da perseguição de que é alvo. Afirma que a perseguição se estende também à própria namorada, já que o indivíduo em causa a tem procurado insistentemente prejudicar criminalmente através de influências que possa exercer nos órgãos de investigação, como o demonstram a várias chamadas para explicações de que foi alvo.

A carta acaba pedindo ajuda à ACED de modo a continuar vivo. Para isso pede a divulgação da sua carta, nem que isso possa vir a ser a causa da sua morte.

É isso que fazemos.

A Direcção

SOS PRISÕES**"UM OUTRO MUNDO É POSSÍVEL"****UMA OUTRA JUSTIÇA É POSSÍVEL**

Ex.mos. Senhores

Provedor de Justiça; Inspeção-Geral dos Serviços de Justiça; Ministro da Justiça; Procurador-Geral da República

C/c

Presidente da República; Presidente da Assembleia da República; Presidente da Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias da A.R.; Presidente da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados

Lisboa, 01-05-2008

N.Ref.^a n.º 22/apd/08

Assunto: greve de fome contra a injustiça (iii)

Recebemos de Carlos Alberto Rodrigues dos Santos, preso em Monsanto, uma segunda carta em que insiste em pedir ajuda para poder salvar-se do cerco que sabe estar a ser feito à sua própria vida, nos termos já mencionados anteriormente (e que resumimos nos nossos ofícios anteriores). Acrescenta agora mais uns argumentos, que sintetizamos.

Em 1998, na cadeia de Coimbra, Carlos Santos feriu um guarda com uma faca (e sofreu dois tiros no seu corpo). Cinco anos após o incidente, em 2003, foi transferido para a mesma cadeia, proporcionando-lhe, enquanto lá esteve, "dois anos de terror". A "conspiração" de que sabe ser vítima é para o levarem à loucura. Tem disso consciência. A memória que tem dos 13 anos e 7 meses de prisão e de "pancada da parte dos responsáveis prisionais: (...) garanto-lhe que levo todos os dias (...) a pancada psicológica é a mais grave e marcante". Por exemplo, no Linhó, no ano de "1999 fui levado à força" para um processo de homicídio dentro da cadeia, de que fui absolvido. "No ano de 2004-05 foi-me inventado outro processo (...) por tráfico de droga" utilizando dois companheiros na cela ao lado como testemunhas "obrigados a incriminá-lo". Também foi absolvido.

O facto de ter procurado denunciar torturas em Monsanto – nomeadamente o facto de se ter praticado em pelo menos 3 casos que conhece um aperto de barriga com toalha para provocar evacuação forçada dos intestinos, segundo ordens de um dos chefes – é também motivo para perseguições.

Declara, apesar disto tudo, e mesmo sabendo que não ter a quem recorrer para se livrar do inferno em que está metido, mobilizará o seu "espírito guerreiro no sentido de reclamar justiça e um tratamento digno de um ser humano".

A carta acaba pedindo ajuda à ACED de modo a continuar vivo. Entristados e é isso que fazemos, esperando a responsabilização de quem de direito.

A Direcção