

EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

RUMOS E DESAFIOS

PRISON EDUCATION

PATHS AND CHALLENGES

Armando Loureiro e José Alberto Pinto
[coordenação]

Vila Real, Portugal 2022

FICHA TÉCNICA

Título

Educação nas Prisões – Rumos e Desafios
Prison Education – Paths and Challenges

Coordenação

Armando Loureiro
José Alberto Pinto

Produção

Serviço Editorial UTAD

Design Gráfico

José Carlos Martins

Edição

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro 2022©

ISBN

978-989-704-506-6

Foto capa

rawpixel-com

utad

UNIVERSIDADE
DE TRÁS-OS-MONTES
E ALTO DOURO

APEP

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
de EDUCAÇÃO nas PRISÕES

ÍNDICE

TABLE OF CONTENTS

5 **PREFÁCIO**
FOREWORD

6 **APRESENTAÇÃO**
INTRODUCTION

PARTE I

10 **EDUCAÇÃO NAS PRISÕES – UMA PANORÂMICA**
PRISON EDUCATION – AN OVERVIEW

11 *A Educação nas Prisões em Portugal – do passado ao presente formando o futuro*
José Alberto Pinto

21 *Prison Education in Italy: Learning “Inside”*
Wilma Greco

26 *Prison Education in France*
Julien Vieira

32 *Prison Education in Slovenia*
Vesna Mielitz & Polona Franko

38 *Educação de Jovens e Adultos em Penitenciárias de Moçambique*
Júlio André Vilanculos

42 *Leitura e Liberdade: breve panorama da leitura em prisões no Brasil hoje*
Valéria Medeiros

PARTE II

- 49** **DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS AOS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**
FROM AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES TO CHALLENGES IN ADULT EDUCATION
- 50** *Prisoners' words: orality and autobiographical narratives for an artistic pedagogy in penitentiary institutions*
Andrés González Novoa, Pedro Perera Méndez, María Lourdes C. González Luís & María Daniela Martín Hurtado
- 57** *The chrysalis and the butterfly – autobiographical paths of penitentiary pedagogy*
Wilma Greco
- 61** *Towards the construction of a liberating and socially inclusive autobiographical narrative: an experiment with “information seeds”*
Eric Lacombe & Lise Vieira
- 69** *Formar Trabalhadores da Educação de Adultos: uma necessidade por suprir*
Armando Loureiro
- 73** *Jovens adultos que praticam crimes e a sua relação com a escola intra e extramuros*
Luena Marinho

PARTE III

- 81** **UNIVERSO PRISIONAL**
PRISON WORLD
- 82** *Projeto EPRIS – possibilidades e potencialidades*
Rita Barros & Angélica Monteiro
- 89** *Saúde mental em contexto prisional*
Gloria Jólluskin & Isabel Silva
- 97** *Observatório Europeu das Prisões: práticas penitenciárias em Portugal e na Europa*
António Pedro Dores
- 104** *O nada estranho caso de Salomão*
Filipe Macedo

PREFÁCIO

FOREWORD

APRESENTAÇÃO

INTRODUCTION



PREFÁCIO

Perdemos já a ilusão romântica que terá levado Vítor Hugo a afirmar que “Abrir uma escola é fechar uma prisão”. Que leva então os organizadores desta obra a convocar um conjunto de especialistas para tratar o tema da Educação nas Prisões?

Em primeiro lugar, a Educação nas Prisões surge como campo específico no âmbito da Educação de Adultos, complexo pelas circunstâncias em que é conduzida, pelos sujeitos a quem se dirige, pelas competências particulares que se exigem aos educadores. Complexo também pela ambivalência dos sentimentos que a sua evocação provoca: a revolta pelo fracasso de uma educação que não pôde evitar ou não soube prevenir o crime, a esperança numa “segunda oportunidade”, o cepticismo perante a falta de meios e crescendo de exigências e responsabilidades.

A obra que temos diante de nós assume a Educação nas Prisões como prática, como campo de investigação, como missão e dever cívico. A Educação nas Prisões é apresentada como prática com especificidades que não podem ser ignoradas, com necessidades de recursos humanos e respectiva formação que não podem ser escamoteadas, com exigências de mudança de mentalidade que a transcendem e lhe dão sentido. Por outro lado, se a prática educativa é sempre oportunidade de investigação com vista a uma prática melhor, a da educação nas prisões não é excepção a esta regra. Não pode, porém, ignorar-se a dificuldade de investigar neste contexto específico, respeitando quer as regras do sistema prisional, quer as exigências de rigor da prática investigativa, quer as exigências éticas de respeito pelos participantes, particularmente em situação de especial vulnerabilidade como é o caso dos reclusos. A Educação nas Prisões é ainda uma missão e um dever cívico, na medida em que visa a plena integração dos que estão provisoriamente detidos, por oposição a uma lógica punitiva que os encerra e diaboliza.

Esta obra, além de apresentar uma resenha histórica da Educação nas Prisões em Portugal, com particular realce para o período pós 25 de Abril, é ela própria testemunha de uma prática consistente que é ponto de partida para a investigação, com vista ao bem comum e a uma melhor prática

educacional. Dentro desta orientação e finalidade, apresentam-se diferentes modelos e formatos organizativos (Itália, França, Eslovénia, Espanha, Moçambique, Brasil e Portugal). Comum a todos, a consciência de que o direito à educação é um direito humano básico, sendo ele próprio condição dos demais direitos humanos. Comum a todos, a convicção de que a educação é um processo que se desenvolve ao longo da vida, causa e consequência da incompletude humana. A Educação nas Prisões, enquanto subsistema da Educação de Adultos, concretiza o direito à educação para um grupo especialmente vulnerável. E, exactamente por essa razão, a Educação nas Prisões, de modo quiçá mais evidente que qualquer outra forma de educação, tem um desígnio ético: *reconhecer e robustecer a igualdade ética de educadores e educandos em contexto prisional*.

Os participantes nesta obra, cada um a seu modo, fazem-no como corolário do que me parece serem os seguintes postulados:

- A situação de detido é o resultado de uma condenação em julgado, mas *não afecta a dignidade humana que é universal, inviolável e irrenunciável*.
- A situação de detido é o resultado de ter cometido um ilícito, mas não é sinónimo nem sintoma de ausência de sensibilidade moral.
- A situação de detido inibe ou limita o uso de certos direitos, mas deixa inalterada a condição de membro da família humana.

Ao longo desta obra são apresentadas metodologias diversas, mas é comum o reconhecimento de que a pessoa privada da sua liberdade pode encarar e reconfigurar a sua vida, pode transmutar as suas circunstâncias e co-criar um futuro partilhado em que a sua voz não seja anulada pelo canto da comunidade.

Maria da Conceição Azevedo

Diretora do Departamento de Educação e Psicologia
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
(Vila Real, Portugal)

APRESENTAÇÃO

Atualmente, cerca de 11 milhões de pessoas em todo o mundo encontram-se detidas em instituições prisionais – um registo que tem vindo a aumentar de forma significativa. Basta levarmos em linha de conta que este número praticamente equivale à população portuguesa para termos um vislumbre da magnitude do fenómeno em causa.

A literatura especializada refere que indivíduos que ingressam nas prisões detêm, em média, níveis de qualificação mais baixos que a população em geral, exigindo das administrações penitenciárias um esforço suplementar, no sentido de fomentar programas de educação e formação de modo a superar um tal desafio. Na verdade, estes programas assumem-se como peça-chave na redução da criminalidade e diminuição da reincidência alavancando processos de (re)inserção nas comunidades.

Consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito à educação é um direito humano fundamental, onde quer e com quem quer que se efetive, do qual a população reclusa não pode ser privada. Este princípio surge reforçado nas Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Nelson Mandela) e, no plano europeu, nas Recomendações do Conselho da Europa sobre Regras Penitenciárias Europeias e, de caráter mais específico, sobre Educação nas Prisões. Com enfoque na reabilitação do ser humano, o objetivo primacial da Educação em meio prisional consiste em fomentar uma reflexão profunda sobre os motivos e consequências dos atos praticados, promovendo um padrão de identidade e alteridade, em ordem a uma maior consciencialização de si e da sociedade, prevenindo a recidiva e contribuindo positivamente para uma (re)inclusão sociolaboral.



"No one truly knows a nation until one has been inside its jails" - Nelson Mandela

Objetivando trazer para a arena do debate todos estes pontos em discussão, a Associação Portuguesa de Educação nas Prisões e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro decidiram organizar um evento dirigido, sobretudo, à comunidade educativa prisional, intitulado *I Ciclo de Conferências Internacional: Educação nas Prisões – Rumos e Desafios*, resultando das contribuições dos participantes o presente livro.

Neste evento, que decorreu em formato *online*, ao longo do mês de abril de 2022, foram apresentadas comunicações que traduzem práticas, projetos e trabalhos de investigação por parte de especialistas nacionais e internacionais, e que, pela sua relevância, não podíamos deixar de compilar num documento que agora apresentamos. Distribuídos em três partes, os textos aqui reunidos refletem sobre as dinâmicas do universo prisional, dos seus atores e das suas práticas, através de um olhar multifacetado das respetivas áreas do saber, convergentes com as temáticas da Educação.

A Parte I, “Educação nas Prisões – uma panorâmica”, é composta por seis textos que percorrem países e continentes, através dos quais nos é dado a conhecer o potencial e desafios que se colocam à educação e formação em meio prisional.

O primeiro texto desta primeira parte, “A Educação nas Prisões em Portugal – do passado ao presente formando o futuro”, o seu autor, José Alberto Pinto, procede a uma breve incursão sobre a educação em meio prisional em Portugal, no período pós-25 de Abril, nomeadamente, da assunção desta por parte do Ministério da Educação e na introdução gradual dos diversos ciclos de ensino. A pandemia por Covid-19 e o seu impacto em programas de educação e formação é aqui retratada como oportunidade de mudança de paradigma, num quadro de formação e capacitação digital de adultos (reclusos). O acesso a conteúdos educativos em plataformas de recursos digitais e aulas ministradas por videoconferência, em ambiente seguro e controlado, são apresentados como desafios a vencer.

O segundo texto, “Prison Education in Italy: Learning “Inside””, de Wilma Greco, docente na prisão de Agrigento (Sicília, Itália), propõe uma análise ao sistema educativo nas prisões italianas

desde a Escola à Universidade. Destaca ainda no processo de reeducação dos reclusos a formação profissional e as atividades de aprendizagem não formal e informal.

O terceiro texto, “Prison Education in France”, o seu autor, Julien Vieira, propõe-se retratar a evolução das políticas do Estado francês em torno da educação nas prisões, descrevendo as suas principais etapas aos nossos dias. Sustentando a sua abordagem num quadro legal de normas nacionais e internacionais, o autor apresenta-nos, ainda, projetos educativos e culturais nas prisões francesas realçando a importância do uso das tecnologias digitais para a consecução de objetivos de reintegração social de reclusos.

O quarto texto, “Prison Education in Slovenia”, a cargo de Vesna Mielitz e Polona Franko, começa por nos traçar um quadro geral do parque e população prisional na Eslovénia, para, de seguida, nos conduzir à Prisão de Ig (Ljubljana), a única prisão feminina do país, e para os diferentes tipos de regime que nesta vigoram: fechado, semiaberto e aberto. Na prisão de Ig, as reclusas têm acesso a formação profissional e a diversos programas de educação formal e não formal, providenciados, entre outros, pela organização CDI Univerzum, uma instituição pública eslovena, especialmente destinada à educação de adultos, aqui representada pelas autoras.

O quinto texto, “Educação de Jovens e Adultos em Penitenciárias de Moçambique”, da responsabilidade de Júlio André Vilanculos, Reitor da Universidade Metodista Unida de Moçambique, remete-nos para um projeto de educação em curso em duas penitenciárias da cidade de Inhambane. Por entre dificuldades de financiamento a desafios de alargamento ao ensino técnico-profissional e, porventura, ao ensino superior nos dá conta o seu autor, lançando o convite ao estabelecimento de parcerias estratégicas com instituições nesta área, dentro e fora do país.

O sexto texto, “Leitura e Liberdade: breve panorama da leitura em prisões no Brasil hoje”, da autoria de Valéria Medeiros, revela-nos dois percursos que se entrecruzam na idiosincrasia carcerária, nomeadamente o percurso da instituição prisão “como instrumento da pena” e o da educação e

leitura nos presídios brasileiros conferindo o direito à remição do tempo de execução da pena. A autora termina o seu artigo discorrendo sobre os desafios que se colocam a um tal exercício, num quadro de (re)construção de liberdade e humanização com vista à recuperação da condição humana.

A Parte II, “Das narrativas autobiográficas aos desafios na Educação de Adultos”, inclui cinco textos. Nos primeiros três textos a tônica reside na temática das abordagens autobiográficas, consubstanciando um projeto Erasmus+ (em curso), enquanto nos quarto e quinto são realçadas as problemáticas da formação de educadores de adultos e (in)adequação das respostas formativas à população reclusa, respetivamente.

O primeiro texto desta segunda parte, “Prisoners’ words: orality and autobiographical narratives for an artistic pedagogy in penitentiary institutions”, de González Novoa *et al.* descreve-nos como, nos últimos anos, um conjunto de atores e instituições espanholas, têm colaborado ativamente num trabalho que visa complementar a estrutura educacional da Penitenciária de Tenerife, recorrendo a uma metodologia autobiográfica assente na tradição oral, literatura, leitura, escrita e expressão artística, e que objetivando um efeito crítico, criativo e ético de cidadania da sua população, resultou já na criação de um projeto transnacional com demais organizações europeias.

O segundo texto, “The chrysalis and the butterfly – autobiographical paths of penitentiary pedagogy”, da autoria de Wilma Greco, remete-nos para um projeto Erasmus+ (KA2), cujas sementes foram lançadas no texto anterior de González Novoa *et al.* A autora refere-nos serem objetivos deste projeto a realização de *workshops* em prisões com vista a comparar práticas de narrativas autobiográficas. A produção de um manual contendo trabalhos dos reclusos, bem como o fomento de um MOOC são também suas finalidades. No seu conjunto, a concretização dos objetivos do projeto visa contribuir para a criação de uma rede penitenciária internacional de pedagogia autobiográfica.

No terceiro texto, “Towards the construction of a liberating and socially inclusive autobiographical narrative: an experiment with “information seeds””, os autores, Eric Lacombe e Lise Vieira, na linha

dos dois textos anteriores (González Novoa *et al.* e Wilma Greco), refletem, num primeiro momento, sobre a temática da autobiografia, nomeadamente, numa análise ao conceito, sobre a resiliência e sobre a narração de histórias, para, de seguida, nos proporem uma abordagem exploratória baseada na investigação de unidades elementares de significado, denominadas de «sementes de informação», a (im)plantar em ambiente prisional. O quarto texto, “Formar Trabalhadores da Educação de Adultos: uma necessidade por suprir”, da autoria de Armando Loureiro, centra-se na problemática da formação de profissionais de educação de adultos. As dificuldades identificadas pelo autor remetem-nos para a inexistência de formação académica inicial, bem como trajetórias diferenciadas dos seus profissionais e para a precariedade de situações laborais. A descontinuidade de uma política consistente responsável pela falta de solidificação e sistematização das aprendizagens e dos saberes construídos, e uma identidade e profissionalização difícil de construir são desafios a vencer.

O quinto texto, “Jovens adultos que praticam crimes e a sua relação com a escola intra e extramuros”, de Luena Marinho, parte do projeto de investigação *Youthresponse* na Prisão-Escola de Leiria para uma reflexão sobre a relação de jovens-adultos reclusos com a instituição Escola, identificando fatores de exclusão e melhorias a efetuar nos sistemas de educação e formação, de forma a contribuir para uma reinserção mais efetiva, porquanto adequada às suas necessidades.

A Parte III, “Universo Prisional”, inclui quatro textos. O primeiro é dedicado à formação com o digital em contexto prisional, o segundo texto centra-se na temática da saúde mental, o terceiro, por sua vez, dedica-se a uma análise de práticas penitenciárias no espaço europeu e o quarto a uma discussão sobre modelos de justiça na atualidade.

No primeiro texto da terceira parte, “Projeto EPRIS – possibilidades e potencialidades”, as autoras, Rita Barros e Angélica Monteiro, abordam os desafios que se colocam à educação de adultos em contexto prisional, nomeadamente a uma população reclusa feminina, propondo um projeto de formação (EPRIS) que assenta no recurso a metodologias e abordagens educativas ajustadas a este público-

alvo visando contribuir para a construção de uma cidadania ativa e para o desenvolvimento de competências digitais, enquanto ferramentas essenciais para uma reinserção sociolaboral efetiva. No segundo texto, “Saúde mental em contexto prisional”, as autoras, Gloria Jólluskin e Isabel Silva, procedem a uma incursão pela realidade prisional descrevendo-nos problemas de saúde mental e refletindo sobre como o tratamento neste contexto pode contribuir para a promoção da literacia em saúde e de comportamentos saudáveis. Apresentam-nos ainda algumas linhas de investigação em Portugal e Brasil, nomeadamente, de promoção de literacia em saúde em contexto prisional; do efeito das visitas na saúde mental dos reclusos; e avaliação de (dis) semelhanças, em termos de consequências para a saúde mental da população geral, reflexo do confinamento por motivos de pandemia, e de cumprimento de uma pena privativa de liberdade para a população reclusa.

No terceiro texto, “Observatório Europeu das Prisões: práticas penitenciárias em Portugal e na Europa”, o autor, António Pedro Dores, apresenta-nos um retrato do sistema prisional português do pós-25 de Abril, no qual salienta a divergência do carácter punitivo da sua aplicação na prática com o espírito legislativo que o enforma. No plano europeu dá-nos conta do alheamento, ou falta de controlo, dos Estados em matéria de tratamento penitenciário relativamente às suas responsabilidades jurídicas e humanitárias.

No quarto, e último, texto, “*O nada estranho caso de Salomão*”, o seu autor, Filipe Macedo, defendendo um paradigma de justiça restaurativa, discute a centralidade do modelo criminal, através da personagem Salomão (símbolo bíblico de justiça), neste texto, porém, retrato de um sistema em crise, cujos resultados têm patenteado uma finalidade pouco clara da punição, da ineficácia do aumento das penas, dos custos astronómicos da máquina judicial e, sobretudo, dos elevados índices de recidiva.

Armando Loureiro
José Alberto Pinto

Parte I

EDUCAÇÃO NAS PRISÕES – UMA PANORÂMICA

PRISON EDUCATION – AN OVERVIEW



A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES EM PORTUGAL DO PASSADO AO PRESENTE FORMANDO O FUTURO

José Alberto Pinto

presidente@apenp.pt

Associação Portuguesa de Educação nas Prisões (Portugal)¹

Resumo

O presente artigo dispõe uma resenha sobre a Educação em meio prisional em Portugal desde o pós-25 de Abril de 1974 à atualidade. A partir de dados mais recentes da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais são analisadas as qualificações dos formandos reclusos, assim como as consequências da pandemia por Covid-19 em programas de educação e formação. O artigo termina propondo o acesso a conteúdos educativos em plataformas de recursos digitais e aulas ministradas por videoconferência, em ambiente seguro e controlado, no cumprimento de um desígnio de formação e capacitação digital da população adulta para a presente década, lançado pela Comissão Europeia.

Palavras-chave: Contexto prisional, educação, formandos reclusos, capacitação digital

Introdução

Traduzindo uma modalidade da Educação e Formação de Adultos caracterizada pela especificidade do contexto e público-alvo e realizada sob condições indeterminadas da prática, para além de um elevado grau de complexidade, por professores/formadores, que, não raramente, se confrontam com imperativos de segurança e escassez/obsolescência de recursos disponíveis, a Educação nas Prisões visa um objetivo de melhor preparar a população reclusa em torno de um conjunto de finalidades a alcançar, sobretudo, de reinclusão no seio familiar, na sociedade e mercado de trabalho.

Sobre a importância da Educação em meio prisional em Portugal dispõe-se o presente artigo a discutir as suas potencialidades e

desafios, encontrando-se estruturado em três partes. A primeira propõe uma apresentação à Educação nas Prisões (EnP) sustentando princípios basilares em disposições emanadas de organizações internacionais. A segunda parte compreende uma incursão à educação em contexto prisional do Portugal pós-25 de Abril ao presente, com especial incidência nos dois últimos relatórios de atividades e autoavaliação (2020 e 2021) da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. A terceira é dedicada à apresentação de propostas com vista a superar as principais dificuldades/constrangimentos ao desenvolvimento da EnP que a situação pandémica tornou mais visíveis. Estas propostas visam o apetrechamento das Escolas dos Estabelecimentos Prisionais (EPs) de recursos informáticos adequados ao bom funcionamento de programas de educação e formação (níveis básico e secundário),² bem como o acesso a conteúdos educativos em plataformas de recursos digitais e, quando aconselhável, aulas ministradas por videoconferência, em ambiente seguro e controlado.

¹A Associação Portuguesa de Educação nas Prisões (APEnP - www.apenp.pt) tem a sua sede no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e é uma Organização não Governamental, sem fins lucrativos, fundada em 2018 por docentes dos ensinos básico, secundário e superior de várias instituições nacionais com experiência de lecionação em contexto prisional ou em investigação e produção de conhecimento nesta área. A APEnP tem como principal objetivo a promoção e o desenvolvimento da Educação nas Prisões e dos seus profissionais e encontra-se filiada na European Prison Education Association (EPEA - www.epea.org) – (instituição com assento no Conselho da Europa).

1. Educação nas Prisões Recomendações Internacionais

Segundo Torrijo & Maeyer (2019), um estado de neutralidade no campo da Educação é praticamente impossível de se verificar, muito menos quando se trata de Educação em contexto prisional, a qual, na sua complexidade, abrange todo um campo de dificuldades e contradições sociais, políticas e individuais.

Partindo desta aceção, a questão central é a de saber se o encarceramento, assente num princípio retributivo de justiça, deve ter como principal finalidade que indivíduos paguem pelos seus erros, punindo-os e excluindo-os da sociedade, ou se a tais deve ser dada uma segunda oportunidade, perdendo os seus atos criminosos e fortalecendo a sua autoestima e desenvolvimento pessoal e social, fazendo destes cidadãos responsáveis e membros úteis da comunidade. Este é, sem dúvida, um critério a levar em linha de conta na avaliação a efetuar de práticas penitenciárias, a que programas de educação e formação profissional visam dar o seu contributo.

Assim, é com naturalidade que, à matriz da Educação nas Prisões, vemos confluír diretrizes internacionais a orientarem responsáveis políticos na tomada de decisões tendentes à sua efetivação no terreno. Referem-se, nomeadamente, as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Nelson Mandela), em particular a Regra 104 (UNODC, 2015), dirigida, sobretudo, a analfabetos e jovens, recomendando um modelo educativo similar ao proporcionado em meio livre, com vista a um reconhecimento efetivo de habilitações, bem como a um prosseguimento de estudos pós-libertação.

Igualmente as Regras Penitenciárias Europeias [R(2006)2] adotadas pelo Conselho da Europa em 2006, e recentemente revistas (2020), defendem o princípio que o sistema prisional deve proporcionar aos reclusos o acesso a programas de ensino tão abrangentes quanto possível, de acordo com as suas necessidades e aspirações (Council of Europe, 2020b, cf. Regra 28).

Mais especificamente, já em 1989, as Recomendações do Conselho da Europa sobre Educação nas Prisões [R(89)12] tinham-se assumido como referência neste campo, passando, desde então, a orientar a adoção, pelos Estados-membros,

de programas de educação e formação com vista à promoção de processos de reinclusão sociolaboral e contribuindo para que ex-reclusos se tornem cidadãos ativos no processo de desenvolvimento das comunidades em que se inserem e em igualdade de circunstâncias com demais cidadãos em liberdade (Council of Europe, 1990).

2. Educação nas Prisões em Portugal – breve incursão (pós-25 de Abril de 1974)

Numa análise à Educação nas Prisões em Portugal, sobretudo ao último quartel do séc. XX, destaca-se o facto de, no início dos anos 70, cerca de 25% da população prisional (1 em cada 4 reclusos) não saber ler nem escrever. Na verdade, não será descabido afirmar que, até ao final desta década, a EnP esteve, *grosso modo*, entregue ao espírito de 'boa-vontade' de funcionários dos Serviços Prisionais, à Igreja, a associações (ex. Associação do Patronato das Prisões), a visitantes, a reclusos mais instruídos que ensinavam os restantes... (Pinto, 2017).

Não fugindo a esta realidade, e no seguimento de medidas aplicadas ao setor da Educação no pós-25 de Abril, a Reforma Prisional de 1979 (Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de agosto) colocou, também, a tónica na necessidade de organização de programas de ensino, de forma a garantir a escolaridade obrigatória à população reclusa, para além de ter contribuído para que, entre os Ministérios da Justiça e Educação, fosse encetado um combate conjunto ao flagelo das baixas qualificações nas nossas prisões.

Diversa legislação foi, nesse sentido, publicada, sendo que, ao Ministério da Educação passou a competir a organização e o exercício do ensino

²Tendo em conta que as instituições de Ensino Superior gozam de estatuto de autonomia, que permite, entre outros, definir as condições de funcionamento dos ciclos de estudo (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), podendo, caso a caso ou através da celebração de protocolos com a DGRSP, fomentar a frequência dos seus cursos por parte de formandos reclusos, o presente artigo debruçar-se-á, somente, sobre a oferta de programas de educação e formação nos níveis básico e secundário em meio prisional.

nas prisões a cargo de professores. Por sua vez, o Ministério da Justiça ficaria encarregue da criação de condições físicas e materiais para o seu funcionamento (salas de aula e respetivo equipamento, acesso dos reclusos às aulas, horários compatíveis entre o funcionamento da Escola e os do próprio EP,...), (Leite, 1989; Moreira *et al.*, 2016; Pinto, 2017, 2020).

Patente ficou, também, a preocupação do legislador em defender para a EnP a adoção de planos curriculares, programas e regimes de avaliação equivalentes aos do ensino em meio livre, no seguimento de recomendações internacionais (cf. ONU e Conselho da Europa), de modo a aumentar os índices de sucesso da reinserção, sobretudo, habilitando os formandos nos EPs com as mesmas ferramentas que outros em liberdade e estimulando, assim, à continuidade da sua formação pós-libertação (Moreira *et al.*, 2016; Pinto, 2017, 2020).

Foi deste modo que, na década de 80, se assistiu à introdução gradual da EnP por ciclos de estudos. Com efeito, o seu percurso iniciou-se pelos ensinamentos primário e preparatório (Despacho Conjunto n.º 211/MJ/ME/79, de 1 de agosto), seguindo-se o ensino secundário (Despacho Conjunto n.º 112/MJ/ME/83, de 2 de novembro) e decorreu, numa primeira fase, em prisões piloto, tendo sido, progressivamente, alargado às restantes (Leite, 1989). O ensino nos Estabelecimentos Prisionais ficaria, a partir de então, entregue a escolas geograficamente mais próximas (Escolas Associadas), cujos professores aí se deslocavam para lecionarem, opção que ainda se verifica na atualidade (Pinto, 2017, 2020).

Na década de 90, consolidado que se encontrava o funcionamento dos ensinamentos básico e secundário no terreno, estes seriam consignados em despacho único (Despacho Conjunto MJ/ME n.º 451/99, de 1 de junho – ainda em vigor), sendo ainda dado um novo passo – o Ensino Superior. Verificando-se já a frequência deste nível de ensino no meio exterior, sobretudo, por reclusos em regime aberto, a novidade passou a ser o seu funcionamento no interior dos EPs (Pinto, 2020). Para o efeito, foram celebrados vários protocolos entre a administração prisional e algumas instituições neste sentido, dos quais se referem a título de exemplo:

- Universidade Aberta (25.05.1998) na modalidade de Ensino a Distância, reconhecia a necessidade de alargar “o ensino superior/universitário a um universo de destinatários

que de outra forma dificilmente a ele poderiam aceder”, acabou por ser denunciado em 2007 (Moreira, Nunes e Caeiro, 2017: 86).

- Universidade da Madeira (29.02.2012) – Ensino Presencial na Universidade da Madeira, com possibilidade de deslocação dos docentes ao EP do Funchal.
- Novamente com a Universidade Aberta (21.04.2016) – na modalidade de Ensino a Distância, desta vez, a permitir a sua frequência em regime de *eLearning*.

2.1. Níveis de instrução e de participação da população prisional em programas de educação e formação

A análise, nesta subsecção, basear-se-á nos dados mais recentes publicados pela Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), entidade que, em Portugal, é responsável pela prevenção criminal, execução de penas, reinserção social e gestão dos sistemas tutelar educativo e prisional.

2.1.1. Ano de 2019

Ao observarmos os níveis de instrução da população reclusa em Portugal, e tomando como primeiro documento de análise o *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2019* (DGRSP, 2020), de um total de 12.793 presos, constatamos o seguinte (Quadro 1):

3.5% Não sabe ler nem escrever	28.2% 3º CEB
3.6% Sabe ler	12.8% Ensino Secundário
23.4% 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB)	2.9% Ensino Superior
24.1% 2º CEB	1.4% outros

Quadro 1 - Níveis de instrução da população reclusa em 2019

Como se pode verificar no quadro apresentado, a existência de um número elevado de reclusos, superior a 75%, que, somente, detém os níveis básicos de qualificações é preocupante e deverá merecer da parte dos atores envolvidos reflexão profunda, no sentido de aplicação de medidas mais ambiciosas de modo a enfrentar os desafios que se colocam na presente década (discussão que será retomada nos pontos 3.1. e 3.2.), e levar em linha de conta o contributo de relevo da EnP para o aumento dos índices de reinserção sociolaboral e prevenção da reincidência no crime (Davis *et al.*, 2013; Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013; Leone & Wruble, 2017; Torrijo & Maeyer, 2019; Pestka, 2020; Prisoners' Education Trust, 2021). (uma análise mais detalhada ao ano de 2019, em comparação com o ano de 2020, será apresentada no ponto 2.1.2.1.)

2.1.2. Ano de 2020

O ano de 2020 testemunhou a rápida propagação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o início de uma pandemia letal a nível mundial com impacto profundo na vida das pessoas e na atividade profissional.

Após o surgimento dos primeiros casos de covid-19 em Portugal, e na sequência da declaração do estado de emergência, em março de 2020, medidas destinadas a prevenir o contágio no interior das prisões foram tomadas. Em meados desse mês (março 2020), as atividades letivas presenciais foram suspensas na quase totalidade dos EPs e somente retomadas em finais do mês seguinte (abril), na modalidade de Ensino a Distância em regime assíncrono, sendo que, em alguns estabelecimentos, tais somente tiveram lugar em maio (cf. APEnP, 2020).

A 14 de outubro de 2020, por via de Diretiva Conjunta DGRSP/DGEstE/2020, com efeitos a 13 de outubro [Dia Internacional da Educação nas Prisões], de forma gradual, voltar-se-ia a retomar o ensino presencial nas nossas prisões. Contudo, tal medida teve curta duração, uma vez que, devido ao aumento significativo do número de casos de Covid-19, em finais do mês seguinte (27 de novembro 2020) nova Diretiva da DGRSP (17/GDG/2020) recomendava que se regressasse ao Ensino a Distância nos EPs. Somente em abril do ano seguinte (2021) é que se voltaria ao ensino presencial.

2.1.2.1. Ano de 2020: tempo de pandemia - recursos / estratégias implementadas

De acordo com um estudo conduzido pela APEnP em maio/junho de 2020, que objetivou analisar os efeitos da pandemia na EnP e que contou com a participação de cerca de 50% de EPs e Escolas Associadas do país, estudo esse intitulado, *Ensino a Distância nos Estabelecimentos Prisionais em Portugal em Tempo de Pandemia* (APEnP, 2020), os seus resultados revelaram que, na maior parte das prisões em Portugal, durante o período de suspensão das atividades letivas presenciais, foi implementado o Ensino a Distância em regime assíncrono, com recurso ao suporte de papel.

Como principais motivos da não opção por um modelo assente em plataformas digitais (tal como se verificou no meio exterior), a existência (na larga maioria das salas de aula nos EPs) de um parque informático antiquado e desatualizado, por um lado, e imperativos de (ciber)segurança, por outro, foram determinantes (cf. APEnP, 2020). Perante esta realidade, e não restando outra alternativa à realização das atividades de ensino nos Estabelecimentos Prisionais, recorreu-se aos seguintes expedientes:

i. Envio, pelos professores, através de e-mail, de propostas de trabalho e recursos auxiliares ao responsável pela formação no EP, para impressão e distribuição aos formandos (método mais utilizado).

ii. Entrega, pelos professores, em mãos no próprio EP (estratégia menos usada, pois obriga a período de quarentena).

Tanto um como outro expediente, compreenderam a recolha das propostas de trabalho já resolvidas pelos formandos, por parte do responsável por este processo no EP, para envio/entrega aos professores, que, por sua vez, procediam à avaliação e respetivo *feedback* pela mesma via. O período de tempo adotado em ambos foi, na sua grande maioria, semanal e, em alguns casos, mais alargado.

Para uma ideia mais concreta sob os efeitos da pandemia na Educação em contexto prisional, propõem-se, de seguida, dois quadros

comparativos relativos aos anos de 2019 (ano de pré-pandemia) – Quadro 2 e 2020 (ano de pandemia) – Quadro 3.

2019		
População prisional	12.793	
N.º de inscritos	5.144 (40%)	
	Formação Escolar	Formação Profissional
	3.332 (65%)	1.812 (35%)

Quadro 2 - Níveis de participação em programas de educação e formação em 2019 (Fonte: DGRSP, 2020)

2020		
População prisional	11.412	
N.º de inscritos	4.061 (35.6%)	
	Formação Escolar	Formação Profissional
	3.261 (80.3%)	800 (19.7%)

Quadro 3 - Níveis de participação em programas de educação e formação em 2020 (Fonte: DGRSP, 2021)

De acordo com os dados do Quadro 2, o número de reclusos em 31.12.2019 nas nossas prisões foi de 12.793. A percentagem de inscritos em programas de formação escolar e profissional em 2019 cifrou-se nos 40% (menos de metade da população prisional). Este número refere-se a um total de 5.144 reclusos, nomeadamente, 3.332 (65%) em formação escolar e 1.812 reclusos (35%) em formação profissional (Fonte: DGRSP, 2020). Ao longo do ano de 2019 lecionaram nas prisões portuguesas 529 professores provenientes de Escolas Associadas.

Quanto ao Quadro 3, e como referido já, os dados refletem os efeitos e condicionalismos provocados pela pandemia por SARS-CoV-2. Uma das medidas mais impactantes em termos de prevenção, contenção, mitigação e tratamento da doença

Covid-19 no interior das nossas prisões consistiu na aprovação da Lei n.º 9/2020, de 10 de abril, que estabeleceu um regime excecional de flexibilização da execução das penas e das medidas de graça. Um dos pontos principais desta medida consistiu na libertação de 1.874 reclusos, o correspondente a 15% da população prisional, fazendo de Portugal o 4º país da Europa em termos percentuais, logo a seguir a Turquia (35%), Chipre (16%) e Eslovénia (16%), países que adotaram medidas similares (Council of Europe, 2020a).

Assim, verifica-se que, não obstante o decréscimo da população reclusa em 15%, em virtude da aplicação da Lei n.º 9/2020, de 10 de abril, a redução do seu número total no final do ano (31.12.2020), quando comparada com igual período do ano anterior (12.793 reclusos em 2019), foi menos expressiva, cifrando-se em 11.412 reclusos (-10.8%). Destes 11.412 reclusos nas nossas prisões, 4.061 (35.6%) encontravam-se inscritos em programas de formação escolar e profissional. Com efeito, tomando em comparação o Quadro 2 (ano de 2019) verifica-se uma redução de 1.083 reclusos (-21%), distribuídos da seguinte forma:

- i. 3.261 em formação escolar – redução de 2.1% relativamente a 2019.
- ii. 800 em formação profissional – redução mais acentuada, 55.8% face a 2019.

Os motivos, que poderão explicar a diferença de valores entre os anos 2019 e 2020, prendem-se, por um lado, com as medidas de prevenção e segurança sanitária, adotadas pela administração prisional (em 2020), que resultaram na intermitência de programas de educação e formação. Por outro lado, a transição do ensino presencial para o Ensino a Distância, em regime assíncrono e com recurso ao suporte de papel, poderá, igualmente, ter contribuído para um afastamento à sua frequência. No seu conjunto, poder-se-á afirmar que, tais fatores tiveram um forte impacto na participação da população reclusa nestes programas, com maior incidência na formação profissional.

3. Contributos para o desenvolvimento da Educação nas Prisões em Portugal

Previamente à apresentação de propostas tendentes à colocação nas Escolas dos Estabelecimentos Prisionais de recursos informáticos adequados ao bom funcionamento de programas de educação e formação (níveis básico e secundário) e ao acesso a plataformas digitais, em ambiente seguro e controlado, será pertinente uma referência ao facto de tais terem como sustentáculo o estudo promovido pela APEnP, *Ensino a Distância nos Estabelecimentos Prisionais...* (APEnP, 2020).

Em bom rigor, mais propostas poderiam ser apresentadas, porém, a escolha recairá em apenas duas, que, pela relevância dos constrangimentos referidos e, sobretudo, pela interconexão de ambas, representarão uma visão deste artigo sobre a temática em análise.

3.1. Renovação do parque informático nas Escolas dos Estabelecimentos Prisionais

Parece ser fundamental que uma nova estratégia para a Educação nas Prisões no séc. XXI deva começar pelos recursos disponíveis, ou a disponibilizar, para a consecução de um tal desiderato.

Na verdade, e como amplamente reconhecido, a maior parte das Escolas nos Estabelecimentos Prisionais padece de um problema sério e persistente. Este prende-se com um parque informático obsoleto e desatualizado, que se tem assumido como constrangimento ao desenvolvimento de programas de educação e formação.

O que se propõe é que, no âmbito do programa “Escola Digital”, integrado no *Plano de Ação para a Transição Digital* (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril), que objetiva a transformação digital dos estabelecimentos de ensino, a cargo do Ministério da Educação, dotando escolas, professores e alunos (Ensinos Básico e Secundário no meio exterior) de computadores, conectividade, licenças de *software* e acesso a

recurso educativos digitais, igual princípio de tratamento seja adotado para com formandos reclusos, em concreto, estendendo a aplicação do programa “Escola Digital” às Escolas nos EPs.

Sabendo de antemão que o funcionamento do ensino em meio prisional é da responsabilidade pedagógica do Ministério da Educação (cf. Despacho Conjunto n.º 451/MJ/ME/99, de 1 de junho), e tendo presente que os formandos em contexto prisional também integram as estatísticas da Educação em Portugal, no seguimento de uma estratégia louvável de ‘não deixar ninguém para trás’, reforça-se a urgência deste equipamento ser concedido às Escolas Associadas. Estas, por sua vez, em colaboração com os Estabelecimentos Prisionais, e sob supervisão da DGRSP, deverão proceder à sua implementação nas Escolas nos Estabelecimentos Prisionais, sem prejuízo das devidas adaptações ao contexto e público prisional, visando a criação de condições para uma melhor efetivação de programas de educação e formação da população reclusa.

3.2. A Educação nas Prisões e o Suporte Digital

Relembrando os dados patentes no *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2019* (DGRSP, 2020), relativos ao nível de instrução da população prisional (cf. Quadro 2), constatámos que um número elevado de reclusos, superior a 75%, detém níveis básicos de qualificações e que 5.144 reclusos (40%) de um total de 12.793, se encontravam inscritos em programas de formação escolar e profissional.

No Quadro 3, elaborado a partir do *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2020* (DGRSP, 2021) fomos confrontados com os efeitos da pandemia e com 4.061 reclusos (35.6%) de um total de 11.412, inscritos em programas de formação escolar e profissional, ou seja, em termos percentuais, uma diminuição de 4.4% face a 2019. Porém, ao compararmos o número de inscritos em 2020 com 2019 esta diminuição é bem mais expressiva (-1.083 reclusos, correspondendo a uma redução de 21%). Considerando a realidade em causa, a necessidade de travar um combate mais assertivo às baixas qualificações da população prisional, promovendo o aumento da sua participação em programas de educação e formação, é premente.

Neste sentido, o *Plano de Ação sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais*, apresentado pela Comissão Europeia em março de 2021 e endossado na Cimeira Social do Porto organizada pela presidência portuguesa da União Europeia no início de maio (2021) é paradigmático. Com efeito, este documento estabelece como meta a atingir até 2030, 60% de participação anual de adultos em programas de educação e formação a nível europeu, com o objetivo de: (i) melhorar a empregabilidade; (ii) impulsionar a inovação; (iii) assegurar a justiça social; (iv) colmatar o défice de competências digitais – neste particular, define ainda como submeta que, pelo menos, 80% das pessoas, entre os 16 e os 74 anos, possuam competências digitais básicas.

Destarte, ao compararmos os dados da DGRSP, relativos ao número de reclusos inscritos em programas de educação e formação nos anos mais recentes, 2019 e 2020 (respetivamente 40% e 35.6%), com a meta estipulada no *Plano de Ação sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais* (Comissão Europeia, 2021), nomeadamente, de alcançar 60% até 2030, facilmente nos damos conta dos desafios a enfrentar para atingir um tal desígnio.

Este *Plano* realça ainda a necessidade de aquisição/desenvolvimento de competências digitais num mundo, cada vez mais, tecnologicado, tendo em vista a participação em processos de (re)inserção sociolaboral (ofertas de emprego), no acesso a serviços públicos (ex. Serviço Nacional de Saúde), na educação (centros de formação, escolas, universidades), em contactos/reuniões virtuais com familiares, amigos, colegas de trabalho,... objetivando, de um modo geral, que a capacitação digital contribua, de forma efetiva, para uma cidadania mais ativa e para o aumento de qualidade de vida dos cidadãos.

No caso de indivíduos privados da liberdade, a sua participação em tais processos configura um desempenho bem mais ambicioso. A criação de fenómenos de infoexclusão e, em consequência, de retorno a um isolamento social, de uma população já de si habituada a (sobre)viver à margem, perfilam-se como o grande obstáculo a vencer. Pela sua acuidade, este é um dos temas a que faz referência a obra *Education in Prison: A Literature Review*, publicada pelo UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) (2021). A capacitação digital é nesta apresentada como fator de relevo para a inclusão social, sendo destacado o papel da Educação nas Prisões à sua consecução no mundo

atual. A título de alerta, considera ainda que o risco da sua não efetivação na plenitude poderá colocar em causa o próprio direito à Educação, um direito inalienável, mesmo que concretizado em meio prisional, incumprindo com recomendações de instâncias internacionais sobre esta matéria (ONU e Conselho da Europa). Refere, a propósito:

Digital literacy is perhaps one of the most challenging educational issues facing policymakers today. It is also one of the most neglected aspects of education in prison in terms of both policy and practice, with many prison administrators and policymakers resisting calls to allow prisoners access to the internet. Although education is a human right and digital literacy is key to accessing education in the modern world, restricted internet access continues to be the norm in risk-adverse environments where trust is low and exclusionary penal policies predominate. (UNESCO, 2021: 74)

Como é possível verificar, a necessidade de capacitação digital da população adulta é um tema que, indubitavelmente, convoca a uma participação massiva da sociedade em geral, induzindo a inscrição, como submeta do *Plano de Ação sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais* (Comissão Europeia, 2021), com um objetivo claro de 80%, a uma reflexão aturada sobre a importância da sua consecução em meio prisional, em Portugal.

Regressando ao relatório produzido pela APEnP (2020), refere-se que uma das suas principais conclusões se prendeu com a adoção do modelo de Ensino a Distância em regime assíncrono, com recurso, quase, exclusivo ao suporte de papel, o qual apresentou constrangimentos vários e limitações no seu alcance, nomeadamente:

- i. Modelo impeditivo de processos de interação professor-formandos – uma das principais causas de afastamento dos reclusos das atividades de aprendizagem.
- ii. Dificuldades acrescidas no processo de aquisição/desenvolvimento de conhecimentos e competências – um processo nada fácil para os formandos, visto que a sua larga maioria, somente, detém os níveis básicos de qualificação, requerendo do professor uma orientação e acompanhamento contínuos.

iii. Avaliação dos formandos mais complexa – não estando presente, física ou virtualmente, torna-se difícil ao professor apreender o processo de aprendizagem dos seus formandos e, em consequência, proceder a uma avaliação justa e rigorosa do seu desempenho.

Aqui chegados, e tendo como pano de fundo o *Plano de Ação sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais* (Comissão Europeia, 2021), no que à (sub) meta da formação de adultos e competências digitais concerne, propõe-se que através da Educação se possa materializar um tal objetivo. Numa nova estratégia para a Educação nas Prisões visando a obtenção de um duplo alcance, o acesso à internet e a plataformas digitais poderá ter um papel crucial em termos de participação da população reclusa em programas de educação e formação e, em simultâneo, cumprir com um intento de capacitação digital.

Para o efeito, propõem-se dois níveis de concretização desta estratégia:

i. Ao nível dos conteúdos educativos – no decurso das atividades de formação, o formando deverá poder consultar recursos/ materiais de apoio à aprendizagem, disponíveis em plataformas educativas digitais, previamente selecionadas.

ii. Impedimento de realização do ensino na modalidade presencial (ex. um novo surto pandémico) – as atividades de formação deverão passar para o regime *online* síncrono através do recurso a plataformas digitais (somente será permitido o acesso às aulas e a propostas de trabalho nestas disponibilizadas).

Sendo uma proposta que se fundamenta ainda em diversos estudos sobre iniciativas e/ou projetos desenvolvidos em contexto prisional de referência nesta área (Rocha, 2010; Barros e Monteiro, 2015; Farley *et al.*, 2016; Moreira *et al.*, 2016; Garner, 2017; Moreira, Silva e Alcoforado, 2019; Barros, Monteiro e Leite, 2021), sublinha-se o facto da realização das atividades educativas se processar em ambiente seguro e controlado, em estreita colaboração entre a Escola Associada e o Estabelecimento Prisional, e sob supervisão da DGRSP.

Conclusões

Tal como vimos, o Ensino a Distância em regime assíncrono com recurso ao suporte de papel, provou ser ineficaz em termos de modalidade de substituição do ensino presencial junto da população reclusa, contribuindo, para um afastamento de programas de educação e formação.

Precavendo situações futuras, seria útil retirar-se a pandemia como exemplo e desenhar um modelo de Educação para os Estabelecimentos Prisionais que, num duplo desígnio, contribua para um aumento da sua frequência, bem como capacite digitalmente a sua população-alvo, sem prejuízo de mais propostas serem avançadas nesta área.

A este respeito, mais de 40 anos de estreita colaboração entre os Ministérios da Justiça e Educação têm demonstrado que, no terreno, Estabelecimentos Prisionais e Escolas Associadas adquiriram já um capital de confiança mútuo, com base num trabalho conjunto desenvolvido em torno da Educação. Tal tem permitido aos diversos intervenientes no processo, sobretudo aos professores/formadores, conhecedores da especificidade do contexto e público-alvo, um capital de experiência e *know-how* significativos de modo a, num clima de colaboração, ser concretizada a estratégia que se propõe.

Todavia, se dúvidas persistirem quanto à sua implementação, refere-se o facto de esta não ser uma estratégia pioneira. A título de exemplo, e tal como indicado anteriormente, ao nível do Ensino Superior encontra-se a ser implementado o projeto *Educonline@pris*, a cargo da Universidade Aberta, em regime de *eLearning* (<https://www.educonlinepris.uab.pt/>). Do mesmo modo, nos níveis Básico e Secundário em alguns Estabelecimentos Prisionais, as plataformas digitais foram um importante recurso durante a pandemia, nomeadamente, na realização de atividades letivas (EP de Vila Real), sessão de júri em processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências³ (EP de Silves), (APEnP, 2020).

Mais se acrescenta que a análise efetuada aos mais recentes dados da DGRSP sobre Educação nas Prisões em Portugal e as propostas apresentadas neste artigo com vista à sua melhoria objetivam, sobretudo, contribuir para uma estratégia de construção de processos de cidadania ativa

e de (re)inclusão sociolaboral sustentada em investigação de referência, em trabalho empírico e em projetos desenvolvidos na área, igualmente, procurando responder ao desafio lançado pela Comissão Europeia para a presente década no campo da formação e capacitação digital da população adulta.

Não será, por isso, de estranhar que, convocados a mais um importante desígnio, a Educação em meio prisional e seus atores encontram-se, uma vez mais, sob pressão. A realidade dos números e as metas a cumprir por Portugal não deixam margem para dúvidas. Perante o desafio, esta poderá ser a oportunidade ideal para se delinear uma nova estratégia para a Educação que responda às necessidades da população reclusa.

As propostas aqui apresentadas vão no sentido de contribuir para uma discussão mais ampla e profícua, que conte com a participação de todos.

Referências

- Associação Portuguesa de Educação nas Prisões (APEnP) (2020). *Ensino a Distância nos Estabelecimentos Prisionais em Portugal em Tempo de Pandemia*. Disponível em: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/ensino_a_distancia_nos_estabelecimentos_prisionais_em_portugal_em_tempo_de_pandemia_2_0.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.
- Barros, R. & Monteiro, A. (2015). E-learning for lifelong learning of female inmates: the EPRIS project. *EDULEARN15 Proceedings*. Barcelona: IATED, 7056-7063.
- Barros, R. M., Monteiro, A. & Leite, C. (2021). An overall picture about academic literature focused on online learning in prison. *Revista Conhecimento Online*, 1, 127-152. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2392>.
- Comissão Europeia (2021). *Plano de Ação sobre o Pilar Europeu dos Direitos Sociais*. {SWD(2021) 46 final}. COM(2021) 102 final. Bruxelas, 04.03.2021. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b7c08d86-7cd5-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0023.02/DOC_1&format=PDF. Acesso em: 23 fev. 2022.
- Council of Europe (1990). *Education in Prison*. Strasbourg, GR: Council of Europe. (Recommendation No. R(89)12 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and explanatory memorandum).
- Council of Europe (2020a). Sanctions and measures without deprivation of liberty increasingly used in Europe: new survey. *News 2020* [18.06.2020]. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/portal/-/sanctions-and-measures-without-deprivation-of-liberty-increasingly-used-in-europe-new-survey>. Acesso em: 29 jun. 2022.
- Council of Europe (2020b). Recommendation Rec(2006)2-rev of the Committee of Ministers to member States on the European Prison Rules adopted by the Committee of Ministers on 11 January 2006, at the 952nd meeting of the Ministers' Deputies and revised and amended by the Committee of Ministers on 1 July 2020 at the 1380th meeting of the Ministers' Deputies. Disponível em: <https://rm.coe.int/09000016809ee581>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J. & Miles, J. N. V. (2013). Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults. *RAND Corporation*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/RAND_RR266.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.
- Decreto-Lei n.º 265/79 de 1 de agosto. [Reestrutura os serviços que têm a seu cargo as medidas privativas de liberdade]. *Diário da República, I Série* – n.º 176 – Supl. Ministério da Justiça, Lisboa.
- Despacho Conjunto n.º 211/MJ/ME/79 de 1 de agosto. [Determina o funcionamento do ensino primário e preparatório nos estabelecimentos prisionais a indicar pela Direção-Geral dos Serviços Prisionais]. *Diário da República, II Série* – n.º 176. Ministérios da Justiça e da Educação, Lisboa.
- Despacho Conjunto n.º 112/MJ/ME/83 de 2 de novembro. [Determina o funcionamento do ensino secundário nos estabelecimentos prisionais a indicar pela Direção-Geral dos Serviços Prisionais]. *Diário da República, II Série* – n.º 252. Ministérios da Justiça e da Educação, Lisboa.
- Despacho Conjunto n.º 451/MJ/ME/99, de 1 de junho. [Atribui ao Ministério da Educação, através das suas direções regionais de educação, o funcionamento dos ensinos básico e secundário recorrente nos estabelecimentos prisionais indicados pela Direção-Geral dos Serviços Prisionais]. *Diário da República, II Série* – n.º 127. Ministérios da Justiça e da Educação, Lisboa.
- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (2020). *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2019*. Ministério da Justiça: Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. Disponível em: <https://dgrsp.justica.gov.pt/Instrumentos-de-gest%C3%A3o/Relat%C3%B3rio-de-atividades>. Acesso em: 02 abr. 2022.

³ O Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é uma via de acesso à obtenção de uma qualificação, de acordo com o n.º 2 do artigo 4.º e do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, que permite a atribuição de um nível de qualificação 1, 2, 3, 4 ou 5 do Quadro Nacional de Qualificações, nos termos do previsto na Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho.

- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (2021). *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2020*. Ministério da Justiça: Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. Disponível em: <https://dgrsp.justica.gov.pt/Instrumentos-de-gest%C3%A3o/Relat%C3%B3rio-de-atividades>. Acesso em: 05 abr. 2022.
- Farley, H., Pike, A., Demiray, U. & Tanglang, N. (2016). Delivering digital higher education into prisons: the cases of four universities in Australia, UK, Turkey and Nigeria. *GLOKALde the Official e-journal of UDEEWANA*, 2(2), 147-166.
- Garner, J. (2017). *The role of IT in prisoner education – a global view*. Disponível em: <https://www.2017conference.ascilite.org/wp-content/uploads/2017/11/Full-GARNER.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- Hawley, J., Murphy, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and training in Europe: current state-of-play and challenges*. Birmingham: GHK, 2013. Disponível em: http://www.antonioacasella.eu/nume/Hawley_UE_education_may13.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.
- Lei n.º 9/2020, de 10 de abril. [Aprova o regime excepcional de flexibilização da execução das penas e das medidas de graça, no âmbito da pandemia da doença COVID-19]. *Diário da República n.º 71-A/2020, Série I*, 14-18.
- Leite, C. (1989). *Escola na Prisão: Dupla disciplinação? Libertação? Estudo de um caso*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Leone, P. & Wruble, P. (2017). Prison education: Maximizing the potential for employment and successful community reintegration. *The Abell Report*, 30(6). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591933.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- Moreira, J. A., Monteiro, A., Machado, A. & Barros, R. (2016). *Sistemas Prisionais – História e Desafios Educacionais para a Era Digital*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Moreira, J. A., Nunes, M. G. & Caeiro, D. (2017). Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior em estabelecimentos prisionais: projeto de desenvolvimento em Portugal. In Moreira, J. António; Alves, Lynn (org.). *Tecnologias & Aprendizagens: delineando novos espaços de interação*. Salvador: EDUFBA.
- Moreira, J. A., Silva, S. & Alcoforado, L. (2019). Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior em Portugal: o campus virtual Educonline@pris para estudantes reclusos. *Interações*, 15(52), 66-82. <https://doi.org/10.25755/int.18921>.
- Pestka, D. (2020). Meaning and meaninglessness of education for convicts. Selected aspects of education for convicts in Poland and in Europe. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291120300425?via%3Dihub#bib16>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- Pinto, J. A. (2017). *A Educação e Formação de Adultos na Construção de um Saber Profissional Docente em Contexto Prisional*. Tese de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Pinto, J. A. (2020). A educação em contexto prisional em Portugal: um apontamento histórico. In Moreira, J. António; Caeiro, Domingos; Trindade, Sara Dias (coord.). *Educação, formação e transformação digital em estabelecimentos prisionais* [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta, 173 p. (eUAb. Educação a Distância e eLearning; 8). Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9651/5/EDeL_N.8.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.
- Prisoners' Education Trust (2021). *Government research: impact of prison education goes beyond finding work* [21 January 2021]. Disponível em: <https://www.prisonerseducation.org.uk/2021/01/government-research-impact-of-prison-education-goes-beyond-finding-work/>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril (2020). [Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital]. *Diário da República, 1ª Série, n.º 78*, 6-32. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Rocha, D. (2010). *Utilização da Internet nos Estabelecimentos Prisionais Portugueses. Realidade ou Utopia?*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Torrijo, H. R. & Maeyer, M. de (2019). Education in prison: A basic right and an essential tool. *Int Rev Educ* 65, 671-685. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09809-x>.
- UNESCO (2021). *Education in Prison: A Literature Review*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Disponível em: <https://uil.unesco.org/literacy/vulnerable-groups/education-prison-literature-review>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- UNODC (2015). *Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Nelson Mandela)*. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

PRISON EDUCATION IN ITALY: LEARNING “INSIDE”

Wilma Greco

wilmagrecoag@gmail.com

PhD researcher in Humanities and Teacher at the Agrigento Prison (Italy)

Abstract

Addressing the issue of prison education in Italy is a complex work, which concerns school and studies up to university, non-formal learning such as vocational training provided by the third sector¹ and informal learning activities. Thus, the following article proposes an analysis of the education system in Italian prison in its various facets, trying to highlight the involvement of heterogeneous activities, which bring a diversified contribution to the inmate’s re-education project.

Keywords: Prison, education, formal / non-formal / informal learning, re-education

1. Prison school: past, present and future challenges

The first traces of a right to school are contained in the “General regulation of prisons” dated 1891 with the main purpose of literacy. Since then, passing also through fascism with the so-called “Rocco Regulation” dated 1931, the school is considered a means of re-education to recover inmates to common social values. However, its mandatory nature, especially in the Fascist era, devalued its importance, making it more a possibility of control, if not of propaganda of the fascist culture, than a tool for learning.

In the 1970s, a new concept of prison school and education was introduced, as the re-socialization of the prisoner with a view to his/her reintegration into society, together with work, participation in cultural, religious, recreational and sport activities.

It is no coincidence that the Constitution of the Italian Republic states in Article 27 that «Punishments may not be inhuman and shall aim at re-educating the convicted», giving school in prison no longer a coercive character, but one of social promotion of the offender.

With the law of 1975, school in prison loses its compulsory formula and is defined as one of the most important factors for social reintegration and re-education, so that it is no longer limited to literacy, and secondary high schools are also established.

The following directives, from the Gozzini Law (L.663 / 1986) to the Smuraglia Law (L.193 / 2000), from Ministry Circular no. 253 of August 1993 to Presidential Decree 230/2000, are nothing other than – as regards prison education – a re-edition of the previous legislation, simply emphasizing the expression “memorandum of understanding” between the Ministry of Justice and the Ministry of Education, University and Research.

The real step forward is marked by Presidential Decree 263/2012, which organizes in a specific way Adult Education, also taking into account the prison population. The so-called “evening schools” for adults are replaced by Provincial Adult Education Centres (CPIA), which offer first level courses divided into: literacy courses to reach the A2 level of the Italian language according to the Common

¹ The Third Sector, which is distinguished from both private and public ones, operates on the market by producing goods and services aimed primarily at protecting the common good and safeguarding the rights of the most vulnerable social groups, in order to contribute to a fair and supportive economy.

European Framework of Reference for the knowledge of Languages, given the high number of foreigners in our Territory. The 1st and 2nd periods are intended, respectively, for the acquisition of the skills of the first cycle of education or the fulfilment of compulsory schooling.

The CPIAs are organized in a network with 2nd level courses, as well as with the whole Territory: third sector, professional training organization, and those who can contribute to the expansion of the training offer.

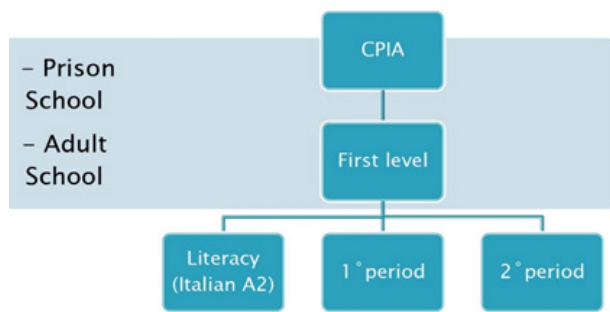


Figure 1: The new organization of Adult Education: Presidential Decree 263/2012 – 1st level

Then the 2nd level is provided. In prison, adult students can only attend Technical and Vocational Institutes and Artistic High Schools, while “outside” the educational offer is more diverse. The 2nd level is divided into 3 teaching/learning periods, up to the achievement of the state diploma.

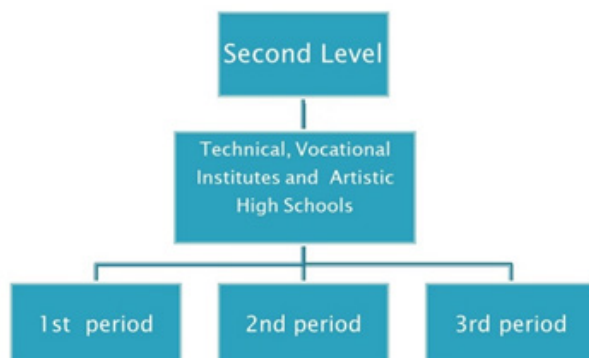


Figure 2: The new organization of Adult Education: Presidential Decree 263/2012 – 2nd level

Starting in 2000, the experience of the Penitentiary University Poles (PUP) was born, first thanks to the commitment of the voluntary service of individual university institutions, then thanks to memoranda of understanding that were formalized in April 2018 with the National Conference of Penitentiary University Poles (CNUPP). There are currently 24 universities involved, with didactic and training activities in nearly 50 penitentiary institutions and about 600 students enrolled. For their part, university students at CNUPP penitentiary institutions do not have to pay admission fees, they can take advantage of private spaces for study, have free access to libraries and meet regularly with their tutors.

As for the future challenges of school in prison, efforts should be aimed at creating an integrated system of lifelong learning, capable of accompanying the development of the person, guaranteeing the right to learning and the full exercise of citizenship: we cannot allow people who have served their sentences to leave prison in a worse situation than when they entered.

2. School during Covid pandemic

During the Covid 19 pandemic, prisons were the first places to experience the lockdown. For the inmates, this meant experiencing a high state of exclusion and isolation from the rest of society (Antigone, 2020), a condition that was initially mitigated or, on the contrary, emphasized by information through television or radio programs.

The question was how to continue distance teaching/learning activities with the students in prison and several hypotheses were formulated by individual teachers and trade associations, but with far from satisfactory results that have contributed to aggravating the pre-existing criticisms, emphasizing the already marked condition of educational poverty (Decembrotto, 2018). The pandemic has reopened the issue of e-learning for adults, sanctioned by Presidential Decree 263/2012 also for Penitentiary Institutions, and the use of the Internet and the ICT in prison, which has been neglected almost everywhere today. This is often related to security risks as well as to the perception that technology is a “luxury” which does not correlate with the prison regime (O’Brien, 2010).

However, it must be said that there are good practices in our prisons that have allowed distance learning during the Covid and blended learning pathways even afterwards.

3. The weakness and strength of the school “inside”

The difficult task to which the school is called today is to work without any certainty: the transfers of prisoners from one prison to another during the school year. On the other hand, most teachers are precarious and can be forced to change school the following year. So, there is no immediate feedback, no hope for continuity and no safe harbour to plan the pre-established objectives. To this must be added the educational poverty mentioned by Decembrotto (2018), that of semi-illiterate inmates or those with learning problems, in support of whom no specialized professional figure is expected.

There are Penitentiary Institutions with no real classrooms, but simple cells equipped with desks and old blackboards, where the use of a PC or an interactive multimedia whiteboard is absolutely forbidden.

The teacher “inside” should be trained *ad hoc*: flexibility, creativity and imagination are not easy practices to carry out (Zecca & La Fortuna, 2018). They require commitment, dedication and care, as well as the courage to distance themselves from the model of a teacher “outside”, so that inmates feel the presence of an institution that, despite being in a constant state of emergency, and not only because of Covid, insists on surviving as best it can.

However, working in prison means facing poverty of means on a daily basis, the particular and contradictory dynamics of adult students, but also the satisfaction of being able to stimulate learning skills as possible trials of freedom to come. A large number of inmates who attend school during detention manage to raise their low educational profile, graduating from high school or even obtaining a degree.

But beyond the usefulness of the diploma obtained, studying while serving a prison sentence represents a precious tool for resilience, for reconstruction and definition of a more mature and

resolved identity (Zizioli, 2014). It is an activity that allows the offender to feel closer, contemporary to men and women from different times and distant geographical spaces, experiencing the urgency of his own “repositioning” in relation to facts, choices and realities long experienced and consolidated, whose strong signals still echo in the judgments of the Courts.

On the other hand, questioning oneself about historical facts, deepening the reading of reality, mastering languages and reflecting on the responsibilities and moral issues to which they refer, reopens the confrontation with crime and punishment, with victims and with social coexistence. It leads, therefore, to a rethinking of one’s own personal history, at the same time as it marks the time for self-care, of a suffering that finds analogies in the words, narratives and reflections, which over the centuries people belonging to different cultures have known and experienced. It is the recognition of humanity in a context – that of a sentence – in which the mechanisms of exclusion and violence (Goffman, 1961) also strongly undermine the dignity of the person. Studying is a tool to heal the wounds caused and suffered, to grasp the roots of reconciliation, to know stories and examples and to imagine reconstruction in the form of new beginnings.

Finally, among the strengths of the prison school is the necessary flexibility of the syllabus, according to the requests and interests of the inmates. The recognition of the skills acquired “outside” or in other contexts even private ones, which allows them to enrol in a school period instead of starting again, is also a strong point that favours it. The flexibility of the timetable also allows them to carry out other activities, such as meetings with their families, lawyers, etc.

4. Non-Formal and Informal Education

Non-formal education, characterised by a person’s intentional choice, is carried out outside formal school systems thanks to institutions, voluntary associations, social enterprises and cooperatives with educational and training purposes, in most cases work-related. These activities are generally preferred by inmates since the aim is to learn practical and theoretical

skills that will enable them to find a job outside prison. Non-formal education seems to be more adapted to the attitudes and personal experience of the inmate, as well as more oriented to meet market demands.

They provide inmates with a salary and at the same time promote social reintegration by offering the opportunity to realize the social continuum of life. They narrow the gap between “inside” and “outside” by letting the prisoner experience the daily professional life that characterizes human life in the civil community. The time and hours spent in the commitment to non-formal learning are considered as a time of searching for a balance, a time for oneself and the rediscovery of self-esteem, a time when the inmate feels neither as a spectator of events nor a victim of the system, but as the protagonist of his/her own path of empowerment and re-education.

Informal learning refers to what is achieved in carrying out activities of daily life and in the interactions that take place in it. The topic of informal education in prison is little explored. It is part of the wider framework of Adult Learning, and refers to all cultural, recreational and sporting activities, without adequately explaining their educational potential. This is a reductive way of understanding informal education, as writing, reading, drawing, telling stories, performing theatre or dance, playing chess or football, cooking or embroidering are as important in prison as studying and working.

They refer to those soft skills without which education in prison would be worn out in the training of a “good inmate” and not of a “good citizen” who should have the ability to think imaginatively, to design creative solutions, to solve complex problems, to adapt to changing circumstances (Bauman, 2000) and to new restrictions and commitments, to respect the rules of a democratic society. It is through informal learning experiences that prison is transformed from a place of waiting into an experimentation workshop, an arena of struggle for survival but also, and above all, a place of contribution to the construction of new horizons of meaning.

5. Some of the best practices of non-formal and informal education in Italian prisons

Alongside the school, significant experiences of non-formal and informal education are increasingly spreading in Italian prisons, trying to give meaning to the sentence and a contribution to humanize the prison, helping in the re-education of the prisoner and fighting the social stigma. Here are some examples:

- The “Compagnia della Fortezza”, founded by the theatre director Armando Punzo in Volterra prison.
- The editorial staff of Ristretti Orizzonti (Restricted Horizons) in Padua prison, where inmates work together with volunteers as authors and editors of a newspaper.
- The Restaurant “In galera” in Bollate prison where restricted people cook for external customers, sometimes together with important chefs.
- The Giallo Dozza Rugby team from Bologna, made up of inmates, who participate in Serie C of the Italian Championship.
- The “Dolci evasion” biscuit factory (Syracuse Prison), producing sweets and biscuits with local products. When the inmates finish their sentence, they go to work for the factory outside the prison.
- In Nisida, the Juvenile Criminal Institute, young offenders have created a mural representing a kite made up of about 800 ceramic tiles on which the names of mafia victims are engraved.
- The Giotto pastry, one of the best in Italy has its laboratory inside the prison. The Giotto cooperative also manages the production of bicycles and a call centre in the prison.
- The screen printing in the Giudecca women’s prison in Venice.
- The “Cotti in fragranza” project of the Juvenile Penal Institute in Palermo which, in addition to producing sweets, regenerated an area of the city to welcome tourists.

Finally, we cannot forget the individual volunteers who, without any economic return or applause, run writing or autobiographical reading workshops in the prison library, establishing a relationship with the inmates that generates new learning, changes, the acquisition of a renewed vision of themselves and their own experience, of reality, of others, of the “outside” world and of the values of authentic democracy that govern civil life, remaining sensitive to the opportunities that life offers even in contexts of deprivation, suffering and alienation.

Conclusion

In the current conditions of Italian prisons, the re-education process is strongly compromised and harnessed in a daily life that tends to inhibit and doesn't allow the expression of the potential of the individuals involved, in a logic of treatment – in the worst cases of pure containment – rather than of empowerment of the person.

This is the main criticism: there is often a gap between legislation and practices, between punishment conceived, applied and experienced. The effort should be to build a detention space in which the inmate is really the protagonist of his/her lifelong learning path and not just re-education. It is a matter of imagining possible declines of education in prison that make it not a place where the offender ends up, but where he/she can start again, not a limit within but a threshold (Lizzola, 2017), where inmates are accompanied towards freedom, respecting their will to choose and redesign life. An “inside” that constantly looks to the “outside”, a test of freedom, which generates individual changes as well as collective security.

References

- Antigone (2020). Il carcere al tempo del coronavirus. XVI Rapporto sulle condizioni di detenzione. <https://www.antigone.it/news/antigone-news/3301-il-carcere-al-tempodel-coronavirus-xvi-rapporto-di-antigone-sulle-condizioni-di-detenzione>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Oxford: Polity.
- Decembrotto, L. & Friso, V. (2018). *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Milano: Guerini.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Lizzola, I. (2017). *La scuola prigioniera. L'esperienza scolastica in carcere*. Milano: Franco Angeli.
- O'Brien, R. (2010). The Learning Prison, Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce Prison Learning Network. http://www.thersa.org/_data/assets/pdf_file/0006/278925/RSA_The-Learning-Prison-report.pdf.
- Zecca, L. & La Fortuna, A. (2018). Ripensare la scuola in carcere: un'esperienza di student voice. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), 438-456.
- Zizioli E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Firenze: Le Lettere.

PRISON EDUCATION IN FRANCE

Julien Vieira

jvieira@hotmail.fr

University of Bordeaux (France)

Abstract

This article proposes to expose the evolution of French policies in terms of education in prisons. A history indicating the main stages makes it possible to show the evolution. This first approach is supported by the presentation of the legal framework that has been made by national and international standards based on important founding texts. Examples of educational and cultural projects in French prisons then give a concrete dimension to our analysis. This highlights the need to make further progress towards the objectives of resilience and social reintegration, which could usefully be based on an extension of the uses of digital technology by prisoners.

Keywords: Education, Prisons, Rehabilitation

Introduction

The following aphorism has been attributed to Victor Hugo: “When you open a school, you avoid, twenty years later, opening a prison” (Grelley, 2016). In the same spirit, in his work *Written after visiting a penal colony*, in 1853, he considered that “every child we teach is a man we win. Ninety thieves out of a hundred who are in prison, have never been to school once, and do not know how to read, and sign with a cross”. Characteristic of his social thought applied to the prison environment, these sentences reflect the whole issue of access to education and culture for each prisoner.

The evolution of policies for the reintegration of prisoners through culture and education is particularly recent. This article aims to trace the history of French policies pursuing this objective, the legal framework that has been made by

national and international standards and, finally, concrete examples.

I. The History of Education and Culture in the French Prison System

Although the question of the reintegration into society of French inmates by the prison system is not new, and has been the subject of numerous debates, the concrete implementation of measures aimed at education and culture in prisons is not even 100 years old.

Until the 18th century the question did not exist insofar as there was no real French prison system. Indeed, until that time, among the penalties that existed, imprisonment for criminal reasons was far from being a primary option. The penalties are gradually as follows: the pecuniary fine, exile, the galley, corporal punishment, the death penalty.

Thus, confinement is simply consubstantial with poverty insofar as the people who see themselves inflicted with confinement in a jail are those who cannot, for lack of means, pay the pecuniary fine to which they have been condemned. To a lesser extent, the people who are subject to confinement are the enemies of the kingdom. Therefore, confinement is not a natural option.

It was not until 1791 that the prison became, through the consecration of the first Penal Code, a central element of the French repressive system (Petit, 1991). However, it was not until a hundred years later, in 1891 to be precise, that the question of the training of prisoners was the subject of concrete measures by the establishment of a

prison inspectorate, the objective of which was based on the improvement of conditions of imprisonment (Nocula, 2019).

The impact on the collective consciousness of the atrocities of the Second World War and the oppression of the Vichy regime led to a rethinking of the function of the prison in order to no longer see it simply as a punishment. As part of this evolution of thinking, 1945 was the year that saw the appearance of a prison social service. With this reform, the organization of the prison system is thus deployed, which is based on a new philosophy: the humanization of imprisonment and the disappearance of degrading treatments.

Thus, the “Amor” reform, bearing the name of the new director of the penitentiary administration, aims to achieve the amendment and social reclassification of convicts¹.

From this perspective, the objectives of the prison social service are diverse: paramedical, professional training, culture through access to libraries, preparation of conditional releases, supervision of prison visitors, etc. (Faugeron & Le Boulaire, 1988).

From this reform, the changes took place in successive waves in order to move ever closer to the goal of quality of the prison system, health and social care and reintegration to reduce the dissocializing and stigmatizing character of incarceration. Here we detail the main steps:

- 1960s: dissemination of literature.
- 1963: National Education allows the intervention of teachers in prisons in order to ensure that prisoners can continue their schooling and have knowledge for their professional reintegration.
- 1970s: the introduction of cultural activities in prisons through the organization of workshops, particularly in theatre.
- 1981: François Mitterrand comes to power. Minister of Culture Jack Lang and Keeper of the Seals Robert Badinter implement an agreement to develop cultural activities in prison.

- 1986: First official partnership between the Ministries of Culture and Justice. Four objectives: the reintegration of prisoners, the encouragement of artistic work, the development of personnel and the association of local authorities.
- 1987: Prison becomes a public service.
- 1990: Second protocol signed between the Ministries of Culture and Justice in order to reinforce the achievements of the first.
- 1999: Creation of prison services for integration and probation (SPIP). Institution whose purpose is in particular to implement artistic projects in the prison environment.
- 2009: Third protocol signed between the Ministries of Culture and Justice which places culture and education on the same level of priority as health.

II. The legal framework of education and culture in French prisons

INTERNATIONAL LAW

Universal Declaration of Human Rights of December 10, 1948

Section 26:

“1. Everyone has the right to education.

...

2. Education should aim at the full development of the human personality and at the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It must promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial or religious groups, as well as the development of the activities of the United Nations for the maintenance of peace.”

¹ *Prison policy: chronology.* <https://www.vie-publique.fr/eclairage/269812-politique-penitentiaire-chronologie>

Section 27:

“Everyone has the right to take part freely in the cultural life of the community, to enjoy the arts and to share in scientific progress and the benefits resulting therefrom”.

In 2004, the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights produced a Human Rights Training Manual for prison staff. On the basis of the principles cited above, the High Commissioner (2004), specifies that:

Educational and cultural activities must be planned and considered, including access to an adequate library.

Educational activities in prison should aim at developing the whole personality, taking into account the social, economic and cultural background of prisoners.

Educational activities should be compulsory for young prisoners and for the illiterate. It is the responsibility of prison authorities to give high priority to this aspect of educational activities.

The outside community should participate as much as possible in educational and cultural activities in prisons.

The right to education and culture in prisons is more specifically enshrined in the following international texts:

- Principle 6 of the Basic Principles for the Treatment of Prisoners, adopted by the General Assembly in its resolution 45/111 of 14 December 1990.
- Economic and Social Council resolution 1990/20 of 24 May 1990 dealing with education in prisons in paragraph 3.
- United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice, adopted by the General Assembly in its resolution 40/33 of 29 November 1985.

Council of Europe. First adopted in 1973 and revised in 1987, 2006 and 2020, the EPRs set out eight of the fundamental principles as well as prison rules. In particular, they provide that every prisoner has the right to an education and “*shall not be penalised, financially or otherwise, by their participation in educational activities...*” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2004).

These rules establish a legal framework for the implementation of programs aimed at comprehensive and individualized education, the fight against illiteracy, learning to calculate, vocational training and educational actions for incarcerated minors.

FRENCH LAW

With the creation in 1999² of prison integration and probation services (SPIP), France is one of the rare countries to have institutionalized artistic projects in the prison environment. The SPIPs are decentralized services distributed by department. Their mission is to ensure the control and monitoring of people placed in an open environment as well as in a closed environment. In particular, through the implementation of various programmes, they promote culture and education with a view to reintegration (Siganos, 2007). Their missions are governed by articles D.573 and D.574 of the Code of Criminal Procedure. Article D.573 provides that:

The penitentiary integration and probation service, with the participation, where appropriate, of other State services, local authorities and all public or private bodies, promotes access to rights and integration mechanisms. common law of detainees and persons entrusted to it by the judicial authorities.

EUROPEAN LAW

European regulations are an important source of the European Prison Rules (EPR) adopted by the

² Decree No. 99-276 of April 13, 1999, amending the Code of Criminal Procedure (third part: Decrees) and establishing prison integration and probation services.

III. Concrete examples of educational and cultural projects in French prisons

The programs and actors in the service of education and culture for French prisoners are multiple:

These actions are implemented by art historians, philosophers, cultural mediators, artists guided by artistic issues, actors whose income is mainly based on interventions with atypical audiences, social educators, association volunteers. Finally, despite the difficulties in naming these actions (project, workshop, cultural activity, artistic, plastic, photo, etc.), this heterogeneous set is classified under the word "culture". (Saurier, 2015)

PRISON EDUCATION

More than half of the prisoners have no real professional qualification and have at best, a level of primary education³. The illiteracy rate of the prison population is approximately 10.9%, which is higher than the national average.

This is why a partnership agreement was signed between the Ministry of Justice and the Ministry of National Education on December 8, 2011, in order to standardize reintegration through education⁴.

This agreement lays down the conditions of access to training and education for prisoners. It sets the objectives, the missions as well as the means made available in order to ensure constant education and the preparation of diplomas. The purpose of this approach is to enable prisoners to acquire the knowledge and skills necessary to reintegrate into social and professional life. Thus, it is the National Education which finances the teaching hours and appoints the teachers assigned to a ULE (local teaching unit).

In 2019-2020⁵:

- Number of teaching hours offered to prisoners, per week: 14,622 hours
- Ratio: 21.93 hours per 100 inmates.
- Average number of hours of teaching for people enrolled per week: 6.10 hours.

PRISON CULTURE

The SPIPs, by maintaining privileged links with the cultural structures of cities and departments as well as decentralized services of the Ministry of Culture and Communication, implement a large range of activities adapted to prisoners: plastic arts, music, art workshops. writing, theatre...⁶

A wide choice of activities relating to the visual arts are offered to prisoners: painting, sculpture, photography, graphics, design and techniques relating to crafts. Since 2009, the prisons have organized a comic strip competition for prisoners, *Transmurailles*. This competition consisting of participants making comic strips allows the winner to be exposed to the international comic strip festival in Angoulême.

Music and choreography are the subject of many proposals in prisons: initiation to musical expression, exploration of the senses and body language... For example, the Interregional Directorate of Penitentiary Services (DISP) of Rennes allows a summer tour in prison every year in partnership with the Orchestre symphonique de Bretagne⁷.

From 1945, the creation of libraries in the prison environment had a particularly important function in the social policies linked to this universe. From now on, each prison has a library accessible to all prisoners. In these places of culture, animations are implemented in order to encourage readers to discover different types of works. The production of writing work by prisoners (autobiography, poem, writing plays) is also very present. In March 2022, the Ministers of Justice and Culture launched a "Goncourt of detainees" in prison. This event consists of the selection of fifteen works by the Goncourt Academy which will be proposed for deliberation and to the votes of the persons detained in 30 penitentiary institutions which will have applied. Similar to the Goncourt des Lycéens, this initiative has, according to the Minister of Justice, "*the aim of getting prisoners interested in literature "to better" reintegrate them into the social body"*⁸

³ <http://www.justice.gouv.fr/prison-et-reinsertion-10036/la-vie-en-detention-10039/la-formation-et-lenseignement-12000.html>

⁴ <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo3/MENE1135249C.htm>

⁵ <http://www.justice.gouv.fr/artpix/VDEFBADAPA4opt.pdf>

⁶ <http://www.justice.gouv.fr/prison-et-reinsertion-10036/la-vie-en-detention-10039/la-culture-11999.html>

The production of shows also occupies an important part in prison social policies: theatre, music, dance, street arts and urban cultures... Many activities are offered by the national stages, theatres or even choreographic centres in order to offer prisoners the possibility of approaching the world of performing arts⁹. This kind of initiative has also given rise to a French film released in 2021, *Un triomphe*, by Emmanuel Courcol. This film, inspired by a true story, relates the daily life of an actor who has agreed to lead a theatre workshop in prison. In addition, a film by director Étienne Comar is being released in cinemas at the time of writing this article (film release date April 14, 2022). It is titled *A l'ombre des filles* and features a renowned lyrical singer who organizes a singing workshop for women in prison. The presence on the screens of these two films shows that this theme of cultural expression in prison arouses a certain interest on the part of cinema professionals and resonates with the public.

Conclusions and perspectives

It is interesting to analyse the impact of these successive measures and reforms on the mobilization of the capacities of openness and resilience of prisoners in order to facilitate their reintegration into society and the world of work. One of the avenues worth exploring concerns the use of ICT (Information and Communication Technologies) in prison environments. This partly meets the objectives of an Erasmus+ project called SPOC (*Small Private Offline Courses*) which has just ended in August 2021 and whose contents have been exposed in the booklet, *State of the art of education and digital pedagogical practices in prison*.

The SPOC in prison project is aimed at inmates and their trainers and offers them the opportunity to develop digital skills: for the former, thanks to a learning path that articulates a set of digital modules on various themes and built from digital educational objectives; for the latter through training activities in digital educational engineering.¹⁰

The contribution of digital technology in detention (NED) is an experiment set up in 2021 in France in three pilot prisons. This constitutes progress (Aubin-Gardé, 2020), but it is still limited. Indeed, if it is planned to equip prisoners with digital tablets, this is not intended to give them access "outside" via digital networks, but to allow them to consult their personal account, or to send a request to the administration. The reasons invoked are those of security in the prisons.

While other countries have already made progress in this direction, it appears that France has significant progress to make so that Internet and digital uses can "enter prisons" and be used regularly by prisoners. Currently, this is not the case, and this situation only adds a (digital) divide to another (social) divide¹¹. At a time when the use of digital technologies is part of everyday life, and absolutely essential to the management of everyday life and to the exercise of most professions, it is unlikely to claim to promote the reintegration of people released from detention if they are not provided with this tool.

References

- Aubin-Gardé, Nathalie. *The contribution of Digital Detention (the NED) in the maintenance of family ties and professional reintegration*, Master's thesis in the Law of the Execution of Sentences and Human Rights, Ensap, University of Bordeaux, 2020.
- Grelley, Pierre, "Counterpoint – "He who opens a school door, closes a prison""", *Informations sociales*, 2016/1 (n° 192), p. 86. DOI: 10.3917/inso.192.0086. URL: <https://www-cairn-info.docelec.u-bordeaux.fr/revue-informations-sociales-2016-1-page-86.html>
- Faugeron, Claude & Le Boulaire, Jean-Michel. "The creation of the prison social service and the development of prison reform in France from 1945 to 1958" in *Déviance et société*, 1988 - Vol. 12 - No. 4. pp. 317-359.

⁷<http://www.justice.gouv.fr/prison-et-reinsertion-10036/tournee-de-lordre-symphonique-de-bretagne-24557.html>

⁸<https://www.francetvinfo.fr/culture/livres/prix-litteraires/les-Ministres-de-la-justice-et-de-la-culture-lancent-un-goncourt-des-detenus-en-prison5014291.html>

⁹ <http://www.justice.gouv.fr/prison-et-reinsertion-10036/la-vie-en-detention-10039/la-culture-11999.html#arts%20plastiques>

¹⁰ *State of the art of education and digital pedagogical practices in prison*, Paul Valéry University, Montpellier.

https://www.univ-montp3.fr/sites/default/files/spoc_in_prison_etat_de_l_art_sept2020.pdf

¹¹ National Observatory of Prisons, Digital divide: prisons, a "white zone", article from 21 Feb. 2022

<https://oip.org/analyse/fracture-numerique-les-prisons-une-zone-blanche/>

Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, *Human Rights Training Manual for Prison Staff*, 2004, p. 118.

Nocula Lucile, *Putting on a play in prison: an ideal under constraint?* Thesis of the Master 2 Artistic Creation, Performing Arts course, Grenoble Alpes University, 2019.

Petit, Jacques-Guy (dir.), *History of the galleys, prisons and prisons - 13th – 20th centuries*, Toulouse, Privat Historical Libraries, 1991, p.17.

Saurier, Delphine, "Introduction", *Culture & Museums*, 26, 2015, 13-22.

Siganos, Florine, *Cultural action in prison: for a redefinition of the meaning of punishment*, Paris, l'Harmattan, "Social logics. Cultural Studies Series", 2007, p. 16.

PRISON EDUCATION IN SLOVENIA

Vesna Mielitz

vesna.mielitz@cdi-univerzum.si

Polona Franko

polona.franko@cdi-univerzum.si

CDI Univerzum, Adult Education (Ljubljana, Slovenia)

Abstract

Slovenia has one female prison and it is in a separate location from other male prisons. It is strongly connected with other educational institutions that provide workshops, courses, and formal education. The professional staff of the prison also offers consultations and great motivation for their involvement in education.

Depending on the level of protection and restriction of freedom of movement, convicts serve a prison sentence in a closed, semi-open or open regime. The special feature of the female prison is that convicted women in semi-open and open regimes can move in the prison park, which is outside the castle building without fences or walls, as well as those sentenced in closed regime, if there are no security concerns. Slovenian prisons are highly focused on interdisciplinary approach.

Keywords: prison education, Slovenian female prison, activities and treatment programs

Introduction

The Slovenian population is 2,1 million and we have been independent since 1991. One of the ministries since then is the Ministry of Justice. The Ministry of Justice performs tasks in the following areas: organisation and status of the courts, State Prosecutor's Office, State Attorney's Office, Constitutional Court and Ombudsman, supervision of the operation of the State Prosecutor's Office and State Attorney's Office and other types of judicial supervision provided by law, as well as civil and punitive law.

Within the Ministry of Justice there are also two bodies: the Prison Administration of the Republic

of Slovenia and the Probation Administration. The Prison Administration of the Republic of Slovenia ensures the enforcement of criminal sanctions, detention, prison sentences, alternative prison sentences and the educational measures of placing a minor into a correctional home.

The Prison Administration ensures the comprehensive enforcement of the rights and obligations of imprisoned persons and deals with the development of various forms and methods of work with imprisoned persons. Successful support and cooperation are carried out in the programmes for the social reintegration of convicted persons, with the focus on ensuring and maintaining the prisoners' dignity.

The Prison Administration is aware that with an active prison system it shapes a safer society; therefore, it strives for smart, inclusive, and sustainable social growth.

The Prison Administration operates in 14 locations across the country. The capacity of all prisons together is 1345 and now it is full occupied (S. Rems Majerle, personal communication, March 31, 2022). Each prison has an open, a semi-open and a closed section. Within the prison there are different levels of security and restrictions of freedom (URSIKS, 2022).



Photograph 1 - Ig Prison by Ana Kovač¹

IG FEMALE PRISON

The Ig prison is the only adult women prison in Slovenia. It is situated near Ljubljana in an old castle. The castle is over 500 years old. The central castle building is a two-storey building located around an arcaded courtyard. The building next to the castle was renovated in 2016 for the convicts who are serving their prison sentences in the open regime. The prison operates in buildings that were not built for such a purpose. A more appropriate architectural design could significantly improve the quality of the life of convicted women during their imprisonment and their preparation for reintegration into society.

A serious problem with the prison is that it does not have adequate facilities for convicted mothers with children and juveniles and convicted women who require special care for health reasons. Due to

facility's age and non-functionality and the lack of accompanying premises for carrying out various activities during the sentence, the project of solving the prison's spatial problems at the existing location is being carried out, which includes the renovation and extension of the prison, which will provide society, imprisoned persons and employees with a modern, safe, humane and inclusive prison, aimed at rehabilitation.

The Republic of Slovenia recognises female prisoners as a specific vulnerable group of society. When carrying out the prison enforcement, the Ministry of Justice acknowledges different international acts of the United Nations (UN), which highlight special needs of women in prisons (e.g. UN, 1980), (Glavica & Erpič, 2019).

In the Vienna Declaration (1993), the UN

¹<https://siol.net/novice/slovenija/zenske-v-grajskem-okolju-117435>

called on members to commit and develop recommendations and policies on the special needs of women prisoners. It is also proposed that the criminal justice system pay special attention to the issue of women in it and that the special needs of women are considered when working with them, and that employees should be properly trained for this (UN, 1993).

Categories of prisoners

The convicts of the Ig prison serve prison sentence from the area of all judicial districts in the Republic of Slovenia, no matter the duration of imprisonment imposed as well as younger adult convicts (up to 23 years of age), juveniles and those in detention. The authorities also enforce alternative imprisonment there.

Convicts	58
Detainees	14
Together	71
Spatial capacity	99
Occupancy (%)	72,7

Table 1 - Number and structure of prisoners (01.02.2022)

In accordance with its capacities, the Ig Prison attempts to consider the specifics of women prisoners, including in terms of releasing the regime as soon as possible (freer regime, granting both institutional and extra-institutional benefits), enables as much contact with children, partners, family (visits, telephone contacts), but it is necessary to emphasize the spatial limitations due to the architectural unsuitability of the building in which the prison is located. However, a new prison is under construction on the existing location which will provide a modern, safe, human, inclusive and socialised oriented prison.

Level of protection

Depending on the level of protection and restriction of freedom of movement, convicts serve a prison sentence in a closed, semi-open or open regime. Convicted women in different regimes

now live separately (closed regime on the 2nd floor, semi-open regime on the 1st floor and open regime in a separate building next to the castle building). All living quarters (except detention) are kept unlocked (even at night).

Another special feature of the female prison is that convicted women in semi-open and open regimes can move in the prison park, which is outside the castle building without fences or walls, as well as those with closed regime, if there are no security concerns. Women in open regime can go to a nearby store in town and visit the library. In accordance with the regulations in the field of the execution of imprisonment sentences, convicted women may benefit from free exits from the institution (up to 53 hours). Women in the closed regime are allowed an exit up to twice or three times a month, convicts in the semi-open regime up to four times a month and in open regime up to five times a month.

Under which regime the prisoner will serve her sentence is determined by professional judgment of whether the prisoner will abuse the milder regime or not. The criteria for determining the regime are whether the convict comes to serve the prison sentence on their own or is brought in by the police, pre-conviction, addiction problems, open criminal proceedings, and security assessment. The transfer of convicts from a freer to a stricter regime is carried out in the case of abuse of the regime rules, such as violation of the therapeutic agreement of addiction, abuse of extra-institutional benefits, etc. (Glavica & Erpič, 2019).

Some of the characteristics of imprisoned women are much different from those of men, the needs of women prisoners have to be adequately addressed to significantly reduce their distress and risky behaviour. The serving of a prison sentence must include special programmes for women with the possibility of including their children. The perception of a woman prisoner is excluded and is totally opposite. The roles attributed to women by society have a negative impact not only on the perception of women in prison by those around them, but also to a large extent on their own perception. The first interview when women enter prison focuses on this issue. Convicted women require significant financial resources for transport

costs to their hometown, so many rely on the help of relatives, as the financial reward while working in prison is not enough to cover these costs. In order to provide prisoners with the best possible living conditions, the institution constantly strives to improve the spatial conditions. Many rooms have been adapted to the convicts' needs. With a purpose of maintaining the best possible contact with their relatives they can use tablets with the Skype programme (*Letno poročilo 2021 – Zavod za prestajanje kazni zapora Ig, 2022*).

Treatment programs

Professional staff at the Slovenian prison includes pedagogues, psychologists, social workers, medical staff, instructors, and judicial police officers. They have adopted interdisciplinary approach, therefore the goals that the professional staff aim to achieve with the prisoners are monitoring convicted women in terms of their adjustment to life in the institution, relieving them of the hardships associated with deprivation and restriction of liberty, and training them to live freely in accordance with social norms and providing conditions for decent integration back into society after they have served their sentence (*Letno poročilo 2021 – Zavod za prestajanje kazni zapora Ig, 2022*).

During the admission period, a personal plan is prepared, which is an individualized program of serving a prison sentence based on an assessment of the needs and risks of the convicts during and after release, with the aim of preparing them for life in freedom, in accordance with social norms and eliminating the risk of reoffending. This is also a practice in male prisons.

The assessment is prepared by the professional staff of the institution based on interviews of prisoners and other data collected during the reception period. With a personal plan, which defines all activities during the serving of the prison sentence, such as contacts with close family members and other persons, forms, and programs of treatment (integrity offenses, drug and alcohol problems, violence, suicide preventions and self-harm), education and leisure activities, work, and social inclusion. Prisoners are informed and motivated by the professional staff to participate actively. This way of spending their free time actively strengthens their positive self-image and social relationships (Glavica & Erpič, 2019).

Activities in the Ig female prison

The Ig prison also actively cooperates with non-governmental organisations such as associations helping with drug problems, and other problems that occur during a prison sentence as well as regulating life after the prison. For the convicted women it is not compulsory to work while serving their prison sentence, but the institution strives to make work available for as many convicts as possible who are able to work. By providing work, the convicts are able to maintain, develop, and increase their professional skills. Special emphasis is placed on gaining work experience and creating a positive attitude towards work for a more successful integration into society after the end of their sentence. The mental and physical abilities of the individual are considered to allow them to work and, as far as possible, their motivation. Before being assigned to work, they undergo a medical examination and training in occupational safety. Convicts can work within the institutional company Rinka, which is a Public Economic Institution for manual production or doing different housework, such as in the kitchen, laundry, maintenance work, cleaning, and garden work. They can also work outside the institution if this is in accordance with their personal plan.

Convicts are motivated to participate in education programs and for this they receive additional counselling and assistance to organise activities for participation in these programs, as well as incentives and concrete forms of assistance (communication with educational institutions, assistance in purchasing teaching materials, taking exams, etc.), (*Letno poročilo 2021 – Zavod za prestajanje kazni zapora Ig, 2022*).

Cooperation

CDI Univerzum organises educational programs tailored to different focus groups and provides a special place also for prisoners, where they can adjust, more easily, to later life outside the prison with our help. We run formal programmes at the Ig female prison, where we provide special consultations and guidance to women serving a prison sentence. In 2015 we completed a very successful international project. It influenced the national body and, since then, we have been

conducting the national project “Development of work competencies of prisoners” with the Ministry of Justice, which was launched in 2016. The project allows us to organise occupational therapy and training to obtain National Vocational Qualifications for cleaners and cooking assistants. National Vocational Qualifications give convicts an opportunity to assess and validate knowledge and skills obtained through non-formal learning. Every year, we organise over 10 different trainings and workshops at the female prison, with more than 300 learning hours. In this way, the inmates also increase their chances of employability after serving their sentences by obtaining the necessary qualifications for the labour market. For the fourth consecutive year, the convicts had the opportunity to join the project, which aims to empower participants to approach the labour market, as well as gain additional competencies such as communication in their mother tongue, learning to learn, social skills, cultural awareness, and expression, as well as digital literacy. The institution also strives and encourages convicts to spend their free time as efficiently and actively as possible. This way of spending time in prison strengthens their positive self-image and interpersonal relationships. Their suffering is alleviated, which also helps to reduce risky behaviour and maintain security.

Female convicts who have any health restrictions for inclusion in regular work can be included in occupational therapy within the project “Development of work competencies of prisoners” (see products produced by inmates below). Through work and occupational therapy, inmates are provided with active time spent while serving their sentences and acquire different skills to integrate into society after their release. With occupational therapy women in prison gain perseverance, precision, concentration and motivation for work, a better attitude as well as respect for others and for the results. After each therapy, they evaluate each prisoner with descriptive feedback assessments. The institution also organises creative workshops with a wide range of themes to promote creative expression. Women in the Ig prison can paint, embroider, sew, make greetings cards, decorations and jewellery. They are actively involved in many events that they organize themselves, with the help of staff members, who have been significantly reduced due to the epidemiological situation last year. They also fill their free time with recreational and literary activities and look after the surroundings of the institution.

Photograph 2 - Products of prisoners at the Ig prison within the project “Development of work competencies of prisoners” and leisure activities. Author: Ig Prison.



References

Glavica, T. & Erpič, V. (2019). Ženske na prestajanju kazni zapora v zavodu za prestajanje kazni zapora Ig. O posebnem položaju žensk v zaporih, *Prispevki in izbrani mednarodni akti*, 29-40.

Letno poročilo 2021 (2022). Zavod za prestajanje kazni zapora Ig. Poročilo Zavoda za prestajanje kazni zapora Ig.

United Nations (1993). Retrieved March 21st, 2022, from: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action>

URSIKS (2022). Retrieved March 23rd, 2022, from: <https://www.gov.si/drzavni-organi/organi-v-sestavi/uprava-za-izvrsevanje-kazenskih-sankcij/o-upravi/>

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PENITENCIÁRIAS DE MOÇAMBIQUE

Júlio André Vilanculos

julioandrevilanculos@gmail.com

Universidade Metodista Unida de Moçambique (Moçambique)

Resumo

Quando se visita os estabelecimentos penitenciários em Moçambique, uma das situações notórias é o facto de estas se encontrarem superlotadas de jovens de ambos sexos, o que, em nosso entender, esta população poderia dar um contributo mais decisivo para o desenvolvimento da pátria moçambicana se participasse no processo de ensino/formação durante o tempo do cumprimento das suas penas. Embora esteja destacado no Diploma Ministerial n.º 26/2019 de 27 de Dezembro, artigo 12 alínea g), que a educação e formação fazem parte de um dos direitos a que os reclusos em Moçambique gozam, a sua efetivação e adesão deixa muito a desejar, porque olhando para o campo prático, o número dos que participam em aulas ministradas nas penitenciárias é muito reduzido, mesmo quando o próprio governo e organizações não-governamentais promovem planos para o processo de ensino/formação para garantir o saber ser, fazer e estar.

Tudo indica a existência de falta de dinamismo e iniciativa por parte de quem tem poder para que os reclusos possam aderir a projectos de educação. Consequentemente, no decurso das suas penas, estes têm encontrado muitas dificuldades no processo de socialização podendo alguns correr o risco de voltarem a ser novamente recolhidos para as penitenciárias. O que se nota é que tanto a Constituição da República como a Lei do Sistema Nacional de Educação não tratam com especificidade a questão da educação nas penitenciárias, podendo tal induzir-nos a pensar que esta possa não se constituir como uma prioridade para o governo moçambicano.

Infelizmente, a falta de incentivos à participação em programas de educação/formação em meio

penitenciário resulta na pouca atratividade à sua frequência por parte da população reclusa. Esta é, seguramente, uma das principais dificuldades com que se debatem actores penitenciários e educativos, nomeadamente, quando a sua participação não confere um retorno financeiro imediato, face ao exercício, por exemplo, de uma actividade laboral na prisão. Ademais, a decisão final de redução das suas penas em virtude da frequência de actividades educativas/formativas competir (somente) aos actores judiciais é, igualmente, um factor dissuasor, pois tal não significa que, efectivamente, venham a conseguir esse desiderato.

Este estudo tem como objectivo abordar questões ligadas ao novo projecto de Educação nas penitenciárias introduzido em Moçambique.

Palavras-chave: Estabelecimento Penitenciário, Socialização, Ensino/Formação

Conceito de Penitenciária

Para Foucault (2005), citado por Alberto (2019), penitenciária é um espaço de poder, constituindo-se em 'Aparelho de Estado', no qual a disciplina se assume como uma das condições centrais no seio do espaço do poder como a prisão. Foucault (2005), ainda citado por Alberto (2019), refere que a penitenciária serve um propósito de aparelho disciplinar e exaustivo, formando a seu cargo a totalidade dos aspectos do individuo, nomeadamente, a sua preparação física, a sua aptidão para o trabalho, o seu comportamento quotidiano, a sua atitude moral e disposições e, por isso, ser deve ser classificada como instituição completa e austera.

Educação nas penitenciárias em Moçambique (Província de Inhambane)

Este projecto arrancou no ano de 2021 no mês de Abril sob a coordenação da Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM) instituição pertencente à Igreja Metodista Unida em Moçambique.

A história do surgimento deste Projecto encontra-se ligada à Professora Catedrática, Estela Ribeiro Lamas¹, e ao Prof. Doutor José Alberto Pinto². A Professora Estela usando das suas amizades com o professor José Pinto convidou-o a pensar na possibilidade de ajudar a UMUM a introduzir a Educação nas Penitenciárias em Moçambique, começando pela província de Inhambane (região sul de Moçambique), deixando para a Universidade a coordenação do Projecto. Logo, de imediato, iniciaram-se os contactos com o Director das Penitenciárias na Província de Inhambane e com o SERNAP (Serviço Nacional de Penitenciárias) tendo a UMUM sido oficialmente autorizada a introduzir este Programa. Assim, apraz-nos registar que este projecto está já autorizado e encontra-se a ser implementado em Moçambique.

O projecto iniciou-se com duas turmas de alfabetização em dois estabelecimentos penitenciários na cidade de Inhambane, sendo um distrital e outro provincial. Até ao momento continua a funcionar com as duas turmas nos dois locais. Para garantir o funcionamento legal do projecto foi necessária a assinatura de um memorando entre a Universidade Metodista Unida de Moçambique e os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia de Inhambane (SDEJTI), sendo que, cada uma destas instituições assumiu as seguintes obrigações, a saber:

A Universidade Metodista Unida de Moçambique responsabiliza-se por:

- Fornecer material ao aluno (esferográficas, cadernos, lápis de carvão e borrachas);
- Pagar subsídios mensais aos educadores, obedecendo o período de 10 meses anuais aplicado pelo Governo de Moçambique;
- Fazer visitas rotineiras para aferir do decurso normal das aulas;
- Manter o contacto com a Direcção Provincial e o Serviço Nacional Penitenciário com o intuito de fazer saber sobre o decurso das aulas.

Ao SDEJTI competem as seguintes obrigações:

- Garantir a presença da UMUM nas cerimónias de abertura do ano lectivo nas penitenciárias;
- Disponibilizar educadores contratados, conforme estipulado na lei;
- Disponibilizar os materiais (calendários, planos anuais de ensino, manuais de professores, giz, quadro preto);
- Assistência técnica;
- Preenchimento de mapas estatísticos;
- Elaboração de relatórios trimestrais do decurso das aulas;
- Apoio na capacitação dos educadores;
- Ajudar no levantamento das necessidades, para garantir o bom funcionamento do processo de ensino e aprendizagem.

¹ Foi membro da Comissão Instaladora da UMUM, desde a elaboração do Projecto, sua aprovação pelo Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior de Moçambique, até ao início do processo de leccionação. Neste momento, a Professora Doutora Estela Lamas coordena o curso do Mestrado em Pedagogia e Didática.

² Presidente da Associação Portuguesa de Educação nas Prisões (APENP).

Para além das duas instituições envolvidas (UMUM e SDEJT), o projecto conta com dois formadores e os reclusos que participam na formação num total de 106 (101 homens e 5 mulheres), divididos em cinco turmas (3 sob tutela do governo de Inhambane e 2 sob responsabilidade da UMUM), como demonstra a informação a seguir:

Penitenciária Distrital de Inhambane

Uma turma com 20 alfabetizando³ todos do sexo masculino.

Penitenciária Provincial

Uma turma com 22 alfabetizando todos do sexo masculino.

Duas turmas do primeiro ano de Educação de Jovens e Adultos⁴ (uma com 22 estudantes, sendo 17 homens e 5 mulheres, e outra com 22 estudantes, ambos do sexo masculino).

Uma turma do segundo ano com 20 estudantes, todos do sexo masculino.

Objectivos e Potencialidades do Projeto

Este projecto tem como principais objectivos a educação para o aumento das qualificações da população prisional, com vista a garantir a sua reinserção após cumprimento das suas penas. No seguimento do defendido por Cezerilo (2013), que nos remete para o facto de a educação ser um meio reabilitativo do recluso, adstrito ao serviço penitenciário, o recluso que não estiver inserido em actividades, sejam elas manuais ou académicas, dificilmente estará dentro do processo de reabilitação, reeducação e posterior reinserção na sociedade, com elevada probabilidade de reincidência no crime.

Da pesquisa efectuada ao projecto da educação, observou-se existir um enorme potencial no campo da formação técnico-profissional, nomeadamente, em áreas como a carpintaria, corte e costura e latoaria, assim como para o Ensino Superior, uma vez que alguns dos reclusos têm já a 12ª classe concluída (classe que garante o ingresso no Ensino Superior em Moçambique). Nós, como promotores deste projecto, temos a certeza que, introduzindo tais especialidades (costura, carpintaria), haverá maior adesão dos jovens que estão nas penitenciárias, uma vez que, à sua participação nestes não são exigidas qualificações académicas bastando apenas fazer o trabalho com eficácia.

Dificuldades

Na secção das dificuldades, importa referir que algumas destas são enfrentadas pela UMUM e outras dizem respeito aos próprios locais onde o processo de educação está sendo levado a cabo. A UMUM depara-se com falta de financiamento para a implementação deste projecto de educação na área de formação técnico-profissional, assim como para a introdução do Ensino Superior.

Aumentar os subsídios dos formadores, para que possam sentir-se mais motivadas para o trabalho com a população reclusa, em conjunto com a falta de adesão de muitos reclusos para o projecto de educação, são dois dos principais factores a ter em conta.

No que concernem as penitenciárias, a maior dificuldade prende-se com a falta de espaços condignos, carteiras, cadeiras, mesas e outros para garantir o seu bom funcionamento. Uma outra dificuldade notada tem a ver com o facto de alguns reclusos, após iniciarem a sua formação, interromperem esta, em virtude de terem atingido o fim das suas penas, sem a possibilidade de continuidade no meio exterior.

³ O programa de alfabetização tem a duração de 2 anos. Os alunos que concluem o segundo ano do programa podem passar para o primeiro ano de Educação de Jovens e Adultos.

⁴ O programa de Jovens e Adultos tem a duração de 4 anos e é equivalente à 6ª classe do Sistema Nacional de Educação (SNE). Findo este período com sucesso, os estudantes passam para a 7ª classe do SNE.

Conclusões e visão de futuro para o Projecto de Educação nas Penitenciárias

A introdução deste projecto piloto suscitou na UMUM uma perspectiva de se implementarem cursos de formação técnico-profissional numa primeira fase, bem como a possibilidade de se introduzir o Ensino Superior, visto que há muitos jovens, que estão a cumprir as suas penas e que já concluíram o Ensino Secundário do segundo grau, sendo estes o grupo-alvo para o Ensino Superior. Brevemente irão ser introduzidos programas de educação ética e moral, assim como a educação para a cidadania. Para a implementação deste projecto, o papel da UMUM será o de procurar estabelecer parcerias com outras instituições dentro e fora do país.

Concluindo, a introdução do projecto de Educação nas Penitenciárias desafia a UMUM a pensar seriamente na população reclusa, uma vez que um tal desígnio procurará, não só respeitar como cumprir um direito inalienável de qualquer cidadão moçambicano – o direito à Educação.

Referências

Alberto, I. A. (2019). *Análise da Implementação da Política Educacional moçambicana, no contexto Peticionário: O caso do Estabelecimento Penitenciário de Maputo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.

Boletim da República. Diploma Ministerial n.º 26/2019, de 27 de Dezembro.

Cezerilo, L. (2013). *Um Olhar para a Janela da Esperança*. Maputo: Alcance Editora.

LEITURA E LIBERDADE: BREVE PANORAMA DA LEITURA EM PRISÕES NO BRASIL HOJE

Valéria Medeiros

medeiros.vs@hotmail.com

Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)

Resumo

O presente artigo pretende fazer um breve percurso da prisão e da educação e leitura nas prisões brasileiras. Os dispositivos legais desde a Constituição Brasileira de 1988 garantem o direito à educação e em 2013, à remição de pena pela leitura. São muitos os desafios, mas a legislação mais recente permite entrever avanços significativos, rumo à recuperação da condição humana promovida pela prisão através da Leitura e sua possibilidade de construção de liberdade e humanização.

Palavras-chave: Prisão, Liberdade, Leitura

Introdução

O Código Penal Francês de 1791 estabeleceu a prisão como instrumento da pena e generalizou-se no mundo. O criminoso passa a ser visto como inimigo social e se faz necessária uma nova legislação para definir o poder de punir delitos para restaurar a ordem social perturbada. Foucault (1987) diz que a prisão se fundamenta na “privação de liberdade”, ressaltando que a liberdade pertence a todos igualmente. Assim, perdê-la tem o mesmo preço para todos. Entendida como castigo, a quantificação da pena em tempo de privação de liberdade de acordo com o delito “a prisão parece traduzir concretamente a ideia de que a infração lesou, mais além da vítima, a sociedade inteira” (Foucault, 1987, p. 196).

O tema que me foi confiado Leitura e Liberdade oferece várias abordagens. Acredito que não possa articular os dois temas sem antes traçar um breve percurso histórico da prisão em si (uma vez que sua função seja justamente a privação de liberdade) e dos dispositivos legais que norteiam a oferta da educação e da leitura, mais específica e recentemente, no Brasil. Apresentar um panorama da leitura em prisões no

Brasil, onde sabidamente a população carcerária é a quarta maior do mundo, é um passo desafiador e incontornável.

Nossa pergunta seria a seguinte: de que maneira a leitura em prisões pode se tornar um instrumento eficaz na ressocialização dos egressos do sistema penal no Brasil? Como transformar o tempo suspenso pela pena de privação de liberdade em algo minimamente transformador dentro do cárcere onde a suspensão da condição humana ocorre para além da privação de liberdade? Mais ainda, uma vez estando em liberdade novamente, como a leitura poderia apontar para um caminho que não leve o egresso de volta ao cárcere.

No Brasil, embora a leitura seja um dos instrumentos fundamentais na ressocialização do condenado, a maioria apresenta baixos índices de escolaridade. Uma parcela significativa não domina as competências básicas de leitura e escrita. É preciso considerar também que este baixo nível de escolaridade afetou suas vidas e muito provavelmente contribuiu para que cometessem delitos.

Igualmente importante é pensar no cotidiano na prisão como uma rede complexa de relações sociais (nas quais consideramos presidiários, policiais penais, gestores e professores quando há) que constitui um universo marginal e paralelo, apesar dos direitos garantidos pelo artigo 11 da Lei de Execução Penal. Sob esta perspectiva – sociológica – a prisão, antes de servir ao propósito de confinamento e recuperação do preso, extrapola os limites das celas e muros para operar como um sismógrafo da política e da história.

Mesmo que essa situação pareça muito nova é ao mesmo tempo antiga para a maioria das pessoas, é apenas sintoma do imaginário brasileiro sobre o

cárcere. No entanto, pouco difere por exemplo de uma prisão europeia em meados do século XVIII, como a Kilmainham Gaol, em Dublin (Irlanda).

1. A Prisão e as Reformas

A maioria das prisões no séc. XVII eram sinônimo de crueldade e degradação. Muitos carcereiros abusavam de suas atribuições com poderes tirânicos. Em sua maioria mal remunerados, viam os prisioneiros como uma de muitas fontes de renda e usavam a força bruta para lucrar com eles. Se o prisioneiro ou sua família fossem ricos, várias celas poderiam ser arranjadas juntamente com toda a comida e bebida que quisessem durante as visitas. A família poderia inclusive morar com o preso. Mas se o prisioneiro fosse pobre ou falido, teria que dormir sobre a palha em uma cela imunda, à beira da inanição. De modo geral, carcereiros e sociedade tinham pouco ou nenhum interesse no bem-estar moral e físico dos presos. As prisões eram concebidas para confinar o mal e a ameaça que os criminosos representavam para a sociedade, não para reabilitá-los.

Bebedeira e prostituição eram comuns e, na prisão, a lei não fazia distinção entre crianças e adultos. Os primeiros, na verdade, recebiam na penitenciária a instrução necessária para o crime. Uma onda de revolta contra essas condições deu origem a uma reforma prisional na década de 70 do século XVIII. John Howard, um pastor inglês, tornou-se o pioneiro do movimento. Após visitar várias prisões na Inglaterra e na Irlanda, Howard descreveu minuciosamente as condições degradantes que testemunhou e começou a pressionar os parlamentares por mudança – que se baseavam basicamente em duas áreas principais, a separação e a higiene.

Na passagem do século XIX o crime já é uma questão, gerando uma ampla e sistemática reflexão, não restrita apenas aos limites científicos, em vários países ocidentais. A intensificação do processo de urbanização a que as grandes metrópoles assistem explica de forma geral o aumento significativo do número de crimes registrado em tais cidades e contribui para uma nova onda reformadora nas prisões.

O sistema prisional tem chamado a atenção em todo mundo por uma nova onda de reforma, desde a década de 90 do século XX no Brasil. Diante da constatação óbvia da falência da estrutura carcerária, a inadequação do espaço

físico, o número insuficiente e remuneração incompatível de profissionais com a função, a pena privativa de liberdade é considerada como forma de recuperação do condenado para o retorno à vida social sem uma “conduta ilícita”, por assim dizer.

Esta reforma complexa que envolve vários poderes e relações de poder dentro e fora dos presídios, considerando-se que a execução penal é uma das pontas do Sistema de Justiça Criminal. Nesse sentido, esta reflexão retoma questões enunciadas em escritos anteriores enquanto inicia uma discussão que será conduzida em outros trabalhos.

No final do século XVIII, Jeremy Bentham concebeu pela primeira vez a ideia do panóptico. Para isto, estudou “racionalmente”, em suas próprias palavras, o sistema penitenciário. Criou então um projeto de prisão circular, onde um observador central poderia ver todos os locais onde houvesse presos. Eis o Panóptico. Ele também observou que este mesmo projeto de prisão poderia ser utilizado em escolas e no trabalho, como meio de tornar mais eficiente o funcionamento daqueles locais.

Segundo Michel Foucault, foi naquele período da história que teve início um processo de disseminação sistemática de dispositivos disciplinares, a exemplo do panóptico. Um conjunto de dispositivos que permitiria uma vigilância e um controle social cada vez mais eficientes, porém, não necessariamente com os mesmos objetivos “racional” desejados por Bentham e muitos contemporâneos. Para caracterizar aquilo que denomina “sociedade disciplinar”, Foucault inicia, naquela que é sua obra destinada a apresentar uma análise sobre o surgimento da prisão, por meio da contraposição entre as medidas empregadas na exclusão do leproso e inclusão do pestífero. Enquanto no caso do primeiro, verifica-se o desenvolvimento de um modelo que implicava a rejeição do leproso em uma massa indiferenciada, o pestilento desperta mecanismos disciplinares, sendo considerado “[...] num policiamento tático meticuloso onde as diferenciações individuais são os efeitos imitantes de um poder que se multiplica, se articula e se subdivide” (Foucault, 1987, p. 188).

O esquema de poder característico desse período recorta e fixa o espaço; baseia-se em uma vigilância constante a partir de um sistema de registro contínuo. Através dos relatórios emitidos

pelas mais diversas autoridades, que vão dos médicos aos prefeitos, e pelas decisões por elas tomadas, a relação de cada pessoa com sua doença e com sua morte percorre as instâncias do poder. Contrapondo-se à mistura caótica da peste, a disciplina impõe seu poder de análise.

O Panóptico de Bentham seria para Foucault a representação arquitetônica típica de tal período: um edifício em forma de anel, dividido em pequenas celas, no qual tudo o que era feito pelo indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante, que ninguém poderia ver. Em que medida a leitura, concebida como instrumento de libertação, pode acontecer nesse espaço?

2. A Leitura na Prisão

No Brasil, a leitura é historicamente não acessível para a larga maioria da população. 4% dos estudantes chegaram ao terceiro ano do ensino fundamental, com idade em torno dos 8 anos, sem ter habilidades básicas de leitura, como reconhecer personagens de uma história.

E 13% dos alunos continuam sem habilidades básicas de leitura ainda no sexto ano. A avaliação mostra também que 33% – ou seja, um em cada três alunos – terminam o ensino fundamental sem conseguir ler com fluência e com dificuldades com a ortografia. A pesquisa foi realizada em 2022 para avaliar o impacto da pandemia de Covid-19 na educação brasileira mas se comparamos aos dados de 2012 não são realidades distantes.

No que diz respeito à leitura em prisões, reduzir quatro dias de pena para cada livro lido na prisão já é possível no Brasil desde 2013, por recomendação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Uma pesquisa mostra, no entanto, que poucos conseguem ter acesso a esse direito. O estudo mostra que as atividades de leitura nos presídios enfrentam uma série de dificuldades, como a proibição de títulos, exclusão de pessoas presas com baixa escolaridade e migrantes.

Segundo Levantamento de Informações Penitenciárias do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), com dados até julho de 2021, a população prisional permaneceu estável, com um leve aumento de 1,1%, passando de 811.707 pessoas com alguma privação de liberdade em dezembro 2020, para 820.689. As vagas no sistema penitenciário aumentaram 7,4%, enquanto a população prisional permaneceu sem aumento significativo.

Além disso, menos de 13% da população carcerária tem acesso à educação. Dos mais de 700 mil presos em todo o país, 8% são analfabetos, 70% não chegaram a concluir o ensino fundamental e 92% não concluíram o ensino médio. Não chega a 1% os que ingressam ou tenham um diploma do ensino superior.

Uma nota técnica deste Departamento (maio de 2020) também mostra que 65,9% das unidades prisionais possuem sala de aula e 57,4% possuem biblioteca. Os estados que mais possuem privados de liberdade estudando são: Maranhão com 55,85%, Santa Catarina com 46,87% e Pernambuco com 32,70%.

O campo de investigações sobre a leitura em prisões vem se alargando muito, felizmente, desde 2014. Artigos, dissertações e teses que antes estavam circunscritos à área do Direito agora avançam nas Letras, Pedagogia e outras áreas.

O ano de 2021 constitui um marco de reelaboração, elaboração e implantação de projetos de Remissão Penal pela Leitura (doravante RPL), de bibliotecas prisionais e planos estaduais de leitura em prisões no Brasil como consequência direta da Resolução número 391 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Esta reflexão acontece portanto, *in media res*: testemunho e atuo sob os efeitos da Resolução do CNJ 391 de 2021 que foi precedida pela Normativa nº 44/2013. Mas a garantia de educação está presente na Constituição Brasileira (1988) e na LEP Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

No entanto, para que o Poder Público cumpra as suas obrigações, não basta a edição de leis, é preciso fazê-las chegar ao povo, torná-las públicas, de modo a permitir às pessoas o efetivo conhecimento de seus direitos e deveres, o que ainda não ocorre em relação à Lei de 1984.

Percebo que falando para o público em geral, eventos científicos e dentro das unidades prisionais, é preciso esclarecer que o acesso à leitura é um direito, nem privilégio nem caridade – seja no sistema sócioeducativo (adolescentes em conflito com a lei onde não ocorre remição mas faz parte do Plano Individual de Atividades) ou no sistema prisional (adultos onde é uma das possibilidades de remição de pena).

Assegurada pela Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo II, artigo 205, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa" (BRASIL, 1988) ainda não se realizou no

sistema penal brasileiro de modo geral. Em última instância, sua ausência da educação e projetos sistemáticos de leitura nos estabelecimentos prisionais entrava a ressocialização do detento e no caso das detentas, condena mães e filhos ao abandono, exclusão. São crianças crescendo à margem da educação por mães esquecidas na maior parte dos casos tanto pela família quanto pelo Estado. Um círculo vicioso que poderá traçar uma adolescência e vida adulta na chamada "escola do crime", em vez dos bancos escolares.

O artigo 208 de nossa Constituição garante que o Ensino Fundamental deve ser gratuito e obrigatório para todos, até mesmo para os que não tiveram acesso a ele na idade adequada. Além da Carta Magna, outros documentos oficiais reforçam e buscam assegurar a todos os brasileiros a educação, bem como o acesso ao Ensino Fundamental; como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB. Assim, entendemos que caso este direito não seja de fato garantido a todo cidadão brasileiro, a justiça poderá intervir de forma que este direito seja garantido a todos.

No intuito de fazer cumprir a Lei, o Ministério da Educação desenvolve programas que visam levar o ensino público e de qualidade para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade certa, como a Educação de Jovens e Adultos — EJA, que tem como objetivo levar educação às mais diversas classes sociais que dela necessitarem. A população carcerária está inserida neste grupo. É pensando na necessidade de atender este segmento tão marginalizado da oferta de educação que tanto o Plano Nacional de Educação — PINE de 2001, quanto a Lei de Execução Penal de 1984, estabelecem a necessidade de se implantar programas de educação em todas as unidades prisionais, considerando-se a singularidade dos presídios femininos.

Considerada uma das mais modernas do mundo, a Lei de Execução Penal de 1984, na seção V, que trata especificamente da Assistência Educacional, estabelece que "A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado". Como vemos, o preso tem direito não só à instrução escolar, mas também à formação profissional, o que lhe garantirá uma melhor ressocialização.

É nítido que juridicamente o direito à educação é assegurado a todo brasileiro, não importando cor, raça, sexo e/ou credo. No entanto, o grande

problema é fazer com que seja possível instalar programas educacionais dentro dos presídios, dada a atual crise que o sistema penitenciário brasileiro enfrenta. Crise esta que pode ser traduzida em duas palavras: superlotação e rebeliões.

A educação nos presídios brasileiros não é um evento recente, há registros de que nos anos 1960 quase todos os estados já ofertavam educação aos presos. No entanto, o problema reside no fato de não haver uma legislação única para nortear a oferta de ensino nos presídios; assim, cada unidade da federação, dentro de suas necessidades e possibilidades, organiza sua modalidade de ensino.

Soma-se ao problema acima levantado, o fato de que a prisão não é o melhor lugar para o desenvolvimento de atividades educacionais. Maeyer afirma que "a prisão é não-educacional por definição" (Maeyer, 2006, p. 213), isso porque os presídios são locais em que há uma grande preocupação com a segurança (idem).

Ainda segundo Maeyer (2006), "a educação nas prisões deve apresentar uma introdução à formação profissional e à aquisição de capacidades básicas de comunicação, leitura e escrita" (p. 27). Mesmo que ofereça, como o autor afirma, uma introdução à formação profissional, a educação prisional não pode ser confundida com reabilitação profissional, a educação na prisão deve entendida como uma "oportunidade de reconciliação com o ato de aprender" (p. 28).

A educação na prisão deve visar à formação do ser humano, assim como a educação regular que é oferecida nas unidades de ensino públicos ou privados. Portanto, os programas educacionais, que são desenvolvidos dentro das unidades prisionais, devem buscar metodologias que visam atender às necessidades e especificidades de cada preso, uma vez que na prisão é importante se trabalhar o coletivo de forma individual.

A Recomendação 44 de 2013 CNJ dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura, orientando os procedimentos pedagógicos e penais até 2021. A Resolução aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), regulamenta a remição por estudo, um direito da população carcerária previsto desde 2011, quando a Lei n.º 7.210/84 (Lei de Execução Penal) foi atualizada para passar a permitir que a educação do apenado

– e não apenas o trabalho – também pudesse ser revertido em menos dias da condenação a cumprir. Agora o benefício concedido à leitura realizada no cárcere também será concedido com base em Resolução do CNJ.

A nova regulamentação atende a uma determinação do Supremo Tribunal Federal (STF) que, ao conceder em março (2022) *habeas corpus* a uma presa de Santa Catarina aprovada no Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), reconheceu o direito a remição por leitura, conforme a Recomendação CNJ n. 44/2013 previu, e incumbiu o CNJ de regulamentar o tema. É preciso ressaltar que tais exames são elaborados por Comissões Técnicas compostas por profissionais altamente especializados por áreas (Língua Portuguesa, Matemática, etc.). No entanto, os exames aplicados para a população carcerária é a prova elaborada para aplicação em caso de contingência. Ou seja, não existe uma equipe especializada para elaborar as provas nacionais de acordo com a realidade (educacional inclusive) das prisões e dos presos.

De acordo com a nova resolução, serão consideradas para o cálculo da remição três tipos de atividades educacionais realizadas durante o período de encarceramento: educação regular (quando ocorre em escolas prisionais), práticas educativas não-escolares e leitura. Para fazer jus à antecipação da liberdade, a pessoa condenada terá de cumprir uma série de critérios estabelecidos pela norma do CNJ para cada uma das três modalidades de estudo.

A leitura de qualquer livro de literatura emprestado da biblioteca da unidade prisional, por exemplo, poderá significar menos tempo de pena a cumprir. Para tanto, a pessoa presa deve apresentar um Relatório de Leitura que será remetido à Vara de Execuções Penais (VEP) ou Comissão de Validação instituída pela VEP.

Cada obra lida, após o reconhecimento da Justiça, reduzirá em quatro dias a pena da pessoa presa. A resolução estabelece o limite de 12 livros lidos por ano e, portanto, 48 dias remidos como teto anual dessa modalidade de remição. Em respeito à Lei 13696/2018, que instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita, ficam vedadas a censura, a existência de lista prévia de títulos para fins de remição e a aplicação de provas. A Resolução também propõe que sejam adotadas estratégias para reconhecimento da leitura por pessoas com

deficiência, analfabetas ou com defasagem de letramento.

Percebemos que a Resolução determina, no âmbito jurídico, o caráter da leitura e a origem dos livros. Mais ainda, a biblioteca prisional torna-se condicionante para que a remissão ocorra. Em outras palavras, a biblioteca torna-se um imperativo nas unidades penais. Esse é um grande passo que pode passar despercebido dentro de um dispositivo legal abrangente sobre as atividades educacionais – inclusive a leitura – passíveis de conversão em dias remidos de condição de pena.

A Resolução abre espaço importante para a Leitura em Prisões: cabe à unidade de tratamento penal organizar uma biblioteca. Não é inédito no âmbito do Poder Judiciário mas promove a biblioteca ao centro das atenções para que a remissão possa ser validada. As doações, os empréstimos e devoluções das obras, o relatório sobre a leitura e a avaliação por uma Comissão Validadora composta por membros do Poder Executivo e sociedade civil estão agora previstos em lei. É um grande passo legal e ainda maior no âmbito da leitura que pode ser lido como apenas legitimação de práticas já existente. No entanto, a Resolução permite avanços, quando possíveis nos diversos contextos de produção e recepção da leitura e na formação de leitores.

3. Projetos de Leitura em Prisões para além do cumprimento da Lei: humanizar e libertar para pensar e expressar

A Comissão de Validação se ocupa, naturalmente, do cumprimento da lei. Ou seja, a Remissão pela Leitura pode ocorrer dentro um projeto de leitura ou não. No entanto, a oportunidade da elaboração de projetos de leitura que possam dar subsídios para o trâmite legal dos relatórios é óbvia. Uma chance ímpar para unir o processo legal de Remissão Penal pela Leitura e projetos que visem a construção do conhecimento, que promovam a escolha e o autoconhecimento, o desenvolvimento da sensibilidade para consigo mesmo e para com o outro. Enfim, recuperar a condição humana que infelizmente é suspensão, muitas das vezes, durante o cumprimento de pena que deveria se limitar à privação de liberdade.

A leitura (entendida aqui como não apenas não verbal ou estritamente literária) não suspende a pena, mas pode promover, ainda que em grau mínimo, a recuperação da condição humana suspensa e a liberdade dentro de um espaço concebido para a privação desta. Perguntamos então, que liberdade é esta de que falamos? Liberdade para quê, afinal?

O termo "Iluminismo" na Europa surgiu com o filósofo alemão Immanuel Kant, em uma frase de 1784. Que dizia: "Se alguém perguntar: Vivemos numa época iluminada? A resposta seria, não, vivemos na era do esclarecimento".

No parágrafo de abertura do ensaio de Kant (1784) a uma definição muito clara sobre a falta de esclarecimento – Iluminismo – ser "a incapacidade das pessoas pensarem por si mesmas", devido não à sua falta de inteligência, mas a falta de coragem. Kant entendia que as pessoas conformadas em seguir o regime das instituições como a Igreja e a Monarquia, eram incapazes de se libertarem do jugo de sua imaturidade, devido a falta de capacidade de ser autônomas. O lema da iluminação é "Sapere aude" – Ouse saber.

Uma nova reforma seria, ainda que utopicamente, possível pela leitura – a leitura que liberta e humaniza. Embora seja prematuro afirmar que sim, o diálogo entre o sistema penal, a universidade e a sociedade civil podem pavimentar um caminho que leve ao que Antônio Cândido (2004) chama de humanização:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (p. 179)

Cândido fala sobre a leitura literária mas cremos que a capacidade de humanização se estenda à leitura do mundo em suas múltiplas linguagens. Cremos também que seja urgente validar a mediação de leitura em suas inúmeras possibilidades não verbais que pode oferecer soluções aos problemas práticos encontrados ao decorrer de projetos de

leitura, como falta de livros em número suficiente para uma discussão em grupo, em vez de apresentação de leituras diversas.

Finalmente, é preciso cuidar da biblioteca e do acesso à leitura antes do presídio, em comunidade privadas de direitos humanos básicos e portanto expostos à violência (já que existe uma ausência de direito) bem como dentro do presídio. Acreditamos firmemente que as ações de promoção de acesso à leitura devam contemplar policiais penais e outros profissionais que atuam no cárcere. A Resolução 391 abre algumas portas. Precisamos pensar em como adentrá-las para avançar na leitura e tentar romper o ciclo de violência que começa, em muitos casos, antes da privação de liberdade e permanece quando o egresso do sistema penal não é de fato livre para pensar.

Considerações finais

"O Brasil que Lê" é um projeto com vistas a promover um mapeamento e análise de projetos de leitura em todo Brasil, realizado em parceria com o Instituto Itaú Cultural, o Instituto Interdisciplinar de Leitura da PUC-Rio, a Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio e a JCastilho Consultoria. Os resultados desse projeto fundamental pretendem "ajudar na divulgação dos projetos e também orientar futuras ações e investimentos no universo da leitura". A pesquisa recebeu 33 inscrições de projetos que atendem pessoas em situação de privação de liberdade, correspondendo a 8,64% do total das inscrições.

Em outras palavras, os projetos de leitura em prisões ganham espaço e voz no mapa da leitura no Brasil. Cabe agora unir essas vozes em prol da troca de experiências e desafios.

O sítio da Secretaria de Cidadania e Justiça do estado do Tocantins noticiou em 12 de abril de 2022 o primeiro encontro das participantes do Projeto 'Ler para Libertar', na Unidade de Tratamento Penal Barra da Grota, em Araguaína, e participantes da Remissão Penal pela Leitura. Trata-se de um projeto elaborado pela pedagoga da unidade, Maria José dos Santos Silva e reúne a psicóloga da unidade, Gezza Maria Ferreira da Silva, o pesquisador Wechilley Rodrigues Lopes e a autora desta reflexão, Valéria da Silva Medeiros, professora do curso de Letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins e representante da mesma junto às ações de educação e leitura no sistema penal.

O encontro realizado pela equipe multidisciplinar que também constitui a Comissão de Validação da RPL, aconteceu em 25 de fevereiro de 2022 e pretende dar

um passo além do processo legal da Remissão Penal pela Leitura. O objetivo geral do projeto é promover através do acesso à leitura, a humanização e a liberdade para pensar, dentro e fora do cárcere. Avançar na mediação em perspectiva multidisciplinar é um desafio do qual participo levando as breves considerações que alinhei através desta reflexão.

Referências

- Bentham, Jeremy. *An introduction to the principles of morals and legislation*. 2. ed. Londres: 1823. Reimpressão: Buffalo: Prometheus Books, 1988.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 mai. 2019.
- BRASIL. Lei de Execução Penal. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília: Congresso Nacional, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em: 24 mai. 2019.
- BRASIL. Conselho de Justiça Federal. Departamento Penitenciário Nacional. Portaria conjunta N.º 276/2012, 2012. Disponível em: https://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria_remissaopelaleitura.pdf/view. Acesso em: 1 de jul. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Resolução nº 2 de 19/05/2010, 2010b. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/214297-diretrizes-nacionais-para-oferta-de-educacao-para-jovens-e-adultos-dispue-sobre-as-diretrizes-nacionais-para-a-oferta-de-educacao-para-jovens-e-adultos-em-situacao-de-privacao.html>. Acesso em: 14 de mar. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Recomendação n. 44, de 26 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/portaria-44-cnj.pdf>. Acesso em: 1 de jul. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Remição pela leitura já é realidade em diversos presídios brasileiros, 2015. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/remicao-pela-leitura-ja-e-realidade-em-diversos-presidios-brasileiros/>. Acesso em: 10 de mar. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Resolução n.º 3, de 11 de março de 2009. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnpcp/resolucoes/2009/solucao3de11demarcode2009.pdf>. Acesso em: 1 de jul. 2019.
- BRASIL. Decreto no 592, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos. Promulgação, 1992b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm Acesso em: 14 de mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Anuário do Sistema Penitenciário Federal – 2015. Brasília, 2016. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/dispf/spf_anuario/anuario-spf-2015-edicao1-v1.pdf Acesso em: 10 de mar. 2019.
- BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Presa que já tinha ensino médio consegue remição de pena por aprovação no Enem, 2017. Disponível em: http://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/santigas/2017/2017-04-05_07-57_Presa-que-ja-tinha-ensino-medio-consegue-remicao-de-pena-por-avrovacao-no-Enem.aspx. Acesso em: 20 de Nov. 2019.
- Cândido, Antônio. “O direito à Literatura”. In *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- Foucault, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.
- G1. Política. CNJ registra pelo menos 812 mil presos no país; 41,5% não têm condenação Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/17/cnj-registra-pelo-menos-812-mil-presos-no-pais-415percent-nao-tem-condenacao.ghtml>. Acesso em: 15 de nov. 2019.
- G1. Política. Mais de 50% dos estudantes chegam ao 3º ano do ensino fundamental sem ter habilidades básicas de leitura. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/05/23/mais-de-50percent-dos-estudantes-chegam-ao-3o-ano-do-ensino-fundamental-sem-ter-habilidades-basicas-de-leitura.ghtml>. Acesso em 24 de maio de 2022.
- Kant, Immanuel. “Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento’? [Aufklärung]”. In *Textos seletos*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Maeyer, Marc de. “A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade”. In *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, pp. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 12 nov. 2019.
- O Brasil que lê. Disponível em: <https://obrasilquele.catedra.puc-rio.br>. Acesso em 10 de Abril de 2022.

Parte II

**DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS AOS
DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

**FROM AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES TO CHALLENGES IN
ADULT EDUCATION**



PRISONERS' WORDS: ORALITY AND AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES FOR AN ARTISTIC PEDAGOGY IN PENITENTIARY INSTITUTIONS

Andrés González Novoa

agonzaln@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0003-2578-8888>

María Lourdes C. González Luís

mlgonzal@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0003-0971-4758>

Pedro Perera Méndez

ppereram@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0002-2065-1711>

María Daniela Martín Hurtado

mmartihu@ull.edu.es

<https://orcid.org/0000-0002-3322-409X>

University of La Laguna (Tenerife, Spain)

The project «The chrysalis and the butterfly: Autobiographical paths of penitentiary pedagogy» stems from the hypothesis that a critical pedagogy of art favours the development of preventive education. A second hypothesis places the word as a transversality so that people deprived of their liberty can re-signify their past – or face it – and equip themselves with tools to transform reality and invent a future based on sustainable and communitarian ways of being in the world. Over the last few years, we have worked on the design of the objectives that have created a project based on oral tradition, literature, reading, writing and artistic expression, with the idea of complementing the educational structure of the penitentiary institution in the search for the critical, creative and ethical development of a citizenry that enriches a democratic society based on a social state and the rule of law.

Some of these objectives are:

- To create a space for reflection on specific issues so that those deprived of their liberty can redefine their own lives after the prison experience.
- To strengthen identity and self-esteem in a community context.
- To encourage and motivate prisoners to describe their personal experiences and communicate the difficulties of life in prison through oral storytelling and creative writing strategies.
- To divulge printed and digital documents to raise the visibility of the group.

- Provide prisoners with critical and self-critical tools and communicative and expressive skills to make their experiences and creations visible inside and outside the penitentiary institution.
- To establish links between the prison community and the educational community.

The methodology has followed the PAR (Participation-Action-Research) model and is based on Foucauldian cartography and diagrams, Deleuze's rhizomatic structures and couplings, Bachelard's epistemological thresholds, Spinoza's multitudes, Proust's signs and Nietzsche's disenchantment, through which the project has been transforming and resizing itself alongside their protagonists: the prison community, the socio-artistic community of the International Storytelling Festival of Los Silos, the PEDACRI research team of the University of La Laguna (ULL), the Cultural Classroom of Oral Narration of the ULL and the Centre for Adult Education (CEPA) with the goal of forming an international network with other European penitentiary institutions (González, Perera & González, 2020).

Ha sido la literatura como zaguán de palabras la que acompañó, protegió, fortaleció, perdonó y emancipó a los que sufrieron la oscuridad de las celdas y el frío de los grilletes. Insistimos en que en este estudio no pretendemos justificar ni entender los motivos del crimen, sino resaltar la necesidad de que las palabras habiten las prisiones para

que estas cumplan la función capital que señala la ley, la reinserción en plenitud y en igualdad de condiciones. Una vez pagada la deuda ésta no puede portar eternos intereses, eso se llama usura. (González, 2018, p.39)¹

Inviting cultures to the arts is the strategy of a critical pedagogy that dreams of complementing the formative itineraries of the penitentiary institution. To offer inmates the opportunity to retrieve their experience as narrative and writing material, based on Freire's ideas, so that they can re-signify their past, revisit it time and time again, become aware of their place in the historical fabric and aspire to build a future with their own words.

No se trata de reinsertar a la persona para que acepte la realidad del delito sino de dotarla de herramientas para transformar la realidad que la tornó en una exterioridad, en una anomalía, en una amenaza. El concepto de inclusión sin participación resulta una suerte de domesticación al servicio de un modelo de superproducción insaciable y adictivo, implica que la pedagogía crítica y artística actúe como una educación preventiva y prospectiva. (González *et al.*, 2019, p. 923)²

Memory is the nutrient that feeds an autobiographical methodology so that people deprived of their liberty can make their way along the paths of pedagogy. A slow pedagogy that emanates from the furtive love between ethics and politics for the construction of a citizenship that gives meaning to democracy.

¹ "It has been literature as a hall of words that has accompanied, protected, strengthened, forgiven and emancipated those who suffered the darkness of the cells and the cold of the shackles. We insist that in this study we do not intend to justify or understand the motives of the crime, but to highlight the need for words to inhabit prisons so that they fulfill the function that the law indicates, full reintegration in equal conditions. Once the debt is paid, it cannot carry eternal interest because that is called usury."

² "It is not a question of reinserting the person so that they accept the reality of their crime, but of giving them tools to transform the reality that has turned them into outlanders, anomalies, into threats. The concept of inclusion without participation is a distortion at the service of an insatiable and addictive overproduction model, and it implies that a critical and artistic pedagogy acts, as and for, a preventive and prospective education."

If politics is the art of making decisions that affect others, and ethics is the art of thinking about the effect of these decisions, pedagogy concentrates its efforts on identifying what people need to learn in order to live in community.

The result of such reflections converges in cultures and arts that are custodians of a memory of coexistence and consensus in the face of violence and hatred. In other words, the aesthetic expressions of memory that represent us as a creative, rather than a destructive humanity.

La prisionalización supone a la persona, como el laberinto al minotauro, un efecto Sísifo que fragmenta y desgasta los relatos experienciales que conforman la memoria de manera que el pasado de la persona privada de libertad sufre el síndrome de la buhardilla, los recuerdos se empolvan en un abandono similar al árbol de navidad de Andersen y el presente coloniza el pensamiento como un *deja vu*. La reconstrucción de esa memoria resulta fundamental. Sugiere Unamuno; «La ciencia termina con el diagnóstico. El tratamiento no es más que arte». (González, 2018, p. 37)³

Propp's morphology unfolds in multiple ways in which words create opportunities and new passageways where people deprived of their liberty take the lead role of their memories and transform them into literature. It is a slow-burning pedagogical process that requires listening, reading, talking, writing and narrating in order to turn prison limbic time into one of those stories that challenge the limits of time, and create new narratives. Time for the useless, for the non-productive, the not efficient; time to lose it in order to gain it, filling sixty seconds of every minute with something worthwhile, a non-consumable time, non-profitable time: a time in community.

³ "Prisonization supposes the person, like the labyrinth supposes the minotaur. A Sisyphus effect that fragments and wears down the experiential stories that make up memory in such a way that the past of the person deprived of liberty hides or stores itself. The memories are dusted in abandonment in a similar way to Andersen's Christmas tree, and the present colonizes ideas and thoughts like a *deja vu*. The reconstruction of that memory is fundamental. Unamuno suggests; «Science ends with diagnosis. Treatment is nothing but art.»"

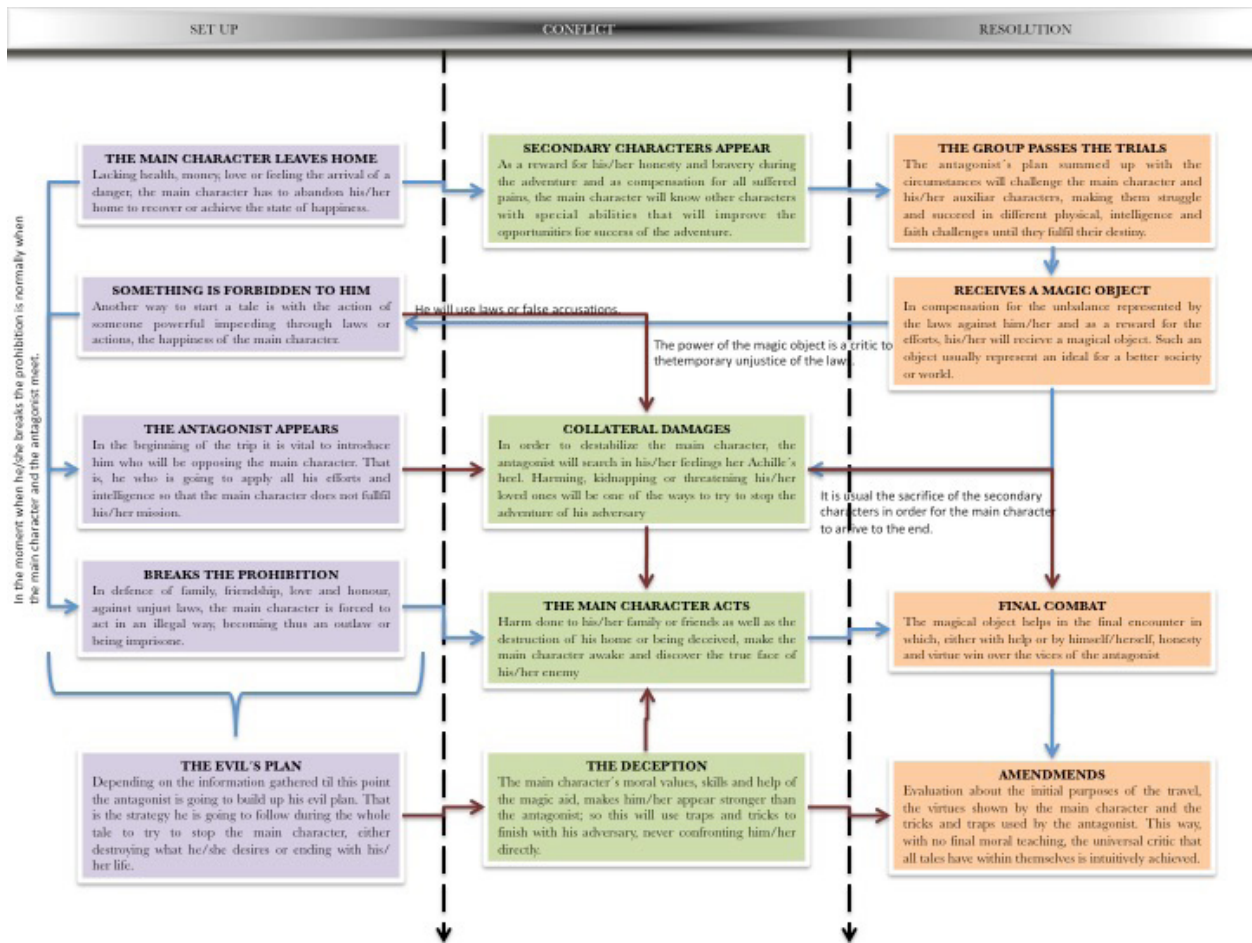


Table 1: Own elaboration based on Vladimir Propp's Story Morphology

Mirta Colangelo whispered *slow down the world*. The poetic antidote against the speed of power that colonises the world, minds and even bodies. The speed that Virilio feared will turn us into *homo invalidus* among the automatism invented by the techno-scientific pact, which, like the grey men in Michael Ende's *Momo*, buys our time in exchange for entertainment in order to steal our protagonism and turn us first into things, and then, into products.

sustancia. Y las personas doblemente confinadas, despojadas de sus derechos fundamentales, solo tienen tiempo de condena, tiempo que pueden pasar entre rutinas mecanizadas o convertirlo en un tiempo pedagógico. (Perera & González, 2021, pp. 593-594)⁴

Los conflictos que emanan de la globalización, del neoliberalismo y de la emergencia de los populismos son el combustible del delito; el 90% de las personas que están en la institución penitenciaria de Tenerife cumplen condena por los efectos de una sociedad enferma, adicta al consumo de lo que sea para llenar el vacío de una vida sin

⁴ "The conflicts that emanate from globalization, neoliberalism and the emergence of populism are the fuel of crime. 90% of the people who are in the Penitentiary Institution of Tenerife are serving a sentence for the effects of a sick society, addicted to the consumption to fill the void of a life without substance. Those who are doubly confined, stripped of their fundamental rights, only have sentence time, time that they can spend between mechanized routines or turn into pedagogical time."

As Foucault warned, we will end up making the wretched responsible for the evils of the world. Whoever steals a piece of bread to feed their children will be the biggest criminal; the banks, meanwhile, do not steal, they rescue themselves.

It is difficult to speak of reintegration without social critique, without what Freire requires for emancipation and autonomy: knowing oneself to be a contextual being who can play a leading role or participate in the transformation of a reality towards what is desirable. The opposite is to place an unbearable burden on the person deprived of freedom that makes it impossible for them to return to the world, already stigmatised and labelled with the sticker of failure, destined to be watched for their inability to do good.

Is that what we think? Do we think that we cannot be on the other side of the prison wall? What circumstances would make it possible? Are there elements or factors that would catch us between a rock and a hard place? We are not only talking about the capital sins that tempt us: vanity or lust, anger or laziness, pride or gluttony, even less envy, but also about the sins of capital; consumerism, addictions, lack of culture, populism, banality, indifference. Would any of this influence us?

Sin los grandes diagnósticos de la sociología ni las prodigiosas terapias de la psicología, lo que estudiamos es el cómo partir en un viaje desde las palabras hacia la libertad de las personas, cómo la literatura o lo inútil, resulta necesario para que las personas se sientan parte de la memoria colectiva que supone la cultura, para que esas mismas personas privadas de libertad intuyan la oportunidad de participar en el metarrelato de la humanidad con sus palabras y reconstruir una trama en la que aparentemente, han perdido el hilo; han llegado a un callejón sin salida. (González, 2018, p. 38)⁵

⁵ “Without the great diagnoses of sociology or the prodigious therapies of psychology, what we study is how to start a journey from words to the freedom of people, how literature or what is considered useless, is necessary for people to feel part of the collective memory and culture, so that those same people deprived of liberty sense the opportunity to participate in the metanarrative of humanity with their words, reconstructing a plot in which they have apparently lost the thread, reaching a dead end.”

That is why the importance of words and names, that is why the Los Silos International Storytelling Festival, the PEDACRI-ULL research group and the Tenerife Penitentiary Institution became accomplices so that this listening, reading, talking, writing and narrating could leave the prison and be taken to the stage. So that citizens who do not know what it means to live behind bars could understand, through the very words of people deprived of their freedom, what lives in silence and melancholy.

The orality that vertebrates the autobiographical methodology comes from the earliest times, when the elders narrate to the community in the shade of a Baobab tree or in a cave. Orality as a community rite link us to the common, as opposed to the particular. We cannot fail to remember that the Greeks defined the citizen who gave precedence to the common over the particular as *politikós* and the one who defended his own against the communal as *idiotikós*.

Trabajamos con el método propio ELCEN — escuchar, leer, conversar, escribir y narrar— (González, 2018). Los primeros pasos fueron superar los prejuicios de las personas privadas de libertad hacia las culturas, ofrecerlas desnudas de oropeles, desde esa imagen en África de un anciano narrando a su comunidad a la sombra de un árbol o de una anciana en la plaza de un pueblo. (Perera y González, 2021, pp. 588-589)⁶

The ELCEN method (originated by the Spanish acronym for *escuchar* ‘listening’, *leer* ‘reading’, *conversar* ‘conversing’, *escribir* ‘writing’ and *narrar* ‘narrating’) gives value to prisoner memoirs as literature of freedom, leading us not only to the creation of a storytelling performance by prisoners at the Los Silos International Storytelling Festival, but also to the integration into the educational itineraries of the Prison Institution of reading, writing, theatre and storytelling workshops, an educational radio programme “*Prisoner Words*” (*Palabras Prisioneras*), and the creation of audio-visual materials for diffusion on social media platforms.

⁶ “We work with the ELCEN method [which in Spanish refers to] —listening, reading, conversing, writing and narrating— (González, 2018). The first steps were to overcome the prejudices of people deprived of liberty towards different cultures, offering them without embellishments, from that image in Africa of an old man narrating to his community in the shade of a tree, to an old woman in a town square.”

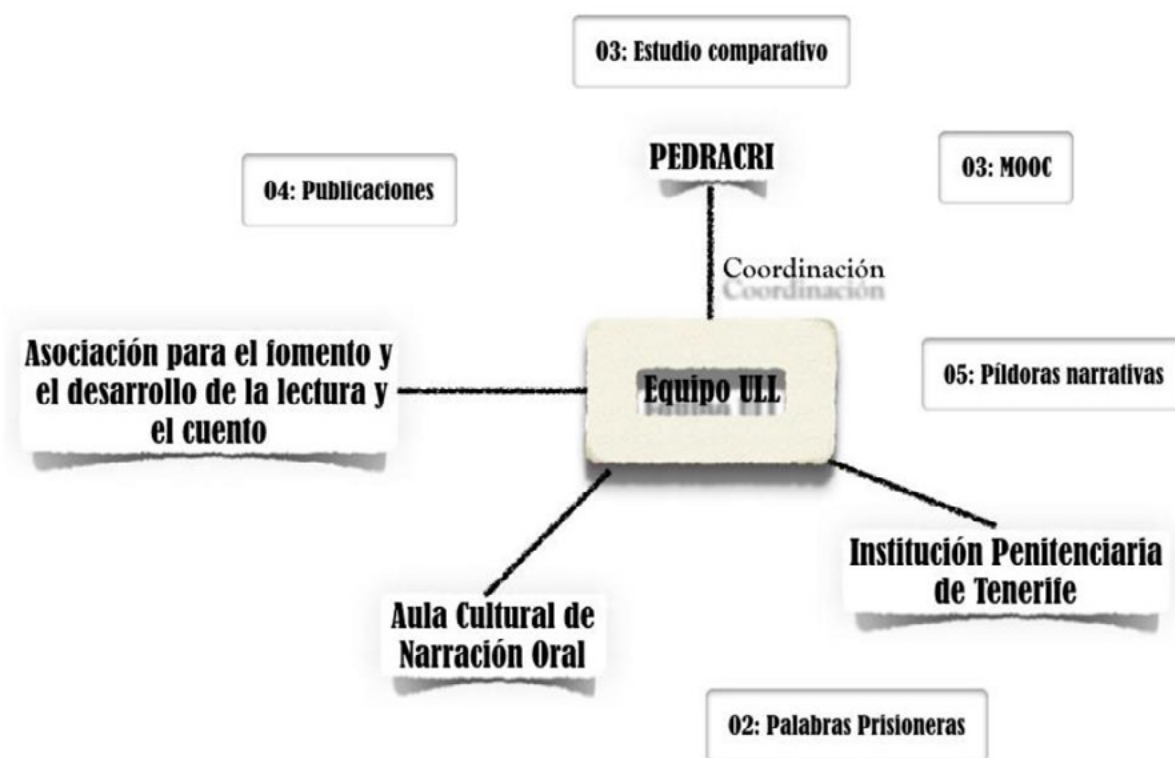
All these steps over the years connected us with other penitentiary institutions and, because of the need to share experiences and link pedagogical and artistic work, the project «The chrysalis and the butterfly: Autobiographical paths of penitentiary pedagogy» was born.

We are talking about an Erasmus+ KA204 project funded with 201.787,00 € which aims to organise an autobiographical activity within prisons to promote and encourage reconsideration of the past and planning for the future beyond bars. In short, the objectives of the project are: to encourage and motivate people deprived of their liberty to describe their personal experiences and to communicate – even in a European context - the difficulties of living in prisons; to compare the outcome of the Erasmus project with similar experiences in other European prisons; to present their work to regional networks operating in prisons; to diffuse the work and the multimedia produced at the end of the project; to share the results of the project with the European partners involved; to make the chosen methodology

(autobiography) a common pedagogical practice in the educational processes for adult prisoners.

It involves the Associazione Culturale ‘Le Interferenze’ (Italy), Associação Portuguesa de Educação nas Prisões (Portugal), Center za Dopisno Izobraževanje Univerzum (Slovenia), Maison des Sciences de l’Homme d’Aquitaine – Université Bordeaux Montaigne (France), Udruga za Promicanje Književnosti i Kulture Skribonauti (Croatia), Changes&Chances (the Netherlands). The University of La Laguna, through the research group PEDACRI, is coordinating the project with the Aula Cultural de Narración Oral of the ULL, the Asociación para el fomento y desarrollo de la lectura y el cuento and the Penitentiary Institution of Tenerife.

The project is based on paths, oral trajectories, that will be freely used by the partners to frame the canvases of the lives of those deprived of liberty in an immaterial structure, which will give a self-reflective and introspective value through different disciplines or areas. The writing of oneself (or, in general, the opening of a window into one’s own



Organisation chart 1: Own elaboration based on the functioning structure of the ULL Team within the project «The chrysalis and the butterfly: Autobiographical paths of penitentiary pedagogy»

existence) will be understood as a questioning of the subject's identity, an individual work, a way of self-care, and hopefully as the work towards re-signification and re-direction of thoughts and life. At the end of the project, we intend to see what proposals, based on our own results, we will be able to give to other contexts. Here are some of the base lines of work:

- *The flight of the butterfly*: The detainee tells or writes by making choices, going back and forth in the past, reflecting on the present and the future, composing a meaningful and conscious plot of his or her existence. Therefore, autobiography is the autodidactic method par excellence, not only based on writing, but also on orality (narrative conversation) and other forms of self-telling.
- *Autobiographical paths*: A workshop is first and foremost a place of analysis and construction of the participants personal identities. It is about building something together, which is why the presence of a group is necessary. The number of participants should be a maximum of twenty people, so that the work can be shared and exchanged. The memories of one person can stimulate the others and become an important resource.
- *Memory pedagogy*: The autobiographical group focuses on the person, it aims to bring forgotten parts of oneself to light through memory. These personal memories can be beautiful and less beautiful: in any case, this reflection is always activated in a playful and never therapeutic context, mainly pleasant and stimulating.
- *Reading otherness*: The group activated by the workshop produces positive effects on the self-image of the group members. This can be redefined not only through an empathic relationship within an educational exchange, but also through a reflection on relationships with peers.
- *Butterfly, butterflies*: The choral nature of the experiences, the feedback, the reflection on the partner's story, are great ways of getting to know each other and discovering others. The existential themes dealt with within the autobiographical laboratory combine, by their very nature, the different age groups and the psychological, sociological, ethnic and cultural differences

of the prison population. Recognize oneself in others through common experiences reassures and strengthens those who are afraid of their own feelings, making them aware that they are not so rare. In this way, showing and sharing feelings becomes possible.

- *Community of words*: During the autobiographical workshops it is important to make a series of individual experiences which will be shared with the group. The workshop activity leads to the development of an attention to individual differences and to the life stories of others. Autobiographical workshops take advantage of an inseparable pair: the immediacy of oral expression and the depth of self-writing.
- *In the name of the prisoner: autobiography in prison*. Often, the story of the deviant is only told through the words and the report of the psychologist, the educator, the social worker, the lawyer: many prisoners have never had a real right to speak in their lives, they have never been able to truly express themselves, their moods, their anger, their emotions and reflections. Having someone who listens respectfully and without judgement is a privilege for a few (and not only in prison!). Accepting the biography helps the narrator to feel welcomed and this facilitates the process of self-acceptance. He or she is the active protagonist during the autobiographical journey, the one who provides the stimuli, clarifies the rules of the game and produces the work.
- *Narrating futures*: The use of the autobiographical method arises from the need to develop educational opportunities to go beyond the bars, beyond the obstacles to change. This method is situated in a zone of discomfort seen as a moment of emptiness, of lack, of coercion, but also as an opportunity for change.
- *Border citizenship*: This is the visualization of the end of punishment. That specific moment of detention –which has not yet been sufficiently explored– which lies between the inside and the outside of the prison life. The path we intend to retrace with prisoners approaching their release is an orientation work that will help them to redesign their near future, exploring the myth of the outside and the loneliness that often accompanies them at this moment of passage.

The story we write behind bars dreams of transforming penitentiary institutions into pedagogical institutions capable of hosting arts and cultures in order to build a border citizenship inside the prisons that will allow us to invent a Community of Words.

Una comunidad de palabras más allá de los muros. Conectando a los de dentro con los de fuera imaginamos aquel espacio vacío donde los griegos inventaron la democracia como un lugar que puede ocupar cualquiera sin llenarlo; la oralidad presta la misma disponibilidad a cualquiera —tenga la condición que desee o tenga que portar—, cualquiera puede escuchar o narrar un cuento; le basta con estar vivo y tener memoria. Somos tecnología comunicativa de alta gama, capaces de conmovir al otro con nuestras palabras y que permite crear el clima de confianza donde cualquiera se puede sentir perteneciente y, por ende, participar. (Perera & González, 2021, p. 594)⁷

References

- González Novoa, A. (2018). Pedagogía Penitenciaria y Palabras Prisioneras. Lectura, escritura y narración oral. En *Mnemósyme. Revista del Festival Internacional del Cuento* (pp. 35-44), 22.
- González Novoa, A., Perera Méndez, P. y González Luís, M^a. L. (2020). Educación, palabra e inclusión: cuerpos prisioneros, narraciones de libertad. En Díez Gutiérrez, E. J. y Rodríguez Fernández, J. R. (Coords.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 919-931). Madrid: Ed. Octaedro.
- Jefatura del Estado de España. (1979, 5 de octubre). *Ley Orgánica 1/1979, General Penitenciaria*. Boletín Oficial del Estado núm. 239. Referencia: BOE-A-1979-23708.
- Martín Hurtado, María Daniela y González Novoa, Andrés (2021). @Freire.P #Nética en las redes sociales para la autonomía en la hiperrealidad. *Pedagogía y Saberes*, 55. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13105>.
- Perera Méndez, P. y González Novoa, A. (2021). Tiempos de confinamiento para cuerpos recluidos. En Marín et al. (2021). *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp. 585-598). Madrid: Editorial Dykinson S.L.
- Perera Méndez, P., Castañeda Acosta, T., & González Novoa, A. (2021). Cuerpos secuestrados, pedagogías confinadas. En *RIESED – Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* (pp. 19-40), 3(11).
- Propp, V. J. (1998). *Morfología del Cuento*, Ed. Akal, Madrid.
- Rodríguez Martín, A. (2018). Naturalicemos la convivencia entre diferentes, en *Mnemósyme. Revista del Festival Internacional del cuento*, n.º 21, pp. 9-11. <https://issuu.com/cuentoslossilos>.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor. Entrevista de Philippe Petit*, Madrid: Ediciones Cátedra S.L.

⁷ “A community of words beyond the walls. Connecting those inside with those outside, we imagine that empty space where the Greeks invented democracy as a place that anyone can occupy and be a part of; orality lends the same availability to anyone — whether they want or just have the condition they carry—, anyone can narrate a story or listen to it; it is enough to be alive and have memory. We are high-end communication technology, capable of moving others with our words and being able to create a climate of trust where anyone can feel they belong and, therefore, participate.”

THE CHRYSALIS AND THE BUTTERFLY AUTOBIOGRAPHICAL PATHS OF PENITENTIARY PEDAGOGY

Wilma Greco

wilmagrecoag@gmail.com

PhD researcher in Humanities and Teacher at the Agrigento Prison (Italy)

Abstract

The contribution proposes a presentation of the Erasmus+ project “The chrysalis and the butterfly – Autobiographical paths of penitentiary pedagogy”, together with a reflection on the educational value of writing in detention contexts, as a tool for the inmate’s resilience and future reintegration into the community. The reference to pedagogy in the title of the project emerges since the ontological need to tell one’s story requires adequate educational planning to become transformative and generate new values. Seven partners from different European countries discuss this topic, so that, at the end of autobiography workshops in prisons in their countries, they will be able to compare practices and achieve the aim of the project, which is the creation of a Penitentiary Network for Autobiographical Pedagogy and also a MOOC containing training for people involved in autobiographical workshops. A manual is also planned, with a theoretical part together with the works made by the prisoners during the workshops. Obviously, the purpose of the project is to give new inputs to prison education.

Keywords: autobiography, prison, re-education

1. The project: *The chrysalis and the butterfly – autobiographical paths of penitentiary pedagogy*

The chrysalis and the butterfly – autobiographical paths of penitentiary pedagogy is a project funded by the Erasmus+ Programme of the European Union. It is a strategic Partnership for Adult Education (KA2), providing cooperation for innovation and exchange of good practices. The partners come from seven European Countries

and have different characteristics, even if most of them have been involved in several activities in prisons for a long time. The project coordinator is the cultural association ‘Le Interferenze’, from Italy, which relies on the collaboration of experts working mostly in Sicilian prisons. The partner from Portugal is the Portuguese Prison Education Association (APEnP), a branch of the European Prison Education Association (EPEA), which is composed of prison teachers, Higher Education professors, trainers, researchers. From Slovenia, comes CDI Univerzum (Ljubljana), an educational organization that provides formal and non-formal education activities in prisons. The cultural association Skribonauti from Croatia is expert in a variety of artistic activities, such as the production of short films made entirely by inmates. The organization Changes and Chances is from the Netherlands and runs educational programs in prisons such as school, theatre, art or cooking. Another project partner is the Universidad de La Laguna, from Tenerife (Spain), with a long tradition of collaboration with penitentiary Institutions for the social reintegration of people deprived of their liberty. The last partner comes from France, La Maison des Sciences de l’Homme d’Aquitaine, and in the project constitutes a privileged space for transversal research, including the use of ICT.

The activities have been planned so that all partners are actively involved in each phase of the project; however, every partner has a particular role and task according to their mission. In general, we can say that, to achieve the objectives of the project, they have:

- to involve inmates in activities through the autobiographical method in order to

strengthen their identities and self-esteem;

- to create a space for reflection on specific topics aimed at helping inmates redefine their lives during and after the detention experience;
- to collaborate in close contact with teachers at prison schools, trainers, penitentiary workers, volunteers, those who work in some way with prisoners for their process of re-education and social reintegration;
- to evaluate results and products, with particular regard to the educational impact of the autobiographical methodology;
- to disseminate the results of the autobiographical workshops and the overall project at local, national and European level; the main tools will be the following: social networks, EPAL (Electronic Platform for Adult Learning in Europe), the Website of the project and of each of the partners, articles in scientific journals in education and pedagogy, Press, participation in conferences;
- to exchange best practices, comparing them in international contexts, through the creation of an international penitentiary network: NAP (Penitentiary Network for Autobiographical artistic Pedagogy);
- to make the autobiographical method a common didactic practice in adult education in prisons by publishing a manual of autobiographical pedagogy, also containing works made by the inmates.

The project will last 36 months instead of the planned 24 due to the Covid-19 pandemic. It started on the 20th of December 2020 and will end in December 2023.

Participation in the Erasmus+ Programme enables participants to foster collaboration at European level between different staff and institutions with distinct cultures and professional practices. Moreover, it allows individual participants (trainers, teachers, educators and above all the inmates) to widen their horizons after having operated at a local level, blocked by bars, gates and walls in the Penitentiary Institution. Moreover, it allows individual participants (trainers, teachers, educators and, above all, the inmates) to broaden their horizons after having operated at local level, blocked by bars, gates and walls in the Penitentiary Institution.

The choice of prison as a context for the project arises from the awareness that it is still an unknown

world, located in the suburbs of the city, a “social wasteland” in which are relegated all those who, due to personal difficulties, are removed from any future hope of active citizenship. Just think of prisoners with psychiatric disorders or with drug and alcohol addiction problems, which prison does not cure and does not solve. This gives prison the appearance of a warehouse where all kinds of social discomfort is unloaded, the carpet under which dust is hidden.

Certainly, there are also criminals or people who, at some point, took the wrong path, and could now acknowledge their mistake. In any case, prison remains a hidden place that we would all prefer not to exist. Whoever is inside is imprisoned, but also, we who are outside are “closed inside”, when we would just like not to see the prisoners, not to have them back in the social community, and perhaps throw away the key to the jails.

The title of the project refers to the idea of a chrysalis that turns into a butterfly: a natural process of rebirth, of building new paths that give rise to the desire to play again, so that the edge of detention can become a threshold to a welcoming community free of prejudice. Helping the chrysalis to become a butterfly is a metaphor to say that the inmate can become another person who respects himself/herself and others and the social/moral rules, remaining the same in his/her own dignity and inner identity, constituted by the humanity proper to all people.

2. Autobiographies: generative and transformative stories for a penitentiary pedagogy

Words abound in prison. There are the words that prisoners read: reports by psychologists and magistrates, legal acts by lawyers, reports by educators – writings they often do not understand – and finally they read about themselves through the stories that newspapers and the press carry through prison walls.

Written words are a daily necessity to ask for food, or a medicine, a doctor, a psychologist, a meeting with the lawyer or the magistrate, to have a permission of any kind, like a phone call or a new t-shirt. Then there are the words of protest, of letters to newspapers, of criticism of institutions and society: words sometimes soaked with anger, with a sense of isolation, often confused by emotion.

On the other side, the word becomes a necessity for survival, so almost always a few blank sheets of paper are enough to create poems, letters, diaries, cooking recipes and various stories, showing how inmates try to remove the bars thanks to writing and fly to the shores of social recovery. Even those who are shy, or feel ashamed and are tempted to say, “I don’t know how to write”, sooner or later respond to an input, a suggestion and start narrating. Putting pen to paper is an activity taken out of the control of the Penitentiary Institution, in a time claimed for himself/herself within a time governed and marked by repetitive and depersonalising actions. It is a moment of “escape”, a tool of resilience and self-care, technology of the Self (Foucault, 1988) or creative value (Frankl, 1985) necessary to cultivate or rediscover one’s own humanity.

Afterwards, the time of memory and autobiographical writing comes and reveals itself as a precious instrument in which life at its limit becomes a word and in it is restructured and delimited. This narrative practice takes place on the edges of the wound in which the inside is inscribed in the outside and vice versa, creating an interdependence so strong as to make these two dimensions sometimes indistinguishable (Lizzola, 2009).

The limit becomes the threshold¹ that implies a crossing, a no-man’s-land different from departure and arrival: it is the place of fear and inner shipwreck, but also, of the surprise of authentic life; it is the place where the offender is called to make choices to give meaning to his/her existence. Life begins anew on these fleeting frontiers, while the mechanism of remembrance and memory becomes a means of defense, allowing the past to be accepted, modifying it, and reinventing it in a new history, while it becomes possible to come to terms with the present.

In opposition to the pedagogy of “having to be”, the pedagogy of autobiography represents a space of education where writing becomes a way for regaining one’s own identity that the penitentiary institution tends to underestimate if not cancel it. The inmate tells his/her own story to reaffirm his/her existence not only as a prisoner but also as an individual. He/she tells his/her story to remember the past, deal with the present, plan and dream the

future; to understand limits and mistakes, to stop and start again. This is the essence of education for resilience: to consider life as a work in progress, where it is possible to overcome difficulties by becoming stronger, facing a stormy past and present without being broken but rather reacting with the elasticity of a bamboo cane.

By telling his/her story and exploring his/her inner world, the inmate can heal old and new wounds, to mend his/her life where it has been interrupted or hurt. Finally, the autobiography represents an opportunity to obtain a private space, a “Room of one’s own” in the penitentiary institution where every corner is controlled and characterized by an embarrassing promiscuity.

If the autobiographical activity is developed as a group workshop, it acquires a new and interesting social value. It becomes a space where individuals work in sharing and not in opposition, each with their own story to be told or listened to. The autobiographical workshop in its social perspective gives everyone the right to speak in a democratic way, the means to communicate beautiful or awful thoughts, without fear of being judged, but rather as a mirror looking at each other, getting to know themselves and others in a different way.

3. Conclusions

There is a widespread perception that when we talk about autobiography, we are referring to writing. The latter is certainly the main but not the only approach. Autobiography can also be expressed through dance or theatrical performances, drawing, storytelling, reading and reflection on life. For this reason, some Erasmus+ project partners have planned theatre activities in prison or other artistic activities.

Nowadays, as regards the role of leader or moderator of the autobiographical workshop, professionals with different skills, from teachers to psychologists and volunteers, are considered as trainers/mediators. The group modality represents, in its multiple potentialities, an interesting bet in the panorama of total institutions (Goffman, 1961) such as prison. However, to be able to make a conscious and potentially generative use of autobiography, penitentiary operators, service operators and volunteers working in this field should be methodically familiar with the specificities of this tool, including its limits and risks in the prison context.

¹ For a Philosophy of Limit and Threshold, see Leed, E. J. (1979); Prokofieff, S. O. (2011); Gentile, A. (2012).

Therefore, the Erasmus project refers to a “penitentiary pedagogy”, able to use autobiographical paths in order to let the prisoner feel again as a person with projects and dreams for the future. Autobiography in prison represents an opening towards new horizons of meaning, a re-working of experiences and an essential re-educational resource.

References

- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault (Vol. 18)*.
- Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. New York: Simon and Schuster.
- Gentile, A. (2012). *Filosofia del limite*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Leed, E. J. (1979). *No man's land*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lizzola, I. (2009). *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nella fragilità*. Roma: Carocci.
- Prokofieff, S. O. (2011). *The Guardian of the Threshold and the Philosophy of Freedom*. Forest Row: Temple Lodge Publishing.

TOWARDS THE CONSTRUCTION OF A LIBERATING AND SOCIALLY INCLUSIVE AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE: AN EXPERIMENT WITH “INFORMATION SEEDS”

Eric Lacombe

lacombe.eric@gmail.com

Lise Vieira

lise.vieira@msha.fr

MICA Laboratory, Bordeaux Montaigne University (France)

Abstract

From autobiographical narrative to the autobiographical scheme, this article analyses in a first part the concept of autobiography, resilience and storytelling, taking into account the point of view of the prisoner. In the second part, it proposes an exploratory approach to autobiography based on research on elementary units of meaning called information seeds. The challenge is to initiate a positive, liberating and inclusive transformation based on the organization of information.

Keywords: autobiography, resilience, storytelling, social inclusion, information seed, psycho-social transformation

Introduction

The Erasmus project “*The Chrysalis and the Butterfly*” aims to «set up an autobiographical activity inside prisons to promote and encourage reconsideration of one’s past and planning for the future ‘beyond bars’».

The overall project of our presentation is to see how experimenting with a new method of organizing information resulting from research on the transformation of organizations (Lacombe, 2021) is likely to contribute to this objective of mental and psychological liberation, and social inclusion. To do this, before detailing the different stages of this new method of organizing information resulting from research on the transformation of organizations (Lacombe, 2021), we will include it in its logical

environment by successively examining the notions of autobiography, resilience and storytelling.

From autobiographical narrative... Autobiography and meaning

Autobiography etymologically designates the fact of writing about oneself, defined among other authors by Philippe Lejeune (1975) as a «*retrospective account in prose that a real person makes of his own existence, when he emphasizes on his individual life, in particular on the history of his personality*». Literary genre in its own right, many writers, politicians, religious, philosophers² have devoted themselves to this type of writing under different names: Journal, Confessions, Memoirs, Essays, but all these works have in common the alliance of three “I’s”, the author, the narrator and the main character. They are also supposed to conform to what P. Lejeune (1975) called the “autobiographical pact”. It is a kind of implicit agreement where the author undertakes to tell the truth about his life and not to distort the reality of the facts. There is the border which, classically, separates autobiography from fiction.

But it is not a question of a simple return to oneself: beyond an exercise in memory, or a re-memory of the highlights of one’s past, the autobiographical approach has another dimension, that of a search for the meaning of life. This is what Georges Gusdorf (1990) develops in his book *Auto-biography* «*The*

¹ Cf. <https://www.leinterferenze.it/progetto-erasmus2/la-crisalide-e-la-farfalla/>

² Saint Augustin, Montaigne, C de Gaulle, Anne Frank, JP Sartre, JJ Rousseau and many others.

life story in its authenticity is not a recapitulation of what took place, but necessarily an interpretation, that is to say, a work of oneself on oneself. Writing itself plays in the circumstance a role of active intervention; the self-writer does not contemplate himself "in the mirror of writing".» (p. 383)

Writing is not a mirror, but an instrument of intelligibility on the path from self to self. Montaigne (1580) declared about the Essays "I myself am the subject of my book", but this introspection, going beyond the sole consideration of his personal trajectory, has in fact supported him in his reflection on the nature of the human condition.

By giving prisoners the opportunity to enter into this particular type of writing that is autobiography, beyond the work of memory and testimony, we offer them another quest. Going back in his life course, the prisoner, starting from the exploration of the path "from self to self" will be led by reconsidering his past to reconsider himself. In other words, it is a process of recovery of self-esteem, of capacity for reconstruction otherwise called resilience.

Resilience and self-exposure

Very popular today, this concept of resilience was developed by Boris Cyrulnik in 1999 in numerous works whose ideas have been widely disseminated in the media (2009). Neuropsychiatrist and psychoanalyst, he defines resilience as a capacity to adapt following a trauma and emphasizes the importance of the writing in this process. For example, in a situation of armed conflict, soldiers who can write what they are going through, even if no one reads them, show much less psychotraumatic sequelae than those who have not had the opportunity to express themselves.

More recently, Serge Tisseron (2021) has highlighted the multiple forms and variations of resilience which covers very diverse conceptions and underlines the difference between the resilience of inert systems which is the fact of returning to a previous state, while a human affected by a trauma always rebuilds himself differently from what he was before. It is therefore the ability to overcome the effects of a disaster. He also distinguishes the resilience of individuals and that of communities, which indirectly makes it possible to deal with the resilience of all. The creation of websites where people can tell what they have experienced is a way of increasing both the resilience of a community and that of each of its members without stigmatizing

anyone. Writing is therefore recognized for its cathartic virtues, its ability to release one's emotions and one can imagine a deployment of writing methods that can adopt different media by using digital, but also comics³ or theatrical and even non-verbal expression (gestural, mime or plastic arts.)

In his book *Resilience: A look that brings life*, Michel Manciaux (2001: 321-330) shows that more than a posture of assistance, people in difficulty potentiate the dynamics of evolution thanks to the change of look that society, social and health professionals have on them, but also the way they look at themselves. «Self-esteem is one of the protective factors at play in the development of resilience, which is reinforced by overcoming hardships: a real virtuous circle that creates resilience.» He also points out the risks «linked to the possible misappropriation, or even recovery, of resilience by professionals: because a child, a young person, a family demonstrates resilience, considering that they are now capable of coping on their own. The risk of government disengagement is of the same order.»

The other side of the mirror is indeed not to be neglected: if there is self-expression, there is also self-exposure, denudation, and therefore to a certain extent, the possibility of endangering persons who, by definition, are fragile because the prison environment is a microcosm, where violence too often reigns and where interactions, priorities and values differ from those of society. Writing in prison exposes and even overexposes the author. This is shown by *Unabri-livre – Expérience en prison*, where Philippe Ripoll (2005) has brought together a dozen writings by prisoners, «a set of testimonies, cries, efforts, trials, patient constructions... a set submitted to a listening experience... But it is a discreet practice, if not secret. The social pressure of the group, the socio-legal pressure... and the deep feeling of insecurity in prison oblige the writer to protect himself, to preserve himself.»

This is why in this need to communicate to third parties with a view to self-reconsideration and social inclusion (Barrère & Mairesse, 2015; Saurier,

³ See the paper of Laurence Houot, (19-03-2022), Festival d'Angoulême: comment l'autobiographie est-elle devenue une tendance lourde du 9e art? France Télévision. Rédaction culture. https://www.francetvinfo.fr/culture/bd/festival-de-bd-d-angouleme/festival-d-angouleme-comment-l-autobiographie-est-elle-devenue-une-tendance-lourde-du-9e-art_5027586.html

2018), it may be interesting to take into account a new dimension, that of the fictional part of any writing grounded in personal life experience. “Every autobiography is a fiction”. This is what Chris Ware, Grand Prix 2021 of the Angoulême Comics Festival, says. He even believes that fiction presents more reality than non-fiction.

In effect, fiction engages its author in a construction, in a staging that gives life to the persons – who have become characters – who evolve in these universes. This is why it seems interesting to consider the contribution that storytelling can represent (Denning, 2000), in the work of writing offered to prisoners. In a previous publication, from the narrative dimension to the fabrication of the myth the leverage effect of storytelling in communication (Vieira, 2018), we underlined the interest of this kind of production which makes it possible to move from a linear narrative dimension to the manufacture of more open sets, with a desire for construction and communication to third parties.

Storytelling

«Literally, storytelling consists of telling a story in order to win the support of an audience, whatever the field concerned. It can be used to improve the image, audience and prestige of an institution or organization, but its most widespread use is in commercial activities. Widely used in the advertising context, it is a marketing process that aims to increase sales by giving the brand a specific personality, by promoting its history, its values and its know-how.» (Vieira, 2018).

Storytelling techniques have been applied for a very long time under other names (tales, narrations, narratives, etc). What today constitutes ST as an innovative technique is its use on multiple digital media (websites, platforms, social networks) allowing the potential of text, image and sound to be combined.

Thus, moving from a “classic” autobiographical approach to the production of self-expression in storytelling would combine several advantages:

- The cathartic dimension would be retained because any writing process generates a “purging of passions” and therefore has a liberating effect.
- Personal overexposure would be less strong since reality and fiction are intertwined.
- The emotional dimension, which plays

a key role in the reception of any message, is not, however, erased. It can express itself more freely thanks to the release of the imagination.

- The appeal of using digital technologies with an innovative positive image should not be overlooked.
- The fictional story has the effect of captivating the audience to the point of making them partly forget the realities of everyday life.
- The construction resulting from the imagination obliges to come out of the withdrawal into oneself and to take a step towards the other to capture their interest. A very useful approach when it comes to preparing for the “after prison” and showing creativity, know-how, dynamism.

Without ignoring the material and support resources that this requires, or the difficulties currently encountered in prisons to give prisoners access to digital tools, this STN (digital storytelling) track seems particularly promising to us.

...to the autobiographical scheme Meaning and organization

Of the three approaches to autobiography – historical study, psychological study and literary study – storytelling leads us to favour the second, the bringing into play of «*vast problems, such as those of memory, personality construction and self-analysis*» (Lejeune, 1975, p. 7). In this author’s definition of autobiography (see above), however, we reject prose and its linearity to propose a reticular form in order to produce a graph connecting units of meaning, keeping the important information in the image of the memorization process at work in the brain. It should be noted that the numeric remains optional in the initialization phase of the graph.

The French term for meaning is «*sens*» which has three complementary meanings: sensibility, intelligibility and direction (Cassar, 2015). Thus, meaning, which is nourished by a sensitivity to a diversity of forms, emerges through the integration of signals and signs, to instil a coherent direction in the organism. Meaning is not unique and has a paradoxical relationship with non-sense (Deleuze, 1969). And «*If meaning is linked to a materiality that carries it, it seems that this is only possible to the extent that this materiality has a certain organization*» (Chazal, 2000, p. 51). It is this relationship between meaning and organization that we are examining.

Let us recall that to organize consists of «*combining (the elements of a whole) in a certain way*» (CNRTL), *i.e.*, putting in place adequate relations to arrange harmoniously or make operational. Organization unfolds at different levels producing bodies or organisms – themselves composed of organized structures, the organs – which evolve in a social context made up of organizations: companies, associations, institutions, etc. Organization mixes the organization of matter, the “doing”, but also the organization of information. The paradox of meaning thus affects the work of organizations (Bonnet *et al.*, 2015). However, as these have generally been organized on the basis of intensive exploitation of limited resources without really caring about negative externalities, the Cartesian scientific method at the source of technical progress must be questioned.

Indeed, the second precept «*to divide each of the difficulties I would examine into as many parts as possible, and as many as would be required to solve them better*» (Descartes, 1637) has a critical effect: the operation of division cuts a link potentially destroying a relationship that makes sense, especially by considering the living as an insensitive and controllable machine. This mathematical thinking – structuring, operative and projective – needs to be deepened in order to recover degrees of freedom. It is a question of distinguishing between the often-confused notions of variety and dimension: the straight line and the curve are of variety 1 but the straight line is inscribed in a space of dimension 1, whereas the curve is inscribed in a space of dimension 2 (a plane) or 3 (a volume). Reducing the modelling of a trajectory by a straight line or projecting an event onto a plane limits the degrees of freedom, inducing unattainable ideals, for example infinite progress or growth, and a competitive mode of operation favouring the development of omnipotence with deleterious effects (enslavement, generalized surveillance...).

The fork in the road that will allow us to leave the path traced is facilitated by an open plan and a multidimensional representation. The situation of imprisonment is therefore not limited to the imprisonment of bodies but includes the imprisonment of thought. In a prison situation, the deprivation of physical freedom constrains the development of sensibility: prison denaturation (Chamond *et al.*, 2014) incarcerates thought (Lamothe, 2003). However, intelligibility can

develop from imaginary spaces of freedom, by resorting to the memory of a previous space to construct, for example, from an autobiographical account, a projection that can fit in with a meaningful societal development.

This is a work of reintegration. Mathematically, integration seeks to measure an entity by dividing it into representative elementary units whose sum will best approximate the result. The proposed process is similar: gather elementary units that make sense by resonance with reality, then assemble them to form a network of meaning.

Information seeds, units of meaning

The description model is based on a reduced set of elementary units of meaning, called “information seeds”. The seeds fall into two categories, *descriptors* and *interpreters*. The descriptors are concrete markers that make it possible to describe a situation by crossing two axes, one operational, translated by “who-does-what” evoking the canonical structure of the sentence (subject, verb, complement), the other organizational on 3 levels, “body-context-heart”, thus producing 9 species of descriptors.

The “body level” distinguishes three first entities: 1. the “body of who” symbolizes indifferently an actor, a person, an animal, a living being, a robot, or even any personified object to which is attributed a capacity of autonomous action; 2. the “body of does” translates the event or the situation, of a minimal continuous duration, such as an encounter, a meeting, a user experience; 3. the “body of what” or resource, can designate a production, a work, a realization, such as, for example, a document.

The “context level”, which is external, follows the same structure and is articulated with the previous level according to a multiplicative operation. In the continuity of the resource, the following are thus considered: 4. the “context of the koi” or service that allows the generation or processing of a set of resources, for example, taking the example of the book, are considered the services provided by the publishing house that publishes several works, the printing house that produces them, the distribution platform that distributes them, the bookstore that sells them or the media library that lends them out, right up to the recycling centre that recovers unsold copies; 5. the “context of the fe” groups

together a series of events or situations that respond to a common purpose; it designates the project, the programme or the mission; 6. the “context of ki” represents any group of actors, whatever its size (a pair or couple is already a group), an individual being potentially linked to different groups.

The “heart level” is part of an internal register: 7. the “heart of who” expresses the capacity, the potential of the actor or the group, attached to their role or mission, translating a competence; 8. the “heart of does” designates the action, an elementary temporal unit, knowing that only the actions that are significant for the discourse are memorized; 9. the “heart of what” represents the idea, the objective, the intention, translating a reason for being.

In addition to these 9 species of descriptors, there is the interpreter, 0. the “concept”, an abstraction designating a category, a theme or a keyword. The 10 seed species are identified by the same reduced set of attributes, in particular contextualisation attributes, such as domain, author, space or time, which are therefore not represented by seeds. The order of description is left free, the attributes remain optional. By analogy with the seed in botany, an information seed is a concentrate. It develops by putting it into relationships, thus forming a multidimensional structure, a graph called a schema, comparable to a rhizome. The relationships between the seeds can be reduced to three types: the transformation factor, which expresses a change (temporally oriented link), the organization’s tuner (strong, organic link) and the informational correlator (weak, analogical link). A change of objective is thus expressed by two seeds “9.” linked by a transformation factor, the end date of the first corresponding to the start date of the second.

The challenge of implementation

The information seeds do not originate from research on autobiographical narrative nor are they related to the prison environment, but their potential for breaking out of a confining framework of thought leads us to consider their application to this context, which will require the involvement of specialist practitioners.

If the first challenge was to convey the rationale for this proposal (the why), the second is to illustrate the implementation process (the how). To initiate this, we give in Box 1 an example that will speak to most people, that of the description of a sports meeting, illustrated by Figure 1.

Box 1 - example of the use of information seeds: description of a sports event, the France-Portugal match on 23 June 2021.

The “point of view” depicted focuses on the context and the results. It illustrates the use of the 10 species of seeds (noted from q0 to q9) and the 3 types of relationships (noted X, Y and Z). A seed corresponds to a node of a graph, a relationship to an edge between two nodes. The coding uses the CYPHER language of Neo4j (see <https://neo4j.com/docs/cypher-manual/current/>). Seeds are numbered (from g1 to g18) to specify relationships such as (g1)-[r]-(g2). The properties of the seeds are optional, between braces. They are common to all 10 species: n=name, d=description, p=place, b=begin, e=end, j=join.

- (g1:q0{n: "sport"}); (g2:q0{n: "football"}); (g3:q0{n: "contest"})
- (g4:q5{n: "Euro 2021",d: "UEFA European Football Championship 2020", b:20210611,e:20210711});(g1)-[r:Y]-(g2);(g2)-[r:Y]-(g4);(g3)-[r:Y]-(g4)
- (g5:q4{n: "press coverage",j: "https://fr.uefa.com/uefaeuro-2020/match/2024476--portugal-vs-france/"}); (g4)-[r:X]-(g5)
- (g6:q6{n: "France team"}); (g7:q6{n: "Portugal team"})
- (g8:q2{n:"match june 23",d: "match 35, France - Portugal",p: "Budapest, Bulgaria",b:20210623});(g4)-[r:Z]-(g8)
- (g9:q3{n: "Ferenc-Puskás Stadium",p: "47° 30' 11" N, 19° 05' 53" E",b:2017}); (g9)-[r:X]-(g8)
- (g10:q9{n: "qualification"}); (g8)-[r:X]-(g10)
- (g11:q1{n: "Karim Benzema"}); (g12:q7{n: "French striker"})
- (g13:q1{n: "Cristiano Ronaldo"}); (g14:q7{n: "Portuguese striker"})
- (g11)-[r:Z]-(g13)-[r:Z]-(g6); (g13)-[r:Z]-(g14)-[r:Z]-(g7)
- (g15:q8{n: "penalty goal 30"});(g14)-[r:X]-(g15)
- (g16:q8{n: "penalty goal 45'+2"});(g12)-[r:X]-(g16)
- (g17:q8{n:"goal 47'"});(g12)-[r:X]-(g17)
- (g18:q8{n: "penalty goal 60"}); (g14)-[r:X]-(g18)

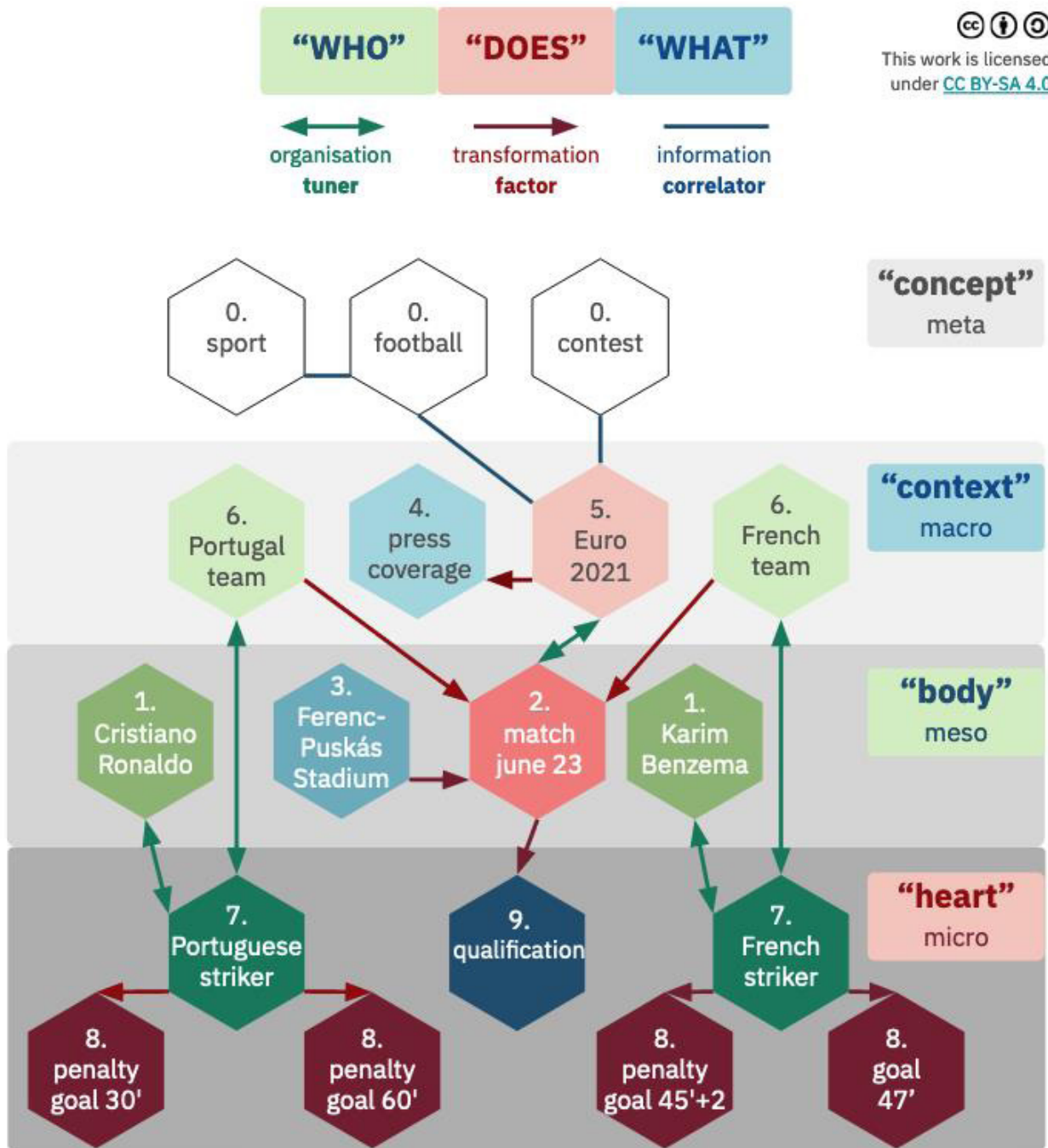


Fig. 1: illustration of the football example

The language of information seeds makes it possible to describe a situation from any starting point. The representation will take the form of a graph, consisting of nodes and edges, of seeds in relationships. The graph can be initiated using a paper medium, for example post-it notes, with one note per seed. There is no limit to the size of the graph. Its development reflects the personal point of view of its author. The detailed aspects reflect a sensitivity to a given subject. A seed can have several relations, depending on the author of the graph. If the organization of the produced diagram is personal, however there are good practices. We give an example: the direct relationship between an actor (q1) and a group (q6) is incomplete. By introducing a role (q7) between the two, the purpose of the actor in the group becomes meaningful. The graph can then be traversed in both directions: Actor > Role > Group, or Group > Role > Actor.

In conclusion

To summarize, the proposed description model is based on a reduced set of descriptors whose combination with the help of three elementary relations allows the construction of an infinite number of stories. The assembly of these elementary units of meaning, called “seeds of information”, produces a graph that goes beyond the simple linear narrative dimension. This hypertextual representation is constructed without an imposed framework. It offers a multitude of entry points, which can help to better understand the complexity of life courses and exposes a set of links that allow the (re)construction of meaning. The human being is at the centre of this system because the units of information manipulated are directly (com)prehensible. The expression of a point of view in a common vocabulary facilitates the analysis of narratives, and their interconnection to organizational information systems. Compared to the classic autobiographical narrative, various gains can thus be envisaged *a priori*, both at the individual and societal levels: 1) identifying shortcomings to help rebuild identity, 2) linking the narrative to actionable potentials upon release from prison by linking identified skills with compatible demands, 3) creating social ties by sharing common happy experiences or expectations, 4) analysing identity construction in relation to Erikson’s stage of

psycho-social development (1998), 5) formalizing the understanding of factors negatively influencing life courses to refine the orientation of preventive actions. These points deserve further development.

Questioning the issue of social inclusion from a dynamically structured autobiographical narrative, this introductory article has merely marked out the first stages of a possible experimentation of information seeds applied to biography in a prison environment, specifying their *raison d’être* and outlining a process.

References

- Barrère, A. & Mairesse, F. (2015). L’inclusion sociale: les enjeux de la culture et de l’éducation. *L’inclusion sociale*, 1-158.
- Bonnet D., David P. & Tessier N. (2015). Le travail du sens dans les organisations, De la souffrance au travail à la reconnaissance et à la considération. *Revue Psychanalyse & Management*, n° 5, Editions Institut Psychanalyse et Management.
- Cassar E. (2015). Des villes sensibles aux architectures subtiles. *TEDxLyon, édition #2*, 24 janvier. <https://youtu.be/oaIQbh6BCmE>.
- Chamond J., Moreira V., Decocq F., Leroy-Viémon B. (2014). «La dénaturation carcérale. Pour une psychologie et une phénoménologie du corps en prison». *L’information psychiatrique*, vol. 90, 673-682. <https://www.cairn.info/revue-l-information-psychiatrique-2014-8-page-673.htm>.
- Chazal G. (2000). *Les réseaux du sens, De l’informatique aux neurosciences*. Champ Vallon.
- Cyrułnik, B., Martin, N., Spire, A., & Vincent, F. (2009). *La résilience*. Le Bord de l’eau.
- Deleuze G. (1969). *Logique du sens*. Les éditions de Minuit.
- Descartes R. (1637). *Le discours de la méthode, pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*. Édition consultée: Flammarion, Libro n° 299 (1999).
- Gusdorf, G. (1990). *Lignes de vie 2-Auto-bio-graphie*. Odile Jacob.
- Lacombe, E. (2021). *Transformation numérique des organisations en réseau: les potentiels d’une schématisation dynamique de l’information*. Thèse de doctorat en Sciences de l’information et de la communication, sous la direction de Lise Vieira, Université Bordeaux Montaigne. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03463049>.
- Lamothe P. (2003). «La pensée incarcérée». *Cerveau & Psycho* n.°3, <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/la-pensee-incarcee-5228.php>.

- Lejeune, P. (2015). *Le pacte autobiographique*. Média Diffusion. (1^e ed. Seuil, 1975).
- Montaigne, M. (1580). *Les Essais*. Édition consultée: Nouvelle édition établie par Bernard Combeau (2019). Bouquins.
- Manciaux, M. (2001). La résilience: Un regard qui fait vivre. *Études*, 395, 321-330. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2001-10-page-321.htmretournoten05>.
- Ripoll, P. (2005). *Un abri-livre – Expérience en prison*. L'Harmattan.
- Saurier, D. (2018). *Usages de la culture et population pénale*. L'Harmattan.
- Tisseron, S. (2021). *La résilience*. Que sais-je.
- Vieira, L. (2018). From the narrative dimension to myth making. The leverage effect of storytelling in communication. *International conference Current trends in digital storytelling: research & practices* [21-23/09/2018]. Club UNESCO Zakynthos (org.). Moutsios-Rentzos, A., Giannakoulopoulos, A., Meimaris, M. (Eds.). Island of Zakynthos, Greece.

FORMAR TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA NECESSIDADE POR SUPRIR

Armando Loureiro

aloureiro@utad.pt

CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real, Portugal)

Resumo

Aqueles que trabalham no campo da educação de adultos não são apenas os educadores, professores ou formadores de adultos. Na verdade, existem múltiplas funções e atividades laborais desempenhadas neste campo. Estes atores têm formações iniciais muito diferenciadas, condições laborais igualmente diversas, percursos profissionais variados. O principal objetivo deste texto é realizar uma breve caracterização destes trabalhadores e refletir sobre o seu processo de formação, aprendizagem e construção de saber, dando destaque à importância e à necessidade da existência de uma formação específica para aqueles que realizam as suas atividades laborais neste campo da educação.

Palavras-chave: Trabalhadores da educação de adultos, formação, aprendizagem, saberes

Traços dos trabalhadores da educação de adultos

A diversidade de atores a laborar no campo da educação de adultos é um traço que o caracteriza. Na verdade, temos professores, formadores, educadores, profissionais/técnicos de RVCC, mediadores, gestores da formação, técnicos de orientação e aconselhamento, entre muitos outros que poderíamos referir (Research voor Beleid, 2008; Guimarães, 2016).

Para a esmagadora maioria deles, este campo de trabalho é uma realidade impensada previamente, o que não se deve constituir como uma surpresa, pois, na maior parte dos casos, a sua formação académica nada tem a ver com a educação de adultos (Sáez, 1994; Loureiro, 2009, 2020; Andersson

et al., 2013).

As situações laborais destes atores são diversas, há quem trabalhe na educação de adultos a tempo inteiro, a tempo parcial, apenas num emprego ou em mais que um, há ainda os que realizam as suas atividades de forma voluntária. Mas, o que caracteriza sobretudo a situação laboral de muitos deles é a precaridade (Zarifis & Papadimitriou, 2014; Guimarães, 2016; Milana & Skrypnik, 2016). A existência de trajetórias profissionais diferenciadas é outro traço comum. Muitos dos que trabalham no campo da educação de adultos passaram por diversas atividades até entrarem no setor (Research voor Beleid, 2008; Paulos, 2020).

Talvez o traço mais marcante deste campo da educação seja a inexistência de uma formação académica inicial, de um conhecimento prévio em educação de adultos que regule a entrada no campo. O que ocorre, desta forma, é que o conjunto dos que realizam nele as suas atividades têm formações académicas iniciais e não só muito variadas. Aos contextos de trabalho chegam pessoas com as mais diversas formações iniciais e respetivos conhecimentos e saberes de partida, que não os da educação de adultos (Jarvis, 1991; Loureiro, 2009; Travers & Harris, 2014; Soares & Pedroso, 2016).

Face a esta realidade há uma pergunta que nos acompanha há vários anos: como aprendem e constroem o seu saber aqueles que trabalham na educação de adultos?

Fazem-no de diversas formas, sendo de destacar a potencialidade que os próprios contextos de trabalho têm nesta matéria. É sobre este aspeto que se reflete de seguida.

O trabalho como potencial espaço de formação e construção de saber

Os contextos de trabalho podem ser espaços de formação, aprendizagem e construção de saber para quem neles desenvolve as suas atividades.

Assim é quando promovem/facilitam várias modalidades de formação profissional contínua. Esta pode ser um momento relevante de aprendizagem e de construção/reconstrução do saber se permite o contacto com conhecimento teórico ou procedimentos técnicos úteis para a resolução de questões e problemas que preocupam quem faz a formação (Wenger, 2001; Loureiro, 2010).

Outra forma através da qual os contextos de trabalho podem ser educativos/formadores é através das diferentes possibilidades de participação gradual na prática dos que chegam aos espaços laborais (Schön, 1998; Lave & Wenger, 1999; Cornu, 2003; Loureiro & Caria, 2013; Paulos, 2020).

Esta participação gradual na prática é um dos mecanismos mais evidentes do processo de construção e de reconstrução da aprendizagem e do saber. Outros dois mecanismos que contribuem para tal processo é a experimentação e a (re) negociação da prática e do seu sentido realizadas por quem desenvolve as suas atividades e sente necessidade de o fazer, o que ocorre, normalmente, pela deteção de alguma anomalia na realização da prática (Loureiro, 2010; Loureiro & Caria, 2013).

Destacamos, por fim, outra forma através da qual os contextos de trabalho podem contribuir para a formação, aprendizagem e construção do saber daqueles que laboram no campo da educação de adultos: A transferência das aprendizagens e do saber (sua circulação e coletivização). Este processo pode ocorrer com base em dois mecanismos que se entrecruzam: de fora para dentro do contexto de trabalho; e as que ocorrem dentro do próprio contexto de trabalho.

Relativamente ao primeiro destacamos: as que se realizam dos conhecimentos adquiridos em contextos de formação académica ou de formação profissional para o local do trabalho (Eraut, 2004; Loureiro, 2010; Caria *et al.*, 2014); a mobilização de aprendizagens e saberes adquiridos noutros contextos de trabalho para o atual (entre contextos de trabalho); e as que se fazem com base no relacionamento interprofissões (Loureiro, 2010).

No que toca ao segundo mecanismo realçamos as que ocorrem entre situações e as que se realizam entre pares, processos uma vez mais articulados entre si. Assim, temos as que ocorrem entre situações semelhantes (situações de rotina) e as que ocorrem entre situações diferentes (as designadas zonas de incerteza). No primeiro caso estamos perante as transferências de baixa gama (assentes na experiência-memória), no segundo estamos perante as transferências de alta gama, que exigem elevado grau de reflexão e abstração (Frenay, 1996; Cornu, 2003; Loureiro, 2010; Loureiro & Cristóvão, 2010; Loureiro e Caria 2013).

As transferências que se realizam entre pares constituem-se como um processo rico e complexo (Wenger, 2001; Ha, 2008; Loureiro, 2009, 2010, 2020) em que se assiste à passagem do saber tácito e individual para o saber explícito e coletivo. É durante este processo que é possível ocorrer a circulação de vários tipos de saberes, entre os quais: relacional, dizer, declarativo, justificativo, estratégico (Loureiro, 2009, 2010, 2020; Loureiro e Cristóvão, 2010; Loureiro e Caria, 2013).

Nota final para não fechar

Ao assinalarmos as formas como os contextos de trabalho podem ser relevantes para que o processo de formação, aprendizagem e de construção de saber ocorra, podemos dizer que uma parte significativa da resposta à pergunta feita na secção inicial está dada.

Mas isto não quer dizer que consideramos que o problema fica resolvido. Por um lado, continuamos sem ter uma formação e um conhecimento específico que seja exigido para quem trabalha no campo da educação de adultos. Por outro lado, todo o património de aprendizagem e saber que se vai construindo em determinados momentos nos e a partir dos locais de trabalho é destruído frequentemente.

A descontinuidade de uma política consistente no campo da educação de adultos é a principal responsável pela falta de solidificação e sistematização da formação, das aprendizagens e dos saberes construídos nos e a partir dos locais de trabalho (Lima, 2004, 2008; Guimarães e Barros, 2015; Loureiro, 2020).

Para além deste desafio, a educação de adultos e os seus trabalhadores enfrentam um outro: o do predomínio da lógica de uma retórica política que procura promover a aquisição de competências

profissionais que levam à ação tecnicista por parte de quem trabalha no campo.

Esta lógica é a da gestão dos recursos humanos ligada à do mercado, da competitividade, que corre fortes riscos de se afastar dos interesses, necessidades e saberes dos adultos em formação. Esta não é a lógica que defendemos para se constituir como a base da formação, das aprendizagens, dos saberes e práticas dos que trabalham na educação de adultos.

A que defendemos é uma lógica assente num processo que articule o conhecimento científico e técnico com a construção de verdadeiras biografias significativas dos adultos, com as suas experiências vitais, com o “humanismo”, partindo do modelo dialógico de educação (Freire, 2001: 22). É esta forma que articula teoria e prática, conhecimento do trabalhador - fundado cientificamente - e saber/cultura dos adultos, que permite o cumprimento do que deve ser o compromisso profissional/social dos que aí laboram: o compromisso de contribuir para a mudança individual e social dos adultos, para a implementação de uma educação que leva ao surgir de uma consciência crítica que permita a cidadania (Freire, 2001).

Mas, para que tal seja possível, para que existam educadores e outros trabalhadores que atuem, no geral, desta forma, é preciso, é necessário que se assuma e cumpra o compromisso de formar academicamente e profissionalmente Educadores/Trabalhadores de Adultos. Esta é uma necessidade que está por suprir.

Referências

- Andersson, P., Köpén, S., Larson, A. & Milana, M. (2013). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35 (1), 102-118.
- Caria, T., Loureiro, A. Costa, I., Pereira, F. & César, F. (2014). O sistema de profissões no trabalho social: Trabalho de equipa, formação e jurisdições profissionais. In T. Caria & F. Pereira (Eds.). *O trabalho social profissional no terceiro sector*. Viseu: Psicosoma, pp. 151-180.
- Cornu, R. (2003). *Educação, saber e produção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247-273.
- Frenay, M. (1996). Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois (Ed.). *L'adulte en formation*. Paris: De Boeck, pp. 37-56.
- Freire, P. (2001). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guimarães, P. (2016). Ocupações da educação de adultos e desafios à profissionalização: tarefas e atividades desenvolvidas em contexto de trabalho. *Revista de Estudos Curriculares*, 7, (2), 57-81.
- Guimarães P. & Barros, R. (2015). A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada? *Educação & Sociedade*, 36 (131), 391-406.
- Ha, T. (2008). How IT workers learn in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 30 (2), 129-143.
- Jarvis, P. (1991). Towards a theoretical rationale. In P. Jarvis & A. Chadwick (Eds.), *Training adult educators in Western Europe*. London: Routledge: pp.1-13.
- Lave, J. & Wenger, E. (1999). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, L. (2004). Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. In L. Lima (Org.). *Educação de adultos. Forum III*. Braga: UEAUM, pp. 19-43.

- Lima, L. (2008). A Educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.). *Educação e formação de adultos*. Lisboa: Educa, pp. 31-60.
- Loureiro, A. (2009). *O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa*. Cascais: Sururu.
- Loureiro, A. (2010). A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23, (2), 93-118.
- Loureiro, A. (2020). Uma análise sobre a aprendizagem e construção do saber dos trabalhadores da educação e formação de adultos em Portugal. In R. Barros, P. Lima & M. Azevedo (Orgs.). *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil - Um balanço comparado de políticas e práticas*. Natal: Editora IFRN, pp. 155-174.
- Loureiro, A. & Caria, T. (2013). To learn and to construct knowledge in the context of work with adult education: A Portuguese case study. *International Journal of Lifelong Education*, 32 (2), 149-164.
- Loureiro, A. & Cristóvão, A. (2010). The official knowledge and adult education agents: an ethnographic study of the adult education team of a local development-oriented non-governmental organisation in the North of Portugal. *Adult Education Quarterly*, 60 (5), 419-437.
- Milana, M. & Skrypnyk, O. (2016). Conceitualizando profissionalização entre os professores de adultos no contexto europeu. *Revista Teias*, 17, pp. 161-177.
- Paulos, C. (2020). *Educadores de Adultos no Processo de Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais - Percursos Profissionais, Formação e Identidades*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Research voor Beleid (2008). *ALPINE – Adult learning professions in Europe: A study of the current situation, trends and issues – Final Report*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Sáez, J. (1994). La profesionalización de los educadores de adultos. In J. Sáez & F. Palazón (Coords.), *La educación de adultos: una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres, pp. 19-96.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Soares, L. & Pedroso, A. (2016). Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, 32 (4) 251-268.
- Travers, N. & Harris, J. (2014). Trends and issues in the professional development of the RPL practitioners. In J. Harris, C. Wihak & J. Kleef (Eds.). *Handbook of the recognition of prior learning. Research into practice*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, pp. 233-258.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zarifis, G. & Papadimitriou, A. (2015). What Does it Take to Develop Professional Adult Educators in Europe? Some Proposed Framework Guidelines. *Andragoski Studije*, 2, 9-22.

JOVENS ADULTOS QUE PRATICAM CRIMES E A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA INTRA E EXTRAMUROS

Luena Marinho

luenamarinho@ces.uc.pt

Centro de Estudos Sociais – Universidade de Coimbra (Portugal)

Resumo

Partindo do projeto de investigação *YOUTHRESPONSE*, cujo foco são os jovens adultos (16 a 21 anos) que praticam crimes em Portugal, e de uma abordagem qualitativa, assente na auscultação de informantes-chave e de jovens que se encontram em reclusão na Prisão-Escola de Leiria, procura-se refletir sobre a relação destes com a escola, cientes da importância do papel da instituição na socialização, inclusão e reinserção social dos jovens. Pretende-se identificar fatores de exclusão e aspetos a melhorar, de forma a contribuir para modelos educativos e uma política de inclusão mais adequada às necessidades destes jovens.

Palavras-chave: jovens adultos, prisão, escola/formação

Introdução

O projeto *Youthresponse – Jovens adultos imputáveis: direito penal e a resposta judicial*¹, é um projeto de investigação que possui como principal objetivo compreender como o sistema jurídico e judicial português responde a jovens adultos (16 a 21 anos) que praticam crimes. Parte de uma abordagem qualitativa, assente na auscultação de informantes-chave ligados ao sistema de justiça juvenil, de jovens que praticaram crimes e que se encontram em reclusão na Prisão-Escola de Leiria, bem como na análise documental

– análise dos processos findos de infrações penais cometidas por jovens com idades entre os 16 e os 21 anos, e procura refletir sobre a aplicação da lei penal, identificando aspetos a melhorar e que possam contribuir para o debate público de uma política criminal e social mais inclusiva e adequada às necessidades dos jovens adultos.

Neste texto farei uma breve caracterização dos jovens adultos que praticaram crimes e que se encontram encarcerados, que será uma ponte para analisar as disrupções identificadas relativamente à lei, às suas práticas e à seletividade dos jovens que ingressam no sistema prisional, para, por último, me debruçar sobre o papel da escola na socialização dos jovens e na sua reinserção social.

Nota metodológica

Os dados que se apresentam decorrem da realização de entrevistas de carácter semiestruturado com informantes que operam no sistema de justiça ou no sistema de promoção e proteção da infância e juventude. Entre os entrevistados destacam-se juízes, procuradores, técnicos de reinserção social, técnicos de educação prisionais, técnicos de centros educativos, advogados, técnicos de CPCJ, agentes das forças de segurança, guardas prisionais. Contemplam também o discurso dos jovens relativamente a algumas experiências da sua vida e à sua interação com o sistema de justiça juvenil e com o sistema de justiça penal.

No total foram realizadas 18 entrevistas com informantes-chave, 6 entrevistas individuais com jovens reclusos e uma entrevista coletiva com 4 jovens reclusos. Os jovens entrevistados encontram-se a cumprir pena no Estabelecimento

¹ Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, com a referência: PTDC/DIR-DCP/29163/2017, encontra-se em desenvolvimento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e tem como Investigador Principal João Pedroso.

Prisional de Leiria Jovens – Prisão-Escola, o único estabelecimento prisional do país que se destina especialmente a jovens do sexo masculino a partir dos 16 anos; tendo, por opção da equipa de investigação, uma idade igual ou superior a 18 anos, foram-lhe dadas garantias de anonimato, pelo que são utilizados pseudónimos na sua identificação.

A recolha de dados beneficiou ainda da análise de 62 processos (infrações cometidas pelos jovens), que representam cerca de 34% do universo de reclusos da Prisão-Escola.

Os jovens que praticam crimes e a escola: contexto extra e intramuros

A escola é um dos principais agentes de socialização (Cohen, 1968; Giddens, 1997), promovendo a aquisição de competências e conhecimentos formais e culturais, complementando o papel da família, transmitindo também uma série de valores, normas, e comportamentos sociais, proporciona contacto com diferentes grupos sociais, permitindo criar uma rede de sociabilidades, o que facilita a integração social dos indivíduos e contribui para a construção da sua identidade. Os jovens são alvo de diversos processos de socialização (Lahire, 2002), que os expõem a universos sociais diferenciados, a espaços de socialização múltiplos, heterogéneos e concorrentes (Abrantes, 2011). O comprometimento e a motivação em relação à escola constituem, segundo vários autores (Lemos, 2010; Murray e Farrington, 2010), fatores protetores face à delinquência.

As estatísticas (DGRSP; PORDATA) mostram que a população prisional tende a possuir baixas habilitações literárias (a maioria entre o 1º e o 3º ciclo do ensino básico). A população prisional jovem (16-21 anos) não escapa a esta tendência e a amostra deste estudo, 62 jovens que se encontram a cumprir pena no Estabelecimento Prisional de Leiria Jovens com idades entre os 18 e os 21 anos, espelha também essa realidade, uma vez que se verificou que apenas 2 dos jovens possuíam o ensino secundário, 52,5% possuía o 9º ano de escolaridade e 16% o 6º ano, sendo de referir ainda que em alguns casos as habilitações escolares foram já adquiridas em contexto prisional.

O seu percurso escolar até à detenção tende, no que resultou das entrevistas com informantes-chave, a ser marcado pelo absentismo, pela falta de

interesse pelas matérias escolares, pelo insucesso escolar e, em muitos casos, pelo abandono escolar. Por norma, a relação dos jovens com a escola acaba por influenciar o seu percurso e o modo como são vistos pelos outros e uma fraca relação passa uma imagem de desinteresse. Sendo que muitos dos jovens que acabam por ser selecionados pelo sistema prisional estão em condição NEEF, ou seja, são jovens que não se encontram nem a trabalhar nem inseridos no sistema de educação ou formação, muitas vezes são vistos como desinteressados, sem objetivos e até ociosos, com um percurso de absentismo e insucesso escolar: *“são miúdos que, normalmente, não têm um percurso escolar bem definido, ou seja, não valorizam a escola”* [entrevista 5, CPCJ-Lx-Norte], *“são jovens desintegrados digamos assim da sociedade: tinham deixado de estudar”* [entrevista 3, PMC].

Os dados recolhidos junto dos processos dos jovens vão ao encontro desta tendência, uma vez que a grande maioria possui baixa escolaridade. Contudo, importa referir, como salientado por um informante-chave, que os jovens que possuem uma institucionalização prévia em Centro Educativo, essa aparenta resultar a seu favor pelo menos no que se refere às suas habilitações: *“o alargamento da medida de permanência até aos 18 anos em centro educativo notou-se na Prisão-Escola, verificando-se que os jovens reclusos possuem mais habilitações – os centros educativos conseguiram motivá-los a estudar”* [entrevista 2, Téc. Prisional].

A capacitação dos jovens em termos de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e educacionais, é um pilar para a sua reinserção social, sendo o acréscimo de competências escolares e profissionais fundamental e parte integrante da maioria dos planos de “recuperação” estabelecidos para os jovens: *“nas cadeias que têm mais jovens o foco é muito em capacitá-los a nível escolar. Grande parte dos que entram aqui não têm muitas vezes nem o 9º ano, alguns nem o 6º”, e apresentam um nível de literacia abaixo do expectável: “o nível que têm, seja o 6.º, seja o 9.º ano, é um nível com muito défice de competências escolares, da escrita, da leitura. Numa turma de 15 há 2 ou 3 com essas competências”* [entrevista 10, Téc. Reeducação].

Grande parte dos jovens acaba por concluir o 9º ano de escolaridade já no contexto prisional *“saem daqui pelo menos com o 9º e quase sempre com*

o 12º ano (...) Além disso também há formação profissional – não é dupla certificação, portanto não confere habilitação escolar, mas que também os capacita para a inserção profissional, permite aprender algumas coisas e criar alguns hábitos de trabalho” [entrevista 6, Téc. de Reinserção]. Na Prisão-Escola, todos os jovens podem frequentar a escola “mesmo os preventivos – que é uma coisa que não acontece com os adultos, quem está preventivo pode entrar na escola, pelo menos têm a capacidade de estar ocupados e de poderem continuar a escolaridade” [entrevista 6, Téc. de Reinserção].

As entrevistas realizadas com os jovens reclusos mostram-nos que esta é valorizada pelos jovens sobretudo como um espaço de interação e sociabilidade. A importância da escola é admitida pelos jovens “Eu acho que a escola transmite os valores, como em casa, ajuda-nos a aprender... lá fora talvez não tivesse dado tanta importância à escola por outros fatores, como: amizades, querer estar em todo o lado... é cansativo, de vez em quando, para quem não se interessa tanto, mas a escola é importante, certamente” [Fernando, 20 anos]. Porém, não consegue impor-se face a outros interesses que vão surgindo na sua vida. Os jovens não consideram a escola atrativa, vão à escola, mas não para estudar, vão para socializar, para estar com os amigos:

“eu não faltava à escola, faltava às aulas. Eu tava na escola, mas não tava nas aulas... estava com os meus amigos, conversávamos, jogávamos à bola... gostava de ir à escola, mas não ia muito às aulas. Não tinha interesse pelas aulas” [Paulo, 21 anos].

“nunca fui um miúdo daqueles muito estudiosos, nem de tirar boas notas, tirava aquelas notas razoáveis... acabei por fazer o 12.º ano num curso profissional (...) Com o falecimento do meu pai chumbei no 6.º ano duas vezes (...) eu ia para a escola mais para consumir, para fumar umas ganzas... era aquele miúdo que ia para o campo jogar à bola... era aquele miúdo de jogar à bola, dava-me bem com toda a gente.” [José, 21 anos]

O desinteresse pela escola advém de vários motivos, aliados à fase difícil da vida que é a adolescência. Os jovens apontam para as matérias dadas, as companhias,

“amizades, raparigas” [Afonso, 20 anos], *“eu acho que não é a escola em si. Eram as aulas... não são como agora... as aulas eram aborrecidas, tá a entender? Se as aulas fossem mais... dinâmicas... e com dinâmicas diferentes... nós jovens, cansamos disso (...) não dava para conciliar a rua e a escola, tá a entender? Mas eu gostava da escola. Deixei a escola mais por causa da rua”* [Fernando, 20 anos].

De acordo com os técnicos entrevistados, estes jovens “têm muita dificuldade em se adaptar à escola” [entrevista 6, MA] e começam a mostrar dificuldades em manter-se no sistema de ensino a partir do 7º ano, começando a manifestar absentismo e comportamentos desadequados em contexto escolar: “Começam com uma delinquência primária aos 12, 13 anos, passa para uma secundária aos 15” [Entrevista 10, Téc. de Reeducação].

Como se pode ver pelos relatos dos jovens, as dificuldades e o desinteresse em relação à escola começam a surgir principalmente na altura de mudança de ciclo escolar:

“a mim foi a partir do 9.º ano” [Fernando, 20 anos].

“a mim foi aos 10 anos” [Ivo, 18 anos].

“a partir do 7.º” [Afonso, 20 anos].

“Eu, foi a partir do 4.º” [Elias, 20 anos].

Assim, certas idades que correspondem a mudanças de ciclos escolares, apresentam-se mais vulneráveis e mais atreitas a mudanças de atitudes, com reflexo no abandono escolar. A escola mostra-se incapaz de se adaptar aos interesses, gostos e particularidades destes jovens, e não os consegue motivar para a aprendizagem, nem consegue cativá-los até atingirem a meta do ensino obrigatório – 12º ano. Demonstra falta de adaptação às necessidades e interesses dos jovens, resistência à introdução de modelos educativos mais adaptados às necessidades dos jovens vulneráveis. Para criar uma maior identificação com estes jovens, é necessário que a escola promova uma adequação aos territórios e às comunidades circundantes, procurando gerar uma maior aproximação e interesse destes pela escola. A sua ação deverá ter em consideração as especificidades dos territórios e das comunidades, de modo a melhor responder aos desejos, curiosidades e necessidades destes jovens, valorizando as suas

vivências e explorando o seu potencial; bem como procurar adotar metodologias de trabalho mais informais e dinâmicas, e de carácter mais participativo, passando a recorrer a modelos mais focados na valorização das aprendizagens e dos seus processos de aprendizagem do que nos resultados, que salvaguardem e contribuam para a inclusão do jovem, o seu potencial e permanência no sistema de ensino, evitando que se tornem NEEF (Ferreira et al., 2017; Rowland et al., 2014).

A escola está orientada para resultados e não para o processo de aprendizagem, há necessidade de uma maior flexibilidade dos modelos educativos para responderem às expectativas destes jovens:

"eu sou um jovem, não me desperta tanta curiosidade aquilo que a setora tá a dizer... mas setora também podia tentar captar a minha atenção, ter aquela preocupação, se eu estou a perceber as coisas, se eu preciso de ajuda... Eu não tava a perceber nada, mas a professora também não quer saber." [Ivo, 18 anos]

"se o professor tiver paciência e souber lidar com aquele tipo de alunos, ele vai conseguir com que eles melhorem o seu desempenho escolar. Se ele vir que na teórica está toda a gente a conversar, na brincadeira e não vão prestar atenção, por exemplo: "hoje na aula meto um filme e depois façam um resumo"... métodos para captar a atenção dos alunos, para eles estarem a aprender ao mesmo tempo que se estão a divertir. É esse tipo de lazer-trabalho." [Elias, 20 anos]

Os jovens consideram que o modelo de aula está mais direcionado para um determinado tipo de aluno:

"você nunca repararam que, como são alunos de boa capacidade, tavam um degrau acima? E a aula tava mais direcionada para vocês?" [Fernando, 20 anos], *"os que se portam mal, são os que ficam no fundo da sala... era só falar com o colega do lado, já não querem saber nada, não vai tar tão focado nem vai dar oportunidade aos outros que tão interessados na cadeira."* [Elias, 20 anos]

Paralelamente a esta incapacidade de manter os jovens no sistema de ensino, e de os fazer sentir integrados, a escola tende a produzir desigualdades, a acentuar diferenças e a reforçar alguns estereótipos pré-existentis:

"sempre tive esses comportamentos agressivos, depois foi detetado como deficit de atenção e hiperatividade, havia setores que diziam "vai tomar a medicação", "hoje tomaste os comprimidos?" Se eu tinha assim um comportamento mais coisa (...) eles davam-me a medicação - eram as auxiliares, na secretaria que eu tinha de ir lá buscar à hora de almoço para tomar, e havia sempre esse tipo de bocas." [Hugo, 20 anos]

A escola, como referem Bourdieu e Passeron (1992), tende também a produzir desigualdades sociais, uma vez que tendencialmente os jovens que acabam por abandonar o sistema de ensino são provenientes de classes sociais mais baixas, o que pode dificultar a mobilidade social e, dessa forma, contribuir para a reprodução de ciclos de privação e pobreza, acabando por reproduzir o sistema de valores e padrões de vida estabelecidos pela cultura dominante. Seabra (2009: 100) também salienta que "a escola tem um papel limitado no esbatimento das desigualdades sociais, podendo mesmo exercer uma influência negativa".

A falta de inclusão na escola é um fator que pode favorecer a adoção de comportamentos delinquentes, enquanto uma atitude positiva em relação à escola, aos professores e a participação nas atividades escolares são percecionados como um fator de proteção face à delinquência (Loeber et al., 2003). Contudo, não podemos descurar a ação da escola na integração dos jovens, sendo de destacar também a sua aptidão como sinalizadora de situações "problema", uma vez que é na escola que começam por se manifestar comportamentos violentos, agressivos e delinquentes.

"a partir dos 12 anos, à medida que a criança vai crescendo começa também a haver uma grande sinalização, por parte das escolas, de absentismo escolar ou abandono, mas muito mais absentismo. Paralelamente, temos uma grande... em crianças a partir dos 12, 13, 14, 15, 16 anos, situações de comportamentos desadequados em contexto escolar ou fora do contexto escolar, a maior parte é em contexto escolar, quem sinaliza não é a escola essas situações é sempre a PSP." [entrevista 5, CPCJ-Lx-Norte]

A escola assume um papel fundamental na identificação de situações de risco (Carvalho, 2010) e no desencorajar de comportamentos

antissociais ou delinquentes. Relativamente às funções que lhe estão designadas no âmbito do ensino, a escola atua enquanto agente de sinalização e em articulação com as respetivas entidades sobre a questão da delinquência juvenil, nomeadamente a PSP e as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Enquanto agente de prevenção da delinquência, a escola deve proporcionar ações de sensibilização para comportamentos adequados, promotores de coesão, do respeito, da resolução de conflitos e da multiculturalidade; por outro lado, pode, ainda, desenvolver projetos alternativos de prevenção da delinquência, de modo a evitar a estigmatização dos alunos.

No que se refere à oportunidade de estudar ou adquirir formação no estabelecimento prisional, os jovens tendem a encarar tal possibilidade como uma forma de estarem ocupados – um meio de estar mais tempo fora da cela. Assim, parece existir uma instrumentalização da sua participação nestas atividades, pois esta é encarada como um meio de ficarem bem vistos perante os técnicos e o juiz, indicando que estão no caminho de mudança e assim acederem a mais benefícios (ex. precárias, mudança de regime de pena, etc.)

“aqui no estabelecimento estou a frequentar um curso de 2 anos que é para o 10º, 11º e 12º que é de sistemas fotovoltaicos – painéis solares e sistemas fotovoltaicos (...) estava farto de estar fechado na cela, eu já tive cerca de uns 300-380 dias fechado na cela por causa de castigos” [Hugo, 20 anos]

“se a gente fizer o nosso caminho... os técnicos dizem “ah se tás a trabalhar, se vais à escola, o juiz vai pensar de outra maneira”, se a gente tiver um comportamento exemplar, cumprir as metas que têm estabelecidas dentro da cadeia... porque a gente quando entra recebemos um processo e temos que cumprir esse processo.” [José, 21 anos]

Contudo, algumas críticas são apontadas pelos jovens relativamente à qualidade da educação que têm no Estabelecimento Prisional, nomeadamente falta de empenho dos professores: “facilitismo/ excesso de proteção”; desadequação da oferta educativa às suas características; etc.

“alguns são empenhados, outros faltam muito, outros não têm muita paciência.” [Paulo, 20 anos]

“a escola aqui é muito... enquanto presos não temos uma escolaridade assim muito... há presos que têm o 4.º-5.º ano... acho que não é o melhor tipo de escola. Tive lá duas semanas, eu prefiro andar a trabalhar, sempre preferi trabalhar fisicamente do que tar ocupado na escola (...) muitas das vezes, os professores chegam e com aquele instinto de “ah eu tenho que ajudar, já passou por muito”. Mas a gente não quer isso (...) muitas das vezes a gente quer é olhar para o professor e... estou a dizer que tem que ser uma pessoa firme.” [José, 21 anos]

A formação profissional intramuros

Durante o período em que estão a cumprir pena ou medida da Lei Tutelar Educativa (LTE) os jovens têm a possibilidade de aumentar as suas competências escolares. Todos os jovens que se encontram no EPL Jovens podem frequentar a escola, deslocando-se os professores às instalações da instituição. Para além da escola, o EPL Jovens tem em funcionamento vários cursos de formação, quer em competências básicas, quer cursos EFA B3 de dupla certificação em áreas como Empregado de Restaurante Mesa/Bar; Cozinheiro; Operador de Manutenção Hoteleira; Técnico Instalador de sistemas solares e fotovoltaicos; Programador de Redes Informáticas; Técnico de Desporto; Técnico de Multimédia. No EP:

“há três formas de dar os cursos: tem a formação modular, que é essa mais curta e que não confere habilitação; tem uns cursos que são EFA – de educação e formação de adultos; tem cursos que são da CPJ que é o centro protocolar da justiça, que são mais curtos e mais densos, esses normalmente têm de ser todos dados na prisão porque, normalmente, não têm possibilidade de, quando saem, continuarem numa escola – não têm correspondência e depois ainda tem o escolar que eles fazem, alguns querem seguir estudos superiores e preferem fazer o 10º, 11º e 12º por módulos capitalizáveis como é o ensino de adultos, o ensino recorrente.” [entrevista 6, Téc. de Reinserção]

Para além do ensino normal ou profissionalizante, existe também um investimento ao nível do desenvolvimento/treino de competências pessoais e, por vezes, são levados a cabo programas específicos:

“os miúdos, muitos deles, cometem o crime de condução sem habilitação legal e há também programas dirigidos à prevenção rodoviária e estrada segura, e houve até recentemente um projeto - nas Caldas da Rainha já conseguiram fazer isso - muitos deles têm dificuldade em tirar a carta porque não conseguem fazer o código e é ajudá-los a fazer isso a partir da prisão.” [entrevista 6, Téc. de Reinserção]

Os entrevistados referem que a oferta formativa disponível nem sempre se adequa ao perfil e aos interesses dos jovens e não é programada em função do seu plano de reinserção, sendo considerada, por alguns entrevistados, como obsoleta face à realidade:

“Outro problema, que é o não programar as atividades em função de um plano de reinserção. E se um indivíduo quer trabalhar na informática não se põe a cavar batatas, porque quando sair do EP não vai cavar batatas e vai praticar crimes (...) percebe-se que se o curso não é adequado ao que a pessoa é e ao que quer ser, esse curso é gastar dinheiro, não digo inutilmente, porque a pessoa enquanto está ocupada não está a fazer coisas negativas, mas não é uma ocupação completamente positiva.” [entrevista 7, CM]

Apesar de frequentarem as ações, muitas vezes, estas não são consideradas como uma oportunidade de futuro, nem consideradas na constituição de um projeto de vida:

“é muito raro encontrar um jovem que diga esta formação é porreira e eu vou aproveitá-la quando sair e é nisto que vou trabalhar! Eles fazem-no porque são obrigados a fazê-lo, mas nem sequer falam no futuro e no trabalho” [entrevista 4, PA], “uma turma que começa com 15, num curso de 2 anos, pode concluir com 7 ou 8, há sempre 2 ou 3 que aproveitam essas qualificações no exterior. Telefonam para cá a pedir o certificado” [entrevista 10, Téc. Reeducação].

A formação profissional existente ainda não é suficiente, continua a persistir o problema da falta de ocupação dos reclusos:

“não conseguirmos ocupar as pessoas (...) é muito pior para os jovens, muitos deles não concluíram a sua educação, não têm formação profissional e, portanto, não têm emprego, e se nós não conseguirmos no EP de Leiria dar ocupação a essa gente toda... muitas vezes saem com uma idade em que podem exercer uma profissão... e, portanto, isso era fundamental (...) um indivíduo passar anos sem fazer nada, obviamente não conduz a resultados positivos.” [entrevista 7, CM]

A duração dos cursos é curta, o que não favorece um enraizamento profundo das competências profissionais adquiridas, um dos entrevistados refere:

“as aprendizagens profissionais que se fazem hoje são muito curtas; acho que eles não aprendem, em termos profissionais não trabalham, não têm uma oficina para trabalhar, enquanto que antigamente eles tinham uma oficina onde aprendiam e trabalhavam às vezes durante anos (...) neste momento, é um bocado também o que acontece nas escolas, não é diferente, eles saem sem grandes competências profissionais e, muitas vezes, também não conseguem trabalho naquela área, vão para outra, pronto.” [entrevista 6, Téc. Reinserção]

Ainda de salientar que a formação profissional ministrada no estabelecimento prisional, (pelo CPJ) não possui continuidade fora do mesmo – não é possível a um recluso que sai do EP continuar a sua formação.

“há formações que eu penso que deveriam ser dadas, que eles deveriam ter, nomeadamente a formação na área da mecânica e da mecatrónica, que é uma coisa que eles gostam e que não há. Tem mais a ver com os recursos que existem do que propriamente com a necessidade ou as vocações que eles têm ou com as expectativas que têm relativamente às coisas (...) os cursos da agricultura são bons para

quem é do meio rural, saem habilitados a saber coisas que não se aprendem tanto cá fora e saem até com carta de tratorista, só que se eles forem de um bairro de cimento o quê que vão fazer com aquilo?” [entrevista 6, Téc. Reinserção]

Salientam-se, a par da escola e da formação profissional, outros projetos de carácter artístico que contribuem para o desenvolvimento de competências dos jovens e que facilitam uma posterior aprendizagem. Referimo-nos, em concreto, ao projeto *Ópera na Prisão*, que através de competências artísticas, fomentam as competências emocionais dos jovens e uma maior abertura para trabalharem posteriormente com os técnicos prisionais, bem como interagirem com os restantes funcionários: “*O papel do maestro é muito importante, ele ensina a escutar o silêncio antes da nota! Aprender a escutar, é aprender a controlar o impulso e isso reproduz-se na vida diária, antes de responder a um guarda, ele respira e controla o seu impulso*” [David R., Monitor do *Ópera na Prisão*]. Este projeto, estimula também a relação intra e extramuros, fomenta outros olhares, uma aproximação dos jovens às suas famílias e potencia a sua autoestima. Permite ainda novas sociabilidades e a aquisição de novos conhecimentos.

Reflexão final

A escola continua sem ter a capacidade de ser agregadora de determinados grupos, não conseguindo motivar os jovens mais vulneráveis para a aprendizagem. A educação formal continua a evidenciar dificuldades em incluir o potencial dos indivíduos e a forma como estes querem evoluir, não se adaptando às suas especificidades e interesses. Na verdade, verifica-se uma necessidade de adequação da escola às novas realidades, que forçosamente terá de se libertar do arquétipo do aluno ideal. Observando as capacidades e interesses dos indivíduos que nesta não se enquadram, deve progredir no sentido de estimular a uma maior participação, buscando diversificar experiências e desenvolver potencialidades, integrando uma dimensão mais comunitária e fomentadora da inclusão de todos os seus públicos.

De salientar a aposta em metodologias participativas e de educação pela arte como um meio de dar visibilidade aos interesses dos jovens. A arte é um motor de inclusão social, tem a capacidade de unir a diferença, contribui para o desenvolvimento pessoal e emocional dos jovens, colaborando para a expansão do seu “mundo simbólico”.

Relativamente à formação profissional nos estabelecimentos prisionais, entendo que deva existir um maior encontro entre a oferta e os anseios, interesses e apetências dos jovens, de modo a que esta, efetivamente, consiga ser percebida como uma mais-valia e um fator determinante no processo de reinserção social.

Referências

- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 121-139.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1992). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves.
- Carvalho, M. (2010). *Do outro lado da cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Universidade Nova de Lisboa.
- Cohen, A. (1968). *Deviant Behavior and its Control. Knowledge and Society*. Washington: Voice of America
- Ferreira, T.; Pappámikail, L. & Vieira, M. M. (2017). *Jovens Neef: mudanças e continuidades no pós-crise*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lahire, B. (2002). *Homem Plural: os Determinantes da Acção*, Petrópolis: Vozes.
- Lemos, I. T. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinvente. *Análise Psicológica*, 28(1), 117-132.
- Loeber, R., Farrington, D. e Petechuk, D. (2003). Child Delinquency: early intervention and prevention. *Child delinquency – Bulletin series*. Office of juvenile justice and delinquency prevention: United States.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642.

PORDATA, Justiça e Segurança - Prisões Disponível em:

<https://www.pordata.pt/portugal/reclusos+total+e+por+nivel+de+instrucao+completo-273>

Rowland, J., Ferreira, V.S., Vieira, M.M. e Pappámikail, L. (2014). *Nem em Emprego, Nem em Educação ou Formação: Jovens NEEF em Portugal numa Perspetiva Comparada*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa. Observatório Permanente da Juventude.

Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 59, 75-106. Disponível em: <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10120/10123.pdf>.

Parte III

UNIVERSO PRISIONAL

PRISON WORLD



PROJETO EPRIS – POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES

Rita Barros

rita.barros@ipiaget.pt

<http://orcid.org/0000-0002-3596-9992>

RECI - Research Unit in Education and Community Intervention

Instituto Piaget (Portugal)

Angélica Monteiro

armonteiro@fpce.up.pt

<http://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Universidade do Porto (Portugal)

Resumo

Face aos recentes acontecimentos mundiais, tem havido atenção renovada às questões da equidade, justiça social e garantia dos direitos humanos, incluindo o direito a uma aprendizagem ao longo da vida orientada para o respeito destes mesmos direitos e liberdades fundamentais. Considerando que as competências digitais são essenciais para o desenvolvimento pessoal e cidadania ativa, o presente texto explora os desafios que se colocam à educação de adultos em contexto prisional, a partir das perceções de reclusas que participaram no projeto EPRIS, destacando as potencialidades e limitações da formação que foi oferecida. Os principais resultados dão conta de um alinhamento desta formação com os desafios expressos no *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning* (EAEA, 2019), nomeadamente no que diz respeito à cidadania ativa, competências para a vida, coesão social, emprego e digitalização.

Palavras-chave: Aprendizagem de Adultos, Literacia Digital e Mediática, Educação de Qualidade, Igualdade de género, *e-learning*, contexto prisional

Introdução

O enfoque na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), enquanto paradigma orientador de políticas e práticas educativas à escala internacional tem vindo a ganhar terreno, desde a definição do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação para 2020 (União Europeia, 2009), passando pela publicação do Memorando em 2000 pela Comissão Europeia

(Comissão Europeia, 2000), até à mais recente definição do Quadro de Referência Europeu de Competências Essenciais para a ALV, veiculada pela Recomendação do Conselho da Europa de 22 de maio de 2018 (2018/C 189/01).

Neste sentido, as expetativas europeias em relação à Educação de Adultos (25-64 anos) apontam para, em 2030, uma taxa de participação na aprendizagem de pelo menos 47% (European Commission, 2021). Contudo, no contexto português, a percentagem de adultos a participar em programas de educação e formação diminuiu 0,5 % de 2019 a 2020, atingindo, atualmente, os 10%, um valor ligeiramente acima da média da EU (9,2%).

Ainda no campo da Educação de Adultos, a European Association for the Education of Adults, na sua publicação *“Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning”* (MAduL21, EAEA, 2019), destacava a necessidade do desenvolvimento de competências digitais, enquanto ferramentas essenciais para o desenvolvimento pessoal, emprego, inclusão social e cidadania ativa.

Mais concretamente no que concerne às recomendações de políticas para a educação de adultos orientada para a mudança, o projeto FuturelabAE, cofinanciado pelo Programa Erasmus+, dedicou um tópico aos pré-requisitos para a educação de adultos orientada para a mudança e digitalização, no qual é sublinhado o impacto da digitalização no trabalho e na aprendizagem de todos os adultos ao longo da vida, assim como a relevância e premência da promoção das competências digitais para uma eficiente participação social ativa, orientada para a coesão social e numa lógica de igualdade e equidade.

Ainda mais recentemente, a Comissão Europeia (2022) apresentou uma Declaração Europeia sobre os Direitos e Princípios Digitais para a Década Digital, por forma a garantir a estratégia da União Europeia no que diz respeito à transição digital e em linha com os direitos fundamentais

[...] incluindo as regras sobre proteção de dados e a igualdade de tratamento, com princípios como a neutralidade tecnológica e da Internet e a inclusão, bem como de reforçar as aptidões e competências digitais e promover um ecossistema de educação digital de elevado desempenho. Tem igualmente em conta o convite do Parlamento de proteger os direitos dos utilizadores no ambiente digital, garantir a liberdade dos meios de comunicação social e combater a desinformação. (p. 1)

Face ao exposto, verifica-se uma preocupação com a promoção da literacia digital e mediática junto das populações adultas, que se articula com outra não menos importante, relacionada com a validação da aplicação dos direitos humanos e com as questões da equidade e justiça social. De resto, são também estas preocupações que se veem plasmadas nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos pela ONU, para 2030, nomeadamente no objetivo 4 – Educação de Qualidade e no Objetivo 5 – Igualdade de Género (ONU, 2015). São estes dois ODS, em conjugação com as tendências e as propostas para uma sociedade digitalizada, que sustentam de forma particular o projeto que se pretende apresentar – o Projeto EPRIS: *e-learning* em contexto prisional, que se encontra a ser implementado, desde 2014, no Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo Feminino.

Tendo como fim último a promoção da futura reinserção sociolaboral de mulheres reclusas, em situação de privação de liberdade, o projeto visa o desenvolvimento de uma componente de literacia digital, como mote de promoção de outras dimensões como a motivação para aprender, a valorização pessoal e o incremento da autoconfiança e do reaprender a aprender, que se pressupõe ao longo da vida, nomeadamente após o cumprimento de pena.

Trata-se, portanto, do desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida num estabelecimento prisional feminino, atendendo a questões relacionadas com o

imperativo de “aprender a aprender”, para além de outras, de que são exemplo as competências empreendedoras e as técnicas de procura de emprego.

Este texto tem por objetivo explorar os desafios que se colocam à educação de adultos em contexto prisional, a partir das perceções de reclusas que participaram no projeto EPRIS, destacando as potencialidades e limitações da formação que foi oferecida. Após uma breve descrição das etapas da implementação e das perspetivas futuras de continuidade do projeto, propomo-nos estabelecer pontes entre o trabalho desenvolvido e o já referido MAduL21 (EAEA, 2019), ilustrando essa relação com excertos dos *focus group* que são realizados com as reclusas após a conclusão dos módulos de formação. Para além do facto de se tratar de um documento recente, o interesse em relacioná-lo com o projeto EPRIS decorre da apresentação que faz de atuais desafios europeus, que a educação de adultos ajudará a resolver.

1. O Projeto EPRIS

O EPRIS é um projeto de *e-learning* em contexto prisional formalizado através de um protocolo de cooperação entre o Ministério da Justiça, através da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, a Santa Casa da Misericórdia do Porto e o Instituto Piaget. Focado na inclusão digital, a conceção do projeto permitiu o estabelecimento de uma ponte entre o processo formativo, em regime não-formal, com a investigação e produção científica, partindo do *e-learning* enquanto dispositivo de diferenciação pedagógica. Por outras palavras, o projeto privilegia o processo cíclico de investigação-ação, integrando uma componente de avaliação participante, de carácter formativo, que incide sobre os seus processos (contexto, *input*, processos – plataforma, formação) e os produtos (materiais produzidos no âmbito da formação e produção científica associada).

A singularidade do EPRIS prende-se com o facto das reclusas poderem utilizar os computadores portáteis nas celas, estimulando o trabalho autónomo e a ocupação e gestão do tempo em prol da sua formação, numa lógica de reaprender a aprender. No contexto nacional, este é o único projeto em que tal possibilidade se concretiza. As questões de segurança foram devidamente acauteladas, estando o projeto, neste momento, a ser suportado pela Altice-Portugal, no que concerne

à disponibilização de uma solução técnica que permite o acesso, apenas e somente, à plataforma de aprendizagem da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, criada para o efeito. Também os equipamentos estão customizados para garantir o reforço das questões de segurança.

O projeto nasceu das conhecidas necessidades formativas da população prisional, decorrentes das fracas habilitações académicas e das baixas qualificações profissionais e, desde o seu início, privilegiou as metodologias participativas, envolvendo não apenas os responsáveis pelo estabelecimento prisional e as técnicas da Santa Casa da Misericórdia do Porto, mas também as reclusas e as guardas prisionais.

A formação ministrada pautou-se pela flexibilização pedagógica e operacionalizou-se em vários módulos de formação, a partir de um primeiro módulo de ambientação à plataforma virtual de aprendizagem. A primeira edição do projeto, que decorreu entre 2014 e 2016, traduziu-se numa fase piloto, na qual a experimentação resultou no desenvolvimento de novas metodologias e ferramentas de intervenção educativa adequadas a esta população. Os resultados positivos obtidos nesta primeira fase permitiram a viabilização de uma segunda fase de continuidade formativa, que decorreu até ao final de 2018, na qual se apostou na diversificação dos módulos de formação.

Para além do módulo de ambientação à plataforma de aprendizagem e dos módulos de informática básica (processador de texto, folha de cálculo e utilitários de apresentação gráfica) foram introduzidos módulos de comunicação e expressão em língua portuguesa, parentalidade e estilos educativos parentais e, ainda, empreendedorismo e técnicas de procura de emprego.

Desde 2019, após a atribuição do prémio BPI e Fundação “la Caixa” (4ª edição do Prémio Solidário), o EPRIS entrou na sua terceira fase de implementação, tendo sido abruptamente interrompido pela pandemia por SARS-CoV2, no início de 2020. Após sucessivas descontinuidades na implementação dos módulos de formação e das dificuldades sentidas pelas consequências dos confinamentos em cela por largos períodos de tempo, o EPRIS retomou recentemente as suas atividades, não tendo ainda resultados conclusivos desta terceira fase. Em todo o caso, considerando a análise dos dados recolhidos em *focus group* ao longo das três edições do projeto, é expectável que os resultados obtidos nesta terceira fase estejam

em linha com as potencialidades e limitações anteriormente identificadas, as quais sustentarão a discussão do trabalho.

Em seguida, serão apresentados alguns dos desafios que estruturam o mencionado MAduL21, articulando-os com os testemunhos das reclusas (F1, F2, F3, ...) que participaram nas três edições do projeto (E1, E2 e E3), distinguindo as vantagens e as limitações por elas identificadas.

2. Os desafios da educação de adultos em contexto prisional: reflexão a partir de dados do EPRIS

A partir da premissa expressa no MAduL21 da importância da educação de adultos numa Europa onde subsistem desigualdades, problemas sociodemográficos intensificados pelas crises e pelos movimentos migratórios, o EPRIS aposta no envolvimento de adultos em processos de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e de um saber-fazer indispensáveis para uma cidadania ativa no séc. XXI.

2.1. Cidadania ativa e democrática

A cidadania ativa e a democracia envolvem a participação das pessoas na sociedade, criando condições para que assumam papéis ativos nas comunidades. A educação de adultos tem particular relevância no desenvolvimento de competências necessárias para este exercício (Quadro 1).

Desafio	Testemunhos de reclusas
Cidadania ativa e democracia	<p>Este é um compromisso que as pessoas têm de levar (...) (E3; F3).</p> <p>É tudo pela internet... O livro de reclamações também (E2; F5).</p> <p>A inclusão digital para mim, acho que é o futuro. Faz todo o sentido que toda a gente tenha oportunidade de experimentar este tipo de situação (...). Acho que num EP é muito importante, porque é assim, se nós estamos aqui e se o objetivo é reinserir as pessoas, é uma forma de reinserção ótima e que devia ser alargada a mais pessoas (E1; F1).</p>

Quadro 1: Cidadania ativa e democrática

Conforme é visível no Quadro 1, de acordo com a percepção das formandas/reclusas, a formação no âmbito do EPRIS permitiu, por um lado, ampliar a consciencialização acerca da importância da inclusão digital para a reinserção social e, por outro lado, trabalhar competências e atitudes para as concretizar.

2.2. Competências para a vida dos indivíduos

De acordo com o MAduL21, a educação de adultos tem o potencial de transformar vidas (Quadro 2).

Desafio	Testemunhos de reclusas
Competências para a vida dos indivíduos	<p>Eu até antes de começar o curso fiquei... se calhar vou desistir, porque não sou capaz (...) a nossa vontade muda. Eu falo por mim, há tanto tempo tive parada em relação a qualquer coisa como estudar, isto veio mudar a minha perspetiva, até pensar que era possível (F1; E2).</p> <p>Acho que isto requer muita organização pessoal, esforço. Também sem esforço não se consegue nada. E uma pessoa quando quer muito e se esforça, acho que daí que acaba por ganhar alguma coisa. Foi nesse sentido, esforcei-me para conseguir ganhar alguma coisa... (E2; F3).</p> <p>Eu vou acabar o 12º e ir para a universidade (E1; F4).</p>

Quadro 2: Competências para a vida

O Quadro 2 dá conta do potencial da formação em desenvolver competências para a vida, através da renovação da crença nas próprias capacidades, na recompensa pelo esforço e no desejo de continuar a aprender.

O recurso a tecnologias digitais, de acordo com a literatura, tem contribuído para a reinserção social dos reclusos e para o desenvolvimento de habilidades e qualificações pessoais (Manger; Eikeland; Asbjørnsen, 2019; Schuller, 2009). É evidente que os momentos de desmotivação e a fraca tolerância à frustração, característicos das populações que se encontram em privação de liberdade, aliados à ansiedade face a um potencial insucesso na aprendizagem e às fracas competências de organização das tarefas

e gestão do tempo, foram constrangimentos que se verificaram na implementação do projeto EPRIS, que, de resto, se encontram subentendidos nos primeiros dois testemunhos do Quadro 2.

2.3. Coesão social, equidade e igualdade

A educação de adultos, segundo o MAduL21, apoia uma maior mobilidade social e iguala as sociedades (Quadro 3).

Desafio	Testemunhos de reclusas
Coesão social, equidade e igualdade	<p>Nós, fora daqui na aula, eu tive a sorte de estar com a [nome] na aula, e nós sempre mantivemos essa interação, mais ou menos, dentro das nossas possibilidades (...) Eu agora saí do lado da minha amiga [nome], era ela que me explicava algumas coisas (E1; F1).</p> <p>Ela é que consegue me ajudar imenso (E1, F2)</p> <p>As novas tecnologias estão sempre a avançar e hoje em dia é tudo através dos computadores. Eu posso ter resultados melhores para ajudar o meu filho e também para ajudar outras pessoas (E3; F5).</p>

Quadro 3: Coesão social, equidade e igualdade

A formação no âmbito do EPRIS contribuiu para reunir pessoas, estimulando processos de colaboração e partilha, conforme os referidos no Quadro 3, essenciais para a democracia e a paz social.

2.4. Emprego e trabalho

Segundo o MAduL21, a aprendizagem no local de trabalho é um dos principais motores da participação dos adultos na aprendizagem ao longo da vida. A educação de adultos aumenta a inovação e a produtividade dos empregados, empresários e voluntários – o que torna as empresas mais bem-sucedidas (Quadro 4).

Desafio	Testemunhos de reclusas
Emprego e trabalho	<p>Qualquer coisa, uma carta que a gente queira mandar no trabalho, uma lista de despesas, uma conta, as despesas de casa, podemos fazer no Excel, o que gastamos, no banco. Eu aprendi isto tudo na altura, uma tese de mestrado, ainda posso ser advogada ou juíza... (E1; F1).</p> <p>Sinceramente, eu tenho ideias de abrir um restaurante em paralelo com o meu trabalho, a minha profissão e achei giríssimo aprender a fazer as contas, as multiplicações, as percentagens (E1;F3).</p> <p>Em qualquer trabalho o computador é usado. Tanto a nível pessoal, como a nível profissional, é uma mais-valia (E3; F2).</p>

Quadro 4: Emprego e trabalho

O reconhecimento da importância das competências digitais no trabalho por parte de formandas/reclusas (Quadro 4) evidencia a relação entre os conteúdos abordados e as futuras necessidades no campo profissional.

2.5. Digitalização

A digitalização acaba por ser um meio que congrega todos os outros desafios, na medida em que, ao contribuir para preencher a lacuna digital, a formação contribuiu para o desenvolvimento das competências anteriormente referidas (Quadro 5).

Desafio	Testemunhos de reclusas
Digitalização	<p>Eu agora já me desabitei um bocado do computador, mas pronto. Eu também sabia pouco do Word, do Excel eu sabia mais um bocadinho porque já tive aqui um ano letivo de TIC, por isso sabia mais alguma coisa. (...) Muitas coisas aprendi, procurando encontrei. (E1; F2)</p> <p>Um aspeto positivo que eu retive desta formação foi, realmente, uma formação <i>e-learning</i> que eu nunca tinha feito. Esta foi <i>b-learning</i> mas também nunca tinha feito nenhuma neste contexto. (E2; F1)</p>

Quadro 5: Digitalização

O fenómeno crescente da digitalização está presente em todas as sociedades, tendo, com a pandemia COVID-19, sido amplamente discutido. Ao desenvolver competências digitais, as formandas/reclusas, poderão estar melhor preparadas para a diversificação dos meios e da oferta formativa no interior das prisões e para, como foi referido, dar resposta aos desafios atuais do mercado de trabalho. Esta expectativa vai ao encontro dos pressupostos da, já aqui referida, Declaração Europeia sobre os Direitos e Princípios Digitais para a Década Digital (Comissão Europeia, 2022).

Ainda assim, há a referir que, no âmbito da implementação do projeto EPRIS, nem todos os módulos de formação decorrentes deste desafio da digitalização foram acolhidos da mesma forma. Na verdade, foram registados momentos de falta de motivação em relação a alguns conteúdos da formação, agudizados pelo reconhecimento da falta de conhecimentos de base que, no seu conjunto, constituíram obstáculos a transpor, através de um acompanhamento mais próximo e da adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e da diversificação dos recursos e das atividades propostas. Outro dos obstáculos mencionados pelas reclusas relacionou-se com a limitação de acesso à internet. Contudo, a definição de espaços e tempos próprios para acesso à plataforma de aprendizagem é uma condição incontornável, pelas questões de segurança do contexto específico em que decorre a formação. Estas questões continuam, por um lado, a condicionar a implementação de práticas pedagógicas sustentadas em tecnologias educativas e aprendizagens realizadas em ambientes virtuais e, por outro, a influenciar as decisões políticas no que respeita à educação em contexto prisional (Barros *et al.*, 2021).

Reflexões finais

A inovação pedagógica do projeto EPRIS, ao nível (i) dos pressupostos teóricos que sustentam a intervenção, considerando essencial a promoção do desenvolvimento pessoal e social para o sucesso do desenvolvimento profissional; (ii) das metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, e (iii) dos recursos de aprendizagem, com a construção de objetos de aprendizagem, adaptados às características das formandas e considerando a articulação entre as componentes de formação, favoreceu esta articulação com os princípios e desafios expressos no MAdL21 (EAEA, 2019).

O trabalho realizado e os resultados apresentados, vão ao encontro das regras penitenciárias europeias, veiculadas pela Recomendação Rec(2006)2 (Conselho da Europa, 2006), mais especificamente quando referem que:

- Todas as prisões devem garantir o acesso das pessoas reclusas a programas de formação que tenham em conta as suas necessidades individuais e aspirações: a formação no âmbito do EPRIS não se encerra em si mesma, mas visa criar condições para a diversificação, personalização e flexibilização da oferta;
- Devem ser priorizadas as necessidades de literacia e de numeracia das pessoas reclusas: o EPRIS, ao trabalhar as questões digitais, também trabalha as multiliteracias através da produção e interpretação de diferentes textos e as questões da numeracia, no trabalho com o Excel a partir de problemas do dia a dia;
- A educação deve ter o mesmo estatuto que o trabalho: neste ponto de vista, como a formação no EPRIS não contemplava qualquer retorno financeiro às pessoas reclusas, muitas tiveram dificuldade em conciliar o trabalho com o estudo. Por outro lado, a possibilidade de levar o computador para a cela, possibilitou uma maior autonomia e autorregulação das tarefas fora dos momentos síncronos;
- Todas as prisões devem ter bibliotecas, livros e outros recursos educativos, no caso do EPRIS, a diversificação dos meios, incluindo os audiovisuais permitiram uma maior diversificação dos recursos. A biblioteca do estabelecimento prisional também foi mobilizada, durante as formações como espaço de partilha em momentos presenciais, assim como de consulta e pesquisa durante o trabalho autónomo.

Em suma, a conceção, implementação e os resultados da avaliação que resultaram das duas primeiras edições do EPRIS, mostram estar em linha com as recomendações e políticas europeias, sustentadas num modelo de reabilitação, em detrimento de um modelo punitivo dos indivíduos em situação de reclusão. Encontra-se, ainda, em sintonia com os desafios preconizados para a educação de adultos no século XXI, segundos os quais a aprendizagem revelará o seu potencial

transformativo e o seu papel determinante na promoção da satisfação dos adultos, mesmo aqueles que se encontram em privação de liberdade (Monteiro *et al.*, 2018).

Apostando no desenvolvimento de competências digitais em mulheres reclusas, o EPRIS revelou que o *e-learning* engloba uma vertente pedagógica capaz de desenvolver outras competências, no domínio relacional e na promoção da coesão social, na capacidade de procurar emprego ou de desenvolver atividade empreendedoras, após o cumprimento da pena e, em última instância, na perceção do direito e da possibilidade do exercício de uma cidadania ativa na comunidade em que se inserirão.

Por último, o projeto revela preocupações em termos de sustentabilidade (ONU, 2015), em particular, por ser um projeto no feminino, no qual as questões da igualdade de género lhe são totalmente intrínsecas, tal como previsto no ODS 5, e por se centrar no papel do *e-learning/b-learning* enquanto ferramenta de diferenciação pedagógica promotora da educação de qualidade, preconizada pelo ODS 4.

Referências

- Barros, R. & Monteiro, A. (2015). E-learning for lifelong learning of female inmates: the epris project. *Proceedings of the EDULEARN15*, pp. 7056-7063.
- Barros, R., Monteiro, A. & Leite, C. (2021). An overall picture about academic literature focused on online learning in prison. *Revista Conhecimento Online*, 1, 127-152. doi: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2392>.
- Comissão Europeia (2022). *Declaração Europeia sobre os Direitos e Princípios Digitais para a Década Digital*. Disponível em: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/declaration-european-digital-rights-and-principles>.
- Council of Europe (2006). *Recommendation Rec(2006)2 - rev of the Committee of Ministers to member States on the European Prison Rules*. Disponível em: <https://rm.coe.int/09000016809ee581>.
- European Association for the Education of Adults (2019). *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning*. Disponível em: https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf.
- European Commission (2021). *Monitor da Educação e da Formação de 2021*. Disponível em: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/pt/portugal.html?fbclid=IwAR18dWC0rffLM7gp4MoKL8V5Fy-XN_hJwaVDyf3Nb3b_-v7zpyqRUTenc1A.

- Manger, T.; Eikeland, O. J. & Asbjørnsen, A. (2019). Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. *International Review of Education*, 65(5), 711-733. doi: [10.1007/s11159-018-9724-z](https://doi.org/10.1007/s11159-018-9724-z).
- Monteiro, A., Leite, C. & Barros, R. (2018). "Eu ganhei mais o gosto de estudar": O e-learning como meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português. *Educação & Sociedade*, 142, 129-150. doi:[10.1590/ES0101-7330216156650](https://doi.org/10.1590/ES0101-7330216156650).
- ONU (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations. Disponível em: <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>.
- Schuller, T. (2009). *Crime and lifelong learning: Inquiry into the future of lifelong learning thematic paper*. Leicester: NIACE - National Institute of Adult Continuing Education.
- União Europeia (2009). *Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»)*. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN), Acesso em: 16 agosto 2019.
- União Europeia (2018). *Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN), Acesso em: 16 agosto 2019.

Agradecimentos

O Projeto EPRIS é apoiado pelo BPI e Fundação "La Caixa" (Prémio SO19-00094) e pela Altice Portugal – Telecomunicações, SI/TI e Inovação.

SAÚDE MENTAL EM CONTEXTO PRISIONAL

Gloria Jólluskin

gloria@ufp.edu.pt

<https://orcid.org/0000-0002-0798-1484>

Isabel Silva

isabels@ufp.edu.pt

<https://orcid.org/0000-0002-6259-2182>

FP-B2S | Centro de Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento

Universidade Fernando Pessoa (Porto, Portugal)

Resumo

No presente trabalho pretende-se realizar uma breve descrição da realidade prisional em relação aos seus problemas de saúde mental e refletir como o tratamento neste contexto pode contribuir para a promoção da literacia em saúde e de comportamentos saudáveis entre as pessoas privadas de liberdade. Pretende-se, ainda, sintetizar os resultados de algumas investigações desenvolvidas pelo Centro de Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento (Behaviour and Social Sciences Research Center – FP-B2S), relacionadas com a saúde mental em contexto prisional português e brasileiro, mais concretamente três linhas de investigação: uma relacionada com a promoção da literacia em saúde em contexto prisional; uma segunda centrada no papel que as visitas podem desenvolver na saúde mental durante o cumprimento da pena de prisão; e uma futura linha de investigação, centrada nas manifestações do isolamento social e da privação de liberdade em diferentes contextos.

Palavras-chave: Saúde, prisão, isolamento

Tratamento prisional e saúde

Atualmente mais de 10.77 milhões de pessoas encontram-se privadas de liberdade no mundo, 1.470.140 das quais em estabelecimentos penais da Europa (Fair & Walmsley, 2021). Segundo a Penal Reform International (2021), a população prisional aumentou 8% desde 2010, sendo a Europa o único continente no qual a população prisional total diminuiu desde 2000. Contudo, os dados indicam que esta diminuição é influenciada pela realidade da Europa Central e Oriental (área geográfica que diminuiu a sua população prisional em 49%), em

particular pela realidade da Federação Russa, cuja população prisional diminuiu 56%, e do Sul da Europa, que registou uma diminuição de 19%. Assim, excluindo a Federação Russa, o número de pessoas privadas de liberdade na Europa aumentou 5.7% entre 2000 e 2021 (Penal Reform International, 2021). Em Portugal, dados da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) indicam que, em 31 de dezembro de 2021, se encontravam a cumprir uma pena privativa de liberdade 11.605 pessoas, o que supõe um decréscimo significativo, quando comparado com as 13.637 pessoas em reclusão registadas em 1 de setembro de 2017 (DGRSP, 2017). Esta diminuição poderá estar relacionada com a aplicação de medidas necessárias para diminuir o risco de contágio durante a pandemia de Covid-19. Em qualquer situação, estas tendências destacam a necessidade de se considerar a implementação de programas de intervenção que abordem questões críticas relacionadas não apenas com a adaptação dos reclusos ao contexto prisional e à reinserção social, mas também com a sua condição de saúde. Os riscos relacionados com a saúde durante o cumprimento da pena não afetam apenas os próprios reclusos, mas também a população geral (Santora *et al.*, 2014), seja através dos profissionais que desenvolvem funções nos estabelecimentos prisionais, seja durante as visitas, saídas jurisdicionais ou libertação (Barros *et al.*, 2009; Comfort & Grinstead, 2004). Por estes motivos, a saúde em contexto prisional foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um problema de saúde pública e definida como uma prioridade social (WHO Regional Office for Europe,

United Nations Office on Drugs and Crime, 2013). De acordo com o artigo 2º da Lei 115/2009, de 12 de outubro, a pena privativa de liberdade “visa a reinserção do agente na sociedade, preparando-o para conduzir a sua vida de modo socialmente responsável, sem cometer crimes, a proteção de bens jurídicos e a defesa da sociedade”. O sistema penitenciário sustenta, assim, o tratamento prisional na proteção da sociedade perante os cidadãos que não cumprem a lei, mas também na oportunidade de estes se reinserirem e modificarem o seu comportamento. Igualmente, pode ser uma oportunidade para o indivíduo se recuperar de um problema de saúde existente, por facilitar o acesso a uma população especialmente difícil em termos de promoção da saúde e prevenção de doenças. Sendo assim, as pessoas privadas de liberdade deveriam apresentar melhores taxas de doença física e psíquica quando comparadas com a população em geral (p.e., Bjørngaard *et al.*, 2009). Contudo, dados sobre a realidade prisional mostram que esta população costuma apresentar condições de saúde física e mental significativamente mais baixas do que a população em geral (Barros *et al.*, 2009; Møller *et al.*, 2007). Uma explicação possível poderá ser a situação de risco social anterior à privação de liberdade, que pode dificultar a manutenção de um bom estado de saúde (Ramlungun, Lindsay & Pfeif, 2001). Porém, outras explicações devem merecer a nossa atenção.

O contexto prisional caracteriza-se por ser um espaço pessoal limitado e com um forte controlo situacional, o que favorece a transmissão de doenças transmissíveis, situação agravada pelas dificuldades relacionadas com a distribuição de recursos e aumento do comportamento de risco (Barros *et al.*, 2009). As doenças infecciosas são um problema premente nas prisões, interagindo dinamicamente com outros fatores como a doença mental ou os comportamentos de adição, aumentando a possibilidade de infeções devido à adoção de comportamentos de risco. Outros fatores como a sobrelotação, atrasos no diagnóstico, derivados da falta de recursos materiais e humanos relacionados com a prevenção e tratamento, acesso limitado a água, sabão ou roupa limpa, ou a falta de acesso a medidas de redução de danos (Todts, 2014) igualmente contribuem para esta tendência.

Atualmente sabemos que o envolvimento em atividades pró-sociais e de promoção da resiliência

durante o cumprimento da pena de prisão não se relacionam apenas com a promoção da saúde e da redução das desigualdades, mas também com a prevenção de comportamentos antissociais e de infrações em contexto prisional, melhorando a conduta de violação de regras e reforçando o comportamento convencional (Collica-Cox, 2014; Enggist *et al.*, 2014). As questões de saúde poderão constituir uma forma para implementar tais atividades, além de permitirem assegurar um direito destes cidadãos – o direito à saúde – e um direito das comunidades – o assegurar da saúde pública.

São muitos os programas aplicados na comunidade que abordam a promoção de ambientes saudáveis e da literacia em saúde, decorrentes da Estratégia *Health for Growth Programme 2014-2020* (Comissão Europeia, 2014). Contudo, não são tantos os que se aplicam considerando as especificidades da população prisional, não obstante apresentar importantes necessidades de cuidados de saúde. Assim, por exemplo, a promoção da literacia em saúde, seja esta física ou mental, tem sido um dos cerne do Plano Nacional de Saúde (2012-2016) estendido a 2020 (Direção-Geral de Saúde, 2013), para promover a autonomia nos cidadãos, tendo sido inclusivamente desenvolvida com este objetivo uma Biblioteca de Literacia em Saúde (<https://biblioteca.sns.gov.pt/>). Todavia, mesmo que alguma das temáticas abordadas possam estar relacionados com o plano jurídico (ex. abusos sexuais; divórcio), ou social (ex. discriminação e estigma), nenhum dos títulos se centra, de forma específica, nos grupos populacionais afetados pela situação de reclusão, seja esta de forma direta ou indireta (ex. Reclusão de um dos elementos da família). De facto, não é fácil encontrar exemplos em que se mostre um interesse em questões relacionadas com a saúde em contexto prisional por parte de grupos políticos ou da população em geral (Barros *et al.*, 2009)

Nos últimos anos, uma equipa de investigação do FP-B2S tem integrado projetos de investigação focados na promoção da saúde mental em contexto prisional. Entre estes podemos destacar:

- O Programa Saúde em Cadeia (2014), focado na avaliação das necessidades de intervenção em saúde, particularmente ao nível da literacia em saúde.
- Um projeto de natureza qualitativa desenvolvido em 2017 no contexto prisional brasileiro, que visou explorar a importância da

manutenção de laços sociais e familiares em mulheres durante o cumprimento da pena.

- Finalmente, apresentamos a investigação, que nos encontramos a desenvolver, centrada nos efeitos do isolamento na saúde mental, comparando este isolamento em contexto domiciliar e prisional. Este projeto procura analisar diversos aspetos, com particular destaque para a preocupação social sobre estes efeitos em diferentes grupos populacionais, procurando promover uma reflexão empiricamente fundamentada sobre a suposta bondade de medidas consideradas como alternativas ao encarceramento, como é o caso da aplicação da pena de prisão em regime de permanência na habitação.

A literacia em saúde em contexto prisional: O Programa Saúde em Cadeia

O Programa Saúde em Cadeia foi desenvolvido em 2014, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, tendo sido aplicado no Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo (Porto). O programa teve como objetivo promover a literacia em saúde entre um pequeno grupo de homens que se encontravam a cumprir pena privativa de liberdade, tentando promover a responsabilidade e o envolvimento na tomada de decisão sobre a saúde, assim como a promoção de competências básicas de comunicação em saúde. Pretendia-se que este grupo divulgasse mensagens de saúde entre os seus companheiros. Para implementação do programa adotou-se uma metodologia de promoção da saúde entre pares, partindo de uma abordagem comunitária, que se caracterizou pela adoção de estratégias de investigação-ação participativa (Castro-Rodrigues *et al.*, 2018; Jóluskin *et al.*, 2017).

Com o objetivo de identificar as necessidades de saúde no terreno, realizou-se um diagnóstico preliminar dos problemas/necessidades de intervenção identificados por profissionais de saúde e professores no EPSCB. Baseamos a nossa avaliação de necessidades na revisão bibliográfica efetuada, assim como na realização de entrevistas semidiretivas a 10 profissionais que, pelas suas funções, estavam em contacto com os

reclusos (5 enfermeiras, 1 psiquiatra, 1 técnica de educação, 1 mediadora de um curso de formação profissional, 1 psicóloga e 1 professor), levantando informação sobre a sinalização dos problemas de saúde percecionados como sendo mais comuns; identificação dos recursos existentes relativamente às respostas de saúde; avaliação da efetividade desses recursos (quantidade e qualidade do uso pelos reclusos); identificação dos problemas a um uso mais efetivo e eficaz desses recursos; identificação das necessidades a descoberto, relativamente aos serviços e respostas de saúde existentes no estabelecimento prisional. Do ponto de vista dos profissionais de saúde, as necessidades de saúde mais relevantes seriam as seguintes:

1. Problemas de saúde: Doenças transmissíveis; Problemas respiratórios; falta de cuidados de higiene; falta de adesão ao tratamento; intolerância à dor;
2. Uso dos serviços de saúde centrado na medicação para alívio dos sintomas;
3. Solicitação de atenção sobretudo em situações de emergência ou relacionadas com a imagem pessoal;
4. Falta de adesão à medicação prescrita; escassos cuidados básicos de higiene e hábitos alimentares adequados;
5. Implicação dos reclusos nos seus cuidados de saúde de curto prazo, centrada apenas no alívio da dor; comportamento irracional em relação aos cuidados de saúde;
6. Obstáculos identificados: Falta de desenvolvimento pessoal e sensibilidade para questões relacionadas com a saúde; falta de esperança no futuro;
7. Dificuldades de comunicação: Falta de privacidade; questões de confiança;
8. Serviços de saúde mais utilizados: Medicina geral e odontologia; infeciologia; enfermagem; exames de diabetes, hipertensão e obesidade e oficinas temáticas;
9. Áreas consideradas prioritárias para um programa de educação por pares: Higiene; gestão de medicamentos; gestão emocional; competências sociais; problemas de sono; mitos sobre a saúde; promoção de hábitos mais saudáveis.

Pela sua parte, os participantes no programa identificaram as seguintes necessidades de saúde:

10. Problemas de saúde: Problemas emocionais e de sono; baixa tolerância à dor; problemas de higiene oral;
11. Ações identificadas para promover a sua saúde e a dos outros: Exercício físico; hábitos alimentares; adesão à medicação prescrita; respeito da privacidade e cuidados de higiene;
12. Ações que outras pessoas podem fazer para promover a saúde na prisão: Respeito à privacidade e aos cuidados de higiene;
13. Iniciativas prisionais para atender às necessidades de saúde das pessoas privadas de liberdade: Exames de saúde (higiene pessoal, diabetes, hipertensão e obesidade);
14. Necessidades de saúde às quais os serviços prisionais conseguem dar uma resposta satisfatória: Problemas emocionais, habilidades sociais e de comunicação.

A partir da avaliação de necessidades realizada com a equipa técnica e com os reclusos, assim como de outras experiências prévias desenvolvidas em contexto prisional (Equip Vincles Salut, 2011; Scientific Institute of the Medical Association of German Doctors, 2013), foi possível definir 9 sessões (cujo conteúdo pode ser consultado em Castro-Rodrigues *et al.*, 2018; e Jólluskin *et al.*, 2017).

Saúde mental e ligação com o exterior: O papel das visitas em contexto prisional

O estudo da importância das visitas é outro dos temas de investigação que os investigadores têm esquecido, embora existam alguns estudos focados nas perceções dos ofensores/as relativamente ao papel das relações familiares (Mills, 2005) ou no impacto que as visitas têm no comportamento das pessoas em situação de reclusão (Stella, 2006). Porém, as visitas parecem desenvolver um papel fundamental ao nível da vivência da pena durante a sua aplicação, sendo que esta vivência encontra-se também relacionada com a forma como as pessoas conseguem viver em liberdade após o fim da pena (Hutton, 2016). Nesse sentido, desenvolvemos uma investigação com o objetivo de conhecer a perceção das

mulheres em reclusão sobre o papel que as visitas desempenham durante o cumprimento da pena. Minozzo (2017) entrevistou 15 mulheres que se encontravam a cumprir pena numa prisão federal do Brasil. Os resultados mostram que, para as mulheres, as visitas são uma oportunidade para expressar afetos e para receber notícias sobre os seus familiares e amigos, manifestando as dificuldades que supõe o afastamento da família, por ser esta percebida como forma de suporte durante a reclusão. As participantes referiram-se às visitas como algo de difícil definição, salientando a importância desses pequenos espaços de tempo para elas. As limitações relativas à restrição de movimentos e a falta de privacidade do contexto no qual estão inseridas não impede as mulheres de assumirem a vontade de desenvolver outro tipo de atividades com a família, embora a principal atividade seja conversar. Para as mulheres, o tema de conversa não parece ser importante, mas sim a oportunidade de criar um espaço de partilha com uma figura significativa. Ainda que, para quem não está privado de liberdade, a possibilidade de manter uma conversa possa parecer pouco, os relatos das participantes revelam que estes momentos assumem um grande significado, uma vez que, durante a visita, os familiares transmitem amor e suporte, contribuindo para que se sintam protegidas, amparadas e valorizadas. Desta forma, a visita serve de suporte emocional e psicológico, o que pode contribuir para a redução dos sintomas depressivos nas mulheres em situação de reclusão. No entanto, nas respostas registadas identificamos também emoções negativas, como a tristeza, relacionadas, sobretudo, com a dor de ver os familiares a deslocarem-se para a prisão para realizar a mesma, assim como as emoções que surgem no momento da despedida. Para as mulheres, as visitas ajudam a suportar os dias de reclusão, uma vez que igualmente constituem uma oportunidade de receber alguns bens de consumo dos familiares.

Do mesmo modo, as medidas destinadas a reduzir a disseminação do vírus Covid-19 têm produzido, como efeito colateral, a restrição severa de atividades ou visitas, aumentando, ainda mais, o isolamento social que a pena privativa de liberdade costuma já impor e contribuindo para uma deterioração da saúde mental pelo empobrecimento do ambiente social. Segundo a Penal Reform International (2021), as lesões autoinfligidas e o suicídio são exemplo deste aumento.

Prisões, Saúde e Pandemia

Durante os anos 2020 e 2021, evidenciaram-se os riscos que o Covid-19 implicou não só para as pessoas privadas de liberdade, mas também para os diferentes grupos profissionais que desenvolvem as suas funções neste contexto (Penal Reform International, 2021). Segundo esta organização, nos 47 países incluídos no relatório, 3887 pessoas morreram em contexto prisional por Covid-19 e foram identificados mais de 534.055 contágios em 122 países, embora as cifras reais possam ser mais elevadas.

As pessoas privadas de liberdade surgem como um grupo vulnerável devido à sobrelotação, à falta de produtos de higiene e ao seu estado de saúde mais frágil (Penal Reform International, 2021). Este organismo indica, igualmente, que as medidas implementadas para reduzir o risco de contágio têm condicionado o trabalho dos profissionais, afetando os recursos para a saúde, de forma geral. No que diz respeito à saúde mental, alguns estudos têm vindo a mostrar que o isolamento temporário imposto pela quarentena produziu efeitos psicológicos negativos (Ornell *et al.*, 2020), tais como, o aumento da irritabilidade, raiva, medo, ansiedade e insónias (Brooks *et al.*, 2020), perturbação de ansiedade (Barari *et al.*, 2020) e depressão (Pancani *et al.*, 2020). Ainda que a experiência do confinamento e a estadia em prisão terem em comum a restrição da liberdade e o isolamento social, a reação social a ambos fenómenos foi e é muito distinta.

Embora o artigo 7º da Lei 115/2009, garanta que as pessoas privadas de liberdade têm o direito a “proteção da sua vida, (e) saúde (...)”, assim como a “ter acesso ao Serviço Nacional de Saúde em condições idênticas às que são asseguradas a todos os cidadãos”, na verdade, observam-se algumas diferenças na preocupação que os diversos setores sociais apresentam em relação às condições de saúde em contexto prisional e na população geral. Poucos dias depois do início do confinamento de março de 2020, a World Health Organization (WHO) começou a divulgar materiais específicos para reduzir os efeitos do confinamento (ex. WHO, 2020). De igual forma, em Portugal, a Direção-Geral da Saúde, reconhecendo a necessidade de intervenção imediata, disponibilizou recursos na sua página web, assim como linhas de apoio telefónico. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) divulgou, na sua página web e através das

redes sociais, diversos materiais sobre estratégias para lidar com as consequências que o isolamento poderia produzir na saúde mental (uma lista atualizada destes materiais pode ser consultada em: https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/covid19/documentos_apoio). Contudo, até hoje não nos foi possível encontrar materiais especificamente produzidos para evitar os efeitos que a reclusão, antes ou depois da pandemia, produz na saúde mental, sobretudo a longo prazo (Haney, 2009). Muito embora os materiais disponibilizados pela OPP possam ser aplicados em contexto prisional (ex. OPP, 2020a), e ainda que alguns desses materiais tenham títulos que revelam claramente o reconhecimento das dificuldades pelas quais uma pessoa passa quando se encontra nessa situação (ex. “Em isolamento: Ainda agora começou e já não suporto esta situação”, OPP, 2020b), foi necessário que a população geral tivesse que enfrentar uma pandemia para que um tal tipo de materiais fosse produzido e divulgado.

Durante este período, as investigações sobre a saúde mental centraram-se nos efeitos do confinamento na saúde mental da população geral, salientando-se, num deles, a ausência de contacto com os familiares ou pessoas queridas durante o período de isolamento e internamento como fonte de instabilidade psicológica e de sintomas de perturbação de *stress* pós-traumático (Santos *et al.*, 2021).

Neste ponto de partida, foram várias as questões que nos colocámos. Será que o isolamento decorrente da situação pandémica tem impactos distintos no funcionamento psicológico de adultos em situação de confinamento conforme as condições materiais de existência, designadamente, as diferentes condições de habitação? Será que o isolamento provocado por uma situação pandémica será diferente do provocado pelo cumprimento de uma pena privativa de liberdade? Em princípio, e sem pretender desvalorizar a dureza do mesmo, será que podemos esperar que o confinamento pandémico, pelas condições no qual se produz (no nosso domicílio, com a nossa família, sendo donos do nosso tempo, etc.), seja menos prejudicial? Será que os efeitos do confinamento serão semelhantes aos produzidos pela aplicação da pena de prisão em regime de permanência na habitação, com fiscalização por meios técnicos de controlo à distância?

Em relação a esta medida, muito embora a literatura defenda a sua aplicação como alternativa

à pena privativa de liberdade em contexto prisional (cf. Abreu, 2011), o facto é que os atinentes estudos são muito escassos. De forma geral, os defensores da prisão em regime de permanência na habitação afirmam ser esta mais inócua do que o cumprimento de pena na prisão, entre outros fatores, pela evitação do contágio moral que se produz nesta última. Porém, não parece que os investigadores tenham investido tempo suficiente para garantir que realmente assim é, nomeadamente, de verificar se tal será preferível, não apenas do ponto de vista da finalidade da pena, mas também por quem se vê privado de liberdade.

Partindo do anterior, estamos atualmente a trabalhar num novo projeto centrado na análise dos efeitos da restrição da liberdade e do isolamento social na qualidade de vida das pessoas. Pretendemos avaliar as consequências da restrição da liberdade em diferentes grupos, utilizando como critério as diferentes experiências vividas durante o contexto pandémico, assim como os diferentes graus de aplicação de medidas de privação de liberdade do ponto de vista penal. Para o fazer, utilizaremos medidas de qualidade de vida, saúde mental, satisfação em relação à habitação/ alojamento, perceção de segurança, autonomia, perceção das consequências do isolamento em contexto prisional e domiciliar. Tratando-se de experiências de vida muito diferentes, não se pretende realizar uma comparação entre elas, mas sim refletir sobre as mesmas como distintas manifestações do isolamento social e da privação de liberdade. Pretende-se assim identificar necessidades de intervenção que possam contribuir para um melhor, ou pior, nível de saúde mental e de autonomia, entendendo que, embora os contextos não sejam comparáveis, poderão ter consequências semelhantes.

Conclusão

A partir da análise da literatura efetuada, podemos concluir que os efeitos psicológicos do isolamento não têm sido estudados de forma aprofundada em todas as suas expressões. Embora existam estudos centrados no contexto prisional, estes focam-se, sobretudo, no estudo de formas de isolamento extremas como é o caso do regime de segurança, reservado para, apenas, uma minoria de indivíduos. Por conseguinte, e não obstante considerarmos

que os estudos centrados na saúde mental em regimes de segurança são indispensáveis (cf. Haney, 2003; Arrigo & Bullock, 2008; Dellazizzo, Luigi, Giguère, Goulet, & Dumais, 2020), constatamos que pouco ou nada se sabe sobre os efeitos que o regime comum pode produzir na vida das pessoas privadas de liberdade em Portugal. Em contraponto, a situação pandémica vivida desde 2020 tem despoletado numerosos estudos sobre os efeitos que a permanência obrigatória nos domicílios familiares tem produzido em pessoas, às quais nunca lhes foi aplicada uma sanção penal. Esperamos que nos próximos tempos surja uma nova linha de investigação com enfoque noutros contextos, designadamente, contextos em que a liberdade é condicionada de forma mais intensa, como os hospitais psiquiátricos, e outros, em que esta é controlada de forma mais parcial, como é o caso da aplicação da pena privativa de liberdade nos regimes abertos.

Referências

- Abreu, C.P. (2011). Execução de penas e medidas com vigilância electrónica em especial: o regime de permanência na habitação previsto no artigo 44.º do Código Penal. *Revista da Ordem dos Advogados (ROA)*, 71. <https://portal.oa.pt/upl/%7B33384a3c-603c-4563-b402-a98a09ea52833%7D.pdf>.
- Arrigo, B., & Bullock, J. (2008). The psychological effects of solitary confinement on prisoners in supermax units: Reviewing what we know and what should change. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 52, 622-640.
- Barari, S., Caria, S., Davola, A., Falco, P., Fetzer, T., Fiorin, S., Hensel, L., Ivchenko, A., Jachimowicz, J., King, G., Kraft-Todd, G., Ledda, A., MacLennan, M., Mutói, L., Pagani, C., Reutskaja, E., Roth, C., & Slepoi, F.R. (2020). *Evaluating COVID-19 public health messaging in Italy: Self-reported compliance and growing mental health concerns*. <http://gking.harvard.edu/covid-italy>.
- Bjørngaard, J. H., Rustad, Å. & Kjelsberg, E. (2009). The prisoner as patient – A health service satisfaction survey. *BMC Health Services Research*, 9, 176-184. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-9-176>.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-20. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Collica-Cox, K. (2014). Counting down. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 58(8), 931-952. doi:10.1177/0306624X13490660.

- Comfort, M. L., & Grinstead, O. (2004). The carceral limb of the public body: Jail inmates, prisoners, and infectious disease. *Journal of the International Association of Physicians in AIDS Care*, 3 (2), 45-48.
- Comissão Europeia (2014). *Health for Growth Programme 2014-2020*. https://health.ec.europa.eu/other-pages/basic-page/eu-health-programme-2014-2020_en.
- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (2017). *População prisional, por tipo de estabelecimento, segundo a situação penal entre 15 de agosto e 1 de setembro de 2017*. www.dgsp.mj.pt/backoffice/uploads/quinzenais/20170901030948sit_pen_15-08_01-09-17.pdf.
- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (2021). *População prisional, por tipo de estabelecimento, segundo a situação penal em 15 e 31 de dezembro de 2021*. <https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Est%C3%A1ticas/%C3%81rea%20Prisional/Quinzenais/2021/2q12-2021-sitpen.pdf?ver=1EWkfjU0bilKV978ygFIMQ%3d%3d>
- Direção Geral de Saúde (2013). *Plano Nacional de Saúde 2012-2016*. Governo de Portugal, Ministério da Saúde. Governo de Portugal, Ministério da Saúde. http://pns.dgs.pt/files/2013/05/PNS2012_2016-versaoresumo_maio20133.pdf.
- Enggist, S., Møller, L., Galea, G., & Udesen, C. (Eds.) (2014). *Prisons and health*. World Health Organization. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/249188/Prisons-and-Health.pdf.
- Equip Vincles Salut (2011). *Guía para la promoción de la salud mental en el medio penitenciario*. Ministerio del Interior y Secretaria General de Instituciones Penitenciarias. Retrieved from: http://www.institucionpenitenciaria.es/web/export/sites/default/datos/descargables/saludpublica/Guia_Promocion_Salud_Mental.pdf
- Fair, H. & Walmsley, R. (2021). *World prison population list* (13th edition). https://www.prisonstudies.org/sites/default/files/resources/downloads/world_prison_population_list_13th_edition.pdf
- Haney, C. (2003). Mental health issues in long-term solitary and 'supermax' confinement. *Crime & Delinquency*, 49, 124-156.
- Haney, C. (2009). The social psychology of isolation: Why solitary confinement is psychologically harmful. *Prison Service Journal*, 181, 12-20. doi:10.1016/S0020-7489(03)00128-7.
- Hutton, M. (2016). Visiting time: A tale of two prisons. *Probation Journal*, 63 (3), 347-361.
- Jólluskin, G., Silva, I. & de Castro-Rodrigues, A. (2017). Alfabetización en salud en contexto penitenciario: Programa de educación por pares. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, A14-097. doi:<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2481>.
- Mills, A. (2005). Great expectations?: A review of the role of prisoners' families in England and Wales. https://www.researchgate.net/publication/240627780_Great_Expectations'_A_Review_of_the_Role_of_Prisoners'_Families_in_England_and_Wales
- Minosso, A. (2017). *Mulheres presas: A influência das visitas no comportamento durante o cumprimento da pena privativa de liberdade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/6092?mode=full>.
- Møller, L., Stöver, H., Jürgens, R., Gatherer, A., & Nikogosian, H. (Eds.) (2007). *Health in prisons. A WHO guide to the essentials in prison health*. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/99018/E90174.pdf.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020a). *Covid-19. Como lidar com uma situação de isolamento*. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/doc_covid_19_opp.pdf.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020b). *Em isolamento: Ainda agora começou e já não suporta esta situação*. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_isolamento_tempo_pandemia.pdf.
- Ornell, F., Schuch, J., Sordi, A., & Kessler, F. (2020). "Pandemic fear" and COVID-19: Mental health burden and strategies. *Brazilian Journal of Psychiatry*. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462020000300232.
- Pancani, L., Marinucci, M., Aureli, N., & Riva, P. (2020). Forced social isolation and mental health: A study on 1006 Italians under COVID-19 quarantine. *PsyArXiv*, 5, 1-11. doi:10.31234/osf.io/uacfj.
- Penal Reform International (2021). *Global Prison Trends 2021*. <https://www.penalreform.org/global-prison-trends-2021/>.
- Rodrigues, A.C., Jólluskin, G., & Silva, I. (2018). Health promotion in a prison setting: An exploratory study on why and how to do it. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 11(1), 5-80. doi:10.1108/IJHRH-07-2017-0030.
- Santora, L., Espnes, G. A., & Lillefjell, M. (2014). Health promotion and prison settings. *International Journal of Prisoner Health*, 10(1), 27-37. doi:10.1108/IJPH-08-2013-0036.
- Santos, P. I., Saraiva, J. R., Mesquita, E. & Silva, M. (2021). *O impacto da Covid-19 na saúde mental da população portuguesa*. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_e_saaode_mental.pdf.
- Scientific Institute of the Medical Association of German Doctors (2013). *Health promotion for young prisoners: A toolkit for prison staff*. <https://www.aidsactioneurope.org/en/publication/health-promotion-young-prisoners-pyp-toolkit-prison-staff>.

Stella, C. (2006). *Filhos de mulheres presas: Soluções e impasses para seus desenvolvimentos*. LCTE Editora.

Todts, S. (2014). Infectious diseases in prison. In S. Enggist, L. Møller, G. Galea, & C. Udesen (Eds.), *Prison and Health*, UNODC (pp.73-78). https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0005/249188/Prisons-and-Health.pdf.

World Health Organization (2013). *Health 2020. A European Policy Framework and Strategy for the 21st Century*. WHO Regional Office for Europe. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-policy/health-2020-the-european-policy-for-health-and-well-being/publications/2013/health-2020-a-european-policy-framework-and-strategy-for-the-21st-century>.

World Health Organization (2020). *Como lidar com o stress durante o surto de Covid-19*. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/como_lidar_com_o_stress_durante_o_surto_de_codvid19_3.pdf.

World Health Organization, Regional Office for Europe (2014). *The Portuguese national health plan 2012-2016. Comments from WHO Europe*. http://1nj5ms2lli5hdggbe3mm7ms5-wpengine.netdna-ssl.com/files/2015/07/2015_OMS_Interim-Report-on-the-National-Health-Plan_revision-and-extension-to.pdf.

OBSERVATÓRIO EUROPEU DAS PRISÕES: PRÁTICAS PENITENCIÁRIAS EM PORTUGAL E NA EUROPA

António Pedro Dores

antonio.dores@iscte-iul.pt

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (Portugal)

Resumo

A evolução do sistema prisional português envolve contradições entre o espírito de Abril, espelhado nas leis, e o espírito punitivo vivido na prática pelas populações mais fragilizadas. A experiência de seguir as práticas europeias para aproximar Portugal da qualidade de vida desejada tem já algumas décadas. É possível, hoje, identificar equívocos. As diferenças nacionais existem, mas também existem semelhanças internacionais. Estas últimas, infelizmente, incluem o alheamento dos países, das legislações e dos estados relativamente às suas responsabilidades humanitárias e jurídicas em relação ao respeito devido a si mesmos.

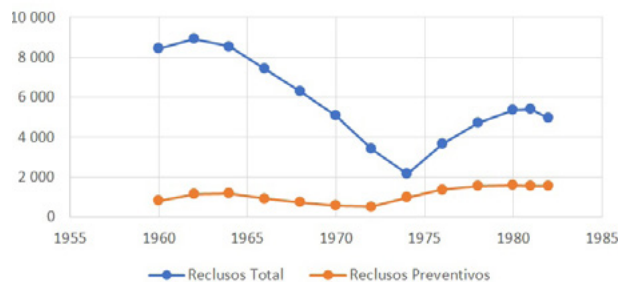
Palavras-chave: Europa, prisões, direitos humanos

Observatório Europeu das Prisões: práticas penitenciárias em Portugal e na Europa

Com a guerra colonial (1961), o número de presos em Portugal caiu a pique. Todos os mancebos, como os militares chamavam aos jovens, foram mobilizados à força para combater em África. Isso terá reduzido a actividade delinvente.

A Junta de Salvação Nacional que tomou o poder revolucionário em 25 de Abril de 1974 não achou bem acabar com a guerra colonial e com a polícia política. A libertação dos presos políticos foi conseguida pela pressão popular à porta dos estabelecimentos. Sobre os presos sociais, pouco ou nada se disse ou pensou. Nas estatísticas observa-se o aumento de presos preventivos e de presos comuns.

Gráfico 1. Número de presos (total e preventivos)



Fontes de Dados: DGPJ/MJ; Fonte: PORDATA; Última actualização: 2021-11-09

Com a integração europeia de Portugal, o país afastou-se das primeiras preocupações populares manifestadas na sequência do golpe de estado dos capitães de Abril, entre as quais acabar com as prisões políticas. As prisões tinham funcionado com poucos presos e as preocupações com o crime e as prisões não atingiam o público.

Nos anos oitenta, foram publicadas nos jornais sucessivas denúncias sobre a continuação de torturas na prisão de Monsanto, famosa no tempo da polícia política. Fortaleza construída no final do século XIX como parte do sistema defensivo da capital, no fim da I Grande Guerra passou a ser usada apenas como prisão. Laborinho Lúcio, ministro da Justiça (1990-95), ordenou o fecho do estabelecimento.

A guerra contra as drogas, interrompida pela revolução de Abril, voltou à ordem do dia nos anos 80. A costa portuguesa estava desguarnecida de recursos de protecção contra

o tráfico transatlântico de estupefacientes ilícitos, desprotegendo a Europa que Portugal integrou em 1986. O meio encontrado para proteger o Estado das suas responsabilidades foi adoptar uma postura punitiva (Maia e Costa, 2003). Embora isso não esteja espelhado nas estatísticas criminais com a sua dimensão real, as condenações de crimes de tráfico e relacionados com o tráfico tornaram-se preponderantes. Transformaram as prisões em sanatórios de utilizadores de drogas a quem eram abundantemente oferecidos, eventualmente impostos, psicotrópicos pagos e distribuídos pelos serviços prisionais. Essa característica mantém-se até hoje.

Os serviços prisionais pagam psicotrópicos para manter a paz nos estabelecimentos, ainda que à custa da saúde mental dos reclusos. Descobrir como continuam a entrar estupefacientes ilícitos nas cadeias é uma das curiosidades dos jornalistas que tratam do tema. Não se cansam de perguntar se são guardas ou presos quem introduz drogas nas prisões.

Se perguntassem pela saúde mental de quem vive nas prisões (Zimbardo, 2007) e pelo modo como ela (não) é tratada, facilmente se compreenderia como as saídas das prisões acrescentam, em vez de aliviar, os problemas pessoais, sociais e criminais.

Esta transformação das populações prisionais por via da omnipresença de drogas ilícitas e abundância de prescrição de drogas lícitas foi testemunhada por presos que vieram a constituir ou apoiar a denúncia da degradação das condições de vida nas prisões, nos anos 90. A privatização dos órgãos de comunicação social, em particular as televisões, abriu momentaneamente novos horizontes para o exercício dos direitos de cidadania dos presos, entretanto reprimidos pelas autoridades para que não falassem (AAVV, 2009; Dores, 2008). Com a memória dos tempos revolucionários que viveram antes de serem presos, alguns presos acharam que lhes cabia levar o 25 de Abril às prisões e ao sistema judiciário criminal. Na prática, estiveram muito desacompanhados. Associações de familiares e juristas em acompanhamento de presos existem às dezenas em Espanha (AAVV, n.d.-c, 2011; Beiras, 2020) e praticamente não existem em Portugal.



Fontes de Dados: DGPJ/MJ; Fonte: PORDATA; Última actualização: 2021-11-09

Não foram as lutas dos presos pela justiça ou o relatório da Provedoria de Justiça (1996) que sensibilizaram a sociedade portuguesa sobre o que se passou em consequência da guerra contra as drogas. Terá sido, porventura, a vergonha internacional destacada em estatísticas, como as de número de mortos nas prisões portuguesas, ou na existência do Casal Ventoso, o maior supermercado de drogas a céu aberto da Europa no final do século, em Lisboa, aquilo que mobilizou o estado a tomar atenção.

Apartetaxasdeencarceramentosistematicamente acima dos 100 presos por 100 mil habitantes (linha 10 000 no gráfico), que é geralmente a média europeia, Portugal goza de taxas de criminalidade abaixo da média na Europa. A par de se afirmar um país seguro, o estado português mantém nas prisões um número exagerado de prisioneiros, sobretudo por definir administrativamente tempos médios de prisão efectiva 3 e 4 vezes superiores ao da média europeia, ainda que as molduras penais em Portugal não incluam prisão perpétua – como acontece em países com tempos médios de pena mais baixos.

As desigualdades sociais em Portugal são mais profundas do que noutros países: os salários mínimos e médios são dos mais baixos, a par de altos salários dos mais altos da Europa. A estigmatização criminal reforça as desigualdades sociais.

A partir de 2001, a legislação portuguesa descriminalizou o uso de drogas e tornou-se um exemplo mundial de luta contra as drogas (Dores *et al.*, 2019; Silvestri, 2015). Em Portugal, a opinião pública não tem a noção desse prestígio. Não é evidente o impacto que tal política tenha tido na principal característica da vivência nas prisões, dominada pelo tráfico, no número de prisioneiros ou nas funções sociais do sistema penitenciário.

Entre 1982 e 1996, o aumento do número de presos em Portugal, até chegar à sobrelotação crónica das prisões, foi apenas interrompido por amnistias desenhadas para aliviar a gestão das prisões. Foram elas que deram um aspecto de serra ao gráfico 2. Sem outras medidas, como mostram as estatísticas, o problema não parou de se agravar. Recém-eleito Presidente da República, Jorge Sampaio, em 1996, recusou-se a promulgar novas amnistias. O problema explodiu nas mãos de Vera Jardim, então ministro da justiça, pressionado também pelo relatório do Provedor já citado e pela degradação da vida nas prisões. Apanhado desprevenido, segundo o Tribunal de Contas (Relatório de Auditoria, 2000), o ministro terá posto dinheiro num serviço que não tinha capacidade de gestão. O dinheiro foi desbaratado por falta de propósitos para a sua melhor utilização. O segundo relatório da Provedoria de Justiça (1999) enfatizou a necessidade de muito mais trabalho para realizar todas as reformas indispensáveis ao respeito da dignidade dos reclusos, destacando positivamente a criação recente de serviços de saúde para atender presos, o que era praticamente inexistente ou insuficiente até então (havia baldes higiénicos em vez de latrinas, até 2009; havia presos que cumpriam funções de enfermagem, incluindo injeções).

A decisão do Presidente teve consequências trágicas: segundo as estatísticas comparadas sobre prisões nacionais do Conselho da Europa (*Space I*) a taxa de mortalidade nas prisões portuguesas em 1997 foi record, 30% acima da Rússia, o dobro da média dos 10 piores países do Conselho da Europa, cinco vezes mais do que a média de todos os países do Conselho da Europa (entretanto, essa taxa caiu de 500% para 200%, onde se tem mantido todo o século XXI). A persistência não estudada nem discutida de um elevado número de mortes de reclusos foi considerada pelo Observatório Europeu das Prisões (Dores, 2013; Pontes & Dores, 2014) uma das principais características distintivas do sistema penitenciário português.

O gráfico 2. mostra uma inflexão da tendência de crescimento do número de presos no final dos anos 90. Esse número não voltou a subir sem controlo, com excepção do período da presença da troika em Portugal, tendo-se mantido a situação de sobrelotação remediada com uma reorganização dos espaços disponíveis.

Freitas do Amaral, na ocasião num processo de transferência da direita que ajudou a criar, o CDS,

para o PS, mais à esquerda, foi encarregue de organizar recomendações para estudo e debate da Reforma do Sistema Prisional (Amaral, 2004), entregue à Ministra da Justiça de Durão Barroso. As recomendações davam atenção à ressocialização dos reclusos, em especial a criação de casas de saída, preenchendo uma lacuna que Freitas do Amaral apelidou de “deserto” (Lusa, 2004). Em contraponto, Celeste Cardona, a ministra, escolheu falar dele nas instalações da prisão de Monsanto, então em renovação, destacando a vertente de modernização punitiva dos serviços e as intenções do governo a respeito do uso da proposta de reforma prisional.

Em 2007 seria reaberta a prisão de Monsanto, ao estilo MAXMAX norte-americano. Seria aprovada a lei (Código de Execução de Penas e Medidas Privativas da Liberdade, 2009), que prevê como única finalidade dos serviços prisionais a ressocialização dos presos.

Em 2007, o Estabelecimento Prisional do Monsanto reabriu classificado como Estabelecimento Prisional de Segurança Máxima, o único em Portugal. Imediatamente foi alvo de denúncias de arbitrariedades e tratamentos degradantes decorrentes dessa opção política, decidida em 2001. A partir desse ano, criaram-se regimes de prisão com maior grau de dureza não previstos na lei, como os praticados nas alas de segurança das principais prisões do país, de que Monsanto passou a ser o modelo e exemplo do que passava a ser permitido (Cordeiro, 2018b, 2018a).

O incómodo causado pela situação é evidente na apresentação do estabelecimento de alta segurança, inscrita no sítio do ministério da justiça (NA, n.d.): “O Estabelecimento dispõe de campos de jogos e de vários ginásios que permitem a prática de diversas modalidades”. A contradição entre a legislação assistencialista e a prática punitiva gera discursos encantatórios. Costuma dizer-se: Portugal dispõe a melhor legislação do mundo, mas não a põe em prática.

Como se verá, o estado português, no âmbito das prisões, não é único caso de alheamento em relação à legislação de Direitos Humanos aplicável.

Origens do Observatório Europeu das Prisões

As raras movimentações de presos sociais e de activistas surgidas no final do século XX (Dores, 2002, 2004), confrontaram-se com a mentalidade

punitiva dos próprios activistas e presos, levados a culpabilizar o crónico atraso nacional, como uma espécie de natureza nacional retrógrada. Seria, pensava-se, a falta de impacto revolucionário no sistema de justiça, na mentalidade dos juizes e dos funcionários do ministério da justiça, incluindo os serviços prisionais, aquilo que estaria na fonte do desrespeito dos direitos humanos dos reclusos. Seguindo a linha política adoptada pelo país, havia de ir buscar à Europa, aos países mais desenvolvidos, as ideias, sugestões e ânimo para modernizar Portugal, também na área das prisões.

Esforços nesse sentido estavam já no terreno. O Conselho da Europa financia estudos estatísticos comparados (*Space I*, n.d.; *Space II*, n.d.), uma iniciativa britânica (*World Prison Brief*, n.d.) faz o mesmo e outras duas francesas, a Liga dos Direitos do Homem fundada em 1898 e o *Observatoire International des Prisons* (AAVV, n.d.-b), fazem estudos qualitativos. Há activismo internacional para a prevenção da tortura, com apoio da ONU (AAVV, n.d.-a, n.d.-d), estimulado pela entrada em vigor do Protocolo Adicional da Convenção Contra a Tortura da ONU, em 2006, em Portugal, em 2013. As avaliações sobre a qualidade do sistema prisional mantêm-se fortemente subjectivas. Os relatórios dos comités de prevenção da tortura, do Conselho da Europa e da ONU, a respeito de Portugal e de outros países, têm sempre basta matéria de cada vez que fazem visitas. O estado português responde sistematicamente que ou os problemas apontados foram ultrapassados, devido à sua intervenção diligente imediata, ou os problemas estavam descritos como se tivessem uma gravidade desproporcionada, pois é impossível prever a ocorrência de casos pontuais. A ONU, nos seus relatórios periódicos sobre a situação dos direitos humanos em Portugal, estranha a ausência sistemática de representantes da sociedade civil portuguesa nas audiências abertas.

Foi neste contexto que surgiu a ideia de presos activistas procurarem relações com os estudos prisionais em Portugal e, através das redes científicas internacionais, informar e serem informados das práticas europeias neste campo. Em 2001 realizou-se em Lisboa uma conferência internacional onde foi lançada a ideia de um observatório europeu (Dores, 2003). O relatório Freitas do Amaral, acima citado, refere-se à mesma vontade de comprar o que se passava em Portugal e noutros países, usando a média das práticas prisionais europeias, muito diversas entre si, com

as portuguesas. Freitas do Amaral alvitrou, nesse relatório, a necessidade de uma dúzia de anos de trabalho para poder atingir o nível de qualidade de serviço médio nos outros países ocidentais. Passados quase vinte anos a reforma prisional então sugerida e ambicionada continua no papel. A discussão existente sobre o assunto não permite referir a presença de um debate.

A oportunidade para realizar no terreno o Observatório Europeu das Prisões surgiu da orientação do primeiro presidente da associação romana *Antigone* (1990-91), Mauro Palma, que serviu uma década como presidente do Comité de Prevenção da Tortura (CPT) do Conselho da Europa (2007-2011), entre outros serviços na mesma área. Nessa actividade sentiu a necessidade de ter disponíveis relatórios de carácter qualitativo sobre o estado das prisões, de preferência em tempo real, de modo a facilitar a preparação e o planeamento das acções inspectivas e de protecção dos direitos dos reclusos. Isso requereria uma mobilização e valorização atentas e cuidadas da subjectividade das avaliações feitas *in loco* por activistas, académicos, jornalistas, políticos e profissionais, sobre o que se passa em cada momento nas prisões. Tais relatórios permitiriam evitar o desfasamento entre os acontecimentos, como o aumento do número de mortos nas prisões portuguesas, e a disponibilização das estatísticas comparadas, anos depois e sem haver a possibilidade de confrontar as autoridades – entretanto substituídas nas suas funções pelo regular funcionamento das democracias – com as responsabilidades, no momento. A prevenção é difícil de concretizar se as evidências se esvaem nas teias de validação de dados, de investigações e de respostas burocráticas.

A perseverança da associação italiana em manter em mente o Observatório Europeu das Prisões, tendo por parceiros mais constantes os representantes dos países do Sul, Portugal, Espanha (Catalunha), Grécia, permitiu aproveitar a oportunidade de fundos europeus para financiar actividades, entre 2013 e 2019. Em 2011, a Comissão Europeia decidiu autorizar-se, no âmbito das suas competências de aconselhamento, a estudar a situação das prisões na União. Embora a Comissão não tenha competências para decidir o que fazer nas prisões, da exclusiva competência dos estados-membros, entendeu dever tomar conhecimento do que se passava. Foi assim que se proporcionou aquilo que durante uma dúzia de anos, apesar da vontade dos membros do observatório, não fora

possível realizar: a realização de três projectos de pesquisa reuniram investigadores de direito e ciências sociais, académicos e activistas que acompanham as incidências das vidas prisionais nível nacional, para comparar a situação nas prisões de vários países europeus.

A actividade do Observatório

A rede de investigadores e activistas que se associaram em torno da construção do Observatório Europeu das Prisões realizou trabalhos nacionais e internacionais no âmbito prisional. Sob a orientação directa do Observatório foram realizados três estudos, entre 2013 e 2019, série interrompida pela pandemia. Durante esse período de confinamento o Observatório produziu, sem financiamento, um relatório sobre o impacto da pandemia em diferentes sistemas prisionais de diversos estados-membros da União Europeia (Marietti & Scandurra, 2020).

A metodologia seguida nos projectos financiados foi considerar a legislação nacional aplicável ao problema em causa, comparando-a com as recomendações internacionais do Conselho da Europa e da ONU. A segunda tarefa foi observar as diferentes apreciações críticas disponíveis na academia, nos meios do activismo, nas instituições de regulação, nos meios profissionais, entre os reclusos e seus familiares e amigos, onde houvesse opinião formada e justificada sobre as formas de concretização prática das intenções legislativas. A terceira tarefa foi destacar e detalhar experiências práticas em curso que suscitem aos participantes e aos observadores vislumbres de maneiras de corresponder às intenções previstas nas leis internacionais sobre como deveria ser o respeito dos direitos das pessoas presas. Por fim, as conclusões dos relatórios incluíam um trabalho comparativo entre os diferentes países estudados e recomendações suscitadas pelos estudos.

Cada equipa nacional produziu relatórios sobre a sua contribuição específica. Escreveu em inglês para possibilitar o trabalho de comparação. Escreveu na língua nacional para possibilitar trabalho de divulgação pública das conclusões. O relatório final em inglês também foi traduzido para a língua oficial de cada estado representado nos estudos (Dores, 2013). Para o estudo de alternativas à prisão foi produzido um vídeo curto, em duas versões de diferentes durações (2´ e 10´), com legendas em inglês, para apoiar a divulgação das conclusões (Dores *et al.*, 2016).

Ostemas dos estudos realizados foram as condições de vida nas prisões, as penas alternativas à prisão, a radicalização nas prisões. As conclusões constam dos relatórios publicados (Dores, 2013). Destacam-se as que referem que nenhum dos países estudados toma a sério a necessidade de respeitar as recomendações internacionais, da ONU e do Conselho da Europa, de como compatibilizar a vida prisional e os direitos humanos (Maculan *et al.*, 2014); o facto de, por toda a Europa, as penas alternativas não serem substitutivas, mas meras extensões dos regimes penitenciários; o facto de ter sido imposto a países e sistemas prisionais que desconhecem surtos de radicalização islâmica financiamentos para organizar a desradicalização que não são usados para desradicalizar movimentos de extrema-direita, identificados pelas autoridades de segurança portuguesas sobretudo nas forças policiais, incluindo no corpo da guarda prisional.

Em paralelo, a rede de investigadores do Observatório colaborou com diversas iniciativas, como a que avaliou o impacto da pandemia nas prisões ou, anteriormente, a iniciativa de terceiros sobre a disponibilidade do sistema de monitorização de doenças infecciosas nas prisões (Pontes & Dores, 2015), instituições que pelas suas características são especialmente vulneráveis – como outras instituições fechadas que acolhem pessoas fragilizadas do ponto de vista da saúde. Também neste aspecto, apesar das características particulares das prisões portuguesas, todas diferentes entre si, as conclusões principais podem ser generalizadas aos sistemas penitenciários europeus: há falta de informação.

Conclusão

A ajuda mútua entre académicos e activistas interessados em conhecer e intervir melhor nos sistemas penitenciários na Europa não é facilitada pela opacidade própria das instituições fechadas, aumentada pela falta de informação sobre o que se passa em países diferentes, divididos entre si por diferentes tradições – os países nórdicos, por exemplo, nunca tiveram representantes seus nas equipas de investigação do Observatório Europeu das Prisões. À dificuldade em encontrar financiamento para as actividades do observatório, que requer um mínimo de recursos para coordenar as actividades (quatro reuniões presenciais de dois dias por projecto foram sempre

insuficientes, mas tiveram que ser suficientes), somam-se as dificuldades de voluntariado, pois os financiamentos não pagam salários a tempo inteiro – os investigadores deverão ter recursos próprios, através das universidades ou dos centros de investigação ou apoiados por organizações não governamentais – nem garantem continuidade de actividade além dos meses previstos para realizar a investigação de cada projecto.

Não se perdeu a esperança de um dia haver recursos para manter uma actividade regular de produção de relatórios com a metodologia usada e capaz de fornecer, regularmente e também em tempo real, informações qualitativas sobre o estado das prisões, seja de estabelecimentos específicos, como aqueles conhecidos por serem mais duros ou com efeitos na vida dos reclusos mais irreversíveis, seja em países que perdem o controlo político das respectivas práticas penitenciárias – o que, segundo os relatórios produzidos, parecem ser quase todos.

Uma lição se pode retirar de todo este processo: imaginar que a questão penitenciária e das penas é um problema que existe por herança do fascismo e das dificuldades do espírito revolucionário em afirmar-se entre as instituições jurídicas, como em Portugal, é errar. Infelizmente não se encontrou nenhum modelo de punição na Europa que pudesse servir de orientação sobre como fazer, de modo a assegurar o respeito dos direitos humanos dos reclusos e de todos os que com eles convivem, na verdade toda a sociedade. Restou ao observatório suscitar a necessidade da construção de uma nova cultura penal que, por sua vez, venha a sustentar uma reconstrução institucional capaz de conjugar aquilo que se diz e aquilo que se faz de forma coerente, em vez de haver as leis dos livros, como teoria, sem qualquer relação com as práticas organizadas nos estabelecimentos.

Referências

- AAVV. (n.d.-a). *Association for the Prevention of Torture*.
- AAVV. (n.d.-b). *Observatoire International des Prison*. OIP.
- AAVV. (n.d.-c). *Observatório contra a Tortura em Espanha*. ACED.
- AAVV. (n.d.-d). *World Organization Against Torture*. OMCT.
- AAVV. (2009). *Presos em Luta*. <http://charivari.ws/presosemluta/>
- AAVV. (2011). *Sobre el informe del Defensor del Pueblo en su función de Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura*. Coordinadora Para La Prevención Y Denuncia de La Tortura.
- Amaral, D. F. do. (2004). *Relatório Final da Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional*.
- Beiras, I. R. (2020). University and prison. A complex but unavoidable (more than ever in time of Covid-19) institutional and cultural interweaving. *Antigone*, 1, 225-240.
- Cordeiro, A. D. (2018a, May 30). Aplicadas 178 sanções a guardas prisionais como “meio de prevenção de maus tratos.” *Público*.
- Cordeiro, A. D. (2018b, May 30). Cada queixa, um castigo: presos denunciam repressão do sistema prisional. *Público*.
- Dores, A. P. (2002, April). Caminho feito de caminhar - para a história da ACED na comemoração do seu 5º aniversário. *Luta Popular*.
- Dores, A. P. (2003). *Prisões na Europa - um debate que apenas começa*. Celta.
- Dores, A. P. (2004). *Associação Contra a Exclusão pelo Desenvolvimento - ACED*.
- Dores, A. P. (2008). O quadro político e institucional do alegado motim de Caxias. *Revista Autor*.
- Dores, A. P. (2013). *Observatório Europeu das Prisões (ISCTE – Portugal)*. ISCTE-IUL.
- Dores, A. P., Pontes, N. H., Silvestri, A., & Loureiro, R. (2019). Finding a way out of prison: Portugal, a collaborative model. In *Prisons, State and Violence*.
- Dores, A. P., Pontes, N., & Loureiro, R. (2016). *Manifesto para uma nova cultura penal*. Lisboa.
- Lusa (2004, February 15). Ministra partilha objectivos do relatório sobre reforma das prisões. *Público*.
- Maculan, A., Ronco, D., & Vianello, F. (2014). *Prisons in Europe: overview and trends*. Rome: European Observatory of Prisons.
- Maia e Costa, E. (2003). Prisões: a lei escrita e a lei na prática em Portugal. In A. P. Dores (Ed.), *Prisões na Europa - um debate que apenas começa - European prisons – starting a debate* (pp. 93-102). Celta.
- Marietti, S., & Scandurra, A. (2020). Have prisons learnt from Covid-19? How the world has reacted to pandemic behind bars. *Antigone*. Anno XV - N. 1. Associazione Antigone.
- NA. (n.d.). *Área territorial alargada do tribunal de execução de penas de Lisboa*. Ministério da Justiça.

- Pontes, N., & Dores, A. P. (2014). Observatório Europeu das Prisões. *VIII Congresso Português de Sociologia*. Universidade de Évora.
- Pontes, N., & Dores, A.P. (2015). *Improving Prison Conditions by Strengthening Infectious Disease Monitoring – Mapping report Portugal*. http://home.iscte-iul.pt/~apad/PrisoesEuropa/observatorio/PROJ_INFECTIOUS_DISEASE/PrisonProjectReport_Portugal.pdf.
- Portugal. (2009). Código de execução de penas e medidas privativas da liberdade. *Diário da República, I Série* - n.º 197.
- Provedor de Justiça. (1996). *Relatório Sobre o Sistema Prisional*. Lisboa: Provedoria de Justiça.
- Provedor de Justiça. (1999). *As nossas prisões II – Relatório especial do Provedor de Justiça à Assembleia da República*. Lisboa: Provedoria de Justiça.
- Silvestri, A. (2015). *Gateways from Crime to Health: The Portuguese Drug Commissions*. Winston Churchill Memorial Trust and Prison Reform Trust.
- Space I. (n.d.). <https://www.coe.int/en/web/prison/space>.
- Space II. (n.d.). <https://wp.unil.ch/space/space-ii/>.
- Tribunal de Contas. (2000). Relatório de auditoria, Pub. L. n. 6/2000.
- World Prison Brief. (n.d.). Retrieved May 21, 2020, from <https://www.prisonstudies.org/>.
- Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer Effect: understanding how good people turn evil*. Random House.

O NADA ESTRANHO CASO DE SALOMÃO

Filipe Macedo

filipe_macedo-47672p@adv.ao.pt

Ordem dos Advogados - Delegação de Vila Real (Portugal)

Resumo

Este é um texto sobre o caso de Salomão. Um caso sintomático do sistema de justiça criminal que impera em Portugal – um Estado de Direito Democrático Constitucional –, a quem foram aplicadas diversas penas de multa e de prisão, sempre pela prática do mesmo tipo legal de crime, reincidindo ao longo dos últimos 10 anos.

Parece-me evidente que Salomão falhou, mas o Estado também falhou, pelo que as vozes, que são cada mais fortes, apelam a que a Justiça não seja unicamente criminal, mas também restaurativa.

A justiça restaurativa como ponto de partida do envolvimento do arguido, vítima e sociedade, assume-se aqui como um exemplo de alternativa plena e participativa de reintegração do condenado, de reparação da vida da vítima e de uma sociedade mais justa e harmoniosa, contribuindo para uma maior credibilização e confiança na própria Justiça.

Palavras-chave: Salomão, justiça criminal, justiça restaurativa

O presente trabalho ou exposição não tem pretensão doutrinal ou académica, mas sim um olhar do autor, à luz do exercício da advocacia em prática individual, numa Comarca como Vila Real, numa vertente prática dos últimos 16 anos, com incidência na *praxis* forense nos tribunais, com os arguidos e as vítimas, e tudo aquilo que se percebe na intrincada máquina da Justiça.

Pois bem, comecemos.

O Salomão vive num Trás-os-Montes profundo e esquecido de Portugal. É iletrado, trabalha à jorna. Contudo, é honesto, educado e simples.

O Salomão é casado, tem filhos, de meia-idade, e nos últimos 10 anos acumulou um registo criminal com 40 folhas.

O tipo legal de crime praticado pelo Salomão

consubstancia-se na junção do consumo de álcool e na condução automóvel, o que levou a que a Justiça Criminal o condenasse por diversos crimes de condução de veículo em estado de embriaguez, de desobediência e de violação de imposições e injunções.

Como é consabido, os Tribunais, em cumprimento com o princípio da legalidade, aplicam penas gradativas, *i.e.*, se é primário ou não, se houve vítimas ou não, se houve confissão, arrependimento, a intensidade do dolo, o tipo legal de crime, etc., para proferir uma sentença, *in casu*, de condenação.

E daqui partimos.

O Salomão começou com penas de multa e penas acessórias, trabalho comunitário, penas de prisão com execução suspensa, até chegarmos a penas de prisão efetivas, que foram várias e por diversos meses de reclusão em estabelecimento prisional. Aqui chegados.

O Salomão falhou, mas o Estado também falhou. Ao longo das dezenas de processos-crime em que o Salomão foi arguido, gastaram-se milhares e milhares de euros da fazenda pública, com o trabalho dos Juízes, Procuradores, Advogados, funcionários judiciais, guardas prisionais. No fundo, envolveu tudo e todos que fazem parte da máquina judiciária e, mesmo assim, reincidiu, mais que uma vez, no mesmo, sempre no mesmo.

Não restam dúvidas que a lei penal e a respetiva justiça criminal que impera em Portugal, um Estado de Direito Democrático Constitucional, que felizmente ainda o é, foi aplicada corretamente, assim como as exigências de prevenção geral e especial foram igualmente asseguradas nas sentenças condenatórias. Resumidamente, aplicou-se a lei, fez-se justiça criminal.

Mas o que falhou com o Salomão para este reincidir

e, conseqüentemente, fracassar a sua reinserção na sociedade, eis a questão basilar?

Ora, daqui emerge a ideia, cada vez mais forte, de que a justiça restaurativa pode e deve ser uma solução e uma evolução a ter em conta, não sendo por demais afirmar que é lugar-comum que quem só sabe direito, nem direito sabe.

Apesar de existir, em regra, um bloqueio e resistência à alteração de paradigmas na área da justiça, não se pode deixar de admitir a necessária mudança para pôr cobro ou, pelo menos, tentar minimizar a taxa de reincidência criminal e conseqüente insucesso na reinserção.

Pelo que, e voltando ao caso Salomão, felizmente nunca fez vítimas na estrada. No entanto, devido ao seu comportamento errático, as suas vítimas foram sendo a sua própria mulher e filhos, que se viram privados da sua companhia, do seu apoio económico e financeiro, do seu afeto, de serem uma família feliz e em concórdia. Tudo isso foi destruído ao longo de anos a fio.

O Salomão não viu os seus filhos crescer, de os levar à escola, de os educar, de ir de férias, de partilhar alegrias e conquistas...

A justiça restaurativa como método de estudo do caso Salomão era e é primordial. Desde logo, se perceberia que Salomão é filho de pai incógnito, apesar de, na aldeia, toda a gente saber quem é o pretense pai, pai esse abastado, mas, entretanto, falecido e que nunca se aproximou do pretense filho.

Eventualmente, o escape do Salomão, pela ausência da figura paterna, poderá ter sido o álcool e a vida errática. Todavia, também isso não pode justificar, em pleno, a prática de crimes, sendo, apenas, mais um elemento a ter em conta na análise do seu perfil.

Assim, a justiça restaurativa, que perspetivo, deverá ser constituída por uma equipa multidisciplinar de áreas do saber (para além de todos os que compõem a justiça criminal, devem fazer parte psicólogos, médicos psiquiatras, assistentes sociais e outros profissionais), de forma a ser desenhado um plano que melhor se adapte ao arguido, às vítimas e à sociedade.

É sabido que a justiça restaurativa tem custos económicos e financeiros diretos na sua aplicação, visto que exige mais meios humanos. No entanto, ao se ponderarem os resultados da sua efetivação, nomeadamente, em termos de reinserção na sociedade e mercado de trabalho, do contributo para o sustento e felicidade pessoal

e familiar e o bem da vítima e sociedade, parece ser justificativa mais do que suficiente à sua implementação.

Por cada indivíduo, como o Salomão, recuperado precocemente para a sociedade, importante efeito positivo para a vítima será também alcançado, pois esta sentir-se-á bem mais segura, no sentido em que o agressor está “recuperado” e “controlado” por medidas efetivas de acompanhamento no terreno. Convém, contudo, ter presente que, para que a justiça restaurativa se possa tornar uma realidade, a implementação de tais medidas de acompanhamento tem de ter o aval de todas as partes envolvidas no processo, condenado/arguido, vítimas e operadores judiciais.

Um erro latente da justiça criminal reside no facto de esta se centrar em demasia no arguido, mesmo sem a intenção de o fazer. De tal forma isto acontece que, por vezes, pouco se fala na vítima ou a esta não é dada a devida atenção com o desiderato de se alcançar, ou tentar alcançar, a justiça plena.

Não deixar a vítima entregue à sua sorte, logo após a condenação do agressor, sendo certo que ao o fazermos, estaremos a contribuir para o abandono de (mais) um ser humano na sociedade, cujo abalo psicológico, muitas vezes, significa o isolamento em casa com medo de tudo e de todos.

Este é, por isso, um campo onde há muito a melhorar. Colocar o foco na consideração e análise na vítima dos crimes, de como as ajudar a superar ou a minimizar todo o seu sofrimento e dor, parece-me ser o caminho a seguir.

E é precisamente este o espaço em que a justiça restaurativa deve intervir. Onde o modelo da justiça criminal não alcança as atuais exigências de uma sociedade contemporânea e livre, ficar à margem não é opção, bem como resumir o crime a um número de processo, sem grandes explicações sobre a sua solução, sendo que, ali naquele processo estão vidas de pessoas de carne e osso, traduz uma justiça, em minha opinião, pouco eficaz perante um problema concreto.

Atente-se, por exemplo, no atual modelo da suspensão provisória do processo em fase de inquérito crime. O processo pode ser suspenso mediante a aplicação de injunções ao arguido, desde que este consinta e aceite o cumprimento das mesmas, o Juízo de Instrução Criminal homologue, não dependendo, em nada, da vontade do ofendido, sendo a única forma de travar este afastamento na decisão de suspensão provisória do processo,

constituir-se assistente (o que importa constituir Advogado e pagar taxa de justiça).

A introdução da justiça restaurativa no nosso modelo atual de justiça é imperativo e uma verdadeira necessidade, por forma a elevar a confiança no sistema. A sua colocação em prática servirá para criar um sentimento de pertença e de participação ativa nas decisões, para além de contribuir para o propósito de que arguidos e vítimas ficam convencidos da bondade das decisões judiciais e não vencidos por estas.

O caso de Salomão, configura o caso de um indivíduo que, no campo formal, foi vencido pelas decisões judiciais, mas que, intrinsecamente, não incorporou a semente da mudança. Resta saber o porquê de se ter perdido pela justiça criminal.

Partindo deste pressuposto, a questão que se coloca é: Devemo-nos conformar com “*O nada estranho caso de Salomão*”?

Com a justiça criminal manter-se-á o mesmo paradigma, como visto já, pelo que uma possível resposta assentará na justiça restaurativa como potenciadora de reintegração dos indivíduos na sociedade, em particular, devolvidos às suas famílias, aos seus cônjuges e aos seus filhos.

Ao longo da presente exposição tornou-se evidente que o título da mesma não é de todo inocente. Existem muitos casos como o de Salomão e, por isso, julgo ser meu dever e o dever de demais pensadores e aplicadores do direito, olhar para esta temática a partir de um olhar diferente e interessado.

Aqui fica o desafio.

