

## CAPÍTULO I

### VISIBILIDADE DO MEIO PRISIONAL E NECESSIDADE DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

#### **Introdução**

Segundo o pensamento iluminista, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as sociedades tornar-se-iam mais estáveis e organizadas. No entanto, o mundo em que nos encontramos não se assemelha muito ao que foi prognosticado. Em vez de estar cada vez mais sob o nosso controlo, parece fora dele, tornando-se descontrolado. Por exemplo, as mudanças climáticas globais e os riscos que lhe são inerentes resultam, como parece justificar-se, da intervenção humana sobre o meio ambiente. Ciência e tecnologia, apesar dos benefícios que trouxeram à humanidade, estão implicadas nos perigos de se querer dominar o mundo e têm contribuído para os aumentar.

Muitos dos riscos e incertezas novas afectam o ser humano, independentemente do lugar onde viva e da sua condição social. Tais condicionantes encontram-se ligadas ao fenómeno da globalização. Esta influi na existência diária dos cidadãos, bem como nos acontecimentos que se sucedem à escala mundial.

Há regiões do mundo onde o fundamentalismo se instalou e de lá se espalha para toda a parte. O terrorismo e a intolerância tornaram-se uma ameaça para todos.

Os aspectos da globalização, a nível individual e local, são tão importantes como os que se produzem a nível global. Contribuem para as pressões e as tensões que estão a afectar os modos tradicionais de vida na maioria das regiões do globo.

#### **1.1. O mundo global**

Globalização e mundialização são dois conceitos indispensáveis para compreendermos o mundo de hoje. Envolvendo todos os sectores da vida humana (da área política, tecnológica, cultural, económica...), eles relacionam-se com o princípio de que todos vivemos num mesmo mundo e, portanto, não podemos estar alheados uns dos outros.

Nair (2004) define a globalização como um "sistema mundial, imperial, mercantil" (p.18). Para este investigador, é um *sistema*, por ser uma estrutura de relações internas e externas. Não é uma estrutura fechada, mas um processo em constante conflito, em movimento. É mundial, por determinar as relações sociais a nível planetário.

Na globalização, continua Nair (2004), toma parte basilar o *sistema imperial mercantil* instituído. Ele engloba os Estados Unidos, o Japão e a Europa. A estrutura do império mercantil está formada por esta tríade, que só inclui 13% da população mundial, mas que produz cerca de três quartos da riqueza mundial. Os principais fluxos económicos (financeiros, comerciais, de serviços) circulam no seio ou a partir desse triângulo. A maioria das multinacionais é também originária dessas três regiões e a presença nesses três mercados é, ao mesmo tempo, condição necessária para a sua sobrevivência.

Segundo esse ponto de vista, apontado por Nair (2004), vivemos num mundo onde os perigos gerados são tão ameaçadores, ou mais, do que aqueles que procedem de fontes naturais. Alguns deles, a realizarem-se, serão verdadeiramente catastróficos – como o desfazer do sistema ecológico mundial, a proliferação nuclear ou o colapso da economia mundial. Outros, afectam já os indivíduos directamente, como por exemplo os relacionados com a alimentação, a medicina ou mesmo a família.

Viver na era global significa lidar com uma variedade de novas situações, que exige que sejamos, por vezes, mais audazes que cautelosos.

## **1.2. As grandes diferenças na sociedade globalizada**

Martin e Schumann (1998, p.10) falam de uma "sociedade do 20/80", onde 20% dos indivíduos são privilegiados e activos "que irão absorvendo uma parte cada vez maior da riqueza", enquanto 80% (o restante) se verá "inserido na pobreza e sem perspectivas de futuro". Se admitirmos que 20% da população das economias emergentes beneficiam da globalização em curso, ficam à margem dos seus efeitos positivos nada menos do que dois terços da humanidade, percentagem essa a que haverá que juntar o número de desfavorecidos que vive no Norte.

A existência de uma sociedade do 20/80, na qual a quinta parte da população viverá na opulência enquanto se vai degradando a situação das quatro partes restantes,

pode ter como uma das consequências o aparecimento de numerosas zonas "selvagens" totalmente fora do controlo, e poucas onde impere a prosperidade e a segurança.

Esta visão dos indivíduos reveste-se de dois aspectos aparentemente contraditórios, mas na realidade coerentes. Por um lado, está a ideia de que o indivíduo é uma categoria pessoal, particular, separada do seu ambiente social. O indivíduo-pessoa é um sujeito de direitos, não se identificando com uma classe ou um grupo social (categorias que, infelizmente, não existem juridicamente). Dito de outra forma, o individualismo é o núcleo do vínculo social. Mas este entendimento não pode deixar de lado o facto de o indivíduo também ser, e antes de tudo, um ser social, um produto das relações sociais (Taylor, 1997).

A par dessa delinquência, e fruto da liberalização da economia, surge, também, o crime organizado. As suas actividades internacionalizaram-se e ampliaram as suas redes, até alcançarem os âmbitos mais díspares: contrabando e prostituição, venda de armas e comércio ilegal de obras de arte, pornografia e narcotráfico.

### **1.3. Outras dimensões na sociedade da pobreza**

Ainda que o ritmo de crescimento da população mundial tenha diminuído nos finais do século XX, há, em cada ano, uma média de 84 milhões de pessoas mais. Em 2000, os habitantes do planeta superavam os 6 000 milhões, e as antevisões apontavam para 7 800 milhões de pessoas, em 2025, e 9 000 milhões, em 2050 (Taibo, 2003). Cerca de 800 milhões de pessoas padecem de problemas de má nutrição e em cada dia 40 000 morrem por causas relacionadas com a fome (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], 2001). A Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação [FAO] considera que as possibilidades materiais, na actualidade, permitiriam garantir que cada habitante do planeta ingerisse 3 600 calorias diárias, isto é, 1 200 mais do que o mínimo recomendado pelas Nações Unidas (PNUD, 2001).

Nos países do Norte são 130 milhões as pessoas que se vêm obrigadas a viver com uma renda que se encontra abaixo da metade da média mundial (PNUD, 2001). Este Programa das Nações Unidas elaborou um novo indicador da pobreza que assenta em dados como a esperança de vida inferior a 60 anos, o analfabetismo e um tempo de desemprego superior a 12 meses, o que levou Passet (2001) a defender que os países, em teoria, mais prósperos são excelentes produtores de pobreza, tendo como vítimas

fundamentais os idosos, as mulheres solteiras que possuem a cargo um filho, os desempregados de longa duração e as pessoas que padecem de problemas de saúde.

Nos Estados Unidos, 2% da população em idade activa encontra-se na prisão, num cenário que, em 10 anos, fez crescer de 750 000 para 1 700 000 a população reclusa (Passet, 2001). Os gastos penitenciários, por exemplo no Estado da Califórnia, têm crescido imensamente, e as previsões são de que continuarão a crescer, fazendo com que, hoje, as autoridades invistam mais em cárceres do que em universidades (Rifkin, 2000).

Entre 1970 e 1990, as receitas reais da quinta parte mais rica da população norte-americana, cresceram 30%, enquanto que as da quinta parte mais pobre retrocederam 6%. Este cenário de pobreza explica, em boa medida, por que razão muitas pessoas se deixam dominar pela droga ou aderem a seitas e movimentos religiosos de cunho fundamentalista. O panorama é bem retratado por Forrester (2000), quando afirma: "A primeira potência económica mundial também é, entre os países industrializados, a primeira em taxa de pobreza da subpopulação" (p.60).

Tudo indica que existe uma forte relação entre a pobreza, o desemprego, o subemprego e o desenvolvimento do sector informal de economia. As pessoas que desistiram de procura trabalho são já 0,9% da população activa nos Estados Unidos, e 0,7% no Reino Unido (Forrester, 2000).

Na União Europeia, em 1999, identificavam-se nada menos que 20 milhões de desempregados. Só o fenómeno da deslocalização, produzido pela globalização mal orientada, reduziu entre 6 e 12 milhões os postos de trabalho no Norte desenvolvido (OCDE, 2001b).

Exige-se para isto um caminho de perspectiva correctora. A isso se referem Martin e Schumann (1998), quando afirmam que "a integração económica mundial alberga... enormes possibilidades", podendo "o fantástico crescimento da produtividade mundial... ser empregue em libertar da pobreza cada vez mais pessoas" e em corrigir o "itinerário suicida" que se tem vivido, transformando-se "a globalização da injustiça numa evolução para o equilíbrio global" (p.288).

#### **1.4. Os conflitos entre civilizações**

Na visão huntingtoniana, o mundo contemporâneo caracteriza-se pela consolidação de seis ou sete civilizações: a chinesa, a hindu, a islâmica, a japonesa, a

latino-americana, a ocidental e, talvez, a africana. Se no século XIX se impôs o conflito entre nações e no século XX foram dominantes as ideologias e os sistemas económicos, o século XXI ver-se-á marcado, segundo esse autor, pela colisão entre as civilizações acima mencionadas.

Huntington (1997) postula uma espécie de *apartheid*, no qual civilizações relativamente homogéneas, controladas pelos estados centrais, se convertem em defensores mútuos da ordem internacional, ajudando-se umas às outras a preservar a sua pureza. Neste esquema, não há lugar para a globalização nem para a possível acção de uma sociedade civil que actue à margem dos estados e das suas lógicas.

A primeira linha fala de "guerra de quarta geração", de "conflito não estatal" (*stateless*), de "guerra assimétrica", levada a cabo por opositores cuja base pode não ser um Estado-Nação, mas uma ideologia ou uma religião (Bishara, 2002, p. 29-37).

A segunda linha concentra a sua reflexão no estudo de defesa anti-mísseis, destinado a proteger o território norte-americano da chegada de vectores balísticos carregados com armas nucleares, químicas ou bacteriológicas (Bishara, 2002).

É necessário distinguir o conceito de *assimetria* do de *dissimetria*. Este último indica uma diferença quantitativa entre as forças ou entre o poder dos beligerantes; um Estado forte perante um Estado débil, como por exemplo, os Estados Unidos frente ao Iraque (Bishara, 2002).

A assimetria, pelo contrário, sublinha as diferenças qualitativas nos meios empregues, no estilo e nos valores dos novos inimigos. Por outras palavras, quando uma potência como os Estados Unidos reafirma a sua hegemonia sobre o funcionamento do mundo e sobre a guerra convencional, os seus inimigos e as suas vítimas recorrem a meios de luta não convencionais e "assimétricos" para os combater, eximindo a sua força e concentrando os seus ataques em pontos vulneráveis (Bishara, 2002).

Temos de reconhecer, mesmo assim, que a globalização tem alguns aspectos positivos. Ela multiplica, por exemplo, as possibilidades de manifestação e expansão das culturas e obriga-as a adaptarem-se a cenários plurais. Essa dimensão de adaptação afecta, inclusivamente, os modelos culturais dominantes. Num sentido distinto, a globalização provoca uma reacção negativa nas culturas locais.

### **1.5. Um mundo escondido: O Quarto Mundo**

Depois de consultados estudos, programas de desenvolvimento, estatísticas, literatura específica sobre a questão da diversidade e da globalização do mundo, realçamos, agora, a ideia que subjaz a todas as leituras feitas: o mundo em que vivemos está doente, doente devido a factores ambientais, demográficos, políticos, bélicos, devido à ausência de valores humanos e sociais, à deslocalização de pessoas, ao desemprego e ao subemprego, à fome, à exploração humana, ao crime, à droga, etc..

Todos estes problemas estão presentes, não só em países subdesenvolvidos, como em países desenvolvidos. Aliás, cada vez mais se constata desigualdades dentro dos países desenvolvidos, onde deveria haver condições mais propícias a uma vida mais equilibrada. A pobreza já não existe apenas nos chamados países do Sul, mas existe também nos países do Norte, já que os fluxos migratórios são cada vez mais intensos. O desemprego surge, a ambição de tudo possuir é cega, sucedem-se os conflitos, os roubos, a droga e o crime.

Como é reconhecido no Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, produzido pelas Nações Unidas (PNUD, 2001), no mundo mais de 840 milhões de pessoas passam fome e uma em cada sete crianças em idade escolar está fora da escola primária básica. Recentemente, outros problemas agravaram o bem-estar das pessoas: as guerras/conflitos bélicos, a imigração/emigração, a deslocalização de pessoas devido a perseguições políticas, étnicas ou religiosas, o terrorismo (guerra assimétrica), o desemprego e subemprego e, sobretudo, a falta de formação (alfabetização e educação) e preparação para os valores. O verdadeiro desenvolvimento não pode consistir na simples acumulação de riqueza e na maior disponibilidade dos bens e dos serviços, se isso for obtido à custa do subdesenvolvimento das multidões, e sem a consideração devida pelas dimensões sociais, culturais e espirituais do ser humano.

Quando se olha para as várias partes do mundo, separadas pelo aumento crescente do fosso entre os países do Norte, desenvolvidos, e os do Sul, subdesenvolvidos, e se constata que cada uma delas parece seguir um rumo próprio, com as suas realizações particulares, compreende-se a razão por que, em linguagem corrente, se fala de "mundos diferentes", dentro do nosso único mundo. O subdesenvolvimento dos nossos dias não é apenas económico, mas também cultural, político ou simplesmente humano.

Este Quarto Mundo, o mundo das desigualdades, da pobreza, da miséria, à margem de comunidades prósperas, foi objecto de apoio e da formação de uma associação, fundada por Joseph Wresinski, em 1956, o movimento ATD Quarto Mundo (Comissão Nacional Consultiva dos Direitos do Homem, 1989) que tomou como principal finalidade comprometer-se na luta contra a miséria, a aflicção, o sofrimento, sob o lema: "Aide à Toute Détresse" (ATD).

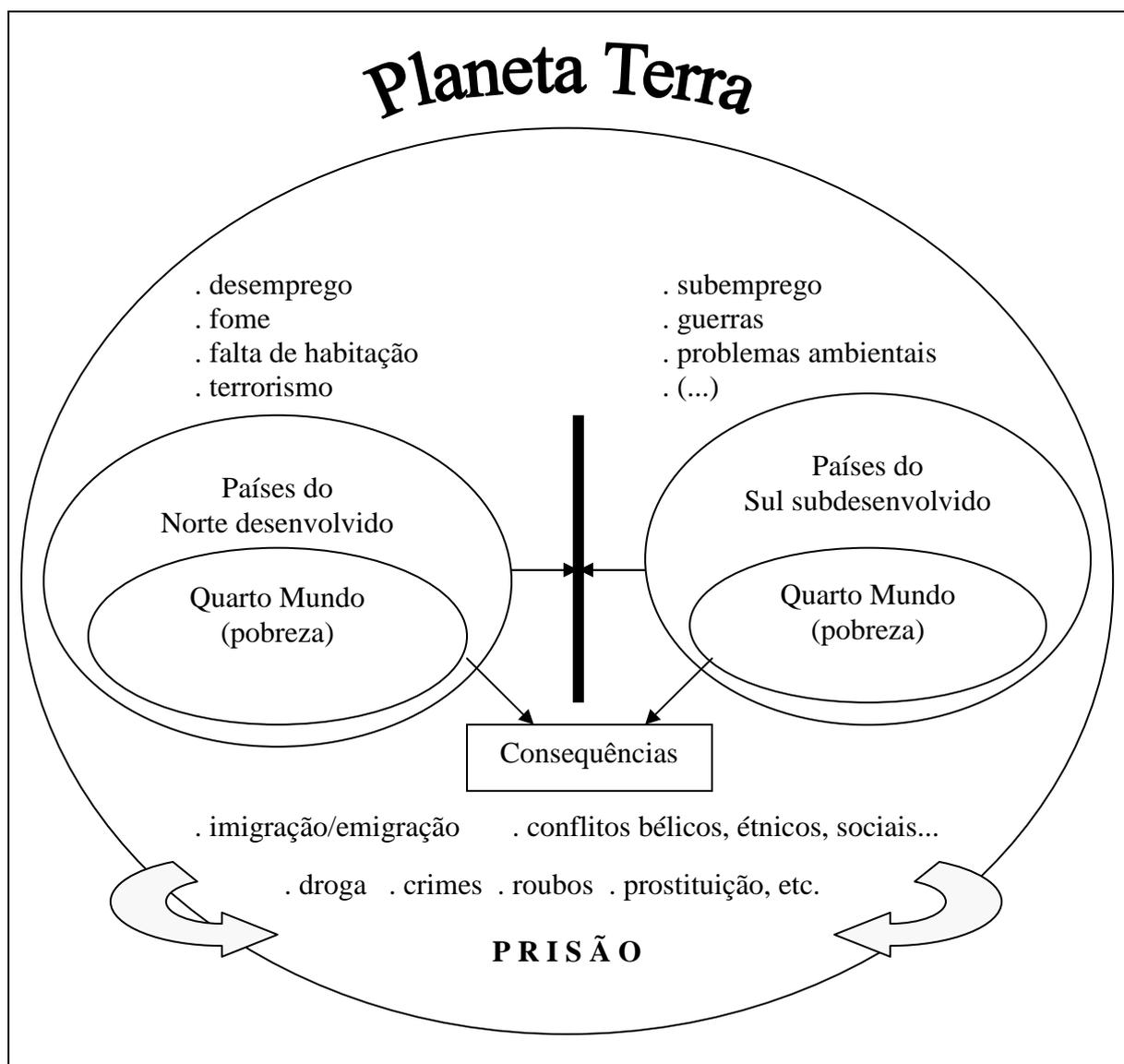
O conceito de Quarto Mundo foi inspirado pela acção do deputado francês, Dufourny de Villiers, que se bateu, em 1789, nas vésperas da Revolução Francesa, para que os cidadãos mais pobres tivessem uma representação nas Cortes. Ele pediu que, para além das três ordens instituídas (Clero, Nobreza, Terceiro Estado), fosse aceite uma Quarta Ordem, a "Ordem dos pobres jornaleiros, dos enfermos, dos indigentes, a ordem sagrada dos infortunados" (Klanfer, 1965). Assim, Wresinski (1989) designou por "Quarto Mundo" o grupo dos que estão condenados a viver fora da cidadania, como se se encontrassem destituídos da participação na humanidade e da contribuição para o bem comum. Complementarmente a isto, deixou-se dito que um alto responsável do Vaticano, o Cardeal Renato Martino (Setembro de 2004), numa entrevista à imprensa italiana e transcrita no Jornal de Notícias (08/11/2004), referiu que, face a esta realidade negativa, o mundo já entrou "na quarta guerra mundial".

Esta expressão, se é relacionável com a globalização mal conseguida e o terrorismo, marca, essencialmente, o alerta para uma "nova guerra" que implica directamente com a vida das pessoas, o seu bem-estar, o seu emprego, condições de vida e tudo o que possa vir a faltar quando tudo se perde de um momento para o outro.

E continua Martino na sua entrevista, transcrita no Jornal de Notícias (08/11/2004): "Falamos sempre da primeira e da segunda guerras mundiais, mas esquecemos que houve uma terceira, a guerra-fria", e que agora estamos perante "uma quarta, que diz respeito a nós todos, porque nunca sabemos se algo nos vai acontecer ao sairmos de um hotel ou ao entrarmos num autocarro". Segundo ele, "a guerra instalou-se ao lado de cada um de nós" (Martino, 2004, p.21).

Mediante este panorama do mundo, a consequência de todos estes desequilíbrios tem sido, sobretudo, o encarceramento das pessoas, que, perante tanta injustiça e crueldade, se vêem obrigadas (ou não resistem a isso) a cometer todo o tipo de delitos (Klanfer, 1965) para sobreviver. Deste modo, o espaço da prisão é o local onde desembocam todos os problemas, fruto de dificuldades económicas, falta de cultura, formação, habitação...

Para melhor transmitirmos o nosso pensamento, aqui deixamos o Quadro nº 1, que ilustra a problemática que "dá acesso" à prisão, no mundo conturbado em que vivemos. De forma resumida e esquemática, elaborado por nós, a partir de toda a informação até aqui veiculada por vários autores, apresentamos o mundo dual que gera as desigualdades e infortúnios sociais causadores da delinquência, do crime e da entrada no ambiente prisional.



Quadro nº 1- A Prisão: espelho de um mundo dividido e inospitaleiro (quadro de laboração própria).

Isto ilustra bem como somos todos culpados pela realidade vigente e estamos implicados nela. A ajuda para o desenvolvimento não pode consistir somente no uso, no domínio e na posse indiscriminada das coisas e dos produtos industriais.

É preciso que exista *humanidade*, diálogo, complementaridade entre os povos, aposta na formação de mentalidades, na instrução e na educação das camadas mais desfavorecidas, que lhes permitam enfrentar as adversidades e ultrapassá-las.

### **1.6. A exclusão social: uma problemática dos diferentes mundos**

No seguimento do ponto anterior – a abordagem do mundo/submundo da pobreza e da miséria, ou seja, da exclusão de camadas da população mundial, e falando agora das consequências do desenvolvimento e subdesenvolvimento, é imperioso que falemos no fenómeno "exclusão social" gerado por toda esta sociedade de injustiças e desigualdades que tem conduzido, infelizmente, cada vez mais cidadãos ao mundo prisional, apesar da consciência e dos esforços que se vêm desenvolvendo para a integração e socialização das pessoas em risco (Canário, 2003).

Segundo Autès (2004), a exclusão é um nome dado aos infortúnios da época, que danificam as articulações entre as diferentes esferas da vida social, entre os diferentes universos, entre os diferentes "mundos", como agora se diz. A exclusão gera desqualificação (Goffman, 1987). Trata-se de um processo através do qual a pessoa "se torna" frágil e excluída (Castel, 2004).

Desqualificados são os que perderam o emprego, os que sofreram uma ruptura familiar. Fragilizaram-se na sua relação com o trabalho, nos laços sociais e passam a ser indivíduos em risco. Daí os termos que se podem interrelacionar: precariedade, pobreza, extrema pobreza, exclusão... Ainda existem os marginais, aqueles que renunciaram a tudo, inclusivamente a ajuda das instituições de assistência. São miseráveis, excluídos, toxicodependentes, alcoólicos, etc.

O laço social não é a perda de vínculos sociais mas do laço identitário: ninguém sabe quem é, sente que já não tem um lugar na sociedade, que está *out*, como disse Touraine (1982). A exclusão é algo que afecta profundamente a estrutura identitária dos indivíduos. Mas quando se fala hoje de exclusão, aponta-se ainda para um outro tipo de população de quem se começou a falar por volta de 1984, como sendo os novos pobres. Ela denomina uma realidade exacta: já não se trata de uma pobreza que se pode qualificar de intemporal ou residual, mas de uma pobreza que aparece em consequência

de uma degradação. Dito por outras palavras, os novos pobres não foram sempre pobres, tornaram-se pobres. São as vítimas, por exemplo, do desemprego, do trabalho precário, de um despejo, de uma penhora...

### **1.6.1. Algumas formas de exclusão**

Ao longo da História, a noção de exclusão foi aplicada a vários tipos de situações.

- Uma primeira forma de exclusão praticou-se mediante um afastamento completo da comunidade: pela deportação (caso dos judeus e dos mouros), pelo desterro (expulsão do território), pela pena capital (morte de hereges, criminosos, sediciosos). Poderemos dizer que o genocídio representou a última modalidade destas práticas, sendo paradigmática desta forma de exclusão a pena máxima aplicada, pelos nazis, aos judeus e aos ciganos.

- Uma segunda forma de exclusão engloba as práticas que consistem em formar espaços isolados no seio de comunidade. São caso disso os manicómios, as prisões, os guetos, as leprosarias. Aqui, podemos recordar Foucault (1975), que insistiu em especial na relação privilegiada entre exclusão e espaços de clausura.

- A terceira forma de exclusão consiste em atribuir a certas populações um estatuto "especial" para coexistirem na comunidade. Elas não são fechadas nem colocadas, necessariamente, em guetos; mas são privadas de certos direitos e da participação em determinadas actividades sociais. É esse o caso, por exemplo, dos judeus, em França, antes da Revolução, a quem foi vedado o acesso a certas profissões. Foi ainda o caso do *apartheid*, praticado, até há anos, na África do Sul, relegando indivíduos negros para espaços especiais.

A exclusão tem assumido, ao longo dos tempos, modalidades muito diversas. Ela baseia-se em regulamentos tácitos, mobiliza rituais, desenvolve desempenhos especializados. Deste modo, as exclusões, sendo formas de discriminação negativa, obedeceram no passado a regras estreitas de construção na sociedade, e assim foram aceites e justificadas por ela (Cohen, 1996; Costa, 1998).

### 1.6.2. A exclusão, hoje

De acordo com Castel (2004), a exclusão relaciona-se com três aspectos:

- 1º - A erradicação total, dificilmente praticável, hoje, pelo menos nas sociedades democráticas.
- 2º - O desterro para espaços especiais, que também não é provável, hoje, nas mesmas sociedades, a não ser em casos muito especiais.
- 3º - A atribuição de estatuto especial a certas camadas da população (pp. 68-69).

É este último o principal tipo de exclusão, nos dias de hoje.

As situações que hoje são qualificadas de exclusão correspondem a padrões específicos, como o da vulnerabilidade, da degradação, da precariedade, da marginalidade. É opinião corrente que "não é excluído aquele que quer", mas aquele que se integra em padrões específicos no interior da sociedade, e assim é excluído por ela (Karsz, 2004, p.133). Para se ser reconhecido como excluído, indivíduos e grupos devem *conhecer* 'certos' itinerários e apresentar 'certas' características, relacionados uns e outros com o emprego, a escolaridade, a habitação, a vida familiar... Estas são as condições necessárias para a exclusão, sendo os itinerários mais comuns, os escolares, salariais, conjugais, etc..

Embora a exclusão possa corresponder a um conjunto de condições teóricas, como classificações administrativas, notificações institucionais, atributos económicos, desideratos políticos, ser excluído implica, hoje, integrar certos grupos e preencher requisitos especiais, distintos do que é considerado normalidade, ou acima disso, por parte de determinados segmentos da população. O combate às realidades de exclusão (individual, mas sobretudo social), com que hoje nos deparamos, far-se-á com muito trabalho *sobre* a exclusão, mas sobretudo *com* a exclusão, para podermos pelo menos controlar os graves problemas humanos e sociais implicados (Karsz, 2004).

### 1.6.3. Sentidos da exclusão

A exclusão pode ser apelidada de segregação e a segregação de exclusão (Karsz, 1998). Trata-se de uma noção que nos é familiar e afecta muitos indivíduos, em diversos planos.

Ela produz efeitos sobre fenómenos culturais, políticos, económicos, institucionais, sexuais, etc., que é possível analisar segundo essa perspectiva geral. A exclusão refere-se à segregação, à eliminação, à expulsão, ao afastamento, ao despedimento, à anulação, à clausura, ao exílio. Ela exprime situações de depuração, de despojamento, de ruptura. A exclusão social é consequência da exclusão escolar, da exclusão profissional, da exclusão étnica, da exclusão cultural, etc.. Estão sujeitos a ela os indivíduos ou os grupos incompreendidos e desprezados pela escola, pelo mercado de trabalho, pelo sistema de saúde...

Os excluídos encontram-se no interior da sociedade, tentam viver, ou pelo menos sobreviver, respondendo às regras da mesma sociedade. Mas não conseguem resistir no esforço de cumprirem as condições exigidas (Karsz, 2004), a ponto de desistirem delas. São eles, mulheres, homens, crianças, famílias, grupos que são colocados ou que se colocam eles próprios em situações pessoais e sociais intoleráveis. A exclusão está relacionada com seres humanos, subjectivamente (disfunção psíquica) e/ou objectivamente (disfunção económica, política, cultural, familiar), impossibilitados de voltarem a ser verdadeiramente humanos (Foucault, 1975).

O reconhecimento da categoria de exclusão deve servir para que nos ocupemos dos excluídos e para que estes deixem de o ser, contribuindo com a nossa quota parte para que, um dia, a sociedade real venha a coincidir, finalmente, com a sociedade que desejamos construir (Karsz, 2004).

### **1.7. Os obstáculos à integração**

A reflexão sobre a exclusão, delineando as suas causas e/ou os seus efeitos, é um caminho para a compreendermos e conseguirmos ultrapassar. É o contrário da exclusão que deve ser procurado: a inserção, a integração.

A inserção reflecte uma nova situação já alcançada pelo indivíduo, muito diferente de outra que se perdeu. Os chamados excluídos estão já inseridos: no desemprego, na doença física/mental, na pobreza, no absentismo escolar, na ausência de perspectivas, no trabalho pela sobrevivência... Trata-se de uma inserção terrível, dramática, e acima de tudo humana e socialmente inaceitável, mas é verdadeiramente uma inserção.

A alternativa a essa "inserção" será uma reinserção. Esta não apontaria para conferir um espaço a pessoas que supostamente carecem dele, mas para facilitar o

acesso a lugares melhores do que aqueles cada um já ocupa, em termos económicos, culturais, políticos, envolvendo necessidade e de desejos subjectivos (DGSP, 2004).

Para que um vasto conjunto de mulheres, homens e crianças abrangidos pelos dispositivos de inserção ou reinserção tenha acesso a situações perduravelmente menos penosas, impõe-se uma mudança nas mentalidades e nas relações sociais, pede-se uma transformação qualitativa da sociedade no seu conjunto.

Entre várias outras (a escolaridade, a habitação, a vida familiar...), o trabalho é uma das bases intrínsecas da inserção, e, enquanto valor, faz parte das configurações ideológicas exactas que definem a ausência (*o espaço em branco*) para que aponta a inserção.

### **1.8. Um tempo de incomunicação**

Para além dos aspectos apontados como via para a reinserção social dos desprotegidos, os que socialmente pertencem às camadas desfavorecidas da sociedade, não podemos esquecer que, seja qual for o seu tipo de carências, para haver uma reinserção, e eles se voltarem a sentir seres autónomos, responsáveis e úteis à sociedade, há que existir, da parte de quantos quiserem ajudar, respeito, compreensão e, sobretudo, comunicação.

É lugar comum dizer-se que vivemos na era da comunicação. Mas um dos sofrimentos mais fundos dos seres humanos de hoje é a incomunicação. Trata-se de um paradoxo curioso, mas, na verdade, na era da comunicação, o que mais custa aos seres humanos é... "comunicarem-se".

A incomunicação é a grande ameaça, uma "doença convivente" dos seres humanos, que sobrevivem como podem à ameaça da incomunicação. Incomunicação é sentir em silêncio a dor da sociedade (Gándara, 2002). O silêncio torna-se aterrador, insuportável, quando associado à solidão, à incomunicação.

Tal como nos diz Gándara (2002), "quem só fala, e não escuta, acaba por padecer em silêncio" (p.20). Ao sabermos escutar o outro, os seus problemas, o seu modo de pensar, o seu tipo de discurso, os seus sentimentos, etc., melhor o conheceremos e melhor o ajudaremos, caso seja necessário. Se, pelo contrário, apenas nos limitarmos a emitir as nossas ideias, sem instituímos diálogo, o outro acabará por desistir de se pôr em comum e ficaremos a falar sozinhos. Podemos, desta forma, chegar à loucura, sem disso darmos conta.

Concordando com Coelho (1998) que assegura ter sentido que "a loucura é a incapacidade em nos comunicarmos" (p. 78), poderemos constatar que se a incomunicação é dolorosa, a loucura é cruel. As piores consequências da loucura são a marginalidade, a incompreensão, afastamento, o ostracismo ou a tortura.

Graças à comunicação emocional, as pessoas podem sentir-se unidas ou afastadas, aceites ou rejeitadas, compreendidas ou isoladas, queridas ou odiadas, presas ou em liberdade. A verdadeira comunicação é um tecido de palavras e emoções. A palavra é o princípio que mantém a ordem das relações, é a origem das normas que permitem a organização inteligente da Natureza, a convivência dos homens livres com outros homens igualmente livres e, ao mesmo tempo, um instrumento que dá origem à técnica e à cultura (Giddens, 2000).

O mau uso da palavra pode converter-se num elemento de desagregação, num artefacto explosivo e de efeitos imediatos. As palavras mal ditas ou mal empregues podem ficar gravadas no cérebro daquele que as escuta e mesmo no daquele que as diz. Temos de ter presente que, para lá da função de coesão, de ordenação geradora de normas e limitações, a palavra também tem uma função libertadora e expansiva. Nada permite compreender melhor a desassossegada condição humana do que as palavras e os estilos que se utilizam para comunicar.

A comunicação é um processo de emissão, recepção e processamento da informação, que o cérebro humano converte em cognições, que são simbólicas (informação pura, mental, conhecimentos, crenças, ideias), mas também biológicas (envolvendo processos neuronais). A intercomunicação social contribui de forma decisiva para a construção da coexistência humana nas suas relações de comportamento e participação na comunidade (Piaget, 1997).

Os seres humanos regem-se por sistemas de condutas adaptativas, que actuam como motivações que implicam a consciência e a apreciação dos valores que se apresentam com maior ou menor força, isto é, com maior ou menor grau de atractivo, dependendo das tendências do indivíduo. Todas as suas metas e comportamentos são processos relacionais, comunicacionais. Baseiam-se em comportamentos tais como procurar a proximidade dos semelhantes. Todos são sistemas ou processos comunicacionais que os seres humanos são capazes de conseguir graças ao facto de dominarem certas funções, como são o processamento de informação, a invenção e compreensão de códigos relacionais, a manutenção de vínculos sociais, a capacidade de manipular tais códigos e vínculos, a autocompreensão e expressão de sentimentos, o

intercâmbio de afectos ou a preservação na consecução e manutenção de objectivos do bem-estar e saúde (Dias, 2001).

### **1.9. Reagir à incomunicação**

Cada ser humano possui uma especificidade que determina as suas relações com o mundo (com os outros) e consigo mesmo. Essa especificidade é o que a psicologia clássica denomina de *personalidade*. A personalidade será o resultado da soma de dois factores: o temperamento e o carácter, ou seja, o conjunto definido de traços comportamentais e afectivos do indivíduo sujeito a factores genéticos, adquiridos, biológicos e ambientais (Allport, 1966). A personalidade manifesta-se através do que chamamos *conduta*, ou *comportamento*, ou seja, através da forma de agir e de nos relacionarmos. Assim, os nossos traços de personalidade serão, em consequência, os responsáveis pelos nossos sucessos e fracassos, as nossas virtudes e defeitos, os aspectos positivos e negativos da nossa vida relacional (Taylor, 1989).

Uma personalidade sã não se antecipa ao futuro nem se acomoda ao passado, mas vive o presente com responsabilidade, rentabilizando o tempo da melhor forma possível, procurando manter a serenidade "no estado de finitude" (Visker, 1994) em que vive. Tudo isto faz parte do comunicar consigo próprio: conhecer-se e reconhecer-se, escutar-se, entender-se e transformar-se, se for necessário.

A auto-estima é um dos pilares da saúde mental e do equilíbrio psicológico. É o sentimento de valia, de reconhecimento e aceitação do que se é que permite que se goste de si próprio, apesar das próprias limitações e de eventuais erros. Uma pessoa com auto-estima adequada sente-se apta e capaz para viver, adaptar-se, relacionar-se. Ela dispõe de energia e fortaleza, é capaz de tolerar as frustrações e julgar com objectividade o mundo que a rodeia. Ela sabe moldar o seu comportamento em função das circunstâncias, sabe gostar de si e dos outros. A auto-estima é uma experiência íntima pessoal, que se traduz na forma como nos relacionamos com os outros.

As crianças que crescem num meio familiar rico em palavras, em comunicação, elaboram mais facilmente símbolos verbais, que contribuem para a maturação da sua inteligência e com os quais aprendem a relacionar-se. Desse modo, desenvolvem as atitudes de descoberta, de curiosidade, de interesse, de raciocínio. Uma criança que é carente em relações emocionais, acabará por ter problemas de isolamento, de negação, de bloqueio ou distorção das percepções que provêm do mundo social e desenvolverá

mecanismos e atitudes defensivas ou inadaptadas, sofrerá de insegurança e ansiedade, manifestará temor e penúria ao estabelecer os seus próprios vínculos emocionais (Gándara, 2002).

Especialistas em psicologia familiar aconselham a praticar mais a arte de escuta e menos a da locução (Lebow, 2006). Dizem que quem controla não é aquele que fala, mas o que escuta. Também asseguram que comunicar é mais uma questão de atitude que de tempo.

De certa forma, tudo o que dizemos acerca do mundo da incomunicação e das formas para a vencer aplica-se ao mundo em sofrimento que nos rodeia: a exclusão social, o isolamento, a negligência, a clausura, a prisão.

Cada vez mais constatamos falta de diálogo e de capacidade de escuta, à nossa volta. Sem essa partilha da palavra, essencialmente a partir da família, do meio, dos amigos, da escola... as relações humanas não existem; cada um vive para si, apenas, e assiste a alterações de personalidade e auto-estima. Deste modo, surge a doença, a droga, a criminalidade, a prisão. As cadeias estão cheias de pessoas a quem foi negado o diálogo, a escuta, a indivíduos com quem, desde muito cedo, deveria ter sido estabelecida uma sã comunicação. São pessoas que viveram e cresceram sozinhas.

### **1.10. Violência e delinquência**

A *violência*, do latim *violentiam*, é um termo relacionado, na mesma língua, com *vis*, força. Portanto, violência significa obrigar a fazer algo à força, coagir alguém. O dicionário (Casteleiro, 2001, vol. 2) define *violento* como aquele "que está fora do seu estado, situação ou modo natural", que "age com ímpeto e força", e *violentar* como o modo de aplicar meios violentos para vencer a resistência de pessoas e coisas".

A violência aparece relacionada, pela sua natureza, com *agressividade* (Coie & Dodge, 1998). Com etimologia e significado diferentes, agressivo é alguém que "acomete alguém para o matar, ferir ou provocar dano". A agressividade supõe, segundo a Psicologia (Sá, 1999), "atitude ou inclinação de uma pessoa ou colectivo humano para realizar actos violentos" (p. 56).

A agressividade está na raiz da violência (Sanmartín, 2004). A violência é um modo de agir que levanta obstáculos à satisfação de necessidades ligadas com a sobrevivência humana (Jares, 1994), tais como a alimentação, a liberdade, os direitos

individuais e sociais, a relação e a comunicação com os outros, a interação com a natureza.

São diversas as tipologias de violência identificadas e estudadas pelos especialistas. De todas elas, interessa-nos isolar apenas alguns tipos. Consideraremos a violência aprendida, a reactiva, a individual e a colectiva, de acordo com os estudos de Galtung (1981).

A *violência aprendida* é contraposta à instintiva. Ainda que a carga genética de alguns alunos possa ter a ver com a sua conduta dessocializada, a escola, como lugar de aprendizagens que é, tem de criar um clima tal que dificulte o aflorar de antagonismos, e, em contrapartida, favoreça desempenhos sociais equilibrados (Galtung, 1981)

O mesmo autor define, ainda, a *violência reactiva* como aquela que é *aprendida*, em resposta a estímulos incitadores à impetuosidade e ao domínio do outro pela força; a *violência individual* que se desenvolve no âmbito especial de cada ser humano, obedecendo a circunstâncias que lhe são próprias e atingindo circunstâncias do seu próprio mundo e a *violência colectiva* como uma violência aprendida, contribuindo para ela o grupo, enquanto agente de socialização entre pares.

Em última análise, estão aqui presentes as duas raízes do problema: a da geneticidade e a ambiental (aprendizagem). Se a primeira depende de factores individuais profundos, para a segunda contribuem, em maior ou menor grau, factores como a família, a "troca social", a "subcultura da violência", a pobreza, a marginalidade, os meios de comunicação social, a exclusão e o insucesso escolares... (Echeburúa, 1994).

Em sentido geral, as tentativas de explicar a violência podem organizar-se em dois grupos:

- a) As teorias que, na sua formulação mais dura, consideram que as causas da agressividade/violência são instintivas, inatas e, portanto, impossíveis de erradicar. São estas as propostas da obra já clássica do criminólogo italiano Lombroso (1985), publicada em 1876, que defende que o homem é inatamente agressivo e que é possível reconhecer o delinquente nato através de certos estigmas físicos, como: forma e tamanho do crânio, orelhas pequenas, posição dos olhos, nariz torcido, etc. (pp. 78-90).

b) Num outro grupo, estão as teorias que consideram a violência como um comportamento aprendido, mas que se pode controlar, e cujas causas fundamentais são as ambientais ou socioculturais. Dentro deste grupo, são de referência especialmente interessante a teoria da aprendizagem, de Bandura e Ribes (1997), a teoria do condicionamento operante, e a teoria da agressão/frustração (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, & Sears, 1939).

A linha mais interessante a salientar, daqui, no ponto de vista pedagógico, é a que considera a violência, fundamentalmente, o produto de um amplo processo de aprendizagem num ambiente estimulador, sendo que "as sementes da violência semeiam-se nos primeiros anos de vida, cultivam-se e desenvolvem-se na infância e começam a dar os seus frutos malignos na adolescência" (Rojas Marcos, 1995, p.15).

É especialmente revelador o facto de muitas pessoas violentas terem sido vítimas de maus tratos durante a sua infância, tal como assinala Portillo Urra (1997): "a agressão destrutiva, na maioria dos casos, é a resposta a uma experiência de abandono, rejeição ou agressão desde a infância" (p.16).

Por sua vez, o termo "delinquência" é ambíguo e surge, quase sempre, ligado ou associado à camada juvenil da população. Já Tarde (1889) nos falava da "juventude criminosa" (*jeunesse criminelle*), enquanto a terminologia mais recente elege os termos "comportamento desviante", "desvio social" (Archer, 1985; Stoetzel, 1998), ou "desvio juvenil" (Agra, 1985), para dar conta de um conjunto de manifestações que escapam à norma e ao controlo social, e por isso se tornam objecto de reparo, tratamento ou mesmo punição.

Falar de delinquência é falar de desajustamentos. Gonçalves (1989b) apresenta como desajustado o termo delinquência, propondo o designativo "comportamento desviante" para o substituir, visto que "é necessária uma perspectiva global e abrangente no estudo deste tipo de fenómenos", e não fez sentido "a sua problematização em função do que ocorre na vida de um indivíduo, apenas em certas fases do seu evoluir" (p. 39).

Num estudo relativamente recente (Doise & Papastamou, 1987), apurou-se que a "delinquência é socialmente representada como algo que se identifica com actos de revolta, fruto da história pessoal do indivíduo ou das frustrações acumuladas pelos seus fracassos, ao nível de relacionamento interpessoal" (pp. 153-162).

A delinquência, quando aparece, tem as suas raízes na relação da criança com a mãe e com o pai, na formação de sentimentos de insegurança e culpabilidade, e a sua primeira manifestação, muitas vezes, é a inadaptação escolar. Os delinquentes não são doentes, no sentido médico ou psiquiátrico do termo: são pessoas que, mercê de um *equipamento* inadequado à vida actual, fazem sobretudo sofrer os outros e põem problemas à sociedade, muitos deles, ainda sem solução adequada.

No estudo de Doise e Papastamou (1987), assinala-se como principal aspecto a ter em conta, no tratamento do delinquente, a necessidade de intervenção terapêutica, ao mesmo tempo se acentuando o carácter marginalizante e perverso das prisões.

Uma colectânea de textos coordenada por Figueiredo (1983) partilha de algum optimismo sobre a inserção social dos delinquentes, mas também expõe críticas e deixa no ar algumas reservas. Contudo, as áreas previstas para estes fins serão, em resumo, a ressocialização, a readaptação e a reinserção do recluso na vida em sociedade, que o crime de algum modo perturbou.

Em síntese, podemos dizer que o aumento da violência não pode ser resolvido apenas pela administração da justiça, como o último recurso de que dispõe a sociedade para evitar mais actos de delito, pela prisão, e repor a justiça, através do castigo de quem já causou um mal. É convencimento de muitos que, muitas vezes, a forma de aplicar a justiça não cumpre a função que se lhe encomendou, e que se cai, uma e outra vez, em medidas repressivas de uma ineficácia comprovada, que só servem para acalmar o desejo de vingança da comunidade.

Escreve Portillo Urra (1997) que

a prisão tem de ser o último reduto para cumprir as penas; o seu objectivo tem de ser a ressocialização, baseada nos princípios humanitários e distantes do castigo como vingança. O cárcere não transforma nem reforma o homem, só segrega o indivíduo. Resulta lesivo para o Estado, pelo seu custo económico, para o delinquente, porque propicia a sua desadaptação, e para a sua família, já que a impede da convivência com o citado membro (p.207).

Se o que se pretende é prevenir a violência e evitar a reincidência nos delitos, haverá que começar por alterar as medidas criminógenas existentes, que tornam provável o recurso à agressão, e experimentar medidas substitutivas do ingresso na prisão, procurando mudanças na mentalidade social, no sentido do respeito pelos

direitos humanos, pela dignidade das pessoas, pela confiança na sua capacidade de readaptação e aprendizagem.

## **1.11. A resposta das prisões**

### **1.11.1. A prisão até ao Antigo Regime**

Foucault (1975) realizou um importante estudo explicativo do aparecimento da prisão enquanto dispositivo penal, como forma de punição, enquadrado em toda uma ideologia que veicula a necessidade de identificar e punir o desvio. Com a Revolução Francesa (partindo-se da premissa de que a liberdade era o supremo bem do homem e de que a sua perda acarretava profundo sofrimento, e considerando-se que as luzes da civilização impediam a aplicação dos velhos suplícios), a pena de prisão surge como uma fórmula correcta de castigo, podendo ser graduada e dividida quase até ao infinito, e contendo em si fins não apenas punitivos, corolário dos constrangimentos e privações da perda da liberdade. Já Freire (1966) aduz que ela terá também fins regeneradores.

Ressalte-se que (Duarte, 1993), no período medievo, a cadeia quase nunca era uma pena, mas sim um modo de garantir que o acusado ia a julgamento, ou que cumpria a sentença. A par dessa função preventiva, medida de salvaguarda pública, a prisão era também usada frequentemente para pressionar os devedores relapsos e os menos expeditos no pagamento das multas. Por vezes, a prisão aparecia com carácter misto, coercitivo e repressivo.

Foucault (1975), na sua obra *Vigiar e Castigar*, a propósito do acto de julgar na Idade Média, afirma que

desde que a Idade Média construiu, não sem dificuldade e com lentidão, o grande procedimento da informação judicial, julgar era estabelecer a verdade de um delito, era determinar o seu autor, era aplicar-lhe uma sanção legal. Conhecimento da infracção, conhecimento do responsável, conhecimento da lei, três condições que permitiam fundamentar em verdade um juízo (p.26).

Na figura do soberano, está personificado o poder (divino e laico). Só o monarca pode suspender a execução, sendo ele, em última análise, o único ser a quem cabe decidir da vingança, mais ou menos cruel, da punição mais ignóbil, do exílio, ou,

finalmente, da comutação da pena e, eventualmente, a restituição à vida livre (Foucault, 1975).

Os castigos corporais (torturas e suplícios), o exílio, a deportação, a pena de morte, os trabalhos forçados e a privação da liberdade, constituem os marcos fundamentais sobre os quais evoluiu a própria classificação penal. Como bem referiu Foucault (1975), "as punições, em geral, e a prisão provêm de uma tecnologia política do corpo" (p. 35), que ora se assume como objecto do suplício físico, ora representa o espírito a (re)educar. Daí definir-se a prisão como resultante de um processo político de controle e segurança interna do grupo social, que coloca o condenado como alguém que, simultaneamente, é objecto de submissão ao poder punitivo e, sobretudo, é exemplo didáctico para o povo, tal qual garante da lei e do poder.

### **1.11.2. O ideal penitenciário (do século XVIII ao século XIX)**

Antes de entrar propriamente no ideal penitenciário do século XVIII, queríamos referenciar um nome que deu um impulso de gigante para a reforma das prisões. Segundo Whitfield (1991), foi o "sheriff" Howard, de Bedford que, na sua localidade, tomou contacto com as prisões e, depois, durante dezassete anos, viajou pelo seu país e pela Europa, visitando estabelecimentos penais e cadeias, testemunhando as condições terríveis de muitos dos edifícios – de alojamento, de segurança e de salubridade, numa confusão de crimes, de idades e até de sexos. Publicou, em 1777, *The state of prisons*, onde sintetizava as ideias sobre a necessidade de reformas, captando vivamente um público já marcado pela filantropia das luzes e interessado pelos problemas do confinamento.

Ao propor-se remediar os abusos cometidos nas cadeias, segundo Whitfield (1991), Howard estava de facto a idealizar uma nova prisão, onde deveria reinar a ordem, o silêncio e um sentimento de humanitarismo, num enquadramento espacial próprio. A ideia "eminentemente civilizadora" de tornar a pena, não apenas um castigo, mas também um meio para a regeneração moral do condenado, ganhara amplas raízes (Whitfield, 1991). As atenções iam desde as propostas humanistas de Howard (que passavam por construções salubres, regulamentos prisionais que protegessem a integridade do detido), ao modelo de prisão panóptica, de Bentham, um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada

uma dessas pequenas celas um prisioneiro a ser corrigido. Na torre havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que o indivíduo fazia estava exposto ao olhar de um vigilante (Foucault, 1975).

O corpo deixa, pois, de ser o eleito da punição, transformando-se esta em algo que actua na alma do indivíduo através do mecanismo reflexivo que o leva a reconsiderar e a corrigir as suas condutas, os seus hábitos, em suma, a sua personalidade.

Escreve Foucault (1975) que

no projecto dos juristas reformadores, a punição é um procedimento para requalificar os indivíduos como sujeitos de direito; ela não utiliza marcas, mas signos... No projecto da instituição carcerária... a punição é uma técnica de coacção dos indivíduos, põe em acção procedimentos de 'dressage' do corpo – não dos signos –, através dos traços que deixa no comportamento, sob a forma de hábitos, e supõe a existência de um poder específico de gestão da pena (pp.133-134).

É nos finais do século XVIII que surgem os grandes modelos penitenciários. O estabelecimento de Gante organizava o trabalho penal, sobretudo em torno de imperativos económicos, apoiando-se no facto de que "a ociosidade é a causa da maioria dos delitos". Esta pedagogia, tão útil, de acordo com Foucault (1975), reconstituirá no indivíduo perigoso a afeição pelo trabalho, obrigá-lo-á a colocar-se num sistema de interesses, no qual o trabalho será mais vantajoso que a preguiça, e formará à sua volta uma pequena sociedade reduzida, simplificada e coercitiva onde aparecerá a máxima: "quem quiser viver, deve trabalhar" (pp.125-126). Ao princípio do trabalho, o modelo inglês acrescenta o isolamento como condição essencial para a correcção (Semple, 1993). Segundo este autor, tal prática data de 1775, com Hanway, que a justificava, sobretudo, por razões negativas: a promiscuidade na prisão proporciona maus exemplos, possibilidades de evasão, chantagem ou cumplicidade no futuro. A prisão assemelhar-se-ia demasiado a uma oficina, se fosse permitido aos detidos trabalharem em comum.

Na velha prisão de Walnut Street, em Filadélfia, começaram a ser utilizados, em 1790, princípios de classificação dos presos segundo a natureza dos seus crimes, tendo sido adoptado o trabalho como elemento regenerador e sem função económica, e utilizada a prisão solitária (*solitary confinement*) para os criminosos reincidentes, num conjunto de celas individuais construídas para o efeito (Semple, 1993).

Na viragem dos séculos XVIII para XIX, a prisão, peça essencial no arsenal punitivo, marca seguramente um momento importante na história da justiça penal: o seu acesso à "humanidade". Ela não foi, no início, uma privação da liberdade à qual se conferira, em continuação, uma função técnica de um suplemento correctivo, ou também, uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação da liberdade permite fazer funcionar no sistema legal (Gonçalves, 1993).

Em suma, o encarceramento penal, desde o princípio do século XIX, cobriu ao mesmo tempo a privação da liberdade e a transformação dos indivíduos. No final do século XIX, e face ao contexto das reformas penais, tornava-se necessário redefinir as funções da prisão. Bentham (1997) respondeu à questão "Que deve ser uma Prisão?" de forma assaz significativa, afirmando que

é um edifício em que se priva certos indivíduos da liberdade de que abusaram, com o fim de prevenir novos delitos e conter outros através do terror do exemplo; é, além, disso, uma casa de correcção, onde se devem reformar os costumes das pessoas reclusas, para que, quando regressem à liberdade, não seja isto uma desgraça para a sociedade nem para eles mesmos (p.5).

Neste sentido, é preciso que o preso possa ser mantido debaixo de uma observação permanente, é preciso que se registem e contabilizem todas as notas que se possam tomar sobre ele. O tema do Panóptico – ao mesmo tempo a vigilância e observação, segurança e saber, individualização e totalização, isolamento e transparência – encontrou na prisão o seu lugar privilegiado de realização (Bentham, 1997).

Como conclui Gonçalves (1993), "a prisão permite controlar o espaço de exclusão, criando a dicotomia e a etiquetagem, aliás, extensível a outros contextos – criminoso/não criminoso, louco/não louco, normal/anormal" (p. 82).

### 1.11.3. As transformações nas prisões, no século XX

É hoje reconhecido que perpassa nos legisladores o ideário de uma "humanização" do tratamento dos detidos. A instituição prisional passa a reconhecer que não basta isolar os indivíduos da sociedade para prevenir a criminalidade. Urge fazer algo por eles, supostamente "ensiná-los" sobre que há outra forma de viver em liberdade, que não a violência. É a fase de reeducação pelo trabalho, o combate à ociosidade dentro das prisões, a tentativa de instauração de actividades recreativas. Numa palavra: a promoção possível de um bem-estar intra-muros que pudesse constituir-se como um primeiro passo de transformação de personalidade e aquisição de competências interpessoais, sociais, capazes de permitir a retoma da liberdade com sucesso.

Já no decorrer do século XX, e um pouco por todo o mundo, Ancel (1950) diz assistir-se à institucionalização de organismos que procuram continuar o trabalho de transformação da personalidade e do viver do recluso, mas agora num registo pós-prisional. É o momento da reintegração, da ressocialização, da reinserção, enfim, da prevenção. O tratamento penitenciário parece, assim, estender-se num *continuum* que pretende constituir-se, não como fim, mas como meio, como um processo de aprendizagem de algo que, até aí, por razões de ordem vária (individuais, sociais, culturais), geralmente agindo em conjunto, não fora possível adquirir e maturar pelo indivíduo que praticara um crime.

Do princípio da socialização do delinquente emerge a norma do artigo 43º do Código Penal Português (Gonçalves, 1982; Almeida & Vilalonga, 2005), nos termos do qual "a execução da pena de prisão, servindo a defesa da sociedade e prevenindo a prática de crimes, deve orientar-se no sentido de reintegração social do recluso, preparando-o para conduzir a sua vida de modo socialmente responsável, sem cometer crimes" (p. 34).

A humanização, no que diz respeito à execução da pena de prisão, impõe que se centre o sistema prisional no recluso e nas suas características concretas. Importa, para isto, ter presente a advertência de Sir Alexander Paterson: "*os homens vão para a prisão como castigo, não para serem castigados*", o que na opinião de Playfair e Sington (1965), deve significar que

todos os presos são tratados de maneira igual, que nenhum deles é sujeito a mais sofrimentos que qualquer outro, que a cada um deles são oferecidas as mesmas oportunidades de melhoria própria, visto que a pessoa é punida pela privação da liberdade por ordem de um juiz, e não deve ser sujeita a sofrimento e humilhação adicionais (pp. 17-19).

Ou seja: tudo deve ser feito para tornar a permanência forçada na prisão, até ao máximo possível, útil e sem sofrimento. Reconhecida é, também, a necessidade de se evitarem os efeitos nocivos da privação da liberdade, promovendo-se, para os atenuar, contactos com o mundo exterior.

Assim, são adoptadas práticas como (DGSP, 2004):

- um vasto sistema de licenças de saída dos estabelecimentos prisionais;
- o reconhecimento das visitas como um direito;
- um conjunto de medidas de flexibilização da pena, com a máxima expressão no regime aberto, em que o recluso, sujeito a vigilância descontínua ou em total liberdade, desenvolve durante o dia uma ocupação laboral, uma formação profissional ou a continuação dos seus estudos, regressando ao interior da prisão apenas para dormir.

De facto, a prisão actual não pode já remeter-se ao isolamento institucional que era seu apanágio. A sua finalidade deixa de ser opressiva para ser reabilitadora. O objectivo da prisão é a limitação da liberdade, a segregação social temporária, e não necessariamente a ideia de castigo (Lúcio, 1986). Para isso, contribui necessariamente a "abertura" que os estabelecimentos prisionais portugueses têm vindo a fazer, cada vez mais, à comunidade, tentando tirar proveito de protocolos que celebram, quer com o Ministério da Educação (no sentido de haver cada vez mais reclusos a frequentarem a escolaridade, ou inseridos em projectos educativos), quer com o Ministério do Emprego e Segurança Social, para a concessão de um maior número de cursos de formação profissional no âmbito dos acordos comunitários.

Em síntese, e com De Waele e Deprewe (*apud* Gonçalves, 1993), é possível resumir deste modo a evolução no tempo dos objectivos da prisão:

- 1 - Até 1800, empregava-se sobretudo a degradação pública, os castigos corporais, o degredo e a pena de morte.

2 - A partir do momento em que a privação da liberdade se torna a principal pena, espera-se que o detido se corrija, em isolamento total, em sistema celular, meditando e recebendo *a influência moral* dos funcionários. A leitura da Bíblia na cela serviria para induzir o aparecimento de uma conduta adequada.

3 - Em 1870, é introduzido na prisão o princípio da reabilitação, conduzindo a uma libertação antecipada em face de uma boa conduta prisional.

4 - De 1890 a 1930, aposta-se no trabalho para produzir resultados ao nível da modificação dos hábitos dos delinquentes, de tal forma que ele passa a ser considerado como a chave da reeducação.

5 - Posteriormente, e até aos anos 60-70 do século XX, assiste-se à introdução de novos métodos, com base nas ciências do comportamento, tendo em vista dar um carácter técnico-científico mais aprofundado ao tratamento dos delinquentes. Surgem, assim, os serviços de antropologia e psicologia e a entrada de trabalhadores sociais na prisão com um carácter sistematizado.

6 - Finalmente, e já na década de 60-70 do século XX, o desânimo apossava-se das hostes de reformadores, que acabam por constatar que a prisão não atinge o seu objectivo, que a sociedade é a causadora da delinquência e que, para modificar os comportamentos desviantes, há que, primeiramente, modificar a sociedade (pp. 120-125).

Do nascimento da prisão até hoje, vigiar e punir continuam a ser dois modos de socialização eleitos na prática dos povos. Na verdade, a ideia de recuperação do delincente sofreu, em alguns países, inflexões consideráveis (como iremos constatar mais adiante), tendo sido, noutros, simplesmente abandonada. O nosso país reconhece o recluso como sujeito de direitos, "parte" na relação jurídica que o liga à administração penitenciária, e consagra o controlo jurisdicional da execução (Rodrigues, 2000). O direito de punir passa a justificar-se à luz da necessidade dirigida à prevenção do cometimento de crimes.

Um dos objectivos-base da prisão, hoje, século XXI, deve ser o de evitar a des-socialização do recluso. Socializar deve querer dizer que estes obstáculos devem ser afastados, combatendo-se as consequências nocivas da privação da liberdade. A carga de estigmatização social traduzida pelo julgamento e pela pena não deve ser reforçada, nem a limitação de direitos autorizada, a não ser por motivos de força maior. As

condições gerais de vida do recluso devem aproximar-se das que caracterizam a vida em liberdade e favorecer as relações do recluso com o mundo exterior.

De acordo com Rodrigues (2000), só se entende o sistema prisional quando

por um lado, a eficácia óptima de protecção de bens jurídicos só se consegue mediante um direito penal (e uma execução) socializador(a). Por outro lado, criam-se condições para reduzir ao mínimo os efeitos criminógenos da prisão, potencialmente anuladores de outros efeitos positivos sobre o recluso ( p.51).

Em suma, transformar o recluso de objecto de execução da pena em sujeito da execução da pena (Rodrigues, 2000). Uma base imprescindível do pensamento socializador é que a vida na prisão se deve orientar para a preparação do recluso para a liberdade e, conseqüentemente, para que lhe sejam assegurados os direitos de pessoa livre. A "humanização", que embebe o direito penitenciário de motivações culturais e religiosas, ganhou, assim, um novo sentido.

### **1.12. Encarcerar: a "tolerância zero"**

A política socializadora que subjaz ao ambiente prisional, em Portugal, não é a que se verifica nos Estados Unidos nem na maioria dos países da Europa.

A doutrina da "tolerância zero", importada de Nova Iorque, onde há uma legitimação da gestão policial e judicial da pobreza que incomoda, difundiu-se por todo o país e alcançou a Europa. É a "guerra" ao crime, deixando a rua livre de delinquentes-tipo (sem-abrigo, mendigos e outros marginais e invasores estrangeiros).

Em 1998, o número dos condenados por delitos não violentos, dentro das cadeias e penitenciárias dos Estados Unidos, ultrapassou o montante simbólico do milhão. Nas cadeias, seis em cada dez são negros ou "latinos"; menos de metade tinham um emprego a tempo inteiro no momento da detenção e dois terços provinham de famílias dispendo de um rendimento inferior a metade do "limiar da pobreza" (Wacquant, 2000).

Opera-se a limitação das devoluções à liberdade antecipada e a mutação da liberdade condicional em dispositivo policial votado, não para ajudar os ex-reclusos a

reinsere-se na sociedade, mas para manter o maior número deles possível debaixo de uma vigilância intensiva e de uma disciplina escrupulosa.

Esta mudança de objectivos e de resultados traduz o abandono do ideal da reabilitação, da década de 1970, em proveito de uma "nova penologia" (Feeley & Simon, 1992), cujo objectivo já não é, nem prevenir o crime, nem tratar os delinquentes com vista ao seu posterior regresso à sociedade, depois de cumprida a pena, mas isolar grupos percebidos como perigosos e neutralizar os seus membros mais disruptivos por meio de um acompanhamento padronizado dos comportamentos e de uma gestão fria dos riscos. Estes assemelham-se mais à investigação operacional ou à reciclagem dos "desperdícios sociais", do que ao trabalho social (Schmidt, 1999).

Se a ascensão do Estado penal tem sido particularmente dura, na América, a tentação de recorrer às instituições judiciais e penitenciárias para julgar os efeitos da insegurança social faz-se sentir, também, na Europa. Prova-o o aumento rápido e contínuo das taxas de encarceramento em quase todos os países-membros da União. As políticas penais das sociedades da Europa Ocidental tornaram-se, no conjunto, mais duras, mais envolventes, mais abertamente viradas para a "defesa social", em detrimento da reinserção, justamente no momento em que essas sociedades reorganizavam os seus programas sociais num sentido restritivo e o seu mercado de emprego num sentido permissivo. Com raras excepções, o legislador multiplicou as incriminações e tornou mais pesadas as penas de prisão para os crimes violentos, as infracções aos costumes e o comércio ou o uso de estupefacientes.

A preocupação revelada pelos países ocidentais europeus tem por objectivo colocar as populações sem recursos sob uma supervisão ainda mais apertada e minuciosa, através de organismos encarregados de tratar a insegurança social ao nível do quotidiano – centros de emprego, serviços sociais, caixas de apoio na doença, hospitais, serviços de alojamento público, etc. –, que sistematizam a recolha de informações, põem em rede os seus bancos de dados e coordenam as suas intervenções. É um processo de "penalização do social" (particularmente visível no caso belga), punitivo da pobreza (Mary, 1997).

Em síntese, a América optou claramente pela criminalização da miséria como complemento da generalização da insegurança social. A Europa está na encruzilhada do caminho, confrontada com uma alternativa histórica entre, por um lado, o encerramento dos pobres e o controlo policial e penal das populações desestabilizadas pela revolução económica e o enfraquecimento social que aquela requer, e, por outro lado, a criação de

novos direitos de cidadania – como o rendimento de existência, independente do desempenho ou não de uma profissão, a educação e a formação ao longo da vida, o acesso efectivo à habitação para todos e a cobertura médica universal – acompanhada de uma reconstrução ofensiva das capacidades do Estado que conduz rapidamente à criação de um estado social europeu (Van Parijs, 1996).

Nada disto acontece por acaso. A exclusão e a reclusão interligam-se e interpenetram-se, numa dualidade que, só através de pessoas esclarecidas, cultas e instruídas poderá ser ultrapassada.

Mas a prisão (nos casos em que justamente se aplicar) terá de ser um espaço que, sem deixar de ser de punição, se revele de reflexão, estudo, estruturação, ressocialização, aspectos estes suscitados através de programas elaborados para responder directamente às especificidades de cada recluso.

### **1.13. Alguns estudos acerca do comportamento anti-social**

O comportamento anti-social é visto, pelo senso comum, como algo que se refere a desempenhos que não respeitam as normas da comunidade, nomeadamente em relação ao respeito pela vida e pela propriedade alheia. Estão neste caso os actos de agressão, roubo, desonestidade e destruição da propriedade dos outros. Este comportamento é mais frequente entre os jovens que vivem em ambientes económicos desfavorecidos, com experiências de insucesso escolar e, na sua maioria, pertencentes ao sexo masculino (Baldry & Farrington, 2000; Bernstein, 1977; 2000), estando provado que há uma influência dos primeiros tempos de infância e das disposições temperamentais no comportamento subsequente do indivíduo.

Os factores de risco principais, comprovados por vários investigadores, incluem a pobreza e o alojamento pobre, bem como o viver em bairros camarários no interior da cidade e em comunidades socialmente desorganizadas (Farrington, 1999; 2001). Acrescenta, ainda, este investigador que existem outros factores de risco que incluem fracos cuidados familiares, supervisão familiar inadequada, disciplina severa ou irregular, conflitos parentais e separação dos pais biológicos. Para além destes factores, podem igualmente incluir-se no grupo a impulsividade e a baixa inteligência ou dificuldades de desempenho. É provável que as comunidades influenciem a maneira como os pais educam os filhos e que estas sejam responsáveis pelo desenvolvimento da impulsividade e da baixa inteligência que, por sua vez, conduzem à delinquência.

Podem existir outros factores de risco associados à pobreza, às fracas competências educativas dos pais, à impulsividade ou à inteligência.

Em suma, trata-se de adequar as práticas de encarceramento, tornando-as mais humanas e significativas, na tentativa de compreensão dos motivos que envolveram um crime, um roubo, traficância, etc.. São múltiplos os factores intervenientes, e nem sempre a investigação consegue descobrir os motivos e o modo de reeducar da melhor forma um indivíduo anti-social. More (1995) diz mesmo que "não há outra virtude tão própria do homem como esta – suavizar o mais possível as dores dos outros, fazer desaparecer a tristeza, devolver a alegria de viver, ou seja: a paz" (p.16).

De acordo com os estudos de Farrington (2003), com o objectivo de explicar o comportamento delinvente e anti-social, a ocorrência de delitos e de outros actos anti-sociais depende da interacção entre o indivíduo (com um certo grau de tendência anti-social) e o seu ambiente social, bem como do processo de tomada de decisão num contexto de oportunidades de crime.

Como se pode observar através do Quadro nº 2, sistematizando os factores de motivação preconizados por Farrington (2004), são eles: o desejo de bens materiais, o estatuto entre amigos e a excitação. Os factores de risco influenciam tanto as tendências anti-sociais a longo prazo como os desejos. Esses factores de motivação (*energizing*), a curto prazo, que conduzem as variações intra-individuais, são o aborrecimento, a frustração, a raiva e o consumo de álcool, os quais são influenciados pelos acontecimentos de vida. Farrington (2004) afirma, ainda, que os métodos escolhidos dependem da maturação e de competências comportamentais, bem como de factores de risco. Algumas pessoas (por exemplo, crianças de famílias mais pobres) são menos capazes de satisfazer os seus desejos de bens materiais, de excitação e de estatuto social através de meios legais ou socialmente aprovados e, desta forma, tendem a alcançar os seus objectivos através de métodos ilegais ou socialmente desaprovados.

A incapacidade relativa de crianças mais pobres para alcançar os objectivos através de métodos legítimos pode dever-se ao insucesso escolar e ao facto de terem frequentemente histórias de emprego irregular e de baixo estatuto. O insucesso escolar pode ser consequência do ambiente menos estimulante que os pais de classes baixas tendem a proporcionar aos filhos, bem como à falta de ênfase em conceitos abstractos (Farrington, 2004).



contra o comportamento desaprovado socialmente, enquanto as crianças provenientes de famílias com um historial criminoso, ou que possuem amigos delinquentes, tendem a desenvolver atitudes contra as regras socialmente estabelecidas e a pensar que a delinquência é justificável. Além de tudo isto, uma característica de todo este processo é que ele se auto-perpetua, na medida em que a pobreza, a baixa inteligência e o insucesso escolar precoce levam à recusa da escola e à falta de qualificações académicas que, por sua vez, conduzem a empregos de baixo estatuto social e a períodos de desemprego, tornando-se assim mais difícil às pessoas que se encontram nesta situação atingirem, de maneira legítima, os seus objectivos.

Com este estudo, não só se avaliou o risco e a prevenção focalizada no risco, como se apreciaram implicações políticas. Sugere-se que para se reduzir a delinquência deveriam ser identificados os factores de risco mais importantes e dever-se-iam executar programas para lidar com esses factores. São necessárias experiências de prevenção precoce que incidam em quatro importantes factores de risco: baixa inteligência/desempenho, fracas competências educativas dos pais, impulsividade e pobreza (Farrington, 2003).

Os programas combinados que incidem sobre vários factores de risco e recorrem ao treino de competências educativas dos pais e ao treino de competências da criança são frequentemente mais eficazes (Farrington, 2004). Estas medidas foram tomadas em conta, pelo governo britânico, quanto à política de combate ao crime.

O Estudo de Cambridge (Farrington, 2003) revela até que ponto a delinquência auto-avaliada e a criminalidade oficial podem ser estimadas desde a infância. Ele fornece informação pormenorizada sobre as carreiras criminais, bem como sobre a participação na transgressão e mostra como o crime se concentra em certas pessoas em certas famílias.

Verificou-se que um pequeno número de transgressores crónicos, habitualmente oriundos de famílias multi-problemáticas, era responsável por uma proporção substancial de toda a criminalidade oficial e auto-revelada. E muitos desses comportamentos eram, até certo ponto, previsíveis. Para reduzir a transgressão e o comportamento anti-social, o trabalho de prevenção precoce necessita de ter em consideração quatro preditores importantes, que podem ser em simultâneo causais e modificáveis (Farrington, 2003): maus resultados escolares, fracas competências educativas dos pais, impulsividade e pobreza.

Uma prevenção precoce, conclui Farrington (2003), que reduza a transgressão levará, provavelmente, à diminuição do beber em excesso, do conduzir sob os efeitos do álcool, do consumo de droga, da promiscuidade sexual, da violência familiar, bem como do insucesso escolar, do desemprego e dos conflitos de género nos casais. Os problemas sociais são, obviamente, influenciados, tanto por factores do meio como por características individuais.

#### **1.14. Factores de risco**

Uma das questões nucleares da criminologia actual é o estudo dos comportamentos anti-sociais. Alguns estudos têm demonstrado que há uma continuidade no comportamento anti-social ao longo do ciclo da vida, confirmando o que Robins (1978) afirmou: "O comportamento anti-social, na idade adulta, poderá explicar-se através de um comportamento anti-social na infância" (p.611). Partindo da definição abrangente de comportamento anti-social (Robins, 1978) como "um conjunto de comportamentos geralmente agressivos e que representam transgressões das normas sociais" (p.615), devemos dizer que, em muitos casos, estes comportamentos se traduzem em actos ilegais.

Muitos indivíduos com comportamentos anti-sociais graves e persistentes apresentam, desde cedo, certas características que os levarão, mais tarde, a envolver-se na delinquência e no crime (Fonseca, 2000). A lista dos factores de risco é variada. Inclui-se nestes factores as características biológicas, físicas, cognitivas e emocionais do indivíduo, bem como numerosas características do meio em que se insere. Falaremos apenas dos riscos que envolvem as variáveis de natureza individual e que estão essencialmente relacionados com a base do nosso estudo, visto ser o recluso alguém com uma formação muito própria, uma biografia muito próxima do anteriormente exposto, o que constitui matéria de reflexão para posterior intervenção, não só por parte dos técnicos de reeducação como de formadores e professores.

##### **1.14.1. Factores genéticos**

Recentemente, tem surgido um interesse cada vez maior pelos factores de natureza biológica na explicação dos comportamentos anti-sociais e do crime. Perante os recentes avanços da Biologia Molecular e de técnicas de exploração do cérebro, a

identificação e caracterização mais rigorosa de diversos subgrupos de comportamento anti-social, a constatação de que a influência não se exerce de modo determinista, mas sim de forma dinâmica e probabilística, e a existência de estudos mais rigorosos que apoiam essa relação, estão a ser rigorosamente investigados. Nas suas conclusões, regista-se um efeito modesto dos factores genéticos e uma clara influência da interacção entre factores genéticos e variáveis do meio.

Farrington (2003) enumera alguns factores de risco da delinquência na infância e que estão estritamente relacionados e interligados com situações que todos os dias presenciamos ou nos são denunciadas através da imprensa ou da literatura da especialidade. São factores inerentes à própria criança (temperamento difícil, impulsividade, hiperactividade, agressividade, comportamentos disruptivos, isolamento, baixo nível de inteligência...); factores familiares (delinquência parental, consumo de drogas, fraca supervisão, castigos físicos, comunicação deficitária, abuso físico/sexual, família monoparental, pais desempregados, etc.); factores escolares (mau desempenho académico, muitas reprovações, fraca vinculação à escola, baixas aspirações escolares, fraca motivação escolar, escolas pouco organizadas); factores ligados aos colegas (associação com colegas desviantes ou delinquentes, rejeição) e factores relativos à vizinhança e à comunidade (vizinhança pobre e desfavorecida, desorganizada, facilidade na aquisição de armas e exposição à violência dos *media*).

Estudos recentes têm revelado que os factores genéticos exercem alguma influência, tanto no aparecimento como na continuidade do comportamento anti-social. As crianças com comportamento anti-social e hiperactividade revelam-se precocemente e, estão gravadas em si consequências que persistem ao longo da vida. Também os estudos de Dilalla e Dilalla (2003) sugerem que há influência da hereditariedade em diversas formas do comportamento anti-social e que essa influência é observável em graus e em diferentes idades.

#### **1.14.2. Factores hormonais**

A relação entre comportamentos anti-sociais e mudanças a nível hormonal está generalizada no que se refere (Fonseca, 2000):

- a) às mudanças da anti-sociabilidade e da delinquência juvenil coincidirem, de uma forma abrangente, com mudanças importantes a nível hormonal durante a puberdade;

b) à entrada na adolescência, em que se regista um aumento acentuado da delinquência, que vai atingir o seu máximo por volta dos 17 ou 18 anos, para depois cair abruptamente (pp. 212-215).

Os estudos realizados não têm sido muito concludentes, segundo Dillala e Dillala (2003). Em relação a estes factores, há mesmo estudos que têm revelado que certas experiências de competição extrema seguida de vitória ou certas alterações de estatuto na hierarquia do grupo conduzem a alterações do nível hormonal. O mais provável será a existência de uma interacção entre o efeito de certas hormonas e o comportamento anti-social e agressivo (Farrington, 2003).

#### **1.14.3. Défices de natureza cognitiva**

As investigações, já realizadas por Dillala e Dillala (2003), têm revelado uma estreita relação entre as diferenças individuais a nível da inteligência e do comportamento delinvente. O nível elevado de inteligência parece constituir um bom factor de protecção contra o crime, no caso de indivíduos em risco, dando-se especial atenção ao baixo QI verbal.

#### **1.14.4. Défices de linguagem verbal**

A ligação entre défices de competência verbal e os comportamentos anti-sociais está bem delimitada em vários trabalhos com crianças que apresentavam distúrbios de conduta, delinquentes juvenis e criminosos adultos. Verificou-se, em vários estudos (Farrington & Loeber, 1997; Simões, 2000; Simonoff, 2001), que os alunos com dificuldade de leitura, na escola primária, tinham maiores probabilidades de, anos mais tarde, apresentarem menos qualificação profissional, mais desemprego e mais detenções na polícia. Na América, obtiveram-se resultados semelhantes numa amostra com crianças com défice de linguagem verbal que revelaram delinquência com início precoce e persistente.

Os investigadores envolvidos nestes estudos, Farrington e Loeber (*apud* Fonseca, 2003) apresentam a seguinte explicação: as crianças com défices verbais têm mais dificuldades em compreenderem os outros e se fazerem compreender por eles, bem como uma maior dificuldade em se controlarem através das verbalizações ou do diálogo

interno e, em consequência, terão problemas de aprendizagem, revelar-se-ão mais impulsivas, o que poderá facilmente levar à rejeição dos colegas e desencadear reacções negativas de pais e professores. Isto pode ser o início duma trajectória delinvente.

#### **1.14.5. Défices ao nível das funções executivas**

Estas funções (capacidade de autocontrolo, planeamento das acções e antecipação das consequências) têm sido objecto de estudo de Farrington e Loeber desde 1997, com conclusões satisfatórias. Segundo estes investigadores “os indivíduos com comportamentos anti-sociais graves têm menos capacidade de autocontrolo do que os seus colegas bem adaptados” (p. 345). Determinados indivíduos são incapazes de aprender com os erros, continuam a cometer os mesmo crimes e são condenados de maneira repetida.

As explicações para estes défices são, na esteira de Farrington e Loeber (1997), de natureza mais biológica e social. Quanto às primeiras, registam-se perturbações do processo normal de maturação neurológica, complicações perinatais, efeitos do álcool, droga e diversos outros factores ligados ao indivíduo. Quanto às explicações sociais, incluem-se no seu número as deficiências na educação recebida ou nas competências educativas dos pais, bem como os valores culturais que colocam ênfase no ganho imediato.

#### **1.14.6. O efeito da hiperactividade**

Devido à relação existente entre a hiperactividade e o comportamento anti-social, diversos investigadores (Barkley, 1998; Lynam, 1997; Elander, Simonoff, Holmshaw & Rutter, 2000) têm-se interessado em saber se a hiperactividade terá algum poder preditivo que não seja explicado pelo distúrbio do comportamento. Os resultados mostram um efeito específico da hiperactividade em diversas manifestações de inadaptação, incluindo a delinquência juvenil. Outros estudos (Moffit, Caspi, Rutter & Silva, 2001) provaram que a hiperactividade na infância prediz diversas formas de criminalidade na vida adulta. Defendem mesmo que a coexistência de hiperactividade e o comportamento anti-social na criança e no adolescente constituem uma manifestação precoce de psicopatia.

#### **1.14.7. Défices sócio-cognitivos e emocionais.**

Os indivíduos anti-sociais tendem a apresentar uma ou várias das seguintes características no processamento da informação (Farrington, 2002): dar mais importância aos estímulos egocêntricos; adquirir mais objectivos anti-sociais; gerar mais respostas agressivas ou impulsivas; esperar consequências relativamente positivas para o comportamento anti-social ou agressivo e dispor de menos competências sociais, particularmente em situações de conflito.

A centração sobre si próprio na avaliação das relações interpessoais, a atribuição da culpa a factores externos ou às outras pessoas, a tendência para minimizar as consequências negativas das suas transgressões, as dificuldades em integrar diferentes perspectivas na avaliação de um acto ou, de modo mais geral, um atraso a nível do desenvolvimento do juízo moral, bem como um nível mais baixo da empatia, são outros factores identificados por Elander et al. (2000), que podem contribuir para esses comportamentos anti-sociais.

#### **1.14.8. Conclusão**

Perante o exposto, de acordo com a literatura da especialidade (Moffit et al., 2000 e 2001), constata-se que estes comportamentos anti-sociais se caracterizam por uma grande continuidade da infância até à vida adulta. Essa evolução não se faz da mesma maneira em todos os indivíduos. A maioria dos crimes e, sobretudo, a maioria das transgressões mais graves é obra de um número relativamente pequeno de indivíduos, sendo que estes já apresentam, frequentemente, e desde cedo, importantes diferenças individuais em vários domínios.

Estes estudos (Farrington, 2002; Moffit, 2001; Elander et al., 2000, entre outros) fornecem indicações para a organização de programas de intervenção, sugerindo qual o melhor momento para intervir e quais os factores de risco (ou de protecção) que devem constituir o alvo desses programas. Como exemplo, se as dificuldades de aprendizagem conduzem à delinquência juvenil, qualquer programa que ajude a superar essas dificuldades reduzirá a delinquência.

A escola e a formação, em meio prisional, não devem contentar-se em ser o espelho da realidade fechada e confinada àquele espaço, mas o seu contrário. A linguagem da aula, do clube ou até do ateliê não deve ser o da rua, mas muito previsto e

cuidado, pois que, sobretudo nestes ambientes, "educar é trabalhar *contra*", a formação é uma *deformação* (Steiner, 2006).

### **1.15. O eu social – influência da exclusão social na emoção**

Conhecer o historial do recluso, o seu percurso de vida, os seus pontos fortes e fracos, o seu ambiente familiar, a sua formação, o ambiente em que viveu, etc., são aspectos primordiais para a sua reeducação e ressocialização, partindo da sua transformação intra-muros, com a ajuda de todos os técnicos e formadores que com ele convivem (Lynam, Moffit & Stouthammer-Loeber, 1993).

Outro pressuposto nuclear liga-se ao seu eu social, da sua identidade, da sua auto-estima, do seu amor-próprio. Educar e regular o conceito de si próprio e desenvolver graus adequados de auto-estima são hoje vistos como assuntos críticos de programas de acção públicos, planos educativos e de âmbito social. Analistas políticos, trabalhadores sociais e psicólogos partilham, hoje, um interesse permanente em conhecer como o eu é criado e mantido nas nossas interacções diárias. Existem provas de que, nas modernas sociedades (individualistas), muitos sintomas de desajustamentos sociais, doenças mentais, violência e criminalidade podem estar relacionados com um eu ameaçado ou desenvolvido inadequadamente.

O homem é uma espécie intrinsecamente social e gregária (Baumeister, Twenge & Nuss, 2002), e não há dúvida de que muito do sucesso evolucionista humano é devido à superior capacidade em interagir com os outros. A capacidade humana de cooperação e a interacção coordenada e complexa dependem da nossa destreza cognitiva e computacional de representar, planificar ou prever os comportamentos dos outros e de nós próprios e interiorizar as normas dos grupos aos quais pertencemos.

#### **1.15.1. O mundo interior da rejeição**

Uma das mais básicas e poderosas motivações humanas é a necessidade de pertença que impele alguém a formar e a manter relações sociais com outras pessoas. A necessidade de pertença aparece a envolver, tanto as interacções regulares como as não adversivas com outras pessoas, e um contexto de preocupação contínua extensível ao futuro. O eu social é, tal como o define Lynam (1993), "um instrumento para a satisfação desta necessidade e as suas características são adaptadas e orientadas para

facilitar tal tarefa, entre outros motivos” (p. 234). Nas modernas sociedades emergentes, as relações permanentes e fechadas que caracterizaram a vida social tradicional enfraqueceram. Nas grandes e modernas cidades, onde tudo indicaria existirem relações e interações mais alargadas, cada vez mais pessoas se queixam de solidão e isolamento social.

Num estudo (Lynam et al., 1993) onde foi aplicado um teste para avaliar o QI baseado na compreensão de leitura, obtiveram-se materiais sobre capacidades intelectuais a alunos de liceus. O teste foi útil porque as pessoas deveriam ler uma passagem, compreendê-la, armazenar a informação na memória (codificação), e depois chamá-la à memória para responder às necessidades. A exclusão social mostrou ter efeitos muito fortes na capacidade das pessoas em recuperarem os dados da memória e usarem a informação como base do pensamento e raciocínio. Assim, as pessoas excluídas não tiveram um desempenho pior do que os outros participantes numa simples versão do teste que colocou perguntas acerca de um determinado segmento de leitura. Elas tiveram mesmo piores resultados do que os "cultos" quando as questões os obrigavam a usar a informação que tinham apreendido desse segmento.

Com este teste (Lynam et al., 1993), é-nos permitido ver que a exclusão afecta a recuperação de memória mas não a codificação. Afecta mais o raciocínio do que o processo de memória, porque o teste de compreensão em leitura e as suas perguntas exigem que a pessoa pense mais do que simplesmente se lembre. Os resultados sugerem que a exclusão afecta os níveis superiores de cognição, enquanto os processos inferiores permanecem intactos. Socialmente, as pessoas excluídas podem continuar a compreender e a armazenar nova informação na memória. Eles podem também recuperar esta nova informação (ou informação previamente apreendida) e voltar a lê-la. O que eles não conseguem fazer é pensar e raciocinar. Este prejuízo inclui um défice na sua capacidade em usar nova informação como uma base para novo pensamento.

De acordo com as experiências de Baumeister et al. (2002), a exclusão social pode tornar as pessoas mais passivas. Para ele, as pessoas denegadas socialmente tornam-se exageradamente motivadas para actos pró-sociais, como também estabelecem boas relações sociais com outras pessoas. A exclusão social torna as pessoas estúpidas, egoístas, impulsivas e emocionalmente entorpecidas, deixando-se influenciar, aceitando a verdade dos outros, não pensando por si próprias.

### 1.15.2. Os comportamentos pró e anti-sociais

Alguns dados conseguidos em investigações após incidentes violentos em escolas americanas (Baumeister & Leary, 1995), sugerem que as pessoas cuja imagem que possuem de si mesmas envolve um eu isolado são mais anti-sociais do que as pessoas que têm um eu mais social (um eu em que os outros podem ser incluídos e onde se sentem aceites pelos outros). Muitos jovens sentem que as suas famílias e os grupos em que se inserem os rejeitam. A maior parte dos crimes violentos são cometidos por jovens que vivem sós e a quem faltam outras ligações sociais. Às vezes, estes jovens, sem qualquer ligação ou relação social, juntam-se para formarem um clube ou *gang*, e constituem, muitas vezes, algumas das mais violentas organizações da sociedade civil.

Autores como Baumeister e Leary (1995) explicam que a motivação é uma componente importante para ter interacções frequentes com outras pessoas, especialmente interacções que sejam tanto agradáveis como neutras (em oposição às adversivas ou interacções conflituosas). Outra componente importante envolve uma estrutura de adequada ligação, na qual a experiência pessoal, a relação mútua e a atenção pelo bem-estar de cada um estão na base da preocupação do indivíduo. Por outras palavras, as pessoas querem ter interacções frequentes com alguém com quem elas têm uma relação contínua. Quando alguém se sente excluído da comunidade social deixa de ver qualquer razão para se controlar, e por isso torna-se mais predisposto a agir de forma anti-social. Possuir um eu social envolve (entre outras coisas) sentir-se aceite pelos outros e aceitar os outros no seu próprio eu. O eu social pode, deste modo, ser útil na redução do comportamento anti-social (Baumeister et al. 2002).

Na nossa opinião, a leitura, a troca de ideias a propósito de temas, a partilha de testemunhos de vida são um bom começo para o restabelecimento do eu interior do recluso a partir do meio social que o envolve e que o vai confrontar com os outros, o que é diferente, o que é distinto ou semelhante. Os momentos de interacção constituem a melhor via para combater a solidão e restituir a vontade de conhecer e de aprender que há outros mundos, outras vias, outras formas de rodear os obstáculos. Só se consegue influenciar alguém falando-se-lhe no que esse alguém deseja, ensinando-o a realizar o seu intento, que muitas vezes está muito escondido ou com receio de se revelar aos

outros. O único meio de influenciar as pessoas é falar-lhes sobre o que elas desejam ou sonham.

### **1.16. Os contributos das neurociências**

Um contributo importante, neste âmbito, é prestado pelas neurociências.

Como testemunha Bogerts (2003), perito e investigador em perturbações cerebrais, certos casos de violência podem relacionar-se com disfunções cerebrais, e algumas descobertas genéticas permitem explicar determinados comportamentos violentos na sociedade.

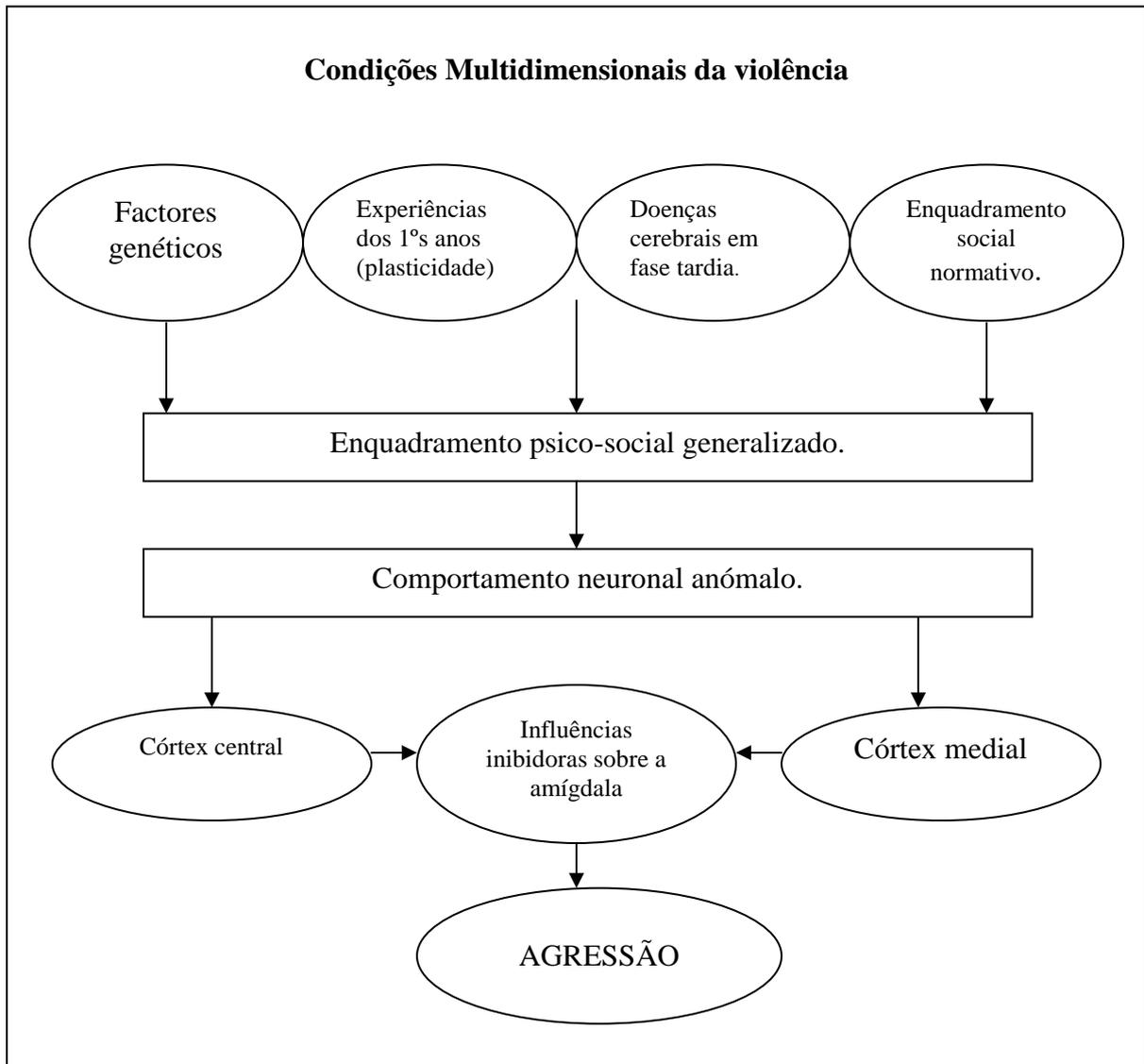
Conclui o mesmo investigador que experiências traumáticas, nos primeiros anos de vida, maus-tratos sofridos na infância, situações de lares desfeitos nos primeiros anos de vida, comportamento criminal e alcoolismo da família, ou educação em orfanatos, predis põem fortemente, não apenas para o desenvolvimento posterior de depressões, mas também para uma personalidade anti-social e para um comportamento agressivo ou violento numa fase posterior da vida.

Existe um crescente número de provas de que esses eventos adversos ocorridos cedo na vida podem influenciar o funcionamento e as próprias estruturas das áreas do cérebro límbico, responsáveis pela estabilidade ou instabilidade emocional numa fase mais tardia da vida (Bogerts, 2003).

Este investigador demonstra as diferentes componentes causativas no comportamento violento, segundo uma perspectiva multidimensional. Como se pode ver, pelo Quadro nº 3, onde sintetizamos as causas do desenvolvimento do comportamento violento, partindo do estudo de Bogerts (2003), duas grandes situações se cruzam: o psicossocial e o comportamento neuronal anómalo.

No primeiro enquadramento, estão inseridos os factores herdados (genéticos), a experiência ao longo dos primeiros anos de vida, possíveis doenças cerebrais e o próprio ambiente social que envolve o indivíduo. Mas as influências neuronais (anómalas) podem agravar os outros factores, exercendo uma forte influência sobre a amígdala, provocando a agressividade.

Esta conjugação de factores tem sido apontada como sendo a principal responsável pela violência ou pela manifestação de comportamentos violentos.



Quadro nº 3 – Componentes causativas para o desenvolvimento do comportamento violento (Bogerts, 2003, p.21).

Existe, portanto, aqui, uma forte influência genética, podendo atingir os 50%. Outro factor muito importante relaciona-se com a experiência traumática nos primeiros anos de vida, susceptível de influenciar a plasticidade de sistemas cerebrais emocionalmente relevantes. Por exemplo, a patologia no córtex frontal e nas partes mediais dos lobos temporais poderá estar associada a um comportamento anómalo ou violento. Se estas zonas estiverem danificadas, então as influências inibidoras sobre a amígdala são reduzidas e a actividade desta zona do cérebro límbico responsável pelo comportamento agressivo aumenta (Lynam & Henry, 2001).

Na sequência do acima exposto, e na mesma linha de explicação do comportamento violento, Hanna Damásio relaciona este tipo de comportamento como dependente do estado do sistema nervoso, mas não exclusivamente. Na sua opinião, os

factores neurobiológicos terão uma extraordinária importância e serão talvez o factor que melhor os explica. Ao apresentar-nos as suas experiências levadas a cabo com indivíduos que apresentaram lesões cerebrais, conclui que, na verdade, as lesões circunscritas a certos sectores do cérebro, como por exemplo as regiões pré-frontais, a região da amígdala e certas regiões do lobo parietal direito, levam um indivíduo, que até então tinha um comportamento social adequado às normas, a comportar-se de forma sociopática (Damásio, 2003). No entanto, refere ela que a existirem estas causas biológicas que explicam os comportamentos anti-sociais não significa que não nos devemos proteger daqueles que violam as leis, nem os ilibar da culpa.

O que a sociedade, os técnicos e os responsáveis políticos nos querem transmitir é que todos aqueles que apresentam um comportamento anti-social, por raízes biológicas, devem ser olhados, não só do ponto de vista jurídico, mas também do ponto de vista médico, dado que padecem de uma doença no sentido restrito do termo. Por isso, quanto mais se souber sobre neurobiologia do comportamento social anormal, mais será possível à sociedade evitar que tais problemas se desenvolvam nas crianças e nos adolescentes e, conseqüentemente, mais tarde na idade adulta.

Também Damásio (2003a) afirma que

todas as emoções ditas sociais, que são o aspecto mais sofisticado e mais complexo do aparelho emocional automático, dependem do lobo frontal. São emoções que provêm de um aparelho genético e que nos são entregues para que qualquer coisa de muito belo se possa passar depois (p.34).

São afirmações cientificamente comprovadas por este investigador. As lesões que se verifiquem no lobo frontal estão ligadas necessariamente à perda deste tipo de emoções. O autor afirma, ainda, que um doente com lesões na região pré-frontal e em outras regiões do lobo frontal, especialmente se acontecem no hemisfério direito, não tem possibilidade de manifestar as várias emoções sociais (espanto, admiração, gratidão, orgulho, etc.). Estes doentes não têm mesmo a emoção de compaixão, em relação ao sofrimento de outro, mas falta-lhes também o sentimento de culpa ou o embaraço e a vergonha em relação a violar uma regra, uma convenção social, ou mesmo até, qualquer coisa de mais grave – uma lei.

É a partir da aproximação entre a justiça e o conhecimento médico e psicológico que se podem criar condições para que se recorra a informação extrajudiciária no

sentido da aplicação da pena. Há que promover a cooperação das neurociências e da Psicologia no tratamento e na reinserção de um criminoso e doente.

Se há, de facto, uma explicação neurobiológica, a sociedade não deve tratar esses indivíduos como criminosos comuns. É preciso instituir prisões de tipo diferente, em que não estejam detidos em conjunto pessoas que têm patologia mental particular e um perfil de doente neurológico, juntamente com aqueles que o não têm. Importa criar condições para que aqueles indivíduos que tenham um perfil particular possam continuar a contribuir para a sociedade. Quanto mais se conhecer da natureza humana e as patologias cerebrais, mais vai ser necessário tratar de diversas situações de modo diferente.

António Damásio (2003a), a propósito do contributo das neurociências e dos criminosos que possivelmente apresentam problemas neurológicos, conclui que eles

não pensam na estratégia e pensam na vantagem imediata, na recompensa. E é por isso, que em todos esses indivíduos, há, geralmente, uma coisa que se pode chamar a *miopia para o futuro*. Não são capazes de ver o futuro: a única coisa de que são capazes de ver é o imediato. E o imediato é a recompensa. E se isso significa roubar ou matar, faz-se. E há essa satisfação que vem desse acto imediato (p.35).

A recuperação destes indivíduos envolve um problema de insensibilidade à punição e, obviamente, uma sensibilidade à recompensa. Nestas pessoas não há resposta ao castigo. Então se eles não reagem ao castigo, porquê castigá-los? Na opinião de António Damásio (2003b), há que ensinar-lhes competências pró-sociais. Será uma possibilidade, e acrescentaremos nós: por que não atendermos a estes estudos e aproveitarmos a leitura como um caminho para a recuperação e para o desenvolvimento de competências que, entre outros aspectos, permitam que alguém insensível reconheça que o outro é o seu espelho, é o seu bem-estar, a sua razão de ser? Pode/deve ser essa uma das funções importantes do trabalho com a leitura em ambiente das prisões.

### **1.17. A função das competências pró-sociais**

Savater (2005) reporta o seu pensamento, em relação ao que pensa sobre a questão dos direitos humanos, dizendo que

pormo-nos no lugar do outro é algo mais do que o começo de toda a comunicação simbólica com ele; trata-se de levar em conta os seus direitos. E quando os direitos faltam é preciso compreender as suas razões. Porque há uma coisa a que qualquer homem tem direito frente aos outros homens, ainda que seja o pior de todos os homens: tem direito – *direito humano* – a que um outro tente pôr-se no lugar dele e compreender o que ele faz e o que ele sente. Mesmo que seja para o condenar em nome de leis que toda a sociedade deve admitir. Numa palavra, pores-te no lugar do outro é *tomá-lo a sério*, considerá-lo tão *plenamente real* como tu próprio (pp.108-109).

A nossa cultura insiste, de forma intrépida, no desenvolvimento de capacidades académicas. Contudo, em meio prisional também se verifica essa preocupação, caso o recluso concorde em frequentar as aulas, mas há que ir além da escolaridade simples, e apostar na importância decisiva de competências que se relacionem com a educação, nomeadamente dos sentimentos (conhecimento próprio, auto-controlo e equilíbrio emocional, capacidade de motivação, talento social, optimismo, reconhecimento e compreensão dos sentimentos dos outros, etc.).

A crise afectiva em que hoje se vive não atinge só os jovens. Os adultos, mesmo profissionais destacados, escondem dentro de si um forte *analfabetismo sentimental* (Aguiló, 2004) que alastra nas suas vidas. As causas dessa crise podem ser complexas e cruzam-se com muitos factores, como a herança genética, a dinâmica familiar, o ambiente educativo ou a cultura urbana que nos rodeia. Só o próprio esforço pessoal pode melhorar essas disposições sentimentais. As pessoas que se apercebem com clareza dos seus sentimentos podem alcançar uma vida emocional mais desenvolvida. A capacidade de observação do comportamento alheio é muito importante: a literatura ou o cinema, por exemplo, podem ensinar-nos a conhecermo-nos a nós próprios e aos outros, quando os autores são bons conhecedores do espírito humano e sabem reflectir o que sucede no interior das pessoas.

Muitos dos reclusos passam o tempo sem algo com que se ocupar, com que aliviar as preocupações que os atormentam. Se conseguirem descobrir, ajudados por professores, formadores outros técnicos de reeducação, a satisfação de entrega a uma tarefa que estimule a sua capacidade e os faça sentirem-se comprometidos com algo que os ponha à prova e os leve a desenvolver novas áreas do seu talento, terão entrado no

ciclo da motivação. Nesse sentido, é muito importante encontrar tarefas e habilidades que fortaleçam a sua capacidade de concentração e de propor objectivos, em que o recluso veja que rende, em que se sente seguro, satisfeito, estimulado. Alguns exemplos serão tocar um instrumento musical, aprender idiomas, praticar um desporto, interessar-se por história, por pintura, apaixonar-se pela astronomia, realizar trabalhos manuais, fazer fotografia, etc..

Além disso, a falta de capacidade para reconhecer os sentimentos dos outros conduz à inaptidão e ao torpor nas relações humanas. Há toda uma série de habilidades sociais que nos permitem relacionarmo-nos com os demais, motivá-los, inspirar-lhes simpatia, transmitir-lhes uma ideia, manifestar-lhes carinho, tranquilizá-los, etc. Por sua vez, a ausência dessas competências pode levar-nos com facilidade a inspirar antipatia, desalento, a despertar uma actividade defensiva, a pormo-nos contra aquilo que dizemos, a inquietarmo-nos, a enfadarmo-nos, etc..

Tudo isto, aplicado ao recluso, consistirá numa aprendizagem emocional (Figueiras, 2006), de forma que ele aprenda a:

- conter as emoções, e mesmo a estimulá-las;
- mobilizar e coordenar os esforços de um grupo de pessoas;
- negociar soluções, evitando conflitos;
- estabelecer relações pessoais que requeiram amizade, trabalho em grupo;
- detectar e intuir os sentimentos, motivos e interesses das pessoas (p. 74).

O conjunto destas habilidades constitui a matéria-prima da inteligência interpessoal e é o ingrediente fundamental do encanto, do êxito social e do carisma pessoal. As pessoas socialmente inteligentes sabem controlar a expressão das suas emoções, relacionam-se mais facilmente com os outros, captam as suas reacções e sentimentos e, graças a isso, podem levar à resolução de conflitos que aparecem sempre em qualquer interacção humana. Sem dúvida, as habilidades sociais não devem ser um fim em si mesmas, mas um meio para fazer o bem, a si e aos outros (Aguiló, 2004).

Com vista a todo este processo de desenvolvimento de competências sociais, não podemos esquecer que a compreensão está na base das relações interpessoais. Trata-se de compreender para actuar reflexivamente, compreender para poder decidir livre e autonomamente, compreender para não temer o futuro, compreender para resistir à manipulação e comprometer-se na busca da verdade, compreender para partilhar o

conhecimento e as novas tecnologias e alimentar a esperança. É o carácter de esperança que tem a educação usado como instrumento de transformação social.

Como assinalava Freire (2001) "se a educação, por si só, não transforma a sociedade, sem ela não muda" (p. 23). A educação é a "força do futuro", porque ela constitui um dos "instrumentos mais poderosos para realizar essa transformação" (Morin, 2001, pp.13-14). Do ponto de vista educativo e social, necessitamos de intervir no mundo do recluso para que ele possa expressar-se em liberdade e exercitar em toda a sua extensão o direito a uma cidadania democrática. Para isso, requer-se informação e formação, começando-se por abordar temáticas relacionadas com o mundo exterior, consigo próprio ou com os outros que com ele convivem; reforço da autonomia; individual e colectiva; exigência com o respeito; favorecimento da capacidade crítica e incentivo à compreensão e reflexão de situações agressivas ou de dor do conhecimento quotidiano.

Educar desde e para a verdade deve dispor de um especial *status* e preocupação. Reinvidicar a busca da verdade é algo mais que um critério ético e educativo. George Steiner (2001) realçou que "pertence à eminente dignidade da nossa espécie perseguir a verdade de forma desinteressada" (p.132). Ou seja, ao analisarmos-nos a nós mesmos, aplicando aos reclusos as conclusões, pretende-se "ir atrás da verdade e criar campos de compreensão em vez de campos de batalha" (Arendt, 1993, p.122). A esperança, tal como a luta, projecta-se no compromisso, sendo processos que se requerem mutuamente e são de difícil separação.

Perante as desgraças, as injustiças, as diferentes formas de violência, etc., não podemos ficar numa mera posição de espectadores. Freire (2002), a propósito destes problemas sociais, argumenta dizendo que

o discurso da acomodação ou da sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto do que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomado como destino ou sorte é um discurso que nega a humanização de cuja responsabilidade não nos podemos eximir ( p.84).

Como se tem vindo a assinalar, a dimensão afectiva está sempre presente em toda a relação educativa, deixando o seu rasto nas possibilidades de aprendizagem. Cabe ao professor/formador gerar, na aula, um clima de segurança, de confiança, de mútuo

apoio para que os reclusos possam encarar os conflitos de forma mais adequada, com uma melhor capacidade de ver a vida com optimismo e esperança.

Os reclusos, de acordo com o que conhecemos desta realidade, têm muitas dificuldades em participar, para saberem expressar os seus sentimentos e emoções. Por isso, deveremos dedicar tempo à melhoria da comunicação dentro da aula, rompendo com medos, resistências e timidez, favorecendo a participação, fomentando a sociabilidade, organizando actividades de ajuda e colaboração entre os alunos-reclusos, praticando jogos cooperativos e narrativas vivenciadas (Leite & Rodrigues, 2001), dedicando tempo a escutá-los.

É necessário e fundamental estruturar os projectos educativos nestes espaços, que deverão seguir as orientações gerais do ambiente comum das escolas, mas indo além delas, fomentando a alegria da descoberta, a aventura intelectual, o compromisso social (Leite, 2002; Leite, Cortesão & Pacheco, 2001).

A intervenção didáctica deve redobrar os esforços para deixar claro ao recluso as possibilidades de intervenção e transformação que tem o ser humano, por muito difíceis que sejam as circunstâncias. Se o sistema educativo tem de capacitar o recluso para poder participar na sociedade, para assumir responsabilidades, não pode negar-lhe informações de grande valor educativo, como são a história das conquistas sociais, culturais, científicas, tecnológicas e políticas (Leite, 2002). A esperança constrói-se no desenvolvimento da autonomia, individual e colectiva de pessoas autónomas, com capacidade de análise, reflexão e decisão próprias.

A humanização (ou seja, o que nos converte em seres humanos, naquilo que queremos ser) é um processo recíproco. Para que os demais me possam fazer humano, eu tenho de os fazer humanos a eles (Savater, 2005). É aqui, mais uma vez, a leitura o elo verdadeiro da comunicação entre os homens e a base de toda a cultura.

Agostinho da Silva (2002) caracteriza essa relevância da leitura no mundo, afirmando que

não se julgue que significa alguma coisa saber ler quando se não lê ou quando a leitura anda divorciada mais da realidade das coisas e anula a capacidade do sonho e do projecto; é a segunda tarefa essencial preparar textos que informem do que se passa, que tragam a totalidade dos factos ao nosso conhecimento, que nos ponham na posse de tudo quanto de positivo se está realizando...(p.118).

### **1.18. Um percurso com Paulo Freire**

Freire (2002) alerta-nos para o facto de que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (p. 47), constituindo esta asserção o maior desafio a enfrentar, no início deste milénio, talvez seja a luta contra o desencanto. Tentando fazer face a estas reflexões que projectam o futuro da cultura contemporânea, podemos dizer, segundo Freire (2002), que "o saber só surgirá da discussão e das trocas culturais dos diversos actores, começando pela família e a escola, sendo eles sujeitos da organização e reflexão sobre as determinações naturais e sociais" (p. 43). Quanto às estratégias, elas podem basear-se em currículos e saberes intermulticulturais, como porta-vozes dos seus valores, aspirações, projecções e ideais.

Em resumo, a condição humana, ao longo da História, é uma condição de necessidade de partilha, de actualização de potencialidades e de correcção de distorções. Portanto, a sua faculdade mais profunda é a capacidade de ter esperança no sentido da busca incessante de plenitude, evolução e perfeição. Ao perdê-la (no caso de pessoas em situações de reclusão), ou ao renunciarem a ela, os seres humanos negam-se a si próprios, pois negam a própria humanidade e o próprio humanismo. O combate a este cenário é um dos maiores desafios a ser enfrentado neste início de milénio.

Através do Círculo de Cultura se poderá construir uma relação pessoal e pedagógica adequada aos dilemas e desafios do século XXI. Pensar o homem e as suas relações é o objecto da educação através dos processos de participação e concretização de iniciativas com valor educacional, capazes de uma perspectiva crítica que contribua para a melhoria das condições de vida. É o chamado "desenvolvimento participativo", termo ligado aos processos de conscientização de que fala Freire (2002).

### **1.19. A literacia adulta – um passo essencial para a cultura**

O nível educacional das pessoas influencia a sua capacidade de resolução de problemas, o uso rápido de dados em decisões, o reconhecimento e a denominação de objectos, a compreensão de dados emitidos pelos meios de comunicação... Trata-se do *empowerment* (capacitação).

O *empowerment* é um importante resultado desejado em literacia. É difícil compreender como os indivíduos podem tornar-se competentes se não aprenderem a ler capazmente (Abadzi, 2003). Há que desenvolver competências que melhorem a vida do adulto (a leitura como procura de informação e resposta a necessidades do dia a dia – verificação do rótulo de uma garrafa, captação do conteúdo de um impresso, consulta do prospecto de um medicamento, etc.).

No século XXI, a informação necessária à tomada de decisões e melhoria das condições económicas, pessoais, familiares ou políticas será apresentada, em muito grande parte, sob a forma escrita. Os indivíduos terão de ser capazes de decifrar rapidamente um documento escrito, de compreender o seu conteúdo e decidir perante as opções transmitidas nele. Por estas razões, a redução da iliteracia adulta é uma componente importante na educação para todos, um esforço global com o propósito de conseguir uma cobertura da Educação Básica generalizada, por volta do ano 2015 (intencionalidade de muitas organizações, entre as quais a UNESCO), e eliminar as disparidades entre sexos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (1998) define literacia como "a capacidade de uma pessoa para ler e escrever com correcção um curto e simples texto da sua vida quotidiana". Os termos "educação não formal" e "Educação Básica Adulta" (ABE "adult basic education and literacy" – ABEL) são, muitas vezes, usados alternadamente com a designação "literacia adulta". Contudo, a educação não formal inclui todas as formas de educação organizada deliberadamente fora do sistema educativo. A literacia adulta inclui ligações ao sistema formal ou outras capacidades.

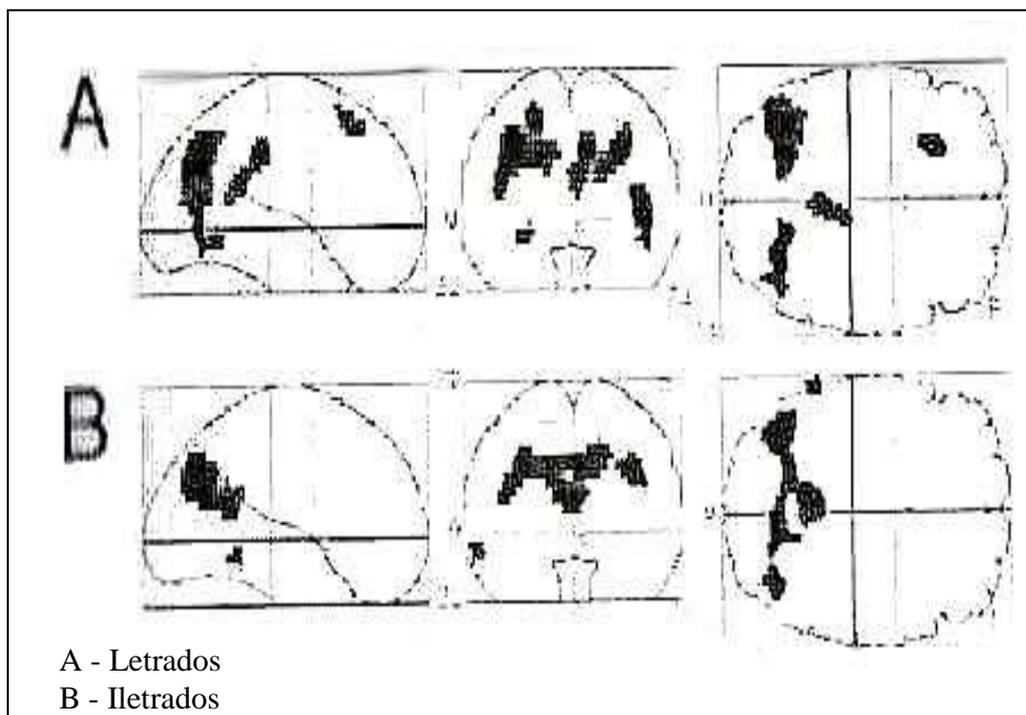
As pessoas escolarizadas adquiriram "competências" que lhes dão muitas vantagens. A leitura afecta a interacção entre os sistemas visual e linguístico, e por isso o uso da linguagem é modificado pela literacia.

As pessoas escolarizadas desenvolvem as redes neuronais de um modo que não acontece com as não escolarizadas (Castro-Caldas, Peterson, Reis, Stone-Elander & Ingvar, 1998). Essas redes estão relacionadas com a memória, o período de atenção, o uso de dados, a tomada de decisões... Aprender uma habilidade específica, tal como a leitura e a escrita, durante a infância, cria profundas mudanças na arquitectura do cérebro. Por isso, a diferença entre letrados e iletrados não consiste apenas na capacidade de ler. Se observarmos com atenção a figura apresentada no Quadro nº 4, adaptada por Abadzi (2003) de Castro-Caldas et al. (1998), elaborada por estes

investigadores, a partir de um estudo comparativo do cérebro, em mulheres que aprenderam a ler na idade adulta e em mulheres que aprenderam a ler na idade considerada adequada, encontramos resultados que sugerem que os membros do primeiro grupo estão a usar mais as regiões parieto-temporais direitas por comparação com o que se verificou no grupo das letradas na idade própria.

Por aqui se conclui (Castro-Caldas et al., 1998) que:

- Os iletrados mostram menos domínio do hemisfério esquerdo do cérebro na linguagem do que as pessoas letradas e parecem ser menos afectadas por barreiras nos centros de fala.
- Os efeitos cognitivos da escolaridade estendem-se a frases complexas e descontextualizadas, e ainda ao discurso abstracto. É notória a dificuldade dos iletrados em compreenderem, por exemplo, um noticiário radiofónico, mesmo que seja na sua língua ou dialecto e apresentado em contexto familiar.
- O nível de literacia também influencia a capacidade de identificação de figuras tridimensionais (discriminação visuo-espacial), tais como reconhecer e identificar imagens de objectos (por exemplo em livros escolares, em jornais, em *posters...*).
- Os não escolarizados revelam um desempenho inferior em habilidades numéricas em muitas tarefas que exijam memória: reproduzir uma história pequena, reproduzir figuras complexas que lhe foram apresentadas, recordar objectos comuns, relembrar sequências. Apenas em frases simples têm um desempenho tão bom como as pessoas letradas. Possivelmente o fazem de forma menos bem porque as funções da memória dos letrados são treinadas na escola.
- As mudanças na cognição ao longo da vida são influenciadas pela educação. O nível de atenção decresce com a idade das pessoas, mas a educação influencia a cognição mais do que a idade. As pessoas com uma educação limitada têm melhores desempenhos em testes neuropsicológicos numa idade mais avançada do que em matérias que exigem um nível superior de educação.
- A memória e as capacidades visuoespaciais em que os iletrados têm menor desempenho influenciam o pensamento. Elas são importantes nas tomadas de decisão e juízos de valor, percepções do risco, comparações, uso de pontos de referência e comunicação e partilha de informação relevante para tomadas de posição (pp. 15- 20).



Quadro nº 4 – Diferenças entre a organização funcional do cérebro de pessoas escolarizadas e não escolarizadas (Castro-Caldas et al., 1998, p.19, adapt. por Abadzi, 2003).

Segundo Abadzi (2003), "fica claro que a leitura e as funções neuropsicológicas estão relacionadas", mas "a relação causa-efeito exacta entre elas ainda não está clara" (p. 20). Os exercícios neuropsicológicos podem melhorar a memória, a atenção, capacidades verbais ou formação.

Também Castro-Caldas et al., (1998) conclui que “existe um período sensível no desenvolvimento do cérebro para receber informação adequada. Findo este período, regista-se ainda a plasticidade para adquirir mais tarde a informação, mas o seu processamento deixará de ser tão competente” (p. 23).

A literacia do século XXI abrange muito maior complexidade do que há algumas décadas atrás, quando o termo "literacia funcional" foi criado. Há uma necessidade, cada vez mais difundida, de descodificar largos segmentos de texto que se podem mover ou escrever em fontes estilizadas (tais como informações avulsas, cartazes ou ecrãs computadorizados), que desafiam as capacidades de literacia.

## 1.20. O contributo de Vygotsky

Vygotsky (1995a e 1995b) considerava que a influência social era algo mais do que crenças e atitudes a partir das quais eram exercidas influências no modo de pensar e nos conteúdos que eram objecto de pensamento. Deste modo, a percepção, o pensamento e a memória são processos fortemente influenciados pelo meio social que nos oferece forma de classificação, descrição e conceptualização diferentes, de acordo com a cultura em que estamos inseridos. Para ele a cultura exerce um efeito preponderante.

O essencial do desenvolvimento cultural da espécie humana tem sido consequência do engenho do homem ao conseguir transmitir as suas experiências (Vygotsky, 1995c). A linguagem desempenha neste processo um duplo papel: é ao mesmo tempo uma ferramenta mental e meio essencial pelo qual as ferramentas culturais se têm podido transmitir. A linguagem é um mecanismo do pensamento e talvez a ferramenta mental mais importante. É devido a ela que estes processos podem funcionar e permitir-nos ter uma ideia do mundo, à qual nunca acederíamos sem ela. A aprendizagem consiste numa aprendizagem externa que é transformada numa experiência interna por mediação da linguagem; a linguagem é o meio que leva a experiência à mente.

Toda a aprendizagem percorre o caminho desde o exterior até ao interior para formar parte do nosso mundo interior. O importante é adquirir as ferramentas mentais necessárias para poder regular a nossa própria conduta e vivermos com êxito no nosso meio. Este investigador atribui, como já o sabemos, grande importância à interacção cultural e à linguagem como formas de estruturação do pensamento e do desenvolvimento integral do indivíduo. Contudo, ainda conclui este pensador que a actividade criadora da imaginação se encontra na relação directa com a variedade e riqueza da experiência acumulada pelo homem, que é o material com que a fantasia constrói os seus edifícios (Vygotsky, 1988). Por outras palavras, quanto maior for a experiência humana, mais variada e rica será a capacidade da sua imaginação criadora. Isto também se pode aplicar à história dos inventos e descobertas, os quais são sempre consequência de uma enorme experiência acumulada previamente. Portanto, quanto mais rica for a experiência, mais abundante poderá ser a fantasia, a imaginação.

Há que encarar o enfoque de Vygotsky numa perspectiva antropológica, visto o homem ter de aprender a partir do seu próprio comportamento e origem que não pode

subsistir isolado, mas adquirir mecanismos num processo que conjuga a interacção social com outras pessoas (Vygotsky, 1995b).

A educação, segundo Vygotsky (1995a),

deve conceber-se como um processo que tenha em conta a forma como os seres humanos se abrem passo a passo ao mundo, que não é de uma forma contínua mas inclui processos zigzagueantes, os quais constituem raízes na cultura, na qual o homem se desenvolve. Desde o início da vida humana, a aprendizagem está relacionada com o desenvolvimento, já que é um aspecto necessário e universal da evolução das funções psíquicas superiores que são especificamente humanas (pp. 36-48).

Outro aspecto importante para compreendermos a perspectiva antropológica, social e cultural de Vygotsky é a de que, ao mesmo tempo que se dá importância ao sentido da evolução, também é importante ter presente o conceito de luta, de conflito, ou seja, entender que a contradição e o choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social, é em grande parte o drama dos processos educativos (González, 2005).

### **1.21. Vygotsky: a educação e a formação do homem**

De uma forma global, Vygotsky (1995a) entenderia que a vida do homem não seria possível se vivesse só para si; valendo-se apenas do cérebro e mãos, sem os instrumentos que são produto social. A vida material do homem está “mediatizada” pelos instrumentos, da mesma forma que a sua actividade psicológica está “mediatizada” por eles que são produto da vida social, dos quais o mais importante é a linguagem (González, 2005, p. 35). Dada a importância que atribuiu à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico e à interacção social no desenvolvimento do ser humano, para Vygotsky, o processo de aprendizagem é também central na sua concepção do homem. González (2005) reafirma que

o mais valioso desta perspectiva radica na essência de uma concepção didáctica que não centra a aquisição do conhecimento nem no sujeito nem no objecto, mas na interacção que existe entre ambos. O homem é membro de

uma espécie em cujo desenvolvimento a aprendizagem desempenha um papel central, especialmente no que respeita às funções superiores, basicamente humanas (pp. 69-70).

O indivíduo cumpre o seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem accionados externamente. A acção educativa põe em marcha processos de desenvolvimento (Vygotsky, 1995b). As metas e os processos do indivíduo são sempre definidos culturalmente. Um ser humano ágrafo, que passa toda a sua vida num mundo cultural sem estrutura, nunca será alfabetizado, nunca aprenderá a ler e a escrever se não participar em situações e práticas sociais que proporcionem esse desenvolvimento (Vygotsky, 1995d).

Ao expormos estas linhas essenciais do contributo de Vygotsky, fizemo-lo com uma intenção precisa: também os reclusos são indivíduos que necessitam desenvolver competências de nível cultural, relacional, valorativo, etc.. Geralmente pessoas com baixos índices de literacia e pouco conhecimento do mundo. É o momento de conhecerem melhor aquilo que os rodeia, o mundo em que vivem, relacionar factos, conhecer a sua história, a cultura do seu país e dos outros, interagir com os outros, interagir com os suportes de aprendizagem com o próprio professor, os formadores, etc.. Só desta forma poderá fazer a “ponte” entre o exterior e o seu interior, estruturando-se ou reestruturando-se, organizando-se e, enfim, educar-se.

A leitura e a escrita vão ser dois processos essenciais na construção ou reconstrução do eu, do mundo que há dentro de cada um, sob olhar atento do professor, o tal “andaime” que também os alunos de faixas etárias mais baixas, enquanto frequentam a escola, tanto necessitam. Estes adultos são como crianças/alunos que ainda não se descobriram, estão perdidos. Será este o local e o momento ideal para se dar início ou continuidade a esse processo de formação/educação que nunca estará completo, mas há que fornecer vias, ferramentas e desenvolver expectativas para a sua concretização.

Um tema, para Vygotsky, muito importante foi a alfabetização. A leitura e a escrita são processos simbólicos que cumprem um papel de mediadores entre o sujeito o objecto de conhecimento (Vygotsky, 1988). São artefactos culturais que funcionam como suporte de certas acções psicológicas, ou seja, como instrumentos que possibilitam a capacidade humana de registo, transmissão e recuperação de ideias.

## 1.22. Conclusão

As formas de produção do conhecimento têm vindo a sofrer profundas alterações, assim como as nossas percepções, valores e culturas estão continuamente a transformar-se. Vivemos neste cibernundo repleto de imagens e informações que nos inundam através de todos os canais: da televisão, das rádios, dos *outdoors*, da Internet... mas a perspectiva dominante de globalização tem levado a que seja pensada apenas através do aspecto económico, gerando equívocos. São importantes, para jovens e adultos, nos dias de hoje, programas de formação, alfabetização, actualização. Os reclusos também se inserem neste grupo porque a todos eles é dada a oportunidade de iniciarem a sua formação ou de lhe darem continuidade. De uma forma geral, os programas de ensino são idênticos, nuns e noutros casos, pré-determinados pelo Ministério da Educação. Contudo, haveria que reformulá-los, ou mesmo alterá-los, pois em muitas situações já não se coadunam com as exigências do mundo em que vivemos e os objectivos propostos não se relacionam com as competências requeridas pelo mundo do trabalho ou de valores sociais.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos [EJA], realizada em Hamburgo, em 1997, reiterou a importância da EJA tanto para os países desenvolvidos como para aqueles em via de desenvolvimento, reconhecendo a importância da educação para os cidadãos poderem participar e viver nas sociedades do conhecimento e da informação. Como se referiu, nesta Conferência (UNESCO, 1998) se concluiu que

apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada o respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável, onde a Educação de Adultos se torne mais do que um direito, sendo a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade...(p. 78).

Ao considerarmos que a população composta por jovens e adultos, não escolarizada ou insuficientemente escolarizada, é portadora de conhecimento, fora do tempo e do espaço escolares, o diálogo aparece como relevante numa proposta

pedagógica de compromisso com a transformação da realidade sócio-educacional desse aluno. Na perspectiva de Freire (1977)

se dizer a palavra é transformar o mundo, se dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas um direito dos homens, ninguém pode dizer sozinho a palavra. Dizê-la sozinho significa dizê-la para os outros, uma forma de dizer sem eles e, quase sempre, contra eles. Dizer a palavra significa, por isso mesmo, um encontro de homens. Este encontro, que não pode realizar-se no ar, mas somente no mundo que deve ser transformado, é o diálogo em que a realidade concreta aparece como mediadora dos homens que dialogam (p. 15).

Pela educação, passa muito do que é determinante para o futuro do mundo. Não está em causa apenas o desenvolvimento económico e o sucesso escolar dos indivíduos, mas destacadamente, uma orientação integrada para os valores. Estes deverão ser, nuclearmente, os do humanismo e do humanitarismo. Todos os outros valores terão de se lhes subordinar ou de se identificar com eles, sob pena de, com a educação, não se estar a concorrer para unir a humanidade e a fazer cooperar, mas a agravar os conflitos existentes (Silva, 2006). No caso concreto do aluno-recluso, pela intervenção da educação ele é orientado racionalmente para a construção de um mundo de valores humanos (liberdade, justiça, verdade, tolerância, diálogo, crítica e de comunicação, liberdade de pensamento...), atendendo-se ao desenvolvimento de saberes e competências.

Em suma, a interdisciplinaridade que se deseja para uma educação de jovens e adultos, para a formação holística do indivíduo (numa perspectiva de desenvolvimento intelectual, emocional e espiritual), deverá existir a par de uma correspondência nas finalidades educativas e na dimensão curricular (Freire, 1977), conjugadas numa dimensão cívica, tolerante, igualitária, de autodomínio, cooperativa e não violenta. Só assumindo este espírito de interactividade, tomando a escolaridade como um valor, se pode verdadeiramente falar em educação, como defende Freire (1977) “aprender não é consumir ideias, mas criar ideias” (p. 15), não se pode esquecer que os reclusos, tal como qualquer aprendente, devem adquirir conhecimento e saberes, mas também educar-se – através da convivência, da solidariedade, do diálogo e da persistência.