

**A intervenção reeducativa e formativa com indivíduos em situação de
reclusão: O trabalho do Técnico Superior de Reeducação e a
Formação Profissional em contexto prisional**

Ana Filipa da Silva Pinho

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação, sob a orientação do Professor Doutor João Caramelo.

Resumo

O presente trabalho representa o *terminus* de um percurso desenvolvido ao longo do 2º ciclo em Ciências da Educação, pretendendo ilustrar a experiência profissionalizante decorrida no Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira. A oportunidade de conhecer e participar de uma realidade, outrora, totalmente, desconhecida e socialmente distanciada, levou à elaboração de um conjunto de interrogações teórico-metodológicas antecipadas e, numa fase ulterior, (re)contextualizadas pelo terreno específico. Não dissociando a investigação da intervenção, esta última não se sustentou no vazio, pautando-se pela integração gradual num plano de trabalho reeducativo pré-existente e em continuidade. Deste modo, a aproximação à realidade do meio prisional e dos Serviços de Educação e Ensino, onde concretamente decorreu o estágio fez-se por um caminho marcado pelos avanços e retrocessos. Numa atitude perscrutante tentou-se compreender os limites e as possibilidades do lugar da investigadora/interventora no contexto. A adaptação e integração aos espaços e tempos particulares da instituição exigiram a construção de confiança com a equipa técnica aí a desempenhar o seu trabalho e o reconhecimento das autorizações de acesso à rotina profissional dessa unidade social. Tendo sido a intervenção pautada pela experimentação das funções de um Técnico Superior de Reeducação, cuja ação se centra no acompanhamento em todos os momentos durante o cumprimento da pena do recluso, numa intervenção quase paradoxal de contribuir para a adaptação ao meio prisional e na promoção de condições para a futura reinserção sócio-profissional dos reclusos.

A partir de uma metodologia qualitativa de carácter compreensivo tentou-se, por um lado desenvolver uma reflexão/análise da intervenção desenvolvida em torno do processo reeducativo e deste profissional imprescindível na cena prisional e, por outro não descurando o domínio da Formação de Adultos, bem como o interesse pessoal e académico, tentar resgatar discursos de reclusos-formandos a frequentarem a Formação Profissional reconhecida pelo discurso oficial como um instrumento essencial na promoção da reinserção social dos reclusos e conseqüente prevenção da reincidência. Deste modo e situando os indivíduos no seu percurso biográfico-formativo tentou-se compreender quais as representações presentes em torno dessa modalidade formativa: argumentando os sentidos ou não-sentidos para o seu processo reeducativo e a relação que vislumbram entre esse e o processo futuro de reinserção sócio-profissional. Compreendeu-se de entre a construção de um novo conhecimento olhares singulares em torno da formação do sujeito, racionalizando a formação como um espaço-tempo libertador numa instituição fechada, onde a questão da temporalidade, numa tensão ente presente-futuro deixam uma marca indelével na ânsia pela reaproximação ao exterior.

Abstract

The current essay sums up the work done throughout Master's degree, second year of Educational Sciences course and illustrates the training experience carried out in the prisional facility of Paços de Ferreira. The opportunity to meet and participate in a reality that was once completely unknown and kept away from society, raised a large number of theoretical and methodological questions that were later made significant on the actual ground. Investigation and intervention were hand in hand in the process, and the later was based on the gradual integration of a plan that kept in mind the pre-existent progressive rehabilitational work. Consequently, the approach to the prisional reality and Educational Services, where the actual training took place, was done backward and forward (had its ups and downs). In an inquisitive state of mind, the boundaries and role of the investigator were assessed. The full adaptation to the physical and time realities of the institution demanded gaining the trust of the technical team already developing their work as well as access to the professional routine of that social unity. The intervention intended to test the actual functions of a Rehabilitation Counsellor, who is meant to follow everything related to inmate's time in prison, contributing to the adaptation to the prisional environment as well as promoting conditions to aid inmates in reintegrating into professional and social life.

Through a comprehensive methodology, the aim was, on the one hand, to develop a critical analysis of the intervention related to the rehabilitation process and this professional, crucial to the prisional environment and, on the other hand, to register records of inmates attending vocational education which is officially seen as a vital instrument in the promotion of social rehabilitation and subsequently preventing prisoners from committing further crimes, all this bearing in mind the guidings for Adult Education as well as the personal and academic interests. This said the aim was to understand this training method: discussing the advantages and disadvantages of their rehabilitation process and the link it may have to their return to a professional and social life. From individual approaches raised a new understanding of the importance of education for these individuals; prisoners perceive the time spent in education as a gate away from the closed encounters of the prison, which creates a tension between present and future, leaving an indelible mark in their eagerness to reapproach the outside world.

Résumé

Le présent travail représente le terminus d'un parcours dans le 2^{ème} cycle en sciences de l'éducation et a l'intention d'illustrer une expérience professionnelle écoulée dans la Prison de Paços de Ferreira. L'occasion de connaître et de participer à une réalité, une fois totalement inconnue et socialement distante, a conduit à l'élaboration d'un ensemble de questions théoriques et méthodologiques en avance que, dans un stade ultérieur, ont été (re) contextualisées par l'expérience du terrain spécifique.

Ne découpant pas recherche et intervention, cette dernière n'était pas maintenue dans un vide, mais, au contraire, a été soutenue par l'intégration progressive dans un plan et une équipe de rééducation préexistante. Ainsi, l'approximation à la réalité du milieu carcéral et des ses services de l'éducation et l'enseignement a été faite dans un cheminement marqué par des progrès et des reculs que nous a permis de essayer de comprendre les limites et les possibilités du lieu du chercheur/stagiaire en sciences de l'éducation dans ce contexte. L'adaptation et l'intégration dans les espaces et les temporalités de l'institution a exigé la construction de relations de confiance avec l'équipe technique et la reconnaissance des autorisations d'accès à les routines professionnelles de cette unité sociale. L'intervention a été marquée par l'expérimentation des fonctions d'un Technicien de Rééducation, dont l'action se concentre dans le cadre du suivi du recluse, dans une intervention presque paradoxale de contribuer à l'adaptation à la prison et la promotion des conditions pour la réinsertion socioprofessionnelle future des prisonniers.

A partir d'une approche méthodologique qualitative et compréhensive on essaye, d'une part, de développer une réflexion et une analyse de l'intervention développé autour du processus de rééducation par ce professionnelle, essentielle en prison. D'autre part on essaye d'écouter analytiquement le discours des prisonniers en formation professionnelle, qui est reconnue par le discours officiel comme un outil essentiel dans la promotion de la réinsertion sociale des prisonniers et la prévention de la récurrence. De cette façon on essaye de comprendre les représentations des prisonniers sur la formation professionnelle, notamment le sens ou non sens de ceci pour le processus de rééducation et ses futurs processus de réinsertion socioprofessionnelle. On conclut que la formation est vécue comme un espace-temps de liberté dans une institution fermée, traversée par une tension entre le présent-avenir qui laisse une marque indélébile sur le désir d'un rapprochement à la société.

Agradecimentos

Ao Dr. João Caramelo, meu orientador académico, pela disponibilidade, pelo estímulo constante ao pensamento crítico e pela confiança demonstrada nas diversas fases deste percurso.

Ao Dr. João Madureira, meu supervisor/orientador local, pela integração no meio prisional, pela disponibilidade e pelos ensinamentos. À restante equipa de Técnicos/as Superiores de Reeducação do Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira pelo acolhimento e pelos vários momentos de aprendizagem.

Aos meus pais pela dedicação demonstrada ao longo destes anos, pelas possibilidades que me criaram, pelos conselhos e pelo apoio incondicional.

A todos os/as amigos/as (aos/às de longa data e aos/às mais recentes) pelo incentivo, em particular, nesta fase do meu percurso.

Lista de Abreviaturas

FP – Formação Profissional

EP – Estabelecimento Prisional

EPPF – Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira

DGSP – Direção Geral dos Serviços Prisionais

RAE – Regime Aberto no Exterior

RAI – Regime Aberto no Interior

CPJ – Centro de Formação Protocolar para o Sector da Justiça

TSR – Técnico Superior de Reeducação

SEE – Serviços de Educação e Ensino

PIR – Plano Individual de Readaptação

Índice

Introdução.....	11
Capítulo I – Prisão: Da punição à Reeducação.....	14
Um olhar histórico sobre a Punição e a Prisão	16
A Formação Profissional em Contexto Prisional e as interrogações iniciais	22
A Formação Profissional no plano normativo jurídico-prisional.....	23
Capítulo II – Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira: o local de estágio.....	29
Caracterização da Instituição de estágio	29
O caminho até à entrada no terreno	32
A entrada no terreno	34
O Serviço de Educação e Ensino - a integração	36
O Técnico Superior de Reeducação.....	43
A participação e desenvolvimento de atividades/ações várias.....	49
Outras áreas do Tratamento Penitenciário	59
Ocupação laboral.....	59
Capítulo III – O Enquadramento Metodológico.....	62
O situar paradigmático e o perspetivar uma postura metodológica de investigação/intervenção.....	63
A escolha da técnica: a entrevista	67
A caracterização sócio-demográfica e informação jurídico-penal dos sujeitos.....	69
Análise de conteúdo.....	71
Capítulo IV - O descobrir de percursos formativos na(s) voz(es) dos formandos	75
Experiência/Trajectoria educativa no exterior.....	75
Percurso Escolar.....	75
Relação com a Escola.....	77
Aprendizagens.....	79
Motivo de Abandono.....	80

Envolvimento em atividades sócio-educativas e culturais.....	81
Representações da FP no EP.....	82
Experiência anterior de FP no sistema prisional.....	82
Acesso à FP.....	84
Razões/Motivos para o envolvimento na Formação.....	86
Vivência/Experiência na FP.....	91
FP e reinserção social.....	99
Mudanças nos processos de reeducação ou na relação com o exterior.....	101
Considerações Finais.....	105
Bibliografia.....	110
Anexos (em CD)	

Índice de Anexos¹

Anexo I – Relatório Liberdade Condicional ½ da Pena

Anexo II – Plano Individual de Readaptação

Anexo III – Ficha de Avaliação

Anexo IV – Pedido de Colaboração à Direção Geral de Reinserção Social

Anexo V – Proposta de Colocação Laboral

Anexo VI – Ficha de Mobilidade

Anexo VII – Saída Administrativa

Anexo VIII – Parecer/Informação

Anexo IX – Aviso Atividade “Dia do Pai”

Anexo X – Avaliação Mensal Ocupação Laboral

Anexo XI – Requerimento Diretora do Estabelecimento Prisional

Anexo XII – Guião de Entrevista a Reclusos-Formandos

Anexo XIII – Consentimento Informado

Anexo XIV – Entrevistas Transcritas

Anexo XV – Quadro Categorias de Análise

Anexo XVI – Notas de Terreno

Anexo XVII – Conteúdo Funcional do Técnico Superior de Reeducação

Anexo XVIII – Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais

Anexo XIX - Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade

¹ Todos os anexos serão incluídos em CD exceto os anexos: XIV, XV e XVI que poderão ser consultados apenas pelo Júri, garantindo desta forma a confidencialidade dos dados/informações recolhidos.

Introdução

À continuidade no percurso formativo e acadêmico estava inerente o desejo pela consolidação de aprendizagens e construção de outros olhares mais profundos e complexos. A vontade de desenvolver competências profissionais em contexto real de trabalho levou-me a optar pela via profissionalizante, cujo estágio se revelou uma oportunidade única de tornar mais denso o contato com uma realidade social e educativa e com os atores sociais que dela fazem parte, extrapolando desta forma o mundo meramente acadêmico. Neste sentido, o presente trabalho representa o corolário de um trajeto desenvolvido no âmbito de mestrado em Ciências da Educação, sendo particularmente resultado e produzido a partir da participação em uma unidade social. O estágio decorreu no Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira (EPPF), onde durante seis meses tive a possibilidade de desenvolver um conjunto de competências relacionais e profissionais com carácter responsabilizante. A escolha do local de estágio não surgiu no vazio, tendo sido um contato anterior com uma população às margens da sociedade que despoletou uma determinação mais sólida em me aproximar de novo e compreender percursos formativos, mas num outro contexto - este fechado - de uma outra população que em comum se vê excluída da larga sociedade. Sendo um contexto repleto de fenómenos (re)educativos e formativos e contexto vivencial de uma população adulta, as primeiras interrogações de estudo relacionaram-se com a Formação Profissional em Contexto Prisional - valência integrante dos projetos reeducativos dos indivíduos em situação de reclusão.

O local de estágio geograficamente distanciado da área de residência e um contexto social não-familiar, tornava-se desafiante pela possibilidade de construção de um olhar questionador e compreensivo do inteiramente desconhecido. Não obstante as inquietações iniciais relacionadas com as vivências e experiências dos reclusos formandos na Formação Profissional (FP), o processo interventivo/investigativo foi sendo gradualmente definido e orientado pelo terreno. Assim, a presente dissertação conta por um lado com as reflexões e problematizações desenvolvidas/produzidas a partir das ações desenvolvidas nos Serviços de Educação e Ensino (SEE) do EPPF onde a intervenção se pautou pela integração num plano de trabalho existente - participando das tarefas/funções de um Técnico Superior de Reeducação (TSR), cuja ação se reflete no acompanhamento do indivíduo recluso ao longo do cumprimento da sua pena e, por outro nas reflexões-analíticas e no conhecimento construído a partir do resgate da(s) voz(es) de indivíduos que se encontravam a frequentar cursos de Formação Profissional,

tentando compreender as suas concepções em torno desta modalidade formativa e os seus contributos para os projetos reeducativos individuais.

Neste âmbito, estruturou-se o trabalho em quatro capítulos. O primeiro destinado a uma contextualização teórico-crítica de aproximação ao contexto e à problemática. Tentando-se compreender por um lado as transformações ocorridas na forma de conceber o espaço prisão e o indivíduo em situação de reclusão e, por outro tentando-se compreender através de uma análise às medidas tomadas no regime jurídico português pós 25 de Abril até à realidade mais atual a importância atribuída à FP por parte dos legisladores e a forma como o indivíduo-recluso é entendido na cena formativa segundo os discursos oficiais.

O segundo capítulo pretende dar conta da experiência vivenciada nos SEE do EPPF. Assim, pretende-se retratar o percurso desenvolvido na instituição de estágio desde a entrada no terreno até à integração no plano de trabalho reeducativo e desenvolvimento de ações/atividades. Considerando-se igualmente pertinente desenvolver uma reflexão em torno de um profissional imprescindível no meio prisional – o TSR, cujo trabalho tive a oportunidade de observar ao longo de todo o tempo de estágio.

O terceiro capítulo falará das preocupações paradigmáticas que inevitavelmente influenciaram as opções e dos procedimentos metodológicos durante todo o processo de intervenção/investigação. Na tentativa de compreender qualitativamente percursos formativos, recorreu-se à entrevista como técnica mais adequada ao pretendido e à análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados.

No quarto capítulo procedemos à interpretação e análise dos discursos dos sujeitos entrevistados tendo por base um conjunto de categorias dedutivas a partir do guião de entrevista e indutivas a partir da análise das entrevistas, contando com o percurso educativo/formativo no exterior e as representações criadas em torno da FP desenvolvida no estabelecimento prisional.

Por fim, teremos as considerações finais que se reportarão a uma síntese das principais reflexões produzidas sobre os desafios à intervenção educativa e formativa no contexto de um estabelecimento prisional na perspetiva da reeducação, e em particular sobre o sentido da FP para os sujeitos em reclusão, a partir da compreensão dos seus próprios discursos, tentando-se que as reflexões resultantes deste trabalho sejam um contributo pertinente não só para a área de saber que são as Ciências da Educação, mas igualmente um contributo importante para a instituição de estágio.

Capítulo I

Prisão: Da punição à Reeducação

Capítulo I – Prisão: Da punição à Reeducação

Deste capítulo espera-se uma explanação dos eixos teórico-conceptuais que, por um lado, auxiliaram à construção de um processo intelectualizado e mental das várias possibilidades de aceder a um campo social e, por outro, às interrogações teóricas emergidas da própria implicação com esse material. A atitude antecipatória de pesquisa revela-se dual na contribuição à postura investigativa e interventiva, progressivamente, adotada em contexto real. Significa o dito que a preparação do acesso e entrada no contexto de estágio iniciou-se meses antes da estadia na instituição de acolhimento, através de uma pesquisa “macro” no campo da literatura. Olhando realidades pré-existentes através do quadro de leituras, as interrogações e preocupações em torno da problemática e do contexto passaram para uma outra dimensão – o enquadramento das possibilidades e impossibilidades imaginárias. A dualidade na contribuição da pesquisa inicial residiu, precisamente, nesse enquadramento que instável e não finalizado, pretendia abrir espaço às reorientações e redefinições provenientes da implicação com o quotidiano do Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira - do macro e das pré-disposições para as reflexões e perspectivas de carácter micro, das disposições do durante e das disposições do depois do terreno. Tendo a consciência que as representações criadas pelo envolvimento com o campo teórico poderiam levar, por um lado, a um universo de carácter somente confirmatório quando confrontadas com o terreno, (distorcendo e tornando invisíveis dimensões da realidade por uma contextualização mais impessoal e vasta), por outro, o conhecimento teórico prévio permitiu depreender situações com outra racionalidade, aligeirando o processo de adaptação ao contexto, (re)confortando a prática e, simultaneamente, dando lugar para a construção de outros conhecimentos - situados.

Assim, este capítulo abre caminho para a discussão em torno de autores que contribuíram para a primeira compreensão do contexto e dos atores, bem como será realizada uma análise de documentos que provocaram a compreensão das transformações legais e sociais e consequentes reposicionamentos face à Formação Profissional (FP) em contexto prisional (resultado das sucessivas medidas aplicadas e da evolução do sistema jurídico português).

Neste sentido, o primeiro capítulo será dividido em dois momentos: *“Um olhar histórico sobre a punição e a prisão”* remetendo-nos para uma discussão em torno do contexto e *“A Formação Profissional em Contexto Prisional”* desenvolvendo-se uma primeira análise acerca da problemática.

Da punição surge a necessidade de nos inteirmos dos vários sentidos do conceito que pelo processo transformativo das práticas prisionais (de conceber a instituição-prisão e o indivíduo-recluso) se fez permutar pela reabilitação e reeducação (tratável diretamente no contexto). Embora a transformação dos conceitos e das designações seja inseparável de novos olhares sobre o indivíduo bio-psico-social e educativo, a teorização em volta da reeducação, das suas dimensões e dos seus espaços é escassa na sua vertente analítica e reflexiva quanto aos seus potenciais e controvérsias no desenvolvimento educativo e formativo do sujeito na fase adulta em situação de reclusão/exclusão. A reeducação é mais reconhecível no campo de estudos físico-motores, como um processo de potenciação da melhoria e da reabilitação do corpo, do que num perspetivar os seus contributos como instrumento/meio passível de desenvolvimento dos indivíduos - nas relações interpessoais, sociais, na imagem de si, no desenvolvimento cognitivo, no reconhecimento e desenvolvimento de competências, etc. Se no tratamento penitenciário, a reeducação assume uma dimensão-chave nesta relação, quase paradoxal, de adaptação ao espaço prisional e construção de um projeto futuro de reinserção social, importa refletir o que lhe subjaz (em que consiste, como se faz, quais os meios, quais os profissionais, como são percecionados os sujeitos, quais as perspetivas educativas/formativas, etc). Englobando um conjunto de valências, o tratamento penitenciário tem por objetivos a reabilitação e reintegração dos indivíduos em situação de reclusão, sendo, de entre várias, promotor de ações que visam a formação dos mesmos.

Como dispositivo de controlo social e de defesa da ordem e da paz, a prisão, numa visão mais contemporânea, tem por missão garantir a criação de condições para a reinserção social dos reclusos bem como contribuir para a ressocialização do desviante - aquele cujo comportamento não seguiu a norma instituída e os valores morais e socialmente aceites. Neste cenário, a FP como valência do tratamento penitenciário, é considerada pela Direção-Geral dos Serviços Prisionais «como instrumento promotor da reinserção social dos reclusos e conseqüente prevenção da reincidência»². Lemos ainda que, «[a] fim de atingir este objetivo, a oferta da formação é constantemente redefinida e reprogramada de forma a responder às constantes mutações do contexto prisional, quer às exigências do mercado laboral».

² Informação retirada do site da Direção-Geral dos Serviços Prisionais: www.dgsp.mj.pt

É na realidade pós-ditadura que, com a realização de uma reforma do ordenamento jurídico, foram sendo modificados os sistemas jurídico-prisional e, simultaneamente, de reinserção social. As transformações profundas provenientes da revolução de 25 de Abril de 1974, arrastaram consigo, nos anos imediatos, um sentido socializador das penas de prisão e uma nova conceção do estatuto jurídico do recluso – entendimento deste como um indivíduo com direitos sociais. Neste reposicionar da sociedade portuguesa e dos cidadãos dela constituintes, foi, sucessivamente, promovida pela lei, a ressocialização dos reclusos, através da aplicação de medidas novas ou adaptadas, que passaram a imputar uma crescente importância ao trabalho, ensino e à FP. Importou, pois, recorrer à esfera legislativa como dispositivo de análise, no sentido em que dela resultaram a definição e aplicação de um conjunto de medidas de integração social e profissional dos indivíduos em situação de reclusão. Analisar e compreender a evolução das medidas tomadas respeitantes à FP em contexto prisional, faz parte deste capítulo como um elemento essencial de acesso à problemática e ao terreno. Daqui decorre, igualmente, um conjunto de interrogações, que não tendo desembocado em respostas definitivas, de carácter solucional e operacional, provocaram no terreno/campo da empiria um conjunto de reflexões contextuais.

Um olhar histórico sobre a Punição e a Prisão

No que concerne ao campo epistémico que se determina pelo conjunto de conceitos que definiram/definem o conhecimento numa determinada era, alguns estudos realizados e obras redigidas funcionam como um suporte de fundamentação e contextualização ao espaço físico e à constituição da problemática. Assumindo inicialmente o comando da pesquisa, o campo teórico foi-se delimitando por unidades conceptuais de aproximação à população com quem se pretendia elaborar as práticas e à instituição onde se iriam desenvolver as mesmas. Assim, importa para esta secção do trabalho revelar as transmutações mais significativas que foram ocorrendo no plano histórico e social, no respeitante à punição e à prisão.

Na Idade Média, a punição do infrator era exercida através dos suplícios ao seu corpo. Nesta época, a atitude imperiosa de carácter justiceiro manifestava-se, na sua forma invariável, através de costumes bárbaros e horrendos, numa narração exposta da fraqueza humana, de onde a humilhação, a manipulação e dominação do corpo e da vida do “incorreto” faziam parte do processo de correção do mal.

Porém, é na fase transitória para a Modernidade que se inicia a expressão da vontade pública em romper com as tradições precedentes, surgindo novas formas de racionalizar a justiça e, conseqüentemente, a punição. A Modernidade vem suavizar as ações punitivas sobre o infrator, significando que, «em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal» (Foucault, 1996: 14).

É precisamente nesta era que o repúdio pela tortura física e a vontade de dignificar a condição humana levaram alguns teóricos não só a denunciar este cenário aterrador como também a desenvolver pensamentos acerca das finalidades das penas e do processo penal. Cesare Beccaria inspirado nas condições desumanas supramencionadas, foi o primeiro humanista que, apoiado pelas ideias iluministas, desenvolveu a sua obra “*Dos Delitos e das Penas*” que viria a contribuir em larga medida para a evolução do direito penal. A sua reflexão em torno da aplicação da pena traduziu-se em várias possibilidades com vista à atenuação da crueldade que se exercia sobre os condenados: «[u]m outro motivo ridículo de tortura é a purgação da infâmia, isto é: um homem julgado infame pelas leis deve confirmar a sua deposição com a deslocação dos seus ossos. Este abuso não devia ser tolerado no século dezoito. Julga-se que a dor, que é uma sensação, purga a infâmia, que é um simples estado moral» (Beccaria, 1998: 94).

O conhecimento científico daí produzido reorientou o sistema punitivo, onde o poder sancionatório passou a ser exercido para além do corpo. Para Foucault, o desaparecimento de tal violência exacerbada sobre o corpo talvez «tenha sido visto com muita superficialidade ou com exagerada ênfase como «humanização» (*idem*, 1996: 13).

A punição passava para o campo da violência simbólica e da «consciência abstrata» (*idem, ibidem*: 14), - tornando-a a parte “oculta” do processo penal - onde «a certeza de ser punido é que dev[ia] desviar o homem do crime» (*ibidem*), exercendo-se a disciplina e a vigilância num circuito fechado, especialmente criado para isolar os infratores – a prisão. Os regimes legais das nações europeias e americanas ao longo dos séculos XIX e XX ficaram profundamente marcados pela influência das teorias humanistas e «[a] par do reconhecimento da pena de prisão como pena principal, os estabelecimentos prisionais passaram a merecer uma atenção especial ao longo do último século» (Gomes, 2003: 58/59). A legalização da prisão surge a partir do momento em que nenhum indivíduo pode ser acusado, detido e preso a não ser nos

casos determinados pela lei. Deste modo, a prisão, enquanto instituição física na sociedade, passa a ter um peso importante – o de proteção e estabelecimento da ordem e coesão social. O condenado passa a ter um tempo para cumprir a sua “dívida social”, num contexto a ele destinado que o deverá vigiar e normalizar, subtraindo-lhe a liberdade. Este afastamento do condenado face ao seu local de origem e à sociedade em geral faz-se pela necessidade de manter os cidadãos em segurança pela necessidade de corrigir o infrator. Nesta lógica de pensamento, o espaço-prisão «representa e coisifica o prolongamento da ação judiciária e jurídica e a sua presença física é, ao mesmo tempo, testemunho e garantia de que cada um pode usufruir da sua liberdade estando preservado dos “ataques” dos transgressores. Simboliza, pois, o bem e o mal, o aceite e o interdito e é sinónimo da separação interna que pode ocorrer no seio do grupo social» (Gonçalves, 1993: 88). Este corte com a sociedade traduz-se numa exclusão dos indivíduos que não cumpriram as regras impostas, num «isolamento do condenado em relação ao mundo exterior, a tudo o que motivou a infração, às cumplicidades que a facilitaram. [...] Não somente a pena deve ser individual como individualizante» (Foucault, 1996: 211). Para este último autor, e seguindo a lógica de pensamento, o isolamento era encarado como uma forma de tratamento, de correção, de disciplina dos corpos e dos espíritos – a solidão deveria ser o instrumento privilegiado e positivo de reforma. Isto significa que «a solidão realiza uma espécie de autorregulação da pena, e permite uma como que individualização espontânea do castigo: quanto mais o condenado é capaz de refletir, mais ele foi culpado de cometer seu crime; mas mais também o remorso será vivo, e a solidão dolorosa; em compensação, quando estiver profundamente arrependido, e corrigido sem a menor dissimulação, a solidão não lhe está mais pesada» (*idem, ibidem*: 212). Acrescenta ainda que o isolamento dos indivíduos condenados poderá, com maior importância, «exercer sobre eles, com o máximo de intensidade, um poder que não será abalado por nenhuma outra influência; a solidão é a condição primeira da submissão total» (*ibidem*).

Desta forma, a prisão constituía-se por excelência como o local de punição, devendo proporcionar as condições necessárias à recuperação dos indivíduos e «a pena transforma[r]-se na importância e incerteza do indivíduo, numa espera que nunca acaba, subjacente a uma autoridade com poder total que é, muitas vezes, invisível, ou dispersa» (Canteiro, 2006: 21). A autoridade, essa, é exercida verticalmente, controlando os reclusos através de um sistema funcional rigoroso, impondo a

obediência – onde as regras devem ser impreterivelmente cumpridas e as ações diárias minuciosamente vigiadas.

Em “*Manicômios, Prisões e Conventos*”, obra datada de 1961, Erving Goffman pretende chegar a uma versão sociológica do “eu” e aos efeitos da institucionalização nas relações sociais que o indivíduo tinha antes de ser internado. Para o autor referido, a prisão é uma instituição total, definindo-a dessa forma pelo facto de representar um universo fechado onde as linhas de divisão das esferas de vida do indivíduo são ténues e sujeitas a uma gestão comum – e, por consequência, com ritmos vivenciais diferentes da sociedade livre: «[e]m primeiro lugar, todos os aspetos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são perigosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição» (Goffman, 2001:18).

Atendendo a estas características, que infligem o controlo sobre a vida daqueles que prevaricaram em meio livre, o mesmo autor refere-se à prisão como uma “instituição total”, «um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada» (*idem, ibidem*:11). Nesta lógica de pensamento, o espaço-prisão, representa «um campo micro-social invulgarmente abrangente» (Cunha in Cunha, 2008: 21), onde a sua estrutura física e organizativa dotada de relativa autonomia delimita períodos de vida específicos e criam «um quadro de relações sociais com dinâmicas próprias» (*idem, ibidem*: 22). Deste modo, para além da prisão trazer aos seus “habitantes temporários” algo de novo, a barreira que se edifica com o mundo exterior é encarada por Goffman como «a primeira mutilação do eu» (2001:24). Existindo uma rutura inicial de referências pessoais e sociais e um despojamento de papéis que haviam sido desenvolvidos e determinados em contextos micro e macrosistémicos particulares – as atividades, as relações interpessoais e as interações menos ou mais complexas existentes até ao momento do “fechamento” contextualizadas e estruturadas numa determinada cultura e subcultura.

Essa mutilação de que o autor nos fala vai sendo “compensada” pela aquisição de outras e novas formas de o indivíduo se identificar e, embora este possa restabelecer alguns dos papéis anteriormente assumidos, outros há que poderão ser irrecuperáveis mesmo aquando da libertação: «pode não ser possível recuperar, em fase posterior do ciclo vital, o tempo não empregado no progresso educacional ou profissional, no namoro, na criação dos filhos» (Goffman, 2001:25). Ainda que estas circunstâncias pudessem levar a uma fragilidade na identificação do indivíduo enquanto ser singular, reconhece-se que os momentos de vida e todas as dinâmicas que a ele surgem implicadas em contexto fechado, não anulariam os aspetos vivenciais e relacionais construídos no exterior, sendo em primeira análise os referentes dos internados/fechados. Daí que as pertenças e os vínculos estabelecidos em fase de encarceramento não surgiriam de modo equivalentes aos do exterior e, portanto, a rutura não poderia ser total nem «a prisão [...viria a ser...] verdadeiramente “totalizante”» (Cunha in Cunha, 2008: 22).

No século XX são delineadas medidas de transformação jurídica dos sistemas penitenciários e de reinserção social dos reclusos, não expressando exatamente preocupações em torno do corte afetivo-familiar-social entre o indivíduo e meio livre, mas sobretudo visando atenuar as diferenças estruturais e organizacionais entre a vida em liberdade e a reclusão – para que o indivíduo possa levar uma vida socialmente responsável quando regressa à sociedade. A partir do documento internacional intitulado “*Regras Mínimas para o Tratamentos dos Reclusos*”³ foram adotadas regras que visam a criação de um conjunto de condições que favoreçam a aquisição de competências para que, após a libertação, os indivíduos consigam viver dentro do respeito da lei. Reconhece-se, igualmente, que a reinserção social do mesmo não depende unicamente da pessoa reclusa, mas que é necessário um conjunto de organismos dispostos a colaborar nesse sentido. Assim, o tratamento do recluso deverá ser entendido como a manifestação da dignidade humana e como um mecanismo capaz de despoletar o sentido de responsabilidade. De forma a obedecer ao assumido,

«1) [...] há que recorrer nomeadamente à assistência religiosa nos países em que seja possível, à instrução, à orientação e à formação profissionais, aos métodos de assistência social individual, ao aconselhamento relativo ao emprego, ao

³ Este documento viria mais tarde a impulsionar a criação de outros instrumentos normativos internacionais, de entre os quais “Regras Mínimas Europeias para o Tratamento dos Reclusos” (Gomes, 2003).

desenvolvimento físico e à educação moral, de acordo com as necessidades de cada recluso. Há que ter em conta o passado social e criminal do condenado, as suas capacidades e aptidões físicas e mentais, as suas disposições pessoais, a duração da condenação e as perspectivas da sua reabilitação.

2) Para cada recluso condenado a uma pena ou a uma medida de certa duração, o diretor do estabelecimento deve receber, no mais breve trecho após a admissão do recluso, relatórios completos sobre os diferentes aspetos referidos no número anterior. Estes relatórios devem sempre compreender um relatório de um médico, se possível especializado em psiquiatria, sobre a condição física e mental do recluso.

3) Os relatórios e outros elementos pertinentes devem ser colocados num arquivo individual. Este arquivo deve ser atualizado e classificado de modo a poder ser consultado pelo pessoal responsável sempre que necessário».⁴

Esta talvez seja uma maior aproximação ao indivíduo recluso enquanto ser detentor de uma personalidade própria, características singulares e proveniente de um dado contexto sociocultural. Ao lhe ser garantido o respeito pelas suas especificidades, espera-se um tratamento individualizado. Porém, através do texto parece transparecer um elevado grau de assistencialismo, sendo o recluso espectador e passivo no seu trilho prisional. A necessidade de salvaguardar a sociedade faz com que seja definido um conjunto de valências, para que esse mesmo recluso se prepare para a vida em liberdade. Não obstante, o tratamento prisional acima descrito pouco ou nada esclarece acerca de uma estratégia que possibilite uma conexão com o exterior.

Numa visão mais contemporânea, ao sistema penitenciário foi atribuído o papel de reeducação e à pena um sentido ressocializador. Neste âmbito, a prisão deixa de ser um exílio social para se tornar mais permeável e próxima do meio livre, diluindo as barreiras existentes em tempos passados. Do tratamento prisional espera-se a criação de um conjunto de atividades e programas que têm por objetivo o desenvolvimento e aquisição de competências por parte dos reclusos, com vista à sua reabilitação e preparação para a liberdade. Do recluso espera-se um papel mais ativo no processo de mudança, sendo continuamente definidos “contratos”, entre este e a instituição - outrora definida como total – entendido como «agente»⁵ o indivíduo deverá participar quanto

⁴ Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, ponto 66: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dhaj-NOVO-regrasminimastratareclusos.html>

⁵Do Código de Execução de Penas e Medidas Privativas da Liberdade, Título II Princípios gerais da execução e direitos e deveres do recluso, Finalidades da execução, 1- A execução das penas e medidas de segurança privativas da liberdade visa a reinserção do *agente* na sociedade, preparando-o para conduzir a

possível na construção do seu caminho prisional e na elaboração de um projeto de vida que o reintegre na sociedade. Daí advém o peso da educação e da formação na reposição, desenvolvimento, orientação de indivíduos mais implicados no processo de consciencialização e aquisição de novos comportamentos face à sociedade livre.

A prisão foi-se constituindo não como um mero espaço de privação de liberdade, mas igualmente como espaço de reeducação. Foucault com a sua obra *Vigiar e Punir*, deixou claro que uma instituição deste tipo deverá «procurar corrigir, reeducar, «curar» (1996: 14).

A Formação Profissional em Contexto Prisional e as interrogações iniciais

As mutações que vão ocorrendo na sociedade trazem consigo implicações e mudanças no campo educativo e formativo. Perante uma dita era do conhecimento e da competitividade, a FP tem ganho a sua importância, acabando, em muitas circunstâncias, por secundarizar uma conceção mais ampla de Educação e Formação de Adultos. Neste âmbito, as preocupações que estão subjacentes à definição de programas de FP dirigidos à população de adultos em condição de reclusão, onde se crê que seja a solução para a reinserção social e profissional, torna-se, a nível pessoal e académico um interesse de estudo. A proximidade com os processos formativos, faz com que, como futura profissional, atente e problematize o seu campo de atuação.

A FP é suscetível de uma pluralidade de definições, resultantes dos discursos políticos dominantes diretamente relacionados com a situação económica, educativa e social vivida nos mais diversos tempos históricos. De entre o seu vasto campo de atuação a FP vai adquirindo novas reconfigurações. Em contexto prisional, a FP tende a assumir-se como um dispositivo promotor de reinserção social e de combate à reincidência. Neste sentido, para a construção da problemática não se pretende dar conta das correntes (ou contracorrentes) que foram sendo assumidas em relação a esta modalidade formativa. Pretende-se, pois, contextualizar o foco de análise, tendo em conta os processos sociais, económicos e políticos, o contexto e a população a quem se dirige, para que desta forma se possa compreender melhor os fenómenos e os acontecimentos, interpretando-os, a nível teórico, à luz de perspetivas que questionam a FP segundo essa via. Neste sentido, «construir a problemática equivale a formular os

sua vida de modo socialmente responsável, sem cometer crimes, a proteção de bem jurídicos e a defesa da sociedade.

principais pontos de referência teóricos da [...] investigação» (Quivy & Campenhoudt, 1995: 90)

Do ponto de vista científico e académico importa compreender de que forma uma modalidade formativa se equaciona num contexto que “acolhe” indivíduos excluídos da sociedade, pela prática de um crime, e que linhas segue para que aquando da sua libertação se possam integrar na sociedade. Qual a importância atribuída à FP? Qual a pertinência das ações de FP no processo de reinserção social dos reclusos? A FP pode ser encarada como um dispositivo de integração social e profissional? A FP pode ser encarada como um dispositivo de mediação entre o exterior e o interior ou entre o interior e o exterior? A FP surge das necessidades reais da população reclusa? Quais as “vantagens” da FP nos percursos de vida dos reclusos/formandos? Quais as representações que os reclusos-formandos têm acerca da FP no EP?

Estas foram algumas das questões que de certa forma delimitaram o campo teórico na sua problematização e reflexão. Nesta lógica de pensamento, o interesse recai concretamente na possibilidade de refletir e compreender a FP como dispositivo de mediação e dispositivo promotor da reinserção social das pessoas sujeitas a medidas judiciais, bem como compreender as representações que os indivíduos que frequentam esta modalidade formativa construíram em relação à mesma – os sentidos ou não para as experiências formativas desses indivíduos no interior do EP e da relação ou não que vislumbram entre essa experiência e o seu processo futuro de reinserção social.

A Formação Profissional no plano normativo jurídico-prisional

Uma das consequências das mudanças e das condições que vão sendo criadas na sociedade portuguesa é a própria alteração dos sistemas penais, das condições das prisões e dos objetivos de reclusão. Ao longo da evolução do regime jurídico português, interessa-nos começar por analisar e discutir as medidas que foram sendo tomadas após 25 de Abril até à atualidade, no que concerne à reinserção social pela formação e pelo trabalho, bem como a importância atribuída à FP e as conceções que foi adquirindo em contexto prisional. Deste modo, tornou-se fundamental recorrer à legislação jurídico-prisional, bem como a estudos já consolidados em torno dessa questão. Nesta fase pretende-se perceber que variantes vai tomando a FP e como adquiriu os contornos de um instrumento promotor de reinserção social ao serviço dos reclusos. Existe a passagem de uma FP orientada pelas vertentes terapêutica e ocupacional, como estratégia de controlo e segurança, para uma FP orientada para a reinserção profissional

e social, como estratégia de inclusão do recluso na vida ativa aquando da sua libertação e de combate à reincidência?

Os discursos existentes acerca destas questões constituíram-se num contexto social, político, económico, cultural, educativo e histórico e, por isso, não são desprovidos das influências sociais vividas numa determinada realidade espacial e temporal. Neste sentido, torna-se importante, a nível teórico, contextualizar as perspetivas que se veicularam/veiculam.

No Decreto-Lei 265/79, de 1 de agosto, começa-se, então, a perceber de forma explícita, a importância atribuída à FP e a possibilidade desta ser ministrada em contexto prisional. No artigo 63.º, do mesmo Decreto-Lei, correspondente ao trabalho, formação e aperfeiçoamento profissional, podemos ler nas suas alíneas a) e d), respectivamente, que «[o] trabalho, a formação e o aperfeiçoamento profissionais, bem como as atividades ergoterápicas realizadas nos estabelecimentos, visam, fundamentalmente, criar, manter e desenvolver no recluso a capacidade deste realizar uma atividade com que possa ganhar, normalmente, a vida após a libertação, facilitando a sua reinserção social»; neste sentido, «[a]o recluso apto para o trabalho deve, com o seu consentimento, ser dada oportunidade de frequentar cursos de formação e aperfeiçoamento profissionais, de mudar de ofício ou profissão e ainda de participar noutras formas de instrução e de aperfeiçoamento». Segundo este Decreto-Lei, a FP e o trabalho poderão ser fatores decisivos para uma plena reintegração social dos reclusos, tendo em conta que se pretende que estes «desenvolvam o sentido de responsabilidade e sejam estimuladas atitudes positivas e competências para uma vida economicamente independente aquando da saída da prisão» (Silva, 2009: 35). Porém, torna-se importante sublinhar que esta preocupação com a FP está intimamente ligada a uma única dimensão da vida do recluso, isto é, a sua instrução e o seu aperfeiçoamento profissional para, por um lado poder desenvolver uma profissão ou a manutenção do ofício no interior do EP e, por outro, para que lhes possam ser criadas mais oportunidades profissionais aquando da libertação. Nesta época, prevê-se que os objetivos ressocializadores dos contextos prisionais se orientem «de forma a reintegrar o recluso na sociedade, preparando-o para, no futuro, conduzir a sua vida de modo socialmente responsável, sem que pratique crimes» (Artigo 2.º do Decreto-Lei 265/79, de 1 de agosto).

Anos mais tarde, «[e]m 1988, os Ministérios do Emprego e da Segurança Social e da Justiça, através da Portaria 538/88, de 10 de agosto, ratificaram o protocolo que

criou o Centro Protocolar de Formação Profissional para o Setor da Justiça (CPJ)» (Gabriel, 2007: 33). Constituiu-se como ideia principal da criação desse Centro, o facto da FP ser «um instrumento de desenvolvimento, não só cultural, como profissional, dos seus destinatários, proporcionando-lhes uma integração no meio sócio-económico-laboral em que vivem»⁶. Sendo o direito ao trabalho e o acesso à FP constitucionalmente garantidos a todos os cidadãos, quando se trata da população reclusa é necessária uma atenção especial devido às suas carências e dificuldades de adaptação à sociedade e ao mercado de trabalho. Neste sentido, no que respeita à atividade formativa, «[o] Centro Protocolar de Formação Profissional para o Setor da Justiça tem como atribuições a promoção de atividades de formação para a valorização da população jovem ou adulta a cargo dos serviços e organismos do Ministério da Justiça, com vista à sua integração na sociedade»⁷. Verifica-se um novo olhar sobre a FP em contexto prisional no sentido em que este discurso realça esta modalidade de formação não somente como um dispositivo propiciador da reinserção social e profissional dos adultos em condição de reclusão, mas igualmente como um instrumento de desenvolvimento cultural.

Ainda na mesma década, e segundo o Comité de Ministros do Conselho da Europa, realizado em 1989, verifica-se que «é recomendado que os programas de formação sejam feitos de acordo com as necessidades da população prisional, que sejam adequados ao mercado de trabalho da área [territorial] e que englobem a formação de competências sociais que permitam aos reclusos lidar melhor com o seu quotidiano e permita preparar o seu regresso à sociedade» (Nascimento, 2009: 27). Percebe-se deste discurso que começa a existir uma preocupação mais visível com a articulação entre a formação proporcionada no interior do espaço prisional e as possíveis ofertas do mercado de trabalho da comunidade circundante. Não existindo qualquer referência à situação inversa, ou seja, um prolongamento de atividades profissionais do exterior para o interior da prisão, criando possibilidades de trabalho aos reclusos, que não as tarefas rotineiras ligadas ao quotidiano de reclusão. Surge a possibilidade dos programas de formação reconhecerem e compreenderem as necessidades dos reclusos e, desta forma, ser uma formação mais adequada, podendo encorajá-los para a frequência de uma

⁶ Portaria 538/88 de 10 de agosto consultada em <http://www.dre.pt/pdf1s%5C1988%5C08%5C18400%5C33233326.pdf>

⁷ Centro Protocolar de Formação Profissional para o Setor da Justiça em <http://www.cpj.pt/>

formação que procura contribuir para o desenvolvimento não só de competências profissionais e instrumentais, mas também sociais.

Num panorama mais atual, e ao reduzirmos a distância no tempo histórico, apercebemo-nos que o ensino no EP mantém uma relação mais estreita com a FP e o trabalho, pois «organiza-se em conexão com a formação profissional e o trabalho, de modo a promover condições de empregabilidade e de reinserção social, no quadro das políticas nacionais de educação e de emprego e formação de adultos» (artigo 38.º, Decreto-Lei n.º 115/2009 de 12 de outubro). Verifica-se agora que mais do que circunscrever a FP à reinserção social do recluso, existe a necessidade de pensar a integração pela via do trabalho, ou melhor, pela promoção da empregabilidade. O próprio conceito de trabalho é substituído pelo conceito de emprego, “registando-se” a influência sócio-económica e política dos tempos atuais. Se recorrermos ao artigo 40.º do mesmo documento, correspondente à FP, podemos ler que «nos estabelecimentos prisionais são desenvolvidas ações de formação e aperfeiçoamento profissionais que, considerando as necessidades e aptidões do recluso, privilegiam a sua empregabilidade». Com o intuito de que a FP funcione como um instrumento promotor da reinserção social dos reclusos e previne a reincidência, a Direção-Geral dos Serviços Prisionais, mostra-se preocupada com a redefinição e reprogramação constante da oferta de formação «de forma a responder, quer às constantes mutações do contexto prisional, quer às exigências do mercado laboral». E, neste sentido, «a elaboração de um plano de formação profissional é alicerçada num diagnóstico que leva em linha de conta as necessidades de aprendizagem da população reclusa e a sua rentabilização em meio prisional e, sobretudo, no meio livre⁸». De forma expressa, sente-se a vontade de que a FP dê resposta ao recluso no seu regresso à sociedade. De acordo com a promoção de trabalho no artigo 53.º do Decreto-Lei n.º 115/2009 de 12 de outubro, «aos serviços prisionais, em articulação com os serviços de emprego e formação profissional, compete realizar ações com vista à futura colocação dos reclusos». Esta necessidade e urgência em fazer a mediação com o exterior, pode levar a que a responsabilização da integração social fique unicamente sob alçada da FP, constituindo-se um substituto dos dispositivos de integração social. A FP, por si só, não trará os resultados desejados, até porque a relação FP-obtenção de trabalho/emprego não é assim tão direta e linear.

⁸ Informação retirada do site <http://www.dgsp.mj.pt/>

O tratamento prisional voltado para a intervenção e preparação para a liberdade não deverá assentar numa visão redutora da FP, deverá olhá-la na vertente pedagógica e global. Porque «da mesma maneira que, atualmente, as iniciativas de formação profissional são consideradas tão essenciais para a qualificação dos recursos e para aumentar a empregabilidade “na rua”, são-no da mesma maneira, em contexto prisional; embora, a condição de recluso, se sobreponha à de formando» (Nascimento, 2009: 146). Como refere Canário (cit in Nascimento, 2009:146) «se o desemprego se faz sentir na sociedade, ainda mais se faz sentir em contexto prisional. Se se coloca a tónica apenas na empregabilidade, corre-se o risco de a formação profissional se tornar numa desilusão porque não se transforma num emprego. Por isso, é urgente a redefinição das finalidades da formação profissional».

Capítulo II

Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira: o local de estágio

Capítulo II – Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira: o local de estágio

Caracterização da Instituição de estágio

O espaço físico (traços estruturais e identificativos) e a realidade vivencial do EPPF eram totalmente desconhecidos. O desconhecido revela-se, aqui, com duplo sentido, por um lado a nula familiaridade com o contexto prisional e, por outro, a ausência de vínculos com o espaço geográfico. Este cenário, inversamente à resistência inicial passível de ser criada pelo fator do desconhecido e pela novidade, fizeram durante o tempo de negociação interinstitucional, aumentar a disponibilidade para a descoberta e fazer dos momentos de espera, momentos sôfregos, pela incerteza de concretização de estágio no local referido. Os sentimentos desvendados e revisitados pela escrita surgem pertinentes na sua partilha pelo facto de serem reveladores da disposição inicialmente construída face a uma instituição a conhecer, explorar, compreender. A inquietação foi desaparecendo após a anuência para a realização de estágio, por parte da Direção-Geral dos Serviços Prisionais.

A instituição de acolhimento situa-se cerca da autoestrada A42, no Alto da Serra da Agrela, freguesia de Seroa, pertencente ao concelho de Paços de Ferreira – a capital do móvel, como é designada. O EP, inserido no distrito judicial do Porto, foi inaugurado a 28 de setembro de 1957, tendo recebido os seus primeiros reclusos em dezembro do mesmo ano civil. As dimensões e as componentes do seu exterior diferem visivelmente das instituições por mim já conhecidas. As primeiras marcas de caracterização revelam-se pelo muro envolvente com aproximadamente 4 metros de altura adornado de arame farpado e pelas torres de vigilância, cuja altura e vidros escuros reforçam a imponência física deste edifício. No que respeita à sua disposição arquitetónica, essa adquire o tipo “concentracionario”, assemelhando-se a um “H”, procurando centrar a população reclusa na parte central do edifício (Gonçalves, 1993) e deste modo assegurar a vigilância dos indivíduos em estado de reclusão. Assim, o EPPF é constituído por duas alas laterais (Ala A e Ala B) ligadas por uma ala transversal, acrescentando-se a existência de pátios cobertos e outros sem proteção. A diferenciação das Alas relaciona-se igualmente com a distinção de estados e percursos prisionais dos indivíduos. Quer isto significar que a Ala A destina-se normalmente a reclusos ocupados e a Ala B a

indivíduos sem regime de trabalho e/ou que, mesmo estando impedidos⁹/ocupados por opção se encontram ali. Acrescenta-se ainda o setor disciplinar, a secção de segurança, a enfermaria e uma zona extramuros que compreende oficinas e a área agrícola/pecuária.

Trata-se de um Estabelecimento Prisional Central destinado a receber indivíduos do sexo masculino em cumprimento efetivo de pena de prisão e cujas penas sejam de média ou longa duração, em regime misto: fechado, RAI (Regime Aberto no Interior) «que se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades no perímetro do estabelecimento prisional ou imediações, com vigilância atenuada»¹⁰ e RAE (Regime Aberto no Exterior) «que se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades de ensino, formação profissional, trabalho ou programas em meio livre, sem vigilância direta»¹¹.

Ao longo do tempo, o EPPF foi sofrendo alterações na sua constituição física e há, sensivelmente, 9 anos aumentou a sua estrutura com o funcionamento de um novo edifício, designado como “Pavilhões Complementares”. Em 2009 esse mesmo edifício que era parte integrante do EPPF, constituiu-se independente e autónomo através do Decreto-lei nº 149/2009 de 29 de junho que «numa [...] perspetiva de racionalização de meios de promoção de maior eficácia [...levou...], à criação do Estabelecimento Prisional Regional do Vale do Sousa».

No que concerne à atividade laboral, esta foi igualmente sofrendo algumas alterações ao longo do tempo de existência do EP. Se, inicialmente, existia uma especial incidência em trabalhos de marcenaria resultante da localização geográfica, essa realidade foi sendo alterada com a progressiva implementação de acordos com entidades e, conseqüente, produção para o exterior. Deste modo, as oficinas de produtividade para o exterior e as áreas de manutenção do EP compreendem entre si vários setores de ocupação laboral como, por exemplo: sapataria, obras, serralharia, lavandaria, alfaiataria, cantina, barbearia, biblioteca, agropecuária, etc. A atividade laboral é uma das dimensões do tratamento penitenciário, evidentemente, reclamada pela população reclusa, não só pela opção de uma ocupação mais instrumental em detrimento do ensino ou da formação, mas pela atual escassez de postos de trabalho.

⁹ Termo utilizado em meio prisional, significando que o indivíduo recluso integra um setor laboral, encontrando-se ativo/ocupado.

¹⁰ Código de Execução de Penas e Medidas Privativas da Liberdade, Título IV Regimes de execução, artigo 12º, ponto nº3, alínea a)

¹¹ Código de Execução de Penas e Medidas Privativas da Liberdade, Título IV Regimes de execução, artigo 12º, ponto nº3, alínea b)

Quanto à Escola, ainda que intramuros, encontra-se, fisicamente, “alheia” ao território prisional. As suas instalações foram reformuladas antes da minha estadia na instituição e comportam várias salas, onde se leciona do 1º ciclo ao ensino secundário e pós-secundário¹², estas ganham forma em duas construções separadas por um pátio cimentado e amplo, em jeito de exemplo:

«Dirigimo-nos para o espaço escola, passando pela administração da mesma até ao local onde se encontram as salas. Já conhecia metade do espaço, porém no dia de hoje, passei a conhecer outra parte, muito mais acolhedora pela sua similitude a uma escola do exterior. Mais pequena, é certo, mas fez-me recordar um bloco de ensino quando andava no ensino básico. Paredes brancas, dois corredores paralelos constituídos por salas, divididos por um pátio, que mais ou menos a meio se reveste por um abrigo – espaço que em tempo de intervalo poderá acolher os alunos/formandos da chuva. As salas essas, encontram-se separadas ao longo desses dois corredores – desde o 1º ciclo até ao nível secundário.» (Nota de Terreno de 15.02.12)

A essa forma de estar física no espaço prisional associa-se a autonomia para tomar decisões respeitantes ao seu próprio funcionamento e modo de tentar dar resposta às suas necessidades e às dos alunos/formandos. Distribuída pelos vários graus de ensino, nesta valência do EP, encontra-se inscrita uma razoável fatia da totalidade da população em reclusão.

Para além da oferta escolar, o EP investe, ainda que de forma mais reduzida, na FP, fruto do estabelecimento de protocolos de colaboração com entidades públicas e privadas. Aquando da minha entrada na instituição, estavam a decorrer 2 cursos de FP de dupla certificação (escolar e profissional) nas áreas de Pastelaria/Panificação – 3º ciclo do ensino básico e Técnicas de Jardinagem – nível secundário, sendo que no decorrer do estágio iniciou outro curso na área de Pastelaria/Panificação. Os cursos, anteriormente, referidos foram promovidos pelo CPJ (Centro Protocolar de Formação Profissional para o Setor da Justiça) e compreendem um número reduzido de reclusos devido à limitação das turmas (duas turmas de 12 elementos).

À disposição da população em estado de reclusão, acrescentam-se ainda outros serviços como: atividades sócio-culturais (colóquios, eventos, exposições e debates relacionados com temáticas diversas), atividades desportivas (envolvendo várias modalidades), biblioteca e os serviços de saúde.

¹² Pós-secundário: turma criada com o intuito de possibilitar aos indivíduos, que terminaram o 12º ano de escolaridade, a consolidação e aprofundamento de conhecimentos e/ou forma de se manterem ocupados.

Ainda que deste ponto faça parte uma breve caracterização do local de estágio, será imprescindível, nas fases seguintes do presente trabalho, o recurso a aspetos da sua caracterização, organização e funcionamento, não sendo, este, um constituinte isolado e circunscrito a este momento do documento. Só desse modo poderei dar conta, do conhecer, da experiência, da vivência, do refletir, da compreensão, do saber, da justificação que naquele contexto fui construindo.

Naquela que era uma ordem mental inquietante, uma vontade profunda de observar e conhecer o(s) outro(s), num (intra-)mundo distanciado da minha própria trajetória, o EPPF, na cedência do seu espaço físico a uma outra, desconhecida, deu lugar à empiria, na desocultação de histórias e percursos de vida não-idênticos, que por entre não-familiaridades e estranhezas, se cruzam na constatação de que os percursos individuais são repletos de significações.

O caminho até à entrada no terreno

Este ponto introdutório surge pela necessidade de partilhar e descrever os momentos antecedentes à entrada no terreno. O acesso ao terreno iniciou-se no ano letivo anterior à concretização da investigação/intervenção no EPPF. Querendo isto dizer que a planificação da pesquisa e a procura por um quadro teórico que me permitisse construir um campo percetivo de maior clareza em torno da problemática e do contexto constituiu-se um trabalho prévio e significativo. Esta via “de partida” que se compõe por elementos de carácter mais gerais auxiliaram à estruturação de um pensamento preparatório e a uma envolvência especulativa e interrogatória que iam estimulando, em momentos mais conscientes que outros, uma postura defensiva para o inesperado do contexto real. O suporte teórico não definiu uma barreira sólida de transpor, nem estereotipou aquela realidade específica. Tendo a noção que numa investigação/intervenção social o olhar teórico ajuda à definição das opções metodológicas, estas não dever-se-iam apresentar como «uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas que bastaria aplicar tal e qual se apresentam, numa ordem imutável. A escolha, a elaboração e a organização dos processos de trabalho variam com cada investigação específica» (Quivy & Campenhoudt, 1995: 18). Antes permitiu o enquadramento de problemas já levantados e abriu espaço para uma interligação entre o já encontrado ou refletido e aquilo que me iria fazer refletir a partir do imprevisível, da surpresa e da desorientação que, enquanto investigadora/interventora, os acontecimentos quotidianos e as dinâmicas enraizadas iriam suscitar. Deste modo, estes representam os

primeiros passos da determinação do local de estágio e do levantamento da problemática que iria ser redefinida e reorientada pelo terreno e pelos seus atores – só assim me poderia aproximar de uma «elucidação do real» (*idem*, 1995: 15).

Tendo percorrido o campo teórico e canalizado alguns dos seus contributos, a questão que se colocava era como aceder ao terreno de uma forma mais “palpável” e concreta. Sabia de antemão, através de leituras realizadas e pela partilha de experiências vividas por alguns docentes, que o processo de autorização para a estadia numa instituição prisional revelava-se longo e exigia uma comunicação esclarecedora por parte da instituição académica quanto aos objetivos e pertinência da investigação/intervenção que se pretendia levar a cabo. Neste sentido, recorri ao site da DGSP no intuito de perceber se era disponibilizada informação quanto à maneira de proceder ao contacto interinstitucional. Aí se encontra alojada toda a informação respeitante aos estágios, estudos e investigações académicas. Esta pesquisa permitiu-me tomar conhecimento relativamente à documentação e requisitos necessários, bem como quem contactar primeiramente. Neste caso, a autorização não estava somente a cargo do EP, mas dependente de despacho por parte da entidade/estrutura que o administra – a DGSP. De modo a corresponder ao exigido para a realização de estágios curriculares e investigações académicas, conjuntamente com o meu orientador, redigimos um requerimento¹³ dirigido à DGSP efetivando e formalizando o pedido de autorização de estágio, datado de maio de 2011. Foi igualmente necessária a participação institucional por parte do gabinete de Pós-Graduações, de onde surgiu uma comunicação via e-mail. Não tendo sido propriamente um processo acelerado, passados sensivelmente quatro meses, e na sequência do pedido efetuado pela FPCEUP, surge a primeira resposta em 13 de setembro de 2011, na pessoa da responsável pelas comunicações interinstitucionais, sobre a possibilidade de concretização de estágio e solicitando a identificação do supervisor da instituição que represento. Na sequência dos e-mail trocados entre o representante da DGSP e o Gabinete de Pós-graduações surge a confirmação para a realização de estágio académico, por despacho de 21 de setembro de 2011 do Subdiretor-Geral. Obtendo-se a informação que este se iria realizar nos Serviços responsáveis pelo Acompanhamento da Execução da Pena, tendo sido já

¹³ Informação retirada do site da DGSP, documentação necessária para formalização do pedido: «requerimento dirigido ao Diretor-Geral, subscrito por responsável do Estabelecimento de Ensino, com indicação de dados referentes ao aluno como nome, ano curricular e área/curso que frequenta, nome do professor/orientador e o Estabelecimento Prisional pretendido para efetuar a investigação».

atribuído orientador local – um Técnico Superior de Reeducação, Dr. J. Não existindo qualquer entrave face ao pedido, a partir deste momento, o contacto seria estabelecido com a Direção do EP na pessoa do Adjunto de Direção, Dr. JAS. O contacto formal e presencial não ocorreu como determinado pela DGSP, tendo sido a reunião agendada para a manhã do dia de 20 de outubro. Embora indicasse um início tardio face ao estipulado pela instituição académica, o tempo de espera não se revelou muito extenso face aos aspetos burocráticos a que está sujeita a entrada de um investigador/interventor numa instituição com características de fechamento e a uma possível atitude demasiado circunspecta face à entrada de alguém do exterior para o interior.

Assim, esta nota introdutória dá conta do caminho trilhado até ao dia primeiro da passagem para um mundo, ansiosamente, aguardado. Trata-se, igualmente, do momento inicial para a apresentação, análise, reflexão em torno do meu percurso pela instituição. Para tal tentarei recorrer o quanto mais fiel possível, tendo em conta que muitas vezes o vivido perde-se ou nos escapa na sua dimensão mais real quando transposto para a componente textual, a elementos descritivos e reflexivos da envolvimento com os atores e com o espaço, bem como tentando estabelecer um fio condutor entre a incursão pela instituição, os dilemas enquanto praticante de uma profissionalidade, a exploração das questões nucleares ao trabalho e as dimensões interrogativas que surgiram do contacto direto com a realidade. Esse fio condutor é mentalmente necessário para a construção monográfica/textual, nunca ocultando que a adaptação ao contexto e a participação nas atividades/quotidiano/dinâmicas e ações desenvolvidas pautou-se por momentos graduais, com avanços e retrocessos, determinados pelas dúvidas geradas pela inexperiência profissional num contexto do súbito, inesperado e com um poder vivencial intenso. Da não-neutralidade emergiam de modo similar as questões internas e da influência e (in)consciência de que podiam interferir no campo de atuação quanto à procura constante de um encadeamento lógico e organizativo da minha intervenção, com as necessidades e potencialidades no espaço-tempo onde essa ia ocorrendo.

A entrada no terreno

Embora tenha existido uma atitude antecipatória de preparação, não se revelou suficiente face à insegurança perante um mundo novo que se revelava agora mais real. A entrada literal nesse mundo pautou-se por uma reunião de carácter formal, no dia 20 de outubro de 2011, com o Adjunto de Direção e o TSR que seria o meu orientador e supervisor local. Mas, antes de passar para a interação, com os atores-representantes,

que de princípio me fizeram aproximar da realidade, importa descrever e partilhar o percurso até esse mesmo momento. Na presença do meu orientador académico e porque nunca havia estado próxima de um EP apercebo-me visualmente das descrições ainda que generalizadas que Goffman (1961) fez das «instituições totais». A tendência para o fechamento estava visivelmente marcada pelas estruturas físicas de elevado grau de imponentia. A barreira com o mundo externo e a proibição já não mais se afiguravam imaginárias, o que a simbolizava/simboliza estava neste momento representado pela visão, numa construção e disposição física constituídas por: «portas fechadas, paredes altas, arame farpado» (Goffman, 2001: 16).

O segundo momento que viria a aligeirar o impacto criado pelo esquema físico do EPPF, foi aquele em que efetivamente falámos com alguém que faz parte do contexto: quando tocámos à campainha e passámos para o lado de lá. A passagem pela porta da portaria dava a conhecer um dos rituais instituídos/ou aquele que viria a fazer parte dos meus dias na instituição. Na portaria e após as apresentações, foi-nos explicado que teríamos de retirar objetos pessoais para passarmos pelo detetor de metais, bem como teriam de proceder à revista dos bens materiais. Dito de outra forma, a interação social aqui existente era estabelecida com alguns profissionais de vigilância e segurança – os/as guardas prisionais cujas relações seriam marcadas e/ou condicionadas pelo poder de verificação; o primeiro espaço interno de vigilância que colocava em evidência um dos primeiros aspetos do funcionamento da instituição: a defesa do espaço interno, a partir do controlo da circulação do exterior para o interior. Foi a experimentação de como ser neste espaço que se revelava diferente e estranho, acedendo pela primeira vez a uma lógica de funcionamento da instituição de acolhimento. A estranheza provocada neste primeiro dia pela interação entre desconhecidos, veio a diminuir pela envolvimento quotidiana nos lugares de outros e pelo crescente conhecimento das dinâmicas institucionais. Vejamos neste trecho:

«A chegada ao EP fez-se pela companhia da Dra S e do H. O processo de entrada revela-se o mesmo. Uma espera mais ansiosa pela abertura da porta, devido à chuva que se mantinha inquieta pela força do vento. Ao entrarmos na Portaria, os hábitos que se caracterizam quase como automáticos ao fim da terceira semana no E.P. Tirar o relógio, o cinto, deixar o telemóvel e abrir a mala. Tudo isto acontece com a simpatia dos guardas prisionais que nos observam (dever da profissão) enquanto passo pelo detetor de metais. Os de hoje verbalizam o meu nome sem qualquer hesitação, convicção de quem me viu entrar para o estágio há já alguns

dias. Terminado o processo de entrada, resta-nos o pátio molhado na “travessia” para os Serviços de Educação e Ensino» (Nota de Terreno de 18.11.11).

Mas voltando ao contacto inicial e transposto o primeiro espaço de entrada, o percurso tinha como destino o gabinete do Adjunto de direção, onde se realizaria a reunião. Na presença do TSR e do Ajunto de direção iniciámos o contacto formal, negociando a minha estadia, o que pretendia a investigação/intervenção e as condições para a sua concretização, bem como o momento de ser genericamente esclarecida acerca das precauções básicas a tomar (numa instituição com características específicas, com uma população específica) e de alguns aspetos do seu funcionamento. Tendo a porta aberta para iniciar e procurar conhecer de um modo mais profundo como funciona a FP neste espaço e procurar aceder às representações dos formandos, captando os seus discursos do dia a dia, ficou igualmente claro que o espaço físico onde iria decorrer o meu estágio seria os SEE e que iria participar de uma série de atividades/funções aí desenvolvidas.

Após a reunião e com o meu papel na instituição definido (o papel que se antevia) – o de ser estagiária, com inquietações empíricas: viria a acalmar-me nos momentos ulteriores naquela unidade social – a compreensão dos fenómenos sócio-educativos e formativos (ou parte deles), levaria a assumir uma postura de aprendiz e de aprendiz/interveniente, em fases distintas; o TSR, meu orientador local encarregou-se de uma apresentação da geografia dos espaços físicos e humana, nomeadamente, o local onde iria passar a maior parte dos meus dias. Esta seria uma interpretação ainda superficial da vida comum naquele contexto, mas que me viria a fazer sentir mais confortável no efetivo dia de estágio. Sendo completamente alheia ao espaço, o campo mostrou-se disponível para a integração.

O Serviço de Educação e Ensino - a integração

Nos Serviços de Educação e Ensino, do envolvimento direto com os atores e com o quotidiano, surgiam as primeiras evidências disponíveis no campo – as dinâmicas (re)educativas, disciplinares, normativas, assistencialistas. Numa atitude perscrutante fazia-me aproximar da realidade, tentando compreender os limites e as possibilidades do meu lugar na mesma. A integração e adaptação aos tempos e espaços particulares da instituição exigiam a construção de confiança com a equipa técnica, numa disponibilidade profunda de reconhecer as autorizações de acesso à rotina profissional e da unidade social. A presença de um elemento externo face às regularidades e

naturalização dos processos dinâmicos, das relações e das interações existentes, aspiravam a leituras várias de ambas as partes – a observação face a um elemento novo e, por sua vez, desse mesmo elemento face a um mundo novo. Os primeiros constrangimentos podiam ocorrer devido ao facto da componente avaliativa do investigador em torno da realidade poder fazer recuar os atores sociais na abertura à partilha do quotidiano e das suas características. Como nos diz Erickson (cit. in Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1990:85, 86) «os indivíduos têm tendência a assumir que os objetivos do investigador são, de certo modo, avaliativos em si mesmo, o que, aliás, não é totalmente falso: em última análise, os objetivos do investigador têm uma dimensão avaliativa, pois que descrever ações dos indivíduos numa exposição narrativa implica uma teorização da organização das ações, e a avaliação é inerente a qualquer teoria». Tendo em conta que a orientação dos fazeres investigativos/interventivos iriam ser, gradualmente, definidos pelo terreno e pelo espaço cedido para a sua atuação, as estratégias teriam de ser constantemente redefinidas e relidos atentamente os momentos suscetíveis de intrusão: «o objetivo do investigador é observar os acontecimentos, causando a menor disrupção possível na situação social [...] ganhar confiança e estabelecer relações é uma parte fundamental do envolvimento do investigador na cena social» (Burgess, 1997: 88). Atendendo ao facto de que a postura inicial determinaria em certa medida «o modo pelo qual aqueles que são investigados definem a pesquisa e as atividades do investigador» (idem, 1997: 48), pretendia não extravasar a esfera das possibilidades, tentando compreender os meios de circulação possíveis.

Para poder participar do contexto e interagir quanto possível das mesmas dinâmicas quotidianas, necessitaria de me adaptar às regras de funcionamento locais, tanto aquelas que surgiam de forma formal, como as informais. De acordo com tal, não só se revelaram um apoio imprescindível as leituras e preparação antecipadas, como a disponibilidade do meu orientador/supervisor local na partilha dos seus saberes contextuais e na forma como me ia guiando na aproximação à realidade. Neste âmbito, a minha integração e adequação ao EPPF foi-se fazendo de forma gradual e faseada.

Os primeiros tempos de estágio (numa duração temporal entre dois a três meses) ficaram marcados pela aproximação maior ao terreno e problemática, simultaneamente, através:

- das pesquisas e leituras documentais - leitura de processos individuais dos reclusos¹⁴ (indivíduos reclusos da numeração do supervisor¹⁵ que estão a frequentar cursos de FP):

«O dia ficou marcado pela leitura e análise de processos individuais correspondentes aos reclusos da numeração do supervisor de estágio que frequentam formação profissional. Este primeiro contacto com os processos individuais dos reclusos permitiram perceber não só a sua constituição como também se revelam uma ferramenta indispensável para “arrumar” as informações dos reclusos. Este contacto permitiu, ainda que de forma indireta (e sendo uma interpretação de uma interpretação já feita,) apurar e conhecer os dados relativos a esses indivíduos em reclusão, os seus percursos formativos em meio livre e prisional, o seu enquadramento sócio-profissional e familiar» (Nota de Terreno de 25.10.11)

- das conversas com o meu orientador local e com outros/as técnicos/as que iam dando conta

1) das valências/ofertas educativas e formativas existentes e das necessidades sentidas pelos reclusos:

«Os pedidos dos reclusos relacionam-se, maioritariamente, com a ocupação laboral. Porém, tendo em conta que a autorização para o mesmo pedido demora algum tempo, acabam por optar pela via formativa. Esta segunda opção

¹⁴ Do Código de Execução de Penas e Medidas Privativas da Liberdade, Título V Ingresso, afetação, programação do tratamento prisional e libertação, art. 18º, *Processo Individual do Recluso*:

«1 — Para cada recluso é organizado um processo individual único relativo à sua situação processual e prisional, que é aberto ou reaberto no momento do ingresso e o acompanha durante o seu percurso prisional, mesmo em caso de transferência.

2 — O processo não é reaberto se se referir a factos já cancelados do registo criminal, caso em que é aberto um novo processo.

3 — O processo individual contém todos os elementos necessários para a realização das finalidades da execução, incluindo o plano individual de readaptação e as necessidades de segurança e ordem no estabelecimento.

4 — A consulta do processo individual é limitada ao recluso ou seu representante legal, ao seu advogado, à direção do estabelecimento, aos técnicos responsáveis pelo acompanhamento do recluso, ao responsável pelos serviços de vigilância, aos serviços de reinserção social, aos serviços de inspeção e ao Ministério Público e ao juiz do tribunal de execução das penas, ficando as pessoas que a ele acederem obrigadas a sigilo profissional, mesmo após o termo das suas funções».

¹⁵ Quando um indivíduo chega ao EP é-lhe atribuído um número de identificação no meio prisional. Cada Técnico Superior de Reeducação fica responsável pelo acompanhamento de reclusos mediante uma ordem numérica (não sendo, porém, demasiado rígido, em certas circunstâncias como, na ausência de um TSR, a equipa técnica assume uma atitude compensatória, responsabilizando-se pelos atendimentos e o pelo trabalho do/da colega em falta. Daqui denotam-se algumas das características da equipa técnica com quem tive a oportunidade de estagiar: o espírito de entreaajuda e uma rede equilibrada de interação para fazer face às necessidades, aos inesperados e imprevisos que quotidianamente possam existir).

consequente da primeira, em alguns casos, não se apresenta como a melhor solução, uma vez que como não têm referências presentes acabam por desistir da formação. Não tendo oportunidade de voltarem a frequentar nesse ano letivo (exceto em alguns casos). Nos casos em que o curso de formação é concluído com sucesso, os reclusos têm prioridade ao nível da colocação em ocupações laborais. Por exemplo: a decorrer ao nível da FP: curso de panificação – cujas práticas se realizam num espaço físico exterior ao EP e de jardinagem – cujas práticas se realizam nas hortas e jardins do EP. No caso do 1º ciclo (alfabetização) é possível conciliar a escola com uma atividade/ocupação laboral. Tendo em conta que não existe bolsa, a possibilidade de frequentarem a escola e estarem ocupados laboralmente, funciona como uma espécie de motivação para a sua frequência. Neste sentido, a ocupação laboral ocorre a ½ tempo». (Nota de Terreno de 24.10.11)

2) do funcionamento interno da instituição (desde aspetos mais básicos e genéricos a aspetos mais específicos) e da burocratização¹⁶ a que uma instituição deste tipo está sujeita:

«Existem formulários para as mais diversas dimensões: visitas íntimas, transferências, visitas, atividade laboral, etc.

O PIR (Plano Individual de Readaptação) realiza-se a partir de um diagnóstico de necessidades por áreas específicas, resultando da avaliação do recluso (feita à entrada), contemplando os objetivos a alcançar, as ações a desenvolver, o tempo previsível para a sua aplicação e os recursos necessários à sua concretização – definição normativa. Este plano é realizado conjuntamente com o recluso – uma espécie de contrato entre o indivíduo em reclusão e o EP» (Nota de Terreno de 24.10.11).

«Ainda não consigo associar o número de recluso, ao nome do mesmo e ainda à sua cara. Tenho cada vez mais a propensão para anotar o número do recluso de forma a memorizá-lo para, posteriormente, o conseguir identificar. Num outro dia, mesmo no início do estágio, recordo-me de ter discutido com a Dra SA o facto de me parecer desumano e estranho o reconhecimento e a comunicação com os

¹⁶ Por exemplo, Goffman, 1961 (2001) através do seu trabalho sobre *instituições totais* diz-nos que estas instituições são regidas por uma lógica burocrática e devido ao seu carácter de fechamento restritivas quanto à circulação de informação.

reclusos a partir do seu número. “Coloque-me o “207”¹⁷ para que venha a atendimento”. Porém, este sistema é a única forma ou a forma mais facilitada de identificar¹⁸ o recluso, tendo em conta que pelo seu nome próprio a identificação poderia acontecer de modo erróneo. “Quantos “Joaquim”¹⁹ existem? Quantos reclusos não possuem o mesmo nome próprio? O número é só um e identifica-o de forma mais clara e precisa”. Embora, me pareça bastante impessoal, o facto é que está de tal forma enraizado, que os próprios reclusos “brincam” entre si chamando-se uns aos outros pelo número de recluso. É, ainda, importante referir que devido ao vínculo profissional e à continuidade na mesma instituição, os técnicos já conhecem os reclusos a seu cargo e associam com alguma facilidade, aquilo que ainda hoje eu não consigo fazer – número, nome, cara». (Nota de Terreno de 21.11.11)

3) do acompanhamento contínuo do trabalho desenvolvido pelo TSR e pela observação participante²⁰ dos atendimentos²¹ de natureza diversa²²:

«Da manhã de hoje em contexto prisional aponto, essencialmente, os atendimentos realizados pelo Dr. J a alguns reclusos.[...]

Chega o recluso X, o motivo do atendimento deve-se ao facto, do Dr.J dar a conhecer o PIR que apresentou em Conselho Técnico de PIR (CTP) desse mesmo recluso. Este é um atendimento mais explicativo. Depois de iniciar a conversa dizendo qual o motivo pelo qual o chamou, o Dr. J passa a explicar em que consiste o PIR. Ao decifrar a sigla, o técnico prossegue para a descrição e explicitação dos objetivos propostos nas várias dimensões que o constituem, dizendo mesmo “o plano individual de readaptação é constituído por um conjunto de objetivos para atingir futuramente”. Depois de falar com clareza, o técnico

¹⁷ Número aleatório

¹⁸ Esta forma de identificação, em contexto prisional, poderá representar aquilo que Goffman nos deu a conhecer relativamente ao sistema funcional e às condições prisionais que poderiam levar à mutilação do eu, ou pelas suas palavras, «o [...] eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencional, mortificado» (2001: 24).

¹⁹ Nome aleatório

²⁰ Apesar de ser referenciada como parte integrante dos primeiros momentos de estágio, o recurso à observação participante foi transversal a todo o percurso pela instituição (alternando entre os momentos de acompanhamento das ações desenvolvidas pelo meu orientador e a intervenção com supervisão).

²¹ Os atendimentos são solicitados pelos reclusos através de um documento específico – os pedidos para atendimento.

²² Quando apelido os atendimentos, a que tive a oportunidade de assistir ao longo do meu percurso pela instituição, de natureza diversa, significa isto que o trabalho, presencialmente desenvolvido com o recluso, varia: na sua duração, nos instrumentos necessários, na postura do TSR, nos saberes multidisciplinares necessários, nas pontes a estabelecer com outros profissionais e entidades, etc. Para não tornar esta secção extensa, exemplifico apenas com dois momentos de observação, deixando a nota de que irei dar conta de outros aspetos nas secções posteriores.

alertou o recluso para o facto de que concordando teria que assinar o documento. Para além da sua assinatura, deverá constar no mesmo documento a assinatura do técnico que o acompanha, da senhora diretora do E.P. e, posteriormente, irá para o TEP (Tribunal de Execução de Penas) para homologação. [...]

Após estes atendimentos, o Dr. J procedeu à colocação da informação presente nos PIR apresentados no CTP, no SIP (Sistema de Informação Prisional)» (Nota de Terreno 21.11.11).

«Num outro atendimento, o recluso trouxe os documentos de identificação necessários para a entrada dos seus filhos e das suas sobrinhas, ainda menores. Estes documentos reportam-se ao bilhete de identidade, cartão de cidadão ou cédula de identidade. Posteriormente, foram os nomes dos menores acrescentados à lista de menores que a cada fim-de-semana se encontra na portaria, de forma a que sejam identificados e possam entrar para a visita» (Nota de Terreno 6.02.12).

Destes trechos podemos depreender aspetos importantes no caminho para a adequação aos SEE e ao espaço-prisão: o meu orientador local revelou-se como a figura-chave no processo de aquisição de conhecimento acerca das características particulares da realidade, tornando-se aquilo que na investigação em Ciências Sociais e Humanas se designa de *informante privilegiado*. A partilha de informação impulsionou, simultaneamente, modos de estar nos espaços e formas de me relacionar e implicar com os demais sujeitos na cena social. Ia criando laços de confiança e de afinidade que me permitiam aceder não somente às conceções presentes nos discursos dos técnicos face à realidade, como adquirir conhecimentos imprescindíveis à prática neste contexto de reeducação. A distância social que me separava dos indivíduos, fizeram com que desenvolvesse um conjunto de estratégias e de posturas para tentar contornar as marcas evidentes desse mesmo distanciamento: a tentativa de memorização número-nome-rostro evidenciava a vontade de me aproximar dos indivíduos com quem ia contactando e de participar de forma mais real das relações internas. Necessariamente, teria de participar das suas lógicas instituídas, tentando que essa absorção não obstruísse um olhar questionador sobre a realidade sócio-reeducativa.

Acima encontramos através dos registos algumas evidências acerca das necessidades sentidas pelos reclusos em contexto prisional. A ocupação laboral evidencia-se como uma das áreas do tratamento penitenciário mais solicitadas, obedecendo a colocação a um conjunto de fatores. A espera pelo impedimento

condiciona ou exige um caminho alternativo no percurso prisional, sendo, em muitas circunstâncias, a oferta educativa ou formativa como que uma via compensatória. Das primeiras informações, regista-se igualmente, que o funcionamento interno transparece, por um lado, alguma intencionalidade na construção de um trajeto/projeto suscetível de ser continuado para os reclusos-formandos que frequentam a FP e, por outro, de criação de disposições motivacionais daqueles que se encontram no processo de alfabetização. Da leitura documental dos processos individuais dos reclusos a frequentarem a FP, tomava conhecimento, ainda que genericamente e de modo superficial, dos percursos formativos individuais construídos em meio prisional, onde o aumento de qualificações tornava-se notório. Mais importa das passagens sobreditas, o contacto inicial com os instrumentos/ferramentas documentais inerentes à execução das funções do TSR.

Os SEE integram uma equipa de TSR multidisciplinar que mantém o acompanhamento de reclusos, cujo rácio TSR/recluso é sensivelmente de 70/80 reclusos por técnico. Para além deste acompanhamento, os TSR têm a seu cargo os pelouros da escola, biblioteca, FP, artesanato, voluntariado, ocupação laboral, atividades sócio-culturais e de animação sócio-cultural. Ao longo da minha estadia na instituição fui-me apercebendo de algumas dificuldades sentidas pela equipa técnica, nomeadamente, o número elevado de reclusos por técnico, a excessiva burocratização e o facto dos técnicos partilharem gabinetes, o que leva a que os atendimentos ocorram de modo simultâneo. Essas preocupações foram igualmente sentidas quando Gonçalves (1993) realizou o seu estudo (1990) no mesmo EP, «[à vontade de agir contrapõe-se com frequência uma burocratização exagerada que, a par da exiguidade e da inadequação dos espaços de atendimento, que não permitem a criação de climas de privacidade tão necessários ao estabelecimento de uma relação de confiança, inviabilizam as intenções educativas» (Gonçalves, 1993: 138).

Neste seguimento e tendo em conta que a intervenção não se sustentou no vazio e pautou-se pela integração num plano de trabalho já existente, isto é, a experimentação das funções/intervenções de um TSR e do apoio/dar resposta às necessidades que iam surgindo, importa pois refletir em torno do que é isto de ser TSR, quais os aspetos caracterizadores desta profissão que o distingue de outros profissionais e em que medida existem pontos comuns ou não com o mediador sócio-educativo e da formação. Esta reflexão é feita através de uma interpretação/reflexão construída a partir do contacto com este profissional e da experiência vivida, não olvidando os contributos académicos

que poderão contribuir para um olhar crítico sobre este elemento crucial do sistema prisional.

O Técnico Superior de Reeducação

Segundo Gonçalves, «compete genericamente ao técnico de educação prestar apoio aos reclusos durante o cumprimento da pena e organizar atividades de tempos livres, elaborar os pareceres solicitados e colaborar em aspetos relativos à vida interna dos estabelecimentos» (1993: 136). Essa funcionalidade de carácter mais genérico reúne um conjunto de tarefas/funções que vêm plasmadas no Decreto-Lei nº346/91 de 18 de setembro. Importa, pois, referir que esse documento corresponde ao surgimento da carreira Técnica Superior de Reeducação na Direção-Geral dos Serviços Prisionais e através da leitura do documento legislativo torna-se perceptível a necessidade de um interventor/profissional com formação académica no campo social.

Pela relação direta e pelo acompanhamento que se estabelece com os indivíduos em situação de reclusão, o próprio documento veicula a preocupação de se recrutar profissionais cuja formação de base mais adequada seja em ciências sociais e humanas. Em concordância com o anteriormente referido está um estudo levado a cabo a partir da realização de entrevistas a TSR onde podemos ler: «a formação de base em Ciências Sociais é considerada, pela maioria dos técnicos entrevistados, como uma formação de base adequada» (Gomes, 2003: 435). Façamos, a partir deste momento, o contraponto entre as tarefas normativas e a experiência vivenciada.

Ao recorrermos à definição normativa do TSR, podemos ver no Mapa I, anexo ao Decreto-Lei supramencionado que se assumem como tarefas destinadas a este profissional:

«1) propor e desenvolver as atividades necessárias ao acolhimento dos reclusos em colaboração com o Instituto de Reinserção Social e os restantes serviços do estabelecimento;

2) conceber, adotar e ou aplicar métodos e processos técnico-científicos considerados mais adequados ao acompanhamento dos reclusos durante a execução das medidas privativas de liberdade, nomeadamente no que respeita à elaboração e atualização do plano individual de readaptação e à emissão de pareceres legalmente exigidos ou superiormente solicitados;

3) prestar às direções dos estabelecimentos a assessoria técnica necessária à execução do plano de tratamento dos detidos, nomeadamente no que concerne à colocação laboral, à frequência de cursos escolares e de formação profissional, à aplicação de sanções disciplinares e a alterações do regime de cumprimento de pena;

- 4) *apoio técnico aos tribunais de execução de penas através da elaboração de relatórios, emitindo pareceres sobre a evolução da personalidade dos reclusos, durante a execução da pena, de modo a habilitar os respetivos juízes a avaliar a persistência ou não de perigosidade e a viabilidade da sua reinserção social;*
- 5) *elaboração de programas e execução de estudos psicossociais e acompanhamento individual dos delinquentes;*
- 6) *conceção e ou desenvolvimento de projetos de atuação a nível de grupos específicos em risco psicoafetivo, designadamente toxicodependentes, portadores de doenças transmissíveis, jovens adultos e doentes mentais;*
- 7) *conceber programas de prevenção primária e secundária, nomeadamente de consultas, tratamento e apoio permanente a reclusos em risco e ou consumidores de drogas;*
- 8) *organizar e dinamizar atividades culturais recreativas, formativas e de educação física, com a participação de reclusos, com vista à ocupação dos tempos livres e à promoção da vertente psicossocial dos mesmos;*
- 9) *organizar o contacto dos reclusos com o meio exterior, incentivando a troca de correspondência e o convívio periódico com familiares e amigos;*
- 10) *organizar cursos escolares de diferentes graus de ensino, estimular os reclusos à sua frequência e estabelecer os contactos necessários com o Ministério da Educação;*
- 11) *fomentar o acesso dos reclusos aos meios de comunicação social por forma a mantê-los informados dos acontecimentos relevantes da vida social;*
- 12) *estimular a participação de grupos de voluntários da comunidade na vida prisional em ordem a viabilizar a ressocialização futura dos reclusos;*
- 13) *organizar estudos estatísticos e elaborar planos e relatórios de atividades».*

Ao termos por base uma das finalidades da execução das penas e medidas de segurança privativas da liberdade, a que visa a reinserção do recluso na sociedade, bem como um dos objetivos do tratamento penitenciário, o ressocializador, arriscamo-nos a fazer a analogia não totalmente despropositada entre o TSR e um mediador/facilitador da reposição de laços sociais e comunicação com o exterior. Esta analogia acontece tendo em conta a própria estrutura do sistema e os condicionalismos existentes. Para esta primeira discussão em torno das funções dos TSR, enquanto estabelecedor e facilitador da comunicação com o exterior, encontra-se inevitável e inerentemente presentes as aprendizagens realizadas no âmbito académico relacionadas com a mediação social e educativa. Tendo em conta algumas das tarefas acima explicitadas, este agente interveniente funciona não só como um elemento insubstituível na procura de respostas aos problemas que, quotidianamente, vão surgindo na vida prisional dos reclusos como individualidades, como igualmente é um profissional que estabelece a ligação entre o recluso e outros serviços da instituição-prisão, bem como outras

instituições/entidades do exterior: «[o] termo “acompanhamento” é frequentemente utilizado para caracterizar o facto de que o educador – que não é nem um pedagogo, nem um substituto parental [...]– tenta situar-se como espécie de mediador entre o sujeito e o seu meio» (Capul et al, 2003: 104). Esta ação é desenvolvida correspondendo à obrigatoriedade das suas funções e com base no quadro de regras e regulamentos instituídos – não ocultando o seu carácter normativo. Por exemplo, no que concerne à relação de aproximação de serviços institucionais como podemos ver, por exemplo, no ponto 1), 2), 4) e 10), criando elos de ligação entre vários parceiros institucionais para amplificar e complementar a sua ação junto do recluso, bem como dar a conhecer a evolução (ou não) do indivíduo. Vejamos:

«[...]recebemos um ofício/notificação do TEP, para a realização, com urgência, de um Relatório de Liberdade Condicional ½ da pena(Anexo I). Este relatório tem como principal objetivo a avaliação da evolução/mudança do recluso ao longo do seu percurso prisional/cumprimento da pena. [...] Neste sentido, procedemos à realização do relatório, preenchendo os espaços destinados às mais diversas dimensões como por exemplo: informações sócio-demográficas, situação jurídico-penal, registo disciplinar, competências desenvolvidas pelo recluso (ocupação laboral e frequência de cursos), atitude face ao crime e reação à pena. Para além disso, recorreremos ao processo do recluso presente na secção de reclusos, a fim de apurar se o mesmo possuía obrigações, isto é, multas a pagar e/ou indemnizações a partes civis (como por exemplo: familiares da vítima) por danos patrimoniais e/ou morais. Depois da informação recolhida, de dado o parecer e feita a avaliação por parte do TSR, o recluso veio a atendimento para serem discutidas essas mesmas indemnizações. Tendo este conhecimento apenas de uma quantia indemnizatória. O momento em que veio ao atendimento, coincidiu com o momento em que ia de saída para uma atividade desportiva, levando a uma intervenção rápida e com pouco tempo para que este pensasse sobre tal situação. A pouca importância atribuída ao relatório de LC, deveu-se, por um lado, ao facto de estar a atrasar a saída e, por outro, revelando a sua descrença face a um deferimento aquando da posterior apreciação por parte do juiz» (Nota de Terreno 6.02.12).

A prisão enquanto “micro-sistema” caracteriza-se, por um lado, pelo seu potencial disciplinador e punitivo, sendo por outro parte integrante da sua missão reabilitar e reeducar os indivíduos sujeitos a cumprimento de pena e medidas privativas da liberdade, numa visão de (re)construção do sujeito através da aquisição de

competências. Dentro desta instituição, ao TSR compete-lhe, simultânea e paradoxalmente, acompanhar o recluso na sua adaptação ao contexto prisional e, por outro, orientá-lo no caminho para a sua reaproximação ao exterior – social e profissional. Todo o trabalho que esse profissional desempenha, tem subjacente segundo o documento normativo, que cada indivíduo recluso contém em si mesmo especificidades e particularidades, tendo necessariamente que ser encontrada uma via possível de “recuperação”/reabilitação. O TSR situa-se, assim, como «personagem que tenta estabelecer uma ponte entre um ser atual e em devir e uma envolvente que deve dar a sua contribuição a «um processo de evolução» (Capul et al, 2003: 112).

Neste âmbito, a cooperação com outras entidades e o estabelecimento de redes comunicacionais e relacionais, através de dispositivos de “gestão, avaliação e controlo comportamental e de conduta”, «*nomeadamente no que respeita à elaboração e atualização do plano individual de readaptação e à emissão de pareceres legalmente exigidos ou superiormente solicitados*», bem como à «*elaboração de relatórios*» para apurar «*a evolução da personalidade dos reclusos, durante a execução da pena*», tornam-se imprescindíveis no circuito da mudança e para a obtenção de medidas flexibilizadoras da pena. Estas ferramentas de trabalho associadas à componente mais burocrática das funções do TSR, não podem secundarizar o trabalho que é realizado diariamente com os reclusos e que implica um saber profundo sobre o outro. Inseparável à construção desses relatórios encontram-se os levantamentos de necessidades do indivíduo, o conhecimento acerca do seu enquadramento sócio-familiar, comunitário e económico, os seus desgostos, as suas pretensões, as suas motivações, as suas atitudes face à mudança, a vida dentro do EP, os problemas de saúde, etc. As características pessoais do indivíduo e todas estas dimensões que constituem as suas vidas fazem parte de um conhecimento que o TSR vai construindo sobre o recluso/sujeito, sendo para isso necessários os atendimentos e as conversas presenciais constantes – um acompanhamento contínuo. Assim, e apoiando-nos em Gonçalves (2003), quanto mais conhecimentos forem obtidos sobre determinado recluso, mais a intervenção poderá ser individualizada e ajustada, bem como melhor e mais adequada a imagem dele se poderá dar. Pode-se, então dizer, que o trabalho desempenhado pelo TSR deverá simultaneamente ser do interesse do recluso e da comunidade/sociedade, num exercício (re)educativo «do aqui e agora, do agir e do fazer, da realidade exterior e da relação com a lei, na interseção do individual com o coletivo» (Capul et al, 2003: 12).

É igualmente um profissional que tenta mediar interesses, objetivos e pontos de vista, na sua relação com outros profissionais e reclusos, muitas das vezes até age como um apaziguador de tensões. Podemos reforçar a ideia de Gonçalves (2003) quando diz que «o Técnico de Educação é bem o espelho do “saco de treino do boxeur” sobre o qual se abatem, em golpes furiosos, as frustrações do recluso” (*idem*: 138). De entre várias situações passíveis de frustração, reporto-me a uma delas, que exemplifica um desses momentos:

«O primeiro atendimento de hoje ficou marcado pelo esclarecimento sobre impugnação de sanção disciplinar. O indivíduo ao se ter sentido injustamente punido por um ato, supostamente, cometido por terceiros, expôs a situação ao juiz alegando a sua inocência. No entanto, e dado a falta de provas e informações inconsistentes, o juiz indeferiu o seu pedido. Esta situação levou o recluso a sentir-se injustiçado, sendo que no decorrer do atendimento exaltou-se, elevando o tom de voz, numa atitude física e verbal mais explosiva. Perante essa sua mesma atitude, o Dr. J tentou acalmar o recluso e, não resultando, convidou o recluso a sair do gabinete e a dar por encerrada a conversa. A situação ocorrida levou-me a pensar sobre qual a minha postura enquanto profissional numa situação idêntica. Sendo, sem sombra de dúvida, a experiência profissional e o conhecimento acerca das características do indivíduo, o recurso mais imprescindível, neste tipo de situações. Estes incidentes, tornam-se momentos de aprendizagem, e como impulsionadores de traquejo profissional». (Nota de Terreno 6.02.12)

O TSR atua num contexto cuja realidade é bastante heterogénea e multifacetada. Face a este tipo de acontecimentos pressupõe-se um trabalho preparatório e um exercício intenso na área/campo da relação e comunicação humana. É um interveniente que lida muitas vezes com o inesperado e o imprevisível, como vemos acima, ao nível comportamental, ou como podemos ver também num outro exemplo, relacionado com a entrada de indivíduos no EP:

«O dia de trabalho iniciou com a tomada de conhecimento relativamente à entrada de seis entrados na anterior sexta-feira. Um deles pertencente à contagem numérica do meu orientador». (Nota de Terreno 6.02.12)

A par destas funções, podemos ainda salientar o ponto 8) e 12) onde se prevê que o TSR deverá organizar e dinamizar atividades de cariz cultural e formativo incentivando os reclusos à sua frequência, estimulando a vertente psicossocial dos

mesmos e tentando mantê-los ocupados; e por outro, estimular ações de voluntariado de forma a aumentar o contacto e ligação entre o recluso e a comunidade. Exemplo de atividades de onde pude interagir: a iniciativa do Dia do Pai, a “Missão País” as sessões de “Café com”, a festa de Natal, as ações de voluntariado relacionadas com “Roupeiro Solidário” e “Produtos de higiene”, etc.

«Quando cheguei ao E.P. soube que eu e o meu orientador iríamos acompanhar os voluntários da Missão País durante a manhã. O trabalho de um técnico superior de reeducação é de facto multifacetado, podendo em ocasiões como estas “abandonar” o gabinete e prestar outro tipo de funções. Os voluntários da Missão País são jovens universitários que em tempo de férias prestam serviços voluntários a instituições. Este ano o objetivo da missão centra-se na restauração do espaço prisional, especificamente, duas salas da enfermaria. Uma delas destinada a uma sala de espera e a outra na parte superior da enfermaria será transformada num espaço mais agradável para os reclusos fumadores». (Nota de Terreno 20.02.12)

Aspeto outro é o facto da formação de base dos TSR ser pluridisciplinar. Embora «essa formação pluridisciplinar não se refl[ita] na constituição das equipas. A colocação dos técnicos não tem esse pressuposto» (Gomes, 2003: 438). Contudo, uma das características da equipa na qual tive a oportunidade de me integrar era a sua pluridisciplinaridade. Os recursos disponíveis: as diversas especialidades disciplinares, mostravam-se aproveitadas, não só para uma maior e melhor articulação e complementaridade enquanto equipa e na sua atuação no meio prisional, mas essencialmente para a execução dos projetos de cariz (re)educativo e terapêutico, não desvalorizando estas duas dimensões, apesar do trabalho mais burocrático. Deste modo e para além do trabalho desempenhado no gabinete – atendimentos diários, existiam não só grupos terapêuticos e programas de treino de competências pessoais, sociais e de desenvolvimento psicológico, como igualmente, iniciativas regulares de educação não-formal e dinamização de atividades de animação recreativa e sócio-culturais.

Para finalizar, o TSR aparece igualmente como um profissional a quem os reclusos recorrem, muitas vezes, para se aconselharem. É um agente interveniente essencial no meio prisional, cuja ação sintetizada se centra no acompanhamento em todos os aspetos/momentos durante o cumprimento da pena do recluso, surgindo como catalisador de um processo que se espera de transformação do indivíduo e neste vínculo com a sociedade, tentando criar laços sociais mais coesos, para uma melhor reinserção

social. Neste âmbito é feito um acompanhamento e um sistema de planificação individualizada, no sentido do desejável desenvolvimento pessoal, profissional e social dos sujeitos.

A participação e desenvolvimento de atividades/ações várias

Ao ter acompanhado a vida profissional de um TSR, a minha intervenção/participação pautou-se pelo assumir de algumas tarefas que este profissional desempenha. Assim, o trabalho desenvolvido teve o seu carácter partilhado e foi sempre supervisionado pelo orientador local. Para além disso, fui tentando perceber as necessidades sentidas, de modo a que a minha participação viesse a contribuir na sua supressão. Nesta ideia de que a intervenção parte da realidade e não recai sobre ela, assumindo a sua constituição no próprio contexto. A postura permeável e reconfigurável, mediante o vivido, levou a construir um conjunto de aprendizagens mais sedimentadas com a colaboração e disponibilidade do meu orientador local, que levaram com o decorrer do tempo, a explorar de forma mais interventiva a realidade.

Ao longo da reflexão analítica no ponto anterior, fui dando conta de algumas tarefas/atividades das quais participei, contudo, importa descrever e refletir de forma geral a minha implicação interventiva e integração/participação nas atividades quotidianas dos SEE, para além das acima referenciadas:

- Trabalho de carácter (mais) administrativo: neste item importa realçar o arquivamento de documentos/peças constituintes dos processos individuais dos reclusos, bem como o seu registo. Este trabalho permitiu-me ir adquirindo competências de identificação dos sujeitos, tomada de conhecimento das situações processuais, bem como adquirir mecanismos de reconhecimento dos materiais necessários. Acrescenta-se, ainda, as idas regulares ao Gabinete de Apoio aos SEE com o orientador, de forma a suprir algumas necessidades de funcionamento:

«Voltei para o gabinete de apoio com o Dr. J para organizarmos os pedidos especiais de visita e fazer cartões de visita²³, para os quais já havia o documento do pedido e a documentação necessária. Fui à secretaria de reclusos carimbar o cartão de visita, depois de assinado pelo técnico do recluso, e tirar-lhe uma

²³ No Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais, Capítulo II, correspondente às Visitas, podemos ver no artigo 109º, nº2 que «O cartão de visitante indica o nome do visitante, o número e espécie do respetivo documento de identificação, o nome do recluso visitado e a natureza da relação entre ambos».

fotocópia, para de seguida anexar aos dados já existentes respeitantes às visitas, no arquivo do respetivo recluso». (Nota de Terreno 18.11.11)

Esta situação não representa somente o preenchimento de papéis e o cumprimento devido da situação burocrática, reportando-se a um trabalho automatizado, representa, e acima de tudo, a minha colaboração na construção de algo que, evidentemente, instituído e parte integrante do funcionamento institucional, permite ao recluso o contacto com pessoas do exterior no período destinado às visitas – contribuindo para o reforço dos laços afetivos-familiares e sociais.

- Presença nas várias sessões de Formação em Toxicodependências ocorridas no EP: este programa de Formação foi dirigido aos vários profissionais que trabalham diariamente com os reclusos, de forma a aumentar a aproximação da população profissional às problemáticas existentes na população prisional. As várias sessões permitiram-me elucidar dessa realidade e desenvolver um conjunto de aprendizagens mais formais na área das dependências.

- Exploração do SIP e do SIP Cartão de Utente: o SIP é uma ferramenta informática na qual, diariamente, procedíamos aos registos dos atendimentos realizados, bem como à consulta de informações respeitantes a diversas dimensões. Os cartões de utente eram construídos/atualizados de forma a que os reclusos pudessem efetuar chamadas telefónicas – a inserção dos contactos telefónicos obedece a um conjunto de fatores, existindo um controlo sobre o mesmo. Para a inserção/eliminação dos contactos telefónicos, o recluso deveria fazer chegar aos SEE, um documento para esse efeito e um documento comprovativo que o contacto pertence à pessoa para a qual pretende estabelecer contacto – esta situação revelaria a autorização por parte da mesma para a inserção do número telefónico.

- Presença e observação de Conselho Técnico de PIR e realização de PIR:

«Pouco tempo depois o Dr. J foi chamado para o Conselho Técnico de PIR. [...]Tinha 5 PIR para apresentar. [...] Apresentando um de cada vez, o técnico fala sobre o recluso e as dimensões mais significativas para a mudança e/ou para a reinserção profissional e social. Descortina acerca do momento presente do recluso e de atividades, possivelmente e futuramente, aconselháveis para uma vida

intramuros mais equilibrada e estável. Neste âmbito, o Dr. J abordou várias dimensões como: o E.P. de onde veio o recluso; a tipologia do crime; o cumprimento da pena; a frequência ou não em formação e na escola – e perspectivas futuras/necessidades do recluso de se integrar posteriormente no ciclo avançado/seguinte após terminar o presente; atividade/inserção laboral (se o recluso está impedido ou desimpedido; se solicitou impedimento (e se é um caso prioritário); se se demitiu; a manutenção da atividade laboral); a situação familiar (se recebe visitas esporadicamente ou regularmente e de que familiares: família constituente/nuclear ou não; se tem apoio dos amigos; neste campo centra-se não só o apoio ao nível das relações afetivas, mas igualmente, ao nível financeiro; propostas possíveis: a manutenção, reforço, promoção dos laços afetivo-familiares); a situação ao nível da saúde (se não há nada a apontar; se é acompanhado a nível terapêutico (psiquiatria, psicologia); se cumpre programa de metadona); atividades sócio-culturais e a prática de desporto (se se encontra inscrito no ginásio e se frequenta com regularidade). Estas são as principais dimensões que são abordadas e retratadas na apresentação dos planos individuais de readaptação de cada recluso. No final, são apontados de forma sumária os principais aspetos a ter em conta relativamente ao recluso». (Nota de Terreno 18.11.11)

Neste conselho, para além dos aspetos registados, estão presentes outros profissionais, isto é, a elaboração do PIR «conta com a participação dos serviços de vigilância e segurança e dos serviços clínicos»²⁴ de modo a complementar a informação sobre o recluso e para que sejam a curto/médio prazo criadas as condições necessárias à sua concretização.

Neste seguimento, importa realçar o facto de ter realizado alguns PIR (Anexo II), tendo em conta o conhecimento do recluso e os seus desejos/necessidades para um futuro mais imediato. A partir das informações supramencionadas e face às necessidades de intervenção diagnosticadas, é elaborado um plano de execução que deverá ser flexível a eventuais redefinições. Esse plano é composto pelos objetivos e atividades a desenvolver, o tempo previsível para a sua aplicação, bem como os setores/entidades a envolver. Acrescenta-se, ainda, a avaliação que deverá não só ser realizada numa fase final, mas intercalar, ao longo do processo, existindo uma monitorização das ações desenvolvidas. O plano elaborado prevê um forte

²⁴ Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais, artigo 69.º

investimento/envolvimento por parte do recluso, partindo do pressuposto que o sujeito tem necessidades específicas e, por isso, é individualizado. Embora, no processo de mudança, a responsabilidade se centre no indivíduo, o EP deverá favorecer um conjunto de condições para que o plano possa ser atingido com sucesso.

- **Realização de alguns atendimentos:** após a observação de vários atendimentos e de conhecer os indivíduos, bem como de me situar face às suas situações jurídico-penal, bem como ao enquadramento vivencial, o meu orientador deu-me a oportunidade de realizar alguns atendimentos face a casos em que eu pudesse esclarecer/informar/atuar com maior facilidade e conhecimento. Assim, recordo-me com nitidez que os primeiros atendimentos deram-me a oportunidade de manter uma postura mais ouvinte. Para além da insegurança e nervosismo existentes, os sujeitos sentiram a necessidade de partilhar aspetos da sua vida prisional e em meio livre, sentindo a minha presença no atendimento como um momento privilegiado e uma pessoa nova com quem, embora conhecessem, não tinham estabelecido uma proximidade comunicacional tão grande. Desta forma, também foi um passo importante para o desenvolvimento de relações de confiança com os indivíduos da numeração do meu orientador. Para além disso, esses pedidos de atendimento estavam relacionados com a entrega de documentos, ocupação laboral, inserção de contactos telefónicos, esclarecimento de dúvidas relativamente à vida quotidiana, motivos para alterações de visitas, etc.

- **Realização de Ficha de Avaliação de Entrado, Ofício Pedido de Colaboração DGRS, Intake Screening:** após a observação de algumas avaliações de entrados, a realização da entrevista no momento em que o recluso chega ao EP, talvez tenha sido um dos momentos mais aguardados. A avaliação de um entrado é a fase de acolhimento pelos SEE, pressupondo o primeiro contacto entre o recluso e o técnico que o vai acompanhar. A entrevista realizada tem como objetivo o apuramento de informações relativamente ao recluso e aos seus desejos futuros no EP ao qual se vai tornar afeto. Neste sentido, a entrevista é acompanhada por uma Ficha de Avaliação (Anexo III) que obedece ao questionamento/obtenção de informação de um conjunto de dimensões estruturantes da vida do indivíduo, em meio livre e em meio prisional. Ou seja, dados pessoais e situação jurídico-penal; enquadramento sociofamiliar e comunitário (tentando-se perceber qual o suporte e apoio familiar, a constituição

familiar, se beneficia de visitas regulares por parte dos familiares, etc); integração e relacionamento familiar (se o indivíduo usufrui ou não de uma relação afetiva consistente com a família nuclear e/ou constituída); meio sócio-residencial; imagem comunitária do recluso (perceção da população circundante ao seu local de habitação quanto à sua prática/atividade delituosa); situação económica e habitacional (apurar informações acerca da situação sócio-económica, se é deficitária ou não); qualificação escolar (até que grau de ensino frequentou em meio livre e com que idade abandonou a escola; e em meio prisional se frequentou o ensino anteriormente e se, no atual EP, demonstra interesse em aumentar as qualificações escolares); qualificação profissional (em meio livre se frequentou cursos de FP e em meio prisional se pretende frequentar cursos de FP, voltados ou não para a área profissional exercida anteriormente); percurso laboral (compreender o percurso profissional em meio livre e, em simultâneo, tomar conhecimento de quais as atividades laborais desenvolvidas noutra EP e se, eventualmente, deseja fazer um pedido de ocupação laboral no atual); competências pessoais e sociais: características pessoais em meio livre e prisional, o que o indivíduo considera sobre si e o que os outros pensam dele; relacionamentos sociais em meio livre e em meio prisional; ocupação dos tempos livres; saúde: problemas de saúde considerados relevantes, programas de tratamento e internamentos existentes; atitudes face ao comportamento delituoso: atitude face ao crime – se assume o crime praticado, se apresenta uma atitude de desculpabilização, indutores da prática delituosa, se é crítico; atitude face à vítima: se mostra crítica face ao sucedido, arrependimento, formas de compensar a visita e/ou familiares das vítimas pelos danos causados; atitude em meio prisional/disciplina (conduta em meio prisional, se regista medidas disciplinares ou não) e, por último, motivação para a mudança.

A entrevista²⁵ deverá ter em conta todos estes parâmetros de forma a aproximarmos-nos do indivíduo, compreender quem ele é, o que necessita e o que deseja fazer no seu processo de transformação. É, portanto, um momento de diagnóstico e levantamento de necessidades, na construção acerca da realidade do indivíduo, que permitirá obter um maior conhecimento para uma futura definição de objetivos de intervenção. Este é o primeiro momento de contacto do indivíduo com o técnico que o vai acompanhar. Neste sentido, antes de iniciar a entrevista, o meu orientador começou pelas apresentações, deixando clara a sua forma de trabalhar e quem eu era. É,

²⁵ Os dados respeitantes à entrevista de avaliação foram trabalhados a partir de um documento próprio que orienta o TSR aquando da avaliação de um recluso entrado (Anexo III).

igualmente, um momento para se assumir um compromisso e é nesta fase que se inicia um processo de obtenção de informação e de interação com o sujeito, segundo uma lógica de se conhecer o sujeito e a sua realidade a partir dele mesmo. De forma a complementar este conhecimento inicial, e que será construído durante a execução da pena, é enviado um ofício de Pedido de Colaboração à Direção Geral de Reinserção Social (Anexo IV), solicitando-se informações respeitantes ao enquadramento familiar e as características do meio sócio-residencial do respetivo recluso. Este trabalho fica a cargo dos Técnicos Superiores de Reinserção Social. Para além disso, é igualmente preenchida uma ficha –Intake Sreening – que se relaciona com a obtenção de informações relativamente a tentativas de suicídio por parte do recluso e/ou por parte de familiares próximos. Caso o indivíduo apresente aspetos preocupantes – ideação suicida - é estabelecido um contacto imediato com os serviços clínicos de forma a sinalizar o caso.

Acrescenta-se ainda que, raras são as vezes em que os indivíduos, neste momento de entrada, não demonstrem interesse pela inserção em setores laborais. Neste âmbito, é feito um pedido de **Proposta de Colocação Laboral**²⁶ (Anexo V), indicando os setores propostos e a informação/parecer do técnico, circulando posteriormente por outros serviços. Ao técnico é incumbida a disponibilização de informação ao recluso sobre as atividades laborais disponíveis e os critérios de seleção e afetação às mesmas. Porém, durante a minha estadia, os setores laborais encontravam-se sobrelotados.

- **Presença e observação de um Conselho de Ocupação Laboral:** este conselho ocorre espaçadamente e tem por objetivo a inserção de alguns sujeitos nos mais variados setores laborais (não se pode atender às necessidades de todos os reclusos que esperam por colocação, ao mesmo tempo). Para isso, é necessária uma análise minuciosa de vários aspetos relacionados com a conduta do indivíduo, o nível do cumprimento da pena e se é ou não um caso prioritário. O indivíduo em estado de reclusão é reconhecido como um todo, não só as suas características pessoais e de personalidade, o seu enquadramento sócio-económico, mas igualmente o seu percurso

²⁶ O pedido de Proposta de Colocação Laboral é feito sempre que o indivíduo não se encontra impedido laboralmente e seja do seu interesse inserir-se num setor laboral. A sua colocação depende de vários fatores/critérios: «a) Aptidão para o posto de trabalho; b) Obrigação de indemnização à vítima; c) Encargos familiares; d) Outras obrigações decorrentes de decisões judiciais; e) Frequência de formação profissional; f) Maior duração da pena aplicada; g) Necessidade de uma atividade laboral por razões de saúde, conforme parecer dos serviços clínicos; h) Manifesta carência económica ou inexistência de apoio sócio –familiar»

prisional. Nesta reunião são debatidos um conjunto de interesses, tanto dos reclusos que são propostos pelos respetivos técnicos para ocuparem as vagas existentes, como pela necessidade do EP e dos próprios responsáveis pelos setores laborais – que na sua maioria são membros dos serviços de vigilância e segurança.

- **Preenchimento de Ficha de Mobilidade, Saída Administrativa, Pareceres/Informação:** a Ficha de Mobilidade (Anexo VI) é similar, nas dimensões requeridas, a outros suportes/ferramentas de trabalho do TSR. Diferenciando-se no objetivo – a transferência de EP, que poderá ser definitiva ou não. No caso de ser solicitada pelo recluso, torna-se importante ter uma conversa consciencializadora, de forma a compreender os motivos pelos quais o sujeito necessita/quer mudar de EP. Embora a decisão do deferimento/indeferimento seja tomada superiormente, importa ao TSR compreender o que leva o recluso a solicitar a transferência. As situações podem ser as mais variadas: motivos familiares e distância geográfica significativa da área de residência; comportamentais; questões de saúde; necessidade de outras condições na continuidade ao projeto educacional; inadaptação ao EP ao qual se encontra afeto, etc. Um dos casos dos quais pude participar em colaboração com o meu orientador reporta-se a um indivíduo jovem, cuja composição familiar se remetia essencialmente a dois familiares nucleares (mãe e irmão) e, embora, não beneficiasse de visitas no EP afeto, qualitativamente as relações que mantinha eram estáveis. No início do seu percurso prisional no EPPF, a sua conduta não foi a mais exemplar, cometendo algumas infrações, possuindo algumas medidas disciplinares. No entanto, a sua conduta tinha vindo a mudar, revelando um comportamento normativo e cumpridor. Até à data do pedido de mobilidade, o sujeito não havia beneficiado de qualquer medida de flexibilização da pena. Apesar de não manter um contacto presencial regular com familiares nucleares (ausência de visitas) e da mudança de conduta, o indivíduo apresentou como motivo a incapacidade de se adaptar ao EPPF.

O documento de Saída Administrativa (Anexo VII) é um documento que passa por alguns serviços, nomeadamente pelos SEE, pela Secção de Reclusos e pela Chefia do Serviço de Vigilância e Segurança e, posteriormente, é despachado favorável ou desfavoravelmente pelo Diretor do EP. Por norma, as saídas administrativas são concedidas em casos excecionais: por falecimento de um familiar (de forma a que o recluso possa prestar a sua última homenagem) e por motivos de saúde justificáveis de familiares próximos (de forma a que o recluso possa visitar os familiares).

No que respeita ao Parecer/Informação (Anexo VIII), que passam pela Saída Jurisdicional, Colocação em RAI/RAE ou Liberdade Condicional, é exigido ao TSR a recolha de informação de forma a compactar neste documento o percurso prisional e a conduta do indivíduo, bem como exigido o seu parecer favorável/desfavorável em relação às medidas de flexibilização supramencionadas devido ao acompanhamento do recluso. É também avaliada a interiorização dos fundamentos da condenação e consciência crítica face à prática delituosa. Pretende-se perceber se o indivíduo revela consciência crítica face ao crime e/ou se por outro lado neutraliza esse processo, responsabilizando outros pela sua prisão e quotidiano prisional. Esta avaliação resulta de um acompanhamento continuado e de conhecimento construído com o tempo na interação direta com o sujeito, das suas atitudes, etc.

- **Presença e participação nas atividades sócio-culturais e recreativas dinamizadas:** estas atividades dinamizadas pelos SEE, que na maior parte das circunstâncias resultam de contactos estabelecidos com indivíduos da comunidade exterior, têm como objetivo estimular e reforçar o projeto educativo dos reclusos, pela via não-formal e/ou informal, tendo como finalidade intencional a de contribuir para o bem-estar dos mesmos e para o desenvolvimento das suas aptidões/competências. Neste âmbito, pude participar de algumas sessões do “Café com...”, iniciativa dinamizada na biblioteca do EP, cujas sessões têm como carácter variado (informativo/esclarecedor; reflexivo; interativo, etc) e sobre temas diversificado (alcançando dessa forma um número maior de reclusos). As idas à biblioteca permitiram-me igualmente conversar com os indivíduos que lá se encontram ocupados laboralmente, compreendendo o seu funcionamento e as necessidades sentidas. Acrescenta-se ainda a presença numa iniciativa dinamizada pela Escola do EP, relacionada com um dia tipicamente popular – o Magusto:

«Chegada ao espaço escola com a Dra SA, a Dra L, a S e o H, conheci em primeiro lugar um compartimento novo no espaço escola. Não consegui perceber a que se destina esse espaço amplo, onde estavam amontoadas cadeiras junto às paredes. No centro da instalação encontravam-se muitos reclusos que jogavam um jogo tradicional – o da corda. Pelo espaço físico mantinham-se outros reclusos espalhados – uns sentados, outros em pé e ainda outros que se dirigiam à porta para fumar. Com eles, estavam também os/as professores/as que os iam chamando para o jogo da corda e que, nesse sentido, mantinham alguma ordem. Pouco tempo

depois, deu-se início à distribuição de comida, inserida na mesma atividade do Magusto». (Nota de Terreno 18.11.11)

Pude participar ainda na decoração do refeitório, na época de Natal e estar presente na Festa de Natal do EP, na dinamização da atividade do dia do Pai (Anexo IX) que tinha como objetivo a visita dos filhos aos reclusos que se inscreveram na atividade – esta atividade tentou promover os laços parentais; presença na peça de Teatro “Eu sou a luz do mundo” desenvolvida por estudantes universitários voluntários. E ainda estar presente nas ações de voluntariado do Roupeiro Solidário e Produtos Higiênicos, bem como num dos dias destinados à Missão País, do qual podemos ler este trecho:

«Esta iniciativa permite-lhes não só contactar com pessoas do exterior e partilhar experiências, angústias e as suas vivências, como também uma forma de participarem noutras atividades dentro do meio prisional que fogem à rotina diária. O ambiente revestia-se de boa disposição, havendo tempo para os reclusos partilharem alguns dos seus trabalhos desenvolvidos no E.P., bem como para partilharem vivências noutros E.P. As pinturas foram sendo feitas com um espírito de partilha e de entreatajuda por parte de todos. Havendo tempo para conversar e para os jovens “saciarem” a sua curiosidade acerca das situações jurídico-penais dos reclusos e da vida prisional, em geral. A título de curiosidade e porque sou suspeita, partilho uma das conversas ocorridas na sala destinada aos fumadores: um dos reclusos que não é participante, aproveita para ocupar algum do seu tempo na zona da missão. Chegado do curso de formação, revela-o – dizendo que tinha corrido bem as aulas e que na parte da manhã tinha sido só teoria. Um dos jovens voluntários, em jeito de brincadeira, pergunta-lhe se havia sido uma “seca”. E este responde que sim, dizendo que a parte prática é melhor. Ao que ouvido isto, um outro recluso que desenhava numa das paredes, interpela-os, afirmando que é uma sorte estar num curso de formação, uma vez que as hipóteses de ocupação no E.P. estão quase esgotadas, acrescentando mesmo, que “arranjar um trabalho no espaço prisional é tarefa difícil”. Dito isto, uma jovem pergunta ao recluso chegado da formação, e estando este a frequentar um curso de panificação e pastelaria, se podia provar o que fazem, ao que este lhe responde que sim. Para além disso, é comentado o facto de a panificação e a pastelaria no exterior ser uma boa fonte de rendimento, uma vez que são produtos com alguma saída. O recluso diz ainda que não sabe se quer enveredar por essa área, mas que pelo menos tem a oportunidade de durante dois anos (mil e tal horas), no decorrer do

cumprimento da sua pena, estar ocupado e poder aumentar as suas qualificações, uma vez que “vai ter direito a um diploma” que lhe reconhece as competências – certificado escolar. Saliento ainda o facto da bolsa de formação ter sido referida com algum entusiasmo, sendo uma ótima ajuda financeira». (Nota de Terreno 20.02.12)

O campo em que o TSR atua/intervém é marcado por uma realidade multifacetada, heterogénea e imprevisível. A reeducação e a reabilitação dos indivíduos em situação de reclusão/exclusão pressupõe como o próprio prefixo indica que houve uma outra/primeira educação que falhou ou que deverá ser reforçada. Neste sentido, no espaço-prisão, aos indivíduos é dada a oportunidade de uma segunda educação, cujas premissas poderão ser as mais variadas. Não romantizando a própria finalidade da prisão e da execução das penas, a alteração da personalidade do indivíduo é essencial para se produzir um melhor ajustamento social, existindo não só os planos terapêuticos como a via normativa e a educação para os valores – na ideia/visão de tornar estes indivíduos mais dóceis, mais capazes de viverem em sociedade sem transgredirem. O plano reeducativo e ressocializador embora seja muitas vezes centrado nessa mesma vida normativa e apelando para aspetos outros como assegurar a ordem e a segurança, é certo que existe um esforço, como podemos ver acima, não só para não relegar totalmente para segundo plano a ideia de projeto educativo, mas igualmente um esforço dos profissionais para criar uma ligação mais sólida com a sociedade exterior e uma intervenção diferenciada – mecanismos e métodos diferentes consoantes os diversos casos individuais. Assim, podemos ver possíveis sentidos individualizadores do recluso no espaço de reeducação e na sua relação com a sociedade. Para isso, existe igualmente uma sinergia institucional entre os serviços prisionais e organizações da comunidade fora de muros e, portanto, não somente responsabilizando o recluso pela sua futura reinserção social, mas igualmente a comunidade mais alargada.

Para finalizar, existe conexão entre uma intervenção reeducativa e o objetivo último de todo o acompanhamento do recluso – a reinserção social e profissional, considerando-a como contraditória a uma (re)exclusão e reincidência. A dimensão reparatória/preventiva e (re)educativa aparecem, então, como que aliadas ou caminantes lado a lado, nesta tensão entre pensar o indivíduo como deficitário ajustando-o à realidade, ou como indivíduo ator e autor na (re)construção de si próprio

(Torremorell, 2008), numa realidade mais justa – ambas tendo em vista a mudança do indivíduo.

Segundo Ivone Cunha, a prisão «deve procurar reproduzir as condições que se apresentam em meio livre ou facultar ao recluso as oportunidades de que usufruem o comum dos cidadãos» (2008: 25). Neste sentido, importa focar, especialmente, duas áreas do tratamento penitenciário: a ocupação laboral e a FP.

Outras áreas do Tratamento Penitenciário

Segundo Gonçalves (1993), existem «dois pressupostos de base em que assenta o tratamento penitenciário [...]: de um lado, o referencial das ciências sociais e humanas, nomeadamente a psicologia e a sociologia e, de outro, a tónica assente num movimento em direção à reintegração, à reeducação, à readaptação, à reinserção...»

Neste âmbito, do tratamento penitenciário faz parte um conjunto de valências que contribuem para o desenvolvimento e treino de competências do indivíduo recluso, tentando dotá-lo de uma conduta idónea e responsável e procurando que a intervenção reeducativa seja mais adequada consoante cada caso específico. Deste modo, importa ampliar a discussão em torno de uma vertente mais solicitada pela população reclusa – a ocupação laboral.

Ocupação laboral

Enquadrado na programação do tratamento penitenciário, o trabalho «visa criar, manter e desenvolver no recluso capacidades e competências para exercer uma atividade laboral após a liberdade»²⁷, de forma a possibilitar uma vida economicamente independente e facilitar a reintegração social do mesmo. Da responsabilidade do EP é, supõe-se, a criação de condições necessárias ao desempenho de uma atividade profissional, «numa lógica de aproximação do trabalho à vida livre» (Rodrigues, 1996 cit in Gomes, 2003: 103).

O trabalho/emprego é uma dimensão estruturante da vida do indivíduo, acarretando vantagens ao nível individual, familiar, comunitário e societal. O projeto/percurso reeducativo do recluso prevê como uma das suas dimensões, estabelecer condições para que o recluso assuma/desenvolva um papel como elemento produtivo da sociedade. Para além disso, a ocupação laboral pode proporcionar o aumento/reforço de hábitos regulares de trabalho, incentivando ao desenvolvimento de

²⁷ Código de Execução de Penas e Medidas Privativas da Liberdade, artigo 41º, correspondente aos princípios gerais do trabalho, ponto nº1

capacidades de autossustentabilidade e, em muitos casos, o enquadramento numa dinâmica quotidiana de relações pró-sociais que não eram muito comuns previamente à entrada no EP.

A integração de um indivíduo em determinado sector laboral implica um conjunto de critérios, acrescidos da avaliação e programação do tratamento prisional dos reclusos, sendo os requisitos seguintes: «a) Aptidão para o posto de trabalho; b) Obrigação de indemnização à vítima; c) Encargos familiares; d) Outras obrigações decorrentes de decisões judiciais; e) Frequência de formação profissional; f) Maior duração da pena aplicada; g) Necessidade de uma atividade laboral por razões de saúde, conforme parecer dos serviços clínicos; h) Manifesta carência económica ou inexistência de apoio sócio-familiar»²⁸. Acrescenta-se o facto de que cada setor laboral/atividade laboral é da responsabilidade de um funcionário do EP e o trabalho desempenhado pelos reclusos supervisionado por cada responsável do setor. Neste âmbito tive a oportunidade de participar de uma reunião laboral com um dos responsáveis por um setor, onde procedemos à avaliação dos reclusos aí impedidos. Assim, procedemos à atualização mensal da avaliação do desempenho laboral, onde para além disso também são avaliados, o comportamento, o interesse e assiduidade (Anexo X).

O trabalho assume-se como uma atividade de importância acrescida num processo de ressocialização, não só para os reclusos que nunca mantiveram uma relação estável com o trabalho, mas também para aqueles que por terem sido detidos vão perdendo referências e hábitos de trabalho. Porém, segundo Gomes (2003), os reclusos não vêem o trabalho como uma possibilidade de desenvolverem competências e adquirirem ferramentas técnicas, capacitando-os para o seu uso no exterior. Apoiando-se em José Moreira (1994 cit in Gomes, 2003: 104), «o interesse dos presos pelo trabalho tem em vista a ocupação do tempo, estar fora das celas, comer no refeitório e, sobretudo, dar de si uma imagem positiva que, acreditam, ajuda à obtenção de saídas precárias e liberdades condicionais». Embora pareça existir um sentido pejorativo, torna-se perfeitamente legítimo que o trabalho seja um meio na procura pela reaproximação ao exterior através da obtenção de medidas flexibilizadoras da pena. Sendo que o trabalho pode igualmente não ser reconhecido por alguns reclusos como uma mera ocupação, podendo constituir-se como uma forma de manter laços sociais.

²⁸ Regulamento Geral dos Serviços Prisionais, artigo 80º, correspondente aos critérios para a colocação laboral, ponto nº1

Capítulo III

O Enquadramento Metodológico

Capítulo III – O Enquadramento Metodológico

No terreno, o campo de observação e intervenção, remeteu-se, essencialmente, a um espaço físico da realidade prisional – os SEE. Aí tive a oportunidade de participar do trabalho desenvolvido pelos TSR na relação direta com o recluso. Sendo uma realidade multifacetada, o campo empírico evidenciou-se rico nas suas dinâmicas quotidianas, emergindo outros eixos de reflexão que não somente a problemática inicialmente a desenvolver. Embora, como vemos no capítulo anterior, o contacto a partir do espaço-SEE (conversas informais, observações de atendimentos voltados para o assunto da formação, presença na abertura de um curso de FP, etc) tivesse permitido aceder a um conjunto de informações acerca do funcionamento e das características da FP em contexto prisional que auxiliaram na construção de um conhecimento contextual acerca desta via formativa em meio fechado; a intenção científica revestia-se pela ansiedade e vontade em procurar resgatar através dos discursos dos formandos sentidos ou não-sentidos atribuídos às suas experiências formativas no interior do EP e as suas representações acerca da FP na sua possível relação com o processo futuro e individual de reinserção social. Tendo em conta que nem sempre tive contacto direto com os reclusos a frequentarem a FP, aceder a essas significações e atribuições exigia a definição de uma outra postura e técnica para além da *epistemologia da escuta* (escuta ativa dos agentes profissionais e dos indivíduos em reclusão – apreensão da realidade pelos sentidos) e da *observação participante*. Orientada por uma perspetiva de questionamento mais profundo dessa realidade – os modos de pensar sobre como proceder e, simultaneamente, das preocupações a ter, eram outros – dava-se início a uma nova postura metodológica na busca dos dados. Ultrapassar o geral e trabalhar o(s) particular(es) envolvia-me numa outra realidade de interpretações e subjetividades, num outro caminho para a descoberta de outros mundos (pensamentos, vontades, desejos, relações) que só se mostrou possível pelas sucessivas fases de aproximação aos sujeitos e à realidade nos tempos e espaços do SEE.

A esta secção da presente dissertação diz respeito um conjunto de reflexões em torno das preocupações paradigmáticas que, inevitavelmente, influenciaram a determinação das opções e dos procedimentos metodológicos adotados²⁹. A mobilização de diversos autores surge como pertinente na medida em que a sua

²⁹ Não obstante, no capítulo antecedente dá-se início à problematização e consciencialização da atitude do investigador/interventor e, conseqüentemente, dos problemas metodológicos emergidos da fase de integração e adaptação.

convocação e o estudo de pontos de vista de como-fazer e de como-situar contribuíram para a construção de *eus* como investigadora e interventora, que iriam sendo orientados pelas permissões decorrentes do terreno da empiria – daqui denota-se, igualmente, a indissociação do aspeto implicacional do investigador/interventor e dos seus desígnios pessoais. Aceder a percursos formativos pela(s) voz(es) dos próprios sujeitos e a importância da FP na construção de si, exigiam uma problematização e uma análise empiricamente mais detalhada. Assim, recorreu-se à *entrevista* como técnica mais adequada para o pretendido e à *análise de conteúdo* do material empírico recolhido. Acrescenta-se ainda a caracterização da amostra ou da população com quem se realizou o estudo e as unidades categoriais emergidas da análise dos registos transcritos que irão incitar ao acesso e à construção de um novo conhecimento ou de conhecimento contextual e situado – dos/daqueles indivíduos e do/daquele local.

O situar paradigmático e o perspetivar uma postura metodológica de investigação/intervenção

O paradigma em que nos situamos enquanto investigadores(as)/interventores(as) assume uma visão e responsabilidade social, não é apenas uma opção de método(s), é pensar igualmente qual a nossa postura no terreno, quem é o sujeito/objeto do nosso estudo e em que estatuto se posiciona. Nesta lógica de pensamento, o questionamento dos fenómenos educativos/formativos e sociais em contexto prisional, assumiram-se num paradigma de conhecimento de cariz essencialmente qualitativo. O modo de se construir o pensamento e de se produzir conhecimento nas Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente, num campo multidisciplinar e multirreferencial como é o das Ciências da Educação, faz-se através do “resgaste” da(s) voz(es) dos sujeitos acerca da sua própria realidade, encontrando no senso comum uma fonte privilegiada para um conhecimento mais profundo³⁰. Quando olhamos para a realidade de forma compreensiva e qualitativamente, a nossa compreensão sobre os fenómenos, é ela própria revestida de uma interpretação sobre uma interpretação pré-existente.

Ao partir para o contexto com determinadas preocupações, essas últimas refletem a nossa não neutralidade. Não é de todo possível olhar para a realidade de forma compreensiva descurando a nossa própria subjetividade. Porém, a Ciência Moderna, fala-nos de uma neutralidade, excluindo a hipótese de qualquer interferência por parte do(a) investigador(a) no decorrer da sua investigação, dizendo-nos igualmente

³⁰ Não querendo significar que essas mesmas vozes nos surgem límpidas e únicas.

que as coisas do dia-a-dia não são dignas de serem ditas. Na concepção positivista de ciência existe um objeto de estudo com variáveis sujeitas às mais diversas condições, manipuláveis e escrutinadas para que da investigação se produza uma lei de funcionamento. A este respeito, e embora o seu pensamento fosse/seja um grande contributo para as Ciências da Educação, Durkheim enquadrado por um método positivista de se fazer ciência, mostra-nos através do modelo funcionalista que os factos sociais são suscetíveis de serem medíveis. A Ciência Moderna ao legar-nos um conhecimento funcional do mundo e ao procurar uma explicação sociológica, diz-nos que os factos sociais são passíveis de serem regidos por leis gerais comuns às Ciências Naturais. Segundo o pensamento de Durkheim, a lei existe independentemente da apropriação e ação do sujeito, afirmando que «é incontestável que a maior parte das nossas ideias e das nossas tendências não são elaboradas por nós, mas surgem-nos de fora, só nos podem penetrar impondo-se» (Durkheim, 1980: 31). A esta lógica de pensamento está inerente a ideia de um sistema supraindividual, pois «o facto social é diferente das suas repercussões individuais [...] mesmo quando não é imediatamente observável, podemos muitas vezes realizá-la com a ajuda de certos artifícios de método; é mesmo indispensável proceder a esta operação, se se quer isolar o facto social de todas as misturas para o observar no estado puro» (*idem, ibidem*: 34). Este autor diz-nos então que os factos são maneiras de agir e conseqüentemente de ordem fisiológica, «[é] facto social toda a maneira de agir, fixada ou não, suscetível de exercer uma coerção exterior sobre o indivíduo; ou ainda, que é geral no âmbito de uma dada sociedade que tenha, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais» (*idem*: 39). A Ciência Moderna desconfia das evidências da nossa experiência, estando estas no campo do ilusório, existindo uma total separação entre a natureza e o indivíduo. O conhecimento produzido é um conhecimento de carácter causal que tende à formulação de leis, com vista a prever o comportamento futuro dos fenómenos. Esta ideia de estabilidade do mundo, faz com que o pensamento evidencie a sua força na repetição dos fenómenos: os fenómenos do passado irão apresentar-se no futuro da mesma forma. Tendo como base estes pressupostos, a Ciência Moderna, através da expulsão da intenção e sentidos do sujeito, estuda os fenómenos naturais de forma sistemática procurando a sua causalidade. A este respeito Boaventura de Sousa Santos, crítico desta forma de se fazer ciência, diz-nos que na Ciência Moderna «[a] natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem

qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar» (Santos, 1988: 13). Segundo o mesmo autor, «a ciência moderna constituiu-se em oposição ao senso comum, que considera superficial, ilusório e falso» (Santos, 2000: 100). A separação/distinção entre a ciência e o senso comum levaram àquilo a que Boaventura denominou de primeira rutura epistemológica. Numa ciência que se traduz pela redução da complexidade e do sujeito, assente numa racionalidade das ciências naturais, começa a evidenciar algumas fragilidades nos seus pilares e a encontrar obstáculos quando pensa nas ciências sociais. Estas mesmas ciências «não podem estabelecer leis universais porque [...] os fenómenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista» (Santos, 1988: 20/21). O aprofundamento do conhecimento e o «desejo quase desesperado de completarmos o conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios» (*idem*: 30), levou a que, não conseguindo dar resposta, o paradigma da ciência moderna entrasse em crise. A análise das condições sociais, dos contextos culturais e a reabilitação do senso comum, passaram a ocupar um papel de relevo na reflexão epistemológica. E, portanto, «[o] sujeito, que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica» (Santos, 1988: 43).

As opções metodológicas do trabalho de investigação/intervenção situaram-se no paradigma emergente ou da ciência pós-moderna, onde se deu a segunda rutura epistemológica, «[a] ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo» (*idem, ibidem*: 55/56). Neste âmbito pretendeu-se levar a cabo uma investigação/intervenção, no âmbito das Ciências da Educação, que não reduzisse o ser humano e as suas vivências. A investigação desenvolvida no contexto prisional orientou-se segundo lógicas compreensivas da realidade, das dinâmicas, das relações, da comunicação e interação. As preocupações iniciais com a FP em contexto prisional, não se apresentaram na sua forma definitiva – os acessos possíveis, as determinaram. Como nos diz Pierre Bourdieu, «não há maneira mais real e mais realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade que a de se ater aos problemas inseparavelmente

práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga» (Bourdieu, 2001: 693). É precisamente na confrontação das experiências e das reflexões dos intervenientes que o método vai a pouco e pouco aparecendo. O social define-se pelas relações sociais e a sua compreensão gira em torno dos significados inerentes à linguagem e cultura que aí se veiculam. O social não pode então ser entendido e situado «num conjunto onde sociedade e indivíduo se opõem mas é no coração dos agentes e nas relações que se estabelecem entre os grupos de agentes que se incorpora o social» (Nunes, 2003: 189). Nesta lógica de pensamento, «o conhecimento de si próprio não é, para ele [Bourdieu], o resultado de uma introspeção, mas de uma objetivação; o que faz o sujeito é, no fim de contas, a exterioridade» (*idem*: 190). Conhecer a realidade social implica pois (re)descobrir as estruturas pelas quais o significado é (re)produzido numa dada cultura e, desta forma, compreender o social passa pela reconstrução do processo da sua estruturação objetiva. Torna-se fundamental agir sobre a própria estrutura da relação (mercado linguístico e simbólico), pois «sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo o tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica» (Bourdieu, 2001: 694). De acordo com a reflexibilidade dos próprios métodos através dos quais se quer aprofundar o conhecimento sobre a realidade, se pode perceber e controlar o campo dos efeitos da estrutura social na qual eles se realizam.

Ao situar-me no paradigma emergente ou da ciência pós-moderna, a distinção entre sujeito e objeto deverá ser encurtada através do uso de metodologias que obrigam a uma maior intimidade e proximidade, com o objeto em estudo, podendo-se para isso levar a cabo «o trabalho de campo etnográfico, a observação participante» (Santos, 1988: 50). Embora o tempo na instituição não tenha surgido como suficiente para um trabalho etnográfico, o estudo desenvolvido inspirou-se nos pressupostos da etnografia. Da observação participante pretendia-se aceder aos significados que os sujeitos atribuem ao seu processo reeducativo, atribuem às (suas) situações formativas e sociais, tentando compreender como a formação se apresenta aos mesmos e quais os seus ganhos pessoais. As notas de terreno ou *notas de campo* que constituem «o relato

escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha» (Bogdan&Biklen, 1994:150) podem consistir em dois tipos de materiais. Segundo os mesmos autores, um de carácter descritivo «em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas» (*ibem, ibidem*: 152) e outro de carácter reflexivo, isto é, «a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações» (*ibidem*). Porém, esta estratégia de pesquisa não se revelou suficiente para alcançar com profundidade o objeto e a problemática do estudo, recorrendo à entrevista como técnica indispensável à recolha de informações mais específicas ou como nos diz Burgess (1997: 116), «as entrevistas também podem ser usadas como complemento da observação-participante; podem ajudar o investigador no acesso a situações que, ao longo do tempo, e conforme o lugar ou a própria situação, eram “fechadas”».

A escolha da técnica: a entrevista

A entrevista «é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo» (Bogdan&Biklen, 1994:134). A recolha de testemunhos dos reclusos-formandos no contexto procedeu-se, então, através da entrevista semidiretiva ou semiestruturada que, inversamente ao questionário, é organizada a partir de tópicos orientadores – isto é, não sendo inteiramente aberta é orientada por um conjunto de questões-guia relativamente abertas, não necessariamente, colocadas pela ordem do guião – pressupondo flexibilidade por parte do investigador e conhecimento prévio sobre a realidade (a leitura prévia dos processos individuais dos reclusos e os primeiros tempos nos SEE). Embora se reconheça que os comportamentos e as reações dos reclusos-formandos seriam inesperadas e imprevisíveis.

Tendo noção dos mais diversos condicionalismos, a própria recolha de dados acerca do quotidiano social e formativo dos intervenientes ficaria condicionada, não só pela decisão da direção do EP, como dependeria da disponibilidade e desejo de cooperação por parte dos reclusos. O recurso ao gravador exigiu a realização de um requerimento dirigido à Sra Diretora do EP, solicitando a entrada do mesmo para o EP (Anexo XI) – tendo sido autorizada a 28.02.12. Neste sentido, e por forma a respeitar as dinâmicas quotidianas existentes, antes de iniciar as entrevistas, 1) conversei com os TSR responsáveis pelo acompanhamento dos reclusos com quem iria realizar as

entrevistas e 2) a marcação das entrevistas correspondeu sempre à disponibilidade dos indivíduos e em dias em que estavam livres ou depois das sessões formativas (normalmente às quintas e sextas-feiras), não interferindo desta forma nas práticas do curso de FP e nos horários instituídos. A marcação e realização das entrevistas contou sempre com o auxílio do meu orientador local, no sentido de averiguar os espaços disponíveis para a sua concretização e para intercomunicar com outros agentes no terreno para fazer chegar os indivíduos até aos SEE.

Todos os indivíduos com quem falei mostraram-se disponíveis para a realização das entrevistas, com alguns já havia falado anteriormente por já os conhecer e outros, mesmo não me conhecendo diretamente, tinham noção da minha presença nos SEE e mostraram-se recetivos. O facto de me encontrar nos SEE a estagiar revelou-se um fator positivo na recetividade dos indivíduos em participarem no estudo. Assim, antes de iniciar as entrevistas, explicitava quais as finalidades e as temáticas da pesquisa e o interesse em escutar aqueles indivíduos em particular. O guião (Anexo XII) é constituído por uma série de questões correspondentes ao percurso/formativo em meio livre, por considerar que os sentidos ou não-sentidos atribuídos à FP no EP terão de ser contextualizados face ao percurso biográfico-formativo dos indivíduos; ao percurso formativo em situação de reclusão e ao período posterior à formação/projetos e desejos futuros. Acrescentei ainda ao período de explicação inicial a apresentação da declaração de consentimento informado para a participação na investigação (Anexo XIII) que todos os reclusos-formando leram e assinaram. Aqui emergem alguns aspetos da ética em investigação em que, como nos dizem Bogdan e Biklen, «duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos» (1994:75). Nesta lógica, o estudo respeitará a confidencialidade e o anonimato dos mesmos, pois como mostram os mesmos autores, «[a]s identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo» (*idem, ibidem*: 77).

No total foram realizadas 8 entrevistas semiestruturadas e audiogravadas após anuência dos sujeitos, cuja duração variou entre os 30 minutos e os 50 minutos, decorrendo 5 no período da tarde e 3 no período da manhã. Estas aconteceram em variados espaços: Gabinete de Coordenação dos SEE, Gabinete de SEE (onde me encontrava a estagiar); Sala de Conselho Técnico e Gabinete dos Advogados. A variação dos espaços teve que ver com a adaptação às dinâmicas já existentes e aos

espaços disponíveis para efeito de realização das entrevistas. As mesmas iniciaram a 07.03.12 e terminaram a 03.05.12. De modo geral, o ambiente foi sempre agradável, embora em alguns casos e apesar de terem confirmado a possibilidade do recurso ao gravador, a presença do mesmo indicava algum desconforto e perturbação, que se foi aligeirando com o decorrer da entrevista. Na maioria dos casos as perguntas foram compreendidas e os indivíduos foram respondendo não de forma sequencial, mas abertamente a partir daquilo que pensavam e sentiam. Deste modo, a estrutura prévia do guião foi flexível e alterada no decorrer das entrevistas tendo em conta que, em muitas circunstâncias, os indivíduos respondiam a várias questões numa só, excluindo verbalmente algumas delas. Acrescenta-se ainda que o facto de por diversas circunstâncias ter interrompido as entrevistas devido aos inesperados do quotidiano (a porta não devia ser fechada na totalidade e por isso o acesso aos espaços onde estavam a decorrer aconteciam com frequência; os telefones que tocavam...) provocou alguns constrangimentos tanto enquanto investigadora, como aos indivíduos que por momentos recuavam. O espaço fechado e o controlo sobre a circulação de informação, ou o cuidado que “deveriam” ter a falar condicionou o modo como tratavam as questões, ou como através do discursos e das pausas refletidas contornavam a situação de forma a fugirem a críticas institucionais.

A caracterização sócio-demográfica e informação jurídico-penal dos sujeitos

No mês de janeiro, repartido por dois dias, foi feito um levantamento dos dados sócio-demográficos e da informação jurídico-penal dos sujeitos constituintes das turmas definidas no início dos cursos de formação (inicialmente compostas por 12 formandos). Este levantamento de informação contou com a colaboração do orientador local e fez-se através do recurso ao SIP, mais concretamente ao documento da ficha biográfica, de onde constam os dados que caracterizam os indivíduos, e aos processos individuais de reclusos, de forma a cruzar os dados para apurar informações fidedignas acerca dos formandos. Porém, uma das dificuldades encontradas residiu no facto das listas das turmas não se encontrarem atualizadas – isto significa que alguns sujeitos que constavam das listas e sobre os quais se recolheu informação, já não estavam a frequentar os cursos de FP, por diversos motivos, tais como: exclusão por faltas, ausência ilegítima, liberdade/liberdade condicional, desistência e transferência de EP. Esta situação exigiu uma maior articulação com os TSR para apurar, de entre os reclusos das suas numerações, quais efetivamente estavam a frequentar os cursos. Neste

sentido, os sujeitos foram selecionados *à posteriori* e de forma gradual, não se pretendendo uma amostra/população representativa, mas intencionalizada, dentro do possível. Isto significa que após se ter a relação concreta dos sujeitos, a seleção correspondia a alguns critérios e daí a importância da recolha de informação jurídico-penal: reclusos primários e reincidentes³¹ e a duração das penas (existindo a preferência por indivíduos com penas menores, tendo em conta a suposta³² aproximação à liberdade). Assim, a intenção inicial seria selecionar 2 indivíduos primários e 2 indivíduos reincidentes do curso de Técnicas de Jardinagem – EFA Nível Secundário (para obtenção do 12ºano de escolaridade) e o mesmo número de indivíduos do curso de Pastelaria/Panificação – EFA B3 Nível Básico (para obtenção do 9ºano de escolaridade). Optámos por entrevistar sujeitos-formandos de ambos os cursos (os únicos de FP a decorrer enquanto durou o estágio) para compreender as perspetivas dos indivíduos em níveis de formação diferentes e se, de algum modo, o grau de qualificação influencia na visão e construção do projeto formativo presente e futuro. Porém, dadas as inevitabilidades da constituição das turmas, as entrevistas foram realizadas com 5 indivíduos primários e 3 reincidentes. De forma a respeitar o anonimato e a confidencialidade todos os dados que pudessem identificar os participantes foram permutados pela forma nomeal e numérica de Formando Técnicas Jardinagem1-4 (FTJ1-4) e Formando Pastelaria/Panificação1-4 (FPP1-4).

De modo a sintetizar os dados relativos à caracterização-demográfica e informação jurídico-penal dos diferentes entrevistados, apresentamos o quadro abaixo com uma descrição mais pormenorizada:

³¹ Existindo questões específicas para os indivíduos reincidentes, no intuito de se compreender o percurso livre e em que medida a frequência de cursos de FP ou o aumento de qualificação realizados anteriormente em EP contribuíram ou não para uma melhor reinserção sócio-profissional e/ou o que falhou nesse processo. A reincidência neste caso tem que ver não com o facto de ser reincidente na tipologia de crime, mas de ter sido detento mais do que uma vez.

³² Esta suposta aproximação à liberdade relaciona-se com o facto dos indivíduos poderem ter processos pendentes, caso não tenha sido feito o cúmulo jurídico.

Quadro 1 – Caracterização sócio-demográfica e informação/situação jurídico-penal dos sujeitos entrevistados

Reclusos/ Formandos	Data de Entrada no EP	Idade	Naturalidade	Estado Civil	Profissão em meio livre	Pena Aplicada	Primário/ Reincidente	Medidas de Flexibilização da Pena
FTJ1	2008	30	Porto	Solteiro	Padeiro	18A	Primário	-
FTJ2	2010	34	Porto	Divorciado	Soldador	9A 6M	Primário	-
FTJ3	2009	50	Angola	Casado	Empresário	7A 7M	Reincidente	RAI
FTJ4	2009	27	Porto	Solteiro	Empregado de mesa	24A	Reincidente	-
FPP1	2010	47	Montalegre	Casado	Agricultor	20A	Primário	-
FPP2	2009	34	Braga	Solteiro	Encarregado de Confeções	3A 6M	Primário	-
FPP3	2006	29	Barcelos	Solteiro	Construção Civil	21A 4M	Reincidente	-
FPP4	2008	28	Porto	Solteiro	Canalizador	18A	Primário	-

Legenda: A-Anos; M-Meses

Análise de conteúdo

A partir deste momento serão trabalhados os discursos recolhidos através das entrevistas realizadas que contribuirão para uma compreensão mais profunda não só do funcionamento da FP em contexto prisional, como da descoberta de percursos formativos. Sendo uma das preocupações iniciais compreender o funcionamento e objetivos destes programas implementados em contexto prisional, posteriormente privilegiou-se a experiência e os percursos formativos/reeducativos dos indivíduos – estando inerente a algumas perguntas o funcionamento da FP, mas percecionadas por estes indivíduos específicos. Assim importa clarificar que a compreensão das representações acerca de trajetos formativos não pretende retirar qualquer conclusão replicável à população e ao contexto prisional em geral.

Estando em formato audível, o passo seguinte foi o de se proceder à transcrição das entrevistas para linguagem escrita. Para além da transcrição integral dos discursos

orais, inicialmente, tentou-se fazer um retrato fiel do discurso produzido e de todos os pormenores que pudessem ser importantes, como suportes linguísticos ou expressões frequentemente utilizadas como bengalas, o registo das pausas e dos silêncios, dos risos e de alguma emotividade presente num momento ou outro. Porém, após algumas leituras do material transcrito tornou-se entendível, que nem todos os aspetos acima mencionados se revelaram significativos. Neste sentido, alguns deles foram retirados.

A fase posterior remete-nos para uma técnica de análise da informação recolhida – a análise de conteúdo e, conseqüente, categorização/codificação. Segundo Bogdan e Biklen, «[à] medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação» (1994: 221). Para outros autores como Quivy e Campenhoudt, a análise de conteúdo em investigação social, «oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade» (1995: 227). Em concordância, ainda podemos ler que «por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissémico esconde-se um sentido que convém desvendar» (Bardin, 1977: 14). Esta técnica revela-se como uma tarefa paciente de “desocultação”, que deverá levar ao escondido e ao não-aparente e, por conseguinte, ao acesso a um novo conhecimento. No recurso a este mecanismo reside a intenção de exceder uma leitura simples do real e proceder a um processo capaz de dissecar os elementos reveladores e significantes da dimensão cognitiva dos formandos entrevistados. Assim, de forma a construir um sentido e a ler o mundo através do mundo dos entrevistados, a partir do material transcrito, procedeu-se à divisão categorial dos discursos, tentando-se deduzir os elementos-chave desses mesmos discursos, tendo em consideração os objetivos primordiais do estudo. Privilegiando as representações e os sentidos atribuídos à FP no EP, revelou-se igualmente pertinente e interessante compreender os trajetos educativos/formativos do indivíduo em meio livre. Encarando o indivíduo como um todo e que nas decisões presentes/futuras se encontram refletidas a bagagem e as aprendizagens realizadas, não poderíamos circunscrever o processo formativo como delineado exclusivamente no contexto prisional. Tendo em conta as baixas qualificações com que entraram no sistema prisional, revelar-se-ia importante perceber o que

funcionou ou não no exterior e que em certa medida pudesse vir a determinar a escolha pela frequência da FP.

Sendo o foco principal do nosso trabalho as experiências da FP e as projeções futuras, não recusamos, nem poderíamos recusar, as experiências passadas – tendo em conta este olhar, de que a construção de si engloba um processo contínuo e continuado. Embora, o percurso em meio livre se relacione, essencialmente, com as suas experiências no meio escolar. Nesta lógica de pensamento, o guião orientador foi construído tendo por base os seguintes itens:

- as experiências educativas/formativas extra e intramuros;
- as representações que estes têm acerca da FP intramuros;
- como se processa a FP no EP;
- se a via formativa é um recurso importante para a (re)aproximação ao exterior;
- sentido social da formação (ressocialização como um processo (natural ou imposto) de formação)

Como instrumento de trabalho, o guião das entrevistas permitiu auxiliar a uma categorização dedutiva e, portanto, depois de relidas as entrevistas individualmente, foi feita uma categorização transversal ao material transcrito.

Capítulo IV

O descobrir de percursos formativos na(s) voz(es) dos formandos

Capítulo IV - O descobrir de percursos formativos na(s) voz(es) dos formandos

Experiência/Trajectoria educativa no exterior

Percurso Escolar

O percurso escolar dos entrevistados remete-nos para a caracterização da sua estadia na escola, isto é, para os períodos em que viveram o processo de escolarização. A maioria dos sujeitos desvinculou-se do espaço-escola numa fase de vida, relativamente, precoce.

Ainda assim a frequência e conclusão do 1º ciclo de ensino básico é evidenciada apenas por um indivíduo entrevistado:

«Frequentei a escola até à 4ª classe lá fora. Reprovei para aí 3 anos mais ou menos. Saí para aí aos 14 anos.[...] Passei mesmo pela idade da 4ª classe para o 5º ano só que no 5º ano acabei por reprovar mais duas/três vezes». (FTJ1)

Compreendemos a partir do seu discurso, que o sujeito, saiu da escola com um baixo nível de escolaridade, sendo o seu percurso marcado pela reprovação e pelo insucesso escolar.

A maioria dos indivíduos possui o 2º ciclo de ensino básico completo, embora por via de caminhos escolares diferentes, isto é, alguns dos sujeitos frequentaram o 3º ciclo de ensino básico, sem no entanto, o terem concluído. Embora, seja uma população homogénea quanto às baixas qualificações, existem pontos diferenciadores no que respeita não só às idades com que saíram da escola, mas igualmente, aos anos de escolaridade que frequentaram:

«Até ao 6º ano, completo o 6º ano de escolaridade e nunca mais... até aos 12 anos, 13 e atrasei um ano, reprovei um ano, pela altura em que faleceu a minha mãe tinha 8 anos ou qualquer coisa assim e foi aí que eu reprovei, depois completei o 6º ano e não fui mais, na altura não havia escola obrigatória como há agora...» (FPP3)

«Até aos 13/14 anos, até ao 7º ano mas não acabei». (FPP2)

«16 anos mais ou menos e eu fiz o 2º ciclo, não cheguei a acabar o 7º ano, não cheguei a acabar o 3º ciclo». (FPP4)

«Frequentei até aos 16, eu era jogador de hóquei patins do X e deixei a escola [...] Até ao 8º ano». (FTJ4)

«Frequentei a 4ª classe depois só mais em adulto é que fiz, o 6º ano lá fora, o 6º fiz com 38 anos já, era com as Novas Oportunidades, até foi lá na escola na aldeia, calhou bem, melhor para mim... Era à noite, não me ocupava nada o tempo do trabalho, era no tempo livre, mais ou menos das 8 horas às 10 horas e foi assim que eu fiz» (FPP1)

Nos discursos acima, podemos ver que excetuando um indivíduo, todos os restantes abandonaram a escola na pré-adolescência/adolescência, com um grau de ensino semelhante. Sendo que apenas um, na fase adulta, continuou o seu processo formativo, recorrendo à Iniciativa Novas Oportunidades.

Um outro formando entrevistado saiu da escola quando atingiu a maioridade, tendo um percurso educativo/formativo ligeiramente diferente, uma vez que frequentou os primeiros anos de ensino num EP:

«[...] a 1ª e a 2ª classe fiz no E.P. X, a 1ª e a 2ª classe foi no E.P.X com a minha mãe, tive que estar lá por causa da minha mãe, fiz lá, depois saí de lá vim para a sociedade e tive que voltar para a primeira classe foi o primeiro ano que reprovei... Nessa altura em oitenta e qualquer coisa quando fui não me aceitaram, não fizeram equivalência, tive que voltar a fazer a 2ª classe» (FTJ2)

Daqui ressalta, essencialmente, o facto do processo educativo do sujeito ter sido condicionado pela frequência da escola num EP, tendo existido um retrocesso no seu projeto educacional, devido à descoordenação entre o ensino em meio livre e intra-muros. No entanto, a descontinuidade no seu processo formativo, numa idade mais avançada, é marcado pelo consumo de substâncias ilícitas:

«A escola pública frequentei até aos 16 anos depois frequentei um curso técnico-profissional até quase aos 18... Fiz o 9º ano depois andei no 10º e no 11º fui excluído por consumir e por posse de droga e por supostamente traficar droga» (FTJ2)

No geral, é possível identificar percursos escolares intermitentes, numa relação pouco consistente com a escola, de onde a reprovação e o insucesso escolar fazem parte. A entrada no sistema prisional é, então, feita com baixas qualificações escolares/formativas.

Relação com a Escola

A valoração que os indivíduos atribuem à sua relação com a escola é marcada por uma conceção de escola enquanto espaço de reprodução das desigualdades sociais e culturais:

«[...] algumas professoras que infelizmente discriminavam-me muito por eu ser de um bairro social...ser pobre e esse era o principal motivo por se calhar não ir muito à escola. Era muito discriminado por algumas professoras, muitas diferenças » (FTJ1)

«Desigualdade, desigualdade monetária entre alunos... Uns tinham muito e outros tinham pouco e havia escolas que faziam questão de naquela altura salientar bem isso. E até separar às vezes, separavam as pessoas. Na nossa cabeça já havia essa imaginação não é? E depois a escola ia...ou pelo menos duas escolas em que eu estive faziam questão de referenciar isso em discursos, dividam turmas, punham as turmas dos meninos bonitos essas coisas assim, os mais bem comportados, os mais bonitinhos, os que tinham melhores notas » (FTJ2)

«Da vida... da vida que levava...notava as diferenças pela escola...» (FTJ3)

Segundo os indivíduos entrevistados, a escola reforçava as desigualdades sócio-económicas, pelo lugar e contexto de onde provinham, existindo «as diferenças» numa divisão entre o “nós” e o “eles”. Embora, a escola preconize como objetivo primordial a inclusão, estes sujeitos mostram-nos uma outra realidade, a da exclusão e discriminação, sendo «paradoxal que numa altura em que toda a ênfase parec[ia] ser colocada na questão da inclusão, na educação inclusiva e na chamada «sociedade inclusiva», a exclusão [tenha] sur[gido] como [...] a norma» (Stoer e Magalhães, 2005: 10). Compreende-se que o percurso escolar, se tornou, condicionado pelas raízes sociais e culturais, pelas características e história de vida, bem como pela linguagem e práticas a que são associadas. Nesta lógica de pensamento, «o contexto da escola [...] ao mesmo tempo que delimita possibilidades, estas encontram-se, elas próprias, limitadas tanto em natureza como em número. Por exemplo, um estudante que herdou um capital cultural apreciável (para usar a expressão de Pierre Bourdieu) não só tem maior gama de oportunidades à sua frente, mas também, como resultado destas oportunidades, um número mais elevado de escolhas reais» (Stoer *et al*, 2004: 99).

Estes indivíduos, não posicionados numa cultura dominante ou não identificados com a cultura veiculada pela escola, acabaram por não se apropriarem da cultura escolar que «pressupõe instrumentos próprios que as classes populares não possuem [...], o que as condena ao fracasso académico». Deste modo, alguns destes indivíduos, apesar de gostarem do espaço escolar, não conseguiram alcançar o sucesso escolar:

«Na escola é como o outro, não é que fosse 100% bom, mas gostava da escola... ainda fui para o ciclo mas não gostava e não gostando muito, não adiantava lá andar... reprovei, nunca mais voltei e comecei a trabalhar...» (FPP1)

«Da escola? Gostava de tudo, menos de estudar, de resto gostava de tudo...nunca fui assim muito bom aluno, não por não conseguir aprender porque conseguia aprender, era muito distraído, brincava com tudo, não estava muito virado para a escola...»(FPP2)

Aspeto outro, visivelmente marcante no contexto escolar, remete-nos para a reconfiguração desse espaço e os vínculos criados em torno de outros espaços físicos que não a sala de aula. O gosto pela escola e a formação das «sociabilidades dentro do espaço escolar» (Abrantes, 2003: 17), potenciam-se não pela relação com o saber escolar ou com as interações desenvolvidas intra-sala de aulas, mas pela apropriação de outros espaços e tempos no âmbito escolar na interação com o grupo de pares, aquilo a que designam de «ambiente de escola/ambiente escolar»:

«[...] Gostava era do ambiente da escola ... mandavam-me trabalhos da escola para casa para fazer e isso era mesmo para esquecer, porque agarrava numa bola e ia brincar a muitas brincadeiras que agora nem existem... na nossa freguesia nós juntávamo-nos para fazer as brincadeiras e não ligava muito à escola, mas gostava de ir à escola pelo ambiente...» (FPP2)

«Eu raramente ia à escola, e quando ia estava sempre lá fora com o pessoal, mas entrar não, eu e mais colegas meus, era tudo para o “papas e enrolas”» (FPP3)

«Estar com os meus amigos e assim e às vezes tenho saudades disso, naqueles tempos em que a gente era mais inocente e assim... [...] gostava de ir à escola, do ambiente da escola, estar nas aulas era mais complicado...» (FPP4)

Para estes indivíduos, na construção de si, o mais importante, não se reportou aos saberes escolares, mas às aprendizagens informais onde a preocupação não reside em manterem a conformidade com as normas da escola enquanto instituição oficial. A resistência à cultura escolar e o processo de diferenciação manifesta-se, essencialmente, «na luta por ganhar espaço físico e simbólico da instituição e suas regras e derrotar aquilo que é percebido como seu principal propósito: fazer você “trabalhar”» (Willis, 1991: 42). A zona de conforto destes indivíduos era a zona do informal, ou como Paul Willis nos diz, a cultura contra-escolar. Caracterizada por ser intocável e impermeável aos aspetos formais da cultura escolar, a cultura contra-escolar tornava-se perdurável num estilo próprio, na conjugação de micro-interações e relações, que faziam da escola, um espaço também seu, um lugar-ambiente aceitável, pela criação de alternativas que levariam à diversão e à construção de uma identidade social. O grupo de amigos e o

«pessoal» representam, então, «a unidade social básica e o tempo é utilizado para preservar um estado – “*being with the lads*” – ou para usufruir de momentos de diversão instantânea, nunca para obter qualificações» (Abrantes, 2003: 17)

Aprendizagens

Os discursos traduzem a propensão para o desenvolvimento de aprendizagens e capacidades dissemelhantes entre si. Ao nível das aprendizagens escolares, alguns indivíduos, expressam como aprendizagens mais significativas a experiência vivenciada em Educação Física, onde, em algumas circunstâncias as aptidões físico-motoras, promovem o reconhecimento nesta área:

«[...] Educação Física, sempre adorei [...] E daí passava muito tempo na rua...aí era muito bom, desenvolvi muitas capacidades físicas» (FTJ1)

«Sempre foi o desporto, a minha vida desde sempre foi à base de desporto...» (FTJ4)

A socialização primária e a educação para os valores é igualmente considerada como importante no processo de construção identitária:

«O saber dialogar e respeitar as pessoas consoante a sua idade, o seu posto hierárquico [...]» (FTJ2)

«Acho que a educação...o respeito, os valores apesar de ser uma família humilde e pobre foi o que eu aprendi». (FTJ1)

Os trabalhos manuais e/ou mais instrumentalizados e o trabalho são também referidos como as aprendizagens mais significativas realizadas no exterior:

«[...] uns trabalhos manuais que a gente fazia, eu gostava de participar nessas atividades, mas eu andava na escola normal só que também tinha a educação visual e tecnológica, tinha essas disciplinas que a gente fazia aqueles trabalhos mais manuais e eu gostava disso...»(FPP4)

«[...]o que me marcou mais foi quando eu comecei a trabalhar, porque foi algo totalmente diferente, agora na escola aprendi o que tinha que aprender, o essencial para passar de ano... [...] a minha mãe nunca me obrigou a trabalhar mas sempre quis ter as minhas coisas, sempre quis coisas que eu goste... a minha mãe dava-me o que podia dar mas nem sempre era o que eu gostava de ter e por isso decidi ir trabalhar na altura...» (FPP2)

Motivo de Abandono

De acordo com a maioria dos entrevistados, o motivo de abandono escolar está relacionado com a falta de condições económicas da família nuclear. Embora relatem que as condições económicas adversas tenham sido um entrave à continuidade do processo educativo formal, nenhum refere o não incentivo ao prosseguimento dos estudos por parte dos familiares. O abandono escolar gira racionalmente em torno de dois sentidos numa fase precoce. Esses dois sentidos, interligam-se, dado que, um se torna, como consequência ou complemento do outro. A preocupação com a situação económica fragilizada, levaram-nos por um lado a tentarem resolver na urgência abandonando a escola e não criando mais dificuldades com os gastos económicos a ela inerente e, por outro, a uma saída com uma inserção, referenciada como imediata, no mercado de trabalho, para auxiliarem de duas maneiras possíveis, por um lado, contribuindo economicamente no seio familiar, ou conseguindo viver financeiramente independente, sem causar grandes tensões no orçamento familiar.

«Tinha muitas dificuldades...eu já era o segundo irmão mais velho e tive que ir trabalhar para ajudar a minha família e abandonei totalmente a escola. Foi aí que comecei a trabalhar aos 15 anos. Abandonei a escola para entrar no mercado de trabalho e ajudar a minha família»(FTJ1)

«Depois quando cheguei a Portugal piorou um bocadinho, não estava muito habituado ao sistema, ao clima, a tudo... e eu cheguei fui logo obrigado a ir trabalhar [...]» (FTJ3)

«[...]naquela altura era ir para a escola vir da escola e ir com as ovelhas e trabalhar no campo...também foi isso que me levou a sair da escola, sai da escola e comecei a trabalhar, o meu primeiro emprego que tive foi andar com um rebanho de ovelhas com 11 anos... para dizer a verdade, a família era pobre e o meu pai faleceu tinha eu 4 anos e a minha mãe com 8 filhos, [...]os meus tempos eram ocupados com o trabalho e com a família...» (FPP1)

«[...]porque a minha família era de poucas possibilidades e então eu quando saí [da tutoria] tive de me ir fazer à vida e então não sobrecarregar mais os meus pais... também não era só por causa disso, eu também não gostava muito da escola, não gostava muito de estudar e eu nesse altura estudava porque era obrigado, estava no colégio e então tinha que ir né?» (FPP4)

A questão do trabalho e a inserção no mundo do trabalho não se jogam nestes casos específicos com a procura de momentos satisfatórios mas, essencialmente, com a necessidade forçosa de integrarem o mundo da classe trabalhadora numa tentativa de atenuar a situação de pobreza que viviam. Apenas o indivíduo FPP4 acrescenta, a par das dificuldades económicas sentidas, o facto de não gostar da escola, como fator potenciador da desistência do percurso escolar.

Nos casos acima descritos, a condição de pobreza condicionou a construção de percursos educativos/formativos. Para Alfredo Bruto da Costa (1998) «pobreza e exclusão social são [...] realidades distintas e que nem sempre coexistem» (*idem*: 10). Para o mesmo autor, a pobreza «é normalmente caracterizada por más condições de vida, baixos níveis de instrução e qualificação profissional, emprego precário (instável, sem contrato, mal remunerado e/ou em más condições de trabalho), atividade no domínio informal, etc» (*idem*: 12). Inerente à pobreza encontra-se a privação em diversos domínios das necessidades básicas. Porém, nos casos acima retratados, de forma explícita, existe a privação no domínio da educação. Embora tenha condicionado a possibilidade de escolhas, alguns indivíduos conseguiram ter êxito no ingresso no domínio de uma atividade laboral.

Envolvimento em atividades sócio-educativas e culturais

O desporto apresenta-se como a atividade sócio-educativa e cultural em que os indivíduos entrevistados estiveram envolvidos. A prática desportiva acompanhou o processo de crescimento durante a idade juvenil destes sujeitos, porém, o trajeto desportivo do FTJ1 e do FTJ2 ficou novamente condicionado por motivos, anteriormente já discutidos. Isto significa que, no caso do FTJ1, este sujeito teve de abandonar os treinos da prática de boxe, referindo que «*adorava mesmo esse desporto, só que depois comecei a trabalhar, trabalhava muito e acabei por desistir também. Desde que comecei a trabalhar o tempo não era muito, abandonei muita coisa se calhar foi o meu mal, abstrai-me de muita coisa, trabalho e casa, trabalho e casa*» (FTJ1). A atividade laboral surge como fator condicionante não só da prática do boxe, mas de uma série de atividades sociais e culturais. O indivíduo centrava o seu percurso no trabalho e na família, sendo as suas relações circunscritas às relações laborais e afectivo-familiares. Contrariamente, ao que Paul Willis (1991) nos diz, em relação à situação dos *lads*, que optaram pelo grupo informal e dos momentos de diversão com o grupo de pares, em prol das atividades formais da escola, este indivíduo não teve «outra alternativa senão procurar um emprego duro» (Abrantes, 2003: 17), com uma carga horária extensiva que lhe limitava as escolhas e as atividades típicas dos jovens da sua idade, «*tinha os meus 14, estava quase a fazer os meus 15 anos*» (FTJ1), não como consequência do fenómeno de «contra-cultura escolar» dos *lads*, mas porque a situação económica deficitária da família, assim o exigiu.

A problemática das drogas, no caso do FTJ2, conduziu à expulsão não só da escola, mas também da prática de futebol. O consumo de substâncias ilícitas, nomeadamente haxixe e cocaína, viria a ser descoberto pelo clube ao qual estava afecto, reconhecendo ser de sua inteira responsabilidade a saída do mundo desportivo: *«Joguei futebol no Y, joguei no X e depois lá está outra vez as drogas, os testes... Ainda me deram outra oportunidade mas eu não a soube aproveitar e fiquei por aí»* (FTJ2).

No caso do formando FPP1, o lugar funciona como condicionante ao envolvimento em atividades sócio-educativas e culturais. O indivíduo refere-se ao *local* como uma zona rural limitada, onde o acesso a atividades sócio-culturais se tornava mais difícil: *«Nada, nada, nada [...] aquilo nas aldeias era mais complicado, era mais fechado, agora está mais desenvolvido, há mais possibilidades para tudo»* (FPP1).

Representações da FP no EP

Experiência anterior de FP no sistema prisional

Dos formandos entrevistados apenas três sujeitos tiveram a oportunidade de frequentar cursos de FP em estabelecimentos prisionais por onde passaram antes da vinda e afetação ao EP onde se encontram atualmente.

O FTJ1 relata-nos a sua experiência anterior com algum entusiasmo, transparecendo uma imagem positiva de si e a importância das aprendizagens realizadas: *«Tive em X foi onde tirei o 5º e o 6º e um curso de informática, comecei logo lá daí vê foi de iniciativa própria mesmo. Em informática a gente não aprende muito, mas o básico aprendi bem e é que eu nem sabia mexer sequer num computador nem em nada e aprendi algumas coisas. Sinto-me muito bem, já não sou muito jovem, mas para o que eu sabia a esse nível aprendi muito, não sabia nada»*. Falamos de um formando que, tendo 30 anos de idade, já não se considera «muito jovem», iniciando o seu contacto com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na ótica de utilizador de computadores. Este contato com as TIC poderá constituir-se como uma ferramenta essencial no seu projeto reeducativo, tendo em conta que de forma crescente as atividades laborais passaram a exigir capacidades informáticas, onde as TIC assumem um papel central (Canário, 2000).

Os formandos FTJ3 e FTJ4 partilham uma experiência formativa anterior com pontos comuns. Estes sujeitos são reincidentes no sistema prisional e aquando da realização das entrevistas encontravam-se na sua segunda detenção, significando que

após as experiências formativas anteriores os mesmos estiveram no exterior. Estes casos apresentam algumas particularidades no que respeita à relação entre FP e reinserção sócio-profissional.

O FTJ3 diz-nos que fez o curso de panificação e que foi um contributo importante para a sua reinserção no mercado de trabalho: *«serviu-me lá fora, por acaso tive bons amigos, bolos-reis, porque precisavam ou porque não tinham empregados e eu ajudei, mas depois não continuei a panificação por causa do sistema do pó e vim a descobrir que era alérgico, mas se tiver que ir, porque não?»* (FTJ3). Neste caso específico, o entrevistado após sair em liberdade contou com o apoio do seu grupo de amigos que, embora pelo relato aparente ter sido envolvido num trabalho temporário, o facto de ter desenvolvido aprendizagens e competências profissionais na área da panificação permitiu-lhe inserir-se nessa atividade laboral.

O FTJ4 narra-nos uma experiência de FP contínua e diversificada: *«[f]requentei o de Eletricidade, o de Calceteiro pela CPCJ e tirei o curso de Informática. O primeiro curso que eu tirei foi o de Operador de Informática de 2002 para 2003, o de Calceteiro de 2003 para 2004 e de 2004 para 2005 o de Eletricidade. Foi quando eu saí em liberdade, foi quando eu cumpri mais 4 meses de pena por opção própria para concluir o 9º ano... Naquela altura eu fiz os meus objetivos, queria ter a escolaridade e foi bom porque entrei para a Sonae [...] foi importante porque tinha a escolaridade obrigatória e quando entrei para a Sonae, que era a Sonae Turismo, pediam a escolaridade obrigatória e foi mais fácil arranjar trabalho»* (FTJ4). Reconhecemos através do discurso que este sujeito apresentou uma postura determinada e perentória face ao seu percurso formativo, atingindo o seu objetivo com sucesso – aumento das qualificações. O facto de ter concluído a escolaridade obrigatória em contexto prisional possibilitou-lhe, aquando da saída para o meio livre, corresponder aos requisitos e exigências ao nível das qualificações para a entrada no mercado de trabalho.

Estes dois formandos apresentam uma relação bem-sucedida entre a frequência de cursos de FP e o seu contributo para a reinserção sócio-profissional de indivíduos anteriormente em situação de reclusão. Para esse sucesso contribuíram, no primeiro caso as redes informais de entrada no mundo do trabalho e no segundo caso a detenção de certificação escolar ao nível da escolaridade obrigatória. Não obstante a conjuntura sócio-política e económica em que ocorreu, reporta-nos para uma época que não muito afastada temporalmente apresentava taxas de desemprego com menor percentagem. Os recursos disponibilizados a estes dois sujeitos foram otimizados no caminho para a reinserção sócio-profissional, existindo uma correlação positiva entre os investimentos

formativos individuais e a posterior integração numa atividade laboral. Estes casos específicos, não suficientemente representativos para contrariar a estigmatização social existente e os obstáculos que os ex-reclusos encontram, representam situações bem sucedidas de empregabilidade após a reclusão. Sendo quase paradoxal, tendo em conta que, embora a frequência em cursos de FP tenha contribuído na capacitação de competências profissionais e reinserção profissional, não tenha sido suficiente para prevenir a reincidência, dado o seu regresso ao meio prisional.

Acesso à FP

No acesso à FP importa perceber especialmente as trajetórias percorridas e as figuras profissionais que divulgam os cursos e orientam os reclusos nesse processo. Dos sujeitos entrevistados podemos apontar dois aspetos comuns: os/as TSR e um antigo professor do EP como figuras-chaves na tomada de conhecimento da abertura dos cursos, aconselhamento e auxiliares no momento de inscrição e a biblioteca como espaço de divulgação e inscrição.

Neste sentido, o FTJ1 e o FPP1 mostram-nos uma outra funcionalidade da biblioteca - como espaço de divulgação à população reclusa. Essa divulgação através da afixação de cartazes informativos e quadros de inscrição na biblioteca revela-se uma estratégia para alcançar o maior número de reclusos, devido à sua localização física no espaço prisional e à circulação diária dos indivíduos por esse local:

« foi um papel que foi exposto na parede a anunciar os cursos e eu fui à biblioteca e foi assim anunciada... Eu estava a acabar o 9º ano interessava-me claro e como era um curso com o 12º melhor para mim não é? Eu aproveitei e fui à biblioteca e inscrevi-me neste caso inscrevi-me no de pastelaria que era a minha área e inscrevi-me no de jardinagem só que no de pastelaria como eu já tinha o 9º e se já dá equivalência ao 9º já não consegui, para mim era melhor esse, mas já tinha esse grau tive que ir para o de jardinagem. Para mim era melhor o diploma de pastelaria que é a minha área » (FTJ1).

«Inscrevi-me...as inscrições estavam na biblioteca e fui lá inscrever-me» (FPP1)

No caso do FTJ1 podemos retirar um outro aspeto: o limite de escolhas - o sujeito inscreveu-se no curso para aumentar as suas qualificações e dar continuidade ao seu percurso formativo, contudo é notório no seu discurso um certo desagrado quando se apercebeu que não se podia candidatar ao curso de panificação/pastelaria que correspondia de forma mais adequada às suas necessidades formativas e profissionais, tendo em conta a sua profissão no exterior. Salienta, ainda, o facto da sua experiência

não poder, desse modo, ser valorizada e certificada oficialmente pela aquisição do «diploma de pastelaria» que era a sua área.

Relativamente à orientação neste processo, os formandos entram em consonância quanto à importância dos/as TSR e de um professor de desporto no acesso à informação de abertura dos cursos de FP:

«Através do Dr. M, na altura era o meu educador [Técnico Superior de Reeducação]... E na altura ele disse-me, sugeriu-me e ao fim de uma conversa disse que eu era a pessoa indicada para fazer um curso. E foi através dele que eu consegui entrar no curso de jardinagem...Depois de um ano de estar aqui é que passei para o Dr. J [outro Técnico Superior de Reeducação] ...» (FTJ2)

«[...]o professor X [de desporto] é que me disse que ia haver um curso de Jardinagem e disse que era bom para mim, [...] ele é que me disse “tu podes entrar no curso e é bom para ti... concluis o 12º e estás quase 2 anos no curso e estás a receber uma bolsa e etc” e eu inscrevi-me»(FTJ4)

«[...]tinha estado a falar com a minha educadora e ela então falou-me nesse curso [...] e eu disse para me inscrever num curso, num curso tudo bem, há sempre alguma coisa que se aprende, é sempre bom de se fazer e foi assim» (FPP2)

« Eu obtive conhecimento através de um professor [de desporto] que estava aqui, ele é que me disse na altura que ia haver uns cursos e disse-me onde é que eu me havia de inscrever e eu inscrevi-me» (FPP4)

A partir dos discursos verifica-se uma intervenção, a partir dos SEE, na figura do TSR e de um professor de desporto junto da população reclusa antes dos cursos iniciarem. Essa intervenção/orientação é feita através dos atendimentos individuais, ao longo do acompanhamento dos sujeitos, permitindo o esclarecimento de dúvidas em torno do processo de entrada no curso. Numa fase à *posteriori*, é feito o levantamento de um conjunto de informações caracterizadoras do sujeito e da sua situação jurídico-penal³³, bem como uma articulação entre vários profissionais no sentido de se perceber se o recluso poderá inserir-se no curso.

Estes dados permitem por um lado compreender os modos organizativos e operacionais no acesso à FP por parte dos reclusos e, por outro permitem compreender qual a lógica subjacente ao desenvolvimento do programa. Significa isto que os cursos de FP decorrem segundo uma lógica de oferta, não existindo poder interno para a

³³ Informação necessária tendo em conta que um dos critérios de seleção é o tempo coincidente entre a duração do curso e a pena que o sujeito está a cumprir, de forma a que o formando não tenha de interromper o processo formativo devido ao deferimento de Liberdade Condicional, por exemplo.

implementação dos mesmos, cabendo à DGSP tomar a decisão e assumir as responsabilidades da administração dos cursos nos vários EP.

Razões/Motivos para o envolvimento na Formação

Desta categoria espera-se desvendar o conjunto de sentidos e significados para a frequência da FP no decurso do cumprimento de pena de prisão. As razões para o envolvimento em ações formativas de carácter profissional são as mais variadas, sendo que o mesmo formando apresenta mais do que um motivo.

De forma a organizar a análise e compreensão dos motivos que levaram ao ingresso na formação teremos por base os dois eixos de orientação motivacional para o envolvimento na formação de Philippe Carré (1998): “*Orientation intrinsèque/extrinsèque*” e “*Orientation vers l’apprentissage/vers la participation*”, desenvolvidos a partir de um estudo qualitativo com 61 adultos em ações de formação profissional contínua, cujo tema se centrou nas motivações desses mesmos formandos para o envolvimento na formação. O primeiro eixo divide os motivos daqueles que procuram satisfação ao estarem envolvidos na formação e aqueles que procuram satisfação em torno de aspetos que vão para além da própria formação. Significa isto que, em relação ao motivo intrínseco o resultado esperado é confundido com a atividade de formação, enquanto que ao motivo extrínseco se encontra associado o treino para que os objetivos sejam atingidos. Quanto ao segundo eixo, a orientação para a aprendizagem vs orientação para a participação, este divide as razões motivacionais que orientam a frequência da FP, ou seja, os formandos que pretendem a aquisição de saberes formais e aqueles que procuram a participação ou a presença na formação. Para simplificar e sintetizar a explicitação, apoiamo-nos no quadro desenvolvido por Philippe Carré (1998: 123):

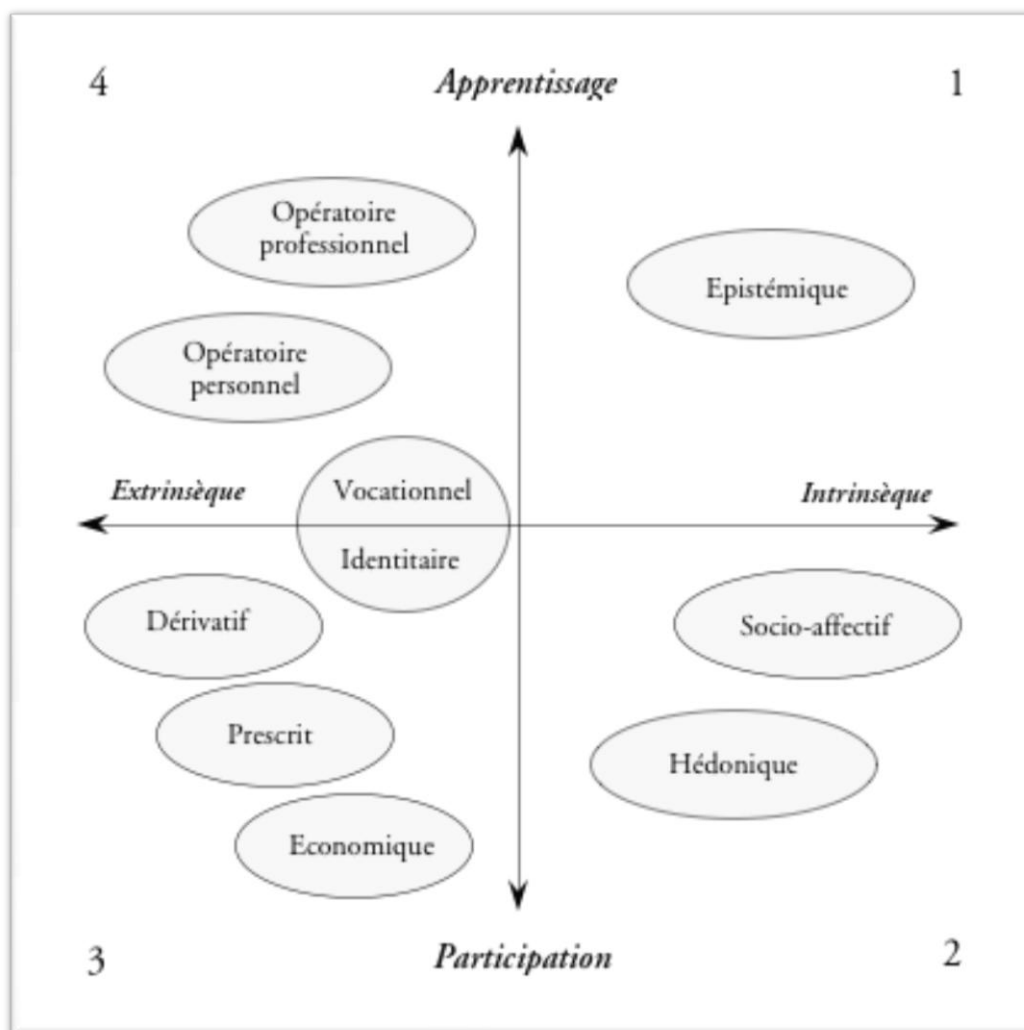


Fig. 1. Orientations et motifs d'engagement en formation

Seguindo esta lógica de pensamento, os formandos FTJ2, FPP2 e FPP3 falamos de uma formação que lhes permite *ocupar o tempo*, um tempo de espera pela hora da liberdade, um tempo que se torna menos penoso pela «ocupação do próprio tempo». A *ocupação* da vida-temporal na prisão é-nos referenciada não como uma mera ocupação desprovida de sentido, mas um passar do tempo rentável, útil, capaz de lhes proporcionar momentos de aprendizagens de saberes profissionais e, simultaneamente, capaz de ofuscar os tempos povoados pelo sofrimento:

«A *ocupação*, mas também para adquirir mais competências ao nível de escolaridade, mais conhecimentos, ter oportunidade de se calhar um dia ter um novo mercado de trabalho não é? [...] Eu inscrevi-me nisto para ver se um dia quando for para a rua tenho mais que uma opção de escolha ou uma ou mais que uma oportunidade de trabalho [...]» (FTJ2)

«[...]porque é assim estamos fechados, temos que arranjar uma ocupação e uma ocupação que seja uma ocupação rentável, porque eu digo por mim, andar a varrer piriscas ou a virar

cinzeiros, a virar baldes do lixo, isso para mim não é nenhuma aprendizagem porque isso eu também fazia em casa, despejava o lixo de casa... [...] agora uma coisa que seja para aprender, que eu aprenda, que seja benéfico para mim, eu acho que sim»(FPP2)

«Uma pessoa aprende, sabedoria também, passa um pouco do tempo também, ajuda a passar o tempo, não é? e é uma coisa que faz sempre falta, uma coisa útil» (FPP3)

A FP apresenta-se como um espaço de preenchimento de tempo, um tempo mais vivo e proveitoso, contrariando o isolamento, os conflitos e tensões a que estariam suscetíveis caso se encontrassem desocupados. A ocupação como momento suscetível de desenvolvimento e aquisição de saberes de ação, faz-nos igualmente compreender a postura e posicionamento dos entrevistados perante o seu processo reeducativo, ou seja, uma postura preventiva e ativa, invertendo uma situação potencialmente frágil e causadora de distúrbios numa procura pela aprendizagem e pela recriação de expectativas na construção de percursos futuros.

De acordo com o pensamento de Philippe Carré, as razões acima apresentadas enquadram-se nos motivos extrínsecos, relacionando-se especificamente com o *«Motif dérivatif»* (*idem*, 1998: 125), que se associa à prevenção de situações/vivências potencialmente desagradáveis, fugindo-se dessa forma ao ambiente rotineiro: *«estamos fechados»*, *«ajuda a passar o tempo [...] faz sempre falta»* e construindo-se outros olhares e/ou reconfigurando novas possibilidades de construção de si, no mesmo circuito institucional.

Os motivos económicos para o envolvimento na FP são também mencionados, contribuindo, por um lado, para a sobrevivência de carácter económico no meio prisional e, por outro, não tornando os reclusos totalmente dependentes financeiramente de familiares e/ou amigos. A preocupação com a situação económica da família foi notória no caso do entrevistado FTJ2: *«[p]ara além de ter ajuda de vez em quando de familiares...que é coisa que eu não aceito muito, porque a minha família não tem culpa do meu percurso»* e no caso do entrevistado FTJ4: *«[...]a bolsa, ainda para mais agora com a crise, as famílias não têm... ser independente, sem dúvida... no meu caso sempre fui, sempre trabalhei, sempre fiz cursos e tudo para ter a minha independência e ter valores não é?»*.

A bolsa de formação permite-lhes conquistar uma maior autonomia e independência, contribuindo para a construção de uma imagem mais positiva de si e possibilitando-lhes uma outra forma de reagir perante as necessidades que surgem no meio prisional.

«a nível de bens essenciais não tenho muita queixa, não recorro a nada ilícito para ter aquilo que preciso, tem dado... não tem dado para extravagancias não é? Para esses exageros mas tem dado para o dia-a-dia, é uma ajuda [...]»(FTJ2)

«e também é algum dinheiro que a gente vai ganhando» (FTJ3)

«É assim eu entrei para este curso mais também pela bolsa porque ajuda-nos cá dentro, não é» (FTJ4)

Para além disso, um outro formando, de forma explícita, estabelece uma relação comparativa entre a FP e o trabalho e a bolsa de formação e o honorário laboral:

«Encara-se isto como um trabalho, vai ter de ser, a gente tem mesmo que encarar isto como um trabalho, vamos, estamos a trabalhar, a ganhar o nosso dinheiro e pronto acabou-se o trabalho e fomos despedidos...a empresa abriu falência, agora temos de procurar outro emprego...o meu emprego vai ser outro agora» (FPP2)

A FP é encarada como simulacro do trabalho. O dinheiro mensal que recebe e as ações práticas da FP fazem o formando não se sentir como tal, mas como um sujeito a exercer uma atividade laboral. O carácter profissionalizante da formação acaba igualmente por estar aqui inerente, tendo em conta que a maior parte deste indivíduos identificam-se com os processos mais técnicos e instrumentalizados desta via formativa.

Os outros motivos apontados para o envolvimento na FP assemelham-se e são evidenciados pela maioria dos entrevistados, caracterizando-se por serem motivos de cariz “imaterial”. O FTJ2 relata-nos que um dos sentidos para a frequência da FP é o fato desta possibilitar o contato com pessoas do exterior e a reconstrução de interações sociais: *«a gente ter a oportunidade de estar em contato com pessoas do exterior que estão ligadas todos os dias ao exterior... Até tenho interesse às vezes saber coisas que se passam no exterior e as novidades, essas coisas todas, mas separo sempre uma coisa da outra e esqueço o ambiente prisional [...]E então é bom a gente ter convívio com pessoas que vêm do exterior e assim, é bom porque nem me junto só ao ambiente prisional e faço o meu convívio com pessoas que vêm do exterior...» (FTJ2).*

Este formando expressa o «*Motif socio-affectif*» (Carré, 1998: 124) para a frequência na FP, isto é, uma das razões que o leva a participar nas ações de formação é o fato de poder beneficiar do contato social extra-prisão. A FP como relação com exterior e como um potencial espaço de mediação entre o interior e o exterior, permitindo o intercâmbio com indivíduos extra-muros e a interação social com um grupo restrito de indivíduos, extrapolando as relações e dinâmicas existentes num outro

espaço prisional, ou como nos diz o FTJ4: «[a]caba-se por desanuviar [...] nós próprios pela televisão, pelo telejornal, comentamos coisas da sociedade e tudo... enquanto lá dentro não, lá dentro é criminalidade... a escola do crime, uma pessoa passado uns anos já nada é curiosidade»(FTJ4).

Os cursos de FP representam a «fuga» e a «libertação» ao e do «ambiente prisional». Os entrevistados verbalizaram a formação como uma espaço isolado dos problemas prisionais, um espaço incorporado na instituição mas como que suspenso – alheio à conflitualidade, às rotinas diárias, à linguagem e vocabulário prisional. Nas suas palavras podemos ler que a formação liberta-os do peso da institucionalização e reconhecem-se noutras formas de *ser* e de *estar*:

«É assim...eu pessoalmente tento desligar-me de que estou na cadeia, tento não levar o ambiente prisional para a aula. Para a aula ou para o sítio onde estivermos, para a prática, tento evitar ao máximo... A nível de conversas, de comportamento, essas coisas todas, tento distinguir uma coisa da outra, uma coisa é a gente estar dentro da cadeia e estar no ambiente prisional [...] Ajudou-me mais um pouco se a gente estiver muito tempo no ambiente prisional acaba por incutir aquele sistema prisional dentro de nós que depois apanha uma pessoa que vem do exterior... como é que eu hei-de dizer? O ambiente prisional tem um código, como hei-de de dizer? Um calão, tem o seu próprio funcionamento, tem a sua própria língua... tem um calão não é? (FTJ2)

«O curso é uma fuga...totalmente, totalmente 100%. É totalmente diferente...fugir deste ambiente que é péssimo e ir para um jardim, é excelente! Sinto-me muito motivado!» (FTJ1)

«a prática é lá fora, nós saímos para fazer a prática. [...] Parece que já é outra coisa, uma pessoa ao sair da porta para fora parece que o ar já é outro, vamos acompanhados pelos guardas mas só de facto de sair da porta para fora já é...parece que não mas já ajuda muito...» (FPP1)

«a única vantagem desta aprendizagem, deste curso foi só manter-me livre e longe dos problemas da cadeia e ter a minha cabeça ocupada noutra coisa» (FPP2)

«Tipo é um sentimento bom, a gente sai do meio ambiente cá de dentro e é um sentimento bom. Tipo quando me levanto de manhã para ir para o curso e quando é lá fora, levanto-me com outro ânimo porque sei que vou sair daqui de dentro e saio um bocado do meio ambiente, da minha rotina normal e então claro que é bom. E à vinda para dentro já não é tão bom porque estou a voltar á minha rotina» (FPP4)

Acrescenta-se um último motivo que alguns entrevistados descrevem como sendo a «motivação maior» para a frequência na formação – a obtenção das medidas flexibilizadoras da pena e conseqüente reaproximação ao meio exterior:

« [a]s motivações são as de todos os reclusos nesta cadeia, para aqueles que não têm, é obter as precárias e os regimes e isso tudo... [...] a motivação maior é tentar sempre conseguir uma precária, porque esse é o prêmio maior para quem está dentro de uma cadeia, pelo menos eu vejo assim... [...] é muito bom, estar com a família toda sem estar dentro de quatro paredes, [...] acho que é o prêmio maior de qualquer esforço que se tenha que fazer dentro de uma cadeia, mas o curso não foi esforço nenhum, foi uma aprendizagem» (FPP2)

«Esforcei-me no curso, queria desistir a meio e a Dra X e a D “não, ganhe mais um bocado de força e tal...tem que ser, tem que ser. Você não quer as coisas? depois não tem direito a nada, pode ser que para o final do curso lhe dêem uma prenda” ... e ora bem, final do curso... o curso está a acabar, as precárias foram apreciadas no mês passado, certamente me irão dar a oportunidade de ir lá fora»(FPP3)

«queria lutar pela minha liberdade[...] é assim o que me levou também mais foi eu estar sem fazer nada aqui e então ter que lutar pela minha liberdade não é? porque eu daqui a nada também chego à altura das precárias... até foi mais isso mas depois comecei a gostar, também é um trabalho que eu gosto, tipo padaria e assim, fazer bolos, e tipo agora eu gosto daquilo por aquilo que é em si, não só pelo que eu tinha que fazer, lutar pela vida né? Mas na altura foi mais isso, agora já tenho outra motivação, gosto daquilo mesmo» (FPP4)

As expressões «lutar pela minha liberdade», «lutar pela vida», «dar uma oportunidade de ir lá fora» e «conseguir uma precária» revelam o investimento na FP como um «investimento estratégico» (Correia, 1998: 149). O envolvimento na formação torna-se um contributo importante para a apreciação do percurso prisional do indivíduo. Deste modo, pretendem mostrar à instituição uma outra imagem de si, que não aquela que lhes retirou/retira a liberdade.

Vivência/Experiência na FP

Das vivências na FP depreendemos como mais significativo as relações com o saber, as relações com a equipa de formadores, as relações com os companheiros formandos, as desvantagens desta modalidade formativa e as sugestões para alteração no modo como é promovida e desenvolvida a FP no EP. Neste sentido, surgiu como necessário dividir esta categoria de acordo com as subcategorias supramencionadas.

Relação com os saberes

Marcados na fase juvenil por uma relação fragilizada e distanciada com a escola, os entrevistados falam-nos das dificuldades para se adaptarem ao contexto de sala de aula e lidarem com a escola ou, como nos dizem, lidarem com a *teoria* ou com o *teórico* – os saberes formais da “escola-tipo”. O abandono escolar precoce (abordado anteriormente) fê-los ainda na adolescência entrar no mercado de trabalho,

reconhecendo-se mais facilmente com o lado técnico-profissional dos saberes práticos e de ação. Neste sentido, consideram uma mais-valia a oportunidade de frequentarem uma formação que alia a componente teórica à componente prática, podendo aumentar as qualificações escolares e profissionais.

O FTJ1 conta-nos que se apercebeu das aprendizagens teóricas realizadas quando iniciou as práticas: *«[a]prendi muito, tive logo muitos conhecimentos e depois vim aplicá-los na prática. Porque uma coisa é estar a trabalhar logo diretamente e outra coisa é estar ali a estudar e a ler, se calhar não dá aquela motivação mas fica sempre algumas coisas não é? Quando a gente está com gosto, a gente aprende. Depois quando mudei para a prática, aí sim, é que vi que tinha aprendido[...]Desenvolvo todos os dias, há uma evolução muito grande. Acho que estou uma pessoa com mais conhecimentos nesta área!»* Para além de relatar a sua experiência prática com algum entusiasmo e reconhecer que desenvolveu conhecimentos na área de Jardinagem, acrescenta outro ponto importante no seu percurso formativo, isto é, o desenvolvimento de competências sociais: *«[a] nível social também, não é? Porque estou ali, convivo sempre com aquela equipa e as vezes é difícil conviver sempre com aquelas pessoas durante dois anos não é? E ainda por cima dentro de um E.P. E isso também é desenvolver competências, aprendi também a ponderar muito»* (FTJ1). Este formando entende a FP não somente como uma etapa formativa em que adquire um conjunto de conhecimentos para a execução de uma tarefa específica, mas como promotora do desenvolvimento de capacidades sociais, como saber interagir com os seus colegas, contornando e lidando com situações mais problemáticas, fruto do convívio constante e das tensões inerentes ao contexto onde se encontra.

Já o entrevistado FPP3 conta-nos que no início do curso não estava a gostar porque tinha que frequentar a escola e, de forma clara, deixa transparecer a sua resistência e incapacidade de identificação e adaptação face à escola: *«não estava a gostar porque era muita escola só, e eu como lhe disse escola não conseguia e a stora dizia “nem que venha marcar presença” e eu “oh stora nem para isso”... não gosto, não gosto... não consigo...»* (FPP3)

O FTJ2 tem *«retirado mais proveito ao nível da prática...»*, acrescentando que *«[...]se fosse só teórico não conseguia resistir... não sei se conseguia aguentar o tempo todo e depois se fosse só teórico como é que a gente ia mostrar que aprendeu alguma coisa? A gente com a teórica e agora com a prática vê os resultados de que sabe fazer alguma coisa na prática mesmo não é? Por isso acho que a prática e a teórica devem estar aliadas uma à outra»*. O FPP4 é da mesma opinião relativamente aos saberes teóricos e à escola, alertando para o facto de ser mais complicado, em contexto prisional, manter/desenvolver a capacidade

de concentração na sala de aula: *«eu tentei na escola, mas aquilo na escola é um bocado difícil ter só escola, porque estar ali nas aulas e assim com os problemas que a gente tem aqui dentro para mim não dá muito. Neste caso foi uma boa oportunidade, porque não é só aulas que a gente tem, também temos a parte prática e dá para aliviar o stress»* (FPP4).

Os sujeitos reconhecem a componente prática como fundamental no seu processo reeducativo, sendo que em alguns casos a via mais instrumental e técnica determinou a continuidade nos cursos de FP.

Relação com os/as formadores/os

Na descrição da sua relação com os/as formadores/as e professores/as um sujeito recorre à experiência anterior vivenciada em meio livre para manifestar a sua satisfação com o trabalho desempenhado pelos professores: *«[a]qui é diferente... aqui os professores têm mais calma connosco não é como se tivesse a estudar lá fora.. a gente por acaso, em relação ao nosso formador, a gente dá-se muito bem, não nos tenta queimar em nada antes pelo contrário está nos sempre a ajudar seja no que for»*. Considera o formador/professor como alguém que o ajuda e não o tenta prejudicar *«como lá fora»*. O FTJ1 partilha a mesma ideia: *«[t]ive algumas dificuldades [...] Mas as professoras sempre foram excelentes sempre nos ajudaram e tudo ficou mais fácil»*.

Outro entrevistado atribui importância à preparação dos/as formadores/as para desempenharem o seu trabalho numa instituição prisional, relatando de acordo com a sua experiência que se tratam de profissionais com “pulso forte” e capacidade na gestão de conflitos e problemas: *«[...]Jeu tive duas formadoras a Dra 1 e a Dra 2, esta é a primeira vez que está a trabalhar num E.P. acho que tem um comportamento excelente para a primeira vez, tem um comportamento excelente, para uma pessoa que está num E.P. não é fácil lidar com reclusos. A Dra 1 essa já sabia, é como nós, é reclusa, ela sabe tudo, acho que elas as duas e a Dra 3 que é a coordenadora acho que estão muito bem preparadas e acho que não sei se tiveram estágio ou não mas foram muito bem preparadas para saber para onde vinham e evitam ao máximo os conflitos e «intriguices» entre as pessoas por isso acho que estão bem, da parte delas acho que estão muito bem»* (FTJ2). Um outro formando do mesmo curso reforça e acrescenta que a formadora *«veio dar um apoio muito grande a toda a gente que está no curso, para mim tem feito um grande trabalho em todos os aspetos, tanto práticos como teóricos...se vê um recluso um bocado em baixo dá logo apoio e “não penses... hoje é mau, mas amanhã vai ser bom...” [...] penso que lidou muito bem com isto, lidou muito bem com o recluso... “vocês são todos reclusos, mas aqui fora são pessoas normais, os vossos crimes eu não quero saber, não quero saber porque estão presos... estamos aqui para aprender”»*

(FTJ4). Este indivíduo faz emergir como aspeto fundamental ao estabelecimento de uma relação positiva com a formadora o facto dos estereótipos e a rotulação serem completamente excluídos da cena formativa. Neste sentido, na voz de um outro sujeito percebemos que *«a relação com a engenheira é muito boa... encontramos uma grande senhora»* (FTJ3).

Importa ainda salientar a figura do/a formador/a como o elo de ligação com o exterior, reanimando as relações sociais e estimulando a criação de novos pensamentos: *«[a]s próprias Engenheiras, os próprios formadores, há o contacto, trazem-nos novas ideias, trazem-nos outras formas de pensar, porque uma pessoa quando é jovem, uma pessoa quer é viver o imediato, parece que o dia vai morrer ali, parece que não é 24 horas, parece que são 12 horas e vai acabar ali... mas é bom, pelo menos falo por mim, é o 4 curso que tiro nas cadeias e tudo isso faz-nos evoluir na vida [...] a senhora Engenheira traz as novidades da rua»* (FTJ4). Num outro discurso apercebemo-nos da similitude existente ao nível da representação em torno da figura dos/as professores/as: *«mesmo na própria escola estar com professores que vêm lá de fora, já é outra coisa... aqui dentro uma pessoa está sempre com os mesmos... na escola um dia estamos com um professor num outro com outro e até com os próprios guardas, um dia vai um noutro vai outro»* (FPP1).

Através dos discursos compreendemos que a relação pedagógica, ou a intervenção educativa/formativa, torna-se significativa e positiva em grande parte pela relação pessoal que os sujeitos estabelecem com essas figuras profissionais. As representações que os entrevistados desenvolveram em torno da ação dos/as formadores/as e dos/as professores/as espelham de certa forma aquilo que Carlinda Leite (1989) num estudo em contexto prisional nos diz relativamente à intervenção educativa destes profissionais, que quando esta é *«baseada no facto de estar presente e de proporcionar oportunidades do homem-recluso se descobrir e se auto-avaliar, se for desejada e corretamente conduzida, pode justificar, por si só, a validade da escola»* (*idem, ibidem*: 86).

Relação com os colegas/parceiros formandos

Os entrevistados de ambos os cursos descrevem o ambiente do *«grupo»* (ou das turmas) como positivo. Para descrever as relações que mantém com os colegas de curso, o FTJ1 evidencia a necessidade de recorrer à descrição da sua postura perante os seus parceiros formandos e à descrição de traços que o caracterizaram ao longo das ações formativas: *«[a]s relações que mantenho com os meus colegas [...] são todas positivas, dou-me bem com toda a gente, gosto de me dar bem com toda a gente, acho que sou uma pessoa*

simpática todos os dias, estando mal-disposto ou bem-disposto tento sempre ser simpático, tento ter sempre um sorriso na cara porque acho que ninguém tem que levar com os meus problemas em cima». Já o FTJ2, do mesmo curso de FP, revela com convicção que foi um dos formandos que mais ajudou os companheiros de formação na realização de trabalhos, sentindo-se bem com o fato dos seus companheiros solicitarem a sua ajuda: «[u]ma vez que já tinha os conhecimentos, tenho a certeza que fui a pessoa que ajudou quase o grupo todo a concluir e fazer trabalhos e isso tudo...e por acaso gostei, gostei porque as pessoas, todos os meus companheiros recorriam a mim para eu os ajudar e eu gostei» (FTJ2).

O FTJ3 conta-nos que inicialmente não estava muito convencido que as coisas fossem correr tão bem com os seus colegas. A idade superior e o conhecimento do meio prisional (tendo em conta que é reincidente) faziam-no não se manter muito confiante quanto aos seus colegas. Porém, revela-nos abertamente que as ideias pré-concebidas que possuía em relação aos seus companheiros de curso eram completamente erróneas: *«quando eu vi os meus companheiros, quem eram... porque eu já ando aqui há um tempito... pensei logo isto vai ser... mas olhe enganei-me, encontrei até bons moços, podiam ser muitos deles meus filhos, não é? nunca pensei...»* (FTJ3).

No curso de Panificação, o FPP1 e o FPP2 falam-nos na união do grupo e do espírito de entreajuda:

«Maravilha, tudo boas pessoas, uma maravilha...nunca vi nenhum assim.. nós também sempre a ajudar uns aos outros, o melhor possível, não houve queixa de parte a parte» (FPP1)

«foi sempre bom este curso, as pessoas que foram, foi sempre um grupo unido, foi engraçado fazer o curso» (FPP2)

As características positivas que descrevem a relação grupal em ambos os cursos é resultado de um trabalho conjunto, de cedências, de espírito de entreajuda e camaradagem. Contrariamente, aos percursos anteriores na escola, em que o «*grupo informal*» ocupava outros espaços físicos da escola e vivia da diversão imediata, numa outra fase de vida e num outro contexto, estes indivíduos conseguem recriar uma noção e coesão de grupo num espaço formal, onde as dinâmicas relacionais constituem momentos de pacificidade e maturidade propícios ao desenvolvimento de percursos formativos.

Desvantagens

Apenas três sujeitos entrevistados apontaram desvantagens em torno da FP, sendo estas diferentes entre si. A história de renunciar à atividade desportiva repete-se

com o FTJ1, a carga horária do curso e os horários institucionais/de funcionamento do ginásio tornaram-se incompatíveis, apontando como desvantagem ter necessariamente que afastar o desporto nesta fase da sua vida, definindo como prioridade o seu investimento no curso: «[...] *É assim eu sempre pratiquei desporto e deixei quando entrei para este curso, o ginásio praticamente ficou afastado. Na teórica já não conseguia, foi essa a desvantagem, acho que foi a única desvantagem, foi abdicar do desporto*» (FTJ1).

O valor da bolsa de formação é também comentado como uma desvantagem: «[a] *única coisa...só se for o ordenado...só se for isso, de resto não consigo dizer nada... é pouco mas olhe é o que há, é a crise*» (FTJ2). O sujeito refere-se à bolsa de formação como um ordenado, encarando a formação como um trabalho, o «*pouco*» como nos diz não torna explícito o seu significado: isto é, se o “baixo ordenado” dificulta a sua vida no âmbito prisional, interferindo na aquisição de bens essenciais, ou se considera um valor inferior para o seu investimento e empenho no curso.

O FPP2 aponta como desvantagem a improficuidade da certificação profissional, quando futuramente e em contexto livre tentar reintegrar-se no mercado laboral: «[u] *ma desvantagem é não poder utilizar o certificado da aprendizagem que tive aqui para uma empresa[...]nem vou mostrar o certificado com o CPJ gravado a ninguém, pelo menos lá fora na rua é impensável fazer isso, certamente que toda a gente que eu conheço lá fora sabe que eu estive preso, mas não vou apresentar para uma carta de trabalho um papel a dizer que estive preso... tem carimbo da CPJ... é fácil saber de onde vem*». A CPJ é a entidade que promove as atividades de formação para a valorização dos indivíduos a cargo dos organismos do Ministério da Justiça, com vista à integração na sociedade. Contudo, o sujeito chama a atenção para a controvérsia existente: se, por um lado o diploma de certificação vem reconhecer e valorizar as competências escolares e profissionais do adulto, por outro, a referência à entidade responsável pela promoção dos cursos no documento oficial, na sua conceção criará um entrave à reinserção profissional pelo estigma a que os ex-reclusos estão sujeitos.

Mudanças na promoção e desenvolvimento da FP

A parte prática do curso de Panificação/Pastelaria era realizada num compartimento físico/pavilhão fora do EP (mas imediatamente próximo) e, neste sentido, um dos formandos apresenta uma crítica ao modo organizativo não diretamente relacionado com a forma como se processa a FP, mas como o sistema está estruturado, surgindo, em determinadas circunstâncias, como impeditivo à concretização de outras rotinas/atividades: «[n]o princípio do curso, da nossa formação prática teve que ser lá fora, o

próximo curso já é cá dentro, mas no princípio houve algumas complicações porque não havia guarda, não havia ou não queriam para nos acompanhar ao exterior... era aí que a organização falhava muito, na parte da escola tudo muito bem, chegava ao dia que na altura era às quartas e às quintas, chegava a esses dois dias, possivelmente um dos dias nunca saíamos porque nunca havia guarda, se tivesse a chover ainda pior [...] foi só isso porque nós temos que nos habituar onde estamos, ao que existe...» (FPP2). Depreende-se pelas suas palavras que as questões funcionais de uma instituição prisional por vezes se tornam inflexíveis, secundarizando outros planos, outras possibilidades. O «nós» do seu discurso torna visível uma certa desvalorização daquilo que são para além da condição de reclusos, demonstrando a verticalidade do(s) poder(es) e a resignação, «*temos que nos habituar onde estamos, ao que existe*», perante situações que vão condicionando/influenciando trajetórias.

Outros dois entrevistados apelam ao aumento da oferta de formação e cursos mais variados:

«Na formação acho que está tudo bem...mas o aumento da oferta de formação e era enriquecedor porque enquanto estou preso tirava já o diploma de pastelaria e panificação ficava já com o certificado» (FTJ1)

« [...] mais tipos de cursos também, porque se fosse uma coisa que eu gostasse mais ou estivesse interessado fazer, era capaz de optar... por exemplo se tivesse relacionado com o meu trabalho no exterior porque sabia que um dia mais tarde podia precisar disso para a vida, não quer dizer que não vá precisar desta formação que estou a tirar» (FPP4)

Fazem da situação de reclusão o momento para investirem na sua formação, retirando o maior proveito de experiências potencialmente enriquecedoras. Deixam implícito que no exterior não se sentiriam encorajados para continuarem o seu projeto formativo, pela implicação no trabalho ou por outras circunstâncias – constata-se esse facto pelo baixo nível de escolaridade com que entraram no sistema prisional. Neste sentido, reclamam uma formação que vá ao encontro das suas necessidades, que valorize e certifique a experiência profissional que tiveram em meio livre.

Desejos/Projetos futuros

Quanto àquilo que tencionam fazer quando terminarem o curso, alguns discursos são atravessados pela incerteza e outros por ideias mais definidas.

No que concerne aos formandos do curso de Técnicas de Jardinagem, cuja formação dá equivalência ao 12ºano de escolaridade, estes acabam por evidenciar

inquietações quanto à continuidade do seu projeto reeducativo. A conclusão do ensino secundário aparece como que os *terminus* de um percurso, onde as portas se voltarão a fechar. Nenhum dos indivíduos aponta para o futuro a continuidade do aumento de qualificações escolares/acadêmicas e, portanto, nenhum deles menciona o ensino superior como possibilidade. Encontram agora a primeira rutura, a primeira descontinuidade entre o que fazem no presente e o que pretendem para o futuro. A ocupação laboral é o desejo, manterem-se ocupados e preferencialmente executando tarefas relacionadas com as aprendizagens que realizaram. Nos seus desejos e ânsias encontramos uma continuidade: a valorização do empenho e do esforço que demonstraram no processo formativo, mas voltam às incertezas – não depende só deles. A integração num setor/ocupação laboral está sujeita a um conjunto de critérios, sendo que a frequência de cursos profissionais revela-se como um requisito prioritário. Contudo, existem outras coisas em jogo:

«Já falei com a diretora e é assim, eu primeiro sou uma pessoa que gosto, preciso e acho que devo ter uma ocupação porque sou uma pessoa de risco [...] Por isso queria ter uma ocupação, seja ela a que for não é? De preferência a dar continuidade a desenvolver as minhas capacidades de aprendizagem... Se não der... alguma coisa pelo menos, fazer alguma coisa, tanto que preciso mesmo para me sustentar, tanto que não aceito os outros a me sustentar...» (FTJ2)

«Quando acabar o curso, a engenheira [formadora] vai tentar dividir pelas pessoas...por exemplo há aqueles que já têm direito ou a regimes abertos ou a pena já está mais diminuída... Pelo menos no meu curso estamos, que sou eu o Y e mais um ou dois que estamos com a situação mais complicada e a engenheira vai tentar resolver para ficarmos nós na manutenção do jardim e com o acordo dos outros nossos colegas claro... Mas como têm a vida mais facilitada, já está mais resolvida a ver se estão de acordo e vamos tentar ficar na manutenção, os que têm penas mais altas. Para mim acho que era bom» (FTJ1)

«Não sou diferente de nenhum recluso lá dentro, aqui somos todos iguais... mas se me derem um serviço fora do pavilhão ainda melhor porque aquilo não é vida para ninguém, estar ali dentro não é vida para ninguém [...] o meu interesse, o meu interesse é como lhe digo, se me derem uma ocupação» (FTJ4)

Dois formandos do curso de Pastelaria/Panificação com equivalência ao 9º ano de escolaridade vêem como uma possibilidade continuarem o percurso formativo, isto é, enveredarem para o ensino secundário. Neste caso, a conclusão do 3º ciclo do ensino básico indica-lhes um caminho inacabado, reconhecendo-se num espaço-tempo mais nítido e possível:

«a minha ideia não é parar por agora é continuar a escola, tirar o 12º já que vou estar aqui mais uns anos e vou, já que vou estar aqui assim parado e vou, vou aumentando a minha formação [...] fiz o 9º e já que estou e estou, aproveito e vou continuar... estou uns meses de férias, também faz falta estar de férias e depois, não sei quando começa a escola outra vez... em Setembro voltar para a escola outra vez e continuar e tirar o 12º ano... fiz o 9º, vim fazer uma coisa cá dentro que lá fora não tinha tempo» (FPP2)

«as minhas intenções agora é acabar o 12º ano, acabo este curso e continuar com o aumento das qualificações, vamos ver se vou ter a capacidade para tal [...] o que eu gostava mesmo de fazer era acabar o 12ºano porque também não estou a ver do que há aqui dentro para fazer, também não vejo uma coisa que seja muito boa para mim lá fora, tipo estar aqui a aprender marcenaria ou assim não é uma coisa que me chama muito a atenção... não é compatível para aquilo que quero, o que quero é mesmo acabar o 12º e lá fora arranjar um trabalho com o 12º ano é muito melhor que ter só o 9º ano por exemplo» (FPP4)

Já o formando FPP1 e o FPP3 consideram ser mais importante para si encontrar uma ocupação, excluindo a escola das suas ambições futuras:

«[p]ara a escola não dá, mas se for um curso até acho que sim, isso gostava, isso era capaz, não pensava duas vezes e ia logo... como não estou a ver andamento das coisas, trabalhar noutra coisa qualquer... a minha preocupação é arranjar trabalho para estar ocupado... agora se viesse outro curso não pensava duas vezes, não é só pelo dinheiro, tanto que o curso que abriu novo estão a dizer que não há bolsa este ano» (FPP1)

«ou ir para outro E.P. ou arranjar um trabalho, para andar mais à-vontade... não sei... continuar com a escolaridade não, para quê? Para quê a escolaridade, a escola não faz falta... a que tenho já chega, tenho o 9º ano incompleto, faltam-me duas unidades... hum, sou capaz de completar essas duas unidades... é talvez vá acabar essas duas unidades... e depois sou capaz de pedir transferência daqui... não sei para onde» (FPP3)

Este último entrevistado fala-nos de uma particularidade no seu projeto mais imediato, a transferência de EP. Sendo um sujeito com muitos anos de pena para cumprir, vê na circulação de EP a possibilidade de ir ocupando o tempo com a reconstrução de laços, com a readaptação a um novo meio prisional e, dessa forma, ir reconfigurando o seu trajeto.

FP e reinserção social

Quando pensam no seu projeto pessoal e sócio-profissional futuro, pensam igualmente nos contributos da FP para a sua reintegração social aquando da liberdade. As expectativas e motivações distanciam-se face ao processo futuro de reinserção, tendo

como fator principal a duração da pena. Os sujeitos entrevistados que possuem uma pena menor e que se encontram mais próximos de a cumprir consideram a formação como um ótimo investimento para alargar as possibilidades de emprego no exterior. Acreditam que capacitação de competências profissionais que não na área profissional que haviam experienciado noutras alturas de vida lhes poderá ser benéfico aquando da procura de emprego no exterior:

«A aprendizagem que posso tirar da formação.. se não conseguir arranjar aquilo que eu gosto mesmo que é soldador que é a coisa que eu mais gosto vou ter que me virar para outras coisas que sei, que neste momento é jardinagem»(FTJ2)

« tenho muito orgulho neste curso... consegui fazer um curso sem uma falta, mesmo indo ao médico tentava-me desenrascar para nunca faltar a uma aula... e a única coisa que eu espero, que é aquilo que peço a Deus... que saia daqui e que consiga arranjar um trabalho» (FTJ3)

Denota-se a importância do carácter profissionalizante do curso para a reintegração futura destes indivíduos. Com a liberdade mais próxima, expressam o curso como o espaço reconstrutor de possíveis realidades. Ainda que incertas, é a partir delas que traçam um objetivo comum: a procura por um trabalho extra-muros. Nos seus discursos vemos a crença no trabalho como forma de voltarem ativamente à sociedade, não se excluindo.

Outros formandos reconhecem a pena longa que têm para cumprir como a barreira/impossibilidade para pensarem no processo de reinserção social. A liberdade apresenta-se-lhes longínqua e o tempo circunscreve-se ao presente. Tentam encontrar estruturais mentais capazes de desviarem o futuro do pensamento. A espera e o que esta representa causam-lhes sofrimento. O curso fê-los viver o presente, um presente mais reconfortante pelas possibilidades ou continuidades que pretendem ver desenvolvidas no espaço prisional:

«Ainda me falta 2 anos para atingir ¼ da pena para começar a ter saídas precárias... ainda me falta um longo percurso e esse longo percurso que ainda tenho de percorrer não me faz pensar muito no dia de amanhã, de liberdade, faz-me pensar no dia de hoje, na cadeia, porque eu tenho que pensar sair o mais depressa possível do E.P. e a minha maneira de transmitir é viver o dia-a-dia, trabalhar, como agora acabar o curso que é o que mais espero é acabar e que no dia seguinte me proponham “olhe quer ir trabalhar para ali, quer ir fazer algo”» (FTJ4)

«o curso é bom, a gente aprende e tudo mais, mas também a mim não me será muito útil porque ainda me faltam tantos anos para sair daqui e acabo por esquecer, vai cair no esquecimento... eles deviam dar esses cursos para pessoas que faltam pouco tempo para sair, com a pena mais

reduzida, que é para quando, ora bem, vê mais ou menos quando vai sair que é para quando o curso terminar saem daqui com uma boa formação e pode ser rentável» (FPP3)

«Se eu hoje saísse lá para fora...isto lá fora está um bocado complicado mas acho que neste ramo se eu fosse lá para fora e não arranjasse outro trabalho tentava, tentava nesta área e acho que era uma coisa que dava... por muito pouco que haja, para o pão tem que haver sempre...agora sei lá quando saio lá para fora, eu não estou a falar no dia de amanhã, eu estou a falar no que penso no presente» (FPP1)

Um outro formando fala-nos da descontinuidade que existe no processo de reinserção social. Diz-nos que não se inicia no contexto prisional e quando saem para o exterior não se encontram preparados para se reintegrarem. A passagem pelo EP fê-lo continuar o seu projeto formativo pessoal e torna esse momento como momento de aprendizagem:

«Tentar investir no que seja mais favorável para mim... o pior é que o processo de reinserção nunca começa aqui dentro e depois lá fora também se esquece completamente... é que é mesmo assim... o nosso Estado falha completamente em muita coisa no que respeita aos reclusos, mas [...] isso são coisas que são eles que fazem as leis e eu não sou ninguém, só estou só nesta passagem e há que aproveitar o que melhor tem daqui e eu acho que o que melhor tem aqui é investir na nossa formação, na nossa aprendizagem, tudo o que seja de se aprender, que seja “valorável” e que valha a pena, eu acho que sim, ter gosto em fazer as coisas... foi um tempo que se passou cá, a sociedade acha, achou que tinha que ser o tempo em que devia aguentar e ir aprendendo» (FPP2)

Mudanças nos processos de reeducação ou na relação com o exterior

Do conhecimento resultante das vivências em instituições prisionais, expressam através dos seus discursos a divisão clara entre um «ambiente prisional» e um «ambiente educativo» no mesmo contexto institucional. Entendem que são «a parte negra da sociedade» (FTJ2), que não são a prioridade e que «se calhar [...são] os últimos em quem eles pensam... aí está o resultado de haver muita reincidência não é?» (FTJ2). Reconhecem que a prisão não é «para [os] [nos] castigar» (FTJ2) e como Foucault (1997) dizia é o espaço para reeducar e curar. Conscientes de que o espaço onde se encontram é o espaço propício para a reeducação, querem a partir dele construir mais oportunidades e mostrarem à sociedade que são muito mais do que o crime que cometeram. Neste sentido, apontam algumas críticas ou mudanças desejáveis nos processos de reeducação e na relação com o exterior. O formando FTJ2 fala-nos que falta ao projeto reeducativo uma ponte mais forte com o exterior: «achava importante que houvesse um diálogo, uma ligação com o exterior, que houvesse mais oportunidades e as

peças usufruírem de precárias mais cedo ou com mais frequência». Diz-nos ser importante existir um espaço-tempo transitório/de mediação entre o interior e o exterior para além das medidas flexibilizadoras da pena, um tempo centrado na requalificação de referências básicas para se reintegrarem: «partes em que as pessoas pudessem aprender e saberem integrar e reinserir na sociedade mesmo antes de irem para a rua... é fundamental haver um tempo antes da liberdade... haver um tempo que a pessoa saiba ao fim de uns anos preso se saiba integrar na sociedade e como se integrar... porque a gente o que é que a gente aprende aqui?». Esta questão surge na medida em que houve uma rutura, delimitada pelo espaço físico, com papéis sociais desempenhados anteriormente. Ali, na prisão, tem igualmente a oportunidade de aprender outras coisas, referindo-se ao «ambiente prisional», aquele que marcado pela convivência com outros leva ao desenvolvimento de aptidões no mundo do crime – escola do crime: *«aprende todo o tipo de crime... a gente entra aqui por um crime e sai daqui a saber os crimes todos e como fazê-los e a saber aperfeiçoá-los e então chega lá fora e não tem oportunidades não é? Porque elas não surgiram dentro do E.P. e então quando a gente está na hora da aflição, o que é que vai fazer? Vai fazer o que sabe! E o que é que sabe?»* (FTJ2). Deste modo, relata igualmente que enquanto indivíduos em situação de reclusão é *«fundamental da nossa parte sabermos cumprir e sabermos o que queremos»* bem como *«[n]ão vamos meter a culpa para os outros e os outros é que têm que fazer tudo por nós, nós também temos que saber fazer o nosso papel»*. Esse papel relaciona-se com o cumprimento das normas e com o ajustamento à sociedade, sendo um dos fundamentos da reeducação transformar o indivíduo «tal como a sociedade quer que seja» (Durkheim cit in Neves, 2008: 86).

Acrescenta-se ainda a descontinuidade de projeto. Dois dos formandos que frequentaram o curso de FP de Pastelaria/Panificação contam-nos que o seu projeto reeducativo está/será marcado por fases isoladas. Sentem que não vão poder continuar o percurso formativo que reiniciaram com o curso e torná-lo rentável durante o tempo que ainda estarão no EP:

«Faço este curso, tudo muito bem, depois vou estar parado mais 5 anos até sair para a rua, daqui a 5 anos já não me lembro de nada outra vez, se não vou praticar, pelo menos regularmente já não digo diariamente, regularmente praticar o que aprendi... eu vou esquecer... se tiramos um curso profissional não é? eu nunca tirei um curso lá fora, o único curso que eu tirei foi aqui dentro...a minha irmã tirou dois cursos [não está em situação de reclusão]e foi sempre no fim dos cursos fazer um estágio na área de que tirou o curso... nós aqui está bonito, fazer o curso e encosta lá na gaveta porque...sinceramente é o que lhe estou a dizer, estes cursos servem essencialmente para nos ocupar o tempo e para pouco mais...eu pelo menos sinto uma desilusão total saber que chego ao fim do curso e acabou, agora não há mais

nada para fazer... é completamente...vai ser estranho daqui a 15 dias [altura em que termina o curso]o que é que eu vou fazer agora? Não tenho nada para fazer... é estranho» (FPP2)

« Tipo no nosso caso é assim a gente acaba o curso e não há assim outro curso para o 12º ano e para a gente aprender mais, mas não é esse só o caso por exemplo a cadeia aqui não tem nenhum projeto que por exemplo depois nos dê a nós por exemplo a fazer, a trabalhar, a fazer o que a gente aprendeu e assim... não há um projeto continuado... por exemplo aqui dentro eu não vou ter a possibilidade para aprender mais em relação a esta formação né?» (FPP4)

Temem os intervalos de tempo em que não podem fazer nada. Não fazer nada traz-lhes ainda mais incertezas. Consideram a FP como imprescindível nos seus processos reeducativos, contudo trazem conceções diferentes dos momentos *à posteriori*. Ora alguns formandos mais descrentes quanto à sua utilidade futura, outros mais confiantes quanto às possibilidades que o aumento de qualificações escolares e profissionais lhes poderão trazer dentro e fora do contexto prisional.

Considerações Finais

Considerações Finais

Da reflexão final espera-se sintetizar as principais conclusões e fazer emergir alguns aspetos que ao longo do trabalho possam ter ficado implícitos.

Com a presente redação tentou-se expor, analisar e refletir o trabalho desenvolvido em contexto de estágio, porém uma das grandes dificuldades encontradas aquando da sua feitura foi precisamente aquilo que Van der Maren (1987) nos diz quando redigimos um relatório de investigação/intervenção que é o fato de termos de «traduzir, de modo linear, aquilo que foi, na maioria dos casos, um processo bastante circular» (*idem*, cit in Lessard-Hébert *et al*, 1990: 131) e marcado por avanços e retrocessos.

Uma das preocupações para a construção do relatório foi tentar estabelecer um encadeamento lógico interno que possibilitasse ao leitor compreender de forma mais real o trabalho desenvolvido nos SEE do EPPF. Neste sentido, procurei descrever e analisar cronologicamente as várias fases que experienciei como estagiária. Durante todo o processo de estágio, a adaptação às normas e regras formais e informais da instituição fizeram-me aproximar da realidade e dos atores dela integrantes. Porém, esse processo de “institucionalização” imprescindível à intervenção, faziam-me recuar quanto ao facto do normativo e o naturalmente existente relegar para segundo plano a problematização e reflexão dos fenómenos sócio-educativos aí existentes. Para além disso, o facto de contactar com uma realidade multifacetada fazia-me, por várias circunstâncias, “desorientar” quanto ao interesse académico e pessoal. De modo simultâneo, ia redescobrimo outros pontos de reflexão, para além das interrogações iniciais e do trabalho antecipatório realizado. Significando isto que desenvolver uma reflexão em torno dos pressupostos dos projetos reeducativos e da própria reeducação, bem como pensar em torno das funções do TSR, tornaram-se interesses de estudo particularmente interessantes. Um entrave à reflexão em torno destas questões centrou-se precisamente na escassez de sustentação teórica, reportando-a essencialmente à experiência vivenciada. Não só no respeitante ao processo de reeducação em instituições do tipo prisional, mas igualmente em torno da FP em contexto prisional.

Neste âmbito, importa salientar os pontos essenciais ao trabalho. A reeducação tendo por objetivo o ajustamento do indivíduo à sociedade, poder-se-á tornar contraditória, isto é, ao prever a reinserção sócio-profissional dos sujeitos em situação de reclusão pela aquisição das normas e dos valores, pode igualmente ser paradoxal no sentido em que faz depender o indivíduo da própria instituição. Embora se tente recriar

condições de vida idênticas ao meio livre, subtraindo-se unicamente a liberdade, os indivíduos usam de uma ausência de autonomia e independência, o que se poderá revelar um obstáculo aquando da liberdade, na gestão da sua vida e da própria responsabilização que lhe está associada. Um outro aspeto reside no fato da reeducação pressupor que houve uma outra educação que falhou e como tal será necessário complementar a educação destes indivíduos. Neste sentido, do tratamento penitenciário fazem parte um conjunto de valências que permitem aos reclusos aumentarem as suas qualificações e desenvolveram um conjunto de competências pessoais, sociais e profissionais. Os projetos reeducativos individuais vão sendo construídos, mediante a duração do cumprimento da pena, com o acompanhamento e orientação do TSR. Do trabalho desenvolvido por este profissional ressalta uma intervenção individualizada, tentando dar resposta aos problemas e necessidades quotidianas que vão surgindo na vida prisional dos sujeitos. Embora exista um certo grau de assistencialismo, reconhecido e reclamado pelos próprios reclusos, como vemos um dos formandos salientar «[o] que está a faltar um bocado aqui na cadeia é assistência, mesmo por educadores e tudo isso»(FTJ3), evidencia-se um esforço por parte da equipa técnica da qual pude participar durante o estágio de não secundarizar a ideia de projeto educativo e, neste sentido, incentivar ao desenvolvimento do indivíduo e à (re)construção de si. O TSR surge então como catalisador no processo de transformação do indivíduo e no restabelecimento do vínculo com a sociedade, tentando criar laços sociais mais coesos.

Apesar da população reclusa se encontrar numa situação de vida à margem da sociedade, aquando do tratamento penitenciário existe a preocupação de se tentar criar condições para que os reclusos não se distanciem totalmente da realidade extra-muros. Neste sentido, o recluso poderá inserir-se em cursos escolares e de formação profissional, bem como exercer uma atividade profissional. Neste seguimento, importou compreender as representações que os indivíduos a frequentarem a FP têm acerca desta modalidade no EP. De entre todos os entrevistados, nenhum deles havia estado envolvido num estudo que retratasse percursos formativos ou evocasse como preocupação científica a formação levada a cabo no espaço prisional.

Ao contextualizarmos os indivíduos entrevistados no seu percurso biográfico-formativo/educativo deparamo-nos com sujeitos com poucas qualificações adquiridas em meio livre, provenientes de contextos sócio-familiares com situações economicamente precárias. É no espaço prisional que se reencontram com a formação e vêm-na muito para além do que é preconizado nos discursos prisionais oficiais e pelos

discursos políticos mais atuais. Isto significa que, embora reconheçam a FP como um possível instrumento de reinserção social e como um contributo importante para a empregabilidade como a própria DGSP veicula ou os discursos políticos acerca da política de educação de adultos a nível nacional como podemos ver através da obra de Carmen Cavaco (2009) em que na contemporaneidade «quando se defende a articulação entre uma componente profissionalizante e uma componente de educação de base visa-se a melhoria de qualificações escolares e profissionais, numa tentativa de melhorar a empregabilidade, ou seja, garantir a inserção profissional dos indivíduos, resolver os problemas do desemprego e promover a competitividade económica» (*idem, ibidem*: 185), a FP é experienciada e vivida por estes sujeitos com outros olhares e representações. Fruto da condição em que se encontram, encaram-na essencialmente como significativa no presente, como um espaço-temporal de «fuga» e «liberdade» das teias institucionais – um espaço de “desinstitucionalização” dentro da própria instituição prisional. Embora, «[a]s regras de funcionamento da instituição prisional são, com efeito, particularmente adaptadas à normalização e homogeneização dos comportamentos, o que dificulta a sua convivência com os processos de procura de diferenciação» (Correia, 1998: 149), estes indivíduos reencontram-se e diferenciam-se no contexto formativo. É precisamente neste sentido e aquando da construção/continuidade dos seus projetos reeducativos, que os sujeitos concebem o espaço prisional em dois âmbitos diferentes, onde subjaz não só o próprio espaço físico como a esfera relacional e comunicacional, isto é, distinguem um «ambiente educativo» de um «ambiente prisional». Considerando a FP como parte integrante desse ou que faz despoletar esse «ambiente educativo», essa funciona como um momento apaziguador e de calma, onde se transformam maneiras de pensar e viver no meio prisional. “Afastando-se” do «ambiente prisional», alguns entrevistados vêem igualmente na FP um meio para se (re)aproximarem do exterior, tanto na figura dos formadores/professores, como na luta pela aquisição de medidas flexibilizadoras da pena. Segundo Gonçalves, «[a]s medidas flexibilizadoras do cumprimento da pena (saídas precárias, regimes abertos) são concedidas mediante um conjunto de fatores em que avultam as características da personalidade do recluso, o tipo de crime cometido, a pena que cumpre, a sua situação processual e a forma como vem conduzindo a sua vida intra-muros» (*idem*, 1993: 140). É precisamente na FP que alguns formandos encontram a força para fazerem emergir a sua conduta responsável e, traduzindo o seu investimento numa tentativa de revalorizarem a sua imagem, «“se fores para o curso é bom, vão-te

conhecer, as pessoas se calhar têm uma maneira de ver a tua pessoa e se calhar vão dizer ele é diferente, já é uma pessoa mais adulta, com mais personalidade, com mais atenção...»(FTJ4). Para além disso, crescem como motivações extra a bolsa de formação – surgindo como a fonte de rendimento que os leva a tornarem-se mais independentes financeiramente, bem como a componente prática da formação – todos reconhecem-nas como mais-valias e como um incentivo à continuidade do percurso formativo. A dimensão prática por se identificarem com saberes mais instrumentais e experienciais, dada a resistência face à escola. É na prática que se tornam mais permeáveis às aprendizagens e ao desenvolvimento de competências, abrindo-se espaço para «o adulto constru[ir] uma relação com a formação onde esta não é entendida como um retorno à escola» (Correia, 1998: 150), possibilitando aos indivíduos dialogar «com a sua experiência, para se tornarem, não objeto, mas co-autores dessa experiência» (Correia cit in Canário, 2005: 69)» - aparecendo neste cenário como simulacro do trabalho.

Acreditam que a FP tenha sido um contributo importante para os seus projetos reeducativos, porém falam-nos de projetos descontinuados, principalmente falta de soluções e perspectivas desanimadoras para aqueles que vêem o cumprimento da pena distante. Os entrevistados que se encontram mais próximos da liberdade acreditam que o curso possa ser um recurso imprescindível para a reintegração no mercado de trabalho. Apontam ainda a escassa oferta de formação e por vezes desajustada às suas necessidades.

Vivem ritmos diferentes nos dois ambientes acima mencionados, *«para mim é muito importante que qualquer recluso que queira ter um objetivo de futuro, lidar com o exterior porque se sai de uma cadeia, está preso 7/8/9/10 anos e só lida com o interior, chega à liberdade e não sabe viver e não sabe comunicar porque infelizmente... como se diz na cadeia é 4 paredes né? Em qualquer ponto dessas 4 paredes só se fala de crime, salta-se para o lado direito fala-se em crime, salta-se para o lado esquerdo fala-se em crime, olha-se em frente estão a falar de crime, olha-se para as costas... isto não pára, a cadeia é mesmo isto... nós aqui no “exterior” não é isso que se passa» (FTJ4).* A FP representa ainda que simbolicamente o exterior, representa a reconfiguração de formas de viver, comunicar, representa acima de tudo um espaço onde se sentem confortáveis. Tendo em conta que, *«[q]uanto ao ambiente prisional o que eu vou levar daí é o sofrimento que passo, que tenho passado e que não quero tornar a passar... e que aprenda a lição... vamos ver...»(FTJ2).*

Das representações compreendemos que a FP se tornou, para estes sujeitos, pedagogicamente um escape e um meio de se voltarem a ligar ao exterior.

Compreendemos igualmente que as representações e a forma como pensam/perspetivam a FP é condicionada pela conceção que estes reclusos-formandos possuem do espaço prisional.

Bibliografia

ABRANTES, Pedro (2003). *Os sentidos da escola – Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.

BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BECCARIA, Cesare (1998). *Dos Delitos e das Penas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOURDIEU, Pierre (1993). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.

BURGESS, Robert (1997). *A Pesquisa de Terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

CANÁRIO, Rui (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa, pp. 71-83.

CANTEIRO, Colette (2006). *Vivências da reclusão e da pós-reclusão: Histórias vividas e memórias contadas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Comportamento Desviante. FPCEUP, Porto, Portugal.

CAPUL, Maurice e LEMAY, Michel (2003). *Da educação à intervenção social*. Porto: Porto Editora.

CARRÉ, Philippe (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Education Permanente*, 136, pp. 119-131.

CAVACO, Carmen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados: Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa.

CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.

CORREIA, José Alberto (S/D). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num Contexto de Crise do Trabalho. In: CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (orgs.) (2005). *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 61 – 73.

COSTA, Alfredo Bruto. (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.

CUNHA, Manuela (2008). *Aquém e além da prisão: cruzamentos e perspectivas*. S/l: Graus Editora, lda.

DURKEIM, Emile (1980). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.

FOUCAULT, Michel (1997). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes.

GABRIEL, Diana (2007). *(De)Formação de Adultos em Contexto Prisional: um contributo*. Dissertação de Mestrado, FPCEUP, Porto, Portugal

GOFFMAN, Erving (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.

GOMES, Conceição (coord) (2003). *Reinserção Social dos Reclusos - Um contributo para o debate sobre a reforma do sistema prisional*. Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra.

GONÇALVES, Rui Abrunhosa (1993). *A adaptação à prisão: um processo vivido e observado*. Lisboa: Direcção-Geral dos Serviços Prisionais.

LEITE, Carlinda (1989). *Escola na Prisão: Dupla disciplinação? Libertação? Estudo de um caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

LESSARD-HÉBERT, Michelle et al (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

NASCIMENTO, Ana Margarida (2009). *A Formação Profissional nas Prisões: o curso de Jardinagem EFA B3*. Dissertação de Mestrado, FPCEUL, Lisboa, Portugal

NUNES, Rosa (2003). O Campo do Olhar de Bourdieu in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº19, pp. 187-200.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Editora.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1988). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2000) *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, Filomena Maria (2009). *Discursos de Reclusos: Reincidência, Reeducação e Perspectivas de Integração Social*. Dissertação de Mestrado, FPCEUP, Porto, Portugal.

STOER, Stephen, MAGALHAES, António e RODRIGUES, David (2004). *Os Lugares da Exclusão Social*. São Paulo: Cortez Editora.

STOER, Stephen, MAGALHÃES, António (2005). *A diferença somos nós – a gestão da mudança social e as políticas educativas sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.

TORREMORELL, Maria (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.

WILLIS, Paul (1991). *Aprendendo a ser trabalhador – Escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Legislação

Decreto-Lei n.º 265/79 de 1 de Agosto

Decreto-Lei n.º 115/2009 de 12 de Outubro

Portaria 538/88 de 10 de Agosto