



Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais



Atitudes dos Reclusos Lusos e Ciganos Face ao Ensino Recorrente

*Dissertação de mestrado realizada sob a
orientação do Professor Doutor Félix Neto*

Ana Cristina Menezes Fonseca

Porto 2006



Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais

Atitudes dos reclusos lusos e ciganos face ao ensino recorrente

Orientador: Professor Doutor Félix Neto

Mestranda: Ana Cristina Menezes Fonseca

Porto 2006

*À minha prisão, aos muros que me protegem, de
onde jamais me pretendo libertar, Marlí e Zé!*

Agradecimentos

As minhas primeiras palavras de gratidão são dirigidas eloquentemente ao Professor Doutor Félix Neto, pela forma como acarinhou o meu projecto de trabalho, pela disponibilidade revelada ao longo destes dois anos, pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação, não desprezando as incessantes palavras de elogio e estímulo, que foram tão importantes para mim nesta caminhada.

À Mestre Laura Melo pela sua generosidade, bem como pela disponibilidade e amizade demonstradas.

Agradeço a todos os reclusos lusos e ciganos entrevistados e aos que deram o seu contributo no preenchimento do questionário. Assim como, à Direcção-Geral dos Serviços Prisionais por me permitir desenvolver este projecto e todos os agentes, nomeadamente, Directores, Técnicos de Acção Educativa, Professores e Guardas Prisionais, dos Estabelecimentos Prisionais que deram a sua contribuição para que este trabalho fosse realizável.

Aos meus pais, pela sua constante assistência, no tempo, bem como pelo incentivo e apoio incondicional desde o primeiro minuto, pela paciência e grande dedicação com que sempre me ouviram, e sensatez com que constantemente me ajudaram.

Dirijo, ainda, um agradecimento muito especial ao Zé que tanto me incentivou e apoiou, pelas inúmeras trocas de impressões e comentários ao trabalho. Acima de tudo, pelo precioso apoio familiar que preencheu às muitas lacunas que fui tendo por força das circunstâncias, e pelas palavras de conforto e actos de permanente companheirismo, pela paciência e compreensão reveladas ao longo destes anos. Tenho a sensação que tudo o que possa dizer, soará sempre a pouco...

Por fim (de modo algum estão ordenados), à minha filha Marli, pela grande ajuda que me deu durante o seu período de férias, pela compreensão e ternura sempre manifestadas apesar de alguns momentos ser “vítima” de um défice de atenção; pelos constantes debates acesos de opiniões, tantas vezes antagónicas, mas que contribuíram em grande

escala para me enriquecerem. Não quero ainda deixar de referir o quão foi importante sentir a excitação e orgulho com que sempre reagiram aos resultados académicos da filha/esposa/mãe ao longo do ano curricular.

A todos o meu bem-haja!

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

ARTIGO 1.º

Declaração Universal dos Direitos do Homem

RESUMO

A sociedade actual encontra-se em constante mudança, factor ao qual as prisões não são alheias, estas afirmam-se como uma realidade cada vez mais pertinente a exigir um cuidado por parte de todos, na tentativa de ultrapassar o problema da delinquência, que se diversifica vertiginosamente, o que leva a que o número de detidos não pare de aumentar e surjam cada vez mais o número de reincidências.

Também, a educação não poderá, como facilmente se percebe, ficar indiferente a esta necessidade premente. Assim, o presente trabalho sublinha a importância de investigar, no âmbito das prisões, as atitudes dos reclusos face ao ensino recorrente e contribuir para a investigação que tem sido feita com membros de minorias subjugadas, nomeadamente em contexto prisional. Deste modo, os nossos objectivos resumem-se em compreender a dinâmica atitudinal, psicológica, relacional e comportamental da minoria reclusa cigana, num contexto de comparação com reclusos da maioria lusos face ao ensino recorrente na prisão.

Em concordância com os nossos objectivos, desenvolvemos o estudo com 157 reclusos, 117 são reclusos lusos e 40 são reclusos ciganos, todos do sexo masculino. O estudo revelou que os reclusos lusos valorizam mais o ensino recorrente do que os reclusos ciganos. A etnia revelou-se preponderante na obtenção dos resultados e ao que parece contribui para o papel explicativo na adopção das atitudes dos reclusos ciganos face ao ensino recorrente. Deste modo, tal como era esperado, os reclusos ciganos revelam uma atitude menos favorável, do que os reclusos lusos face ao ensino recorrente nas prisões.

Estes resultados corroboram a importância de variáveis cognitivas e emocionais para a compreensão das atitudes dos adultos face ao ensino recorrente, nomeadamente no contexto prisional.

ABSTRACT

Today's society has always been changing, being the same happening to the jails, these ones are more and more important requiring everybody's attention so that the problem of delinquency can be overcome. This problem has been becoming very diversified which makes the number of prisoners increase as well as the number of relapses.

Education can't be apart from this very important need. Therefore, this work stresses the importance of investigation in what concerns to jails, the prisoner's attitudes towards the recurrent teaching and contributes to the searching which has been made among members of dominated minorities in a prison context.

This way our aim is to understand the psychological relational, behaviour and attitude dynamic of gipsy's minority in jail in comparison to "Portuguese" ("lusos") prisoners towards the recurrent teaching in prison.

According to our aims, we studied 157 prisoners being 117 "Portuguese" and 40 gipsies, all of them male. This study shows that "Portuguese" prisoners give more value to recurrent teaching than the gipsy ones.

The ethnicity was very important for the obtention the results and, as it seems, contributes explanation of some gipsies' attitudes towards the recurrent teaching. This way as we have already hoped the gipsy prisoners reveal a less favoured attitudes towards the recurrent teaching in prison than the "Portuguese" ones do.

These results emphasize the importance of knowing cognitive and emotional features to understand adults' attitudes towards the recurrent teaching, even in a prison context.

RÉSUMÉ

La société actuelle se trouve au centre d'un constant changement, situation qui n'est pas étrange aux prisons. Celle-ci s'affirme comme une réalité de plus en plus pertinente qui réclame une attention de tous, pour dépasser le problème de la délinquance, laquelle se diversifie vertigineusement, fait qui contribue à l'accroissement du nombre de prisonniers et à l'apparition de plus en plus de nombre de récidives.

L'éducation, elle – aussi, ne pourra pas, comme on constante facilement, rester indifférente à cette foudroyante absence. De cette façon, le présent travail accentue l'importance de rechercher les attitudes des reclus, à propos des prisons, par rapport à l'enseignement d'adultes et de contribuer à la recherche qui est déjà réalisée avec des membres de minorités subjuguées, particulièrement au milieu prisonnier. Ainsi, nos objectifs se dirigent à la compréhension de la dynamique d'attitude, psychologique, relationnelle et comportementale de la minorité recluse de gitane, dans un contexte de comparaison avec des reclus de la majorité lusitane, par rapport à l'enseignement d'adultes dans la prison.

Conscients de nos propos, on a développé l'étude avec 157 reclus, desquels 117 sont des reclus lusitains et 40 sont des reclus gitans, tous du sexe masculin. L'étude a révélé que les reclus prennent plus de valeur l'enseignement d'adultes que les reclus gitans. L'ethnie s'est révélée prépondérante pour l'obtention des résultats et tout indique qu'elle contribue à expliquer le rôle des attitudes des reclus gitans par rapport à l'enseignement d'adultes. Comme il fallait s'y attendre, les reclus gitans révèlent une attitude moins favorable que les reclus lusitains par rapport à l'enseignement d'adultes dans les prisons.

Ces résultats confirment l'importance de variables cognitives et affectives pour la compréhension des attitudes des reclus par rapport à l'enseignement d'adultes, particulièrement au milieu prisonnier.

ÍNDICE

<u>INTRODUÇÃO</u>	14
<u>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL</u>	19
<u>CAPÍTULO I – A PRISÃO</u>	20
<u>1. ORIGEM E EVOLUÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL</u>	22
<u>2. A PRISÃO – UMA ORGANIZAÇÃO</u>	32
2.1. A CULTURA ORGANIZACIONAL NA PRISÃO	34
2.2. INSTITUIÇÕES TOTAIS	36
2.3. CLASSIFICAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES TOTAIS	38
2.4. CARACTERÍSTICAS DAS INSTITUIÇÕES TOTAIS	39
<u>3. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL ACTUAL</u>	40
<u>CAPÍTULO II – O POVO CIGANO</u>	43
<u>1. BREVE RESENHA DA ORIGEM E HISTÓRIA DO POVO CIGANO</u>	45
<u>2. O UNIVERSO CULTURAL DO CIGANO</u>	49
2.1. O NÚCLEO FAMILIAR CIGANO	52
2.2. A MULHER CIGANA	54
2.3. CASAMENTO	56
2.4. RELAÇÕES ENTRE PAIS E FILHOS	58
2.5. A RELIGIÃO CIGANA	59
2.6. O CULTO DOS MORTOS	60
2.7. A LÍNGUA CIGANA	62
<u>CAPÍTULO III – O ENSINO RECORRENTE</u>	65
<u>1. BREVE HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL</u>	66
<u>2. FILOSOFIA DO SISTEMA DO ENSINO RECORRENTE</u>	70
<u>3. NORMATIVOS LEGAIS DO ENSINO RECORRENTE NO CONTEXTO PRISIONAL</u>	71
<u>4. A RELAÇÃO ESCOLA/PRISÃO</u>	74
4.1. O CURRÍCULO ESCOLAR NA PRISÃO	75

4.2. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E O CONTEXTO PRISIONAL	80
4.3. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS UMA ABORDAGEM ANDRAGÓGICA	82
<i>CAPÍTULO IV – ATITUDES</i>	84
1. CONCEITO DE ATITUDES E BREVE EPÍTOME HISTÓRICO	85
2. MODELOS DE ATITUDES	87
2.1. CARACTERÍSTICAS DAS ATITUDES	88
2.2. FUNÇÕES DAS ATITUDES	89
2.3. ATITUDES E SENTIMENTOS CONEXOS	90
3. FORMAÇÃO E MEDIDA DAS ATITUDES	93
<i>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</i>	102
<i>CAPÍTULO V – ATITUDES DOS RECLUSOS LUSOS E CIGANOS FACE AO ENSINO RECORRENTE</i>	103
1. PROBLEMÁTICA	104
2. METODOLOGIA	107
2.1. AMOSTRA	109
2.2. INSTRUMENTO	114
2.3. PROCEDIMENTOS	118
3. RESULTADOS	123
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO PENAL DOS RECLUSOS	123
3.2. ATITUDES DOS RECLUSOS EM RELAÇÃO À ESCOLA NA PRISÃO	128
3.3. MOTIVAÇÕES DOS RECLUSOS EM RELAÇÃO À FREQUÊNCIA ESCOLAR	132
3.4. AQUISIÇÃO DE APRENDIZAGENS	136
3.5. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	139
3.6. NOVAS MEDIDAS A IMPLEMENTAR NO ENSINO RECORRENTE	141
3.7. AVALIAÇÃO GLOBAL DO ENSINO RECORRENTE	143
3.8. MELHORIA DO FUNCIONAMENTO DO ENSINO RECORRENTE	143
3.9. PREFERÊNCIAS DISCIPLINARES	146
3.10. UTILIDADE QUE OS RECLUSOS ATRIBUEM ÀS DISCIPLINAS	148
CONCLUSÕES	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
ANEXOS	171

ÍNDICE de GRÁFICOS

Gráfico 1 – <i>Etnia dos reclusos inquiridos</i> _____	109
Gráfico 2 – <i>Nível de escolaridade que os reclusos frequentam por etnia</i> _____	110
Gráfico 3 – <i>Idade dos reclusos inquiridos</i> _____	112
Gráfico 4 – <i>Idade dos reclusos segundo a etnia</i> _____	112
Gráfico 5 – <i>Estado civil dos reclusos segundo a etnia</i> _____	113
Gráfico 6 – <i>Situação penal dos reclusos por etnia</i> _____	124
Gráfico 7 – <i>Penas aplicadas segundo a etnia</i> _____	125
Gráfico 8 – <i>Tempo de permanência na prisão segundo a etnia</i> _____	126
Gráfico 9 – <i>Tipos de crimes praticados segundo a etnia</i> _____	127

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Plano Curricular para o 1º ciclo _____	76
Quadro 2 – Plano Curricular para o 2º ciclo _____	77
Quadro 3 – Plano Curricular para o 3º ciclo _____	79
Quadro 4 – Idade dos reclusos _____	111
Quadro 5 – Situação penal dos reclusos _____	124
Quadro 6 – A relação entre a etnia dos reclusos e as atitudes destes relativamente à escola _____	128
Quadro 7 – Contribuição factorial dos itens das atitudes dos reclusos em relação à escola _____	131
Quadro 8 – As atitudes dos reclusos relativamente à escola consoante a etnia _____	132
Quadro 9 – A relação entre a etnia dos reclusos e as motivações, ou não, para frequentarem a escola _____	133
Quadro 10 – Contribuição factorial dos itens das motivações dos reclusos em relação à frequência escolar _____	135
Quadro 11 – Motivações dos reclusos em relação à frequência escolar segundo a etnia _____	135
Quadro 12 – A relação entre a etnia dos reclusos e a sua aprendizagem _____	136
Quadro 13 – Contribuição factorial dos itens das aprendizagens que os reclusos adquiriram ou melhoraram _____	138
Quadro 14 – Aprendizagens que os reclusos adquiriram ou melhoraram conforme a etnia _____	138
Quadro 15 – A relação entre a etnia dos reclusos e as dificuldades de aprendizagem relativamente à escola _____	139
Quadro 16 – Contribuição factorial dos itens das dificuldades de aprendizagem dos reclusos em relação à escola _____	140
Quadro 17 – Dificuldades de aprendizagem relativamente à escola segundo a etnia _____	141
Quadro 18 – Novas medidas a implementar no ensino recorrente consoante a etnia _____	142
Quadro 19 – Avaliação do ensino recorrente conforme a etnia _____	143
Quadro 20 – Aspectos que podem contribuir para o melhor funcionamento do ensino recorrente segundo a etnia _____	144
Quadro 21 – Contribuição factorial dos itens dos aspectos que podem contribuir para o melhor funcionamento do ensino recorrente _____	145
Quadro 22 – Aspectos que podem contribuir para o melhor funcionamento do ensino recorrente segundo a etnia _____	146
Quadro 23 – Preferência pelas diferentes disciplinas conforme a etnia _____	147

Quadro 24 – *Utilidade que os reclusos atribuem às disciplinas dentro da prisão segundo a etnia* _____ 148

Quadro 25 – *Utilidade que os reclusos atribuem às disciplinas fora da prisão consoante a etnia* _____ 149

INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser da natureza composto de matéria e especificidades que se encontram ligadas substancialmente.

Esta união faz do ser humano um pequeno universo maravilhoso. Apesar disso ele não vive isolado. É um ser eminentemente social. Só se realiza em parceria e sociedade. Inevitavelmente, possui necessidade de estabelecer relações com os outros. Neste relacionamento o ser humano adquire comportamentos que são a consequência da interação com o mundo que o rodeia e das percepções que tem acerca dele.

É neste contexto que surgem conflitos, que são praticamente inevitáveis em qualquer relação, mas é necessário que o ser humano saiba viver e adaptar-se de forma a encontrar um equilíbrio para a sociedade e para si próprio, como ser equilibrado e equilibrador. A sociedade actual encontra-se em constante mudança, com grandes transformações, que afectaram todos os seus sectores e modificaram profundamente a sua estrutura, a sua organização e até o comportamento de homens e mulheres. Com aspectos positivos e matrizes negativas, o progresso e a modernidade obrigaram a regular as actividades humanas até limites insuspeitos, muitas vezes, inevitavelmente.

Embora a Terra permaneça um espaço vasto e bonito, hoje mais do que nunca é urgente, a sociedade garantir os princípios da máxima inclusão social e da igualdade de oportunidades a todos os indivíduos. A criação de um sistema educativo que inclua todos, sem qualquer tipo de exclusão, deve ser uma prioridade deste sistema; ou seja, é indispensável que a política educativa considere em igualdade todas as modalidades de ensino.

Porém, a configuração do sistema educativo, a preparação administrativa, e toda a orgânica escolar são construídos num tempo e num espaço concretos, por agentes concretos que os produzem e reproduzem e tanto as suas formas passadas como as mais recentes têm sido política e socialmente moldadas, fortemente institucionalizadas e

normativas, mantendo praticamente inalterada uma tradição centrada de poder e de controlo político e administrativo (Lima, 1987).

De facto, vivemos num mundo abstruso e pluralista. Actualmente, encontramos-nos a aprender, a viver e a conviver numa sociedade em que a diferença de género, étnica, linguística, cultural e social são uma realidade. Estamos em presença não apenas de diversidades individuais, mas de diversidades metódicas, emergentes em sociedades pluralistas nas quais nos cabe viver.

A grande lição que podemos retirar é aprender a apreciar essa diferença (o outro), não como objecto de constante ajuizamento, mas antes, como interlocutor no processo de entendimento e como um companheiro. Também as práticas pedagógicas estão dilatadas às questões sociais, culturais, educativas, desportivas, recreativas, históricas...

Um dos meios através do qual se julga ser possível travar situações de intolerância, promovendo o respeito pelos direitos humanos é a educação para a cidadania que abrange vários sectores como a educação para os valores, educação para a reinserção, educação para a cooperação e para o desenvolvimento e a educação multicultural, que veiculam que, cada indivíduo, conservando a sua identidade, se ajuste às alterações da sociedade. Tendo em conta o carácter distintivo do valor como factor activo da cultura, este ostenta-se de maneira simples de descodificar o mundo e de dar importância à essência do ser humano.

Embora privados da liberdade, os reclusos mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, devendo a execução do ensino decorrer de forma a facilitar a sua reintegração na sociedade, preparando a sua reinserção de modo responsável.

A ideia de que o ensino deve promover a valorização do indivíduo, tornando-o um ser autónomo, sem comportamentos desviantes, encontra apoiantes, mas também opositores.

Praia refere que “a escola prepara cidadãos de hoje e para hoje, sim: porém, tem de fazê-lo, necessariamente, a pensar no amanhã” (2000, p. 96). Opinião diferente tem Musgrave (1978), ao referir que raramente a escola consegue mudar os códigos morais da sociedade.

Ainda que não exista uma consonância a propósito dos deveres e das consequências que o ensino adquire na educação dos indivíduos, existem estudos que reforçam de forma imperativa que, a escola deve assumir um papel forte e dinâmico, aliado a uma sociedade em mudança.

Independentemente, da escola ser considerada um agente activo com maior ou menor significado para o alargamento do valor moral da sociedade, o ensino dentro da prisão torna-se imprescindível, mesmo involuntariamente a escola transmite valores (Pires, 1989).

Presentemente, a opinião de que a escola necessita, inquestionavelmente, de ser fomentadora da igualdade, do respeito pela diferença, da aceitação, da pluralidade, da solidariedade, da cooperação, da reintegração, parece ser acolhida e está consagrada para o ensino recorrente nas prisões, modalidade de ensino sobre o qual incide o nosso trabalho, por via da importância que a escolarização pode vir a assumir no futuro destes homens.

Apesar disso, as modificações no ensino não se edificam só com medidas legislativas, ou meras declarações de intenção. É preciso que a sociedade que, à primeira impressão, ousamos dizê-lo, parece-nos sofrer de um défice acentuado de cultura humanista acredite no quão benéfico o ensino se pode tornar na reabilitação destes homens, não descurando, todavia a participação de toda a comunidade educativa sem medos nem constrangimentos. Participação que carece de medidas para ser amplificada, no ponto de vista de que a reinserção “tal como a liberdade, não se impõem, mas constroem-se, organizando-se como tarefa que deve ser, afinal é o cerne da educação” (Figueiredo, 1999, p. 93).

Face a esta realidade e perante a actual situação dos reclusos, na prisão, o nosso trabalho tem como objectivo estudar comparativamente, semelhanças e diferenças quanto às atitudes dos reclusos lusos e ciganos face ao ensino recorrente.

Para realizar este objectivo, dividimos o nosso trabalho em duas partes. A primeira parte consiste em quatro capítulos que operam como sustentáculo no âmbito de princípios, concepções, arquétipos, projectos e experiências que têm simbolizado o sistema prisional, a cultura cigana, o

ensino recorrente e as atitudes. Em poucas palavras enunciaremos as questões principais de cada capítulo.

No capítulo I – A Prisão – Abordamos os antecedentes históricos e as diferentes perspectivas do sistema prisional e dos ideais penais, em Portugal, desde o século XVIII até à actualidade. Aborda-se o paradigma da cultura organizacional da prisão como instituição total com as suas particularidades, concluindo com uma sucinta caracterização do sistema prisional português contemporâneo.

No capítulo II – O Povo Cigano – Faz-se uma abordagem aos vários aspectos da cultura cigana, nomeadamente a sua origem e história, os seus laços familiares, a importância do papel desempenhado pela mulher e do casamento, as relações estabelecidas entre pais e filhos, a forma como vivem a religião e o culto dos mortos, finalmente debruçamo-nos sobre a importância da sua língua.

No capítulo III – O Ensino Recorrente – Faz-se uma abordagem à história e evolução das políticas da educação, em geral, e do ensino recorrente, desde a segunda metade do século XIX até à actualidade.

Define-se ensino recorrente e faz-se uma breve descrição sobre organização pedagógica/administrativa com vista a uma optimização do processo ensino/aprendizagem.

No capítulo IV – Atitudes – Iniciamos este capítulo com algumas considerações sobre as atitudes, nomeadamente, a partir de diferentes constructos, que têm como objectivo conhecer a medição das atitudes dos reclusos lusos e ciganos face ao ensino recorrente.

Analisa-se, equitativamente, os modelos de formação destas, apontando quais as suas principais características e funções.

A segunda parte do nosso trabalho é constituída por um capítulo que configura o estudo empírico realizado nas prisões.

De modo sucinto, mostramos o percurso seguido no projecto, o procedimento, a análise e discussão dos resultados da investigação.

No capítulo V – Iniciamos o capítulo com a problemática do ensino recorrente nas prisões, descrevendo os objectivos a que nos propomos atingir, simultaneamente são levantadas algumas hipóteses para posterior verificação. De seguida, damos a conhecer as nossas opções

Introdução

metodológicas e faz-se a caracterização da nossa amostra a nível sócio demográfico e do contexto em que decorre a nossa investigação, privilegiando a dimensão penal a que os reclusos estão sujeitos.

Nesta sequência apresentamos a análise dos resultados obtidos. Por fim, procede-se ao confronto dos dados obtidos com as hipóteses previamente definidas, o que permitiu chegar a algumas conclusões.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

CAPÍTULO I – A PRISÃO

A PRISÃO

*“A prisão é viver na sombra, no frio,
na dor, é um desespero silencioso...”*

Recluso do Estabelecimento Prisional de Lamego

Do lado exterior, a prisão é o mundo do silêncio. O sítio onde a sociedade circunscreve os seus delinquentes, mais para os esquecer do que para os reintegrar no seu seio. “O sistema prisional não é, nem pode ser, um gueto, colocado fora das fronteiras da sociedade e das suas principais preocupações, nem pode ser relegado, pela desatenção e desleixo de governantes e governados, para uma condição que o transforme em mero depósito de mulheres e homens cujos direitos fundamentais não sejam plenamente respeitados”¹ (2003, p. 85).

Porém, no seu interior encontramos um mundo fervoroso, regido por normas éticas, possuidores de costumes e valores imutáveis, provido de classes sociais, clãs, amizades eternas e ódios irredutíveis, podendo mesmo ser considerada como “um campo micro-social, invulgarmente abrangente e daí tomá-la por uma micro-sociedade” (Cunha, 1994, p.7).

Neste capítulo fazemos uma breve abordagem da história e dos ideais penais, desde o século XVIII até à actualidade.

Para além desta abordagem, este estudo não deixa de ser uma reflexão sobre a prisão como uma organização/instituição total e far-se-á ainda uma breve caracterização do sistema prisional actual, privilegiando uma visão próxima do Relatório Sobre o Sistema Prisional de 2003 da responsabilidade da Procuradoria-Geral da República.

¹ Consultar Relatório da Comissão de Estudos e Debate da Reforma do Sistema Prisional: presidida pelo Prof. Dr. Freitas do Amaral no ano de 2003.

1. ORIGEM E EVOLUÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL

Até ao século XVIII, e numa grande parte dos países, era comum por parte do poder político e judicial o uso de violência física sobre o criminoso. Nos castigos então utilizados, podem-se mencionar as execuções públicas, a amputação de membros, superiores ou inferiores, ou ainda a marcação simbólica do corpo.

Entre os finais do século XVIII e início do século XIX os castigos corporais vão sendo abolidos gradualmente. “... Em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espectáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal” (Foucault, 1996, p. 14).

As primeiras designações do que se podem denominar “sistema penitenciário”, remontam ao século XVIII, em Amesterdão e Filadélfia, ao século XVII em Itália e Espanha e ao século XIX em Génève.

Porém, é nos finais do século XVIII que surgem os modelos penitenciários de forma generalizada. O estabelecimento de Gante organizava principalmente o trabalho penal em torno de obrigações económicas, apoiando-se na circunstância de que “a ociosidade é a causa da maioria dos delitos”. Esta pedagogia, tão vantajosa, restabelecerá no indivíduo perigoso o gosto pelo trabalho, obrigá-lo-á a colar-se num sistema de interesses, no qual o trabalho será mais lucrativo que a preguiça, e formará em seu redor uma pequena sociedade reduzida, simplificada e coercitiva onde aparecerá a máxima “quem quiser viver, deve trabalhar” (Foucault, 1996, pp. 125-126).

No modelo inglês defendem o princípio da regeneração do trabalho aliado ao isolamento como condição fulcral para a correcção. Tal prática data de 1775, com Hanway, que a justificava, sobretudo, por motivos negativos: a promiscuidade na prisão proporciona maus exemplos; possibilidades de evasão, chantagem ou cumplicidade no futuro. Este

A Prisão

arquétipo será promovido com a concordância e especificidades religioso – culturais dos diferentes países, dando origem aos sistemas de:

‖ Filadélfia, em que assentava na prisão celular, com isolamento diurno e nocturno, onde mais útil do que o trabalho era a intimidação e a reflexão na sua correcção moral.

‖ Amesterdão, sistema de Auburn, com isolamento nocturno e trabalho em comum com imposição de silêncio.

Posteriormente, surgiu um outro sistema em Inglaterra, o sistema progressivo, assentando no sistema de Filadélfia, ou seja, no isolamento celular, ao trabalho em comum e à liberdade condicional. Este sistema pressupõe que a prisão criasse uma função reintegradora do indivíduo, tendo a preocupação de o preparar para uma liberdade progressiva, alcançada em quatro etapas: na observação em isolamento total; na distribuição dos condenados segundo o crime que cometeram; no regime de confiança, com contacto com o exterior e por fim a liberdade condicional.

Ao longo do século XIX, surgiram várias correntes de diferentes pensadores que se interligavam. No entanto, Bentham faz uma síntese exaustiva sobre esta temática.²

Na segunda metade do século XIX, a criminalidade (de uma forma geral) passa a ser entendida como um problema social, como algo que afecta a sociedade em geral e não tanto um problema que diz respeito fundamentalmente a um ofensor e à sua vítima. Assim sendo, novas ideias sobre as penas começam a ser questionáveis.

Por toda a Europa, desde o início do século, a reclusão num estabelecimento prisional tornou-se a pena mais defendida. Giddens refere que o pensamento da época era “O encarceramento é uma forma de punir os malfeitores e de proteger os cidadãos das suas acções” (2000, p. 232). Esta ideia alimentava o sonho de recuperação do indivíduo considerado criminoso. “O princípio subjacente ao sistema prisional é o de “melhorar” o

² Jeremy Bentham, em 1776 publicou *Fragment, on Government*, um ataque aos comentários de Sir William Blackstone sobre as Leis da Inglaterra, no qual delineou a sua filosofia radical. No *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (1789) ele explicou que o objectivo da lei era “alcançar a maior felicidade para o maior número”.

indivíduo de maneira a que este possa ter um papel digno e decente na sociedade” (Giddens, 2000, pp. 232-233).

Uma das vias que pensavam ser possível recuperar o criminoso era afastar os indivíduos das influências externas, num espaço fechado, esta ideologia baseava-se no projecto de regeneração individual e social defendida por utilitaristas e filantropos.

Em suma, Gonçalves citando Foucault, concluiu que:

“A evolução do sistema penal fez-se de acordo com uma dinâmica que tende, numa 1ª fase, a eleger o corpo do condenado como objecto último da aplicação da lei, para posteriormente atribuir ao sofrimento psicológico o privilégio de ser eleito dessa mesma acção” (Gonçalves, 2000, p.159). Inicialmente exercia-se a punição através de castigos na praça publica, como demonstração do não cumprimento da lei, mais tarde, considera-se o isolamento dos delinquentes como a “única terapêutica capaz de isolar os indivíduos perniciosos à sociedade, para numa terceira fase, a legislação prisional passar a reconhecer que não basta isolar os indivíduos da sociedade para prevenir a comunidade” (Gonçalves, 2000, p.159). Cria-se a consciência de que é necessário e urgente intervir, eventualmente, ensiná-los e não apenas isolá-los. Este período de reeducação pelo trabalho apela à mudança da personalidade e simultaneamente, à obtenção de capacidades interpessoais, sociais e de trabalho, capazes de possibilitar a recuperação da liberdade com êxito. Pode-se pois referir que, inicialmente se progrediu com o objectivo da supressão das punições ofensivas ou violentas, edificando-se ao mesmo tempo estabelecimentos prisionais providos de melhores condições higiénicas. “Ao mesmo tempo, é posta a tónica na necessidade de separação e classificação dos reclusos (quanto ao sexo, idade, tipo de pena, grau de perigosidade, etc.), bem como na regeneração pelo trabalho e no seu acompanhamento, quer por pessoas de assistência religiosa, quer assistência social...” (Gonçalves, 2000, p.159).

Em Portugal, ao longo da segunda metade do século XIX, o tema sobre o crime surge como uma nova preocupação tanto para a sociedade como para os estudiosos de então. Gradualmente, vai-se transformando

num tema de reflexão e debate, de modo mais ou menos premente e duradouro, com seguidores com diversos conceitos de crime.

Segundo Galtung³, sempre que existem modificações, na sociedade, em geral, estas impulsionam, fortemente novas medidas a adoptar a nível social, como necessidade intrínseca à sociedade.

No despertar do processo de industrialização, modernização e urbanização, e sob o auspício do liberalismo a principal pena prevista pela legislação penal é a privação da liberdade. A reclusão num estabelecimento prisional do indivíduo que praticara determinado crime era apreciada, como uma pena recomendada e útil, pois o sofrimento do recluso com a perda de liberdade implicava a regeneração do indivíduo através da reflexão que lhe era imposto pela sua separação com o exterior.

No final do século XIX estes ideais vão abrando e concedendo espaço aos princípios defendidos pela “escola penal positiva”, com novas concepções sobre o crime, e a forma como se devia lidar com os indivíduos que cometiam delitos.

As ideias da “escola penal correccionalista”, ou “escola clássica” do direito penal, saídas do Iluminismo, vão exercer uma influência vagarosa no pensamento em Portugal dos ideais penais relativamente ao crime e à sua penalização. Beccaria (1998) autor deste pensamento, é mencionado como tendo revolucionado a forma de perceber o crime e o modo como este devia ser penalizado, sugerindo que toda a pena não fosse um acto de violência praticado por um ou vários indivíduos contra um indivíduo em particular, mas que a pena a aplicar deveria ser principalmente pública, adaptada às circunstâncias, proporcional aos delitos, de acordo com as leis. Ainda que, a pena de morte fosse mantida (de um só golpe e num só momento), proibem-se as penas corporais.

Em 1888, Castelo Branco, director da única Penitenciária em todo o país, que se situava em Lisboa, afirmou que em Portugal surgiam novas tendências para “modificar as leis penais no sentido das doutrinas beccarianas e de um sentimento humanitário”, o que permitia “à

³ Johan Galtung é um pacifista norueguês e uma das maiores autoridades em matéria de ciência da paz. Fundou o Instituto Internacional de Pesquisa sobre a Paz de Oslo, em 1959.

penalização uma feição moralmente reformadora dos criminosos” (pp. 84, 88).

Na segunda metade do século XIX, Levy Maria Jordão (1975), define o crime como uma perturbação do estado de direito. Tem a preocupação de avaliar a eficácia e validade das penas, alia-se também ele ao optimismo correcionalista simultaneamente idealizado pelos juristas da época, vendo na pena um modo de recuperar moral e juridicamente o indivíduo socialmente decadente.

Passado pouco tempo, Silva Ferrão manifesta já um conceito relativista de crime ao referir que a ideia de crime e a criminalização de determinados actos se encontra subordinada às “necessidades e convivências sociais”, dependendo de um determinado momento e numa sociedade concreta. Crê que a acção da sociedade deve recair na prevenção e que o seu desleixo ou incapacidade na prevenção a leva a ter de dispor em prática providências punitivas. Passa a qualificar o crime como uma “enfermidade”, e pensa que as penas devem ser pensadas e aplicadas com um “remédio” e o local do seu cumprimento “não é mais do que um hospital.” É apologista de que o indivíduo nunca deve perder a sua natureza humana e de cidadão, acredita na capacidade que a prisão tem em “regenerar delinquentes” (1856, pp. XV, XXI e XLI).

Opinião igual manifesta Aires de Gouveia que afirma “O cárcere não é uma enxovia metálica, é um hospital racionalmente construído: o denunciado não arrastará ali pesados grilhões, não ouvirá blasfémias de malfeitores, não será corrompido física e moralmente, nem sairá afinal com o estigma de vilipêndio: muito pelo contrário, ficará livre dentro da sua enfermaria com todos os cómodos possíveis, isolado de toda a influência corruptora do seu espírito e corpo, suavizado continuamente pela voz moralizadora da religião e sairá, logo que a sua reforma se manifeste plena” (1860, pp. 36-37).

No seguimento deste pensamento, fortalece-se em Portugal, como no resto da Europa, medidas que tendem à construção de novos estabelecimentos prisionais em concordância com os princípios definidos na regeneração do delinquente.

Seguindo esta orientação são mandados diferentes observadores a vários países com o objectivo de visitarem estabelecimentos prisionais e penitenciários e descreverem os progressos nesta temática. Sousa Azevedo apresenta, em 1857⁴, um relatório sobre a sua viagem, concluindo que o melhor meio para regenerar o delinquente seria através da educação, auto-reflexão, e pelo trabalho. Outros lhe seguiram entre eles Aires de Gouveia com relatórios similares.

Cerca de três anos depois, em 1860, João Martens preocupa-se com uma maior implementação do ideal penal “Hoje a sociedade satisfaz-se com a reabilitação daqueles que a ofenderam. (...) A emenda dos culpados apresenta um espectáculo mais próprio da civilização de que gozamos, do que esses velhos exemplos em que se fazia descer a humanidade à última escala da degradação. A pena, desligada da ideia de reabilitação degrada o homem que a sofre, e a sociedade que a impõe.” (p. 85).

A pena de morte era ainda contemplada na lei, muito embora todas as condenações à pena capital se traduzissem em prisão perpétua ou em degredo perpétuo. Neste sentido Barjona de Freitas⁵, apresenta e defende, em 1867, na Câmara dos Deputados a reforma penal que prevê a abolição da pena de morte em Portugal: “A perpetuidade das penas supõe a incorrigibilidade dos delinquentes. É a condenação irrevogável. E à luz dos princípios que hoje dominam a penalidade, as penas devem tender não só a punir o mal perpetrado, senão também a corrigir e reformar o criminoso.”

Todavia, o país não reunia os requisitos imprescindíveis para suportar e levar por diante as medidas defendidas. As condições deterioradas das prisões em Portugal, a sua escassez em quantidade e inconformidade relativamente à sua finalidade são constantes. Os poderes públicos esforçam-se em criar propostas de medidas e diligências de modo a transpor o problema. Juntamente com os homens do poder decretam duas linhas coincidentes de actuação: a primeira, o melhoramento e recuperação dos antigos estabelecimentos prisionais de modo a adequa-

4 Relatório apresentado ao Ministério da Justiça em 20 de Abril, pelo Ajudante do Procurador Régio..., Lisboa.

5 Barjona de Freitas, “Discurso na Câmara dos Deputados”, Diário do Governo, de 1 de Março de 1867.

los aos novos ideais penais. Em segundo lugar, construir edifícios novos, criados e pensados para que neles fosse realizável promover um sistema de reclusão e isolamento do detido. Porém, como é tónica em muitas outras temáticas da acção governativa da época, era necessário muito mais empenho, do que meras intenções.

As condições dos estabelecimentos prisionais não melhoram e vão deteriorando-se de forma veloz chegando mesmo Sousa Azevedo a afirmar a que os “presos saem piores do que entram; longe de se reformarem, amestram-se no crime e modos de o executar” (1857, p. 65). Diversos autores narram a falta de alimentação, de higiene, a promiscuidade, a superlotação e o abuso a que alguns reclusos estão submetidos, apelidando mesmo a prisão como “a escola do crime”.

Calisto (1860) considera as prisões como “um mal necessário”, mas narra as mesmas críticas apresentadas por outros estudiosos, enfatizando os maus-tratos praticados e a forma como os carcereiros discriminam os ricos dos pobres. Sugere a edificação de novos estabelecimentos prisionais, onde os reclusos, devem ser separados segundo o sexo, a idade, o tipo de crime praticado, a duração da pena e o grau de perigosidade, usufruam de boas condições de higiene, uma boa alimentação e a prática de trabalho remunerado.

Muito se fala, estuda mas a concretização de novas medidas é lenta e sistematicamente adiada.

A lei de 1 de Julho de 1867⁶, introduziu o sistema penitenciário, com isolamento celular permanente, e abolia a pena de morte. Aires de Gouveia é um verdadeiro apoiante desta medida como a condenação dos trabalhos públicos e o degredo. Segundo ele estas penas seriam desumanas, em nada contribuía para a recuperação do delinquente, além de originar “a falsíssima ideia de que o trabalho é castigo, é baixeza, é vilania” (1860, p. 62). Também Levy Maria Jordão (1861) apoia que a pena de prisão seja a única usada, admitindo porém, o passadio da pena de mudança para África, para punir os delitos de menor gravidade.

⁶ Aprovada pela Carta de Lei de 1 de Julho de 1867. Reforma penal importante, pois é abolida a pena de morte para os crimes civis, tornando Portugal não o primeiro mas um dos primeiros países a abolir a pena de morte no campo civil.

Foi a Reforma Penal e Prisional de 1 de Julho de 1867 que aprova a construção de três cadeias penitenciárias: uma em Lisboa, outra no Porto ambas destinadas a indivíduos do sexo masculino, a terceira é também situada no Porto, no entanto é destinada a pessoas do sexo feminino.

Cerca de duas décadas depois com o decreto 20 de Novembro de 1884, cria-se o Conselho Geral Penitenciário que funcionará junto da Penitenciária de Lisboa e deverá acompanhar a implementação do regime penitenciário em Portugal. Simultaneamente, publica-se o “Regulamento Provisório da Cadeia Geral Penitenciária do Distrito da Relação de Lisboa”, onde se define o regime a adoptar em Portugal. Os reclusos a cumprir pena na Penitenciária de Lisboa passarão a estar submetidos ao regime de isolamento e separação total. Somente lhes era permitido comunicar com os funcionários da cadeia e eventualmente poderiam receber visitas se estas fossem consideradas como uma mais valia para a sua regeneração moral. O trabalho era obrigatório, mas tendo em conta as suas capacidades e aptidões. Aos presos seria fornecida a instrução primária. Fora das celas era imperioso o uso de um capuz que tapava o rosto dos condenados e assim não viam nem seriam vistos pelos restantes condenados.

Em 1885, a Penitenciária de Lisboa recebe os primeiros condenados. Todavia as críticas ao funcionamento da instituição não são abonatórias “Pretender que a clausura celular transforme sempre um criminoso num homem de bem, é navegar sem leme nem bússola no mar vastíssimo de uma teoria sentimental.”⁷

Os sentimentos de impotência perante a sociedade era generalizada, pouco ou nada tinham melhorado as condições dos condenados, estes estavam à mercê de intenções, objectivos e experiências políticas, que em nada os favorecia.

No início do século XX, Rocha descreve a visita que fez à Penitenciária de Lisboa como um lugar imundo e sinistro e acrescenta “a impressão de que esse regime mal pode regenerar e muito contribui para o

⁷ A propósito da obra de António Azevedo Castelo Branco (1888). Estudos Penitenciários e Criminais, in Revista de Educação e Ensino, vol. III, Lisboa, p. 263.

desarranjo mental e para o enfraquecimento do recluso” (1906, pp. 180, 187). E conclui “um cadáver galvanizado que as mais das vezes se restitui à sociedade, que se coloca além do portão e se manda caminhar para a cidade” (1906, pp. 180, 187).

Este regime de reclusão vigora desde 1885, até Dezembro de 1913, sendo substituído pelo regime auburneano. As principais diferenças são: o trabalho é feito em comum durante o dia, sendo os detidos isolados durante a noite. Existiam reclusos que leccionavam aos companheiros que estavam mais atrasados do que eles, sempre com a vigilância dos guardas. Nesta época enfatizou-se o trabalho e a formação profissional, sendo mesmo colocados professores para leccionar e as oficinas começaram a dar lucro, os condenados começaram a ser remunerados pelo seu trabalho, muito embora a remuneração fosse quase insignificante.

A 14 de Dezembro de 1927 é instituída um novo regime onde o problema da edificação das cadeias é reconsiderado e surgiu uma fórmula – as multas criminais – destinada à construção de cadeias especiais e com o intuito de colaborar com as Câmaras na construção das cadeias comarcas.

Após um ano estabeleceu-se que no edifício do Aljube seria instalada uma cadeia para delinquentes e políticos, seguindo-se outras construções.⁸

A grande mudança no sistema prisional, é em 1936 designada pelo decreto-lei nº 26643, de 28 de Maio.

A principal consequência deste decreto foi a concessão da liberdade condicional na execução das penas.

O diploma de 1976, previa a realização de inquéritos, relatórios sobre a personalidade e forma de vida do recluso, permitia ainda, elaborar planos individuais de tratamento penitenciário. Abrange também o problema do trabalho prisional, e a forma possível de combater alguma ociosidade, preocupa-se com a assistência moral e material dos reclusos, durante o período que se encontram reclusos e depois desse mesmo período bem como das suas famílias.

⁸ Consultar decreto nº 20877 de 13 de Fevereiro de 1932 e decreto nº 26539.

A Prisão

Por decreto-lei nº 268/81⁹ cria-se a Direcção dos Serviços de Educação, Ensino e Serviço Social, alicerçado e reforçado com o decreto-lei 319/82,¹⁰ com a fundação do Instituto de Reinserção Social, tornando-se autónomo dos serviços prisionais.

A partir da década de 80, verifica-se em Portugal a reorganização dos serviços, que têm a seu cargo as medidas da liberdade.¹¹

O Código Penal de 1982 simbolizou o início de uma nova era em termos de uma administração da justiça em Portugal, aceitando a dignidade do delincente e conceder à pena um propósito de ressocialização.

Muitas foram as leis soltas que surgiram posteriormente a complementar e a renovar o decreto-lei 265/79, entre os quais o decreto-lei 268/81 e o decreto-lei 58/95 de 31 de Março.¹²

Recentemente, mais concretamente em 2002 iniciou-se uma nova fase no sistema penal, com o uso da pulseira electrónicas, nas 38 comarcas das zonas de Lisboa e Porto e foi utilizada em substituição da prisão preventiva.

Em Maio de 2005 o secretário de Estado da Justiça disse estarem criadas as condições para que as pulseiras electrónicas, sejam estendidas a todo o país. No total serão disponibilizadas mais de 700 pulseiras, o que deverá acontecer ainda este ano. José Rodrigues refere que “(...) isto significa uma poupança por parte do Estado, mas também uma garantia de que mantemos o combate à criminalidade com pessoas inseridas no meio social.”¹³

9 Decreto-lei nº 268/81 de 16 de Setembro.

10 Decreto-lei 319/82 de 11 de Agosto.

11 Consultar decreto-lei 265/79 de 1 de Agosto, com alteração do decreto-lei nº 49/80, de 22 de Março e decreto-lei 414/85 de 18 de Outubro.

12 Este decreto-lei estabelece a divisão dos estabelecimentos prisionais em: Centrais e regionais, Especiais e Cadeias de Apoio.

13 Notícias TSF “On-line” de 3 de Maio de 2005.

2. A PRISÃO – UMA ORGANIZAÇÃO

O ser humano, enquanto “ser racional e pensante”, tem consciência dos seus actos e liberdade para os executar. Porém, se tivermos em conta a lição da história, rapidamente nos apercebemos que uma das características que tem vindo a transformar as sociedades é o aumento da delinquência.

Ao longo dos tempos, profundas alterações na sociedade conduziram à necessidade urgente, desta se organizar, na procura de estratégias e objectivos dissuasores, na resolução destes conflitos, da interacção entre grupos.

Um dos conceitos de organização de Schein, citado por Bilhim, é a “coordenação racional de actividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objectivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão de trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade” (1996, p. 22).

A prisão é por excelência uma organização, nela existem inúmeras pessoas a interagir num espaço confinado aos muros e portões. Existe um conjunto de regras que são cumpridas por todos, de modo a permitir que tudo funcione à sua volta.

Pensamos que podemos descrever as prisões como uma organização formal, burocrática, hierarquizada, com relações impessoais, com objectivos bem concretos e definidos.

Segundo Gonçalves a prisão é uma organização “onde impera uma forte hierarquização e onde o controlo e a disciplina são factores preponderantes” (1993, p.70). Para este autor, “esta dependência e instrumentalização recíprocas são particularmente evidentes e absorvem quase toda a vida dos indivíduos que, mesmo quando estão noutros contextos, dificilmente, se conseguem desapegar do programa da prisão” (idem).

Giddens define uma organização como “um vasto grupo de pessoas, estruturado em linhas impessoais e constituído para se

alcançarem objectivos específicos” (2000, p.349). Contudo, refere que no caso das prisões, o sucesso na reabilitação dos presos não é manifestamente notório, porém, estas podem contribuir para a dissuasão de outros indivíduos a cometer crimes.

Para Chiavenato, (1976) toda a organização opera em determinado meio ambiente e a sua existência e continuidade resultam do modo como ela convive com esse meio. Assim sendo, ela deve ser estruturada e dinamizada em função das condições e circunstâncias que caracterizam o meio onde ela opera. Afirma ainda, que nem todos os autores coincidem na sua definição, outros defendem diferentes abordagens sobre o Desenvolvimento Organizacional, surgindo deste modo diversas teorias sobre a organização.

Segundo este autor, os diferentes modelos de Desenvolvimento Organizacional, incidem principalmente, em quatro variáveis:

1. **O meio ambiente**, evidenciando a agitação ambiental, os avanços científicos, os avanços tecnológicos das comunicações, o choque dessas transformações sobre as instituições e os valores sociais, etc.
2. **A organização**, abordando o choque causado tendo em conta a agitação ambiental, as características indispensáveis, a força e maleabilidade para sobreviver em meios activos e alteráveis, onde aparecem novas tecnologias, novos valores sociais, novas expectativas, em suma, ambientes onde os resultados adquirem uma menor durabilidade, etc.
3. **O grupo social**, atendendo a aspectos de liderança, de comunicação, de relações interpessoais, de conflitos, entre outros.
4. **O indivíduo**, enfatizando as motivações, as atitudes, as expectativas, etc.

Estas quatro variáveis dos diferentes modelos de Desenvolvimento Organizacional são abordadas enfatizando o seu inter-relacionamento e em simultâneo a sua interdependência.

Reportando-se as estas principais variáveis (meio ambiente, organização, grupo social e indivíduo) uma multiplicidade de autores

analisaram-nas de forma a poderem investigar a sua interdependência, diagnosticar a conjuntura e intervir ora em variáveis estruturais ora em variáveis comportamentais, para que uma transformação possibilite alcançar tanto os objectivos organizacionais quanto individuais (Chiavenato, 1976).

2.1. A Cultura Organizacional na Prisão

Na antropologia define-se “cultura” como conhecimento da diversidade do comportamento humano através do estudo comparativo das formas de vida, da estrutura social, das crenças e do meio de comunicação simbólica.

A sociedade e as suas componentes estruturais não são um sistema, mas está sujeita a constantes evoluções e mudanças.

Os modelos culturais não se transmitem biologicamente. Cada nova geração aprende as normas da organização em que está inserida. A cultura organizacional é um processo em que os membros da colectividade aprendem os modelos da sua organização, assimilam e os transformam nas suas próprias regras pessoais de vida.

A associação de cultura a uma organização é um acontecimento relativamente novo. A denominação “cultura organizacional” surgiu ocasionalmente na literatura inglesa, na década de 60, como sinónimo de clima. Segundo Bilhim (1996) foi um professor de inglês, chamado Pettigrew, que escreveu um artigo na revista *Administrative Science Quarterly*, em 1979 e introduziu “na literatura científica e académica dos E.U.A a temática de cultura organizacional.” Posteriormente, esclareceu que a finalidade “foi exactamente transportar para a literatura de organizações e gestão os conceitos já testados e em uso na antropologia” (Oliveira, 1996, pp.136-137).

Chiavenato, (1976) defende que as organizações para que possam sobreviver e se desenvolver, para que exista a revitalização e renovação, é necessário que haja uma mudança na cultura organizacional.

Segundo Aubert a cultura organizacional “é portanto um conjunto de pessoas que mantêm um relacionamento mútuo, coerente e não uma colecção de características diferentes” (s/ data, p. 375).

Bilhim refere que ao falarmos de cultura organizacional “está-se a referir à cultura dominante, à macro visão da cultura que confere à organização a sua personalidade distinta” (1996, p. 170).

Segundo este autor a cultura organizacional pode ser analisada tendo em conta diferentes níveis:

1. **Nível** - Reporta-se aos aspectos visíveis e tangíveis, como por exemplo, a arquitectura dos edifícios da organização, a tecnologia usada, o modo de falar, de vestir, e de se comportar.
2. **Nível** – Relaciona-se com os valores, o qual para ser percebido necessita de um maior nível de consciência pelos diferentes actores organizacionais.
3. **Nível** – É representado pelos pressupostos básicos.

Todavia, considera o 1º nível pouco fiável. Os dados são fáceis de obter mas difíceis de compreender.

Quanto ao 2º nível e com o intuito de analisar o motivo porque a organização toma tais procedimentos recorre-se aos valores. Todavia, os valores são complicados de averiguar e de observar directamente. Temos de ter sempre presente de que estamos a lidar com os valores com os quais a organização tenciona que lidemos, ou seja, os seus valores manifestos: o que as pessoas mencionam como valor é o que elas idealizam que fosse a razão do seu comportamento e, algumas vezes, estabelece uma racionalização do seu próprio comportamento.

No 3º nível é necessário pesquisar os pressupostos básicos subjacentes, os quais são caracteristicamente inconscientes, mas na verdade originam o modo como os elementos da organização compreendem, pensam e sentem. Estas presunções são elas mesmas respostas apreendidas que deram origem aos valores manifestos.

Para Peters e Waterman, citados por Bilhim “a cultura é uma noção forte que as organizações têm entre si mesmas como entidades, a qual se reflecte nos seus próprios valores, histórias, mitos e lendas. As

companhias de excelência são marcadas por fortes culturas, tão fortes que ou se penetra nelas ou se tem de sair” (1996, p. 169).

Portanto, tomando a cultura como uma variável organizacional, o conceito principal é apreender as normas, os valores e crenças que estão subjacentes à vida organizacional e como consequência do processo de socialização e ajustamento mútuo. Ainda citando Bilhim, Schein considera que “a cultura, neste sentido, é um produto da aprendizagem, da experiência do grupo. A cultura é algo que a organização “tem”” (1996, p. 169).

Cada organização é um sistema complexo e humano, com características próprias, com a sua própria cultura e com sistema de valores que determinam os sistemas de informação e os procedimentos de trabalho (Chiavenato, 1976).

Há diferentes formas de desenvolvimento e aperfeiçoamento das organizações.

Tendo em conta este autor, o principal mecanismo para desenvolver e melhorar uma organização, consiste na educação comportamental, enfatizando as relações interpessoais, pretendendo a adaptação do indivíduo ao grupo ou ambiente onde se insere, de modo a reconhecer-se nas relações existentes, e contribuir para o funcionamento da organização.

2.2. Instituições Totais

As instituições existentes são de índole distinta e os arquétipos organizacionais admitidos também o são, como podemos constatar através da breve análise à Teoria das Organizações.

De seguida, é nossa pretensão abordar uma instituição em particular (as prisões), o seu modelo organizacional, tendo sempre em linha de conta as suas particularidades. Esta abordagem será efectuada sobretudo do ponto de vista sociológico.

As instituições podem ser consideradas locais, tais como agrupamentos de salas ou de edifícios em que ocorrem actividades de um determinado tipo. Porém, em sociologia não existe uma definição

adequada para a sua classificação, dada a multiplicidade de instituições com diferentes características como empresas, escolas, hospitais, etc.

A instituição total simboliza uma barreira à relação social com o mundo exterior. “Toda a instituição conquista parte do tempo e do interesse dos seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda a instituição tem tendências de fechamento” (Goffman, 2003, p.16).

Na sociedade ocidental constatamos que existem instituições umas mais isoladas do que outras. O seu isolamento ou o seu carácter total é muitas vezes representado através do obstáculo à relação social com o mundo exterior “e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, focos, água, florestas ou pântanos” (Goffman, 2003, p.16).

Conclui assim, que Estabelecimentos com estas características denominam-se instituições totais.

O indivíduo ao entrar na prisão começa por renunciar ao seu EU “começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e a profanação do eu” e enceta pelo renascimento de uma nova personalidade “começa a passar por mudanças radicais (...) composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros significativos para ele” (Goffman, 2003, p. 24).

Acerca do sistema fechado, Foucault acentua que este torna-se infrutuoso, visto que: “as prisões não diminuem a taxa de criminalidade; (...) a detenção provoca a reincidência, (...) a prisão não pode deixar de fabricar delinquentes; (...) a prisão torna possível, ou melhor, favorece a organização de um meio de delinquentes, solidários entre si, hierarquizados, prontos para todas as cumplicidades futuras (...). Enfim, a prisão fabrica indirectamente delinquentes, ao fazer cair na miséria a família do detento” (1996, p. 271). Segundo o ponto de vista deste autor a prisão serve para proteger a sociedade e não para beneficiar ou ajudar o delinquente.

Goffman refere ainda que a instituição total é “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período

de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (2003, p.11).

Ainda segundo este autor “as prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideremos que o aspecto característico de prisões pode ser encontrado em instituições cujos participantes não se comportaram de forma ilegal” (Goffman, 2003, p.11).

2.3. Classificação das Instituições Totais

Goffman (2003) agrupa, as instituições totais da nossa sociedade em cinco categorias:

1. Instituições fundadas para cuidar de indivíduos que, segundo se pensa, são impossibilitados e inofensivos; por exemplo casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes;
2. Instituições criadas para tratar de indivíduos julgados incapazes de cuidar de si mesmos e que colocam em risco o bem-estar da comunidade, apesar de não ser intencional; é o caso dos sanatórios para tuberculosos, dos hospitais para doentes mentais e leprosários;
3. Instituições criadas para proteger a comunidade contra perigos intencionais e o bem estar dos indivíduos que se encontram neste tipo de isolamento não constitui o problema imediato; por exemplo cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra e campos de concentração;
4. Instituições organizadas com o intuito de executar de forma mais adequada qualquer tarefa de trabalho, que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais; por exemplo quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho e colónias;
5. Por último existem estabelecimentos com a finalidade de servir de refúgio do mundo, ainda que frequentemente sirvam como locais de instrução para religiosos; como por exemplo abadias, mosteiros, conventos e outros claustros.

Afirma ainda, que esta classificação das instituições totais não é clara ou exaustiva mas permite-nos conhecer de forma geral os tipos de instituições totais mais típicas da nossa sociedade e dentro deste âmbito, estão incluídas as prisões, instituição na qual recai o nosso estudo.

2.4. Características das Instituições Totais

Ao falar-se de características comuns, temos de ter em conta que nenhuma das características que serão referidas afiguram-se próprias às instituições totais e nenhuma parece compartilhada por todas elas. O que diferencia as instituições totais é o fenómeno de cada uma delas mostrar em intenso grau, muitos itens dessa família de atributos (Goffman, 2003).

Uma tendência elementar da sociedade moderna é que o indivíduo visa efectuar as suas actividades em diversos locais, com diversos interlocutores, sob diferentes autoridades e sem um projecto lógico. O factor central das instituições totais, segundo Goffman, pode ser descrito com a ruptura das dificuldades que geralmente separam essas esferas da vida.

⌋ Todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade;

⌋ Cada fase da actividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto;

⌋ Todas as actividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horário pois uma actividade leva, em tempo pré-determinado à seguinte e toda a sequência de actividades é imposta por cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários;

⌋ As várias actividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planeado para responder aos objectivos oficiais da instituição.

Individualmente, tais factores existem noutros locais além das instituições totais. Porém, a utilização de tais estratégias são, sob diversos

aspectos, voluntários e existe uma atenção redobrada para que o fio da autoridade não se alongue a eles.

Outro factor a ter em conta, segundo Goffman é quando os indivíduos “se movimentarem em conjuntos, podem ser supervisionados por um pessoal, cuja actividade principal não é orientação ou inspecção periódica, tal como ocorre em muitas relações empregador – empregado, mas vigilância” isto é, todos devem cumprir nitidamente o ordenado “sob condição em que a infração de uma pessoa tende a salientar-se diante da obediência visível e constantemente examinada pelos outros.” (2003, p. 18)

Também Foucault (1996) classifica a prisão como uma instituição severa, rígida que tem como finalidade a privação da liberdade e a modificação técnica dos indivíduos, sustentada por um sistema legal.

3. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL ACTUAL

Dadas as complexas circunstâncias, os diversos campos de acção no sistema prisional, tencionamos fazer a nossa abordagem tendo em conta o Relatório Sobre o Sistema Prisional de 2003, da responsabilidade da Procuradoria-Geral da Republica.

Segundo o relatório não existem diferenças significativas no funcionamento dos estabelecimentos prisionais. Referindo mesmo que, existiu uma melhoria expressiva até ao ano de 1998, o que não se constatou depois desse ano, como tal, considera-se “o juízo formulado a respeito da realidade existente neste último ano muito negativo”¹⁴ (2003, p. 21).

Ao longo dos anos tem-se verificado uma contenção a nível orçamental, acentuada ultimamente tendo em conta o panorama actual do país.

¹⁴ Consultar Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República.

Um dos factores onde foi visível a melhoria das condições básicas dos reclusos foi a redução no uso do “balde higiénico”. Todavia, ainda persistem condições de vida, encaradas como indignas para qualquer ser humano.

O processo da análise legislativa tem ficado aquém das expectativas, dada a sua lentidão, desde 1998.

A sobrelotação dos estabelecimentos prisionais continua a ser uma problemática, à qual o sistema não consegue corresponder, desde as últimas décadas. “Torna-se um problema insolúvel e um sorvedouro de recursos, se atrás de vagas construídas outras vierem a ser carecidas”¹⁵ (2003, p. 24).

Nas duas últimas décadas e meia, a população reclusa mantém um crescimento acentuado com características similares. Ao longo destes anos também se constataram mudanças na legislação aos mais diversos níveis. Contudo, aparentemente nada se alterou em termos quantitativos, tendo em conta o aumento da população reclusa.

Após o 25 de Abril e com o decreto-lei 259/74 de 15 de Junho, possibilitou alcançar um número reduzido de reclusos, que também esteve relacionado com o início na emigração da década de 60 e pelos efeitos da guerra.

Ao contrário do que revela o número de crimes praticados no nosso país, Portugal apresenta uma das mais elevadas taxas de encarceramento da Europa. Pode contrariar este facto o perdão das penas relacionado com as visitas do Papa, em 1982 e 1991, a tomada de posse de novos Presidentes da República e ainda as comemorações do 25 de Abril. No entanto, o número de reclusos nas prisões é rapidamente restabelecido.

Segundo o relatório, a sociedade não é beneficiada pelo agravamento das penas “nem pela inutilidade dos dias” passados numa prisão, mas antes que a penas “sirvam para alguma finalidade positiva”¹⁶ (2003, p. 27).

Um outro factor que contribui em larga escala para a sobrelotação das cadeias portuguesas é o uso e tráfico de estupefacientes, a prisão

15 Consultar Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República.

16 Ibid.

preventiva que se alonga muito além do que devia e a grande concentração urbana que, se tem vindo a verificar nas últimas décadas.

A reinserção manifesta um dos meios mais eficazes para evitar as elevadas taxas de encarceramento, um trilha a adoptar, será a “análise dos sistemas de outros estados Europeus, a verificação do que as estatísticas penitenciárias a esse respeito indicam”¹⁷ (2003, p. 27).

É sugerido que o tempo deva ser aproveitado, de modo frutífero para a reaprendizagem de um determinado modo de vida, o que não se verifica até porque as motivações são fracas e as ocupações não envolvem grande parte das instituições públicas. Este deve ser um potencial desenvolvido e que pode dar os seus frutos.

Quanto à questão da saúde foram dados passos muito importantes e significativos. Porém, quanto às doenças infecciosas, como por exemplo a SIDA, e a hepatite B, persiste a falta de “disponibilização de meios materiais e conteúdos que minimizem o risco em situação de confinamento mais parecendo que se persiste em confiar no discernimento de quem, porventura e apesar dos esforços, não o possui verdadeiramente para uma decisão informada”¹⁸ (2003, p. 31).

Igualmente, o tráfico de drogas deve ser combatido de forma árdua e no recurso a equipamento que possa facilitar detectar o possível traficante, desde “no recurso a meios externos ao sistema, designadamente dos cinotécnicos das forças de segurança, e na escrupulosa observância do mais estrito sigilo na preparação de acções de revista, que devem ser mais frequentes e abrangentes do que têm sido”¹⁹ (2003, p. 22).

Quanto à população reclusa verifica-se que existem mais homens do que mulheres, mais jovens que indivíduos de meia-idade e sobretudo que idosos, a grande maioria dos reclusos é lusa, existem diversas etnias, entre elas a cigana.

¹⁷ Consultar Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

CAPÍTULO II – O POVO CIGANO

O POVO CIGANO

“O cigano vive feliz o dia a dia, o “payo” vive infeliz a pensar no dia de amanhã”.

Recluso Cigano do Estabelecimento Prisional de Lamego

Actualmente, a temática das minorias, está na ordem do dia em muitos países. A etnia cigana, encontra-se nessa situação, visto ter sofrido ao longo de várias épocas perseguições, preconceitos, preconiza uma minoria cujas representações abrangem todos os modos de marginalidade. “De pais para filhos, todos são descendentes de rejeitados e são, eles próprios, rejeitados. Vivem na sombra da humanidade, seja em França, na Europa ou no mundo” Pierre Yung²⁰ citado por Liégeois (2001, p. 72).

Ao longo deste capítulo abordaremos vários aspectos da cultura cigana, nomeadamente a sua origem e história, os seus laços familiares, a importância do papel desempenhado pela mulher e do casamento, as relações estabelecidas entre pais e filhos, a forma como vivem a religião e o culto dos mortos, finalmente falaremos sobre a importância da sua língua.

Para entender a sociedade cigana Tripler define “SER CIGANO significa que um conjunto de crenças e tradições que eu herdei e que constituem a minha vida, que eu transmito aos meus filhos, que eles por sua vez transmitirão aos seus, é um depósito de conhecimentos, de sabedoria e de habilidades, que eu partilho com cada cigano como herança comum. É um vínculo que nos mantém a todos unidos e constitui a nossa continuidade, um vínculo que resistiu à ferrugem do tempo e continua forte hoje como o foi sempre” (Nunes, 1985, p.1).

Porém, a etnia cigana mesmo sendo uma cultura resistente e quase impenetrável vai adquirindo e assimilando alguns costumes da cultura dominante.

20 Pierre Yung, Presidente da União Nacional dos Povos Viajantes, em 1980 (França).

1. BREVE RESENHA DA ORIGEM E HISTÓRIA DO POVO CIGANO

Em tempos remotos, as pessoas atribuíam uma proveniência obscura ao povo cigano.

Já na Grécia Antiga os ciganos eram denominados de “atsingani”, que traduzia a ideia de “intocável”. Porém, no século XII associava-se este termo a uma seita bizantina de videntes e músicos, cujos membros não permitiam contactos com outros indivíduos que não partilhassem das suas ideias e costumes. O modo de vida do povo cigano levou a que nos países banhados pelo Mar Negro fossem intitulados de “cigan”. Em França são denominados “tsigane”, “zíngari” em Italiano, na Holanda e Alemanha “zigeuner” e em Portugal “ciganos”.

Entre o final do século XIV e início do século XVI chegaram à Europa Central e Ocidental, os primeiros grupos de ciganos. Os habitantes deste território apelidaram-nos de “boémios”, “egipcianos” e “sarracenos”. Esta última designação significava “não cristão” ou “pagão”. O termo “egipciano” foi atribuído pelo facto da sua proveniência ser do “Pequeno Egito”²¹, conduziu a novos vocábulos, tais como: “gipsy” em inglês, “gitan” em francês e “gitanos” em espanhol. O aparecimento dos ciganos levou à criação de histórias extraordinárias, imaginativas sendo amplamente divulgadas. Algumas delas atribuíam a sua origem à descendência de Cam (filho de Noé) ou aos sacerdotes de Ísis, outras mencionam que este povo era sobrevivente da Atlântida, o continente perdido que submergiu nas águas.

Embora não exista uma opinião unânime entre diversos autores, muitos crêem que este povo é originário da Índia, esta opinião baseia-se, sobretudo, na linguística. “ (...) nos finais do século XVIII, a linguística determinará que a língua cigana tem origem na Índia, sendo próxima do sânscrito, de que deriva” (Liégeois, 2001, p. 29).

²¹ Região na Grécia.

Segundo Fienbork “a terra original dos roma é o Nordeste da Índia, de onde saíram por volta do ano 1000 depois de Cristo” (1998, p.14).

Viegas refere que os ciganos “ partiram cerca do ano mil da zona Sul do actual Paquistão, o Sind, ou do Noroeste da Índia, o Punjab” (1993, p. 13).

Fraser (1998) citando o relato de von Harff²², menciona que o povo cigano é oriundo da cidade de Modon, no Egipto. Diz ainda que, o imperador turco ao conquistar esta cidade, os ciganos tiveram de abandonar com destino a Roma, onde receberam cartas de recomendação atribuídas pelo Papa para que o imperador romano e todos os príncipes das outras cidades-estado lhes dessem protecção ao abrigo da fé cristã. Contudo, tal não se verificou.

A causa pela qual se iniciou o afastamento da sua terra de origem é uma incógnita, se por um lado, existem autores que defendem que não possuíam uma situação social e financeira favorável, por outro lado, existem autores que defendem que a sua emigração esteve “na sequência da conquista do Norte da Índia, em meados do século III...” (Costa, 2001, p. 16).

Após as primeiras migrações “os Zott, os Sindhi, os Dom e os Kalé²³, passaram por razões pouco conhecidas, à Pérsia, à Arménia, ao Cáucaso e a outras regiões em direcção à Europa, onde devem ter chegado atravessando o Estreito do Bósforo e entrando na Grécia” (Costa, 2001, p. 17).

“A sua presença mais remota no Velho Continente está documentalmente comprovada em 1322, quando o franciscano Simon Simeonis nos dá conta da presença de um acampamento na ilha de Creta” (Costa, 2001, p. 17).

A característica nómada de todo o povo cigano foi gerando ao longo dos tempos conflitos com a população sedentária da Europa.

Progressivamente, os ciganos foram-se deparando com atitudes discriminatórias e de repulsa “eram acusados de praticar magia negra, de

²² Relato de Arnold von Harff, Colónia, redigido em 1487.

²³ Este foi o grupo que acabou por chegar à Península Ibérica.

trazer epidemias, falsificar moedas, atijar fogos, ter um aspecto diferente, mas sobretudo de serem estranhos” (Fienbork, 1998, p.15).

Alguns cronistas da época traçam-lhes um perfil como seres estranhos: “rostos horrendos, pretos como os de tártaros, mal vestidos, parasitas, abomináveis, falando uma língua que eu não consigo entender” (Kenrick, 1998, pp.10-11).

No início do século XX todos os países a despertar para o processo de industrialização, modernização e urbanização, usufruem de uma legislação jurídica e administrativa que os salvaguarda dos boémios e dos vadios. Esta opressão atinge o seu auge com o nazismo e os ideais superiores da raça ariana. Neste período os ciganos são perseguidos, reprimidos por serem considerados como seres inferiores, sem valores sociais e a sua taxa de fertilidade ser elevadíssima. “Na Europa, de um modo geral, apenas os Judeus e os Ciganos contam como estrangeiros” (Schubert, citado por Kenrick 1998, p.19).

Em 1937 foi tomada a decisão da deportação; outra solução radical foi a esterilização. “O jornal Reichsverwaltungsblatt dizia que 99% das crianças ciganas de Berleburg estavam maduras para a esterilização” (Kenrick, 1998, p.21).

Posteriormente, no ano de 1944 nova deliberação é tomada: o extermínio dos ciganos. Pensa-se que os mortos perfazem um total de 500 a 600 mil ciganos durante a 2ª Guerra Mundial.

No pós guerra a maioria dos governos europeus empreenderam um processo de sedentarização deste povo, todavia foi uma tentativa infrutífera.

No nosso país os documentos mais antigos até hoje conhecidos datam do século XVI, no entanto, segundo Costa “Quanto ao espaço ibérico a referência mais remota alude a um salvo-conduto passado em Saragoça aos 12 de Janeiro de 1425, a D. João do Egipto Menor, pelo monarca reinante” (2001, p. 17). O documento estabelece que permitam a passagem e estadia pelo período de 3 meses ao indivíduo, ao seu equipamento e a todos os que o acompanham.

Nunes refere que “A partir do século XV, os ciganos passaram a fazer parte das “classes perigosas”. Por isso começaram as perseguições dos governantes” (1996, p.59).

A população cigana não era bem vista e o seu modo de vida não era compreendido nem aceite, assim ao longo do tempo surgiu e intensificou-se uma suspeição contra esta etnia.

No século XVIII, continuam-se a praticar os castigos corporais “marcação com ferros, enforcamento, galés, espancamento com barão e pregão” (Costa, 2001, p. 18), aumentam as tentativas a contra gosto de assimilação, entre elas a proibição do seu vestuário usual, de comunicarem através da sua língua, de mendigarem, de perpetuarem o nomadismo...

Com a Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826, a situação jurídica dos ciganos melhorou consideravelmente: erradicou as desigualdades no que concerne à raça e reconhece a cidadania portuguesa aos nascidos em território nacional. Porém a opinião generalizada da sociedade continuou a ser negativa. Como descreve Heredia citando Luna “com uma mão adiante, outra atrás e a boca aberta, lutando com a vida de braços caídos, espantando a fome com gritos e o trabalho com as mãos atrás das costas” (1974, p.185).

Com o 25 de Abril de 1974 e com a nova Constituição de 1976, julgou-se que as discriminações jurídicas estariam transpostas. No entanto, tal não se veio a alcançar, uma vez que, a repressão das forças de autoridade perdura perante a população cigana, senão vejamos, a polícia exerce de modo reforçado acções de patrulhamento e rusgas constantes nos bairros desta comunidade.

Segundo Cortesão “para a polícia não há ciganos bons. Os ciganos são sempre ciganos, sejam nómadas ou sedentários, adultos ou crianças, marginais ou inseridos” (1995, p.17).

Aos olhos da população em geral, os ciganos ainda representam um enigma que se traduz a maior parte das vezes em desconfiança e receio “(...) o estereótipo de ladrões nasce sobretudo da suspeita de que determinadas riquezas de um cigano não podem ser fruto de um trabalho honesto.” A sociedade não tem a noção de que para “um cigano, a

segurança não assenta em economias guardadas num banco mas antes numa hospitalidade generosa que amanhã, lhes será retribuída...” (Karpati/Massano citado por Liégeois, 2001, p. 47).

Para Fienbork “eles provocam medo ou agressividade quando não correspondem às normas tradicionais habituais” (1998, p. 14).

Presentemente a maior parte dos ciganos são sedentários “o sedentarismo comporta vantagens nada desprezíveis na estrutura da sociedade de consumo em que vivemos” mas por outro lado, “o sedentarismo supõe o esquecimento da natureza agreste que serve de palco ao nómada...” (Heredia, 1974, pp. 319-320).

Porém a mobilidade persiste como um importante modo de vida para esta etnia “(...) a viagem é fundamental para a vida dos ciganos, como que lhes corre nas veias com o sangue” (Costa, 2001, p. 27). A sua pátria, asseguram é “todo o mundo” (SOS Racismo, 2001). O seu estandarte personifica a sua atitude perante o resto da sociedade, isto é, nomadismo e liberdade.

2. O UNIVERSO CULTURAL DO CIGANO

Heredia refere que o povo cigano tem “um orgulho incomensurável de ser cigano, o que quer dizer que por cima das misérias, vicissitudes e perseguições, nos anima o espírito do povo, de grupo definido e diferente, que não duvidará em continuar sofrendo todas as calamidades que se lhe possam apresentar, para continuar sempre e acima de tudo, cigano” (1974, p. 24).

Tendo em conta a sua cultura e o seu sistema de valores, as sociedades geram os seus modelos culturais, os quais são susceptíveis de mudanças de acordo com as suas particularidades históricas, ou meio em que têm lugar. Logo, depreendemos que, não é a diferença biológica das etnias que desencadeia a desigualdade mas sim os modelos socioculturais aceites pela sociedade. Todos os estereótipos raciais estão intimamente

ligados à sua cultura, à sua organização social, ao sistema de valores que regula o comportamento humano transmitindo-se de geração em geração através da educação e da socialização.

A cultura cigana ao longo dos tempos não foi impermeável aos valores sociais da cultura maioritária, assim foi assimilando, moldando e adquirindo aspectos das culturas maioritárias onde se encontra inserida.

O meio social envolvente, com algumas características específicas, entre elas, as perseguições policiais e legislativas foram factores que contribuíram activamente para a sedentarização da comunidade cigana.

No quotidiano ainda se verificam confrontos entre os ciganos e as comunidades rurais e suburbanas. Exemplo disso mesmo foi o caso de Oleiros, Vila Verde onde os moradores exigiam que os ciganos fossem retirados do acampamento onde estavam a habitar. Também aí foi significativa a repressão policial contra os ciganos e o Presidente da Câmara Municipal de Vila Verde chegou mesmo a afirmar “um autarca tem que se por ao lado da população que aí nasceu e reside e não ao lado de quem está de passagem”, continuando o seu discurso dizendo não estar “disposto a ver os cerca de 50 mil habitantes do concelho contra a autarquia.”²⁴

Segundo um estudo feito pelo Jornal Público e pela Universidade Católica, em Agosto de 1985, “dois terços dos entrevistados importavam-se de viver perto de um acampamento de ciganos, 36,4% afirmavam ter por eles antipatia, 54% não gostariam de ver um(a) filho(a) casar-se com um(a) cigano(a), a maioria confessou haver ciganos a mais em Portugal e três quartos dos inquiridos disseram que os ciganos têm muita ou bastante tendência para roubar, cometer actos violentos ou traficar droga” (Fernandes, 1996, p. 6).

Perante tais actos manifestados pela sociedade em geral, quando um cigano é acusado de um determinado delito, fecha-se no seio da sua família e comunidade, mantendo sempre a unidade e apoio familiar.

Geralmente, a ideia base de autoridade deriva da experiência e da idade, partem do pressuposto de que a sabedoria é consequência da

²⁴ Discurso do Presidente da Câmara Municipal de Vila Verde, em 1996.

experiência da vida, assim os jovens não são consultados na tomada de decisões. A partir dos 40 anos o indivíduo do sexo masculino é apelidado de “tio” pelos restantes membros do grupo, a não ser que tenha existido um desprestígio grave ou de “extrema falta de “força” da linhagem” (Ardèvol, 1984).

Ao “tio” é incumbida a tarefa de decidir nas discussões, julgar nas contendas, auxiliar e amparar os parentes que constituem a família extensa. Segundo Nunes são os “tios” que “em dadas ocasiões decidem a mudança de centenas de pessoas de um lugar para o outro, para evitar maiores males, circunstância vulgar na vida das comunidades ciganas” (Nunes, 1996, p.173).

A mobilidade, factor extremamente importante na vida dos ciganos é auxiliada pela existência do automóvel que permite que a distância-tempo seja muito menor e, desta forma, permite a esta comunidade ter uma residência fixa. Outros factores que contribuem para a obrigatoriedade da sedentarização são: o registo de nascimento, o ensino obrigatório, as relações inter-sociais, entre outros.

Tendo em conta a questão da sedentarização em Espanha e partindo do pressuposto que os valores e os níveis de qualidade de vida são aproximados aos de Portugal, citamos Heredia “cinquenta por cento da população cigana espanhola vive em condições francamente infra-humanas, habitando em casas e barracas nos subúrbios das grandes cidades (...)” quanto aos “outros cinquenta por cento repartem-se entre o resto da população do país, ocupando, como os não ciganos uns andares individuais (...) vivendo em blocos de construção uniforme...” (1974, pp. 236-237). Este tipo de habitação, grande parte das vezes não se adequa ao modo de vida da população cigana.

A população portuguesa defende habitualmente que os ciganos devem sedentarizar-se e serem integrados na sociedade. Todavia, todos os planos, sugestões são elaborados tendo em conta a sociedade dominante e ignoram a participação de membros da etnia cigana. Exemplos disso mesmo são os planos de inserção social realizados por técnicos de serviço social que seguem as mesmas orientações tanto para os ciganos como para os não ciganos.

Presentemente, em Portugal os ciganos estão sedentarizados junto dos grandes centros urbanos, ainda que existam ciganos por todo o território nacional. A sua sedentarização está relacionada com o local para exercer o seu trabalho, normalmente é a venda ambulante. Estima-se que “oitenta por cento dos ciganos portugueses estão sedentarizados, ou seja, possuem uma barraca ou uma casa aonde regressam sempre das suas saídas para os negócios” (Marques, 1992, p. 80).

A sedentarização vai alterando o comportamento, sobretudo, das camadas mais jovens, aceitando “hábitos comportamentais que lhes trazem uma vantagem imediata: indumentária, habitação, alimentação, lazeres, etc.” (Nunes, 1996, p. 355).

Segundo Rafael²⁵ citado por Heredia “Durante cinco séculos a comunidade étnica cigana viveu encaixada no mundo ocidental mantendo com tenacidade maravilhosa as suas leis e costumes (...) Sem dúvida, no decorrer de algumas dezenas de anos, a firme coesão que manteve esta raça unida à sua intrépida fidelidade e ao seu destino, veio diminuindo, de tal modo que, na actualidade, são já relativamente poucos os ciganos que, sob uma forma ou outra, não se deixaram absorver pelo meio social que os circunda” (1974, p.60).

Opinião diferente sustenta Heredia “justamente porque este perigo existe, numa reacção lógica de auto-defesa a família cigana reforça os seus laços de coesão” (1974, pp. 60-61).

A comunidade cigana apesar de permanecer há tantos séculos, em território português, é sem dúvida uma das minorias étnicas que mais se diferencia quer pelo seu modo de vida, quer pela sua estabilidade e coesão familiar.

2.1. O Núcleo Familiar Cigano

O povo cigano detentor de traços fisionómicos e de uma língua que lhe são peculiares, características que se evidenciam noutros grupos

25 Rafael Lafuente. “Los Gitanos, el flamenco y flamencos”. Editorial Barna, S.A. Barcelona, 1955, p. 15.

étnicos, o que alicerça a especificidade da identidade cultural do grupo étnico cigano é a estrutura social com apoio nas relações de parentesco.

Segundo Heredia “Os ciganos vemos na instituição familiar o mais alto grau de associalismo a que pode chegar um homem. Tudo o resto (clubes, organizações culturais, profissionais ou políticas, etc.) não só tem escassa presença na vida cigana como são desvalorizadas por serem um vínculo de união artificial” (1974, p. 52).

Da mesma opinião é Nunes “Devido à força da tradição, à coesão, à estrutura familiar e à sua situação marginal, a cultura cigana tem-se mantido quase inalterada” (1996, p. 212).

O indivíduo na comunidade cigana encontra-se inserido numa conjectura social traduzível no processo de parentesco e é dele que aufere o seu carácter social. “A pertença a um grupo parental é o fundamento do reconhecimento de uma pessoa como membro de direito dentro da comunidade. Dentro do grupo o indivíduo encontrará a satisfação das suas necessidades tanto físicas como afectivas, a partir dele estabelecerá as suas relações sociais com outros membros do seu grupo ou de outros grupos parentais, nele encontrará o seu núcleo básico de defesa e cooperação” (Ardèvol, 1994, p. 101).

Neste âmbito cultural exclusivo, não é de admirar que a família estabeleça no programa dos sistemas de ordenação e preferências a dimensão mais valorizada. É possível expor outros, de complementar importância, como o apreço pelos mais velhos, a estima pela criança, a reprovação ao abandono e negligência dos filhos, à separação entre cônjuges e o cumprimento dos compromissos honrados entre famílias. Aumenta-se a esta lista, a extrema relevância facultada à virgindade da mulher, o que é notoriamente visível na cerimónia do casamento pela tradição e na organização social do grupo. Todos estes factores culturais possibilitam entender o epicentro da instituição familiar, enquanto valor moral por excelência.

“Indefectivelmente estas unidades de convivência estão sempre agrupadas ao redor de um chefe natural, cigano de respeito e reconhecida rectidão a quem todos os membros professam admiração, quer seja pelas

suas virtudes humanas, pela sua energia em fazer cumprir a lei, quer pela sabedoria dos seus conselhos e orientações” (Heredia, 1974, p. 53).

Ainda segundo o mesmo autor “os ciganos enquadramo-nos dentro do grupo de família “extensa”, para lhe dar um nome, já que, na realidade, o nosso conceito de família é extraordinariamente mais amplo e supera, inclusivamente, os próprios vínculos de sangue” (1974, p. 53).

Dada a sua organização social é natural que os ciganos se afastem da população autóctone, criando-se em simultâneo fenómenos de desentendimento, falta de diálogo e discriminação.

Podemos concluir que o grande sustentáculo do povo cigano é a família e pelos factos constatados parece-nos que assim pretendem que permaneça.

“Justamente, se os ciganos temos fé no futuro no nosso povo e na sobrevivência da nossa raça é porque a família cigana permaneceu e permanecerá unida” (Heredia, 1974, p. 59).

2.2. A Mulher Cigana

Ao contrário do que se crê, “ a mulher cigana goza no seio da família, de todo o respeito e admiração que o seu papel de mãe sobretudo lhe outorga” (Heredia, 1974, p. 67).

Os não ciganos permanecem com a ideia que as mulheres ciganas são exploradas pelos seus maridos, mas segundo este autor tal não se verifica e não passa de um estereótipo aplicado ao cigano sem o mínimo dos fundamentos. Os estereótipos estão intimamente ligados a uma ideia fixa, enfática, preconcebida e pejorativa, sobre determinadas ideias, não se apoiando numa observação objectiva da realidade. “Os estereótipos são um conjunto de crenças que se associam a grupos sociais. Estas crenças geralmente são simples, muitas vezes generalizadas de modo excessivo e frequentemente erradas. Contudo, certos especialistas do assunto sublinham que os estereótipos não são necessariamente incorrectos, ilógicos ou rígidos e que não são de modo inerente diferentes de outras generalizações. Por outras palavras, trata-se de generalizações acerca dos

atributos de categorias de pessoas, como por exemplo, grupos étnicos, sexuais e etários” (Neto, 2002, pp. 253-254).

A mulher cigana tem um papel fundamental e primordial a desempenhar que é ser mãe, aos vinte anos já deve estar casada e ter pelo menos dois filhos. Homens e mulheres têm papéis e tarefas bem delimitadas. À mulher cabe desempenhar as funções que normalmente lhe estão associadas.

A mulher obedece e submete-se à vontade do homem. Heredia (1974) ressalva que a obediência não é escravidão e submissão não é anulação absoluta da personalidade.

Heredia citando Mateo Maximoff resume em poucas palavras a vida da mulher “calí”²⁶: “Em pequena obedece ao seu pai; em jovem, obedece ao seu pai e irmão; uma vez esposa, obedece ao seu marido; já velha obedece aos seus filhos” (1974, p. 69).

A mulher cigana é fiel, solidária, companheira. O homem reconhece-o e ela sabe o papel que representa na vida do seu marido e da sua família.

Desde o seu nascimento a mulher cigana já tem marcado o seu destino e o pai cigano tem três objectivos traçados para as suas filhas, que são: a virgindade, o matrimónio e perpetuar a espécie.

A criança do sexo feminino com 7/8 anos cozinha, trata dos irmãos, enquanto a sua mãe se ocupa de outras tarefas.

Após tornarem-se mulheres são: constantemente vigiadas, os seus futuros sogros sabem todos os pormenores acerca delas, vivem com a noção de estarem a ser sempre vigiadas, se forem frequentemente vistas a conversarem com um jovem, são excluídas, do grupo de jovens livres (Heredia 1974).

“A verdade é que a mulher cigana ocupa no seio da família um lugar insubstituível e de reconhecido valor” (Heredia, 1974, p. 67).

²⁶ Calí é o feminino de Calo que significa cigano.

2.3. Casamento

Presentemente “o matrimónio entre ciganos é um acto livre, pessoal e de comum aceitação por parte de ambos os contraentes” (Heredia, 1974, pp. 79-80). No entanto, existem excepções segundo o autor “o que apenas existe entre nós são os matrimónios combinados já na infância entre os pais das criaturas e menos se já estão em idade casadoira” (Heredia, 1974, p. 82).

Normalmente, o casamento é celebrado durante a adolescência. O casamento é uma das tradições mais enaltecidas e protegidas entre os ciganos pois permite perpetuarem “(...) a pureza racial através dos matrimónios. Os ciganos, há muitos séculos, procuramos consorte entre os próprios membros da raça.” Algumas das razões apontadas pelo autor são: “o temor não só do possível fracasso do contrato matrimonial, mas também, velando pela continuidade da estirpe” (Heredia, 1974, p. 62).

O pedido da noiva em casamento, acção que é atestada por alguns membros do grupo e que se baseia em o noivo expressar oral e abertamente através dos seus pais o pedido aos pais da noiva. Diante os presentes questionam-se os noivos “se aceitam”, se a resposta for afirmativa combina-se o dia da boda, ao mesmo tempo que se festeja o compromisso selado.

Acordado, o matrimónio, com o consentimento “das famílias de ambos os jovens, o período de noivado entre ciganos costuma ser curto” (Heredia, 1974, p. 82). No decurso do noivado é absolutamente, proibido os noivos estarem ou encontrarem-se sozinhos.

O matrimónio e os convites para essa festividade são transmitidos por via oral, a palavra vai passando, comparecendo na cerimónia ciganos de vários locais do país, inclusivamente, chegam a vir de outros países. Para a boda não são convidados os ciganos que forem “contrários” ou inimigos (caso já tenha acontecido problemas entre famílias “desavenças de sangue”).

O casamento é a maior festividade dos ciganos. Através dele o cigano conquista o papel social de adulto e como consequência resulta um

acordo social entre grupos, aos quais os noivos pertencem (Liégeois, 2001, p. 56).

O casamento cigano, regra geral, tem muitos convidados, usualmente, a festa é feita ao ar livre ou em espaços abertos; os convidados comem o que quiserem e quando quiserem têm a possibilidade de servirem-se ou serem servidos. A festa chega ao seu termo quando termina a comida, as bebidas e quando o último convidado abandona o recinto; o contentamento, a alegria e o entusiasmo são garantidos por grupos e indivíduos oriundos das mais diversas zonas do país, contribuindo para que a boda cigana seja um sucessivo motivo de alegria.

Nesta cerimónia, a ocasião mais importante é o momento da “prova de virgindade”. A comprovação da virgindade da jovem perante o grupo, só pode ser efectuada por uma “ajuntaora”²⁷, uma anciã com prática confirmada nesse campo, porém, tal acção só pode ser assistida pela mãe da noiva, pela sogra e por um pequeno grupo de mulheres casadas que pertençam quer à família do noivo, quer da noiva e que queiram participar nesse ritual. “Só as mulheres casadas podem presenciar a cerimónia, e dessas só as que casaram com o rito da boda cigana” Nunes (1996, p. 225).

Feita a “prova” é selado o matrimónio em rigoroso respeito à “lei cigana”. Logo que, a noiva sai da “prova” volta para junto dos convidados que a aguardam, a cantarem canções em “Romani”, levando a noiva em direcção ao noivo e estes em direcção ao centro do local da festa, e todos juntos, cantam e dançam.

Para chegar a este ponto, onde reina a alegria e o orgulho da família a noiva “(...) dá por muito bem empregues os momentos de solidão e de vigilância a que foi submetida. Ver a expressão de gozo no rosto de seus pais e irmãos, naquele momento crucial, é a maior satisfação que a jovem cigana pode receber porque sabe que foi fiel a um dos mandamentos mais importantes da sua raça” (Heredia, 1974, p. 83).

Caso contrário “uma jovem que não conserve a virgindade, perde toda a possibilidade de casamento e, por isso, o respeito da sua família,

²⁷ Palavra castelhana que também é utilizada pelos ciganos que residem fora de Espanha.

que vê frustrada a esperança de ver engrossar as fileiras do clã; tudo isto sem contar com a vergonha e a afronta que isto representa para a honra e prestígio familiar” (Nunes, 1996, p. 210).

Após o matrimónio o casal passa a residir com os pais do noivo. Até que nasce o primogénito, ocasião em que irão residir na sua própria casa.

2.4. Relações entre Pais e Filhos

A melhor bênção que Deus pode conceder a uma família cigana são os filhos. “Como pensamos que os filhos são uma bênção do céu, estamos ansiosos de possuir o maior número possível de bênçãos” (Heredia, 1974, pp. 92-93).

Estes concebem os filhos até que a natureza assim o permita. Os filhos são sempre fruto do matrimónio.

As famílias ciganas regra geral são bastante numerosas, essencialmente porque “os jovens ciganos contraem matrimónio muito cedo” (Heredia, 1974, p. 92).

Um dos muitos outros motivos para terem tantos filhos é que estes assegurar-lhes-ão o amparo na velhice e darão protecção às mulheres.

Os filhos são o cerne da família cigana, a comprovar esta conjectura é que uma jovem mulher cigana, jamais desfrutará da mesma consideração que uma mulher cigana que já tenha sido mãe.

Os filhos são sempre educados tendo em conta as tradições ciganas onde impera o respeito pelos pais, e pelos mais velhos.

O pai é a autoridade máxima na família, as suas ordens nunca serão discutidas, mesmo estas estando erradas. O jovem cigano obedece cegamente aos pais sem nunca questionar as suas opções “porque o anormal seria fazer o contrário, e ir contra as próprias leis da natureza...” e “é assim que deve ser e não existe sequer outra possibilidade...” (Heredia, 1974, pp. 99-100). Verifica-se uma total hegemonia masculina na estruturação do povo cigano.

Segundo este autor no dia em que os jovens ciganos, não obedeçam aos seus pais ou aos mais velhos, caminharão a passos largos para a destruição da sua raça (1974, p. 100).

Ao longo do desenvolvimento da criança cigana existe uma preocupação constante, por parte dos adultos, de a fazer crescer num ambiente onde seja “imbuída pelos mais nobres sentimentos de amor filial para com os seus pais, constituindo motivo de orgulho para todos nós esta singular característica” (Heredia, 1974, p. 106).

2.5. A Religião Cigana

Para Heredia o cigano é profundamente religioso. Para eles a religião e a crença é algo superior “um dos grandes valores que os ciganos mais nos orgulhamos é, certamente, o respeito religioso que habita no mais íntimo da nossa própria essência” (1974, p. 109).

Normalmente, nenhum cigano sabe dizer porque é religioso, acredita sem interrogações e nunca levanta objecções “mesmo que desconheça todas as definições de religião e não saiba responder nem uma só palavra se lhe perguntarem o que entende por religiosidade” (Heredia, 1974, p. 109).

Segundo Heredia “os ciganos adoptam, geralmente, a religião do país em que vivem.” Embora os ciganos não possuam “uma religião própria nem possuem dogmas universalmente aceites por todos” (1974, p. 128).

Ainda segundo este autor “Devel²⁸ é justo em extremo grau, porém a sua justiça divina pode ser quebrada, inclinando-se a favor dos ciganos quando lhe pedimos algo” (1974, p. 112).

Para Liégeois o povo cigano apresenta diversas maneiras de relacionar-se com a religião “a religião como adaptação ao meio; a religião como uma componente da cultura e a religião como elemento que permite, sob certas formas, um equilíbrio psicológico e uma reorganização social e cultural, nestes últimos anos em período de crise” (1989, p. 69).

Quanto à religiosidade, Carneiro afirma que os ciganos “acreditam num Deus – providência (Devel) e num espírito do mal (Beng), bem como nas almas dos mortos (Mulé)”. Recentemente “prolifera entre eles a prática

²⁸ Devel que significa Deus.

do “culto” (denominação que eles próprios dão às reuniões na “Igreja Evangélica de Filadélfia Cigana”)” (1997. p. 34).

Já na concepção de Coelho o povo cigano não demonstra grande religiosidade, uma vez que “neles o sentimento e o conceito religioso se reduzem a muito pouco” (1995, p. 169).

Anualmente, são feitas algumas peregrinações, sendo a mais conhecida a de Saintes-Maries-de-la-Mer, em França, nos dias 24 e 25 de Março. O povo cigano adoptou como padroeira dos seus peregrinos Santa Sara.

2.6. O Culto dos Mortos

Heredia refere que a “solidariedade dos ciganos na dor talvez seja um dos sinais que demonstra mais claramente a consciência do povo e a fé na unidade real que a todos anima. Quando morre algum cigano, toda a comunidade cigana da localidade ou da região (...) sentem-se sinceramente com os familiares do morto e unem-se à dor sofrida pelos familiares do defunto” (1974, pp. 139-140).

É de modo emotivo que os ciganos na sua maioria concedem o culto dos seus mortos. Para a etnia cigana, os mortos nunca podem ser “injurados”; e jamais se deverá nomear o seu nome ou “jurar pelos mortos”, é uma “ofensa à pessoa e a todos os membros da sua linhagem, o que implica uma resposta violenta contra o provocador, única forma de os mortos voltarem ao seu lugar, para repousarem em paz” (Ardèvol, 1994, p. 105).

Para além das suas crenças religiosas adoptam os rituais relacionados com uma matriz católica, normalmente realizam-se as missas do 7º dia, a do mês, a do ano, assim como a celebração do Dia de Todos os Santos. Todos os anos a família reúne-se para celebrar o dia em que a pessoa faleceu e o dia do seu aniversário.

Os ciganos manifestam de modo evidente e claramente emocionante a morte de algum parente chegado. Nunes, afirma que os ciganos exteriorizam toda a dor que sentem ou crêem que devem demonstrar, pela morte de um parente, por isso “os seus velatórios têm

uma maior demonstração de dor” (1996, p. 263). Como vestígio visível da dor e como lembrança da pessoa que faleceu, é frequente o luto entre os familiares mais próximos, “quando o defunto é o pai ou a mãe, as mulheres vestem-se totalmente de preto, incluindo lenços da cabeça e meias, mesmo que seja em pleno Verão, e mantêm-no por um espaço de tempo, que nunca é inferior a três ou cinco anos. Os homens também costumam vestir-se de preto, ainda que para nós essa obrigação não seja tão imperativa, usamos somente a camisa preta...” (Heredia, 1974, pp. 143, 144). Começado o período de luto, a sua duração muda conforme o grau de parentesco, sendo ininterrupto para a viúva. Durante algum tempo poderá existir a privação de ingerir carne, assim como um período de “nojo”, durante o qual os ciganos não cortam o cabelo nem a barba, não tomam banho, nem mudam de roupa. (Nunes, 1996).

Geralmente, os familiares não possuem os meios financeiros necessários para liquidar os dispendiosos custos que o funeral implica, para a maioria dos ciganos a lápide do falecido tem que ser uma das melhores, das que se encontram no cemitério, para esse efeito carecem do apoio financeiro prestado pela família. A cooperação nesta situação para com a família do defunto, não se limita apenas aos parentes mais próximos, mas abrange qualquer indivíduo da etnia cigana que tenha conhecimento da notícia, assumindo diversas facetas: desde o apoio financeiro; ao apoio emocional, até ao acompanhamento domiciliário dos familiares, tomando a seu cargo a subsistência alimentar e económica dos familiares do falecido. Normalmente, os vizinhos honram com inflexibilidade o sofrimento e a tristeza da família, privando-se de festividades.

Outros costumes verificados, actualmente, que são característicos do luto cigano são: o não visionamento de televisão, a não auscultação de música, a não participação em divertimentos – festas, casamentos, danças, jogos de grupo.

O luto das viúvas é extremamente severo, duradouro e chega mesmo a ser penalizante: devem manter a memória viva do seu marido, rapam o cabelo, vestem-se totalmente de negro; usam um lenço na cabeça, meias de lã, manto, etc., e ficam interditas a participar em festas e

divertimentos, não sendo bem vistas no caso de voltar a casar. Caso, a “viúva que se volta a casar, embora venha a ter a sanção do seu grupo, perde prestígio e autoridade na sua própria linhagem e entra sem eles na nova linhagem do marido; as relações da primeira são destruídas” (Ardèvol, 1994, p. 104). Na opinião dos ciganos a viúva que “conserve a recordação do seu marido pode chegar a ter um grande prestígio e influência” (Ardèvol, 1994, p. 224). Se se mostrar que a viúva necessita de ajuda, esta ser-lhe-á prestada, tanto pelos membros da sua família como pelos da do marido. Já no caso de um cigano viúvo, este poderá voltar a casar-se novamente, no entanto, deve ser passado alguns anos depois da morte da esposa, evidencia o seu luto pelo uso de roupas negras, incluindo o chapéu, e deixa crescer as barbas e o cabelo.

Actualmente e ao contrário de outras práticas mais radicais exercidas outrora, como queimar a mobília, e os haveres pertencentes ao falecido entre outras, opta-se por tapar com um pano negro as mobílias, as televisões e elementos decorativos da casa.

2.7. A Língua Cigana

“A nossa língua cigana, manifestação máxima da cultura do povo, é uma das línguas mais antigas do mundo, de puríssimas raízes sânscritas, falada actualmente no mundo por quase dez milhões de pessoas” (Heredia, 1974, pp. 150, 151).

Ainda segundo este autor e citando Derek Tipler “os ciganos estamos divididos em dois grandes grupos, segundo o nosso dialecto seja considerado Vlaj ou não Vlaj” (Heredia, 1974, pp. 158-159).

Se no dialecto Vlaj prevalecem as palavras de origem rumano, já no dialecto não Vlaj predominam os vocábulos de origem grega, eslava ou alemã.

Esta subdivisão linguística essencial, equivale aos grupos de ciganos *Rom* e *Sinti*, que comunicam usando respectivamente o dialecto

Vlaj e não Vlaj; os primeiros, com suas respectivas alterações linguísticas, subdividem-se em: Kaldrása, Grékuria, Serbája, Rusúria...²⁹

Heredia (1974) embora não contraponha totalmente as linhas gerais desta divisão, tende a concordar mais com a que foi entregue no Conselho da Europa, segundo um estudo preparado por Wiklund que divide os ciganos europeus em três grupos principais:

1. **Manouches** – São maioritariamente nómadas. Localizam-se na Bélgica, França, Alemanha, Itália, Holanda, Luxemburgo e em alguns locais da Jugoslávia e Checoslováquia, existem também, alguns grupos em Espanha.
2. **Ciganos** – Prevalece a sedentarização. Residem em Portugal, Espanha e no Sul de França e Itália. Existe um grupo bastante consistente e significativo em Paris.
3. **Romanichels** – Vivem em quase todos os pontos da Europa, mas principalmente na Europa Oriental. Este grupo é o que mantêm os costumes e as tradições com maior fidelidade. Falam a sua língua na perfeição. São sedentários, semi-nómadas e nómadas, sendo que os nómadas são em maior número.

Para possibilitar a comunicação entre os ciganos de todo o mundo, o Congresso Mundial de Ciganos, em Londres, criou uma comissão linguística, com a finalidade de redigir uma gramática, de elaborar um dicionário e assentar as bases da representação dos fonemas, de modo a possibilitar a pronúncia das palavras do mesmo modo.

Segundo Fraser “Todos os falantes de Romani, passada a infância, são bilingues e em todos os pontos da Europa são constantes as importações de elementos das culturas anfitriãs” (1998, p. 288).

Actualmente, a maioria dos ciganos portugueses falam português, no entanto, os mais velhos ainda continuam a perpetuar a sua própria língua, ou seja, o caló.

De salientar que a cultura cigana é uma cultura ágrafa (sem escrita e de tradição oral), ao longo dos séculos. A sua história, e cultura são transmitidas de geração em geração, contadas oralmente.

²⁹ Tipler, Derek Proverbi zingari. Lacio Rom. Rivista bimestrale di studi zingari. Roma. N° 1, enero-febrero, 1971, p. 20.

O Povo Cigano

Liégeois cita Calvet onde refere que “O cigano é a única língua internacional que não tem, em nenhum país, o estatuto de língua nacional” (2001, p. 225).

CAPÍTULO III – O ENSINO RECORRENTE

O ENSINO RECORRENTE

“(...) a questão da educação de adultos em Portugal, quer na vertente específica do ensino recorrente quer na ampla dimensão da educação básica, está sempre presente a situação de carência educativa que as camadas sociais mais desfavorecidas têm sofrido à largas décadas.”

Rocha-Trindade

A Lei de Bases do Sistema Educativo³⁰ ao apresentar o enquadramento normativo da educação de adultos, tem por objectivos a realização individual e social dos educandos, tentando eliminar assim, as assimetrias de desenvolvimentos locais e regionais.

Neste capítulo apresenta-se um breve historial da evolução da educação em geral e do ensino recorrente, desde a segunda metade do século XIX até à actualidade.

Nos pontos 2 e 4 define-se ensino recorrente e a organização pedagógica-administrativa com vista a uma optimização do processo ensino-aprendizagem.

1. BREVE HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

O ensino Primário³¹, elemento fundamental na instrução da sociedade, marca definitivamente uma era significativa na história educacional: o ensino obrigatório, implementado na segunda metade do século XIX, em Portugal, concretamente, em 1878.

No início do século XX e sob a protecção das ideias liberais, nova legislação surge, de modo a sustentar estes recentes ideais. Porém, a falta de estabilidade social, aliada à falta de meios financeiros e

30 Lei nº46/86 de 14 de Outubro. A actual L.B.S.E., sofreu alterações da Lei nº115/97 de 19 de Setembro. Ao longo do trabalho empregaremos a sigla L.B.S.E.

31 Actualmente, designado por 1º Ciclo do Ensino Básico.

consequentemente, à inexistência de condições físicas, os ideais de um “ensino para todos”, nem sempre se verificou.

Cerca de duas décadas depois, com a Reforma³² de 24 de Dezembro de 1901, intensifica-se a criação de nova legislação, que servirá como trave mestra da instrução na 1ª década do século XX. Uma entre outras mudanças foi que o ensino ficou dividido em primeiro e segundo graus. O primeiro grau correspondia ao ensino primário, o segundo grau ao ensino liceal.

Em 1902, passou a existir, a habilitação para a frequência do Magistério Primário, em Escolas Normais, ou nas Escolas criadas para essa finalidade.

Com a Revolução Republicana, novas teorias educacionais nascem, enfatizando a instrução e a educação que consideram peças essenciais na construção deste puzzle, inacabado.

A Reforma de 1911 aprova a “descentralização do sistema escolar, responsabilizando as Câmaras Municipais pela sua administração” e cria “duas categorias de ensino: o Infantil e o Primário” (Rodríguez p. 25). Todavia, o país não reunia os requisitos imprescindíveis para suportar e levar por diante as medidas regulamentadas, não só pela instabilidade política e económica, como pela falta de vontade de mudar mentalidades e comportamentos sociais, então em 1919 “os programas de ensino primário são remodelados globalmente” (Sampaio, 1975, p. 25).

A situação vivida a nível social e económico nos anos 20, terá mesmo sofrido agravamentos sucessivos, que originaram a estagnação, no que diz respeito à Escola Primária, toda a acção pedagógica da 1ª República foi praticada distante da escola (Carvalho, 1995).

Com o Estado Novo³³ novas retóricas apareceram. A educação passou a enaltecer a submissão do Homem. Traçou como objectivos a doutrina dos valores defendida pelo Estado Novo que eram: Deus, Pátria, Família e Autoridade.

32 Regulamentada pelo Decreto-Lei de 19 de Setembro de 1902.

33 Estado Novo: designação atribuída ao regime político autoritário, instaurado por Salazar a partir de 1933, e que vigorou até à Revolução do 25 de Abril de 1974.

Sampaio refere “quanto à cultura moral e social, o ensino português ou é nulo ou contra produtor” e continua “registam-se defeitos graves da escola primária: a) não realiza a cultura integral e harmoniosa, por subestimar a cultura física, manual, social e moral...” (1975, pp. 35, 36).

Segundo a perspectiva do Estado Novo a educação primária passou a desenvolver-se como uma ideologia que desvalorizava o papel fulcral da educação das pessoas e transpôs a importância desse papel a nível social, atribuído a representantes do Estado.

Também os professores e a sua formação foram “vítimas” desta política aglutinadora. Se na República valorizavam a formação de professores, inclusive com construção de escolas, no Estado Novo, tal não se verificou uma vez que, podiam recorrer a regentes escolares³⁴ “Se o povo apenas necessitava de ler, escrever e contar, qualquer pessoa, a troco de uma pequena remuneração podia desempenhar essa tarefa” (Diniz, 1993, p. 32).

Eis, alguns exemplos de apoiantes fervorosos desta política, segundo Pires “Manuel Múrias defende: e cedo ou tarde, os programas de instrução primária hão-de ser reduzidos às matérias que lhe são essenciais: ler, escrever e contar correctamente. João Ameal preocupa-se: Portugal não necessita de escolas (...). Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça (...). Na nossa terra há alguns espíritos sem preparação mental que se interessam pela obrigatoriedade do ensino primário como se ele fosse uma das primeiras necessidades fisiológicas do povo. Dinis da Fonseca defendia que: (...) para ensinar a ler e contar basta saber ler, escrever, contar e saber transmitir o que se sabe” (1989, p. 47).

A “Reforma Veiga Simão” inovadora desde a sua concepção, foi ainda em projecto, enviada às escolas para ser discutida pelos professores, facto inédito, até então. Esta reforma pretendia uma remodelação de fundo que beneficiasse todos os intervenientes no processo, desde alunos a professores, prevendo mesmo que abrangesse um leque diversificado de alterações no sistema educativo.

³⁴ Regentes Escolares – Aos regentes escolares, exigia-se apenas que tivessem o exame da 4ª. classe e que soubessem a matéria que ensinavam. No ano lectivo de 1935/36 eram 740, chegando posteriormente a atingir 6.700.

Em Janeiro de 1970, declara que “educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem (...) é o princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância à escala nacional.” Para, mais adiante, acrescentar, citando Whitehead: “Uma Nação que não valoriza devidamente a inteligência está condenada”³⁵ (Carvalho, 1999, p. 25).

Com a Revolução do 25 de Abril de 1974, novas circunstâncias na vida política e social, da sociedade, ultrapassaram obstáculos antes intransponíveis e como uma lufada de ar fresco, novos currículos foram programados dando à escola primária a sua verdadeira importância, na construção de identidades e na formação de cidadãos “activos e pensantes” definindo como objectivos, entre outros, o desenvolvimento do ser humano como ser individual e sociável; favorecer a criatividade e o espírito crítico.³⁶ Este programa vigorou até 1979.

Na necessidade de responder às exigências da sociedade, em geral, e às da escola em particular, em 1980, foi implementado novo programa³⁷, o chamado Programa Verde.

Em 1986 com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo surge a última reforma do século XX, projectada pelo Ministério da Educação, em Portugal. A principal alteração verificada foi a passagem de 6 para 9 anos da escolaridade obrigatória.

Também a avaliação, como parte integrante, sofreu alterações e novas competências são tidas em conta, no momento de avaliar. O Despacho que regulamenta este tipo de avaliação é o Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho.

Deve imperar a avaliação formativa, porque permite avaliar o aluno no seu quotidiano, podendo o professor através de orientações adaptar o currículo às necessidades individuais de cada aluno.

Esta avaliação é mais vasta e abrangente, não se deve restringir ao cognitivo, mas sim às “competências adquiridas através da aferição dos

35 Discurso de Veiga Simão, na sua tomada de posse.

36 Consultar: Programa “Laranja” de 1975.

37 Consultar: Programa “Verde” de 1980.

conhecimentos, habilidades e atitudes”³⁸ (2003, p. 3), manifestadas pelos alunos.

2. FILOSOFIA DO SISTEMA DO ENSINO RECORRENTE

O ensino recorrente concede uma nova oportunidade de uma realização pessoal/profissional, para indivíduos que por diferentes razões não conseguiram atingir esse objectivo no ensino regular.

Esta modalidade de ensino tem como objectivo a atribuição de certificados escolares, equivalentes aos do ensino regular, diferenciando-se deste pela maleabilidade e diversidade dos modelos de organização e concretização, isto é, organiza-se de forma autónoma no que se refere a condições de acesso, currículos, programas, avaliação de alunos, etc., tendo como característica a adaptação aos grupos etários a que se destina, e também às suas vivências e aos conhecimentos que foram sendo assimilados ao longo das suas vidas.

É dirigido às pessoas que já atingiram o limite de idade de frequência do ensino regular, ou seja, maiores de 15 anos para o ensino básico e maiores de 18 para o ensino secundário.

A partir do 3º ciclo do ensino básico, a avaliação é feita através de unidades capitalizáveis, de modo a assegurar uma melhor adaptação das disciplinas e áreas disciplinares, dos programas e das metodologias de ensino aos alunos com características muito próprias e que desejam uma alternativa ou uma nova oportunidade de formação.

Destina-se essencialmente, a trabalhadores, jovens e adultos, valorizando os programas e as metodologias, a autonomia do formando e as suas características culturais.

Este sistema de ensino constituído por unidades capitalizáveis pretende dar resposta às necessidades de formação contínua dos adultos, estabelecendo-se o processo de formação por etapas mais curtas, de

38 Decreto-Lei nº 43/2003 de 27 de Outubro – «Orientações para Avaliação Formativa».

modo a alcançar um sistema mais maleável e quebrar a divisão tradicional de conteúdos por anos lectivos.

O ensino recorrente através da sua flexibilidade e da avaliação de diagnóstico, permite colocar o aluno segundo o grau em que se encontra no conjunto das disciplinas e áreas disciplinares que pretende frequentar e possibilita ainda, a valorização dos conhecimentos do aluno quer tenham sido obtidos no decurso da sua vida ou em qualquer componente do sistema educativo. Tem em vista a faculdade de perceber as carências, limitações ou dificuldades que o aluno possa revelar, não esquecendo os diferentes ritmos de aprendizagem, atendendo às especificidades e diferenças socioculturais da população-alvo.

3. NORMATIVOS LEGAIS DO ENSINO RECORRENTE NO CONTEXTO PRISIONAL

A educação para adultos nos estabelecimentos prisionais surgiu associada à concepção de que o trabalho pode e deve promover a valorização do indivíduo, e consequentemente, pode ser um veículo de regeneração de modo a evitar que “a ociosidade é a mãe de todos os vícios e, nas cadeias, é ela a mais enérgica educadora de criminosos e a maior geradora de crimes”³⁹ (1901, Preâmbulo). Este conceito foi progredindo e o trabalho foi sendo, cada vez mais, um alicerce da integração social.

Em 1911, durante a 1ª República publicou-se o Decreto-Lei 27/5/1911, com a finalidade de prevenir a criminalidade, e criou-se a Escola Central de Reforma de Lisboa, com o objectivo de promover uma instrução básica, industrial e agrícola a menores, em 1912, foi aberta uma Casa Correccional de Trabalho e uma Colónia penal agrícola para punir, sobretudo os vadios.

A dar continuidade a este pensamento, são tomadas medidas que incentivam a construção de outras Escolas do mesmo género, os

³⁹ Regulamento das Cadeias Civis do Continente do Reino e das Ilhas Adjacentes, 1901.

chamados Reformatórios Correccionais, em todo o território nacional, onde eram internados os menores que se aspirava recuperarem através do trabalho. O Decreto-Lei 476 de 8 de 1934, estabeleceu a criação da Prisão – Escola de Leiria com o propósito de repreender os menores de mais de 16 anos de idade.

Assim, a preocupação da readaptação social dos indivíduos com comportamentos desviantes, foi-se legislando ao longo dos anos, de forma a edificar o trabalho prisional e a aprendizagem de uma arte como um processo essencial de reinserção. Simultaneamente, foi-se verificando que os reclusos eram detentores de níveis escolares muito baixos e muitos deles eram mesmo analfabetos, logo, surgiu a necessidade de tirar proveito do tempo em que os delinquentes se encontravam reclusos, ou seja, utilizavam o tempo da detenção para iniciar a instrução.

Com o diploma “Execução de Medidas Privativas da Liberdade”⁴⁰, promoveu-se o ensino nos estabelecimentos prisionais ao determinar que “devem ser organizados cursos de ensino que garantam a escolaridade obrigatória ao recluso, com aptidão, que não tenha obtido o respectivo diploma” (1979, art. 80º).

No sentido de reforçar esta medida e torná-la concretizável, foi estabelecido, nesse ano um protocolo (Despachos Conjuntos nº 211/79, de 18/6 e nº 112 ME/83 de 17 de Outubro) entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação com a finalidade de garantir a escolaridade básica a reclusos e facultar-lhes uma aprendizagem adaptada no sistema educativo, de modo a proporcionar-lhes a oportunidade de continuarem a sua formação. Este era um acordo que se limitava ao nível do Ensino Preparatório, até 1983. Nesse mesmo ano é estabelecido um novo protocolo⁴¹ que revela ter-se “reconhecido a conveniência de tornar o ensino nos estabelecimentos prisionais extensível ao curso secundário” (1983).

Dado o número de reclusos ser cada vez mais elevado, levou a que se criassem problemas na complexidade da coordenação, assim, na tentativa de minimizar estes problemas foi criado o Decreto-lei nº 168/80

40 Publicado pelo Decreto-lei nº 265/79.

41 Despacho Conjunto nº 112 ME/83 de 17 de Outubro.

de 21 Maio, pela Direcção dos Serviços de Educação, Ensino e Serviço Social. Esta Direcção de Serviços tem poderes de intervenção no âmbito do serviço social e funções de coordenação nas áreas da educação e ensino. A esta direcção foram-lhe atribuídas diversas competências.⁴²

O Despacho Conjunto 303/MJ/ME/92, dos Ministérios da Justiça e da Educação, os quais garantem o funcionamento do ensino básico recorrente nos estabelecimentos prisionais, determinam que o 1º ciclo deve ser leccionado por professores deste nível de ensino, destacados para o efeito, por proposta dos coordenadores da área educativa; o 2º ciclo é ministrado por professores das escolas do 2º ciclo da respectiva área educativa; o 3º ciclo do ensino básico recorrente é realizado por unidades capitalizáveis e assegurado por professores das escolas respectivas à área educativa. Em termos gerais estas foram as disposições legais que prevaleceram até 1999/2000.

Na tentativa de tornar o ensino recorrente mais adequado às necessidades educativas dos reclusos, criou-se o Despacho Conjunto nº 451/99 dos mesmos Ministérios (Justiça e Educação), que entrou em vigor no ano lectivo 2000/2001. Assim, o ensino nos estabelecimentos prisionais tem por base um Projecto Educativo que integrará planos curriculares, programas e procedimentos de avaliação adoptados para o ensino recorrente, com as convenientes adaptações, devendo ainda contemplar componentes de formação sociocultural, “actividades culturais, recreativas e desportivas, a fim de assegurar o bem-estar físico e mental do recluso e de desenvolver as suas faculdades, em ordem à reinserção social”⁴³ (1999, art. 83º). O processo de colocação dos professores mantém-se inalterável, porém, é criada uma normativa onde se dá preferência a professores que já tenham leccionado em estabelecimentos prisionais ou ensino de adultos. Desta forma, passa a existir a “escola associada”, que consiste na escola mais próxima do estabelecimento prisional, é aquela que coloca os professores e que elabora o projecto educativo com o coordenador pedagógico destacado para o estabelecimento prisional, por essa escola.

42 Consultar Decreto-lei nº 168/80 de 21 Maio

43 Despacho Conjunto nº 451/99 do Ministério da Justiça e da Educação.

Cabe ao coordenador pedagógico em colaboração com o director, técnicos de educação e professores do estabelecimento prisional todo o processo de planificação das actividades lectivas e não lectivas.

Este despacho tornou-se inovador por incluir no seu conteúdo a leccionação de cursos de língua e cultura portuguesas, para reclusos de diversas etnias e nacionalidades. Com a reorganização curricular de 2001 pretende-se proporcionar uma “aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” (2001, art. 8º)⁴⁴.

4. A RELAÇÃO ESCOLA/PRISÃO

O ensino recorrente nas prisões está amplamente ligado ao ensino recorrente que é ministrado nas escolas, fora da prisão, sendo os conteúdos, os objectivos e as actividades precisamente as mesmas, porém, podem ser alvo de algumas alterações e adaptações, uma vez que, a população estudantil se encontra em contexto diferente. Estas alterações e adaptações são feitas pelos professores que devem desempenhar um papel reflexivo em conjugação com os técnicos responsáveis pela educação nos estabelecimentos prisionais.

Actualmente, a escola tem como principal objectivo a formação de indivíduos autónomos, inovadores e livres na sua inclusão na sociedade e daí partilharmos a afirmação de Faure “Educar é fazer adquirir um método de pensamento e de acção...” (1974, p. 450).

As novas metodologias da educação devem incluir a participação de todos os sectores e todas as instituições como co-responsáveis na edificação de uma sociedade mais educada e instruída.

⁴⁴ Consultar Decreto-Lei 6/2001.

4.1. O Currículo Escolar na Prisão

Tratar o conceito de Currículo não é tarefa fácil, dado o seu carácter polissémico e polimórfico amplamente verificado. Com efeito, e segundo Alvarez Mendez (1985) o seu polimorfismo é reflexo da pluralidade semântica da qual se tem revestido: ensino, aprendizagem, educação, programação, plano de estudo, instrumento ao serviço de, programa (...) são vocábulos que o conotam e lhe conferem cargas significativas mais ou menos distantes.

Palavra-mito para Zabalza (1988), é um conceito relativamente recente, contudo com raízes que remontam muito atrás e nos fazem caminhar para tantas definições quantos os conceitos de Educação dos quais emerge; à semelhança deste último, o Currículo será, pois, um processo dinâmico e contínuo englobando diferentes fases que se coarticulam com as mudanças socioculturais, económicas e políticas que o configuram, determinam e justificam.

O Currículo é um conjunto de técnicas e serviços destinados à educação do indivíduo, proporcionando-lhe todas as oportunidades de aprender na escola onde está integrado.

No que respeita à prisão, o currículo já está definido pelo ensino recorrente, todavia, no essencial, o que está em causa na adaptação é o “role taking”, isto é, colocarmo-nos na posição do outro (o educando), entender a sua estrutura cognitiva, cultural, afectiva, arranjar opções e estratégias que correspondam a essa matriz. Ambiciona-se que a aprendizagem ocorra e seja significativa, faça sentido para quem a adquire e incorpora.

No nosso estudo não abordaremos o plano de estudos do ensino secundário, uma vez que não foi alvo de investigação.

Assim, no 1º ciclo, o plano curricular apresenta-se da seguinte forma:

Quadro 1 – Plano Curricular para o 1º ciclo do ensino básico do recorrente

Domínios	Duração
Português	Mínimo
Matemática	60 dias ou
Mundo Actual	150 horas

Destinando-se sobretudo a adultos ou a jovens oriundos do insucesso escolar, os domínios de Português, Matemática e Mundo Actual, que compõem o currículo do 1º ciclo do ensino recorrente, pretendem essencialmente o desenvolvimento de capacidades, a aquisição de competências e a mudança de comportamentos, mais do que fixarem-se apenas na apropriação de conhecimentos.⁴⁵

Eis alguns dos propósitos que se pretendem atingir para que o adulto ou o jovem se possa sentir à vontade nos diferentes meios em que está inserido e que no seu conjunto formam a complexa sociedade actual, que sofre quotidianamente, uma modificação fugaz.

1. Valorizar todos os saberes de que o formando é portador (resultantes da sua vida familiar, profissional, social e escolar);
2. Pôr o acento na qualidade das competências a adquirir mais do que na quantidade de conhecimentos a acumular;
3. Desenvolver a criatividade, a abertura à novidade, o espírito de iniciativa e o espírito crítico;
4. Colocar o formando no centro do processo pedagógico, respeitando o ritmo de cada um, individualizando o processo de ensino-aprendizagem.⁴⁶

Assim, pretende-se que o educando descubra, no plano pessoal, a sua identidade; no plano social, autonomia e no plano profissional, se encontre preparado para enfrentar a mudança.

O 1º ciclo é leccionado por um professor e pretende-se que este elabore o seu programa de aprendizagem atendendo às particularidades

⁴⁵ Consultar em www.deb.min-edu.pt

⁴⁶ Ibid.

da turma que lecciona, isto é tanto ou mais importante uma vez que, se destina ao ensino recorrente na prisão.

O 2º ciclo tem a duração de um ano lectivo e é orientado por três professores. Os seus principais objectivos são:

1. Comunicar através das diversas formas de linguagem que permitam a compreensão, a expressão, o relacionamento e a participação na vida social;
2. Reconhecer a sua própria importância como agente transformador do meio, da sociedade e da cultura considerando os valores humanos que devem orientar e dirigir essa transformação;
3. Adquirir, reter e usar conhecimentos no âmbito das áreas curriculares definidas, consciente da complementaridade dos saberes;
4. Consolidar hábitos de leitura, de pesquisa, de análise de relação, de decisão e outros que lhe permitam informar-se, utilizar a informação, formular juízos críticos numa perspectiva de educação permanente.⁴⁷

Tendo em conta estes objectivos elaborou-se o plano curricular para este ciclo, conforme podemos observar no seguinte quadro.

Quadro 2 – Plano Curricular para o 2º ciclo do ensino básico do recorrente

Disciplinas/Áreas	Horas semanais
Português	4 (2+1+1)
Língua Estrangeira	4 (2+1+1)
O Homem e o Ambiente (a) ⁴⁸	4 (2+1+1)
Matemática	3 (1+1+1)
Form. Complementar (a)	2
Total	17

Podemos constatar que as disciplinas a que normalmente, se atribui maior relevância (Português, Matemática e Língua Estrangeira) ocupam

⁴⁷ Consultar em www.deb.min-edu.pt

⁴⁸ a) Áreas

onze horas semanais das dezassete no total. Cada disciplina é leccionada por um professor, no entanto, a área de O Homem e o Ambiente é leccionada por dois professores (o professor de Português e o de Matemática) abrangendo as disciplinas de Ciências da Natureza e de História e Estudos Sociais. A área de Formação Complementar é leccionada por três professores (o professor de Português, o de Matemática e o de Língua Estrangeira), nesta área são explorados temas como: o racismo, a droga, a saúde, o ambiente, entre outros.

Esta área é extremamente importante, uma vez que vai de encontro aos objectivos da educação de adultos. Esta é uma área que permite negociar os temas que irão ser abordados posteriormente. Se o ensino recorrente se propõe responder às necessidades do público-alvo, então esta área envolve-se de uma utilidade primordial devido à abordagem de conteúdos não só académicos. Segundo Castro (1987), os educandos manifestam dificuldade nas disciplinas tradicionalmente académicas. A área de Formação Complementar permite tocar e dialogar sobre outras temáticas, surgindo a oportunidade de alunos e professores se conhecerem mutuamente, esta área assume uma importância fundamental no contexto prisional.

O plano curricular do 3º ciclo do ensino básico recorrente engloba uma componente de formação geral e uma componente de formação técnica, esta última é escolhida pelo aluno.

Assim, para o 3º ciclo o plano curricular é o que consta no quadro seguinte:

Quadro 3 – Plano Curricular para o 3º ciclo do ensino básico do recorrente

Plano Curricular			Tempos Lectivos	N.º Total de Unidades
FORMAÇÃO GERAL	DISCIPLINAS	Português	4	12
		Matemática	4	13
		Língua Estrangeira	3	
		- Inglês		12
	- Francês		12	
	- Alemão		15	
ÁREAS DISCIPLINARES	Ciências do Ambiente	3	13	
	Ciências Sociais e Formação Cívica	3	12	
ÁREAS DE FORMAÇÃO TÉCNICA (opções) a) ⁴⁹	Electricidade e Electrónica	3	12	
	Metalomecânica	3	12	
	Construção Civil	3	12	
	Administração, Serviços e Comércio	3	12	
	Artes Visuais	3	12	
	Comunicação e Animação Social	3	12	
	Química	3	12	

Dada esta organização, a duração do curso depende do ritmo de aprendizagem de cada aluno, considerando o tempo de que dispõe, os conhecimentos que já possui, etc.

A partir do momento em que o aluno define a estratégia que mais o beneficiará e mais se adequa a ele, vai adquirindo e desenvolvendo novas competências e aprender em diferentes contextos; tanto num modo de formação colectiva, como num modo de formação individualizado, como ainda, numa situação de autodidaxia e ser capaz independentemente, do modo de formação escolhido, de formar-se autonomamente:

- 1. Formação colectiva** – Exploração autónoma das contribuições dadas pelo colectivo.
- 2. Formação individualizada** – Aprendizagem cada vez mais autónoma – utilização de recursos de formação do sistema.

49 a) Escolher apenas uma disciplina de opção.

3. Caso da autodidaxia – Aprendizagem totalmente autónoma, tendo além disso, necessidade de constituir os seus próprios recursos de formação.

Com o passar do tempo e a frequência das aulas os alunos vão-se apercebendo que há vantagens na aprendizagem autónoma, torna-se mais eficaz devido a permitir gerirem melhor o seu próprio trabalho pessoal. Porém, nem todos conseguem, uma vez que, existe uma percentagem de alunos que revelam dificuldades não só porque abandonaram os estudos há muito tempo, como também não evidenciam experiências positivas enquanto frequentaram o ensino regular. Quando o professor detecta estas dificuldades deve conceder ao aluno um acompanhamento mais insistente, arranjar metodologias diversificadas e planos individualizados, de modo a que se supere algumas decepções ou representações menos agradáveis, que persistam na sua memória.

Os programas do 3º ciclo são divididos em unidades, cada unidade é uma etapa de formação completa, com os seus objectivos, conteúdos e avaliação final.

A avaliação é feita unidade a unidade, sendo a classificação traduzida numa escala de 0 a 20 valores e devendo o aluno combinar com o professor a data de realização da sua prova.

4.2. A Educação de Adultos e o Contexto Prisional

No que concerne à educação de adultos a L.B.S.E. estabelece as definições e os objectivos que lhe são propostos pelas Organizações Internacionais, nomeadamente, a UNESCO, não sendo de surpreender que se enfatize uma série de actividades educativo-formativas bastante diferenciadas. Em termos legislativos, a educação de adultos é considerada como elemento preponderante das políticas de desenvolvimento social, cultural e económico.

Segundo a UNESCO a educação de adultos “consiste em desenvolver a autonomia e o sentido da responsabilidade das pessoas e das comunidades” (1998, p. 8) em preparar o indivíduo para as modificações sociais, de modo a promover “a coexistência, a tolerância e a

participação consciente e criativa dos cidadãos na sua comunidade” (1998, p. 8).⁵⁰

A educação é um procedimento considerado ininterrupto durante todo o percurso de vida de um indivíduo. Todos aprendemos algo de novo todos os dias, no entanto a aprendizagem académica é um processo muito peculiar. Esta aprendizagem pode ser concretizável através do empenho do aluno, apoiado pelo professor. O aluno deve estar motivado para a aprendizagem, encontrar-se num meio apropriado a esta, e manifestar-se interessado no material de apoio de forma a tirar o maior proveito possível. Motivação, interesse e atenção estão profundamente interligados.

Além das motivações que conduzem o adulto a aprender ou a actualizar-se no mundo contemporâneo, também os factores intrínsecos e extrínsecos podem condicionar a procura do saber mais e mesmo actualizar-se. Os factores intrínsecos são responsáveis pelo despertar da curiosidade, da aptidão que habitualmente encaminham um indivíduo a empenhar-se com o intuito de alcançar um determinado objectivo. Nos factores extrínsecos considera-se a satisfação de necessidades, tais como: o anseio de identificação, elogio ou gratificação económica. As pessoas aprendem de diversas formas e as metodologias de ensino devem ter em conta diferentes parâmetros como: a capacidade, o interesse, a motivação, o intercâmbio entre o grupo, as dificuldades físicas e intelectuais, entre muitas outras.

O professor também é um elemento fundamental em todo este processo ensino-aprendizagem. Cabe-lhe a ele seleccionar a metodologia adequada à turma que lecciona. O professor deveria iniciar o seu ensino partindo do concreto para o abstracto, do familiar para o incógnito e deveria sempre que possível, referir-se a exemplos ou analogias retirados das vivências dos estudantes. “O professor necessita de saber oferecer um instrumento ligado aos conhecimentos e vivências do analfabeto, próximo da sua linguagem, a partir de elementos da cultura popular ou do seu próprio grupo” (Guarinos, 1990, p. 14).

50 Consultar Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos, Elsinore (1949), Montreal (1960), Tóquio (1972).

Estes factores só por si são importantes, contudo em meio prisional são fundamentais, uma vez que, neste meio encontramos todo o tipo de indivíduos, “Mas o jovem ou adulto, homem ou mulher, que está nas aulas de alfabetização é uma pessoa com uma experiência variada em muitos temas ou campos de acção” (Guarinos, 1990, p. 13) desde os que revelam muitas dificuldades (provenientes de meio familiar desfavorável, baixa escolarização, passaram por situações adversas, com comportamentos desviantes), onde existe uma diversidade étnica de grupos, de culturas, de crenças, de espécies, diferenças sociais e escolares, características estas que, complicam qualquer programa sociocultural que se pretenda implementar, quer seja pelo professor quer pelo técnico de educação. Sem tentar derrubar estas barreiras torna-se impossível obter êxito em qualquer domínio ou disciplina. Desta forma é necessário conhecer a realidade prisional, bem como o aluno-recluso e só depois planificar, negociar e iniciar as actividades, que devem ser sempre, de preferência, de carácter grupal, tendo sempre em conta que a aprendizagem pode ser uma das vias de recuperação. “Para que esta actividade seja possível é necessário falar do recluso como membro de uma comunidade à qual pertence e na qual deve poder participar como qualquer outra pessoa. A privação da liberdade que lhes é imposta não pressupõe a privação de outros directos nem tão pouco de outras obrigações” (Guarinos, 1990, p. 8).

4.3. A Educação de Adultos uma Abordagem Andragógica

Andragogia significa “ensino para adultos”. É uma teoria específica da educação de adultos, criada mais ou menos em distinção da pedagogia, ensino de crianças. É um percurso educacional que procura entender o adulto desde todos os componentes humanos e decidir como um ser psicológico, biológico e social.

Procura fomentar a aprendizagem através da experiência, fazendo com que as vivências do aluno estimulem e transformem o conteúdo, impulsionando a assimilação. O adulto, após absorver e assimilar, aplica. É o aprender através do fazer, o “aprender fazendo”.

Marquez (1998)⁵¹ refere que a Andragogia no cerne é um estilo de vida, suportado a partir de conceitos de comunicação, consideração e moral, através de um alto nível de percepção e acordo social, mencionando ainda que, as normas são diferentes, o professor (Facilitador) e os alunos (Participantes) têm a noção de que as suas funções são distintas, mas não há superioridade e inferioridade, geralmente o mesmo não se verifica na educação com crianças.

Freire defende “Ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós homens (mulheres) aprendemos através do mundo” (1987, p. 24), afirmando ainda que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 38).

Uma questão surge. Deverá ser esta teoria aplicada em alunos que se encontram em reclusão? Pensamos que, em parte, ela deve ser aplicada quando existe ligação da língua no seu dia-a-dia e quando os alunos conseguem ler e escrever as suas próprias vivências, quando conseguem transmitir o seu próprio mundo e o mundo que os rodeia. Neste caso é viável negociar com eles, tendo sempre em atenção o plano curricular que nos é proposto pelo ensino recorrente. Concordamos, em pleno com o pensamento de Steiner (1988) que refere não ser importante que a nossa opinião seja divergente da dos outros. Mas, o importante reside no facto de que o outro descubra o certo, através de si próprio, se nós colaborarmos nessa descoberta.

51 Palestra no Primeiro Encontro Nacional de Educação e Pensamento, na República Dominicana.

CAPÍTULO IV – ATITUDES

ATITUDES

“Atitudes são predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de respostas.”

Rosenberg e Hovland

Iniciaremos este capítulo com algumas considerações sobre as atitudes, nomeadamente, conceito de atitude, breve epítome histórico, quais as suas características, funções, como se formam e como se mensuram.

É notável a supremacia do meio envolvente na formação de atitudes, segundo Neto “são influenciadas pelas pessoas significativas nas nossas vidas e pelos modos como processamos a informação acerca do mundo” (1998, p. 357).

Tendo em conta este paradigma torna-se importante, na nossa opinião, equacionar as atitudes que os reclusos lusos e ciganos manifestam no ensino recorrente e o modo como estas interferem no processo ensino-aprendizagem.

1. CONCEITO DE ATITUDES E BREVE EPÍTOME HISTÓRICO

A partir do entendimento do meio social e dos outros, o indivíduo vai ordenando essas informações, relacionando-as com emoções, positivas ou negativas e progredindo para uma dada orientação de modo a actuar, favorável ou desfavoravelmente, em relação às pessoas e aos objectos actuais no meio social. A essas informações com elevada carga emotiva, que preparam o indivíduo para um dado comportamento, atribuímos o nome de atitudes.

Para Allport (1935) citado por Lima “atitude é um estado de preparação mental ou neural organizado através da experiência e

Atitudes

exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona” (1993, p. 168). Ajzen (1988), refere “Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” (Lima, 1993, p. 168). Já Morissette designa atitude como “uma disposição interior da pessoa que se traduz em reacções moderadas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objecto (ideia ou actividade). Estas reacções emotivas levam-na a aproximar-se desse objecto (a ser favorável) ou a afastar-se dele (a ser desfavorável)” (1994, p. 34).

Segundo Neto (1998) o conceito de atitude tem sofrido diferentes perspectivas ao longo dos tempos. No renascimento a designação de “atitude” encontra-se amplamente ligada à “posição corporal dos modelos dos pintores” (p. 333) referentes a essa época. Posteriormente, o constructo de “atitude” passou a referir-se “a estados mentais” (p. 333).

No entanto, este conceito foi alterado com Charles Darwin, para este autor atitude “implica respostas estereotipadas” relacionadas com “uma emoção”, na orientação de comportamento de todo o corpo. As “atitudes” nesta concepção tinham como objectivo o “restabelecimento do equilíbrio” (Kahale, 1984, cit. Neto, 1998, p. 333).

O conceito de atitude aparece na área da psicologia experimental, através de cientistas alemães, evidenciando-se Oswald Kulpe. No princípio do século XX, Kulpe alertou para a relevância de um determinado número de “instruções” cedidas a indivíduos e que, desta forma condicionavam as respostas que davam às suas experiências. As respostas eram mais favoráveis quando o indivíduo tinha sido chamado antecipadamente à atenção e à experiência (Neto, 1998). Este “conjunto de estímulos” fornecidos aos participantes numa experiência influenciava e condicionava o indivíduo a dar uma dada resposta, logo permitia fazer previsões entre o “estímulo” e a resposta obtida, face a determinadas situações.

A noção de “atitude” foi introduzida por Thomas e Znaniecki (1918), no contexto sociológico. O seu estudo debruçou-se sobre as dificuldades com que os emigrantes polacos se debatiam nos Estados Unidos da América. Empregaram a noção de “atitude” para se reportarem à conexão

Atitudes

que estes mantinham para com “algum objecto, como dinheiro ou trabalho” (Neto, 1998, p. 333). Enceta-se assim, uma nova era, onde a noção de “atitude” passou a ter mais relevância a nível psicológico comparativamente ao nível fisiológico. A partir deste estudo, em psicologia social o conceito de “atitude” refere-se a “comportamentos mentais” (Neto, 1998, p. 333).

Relativamente, ao estudo das atitudes, McGuire (1985) distingue 3 períodos, no que diz respeito ao desenvolvimento temporal destas. O primeiro período equivale à década de 30, salientando-se principalmente na medida das atitudes. O segundo período abrange a década de 50 a 60 em que se expandiram a maior parte das teorias sobre a metamorfose das atitudes. O terceiro período encontra-se a decorrer e enfatiza os “sistemas atitudinais” (Neto, 1998, p. 334).

Podemos constatar através da diversidade de estudos que existe um vasto número de conceitos sobre estas, uma vez que, “é uma realidade psico-social ambígua e difícil de perceber” (Neto, 1998, p. 337). Na tentativa de auxiliar a compreensão das atitudes surgem modelos que têm aliciado a atenção dos investigadores.

2. MODELOS DE ATITUDES

Segundo a perspectiva do conceito tradicional, o modelo tripartido clássico de Rosenberg e Hovland (1960), “atitude é uma disposição que resulta da organização de três componentes: afectivo, cognitivo e comportamental” (Neto, 1998, p. 337). Este modelo foi alvo de verificação por Zanna e Rempel (1998) emergindo assim o modelo tripartido revisto que define atitude “como uma categorização de um objecto – estímulo ao longo de uma dimensão avaliativa” (Neto, 1998, p. 340). Consideram que a génese das atitudes pode ser de índole distinta, ou seja, pode resultar de elementos essenciais ao nível cognitivo, ou cognitivo e afectivo, “ou de cognições, afecto e comportamento passado” (Neto, 1998, p. 340).

Atitudes

O modelo unidimensional clássico contribui com a seguinte definição de atitude “representa uma resposta avaliativa (afecto), favorável ou desfavorável, em relação ao objecto da atitude” (Neto, 1998, p. 339). Na perspectiva unidimensional atribuiu-se a uniformidade de elemento, e todo o sistema se associa na estruturação de uma avaliação.

Para melhor compreensão do conceito de atitude e da forma como se estruturam, Neto refere que atitudes são um “continuum psíquico” isto é, “uma entidade que tem um começo e um termo de modo que se possa passar de um ao outro por variações de grau” (1998, p. 341).

2.1. Características das Atitudes

Segundo Neto (1998) a atitude é composta sobretudo por quatro características:

|| A direcção classifica a situação positiva ou negativa do objecto de atitudes. Relativamente, a este objecto o indivíduo pode expressar um sentimento de atracção ou de repulsa.

|| A intensidade manifesta-se pela força da atracção ou da repulsa quanto ao respectivo objecto.

|| A dimensão possibilita-nos perceber se se trata de um objecto complexo ou simples, mas que não está convenientemente definido.

|| A acessibilidade baseia-se na consistência de nexos entre o objecto de atitude e a sua avaliação afectiva.

Afora as características supracitadas, as atitudes distinguem-se por outras especificidades mais elementares, tais como, refere Lima:

|| As atitudes referem-se a experiências subjectivas. Todos os autores descrevem “as atitudes como expressando o posicionamento de um indivíduo ou de um grupo, construído a partir da sua história” (1993, p. 168).

|| As atitudes são sempre referidas a um objecto. Ao falar-se de “atitude de um indivíduo ou grupo social refere-se imediatamente face a quê: atitude face ao aborto, atitude face ao desarmamento, etc.” (Lima, 1993, p. 168).

Atitudes

|| As atitudes incluem sempre uma dimensão avaliativa. As diversas teorias salientam “mais ou menos as ligações à cognição e ao comportamento, mas está sempre presente a dimensão afectiva-avaliativa”, ou seja, uma atitude reporta-se continuamente a uma postura que, face a um dado “objecto social pode ser expressa por gosto/não gosto, concordo/não concordo” (Lima, 1993, p. 168).

Assim, podemos depreender que diferentes indivíduos podem tomar diferentes atitudes perante o mesmo objecto, no entanto esta multiplicidade de atitudes não é necessariamente uma característica inalterável e permanente. As atitudes que um indivíduo toma perante um objecto são resultante do binómio indivíduo – sociedade, estas podem ser alteradas perante uma dada situação ou face a um determinado momento. Existem, contudo, investigadores como Eaves, Eysenk ou Martin que referem que algumas das atitudes tomadas podem ser influenciadas por factores genéticos (Neto, 1998).

2.2. Funções das Atitudes

Neto refere que as atitudes revestem-se, ainda, de diferentes funções que têm sofrido alterações ao longo do tempo. O investigador destaca o estudo de Schlenker (1982), Pratkanis e Greenwald (1989), que imputam três funções para as atitudes: “1) ajudam a definir grupos sociais, 2) ajudam a estabelecer as nossas identidades, e 3) ajudam o nosso pensamento e comportamento” (Neto, 1998, p. 344). Neste âmbito, a atitude situa-se entre três elementos essenciais, ou seja, o cognitivo que se baseia, normalmente, na nossa experiência pessoal ou em dados de natureza científica, o afectivo e o comportamental. Todavia, nem sempre analisamos convenientemente o conteúdo de certas informações que nos são transmitidas pelo meio social, pelo que adquirimos crenças que carecem de fundamento. Assim, a opinião de que os indivíduos de etnia cigana são preguiçosos, ladrões comparativamente aos lusos, a convicção de que uma grávida não pode cheirar flores, constituem exemplos de preconceitos que levam a atitudes positivas ou negativas.

2.3. Atitudes e Sentimentos Conexos

Na tentativa de clarificarmos o conceito de atitude convém distingui-lo de outros conceitos tais como as crenças, as opiniões, os valores e ideologia, que, de alguma forma, podem manifestar alguma paridade com estas.

A crença tal como as atitudes reporta-se a um dado objecto, porém a crença corresponde à “informação de que uma pessoa dispõe acerca do objecto” (Lima, 1993, p. 170).

Para os autores Krech, Crutchfield e Ballachey (1992) citados por Neto as atitudes existem sustentadas por crenças que compõem a componente cognitiva (1998). Por outro lado, Fishbein e Ajzen (1995) referem as crenças “como julgamentos que indicam a probabilidade subjectiva de uma pessoa ou de um objecto tenha uma característica particular” (Neto, 1998, p. 343). Seguindo esta óptica, as crenças referem-se ao domínio cognitivo, (pensamentos e ideias) enquanto que, as atitudes referem-se ao domínio afectivo (sentimentos e emoções) (Neto, 1998).

Por vezes aos conceitos, opinião e atitude tem-se atribuído o mesmo significado. No entanto, em investigação o termo “opinião” continua a ser bastante usado, sobretudo em pesquisa de inquérito e em sondagens de opinião pública que se centram “em atitudes partilhadas e crenças de vastos grupos de pessoas” (Neto, 1998, p. 350). Normalmente, nesta conjuntura, as opiniões amalgamam-se com atitudes, crenças e intenções comportamentais (Neto, 1998). Ainda assim, por vezes, são levadas a efeito especificações entre estes dois conceitos, considerando-se a opinião mais típica que a atitude. Segundo Neto, Allport (1935) coloca “a opinião, a atitude, interesse e o valor – ao longo de um mesmo continuum” (Neto, 1998, p. 350) desenvolvendo-se do individual ao genérico

O mesmo autor cita Eysenk (1954) que explica o conceito de opiniões diferenciando-as em quatro níveis: “a opinião accidental, a opinião habitual, a atitude, e a ideologia” (Neto, 1998, p. 350). A primeira reporta-se a opiniões tão-somente casuais, a segunda é de índole estável num dado período (incerto na sua duração porque oscila com a situação), a terceira remete-se a um grupo de opiniões interligadas duradouras num

Atitudes

determinado período, que acaba por explicar a ideologia que representa a correlação das atitudes (Neto, 1998).

Investigadores como Oskamp (1991) advogam que as “opiniões são equivalentes a crenças e não tanto a atitudes” (Neto, 1998, p. 350), ou seja, as opiniões emitem juízos de valor, afirmativos ou negativos, enquanto que, as atitudes referem-se a “sentimentos ou emoções de um indivíduo sobre objectos ou acontecimentos” (Neto, 1998, p. 351).

Já Stoetzel acredita que são as funções das opiniões que nos permitem entender o facto de um indivíduo ter uma dada opinião. Ainda na mesma linha de pensamento as opiniões são constituídas por três funções:

1. “A adaptação à realidade ou avaliação do objecto”; (1976, p. 196) isto é, por um lado, um indivíduo antes de mais encontra-se num determinado meio que desencadeará um dado comportamento que ajusta para ele a realidade. Por outro lado, as nossas atitudes e opiniões facilitam-nos a qualificar os objectos do meio que nos rodeia e assim colocam ao nosso proveito uma tendência natural para actuar e enfrentar esses mesmos objectos.
2. “Adaptar o indivíduo a seu grupo”; (1976, p. 196) ou seja, um indivíduo encontra-se sempre integrado num grupo, logo as opiniões servem para que esse grupo o aceite. Se esse acolhimento for imprescindível para o indivíduo, este inclinar-se-á a manifestar opiniões convenientes, moderando ou suavizando a manifestação de opiniões menos aceitáveis. Esta é uma afinidade habitual entre opiniões manifestadas e o grupo a que se pertence.
3. “Opiniões Experimentadas: em geral tendem a ter a mesma função em relação ao grupo de referência” (1976, p. 196).

Para além destas funções Smith, Bruner e White citados por Stoetzel as opiniões desempenham outras funções no âmbito social: a opinião pode ser formada para mostrar aos outros e a si próprio a sua autonomia, a sua emancipação; ou para expressar a sua hostilidade para com os outros, através de opiniões intransigentes; pode satisfazer uma carência de reconhecimento com um grupo: deste modo, o indivíduo

Atitudes

julgará que lhe compete o dever de ter opiniões acerca de determinados temas (1976).

Outro tipo de constructo próximo de atitude é o de valor. Segundo Rockeach (1979) citado por Lima os valores são “as concepções centrais sobre o que é desejável a nível individual ou societal, que servem como padrões ou critérios para orientar não só a acção mas também a avaliação, as escolhas, as atitudes e as atribuições de causalidade” (1993, p. 171). Porém, ao passo que, as atitudes se conduzem a um objecto, os valores são latos e indefinidos, distinguindo objectos e situações, possuem ainda uma marca regulativa, que escassa nas atitudes. O seu carácter geral e indefinido faz com que haja limitados valores, enquanto é possível gerar muitas atitudes (Lima, 1993).

Segundo Bilhim “Valores são princípios básicos que guiam as crenças, atitudes e comportamentos de um indivíduo” (1997, p. 42) isto é, dinamizam o indivíduo, levando-o a uma aproximação ou a um afastamento dos objectos.

Para Giddens “Os valores são ideias de indivíduos e grupos acerca do que é desejável, decente, bom ou mau. A variação em termos de valores constitui um aspecto fundamental da diferenciação entre culturas humanas. O que os indivíduos valorizam é fortemente influenciado pela cultura específica em que vivem” (2000, p. 695).

De acordo com Menezes (1998), os valores podem ser definidos como princípios orientadores da vida que têm uma relativa centralidade na estrutura da personalidade e que, de certa forma, actuam como mediadores da acção. Porém, Raths, citado por Valente (1998) não considera muito importante a definição do termo “valor”, preferindo realçar o processo de construção dos valores: estes, em vez de definirem a personalidade, são uma escolha e construção constantes e acompanham toda a vida dos indivíduos.

Neto citando Feather (1994) menciona que os valores são constituídos pelas seguintes particularidades: “são crenças gerais acerca de objectos e comportamentos desejáveis, envolvem bondade e maldade e têm uma qualidade de “dever” acerca deles; transcendem atitudes e influenciam a forma que as atitudes podem assumir; fornecem padrões

Atitudes

para avaliar acções, justificar opiniões e comportamentos, planificar comportamentos, decidir entre diferentes alternativas e apresentar-se aos outros, estão organizados em hierarquias para uma determinada pessoa e a sua importância relativa pode variar ao longo da vida; os sistemas de valores variam segundo os indivíduos, grupos e culturas” (Neto, 1998, p. 343).

Por fim, é indispensável distinguirmos entre atitude e ideologia. Por ideologia “entende-se um sistema estruturado e estável de crenças e atitudes” (Lima, 1993, p. 172) geralmente, dependente de uma “referência social ou política” (Neto, 1998, p. 353).

Segundo Tetlock (1989) a ideologia varia conforme duas características:

1. Concedem ou eventualmente podem conceder diferentes preferências a valores próprios.
2. Existem ideologias pluralistas e monistas. A ideologia pluralista aceita mais do que um valor e encontra-se aberta à descoberta de outras ideologias e valores, enquanto que, a ideologia monista não aceita mais que um valor e não apresenta abertura a outras ideologias, colocando as questões em limites antagónicos (Neto, 1998).

3. FORMAÇÃO E MEDIDA DAS ATITUDES

Tal como temos constatado o conceito de “atitude” torna-se difuso, dado que abarca elementos intelectuais com elementos afectivos, esta combinação determina a formação das atitudes no indivíduo.

Segundo Lima existem duas teorias essenciais na investigação sobre a formação das atitudes “a que se centra nos processos cognitivos e remete o problema da formação das atitudes para a questão da aquisição de crenças, e os que analisam este processo afectivo, sem necessidade de um suporte racional” (1993, p. 185).

Atitudes

A linha teórica cognitiva sustenta que é a informação que temos livre sobre um dado objecto (as crenças) que explicam as atitudes que adoptaremos. Como defensores desta teoria temos Fishbein e Ajzen (1975), que encaram a atitude como consequência de um “trabalho cognitivo de avaliação das crenças” (Lima, 1993, p. 185). No entanto, não podemos fixar a origem das atitudes nas crenças, uma vez que, não explica a questão da sua constituição. As crenças que defendemos descendem em “informação obtida directamente” referindo-se à nossa própria experiência ou “indirectamente”, nesta situação reporta-se à relação com os outros (Lima, 1993. p. 185). Lima refere que a experiência directa resulta em atitudes mais “estáveis e duradouras” (1993. p. 185) todavia, existem várias questões de ordem social que nunca obrigaram um contacto directo, como por exemplo a questão da despenalização do aborto, etc. Nestas situações, a informação atitudinal é percebida indirectamente. Os pais constituem exemplos dessa mesma atitude, uma vez que, “são os principais agentes de socialização na infância” (Neto, 1998, p. 357). Outra razão marcante é os “amigos” e a relação de um indivíduo com eles, bem como, “os grupos que servem de referência à avaliação da realidade dos sujeitos” (Lima, 1993. p. 185) por outras palavras, é o caso de se modificarem as circunstâncias em que se desenvolve a vida de um indivíduo, logo transportará consigo um novo modelo de atitude. Também as “grandes instituições normalizadoras: a escola, a igreja, as forças armadas” (Lima, 1993. p. 185) são fontes de influência, desempenham um papel fulcral na vida de um indivíduo, a nível religioso, político, etc. Por fim, os “mass-media” assumem outra fonte de informação atitudinal, “particularmente a televisão” apesar de não se poder afirmar que esta exerce influência nos adultos (Neto, 1998, p. 357) o mesmo não se pode dizer dos jovens, especialmente os jovens americanos que segundo alguns estudos nos EUA revelam que estes ao concluírem a universidade passaram “tanto tempo à frente da televisão, como na escola” (Lima, 1993. p. 185). Os “mass-media” operam como uma forma de arquitectar uma realidade, ajustando “as atitudes e crenças dos indivíduos” (Lima, 1993. p. 185).

Atitudes

A segunda teoria supõe-se menos dotada de razão e faz a conexão entre o desenvolvimento de atitudes e as experiências afectivas. Tendo em conta esta perspectiva um dos processos principais é o da “mera exposição”. Lima refere que Zajonc (1968) constatou que um indivíduo exposto, frequentemente, a um estímulo, vai aperfeiçoar a atitude perante esse mesmo estímulo, ou seja, o contacto repetido conduziria ao surgimento de “sentimentos positivos face a um objecto inicialmente neutro” (Lima, 1993. p. 186). Neste ponto de vista não há alterações nas crenças quanto ao objecto, mas antes, uma alteração na atitude do indivíduo perante o objecto, a corroborar esta perspectiva são exemplo, as campanhas de publicidade que pretendem somente difundir o nome de um dado produto.

Um outro sistema de formação de atitude é o “condicionamento clássico,” onde não opera a componente cognitiva. Verifica-se “quando um estímulo neutro é emparelhado com um estímulo que naturalmente provoca uma resposta particular (estímulo condicional), o estímulo neutro provocará uma resposta semelhante e então tornar-se-á um estímulo condicionado” (Neto, 1998, p. 359).

As atitudes não são directamente observáveis. Deste modo, “atitude é um constructo hipotético que os investigadores tentam apreender por meio de definições conceptuais e de elaboradas técnicas de medida” (Neto, 1998, p. 334). Tendo em conta esta conjuntura a área da psicologia social não pretende apenas conhecer a formação e definição do conceito de atitude, pretende igualmente, aplicar um sistema de medição num domínio quantitativo, concretamente “avaliar a direcção e a intensidade” o que possibilita “efectuar comparações entre os indivíduos e os grupos” estas medidas podem assumir-se “directa ou indirectamente” (Neto, 1998, p. 369).

As medidas directas enfatizam a análise de conteúdo das comunicações e as escalas de avaliação, estas últimas partindo do pressuposto que “podemos medir as atitudes através das crenças, opiniões e avaliações dos sujeitos acerca de determinado objecto” (Lima, 1993. p. 174). Segundo Neto (1998) as escalas podem classificar-se de “escalas de avaliação com um item,” “escala de distância social,” “escala de

Atitudes

Thurstone,” “escala de Likert,” “escala de Guttman” e “diferenciador semântico”, esta circunscrevendo-se a uma dimensão de significado psicológico.

As medidas indirectas repartam-se em três dimensões: “técnicas fisiológicas”, “técnicas comportamentais” e “técnicas projectivas.”

Relativamente às medidas directas e à avaliação da análise do conteúdo, em concreto, foram Thomas e Znanieck (1918) os pioneiros a analisarem os documentos escritos, recorrendo a diferentes fontes, entre elas, 700 cartas, recepcionadas ou emitidas por emigrantes Polacos a residir na América, cópias de um jornal polaco, histórias de paróquias polacas, e de outras organizações promovidas pelos imigrantes aquando da sua chegada à América, assim como, histórias de vida (Neto, 1998). Com o muito material adquirido, foi pretensão dos investigadores agruparem as questões, para tentarem perceber o comportamento dos imigrantes polacos. Contudo, esta metodologia levantou algumas objecções como a falta de exactidão, uma vez que, é sobretudo uma avaliação de natureza qualitativa, e se submete às influências do investigador que se alteram de pessoa para pessoa. Na tentativa de superar estas ambiguidades, outras técnicas surgiram como auxiliaadoras de uma avaliação mais fidedigna e precisa, como as escalas de avaliação.

¶ Escala de avaliação com um item é um instrumento que evidencia o carácter económico deste método, no domínio da representatividade, como por exemplo, em pesquisas de opinião. Esta escala consiste numa questão onde o conjunto de respostas que expressam a opinião sobre o objecto atitudinal, consiste em 7 opções, desde o “1” que corresponde ao “totalmente em desacordo” ao “7” que corresponde ao “totalmente em acordo”. Também este método apresenta uma possível falta de fidelidade. As respostas concedidas podem sofrer influências de diversos factores, como por exemplo: “pelo contexto, pela ordem dos itens, pelo humor da pessoa que responde” (Neto, 1998, p. 370). Para transpor estas contrariedades, surgiram “escalas de atitude mais complexas” (Neto, 1998, p. 370).

¶ Escala de distância social foi apresentada por Emory Bogardus (1925) com o intuito de avaliar as atitudes étnicas. Este procedimento

Atitudes

ambicionava medir a intensidade de afastamento que um indivíduo pretende conservar nas ligações que institui com indivíduos de outros grupos.

A escala de distância social baseia-se “sob a forma de um quadro de dupla entrada que tem como abcissa o nome de diferentes grupos humanos” (Neto, 1998, p. 370). Como coordenada coloca-se sete propostas que descrevem o modelo de relações que o sujeito desejaria de ter com pessoas de outro grupo. Do lado direito do quadro são colocados os graus de distância sociais apresentados por cada proposição. Quanto maior for o número, escolhido pelo sujeito, maior é a distância social entre ele e o grupo, neste sentido, o sujeito que responde com uma orientação de menos aceitação, é mais pretenso ao preconceito, no caso de responder num sentido mais favorável demonstra maior aceitação pelo outro e simultaneamente, menos preconceituoso. Nesta escala surgem aspectos que têm sido destacados pela negatividade, como a linearidade e os intervalos desiguais, no que concerne à formação das questões. No entanto, revela aspectos satisfatórios relativamente à fiabilidade da escala e revela “alguma evidência positiva da validade da escala” (Neto, cita Alexandre, 1971, 1998, p. 371).

|| Escala de Thurstone foi proposta por este autor em (1928), baseava-se numa técnica que Jaspars (1978), classifica por “centrada no estímulo” (Lima, 1993. p. 174), ou seja, descreve a atitude do sujeito transversalmente entre o seu “posicionamento face a estímulos previamente cotados” (Lima, 1993. p. 174). Neto define esta escala como “um continuum psicológico de afecto ao longo do qual se podem situar indivíduos” (Neto, 1998, p. 370). Toda a técnica se situa na pesquisa de objectividade na cotação das frases face às quais os indivíduos apenas têm de indicar aquelas com que pactuam. Das muitas técnicas de escalas incrementadas por Thurstone a que foi melhor aceite e empregue foi a escala de intervalos. A construção desta escala é consumada de forma sucinta em oito passos: no primeiro passo desenvolve-se um grupo com cerca de 100 frases que expressem pareceres sobre o objecto de atitude; no segundo procede-se à avaliação destas frases por um conjunto de sujeitos, designados por juizes, que contenham particularidades idênticas

Atitudes

às dos indivíduos que desempenharam o papel de sujeitos; no terceiro solicita-se aos juízes para ordenar os itens numa escala de 11 pontos, desde a mais favorável que assume o valor de 1, à mais desfavorável que assume o valor de 11, no quarto passo os itens em que não se verificou o consenso entre os juízes, quanto à sua classificação, devem ser excluídos; no quinto passo, atribui-se um valor a cada item, no sexto seleccionam-se os itens que comporão a futura escala de atitudes; no sétimo passo apresentam-se aos sujeitos os itens em que consiste a escala pedindo que apontem aqueles com que concordam. No oitavo e último passo procede-se ao cálculo dos valores médios ou medianos dos valores da escala dos itens seleccionados. Todavia, este tipo de escala tem vindo a ser cada vez menos usada por razões de ordem prática, metodológica e científica.

|| A escala Likert desenvolvida por Rensis Likert em 1932, revolucionou e influenciou a mensuração das atitudes. A elaboração desta técnica obedece a três períodos: o primeiro período corresponde à escolha fundamentada de um conjunto de itens que revelem opiniões acerca do objecto da atitude, seleccionando as que manifestam uma posição favorável ou desfavorável; o segundo período corresponde à submissão dos itens feita pelos sujeitos, os quais têm de se posicionar face a cada um dos itens, numa escala de cinco graus a que corresponde o número 5 “concordo fortemente” e o número 1 “discordo fortemente”; no terceiro período procede-se à análise da atitude dos sujeitos em correlação com as respostas que foram dadas ao item. Esta escala é muito mais económica, mais fácil de construir e mais rápida de aplicar, comparativamente à escala de Thurstone. Porém, reveste-se de algumas contrariedades, como por exemplo, o caso de dois indivíduos que apresentarem os mesmos scores, à partida atribui-se-lhes idêntica atitude. O que nem sempre corresponde à realidade constatada.

|| Escala de Guttman “baseia-se no pressuposto de que as opiniões podem ser ordenadas segundo a sua favorabilidade” (Neto, 1998, p. 376), assim, quando uma pessoa manifesta a sua concordância com uma determinada afirmação “implica concordância com todos os itens que exprimem opiniões mais favoráveis” (Neto, 1998, p. 376). Equivale a dizer que na construção de itens, se pretendem temáticas limitadas e o seu teor

Atitudes

se torna muito repetitivo de modo a atestar a unidimensionalidade da escala. A sua construção passa por três etapas: a primeira assenta na obtenção de um número significativo de opiniões acerca da atitude que se pretende avaliar, de modo a que se diminua, tanto quanto possível, o número de opções de resposta ou opiniões prováveis dadas pelo inquirido; na segunda etapa aplica-se o questionário de opinião junto de um grupo de sujeitos; por fim procede-se à análise das respostas para estabelecer se o conteúdo equivale aos parâmetros do modelo ideal. Este tipo de escala é vantajosa quando a unidimensionalidade é um assunto difícil a ser investigado, afasta a questão de distintos paradigmas de atitude com igual score. Apresenta ainda, algumas desvantagens, como por exemplo, um conjunto de itens que forneça respostas ordenáveis para um dado grupo pode eventualmente, não servir noutro grupo. Permite ainda, a ambivalência dos itens, ou seja, a ordenação dos itens da escala de modo variável, ou pelo contrário, de forma estável.

¶ “O diferenciador semântico propicia a possibilidade de se medirem diferentes atitudes com a mesma escala” (Neto, 1998, p. 376), em oposição aos três modelos de escalas anteriores. Segundo Neto o diferenciador semântico foi desenvolvido por Osgood Suci e Tannenbaum (1957), é uma prática de mensuração da aceção própria que possuem os assuntos para o sujeito. Este método facilita “obter a direcção e intensidade do significado do conceito” (Neto, 1998, p. 380). Esta escala consiste tipicamente de um conjunto de escalas que expressam atributos opostos sobre o objecto atitudinal, com sete graus de intensidade numa sucessão de concepções derivadas de matéria significativa. A orientação da apreciação pode ser manifestada de forma positiva ou negativa e representa-se em intervalos com os extremos de -3 a +3. O diferenciador semântico possui a primazia de ser simples na sua elaboração. Após a sua construção a escala possui capacidade de ser novamente utilizada, caso se pretenda, como modelo para outra variável a ser investigada. As apreciações negativas, tal como nas outras escalas apresentadas, não se extinguiram, referenciando-se a escassez, por vezes, de dois pólos oposto, para o sujeito caracterizar a sua atitude relativamente ao tema em estudo, assim como a insuficiência das comparações provocadas pela

Atitudes

inflexibilidade das escalas de três medidas, outra deficiência apontada está relacionada com o caso de a estruturação factorial de uma dada escala de diferenciador significativo mudar com o modelo de opinião que se mensura.

¶ Relativamente às medidas indirectas das atitudes dos sujeitos destacamos três como sendo as mais relevantes na investigação, ainda que, a técnica mais empregue seja claramente o questionário. Apresenta, contudo, algumas lacunas, como por exemplo: é passível de influenciar alguns dos sujeitos, os sujeitos podem responder de acordo com o que sentem que a maioria dos indivíduos responderia estando no seu lugar, evitando assim, a emergência dos seus verdadeiros sentimentos. As medidas indirectas mais correntes são a técnica fisiológicas, comportamentais e projectivas, estas técnicas indagam os sujeitos sobre a sua atitude mas indirectamente, ou seja, a técnica fisiológica analisa a excitação, o nervosismo entre outros sentimentos e emoções dos sujeitos através da pele e das pupilas (a dilatação caracteriza-se por atitude positiva, a contracção como um sinal de uma atitude negativa) numa determinada situação. Crêem “que o comportamento afectivo das atitudes produz uma reacção fisiológica que pode potencialmente ser medida” (Neto, 1998, p. 382) o que nem sempre é constatado.

A actividade eléctrica de músculos possibilita auferir “medidas da intensidade e direcção das atitudes” (Neto, 1998, p. 383). Consoante o estado de espírito das pessoas (tristeza ou alegria) assim contraem diversos tipos de músculos.

De salientar ainda, a técnica de atitudes que se aproveita de um falso indicador psicofisiológico (bogus pipeline) (Neto cita Jones e Sigall, 1971, 1998, p. 383). Esta prática permite revelar atitudes que de outro modo não seriam declaradas uma vez que geram embaraço aos sujeitos.

As medidas comportamentais partem do pressuposto que o comportamento é estável e constante com as atitudes, isto é, se um indivíduo se mostra simpático para com um imigrante, o investigador parte do princípio que o indivíduo manifesta uma atitude positiva relativamente aos imigrantes, ou vice-versa.

As técnicas projectivas em que se solicita ao indivíduo que descreva uma figura, que conte uma história, que complete uma frase, ou

Atitudes

simplesmente refira como outro indivíduo reagiria nessa conjuntura, pode ser eventualmente, vantajosa, uma vez que, muitas vezes os indivíduos intentam nos outros as suas próprias atitudes.

“A utilização de técnicas indirectas para medir as atitudes reveste-se quer de vantagens quer de desvantagens” (Neto, 1998, p. 387). A principal vantagem é que o indivíduo não vai responder tendo em conta o que considera ser socialmente positivo ou aceitável. As desvantagens apresentam-se sobretudo na “dificuldade em medir a intensidade da atitude e sendo atitudes inferidas, estas técnicas podem deixar a desejar quanto à fidelidade” (Neto, 1998, p. 387). No entanto, as medidas indirectas são indispensáveis ao investigador quando este pesquisa objectos sociais melindrosos.

Segundo Neto “As atitudes resultam das diversas experiências vitais” (1998, p. 357). Assim depreendemos que as atitudes não surgem num vácuo social, mas são antes resultado da interacção social, de sistemas de confronto, ajustamento e distinção sociais que nos proporcionam estabelecer a nossa orientação face à dos outros num dado momento. Logo subentende-se que sejam educacionais, ainda que, subsistam agentes genéticos.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

***CAPÍTULO V – ATITUDES DOS RECLUSOS LUSOS E
CIGANOS FACE AO ENSINO RECORRENTE***

Neste capítulo apresentaremos a problemática que serviu de trave mestra ao estudo desenvolvido e a metodologia utilizada na investigação para alcançar os objectivos a que nos propusemos. De seguida, apresentaremos os resultados e a discussão da presente pesquisa.

1. PROBLEMÁTICA

Nas últimas décadas, o meio prisional tem vindo progressivamente, a despertar todos os sectores da sociedade, sobretudo devido à crescente diversidade de detidos, aliada ao constante aumento de crimes e a profunda transformação na organização social destes, como a prevalência de crimes relacionados com drogas (consumo e tráfico de drogas), crimes contra o património, contra as pessoas, contra a vida em sociedade, entre outros⁵² constituindo novos reptos para a sociedade em geral, logo legitimando a preocupação e importância que o sistema prisional sofre actualmente no âmbito social e político de modo a minimizar os danos que a privação da liberdade pode causar nos seres humanos.

Assim, partindo do pressuposto que o ser humano é reeducável e que à sociedade cabe a tarefa de o auxiliar a abandonar o caminho da delinquência, surgiu a implementação do ensino recorrente nas prisões, na tentativa de alienar esse vácuo apresentado pelo sistema prisional.

Estudos recentes têm demonstrado que a inserção em actividades educativas diminui a percentagem de reincidentes.⁵³ A delimitação sócio-cultural do ensino recorrente nas prisões se, por um lado, rege-se por regras específicas que se afastam da escola regular, por outro lado, centra aspectos que visam a apreciação da escola, em geral, tendo em conta um novo paradigma.

Assim sendo, é imperioso reeducar os reclusos, no entendimento do mundo, de fomentar a sua auto-estima, a auto-confiança, fomentar as relações sem estereótipos, estigmas que muitas vezes transportam ao

⁵² Ver anexo 1.

⁵³ Consultar Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República.

longo de toda a sua vida. Em suma, o ensino recorrente deve facilitar e criar oportunidades para que todos os indivíduos alcancem idoneidade, capacidade imprescindível para reincorporar na sociedade com novos domínios para compreenderem a sua função na sociedade, é indispensável entender que as oportunidades dadas a esta população singular contribuem igualmente para o desenvolvimento do país.⁵⁴

Estes alunos são adultos, normalmente oriundos de uma comunidade com um nível sócio económico pouco favorável, com um passado ligado à criminalidade e habitualmente afastados do ensino e da valorização que este lhes pode proporcionar, conduzindo-os as atitudes de desinteresse e de negligência relativamente à escola. Sabe-se que a escolaridade dos reclusos, no ingresso do sistema, mantém-se baixa, sendo que 61,5% dos reclusos não tem qualquer habilitação, ou estavam a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico.⁵⁵

Se estes factores só por si influenciam substancialmente os indivíduos, aliados à cultura cigana, tornaram-se um desafio e aguçaram-nos a curiosidade em perceber este “mundo”, uma vez que, o povo cigano é detentor de uma cultura muito peculiar, com atitudes muito próprias, onde a família não valoriza a escola.

Partindo desta preocupação pelo meio prisional em geral, e nossa em particular, surgiu a intenção de compreender e reflectir sobre as atitudes dos alunos no ensino recorrente, na prisão, confrontando os lusos com a etnia cigana.

Ao longo do nosso estudo tencionamos atingir os seguintes objectivos:

|| Conhecer as atitudes dos reclusos, no âmbito escolar dentro da prisão.

|| Identificar as razões que levam os reclusos lusos e ciganos a frequentar o ensino na prisão.

⁵⁴ Consultar Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República.

⁵⁵ Ibid.

|| Saber quais as competências escolares que os reclusos adquiriram ou desenvolveram na frequência do ensino recorrente.

|| Apurar as principais dificuldades com que os reclusos se deparam na sua aprendizagem.

|| Saber qual a avaliação dos reclusos sobre o ensino recorrente na prisão.

|| Investigar as medidas que os reclusos consideram relevantes, para melhorar o ensino na prisão.

|| Identificar a preferência dos reclusos pelas diversas disciplinas, ou áreas disciplinares.

|| Constatar a utilidade que os reclusos atribuem às diferentes disciplinas, dentro e fora da prisão.

Neste contexto, emergem as seguintes hipóteses de investigação:

|| Os reclusos de etnia cigana atribuem menos importância à escola do que os lusos.

|| A etnia dos reclusos influencia as suas atitudes relativamente ao ensino, aos seus companheiros e as suas percepções académicas.

|| A etnia dos reclusos determina a razão da sua frequência escolar.

|| A etnia dos reclusos influencia as competências escolares que adquirem ou desenvolvem.

|| As dificuldades de aprendizagem variam consoante a etnia dos reclusos.

|| O ensino recorrente não corresponde às necessidades dos reclusos tendo em conta a sua etnia.

|| A avaliação do funcionamento do ensino recorrente é influenciada pela etnia dos reclusos.

|| A falta de condições adequadas para frequentar o ensino nas prisões afecta os reclusos consoante a etnia.

|| A etnia dos reclusos interfere no gosto pelas diferentes disciplinas.

|| A utilidade atribuída às diferentes disciplinas, dentro e fora da prisão é influenciada consoante a etnia.

2. METODOLOGIA

Toda a pesquisa científica é um processo para descobrir respostas através de actividades em busca de determinado conhecimento, por meio de investigação planeada de acordo com normas de metodologia científica. “Não pode exigir-se ao responsável do projecto que domine minuciosamente todas as técnicas necessárias. O seu papel específico será o de conceber o conjunto de projecto e coordenar as operações com o máximo de coerência e eficácia. É sobre ele que recairá a responsabilidade de levar a bom termo o dispositivo global da investigação” (Quivy et Campeboudt, 1998, p. 15).

A metodologia utilizada neste trabalho é a articulação entre métodos qualitativos e quantitativos. A utilização destes dois métodos deve-se ao facto dos fenómenos sociais possuírem características distintas, o que nos obriga, também à utilização de diferentes métodos.

A articulação desses métodos quantitativos e qualitativos torna-se importante, na medida em que, “pode-se responder de forma diferente, consoante as técnicas usadas” (Delgado et Gutiérrez, 1995, p. 69), sendo considerados os primeiros mais “objectivos” e os segundos mais “subjectivos”, complementam-se um ao outro.

Considerando a pesquisa empírica como um caminho de etapas interdependentes, carece explicitar as estratégias empregues na estruturação do nosso estudo.

Optámos por iniciar o nosso estudo fazendo uma observação directa “o investigador não participa na vida do grupo, que, portanto, observa do exterior” (Quivy et Campehoudt, 1998, p. 198), sistemática da realidade escolar, no meio prisional, durante dois meses.

Durante esses dois meses assistimos ininterruptamente, às aulas no estabelecimento prisional de Lamego do 1º, 2º e 3º ciclo, apercebendo-nos da forma como vivem e vêem o ensino na prisão.

Posteriormente, tendo em conta os dados e as informações observadas elaborámos um guião para uma entrevista semi-directiva, que permite “ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” onde se aplicam “processos fundamentais de comunicação e de interacção humana” (Quivy et Campehoudt, 1998, p. 191, 192). Entrevistámos catorze reclusos tendo sempre como preocupação as diferentes manifestações, opiniões, preocupações que deixavam transparecer durante as aulas.

Após a análise dos dados recolhidos e tendo em conta as suas respostas, elaborámos um inquérito por questionário fechado que foi aplicado em oito estabelecimentos prisionais. Para esta análise recorreremos a processos estatísticos.

No questionário fechado, as questões são formuladas com uma ordem fixa, o inquirido tem de optar entre uma lista tipificada de respostas. Na construção deste tipo de inquérito devemos ter cuidado para que exista uma opção que se enquadre com a resposta que o inquirido pretende dar.

“O inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de

hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy et Campebhoudt, 1998, p. 188).

Na nossa opinião as metodologias utilizadas vão de encontro com os objectivos que pretendemos atingir.

2.1. Amostra

O universo em estudo exclui os reclusos que não frequentam o ensino recorrente, no meio prisional e aqueles que frequentam o ensino secundário. Assim, a amostra é constituída por 157 reclusos, 117 são reclusos lusos e 40 são de etnia cigana (gráfico 1). A selecção dos reclusos apenas dependia do facto de estarem ou não presentes na escola nos dias em que aí nos deslocávamos e desde que se mostrassem receptivos a participar no estudo.

Todos os indivíduos pertencem a um nível sócio-cultural baixo e muito homogéneo.

Neto refere que a “amostra é um compromisso entre constrangimentos técnicos e materiais por um lado, e os objectivos pretendidos, por outro. Não é a amostra ideal, é uma amostra possível” (1986, p. 196).

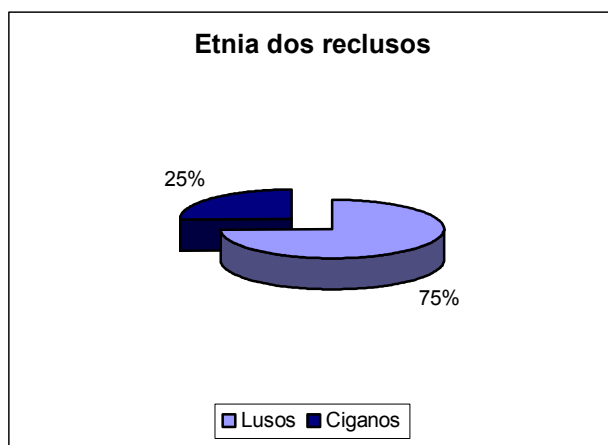


Gráfico 1 – Etnia dos reclusos inquiridos

A amostra deste estudo é constituída por reclusos lusos e ciganos, do sexo masculino, que frequentem o ensino recorrente nos

estabelecimentos prisionais Guarda, Izeda, Lamego, Paços de Ferreira, Porto, S. Pedro do Sul, Vila Real e Viseu, distribuídos pelos três ciclos de escolaridade.

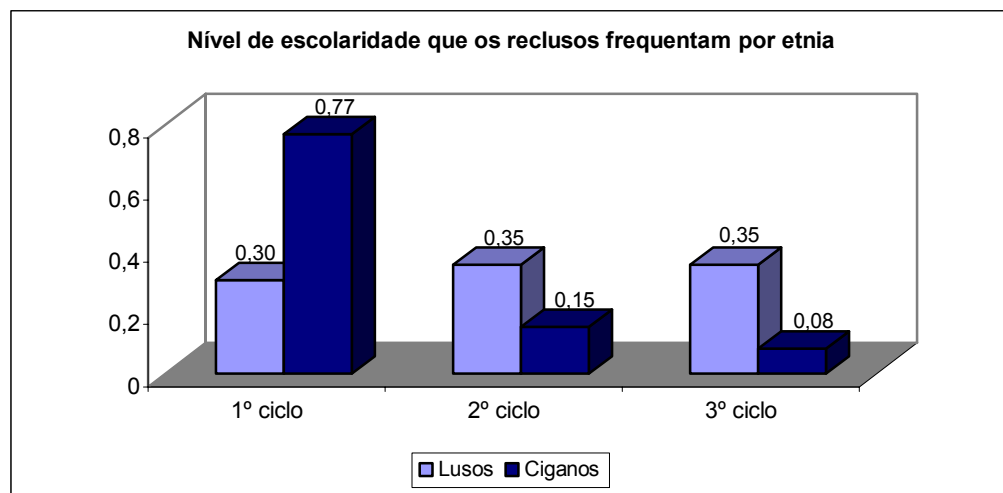


Gráfico 2 – Nível de escolaridade que os reclusos frequentam por etnia

A observação do gráfico 2 permite-nos verificar que a população inquirida apresenta uma escassa taxa de escolarização. Os inquiridos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico representam 53,5 %, (15% lusos – 38,5% ciganos); a frequentar 2º ciclo do ensino básico encontram-se 25% (17,5% lusos - 7,5% ciganos); por fim a frequentar o 3º ciclo do ensino básico encontram-se 21,5% (17,5% lusos – 4% ciganos).

Se agregarmos os dados entre os reclusos lusos e ciganos concluímos que mais de metade da amostra frequenta apenas o 1º ciclo do ensino básico. Tendo em conta que o 1º ciclo no ensino básico no ensino recorrente nas prisões integra-se num bloco de competências a atingir, muitos dos reclusos podem estar apenas a iniciar o processo de alfabetização, logo constatamos que, a população reclusa têm um défice elevado de escolarização. No entanto, se compararmos entre etnias concluímos que as diferenças são extremamente significativas entre os níveis de escolaridade.

Este baixo nível escolar pode estar relacionado com as elevadas taxas de insucesso e abandono precoce do sistema educativo que se

constatam em Portugal, especialmente nos sectores sociais mais desfavorecidos.

Podemos constatar que, a classe modal referente, à idade dos inquiridos situa-se no segundo escalão etário – dos 26 aos 35 anos (Quadro 4). A média de idades dos reclusos é de 34 anos, sendo inferior para os ciganos (30 anos) e superior para os lusos (40 anos). O escalão dos 26 aos 35 anos, representa cerca de um terço da amostra (33%). Podemos também, analisar um outro dado significativo que é a reclusão de jovens dos 16 aos 25 anos, que representa mais de um quinto da amostra (24%). Se agregados, os dois primeiros escalões etários representam mais de metade da amostra (57%). Constatamos que, existe um grande número de reclusos jovens.

Quadro 4 – Idade dos reclusos

Idade	n	%
16 – 25 anos	38	24
26 – 35 anos	52	33
36 – 45 anos	45	29
46 – 55 anos	16	10
56 anos e mais	6	4
Total	157	100

De importante relevância são ainda, os valores relativos alcançados pelos três primeiros escalões etários, com um total acumulado de 86%, isto é, verificamos que a grande maioria dos indivíduos em reclusão tem menos de 46 anos de idade. Não existe grande expressão estatística nas classes etárias mais elevadas. Observemos o gráfico 3 que permite uma análise mais simples desta variável.

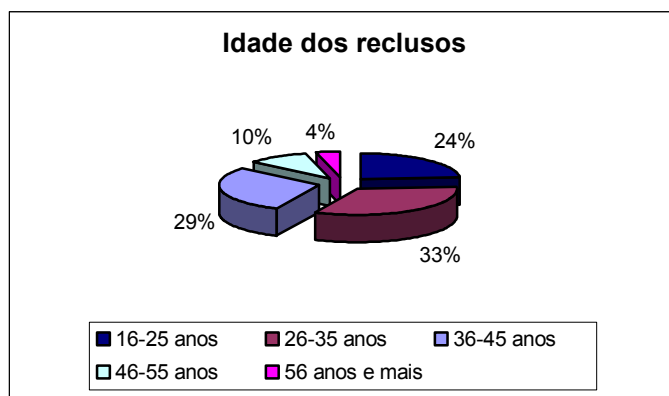


Gráfico 3 – Idade dos reclusos inquiridos

Ao analisarmos a idade, segundo a etnia, dos inquiridos constatamos que, existe uma diferenciação etária entre lusos e ciganos. A classe modal é diferente para cada uma das etnias (Gráfico 4). Situa-se no escalão dos 26 – 35 anos para os lusos (32%) e no mesmo escalão para os ciganos (35%). Salientar que o escalão dos 16 – 25 anos integra uma grande percentagem de ciganos (34%) e lusos (21%). Agregando os dois primeiros escalões de indivíduos de etnia cigana verificamos que 69% dos reclusos têm entre os 16 e os 35 anos; os lusos revelam índices mais elevados no segundo e terceiro escalões etários, representando 63%, ou seja, constatamos uma maior juvenilidade de reclusão da etnia cigana.

Observemos o Gráfico 4.

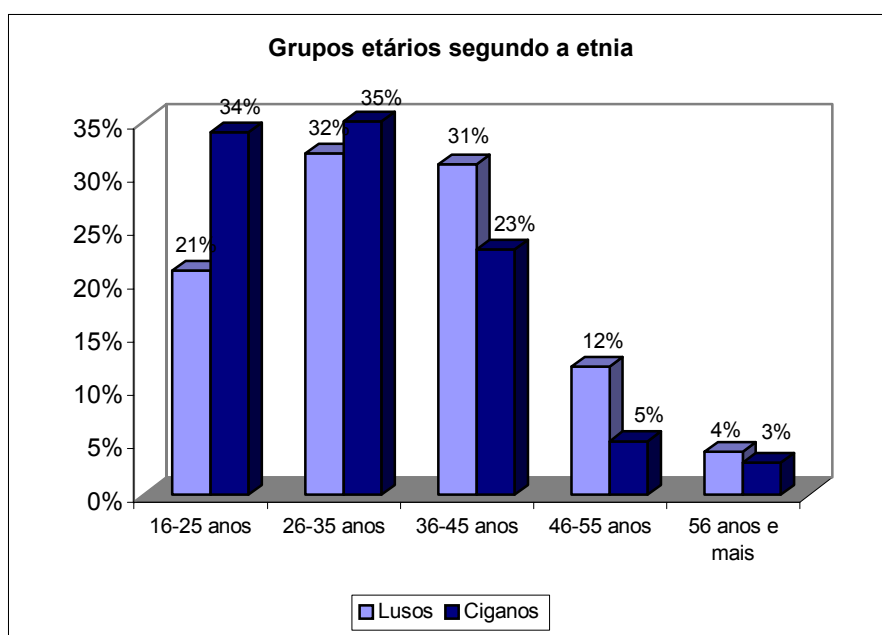


Gráfico 4 – Idade dos reclusos segundo a etnia

Quanto ao estado civil verificamos que 52% dos reclusos lusos são solteiros, enquanto que 38% pertencem à etnia cigana. Constatamos assim, que a população da amostra é maioritariamente solteira (45%). Contudo, verificamos que, a maioria da população cigana é casada (49%) em comparação com os lusos, uma vez que, apenas 31% referem ser casados. No caso dos lusos os casados e os indivíduos que declararam viver em união de facto posicionam-se a seguir aos solteiros (36%). Já no caso dos ciganos verificamos que os casados e os que mencionaram viver em união de facto representam mais de metade da população desta etnia (59%). De salientar que no nosso estudo não se encontra nenhum viúvo ou divorciado da etnia cigana ao invés dos lusos que representam uma percentagem de viuvez (2%) e de divorciados (10%). Concluimos, assim, que os laços formais, como os do casamento, têm uma menor expressão nos reclusos lusos, comparativamente à etnia cigana. Vejamos, então, como se distribuem os reclusos da amostra tendo em conta o seu estado civil.

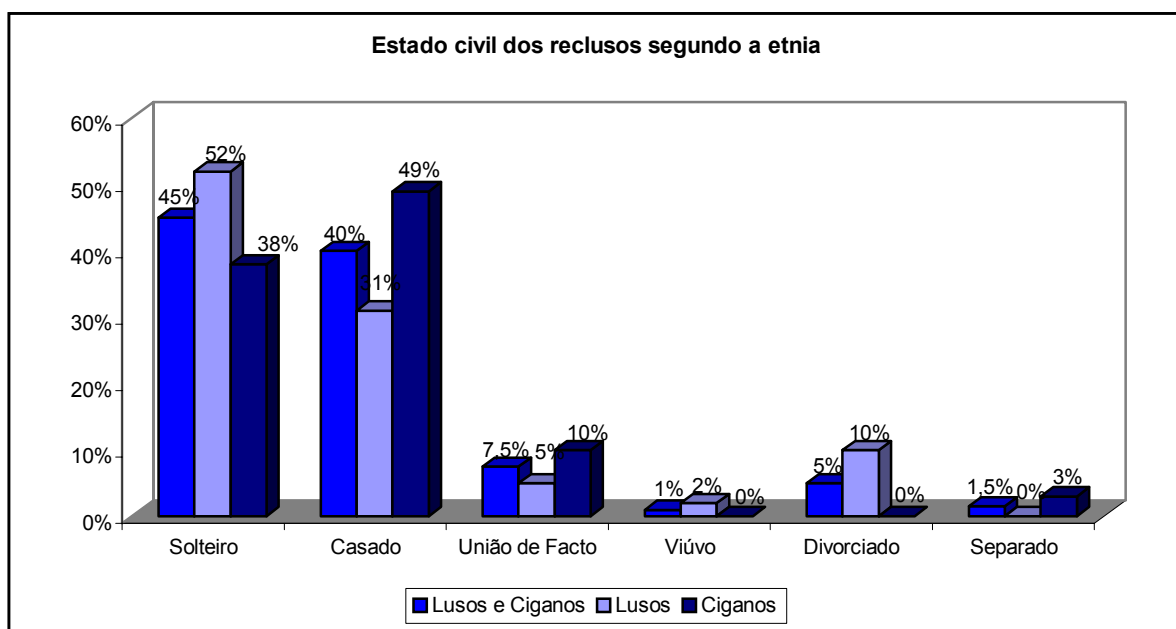


Gráfico 5 – Estado civil dos reclusos segundo a etnia

Quanto à situação profissional dos reclusos lusos e ciganos, constatamos que, a esmagadora, maioria dos inquiridos exercia uma profissão em meio livre.

Dada a diversidade de profissões exercidas pelos reclusos, optámos por juntá-las tendo em conta as semelhanças entre as actividades exercidas.

Relativamente à situação profissional (anterior à reclusão), os reclusos lusos declararam exercer as seguintes profissões: 40 empregados de construção civil, 18 agricultores, 12 mecânicos, 9 optaram por não responder, 5 encontravam-se no desemprego, 4 empregados de balcão, 3 comerciantes, 3 pescadores, 3 seguranças, 3 empresários, 3 reformados, 2 empregados de limpeza, 1 mineiro, 1 estudante, 1 litografo, 1 D.J., 1 forrageiro, 1 estafeta, 1 espelhador, 1 operador de laboratório, 1 empregado fabril, 1 gestor de empresas, 1 cantoneiro e 1 polidor de móveis.

Já os reclusos ciganos distribuem-se pelas seguintes profissões: 33 vendedores ambulantes ou feirantes, 3 cesteiros, 1 trolha, 1 agricultor, 1 sucateiro e por fim 1 segurança.

2.2. Instrumento

Tendo em conta a especificidade e realidade social do sistema prisional, foi nossa preocupação adequar o instrumento utilizado à complexa realidade da nossa amostra.

A pesquisa levada a cabo baseou-se essencialmente na técnica por questionário. Segundo Quivy et Campehoudt “o inquérito por questionário consiste em colocar, a um conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de um problema ou ainda sob qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (1998, p. 188).

Como refere Gil (1999) o questionário pode definir-se “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado

de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p. 128).

No parecer de Neto, o inquérito é “uma técnica bastante rica e maleável para dar resultados sobre o assunto que nos ocupa” (1993, p.163).

Na elaboração do nosso questionário tivemos em atenção aspectos como:

|| A formulação de perguntas claras, concisas de modo a restringir interpretações dúbias;

|| Obter respostas de acordo com os objectivos a que nos propusemos;

|| As questões apresentadas correspondessem às necessidades e vivências dos inquiridos;

|| Estruturar adequadamente as perguntas, de forma a atenuar a recusa da sua realização.

Como já referimos anteriormente o inquérito por questionário é elaborado segundo os objectivos do estudo, geralmente, possibilita avaliar algumas grandezas absolutas, avaliar grandezas relativas, descrever uma população ou sub-população (Ghiglione et Matalon, 1993).

Ainda segundo estes autores existe “uma outra consequência do carácter estatístico da exploração de um questionário é que o investigador nunca tem conhecimento da totalidade das respostas de um indivíduo” ou seja, “não há uma compreensão, mais ou sistemática ou intuitiva, da ocorrência das respostas de um só indivíduo”. Assim, “o problema é passar de uma colecção de indivíduos para uma população, agregar um conjunto de discursos sobre as pessoas num único discurso relativo à população” (1993, p. 119-120).

É justamente o que se investiga no nosso estudo, a relevância de saber quais as atitudes relativamente aos grupos, nomeadamente, lusos e ciganos, em meio prisional, logo concluímos que, as atitudes não caracterizam apenas um recluso em particular, mas o grupo estudado num todo.

O inquérito por questionário revela também algumas limitações, uma vez que “nas questões fechadas, é preciso garantir que, qualquer que seja a situação do respondente, haja uma alternativa em que este se enquadre” (Gil, 1999, p. 130). Um outro factor que deve ser evitável é a ambiguidade e multiplicidade das opções de resposta “apenas uma das alternativas poderá corresponder à situação do respondente” (Gil, 1999, p. 131).

Assim e tentando minimizar estas limitações, o questionário é composto por 31 questões, agrupadas à volta de 6 áreas temáticas.

Na primeira parte pretendemos recolher dados pessoais dos reclusos inquiridos, tais como: a etnia, a idade, o estado civil e a sua situação profissional.

As questões 5 à 7 têm a finalidade de caracterizar a situação prisional dos reclusos.

A segunda parte do questionário tem por objectivo conhecer as atitudes escolares dos reclusos na prisão. Num grupo de 18 questões (da questão 8 à 22, 29, 30 e 31), que abordam características diferentes da atitude do recluso estudante, como conhecer o gosto do recluso pela frequência escolar e os motivos pelos quais toma estas opções; as suas atitudes na escola; as suas atitudes com os companheiros; as suas percepções académicas e as suas atitudes e preferências face às várias áreas disciplinares. Algumas destas questões tiveram como alicerce um trabalho realizado por McCoach (2002) acerca das atitudes na escola, facilitando-nos a recolha de informação partindo de pontos de vista relevantes para o progresso do nosso estudo.

A questão 23 foi construída com o objectivo de conhecer as motivações que levam os reclusos a frequentar o ensino recorrente, que tinham como opções desde “não estar fechado na cela”, até ao facto de pretenderem uma “valorização pessoal”.

A questão 24 permite-nos avaliar quais as competências escolares que os reclusos adquiriram ou quais as competências que desenvolveram e melhoraram, enquanto frequentadores do ensino recorrente.

A questão 25 tem o propósito de recolher informação sobre as principais dificuldades com que os reclusos se deparam, quotidianamente.

Na questão 26 é solicitado aos reclusos que se manifestem sobre algumas medidas a serem implementadas no ensino nas prisões, que tinham como opções desde “deve continuar a funcionar como está” até a necessidade de “ter uma componente mais prática.”

Já a questão 27 permite fazer uma avaliação sobre o funcionamento do ensino recorrente.

Por fim, a questão 28 solicita algumas sugestões de modo a minimizar o descontentamento e simultaneamente, contribuir para o sucesso do processo ensino – aprendizagem.

O questionário obedeceu a diferentes escalas de respostas, conforme os objectivos das questões.

A escala utilizada no questionário (questão 8 – 31), foi adaptada para a nossa população em estudo, a partir da escala de Likert, onde os inquiridos através da sinalização de uma cruz (x) numa quadrícula, escolheram a resposta que mais se adequava à sua escolha.

Nas questões 8 – 22, os itens foram avaliados de 1 a 5, numa escala de escolha múltipla com 5 opções: entre o (1) “totalmente em desacordo”, e o (5) “totalmente de acordo”, sucedendo-se por 2 orientações mediadoras, uma de sentido positivo (4) “de acordo”, e outra de sentido negativo (2) “em desacordo”, existindo ainda a opção (3) “nem de acordo nem desacordo” sendo a opção neutral.

No caso das questões 24, 25, 29, 30, 31 os itens foram avaliados da mesma forma de 1 a 5, correspondendo o (1) “nada”, o (2) “pouco”, o (3) “nem muito nem pouco”, o (4) “bastante” e o (5) “muito”.

Foi utilizada ainda, outra escala de escolha múltipla, nas questões 23, 26 e 28, com quatro opções que variava entre o (1) “nada importante” e o (4) “muito importante”, passando por duas situações intermédias, ou seja, o (3) “importante” e o (2) “pouco importante”.

Já na questão 27, relativamente à avaliação do ensino recorrente, os participantes deram uma resposta sobre a escala de Likert de 4 pontos: (1) corresponde ao “mau” funcionamento do ensino recorrente na prisão e o (4) corresponde ao “bom” funcionamento do ensino recorrente na prisão, sendo o (3) considerado “razoável” e o (2) “insuficiente”.

2.3. Procedimentos

Interessa demonstrar como procedemos e desenvolvemos a pesquisa do nosso estudo no que se refere aos procedimentos metodológicos.

No início, delimitámos como objecto do nosso estudo indivíduos do sexo masculino lusos e ciganos que, frequentassem o ensino recorrente no estabelecimento prisional de Lamego.

Para que tal estudo fosse possível ser desenvolvido necessitámos da autorização da Direcção Geral dos Serviços Prisionais, a qual nos foi facultada.⁵⁶ Após conseguirmos a autorização para elaborar o nosso estudo tratamos junto da Direcção do Estabelecimento Prisional de Lamego, programar o modo como se desenvolveria o trabalho, a forma como teríamos acesso aos reclusos, o tempo que disponibilizaríamos para observar e assistir às aulas, com horários bem definidos e inflexíveis. Para além destas formalidades foi ainda necessário reunir com os professores do 1º, 2º e 3º ciclos, em conjunto, do estabelecimento prisional de Lamego para obter junto destes autorização para assistir às suas aulas. Após termos explicado qual os objectivos do trabalho nenhum dos professores se opôs e todos concordaram e concederam autorização para assistir às suas aulas, o que fizemos a todas as disciplinas e em todos os ciclos.

Ao iniciarmos o nosso trabalho de campo, imediatamente nos deparámos com um obstáculo que foi o baixo número de reclusos a frequentar o ensino. Tivemos então, necessidade de alargar o nosso objecto de estudo a outros estabelecimentos prisionais, no sentido de abranger o maior número de reclusos possível a frequentar o ensino, uma vez que, esta é uma população que sofre constantes alterações, ou seja, no início do ano lectivo existe um significativo número de reclusos a frequentar o ensino, tanto lusos como ciganos, com o decorrer do ano lectivo muitos desistem, outros ocupam-se com outras tarefas, preferencialmente se forem tarefas remuneradas, existe a constante

⁵⁶ Anexo 4 - Autorização da Direcção Geral dos Serviços Prisionais.

mobilidade de reclusos entre os estabelecimentos prisionais, e não nos podemos esquecer do término das penas.

Assim, tivemos que reformular o nosso projecto e pedir novamente autorização à Direcção Geral dos Serviços Prisionais para alargar o nosso campo de estudo, essa autorização⁵⁷ foi-nos concedida para trabalharmos em mais nove estabelecimentos prisionais, entre os quais, os estabelecimentos prisionais centrais de Izeda, Paços de Ferreira, Porto e Santa Cruz do Bispo, bem como nos estabelecimentos prisionais regionais de Felgueiras, Guarda, São Pedro do Sul, Vila Real e Viseu. Destes nove estabelecimentos prisionais não participou no estudo o estabelecimento prisional de Santa Cruz do Bispo e Felgueiras, o primeiro pelo motivo de não ter nenhum cigano a frequentar o ensino, o segundo por ser um estabelecimento prisional feminino, o que não abrangia a nossa amostra.

Tendo em conta estes factores iniciámos o nosso trabalho de campo tendo como principais fontes de dados os próprios alunos reclusos e o meio onde se desenrolavam as actividades ligadas ao ensino, isto é, no meio prisional. Como métodos de recolha de dados procedemos a uma pesquisa bibliográfica, à observação das aulas que se iniciou em 19 Janeiro de 2004 e prolongou-se por um período de dois meses, como já tínhamos referido na metodologia.

Quando iniciámos a nossa observação, tivemos sempre a preocupação de sentarmo-nos no fundo da sala de aula, como nos foi sugerido pelos professores, de modo a que a nossa presença não fosse excessivamente sentida. Porém, os reclusos olhavam-nos com alguma curiosidade, intrigados e ao mesmo tempo com alguma desconfiança, pelo simples facto de não estarem informados sobre o que pretendíamos.

Inicialmente, verificámos que pouco falavam e estavam sempre preocupados com o que poderiam dizer, no entanto, com o decorrer do tempo essa inibição começou a dissipar-se e a desconfiança também.

Durante a observação das aulas pudemos constatar que os alunos reclusos mantêm-se afastados do ensino formal, existe uma grande proximidade com os professores, estes grande parte das vezes são os

57 Anexo 5 - Autorização da Direcção Geral dos Serviços Prisionais.

seus ouvintes e conselheiros. No decorrer das aulas falam sobretudo do quanto é duro estar na prisão, das penas, dos crimes, dos seus desejos, da família aliado ao constante medo de a perder. Entre os “intervalos” destas conversas os professores tentam motiva-los e conduzi-los novamente para a matéria a leccionar. Estas conversas só são mantidas com pessoas em quem eles confiam plenamente. Um dado curioso é que na sala de aula apenas se encontra o professor e os reclusos, na eventualidade de surgir um guarda prisional, ou alguma pessoa ligada ao sistema prisional, os reclusos nunca se queixam ou falam desfavoravelmente do sistema prisional.

Após a análise da nossa observação, procedemos à elaboração de um guião⁵⁸ de entrevista para uma entrevista semi-directiva. Esta entrevista foi preparada gradualmente tendo sempre a preocupação de tentarmos compreender, reflectir sobre os problemas inerentes à reclusão, foi nossa pretensão tentar abranger as dúvidas, os fracassos, as expectativas, os gostos, em suma, as suas opiniões e sugestões acerca de um mundo que eles tão bem conhecem.

Neto refere que “as entrevistas “para ver”, se não um ponto de partida empírico, dão uma informação preciosa para todo o inquirido” (1986, p. 182).

As entrevistas foram realizadas a catorze reclusos, 9 lusos e 5 ciganos, individualmente, 10 do estabelecimento prisional de Lamego e 4 do estabelecimento prisional de Vila Real, escolhidos aleatoriamente, pelas Direcções destes estabelecimentos prisionais, apenas com a condição de frequentarem o ensino.

Procedemos ao início das entrevistas em finais do mês de Março de 2004.

Todas as entrevistas foram efectuadas pela própria investigadora, que esclareceu dúvidas e explicou quais os objectivos que pretendíamos atingir no nosso estudo, garantindo sempre o anonimato, peça fulcral neste puzzle, para que o recluso fale e se abra. As condições em que decorreram as entrevistas, como a existência de um pequeno gabinete,

58 Anexo 6 - Guião da entrevistas.

sem interferência de pessoal de vigilância, entre outros, foram pensadas de forma a dar aos reclusos todas as condições para o anonimato e em simultâneo permitiu-nos recolher a informação pretendida.

As respostas às questões foram manuscritas, uma vez que, não nos foi permitido utilizar um gravador, como todos sabemos podem ter existido dados que se tenham dispersado na conversa. As entrevistas foram demoradas, principalmente porque os reclusos queriam falar sobre os seus problemas, então, havia que saber escutá-los, dar-lhes um pouco de atenção, pois revelavam-se carentes e com uma auto-estima muito reduzida, insistindo em dialogar sobre o crime que cometeram, quais os motivos porque o fizeram, culpabilizando quase sempre “outros” do seu infortúnio, desculpabilizando-se quase sempre dos erros cometidos, referindo “é o destino”, “Deus quis que fosse assim”, “se não fosse ele ou ela eu não estaria aqui”, nesta sequência de frases e logo que possível, era necessário perguntar ou reformular a pergunta até obter a resposta.

Segundo Quivy et Campehoudt, sempre que o inquirido se desvie das respostas “o investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (1998, p.193).

Com as respostas da entrevista fizemos uma síntese⁵⁹ exaustiva do que cada um deles disse, depois verificámos e agrupámos o maior número de respostas similares e a partir daí criámos o nosso questionário.

A aplicação do pré – questionário, foi realizado no estabelecimento prisional de Lamego, por nós, participaram 6 alunos reclusos, 4 lusos e 2 ciganos, no dia 24 de Abril de 2004, num sábado, para podermos abranger alunos reclusos dos três ciclos de escolaridade. Também estes reclusos foram escolhidos aleatoriamente, pela Direcção do estabelecimento prisional tendo sido apenas exigido o requisito de frequentarem o ensino recorrente. De referir que o questionário não suscitou qualquer tipo de dúvidas.

59 Anexo 7 - Síntese das entrevistas.

Assim, partimos para a aplicação do questionário⁶⁰ definitivo nos estabelecimentos prisionais centrais de Izeda, Paços de Ferreira, Porto, bem como nos estabelecimentos prisionais regionais de Lamego, Guarda, São Pedro do Sul, Vila Real e Viseu. A passagem do questionário foi sempre orientada por nós, em todos os estabelecimentos prisionais. Normalmente, na semana anterior à aplicação do questionário contactávamos as Direcções dos estabelecimentos prisionais via telefone, para termos as condições necessárias, tais como: alunos seleccionados aleatoriamente, sala disponível, entre outros.

Este foi um processo que se iniciou no final de Abril de 2004 e terminou em meados de Agosto do mesmo ano, quotidianamente. A aplicação do questionário foi sempre feita a sós com os reclusos, nunca esteve presente pessoal de vigilância ou professores, porque pensamos e reportando-nos à nossa observação que no caso de estarem presentes iriam interferir na fiabilidade dos dados. Tal investigação foi possível visto naquele período nos encontrarmos desempregados. Também foi um processo longo porque no caso de alguns alunos que frequentavam o 1º ciclo tivemos que aplicar o questionário individualmente, alguns ainda não sabiam ler ou escrever, logo existiam dificuldades na leitura e interpretação do questionário. Nesses casos tínhamos que ler e explicar as questões aos indivíduos, deixá-los reflectir de modo a darem a resposta que segundo eles era adequada. Claro que temos plena consciência que enquanto inquiridores e dada a proximidade frequentemente gerada fez com que algumas vezes fôssemos invadidos por sentimentos multifacetados e admitimos até que, os nossos valores, as nossas referências possam transportasse para o lado do inquirido e simultaneamente possam tê-lo influenciado.

Se por um lado, muitas vezes, nos sentíamos incomodados com a solidão e abandono a que estes indivíduos estão sujeitos, por outro lado, nem sempre nos foi fácil (sobretudo inicialmente) contactarmos com pessoas que cometeram crimes atrozes, aos olhos da sociedade e aos nossos também. Porém, empenhamo-nos sempre em não fazer juízos de

60 Anexo 8 – Questionário aplicado.

valor, e tentámos atenuar os nossos sentimentos e emoções. No entanto, não podemos deixar de referir que passámos por diversas etapas, durante a investigação, na nossa opinião, foram três, as principais: a 1ª etapa designou-se por considerá-los quase todos vítimas do sistema; a 2ª etapa definiu-se pela dificuldade em lidar com criminosos, essencialmente pedófilos e casos de incesto, onde não raras vezes, nos descreveram as ocorrências do crime e as suas justificações, despertando alguma repulsa dentro de nós; a 3ª etapa foi aquela em que os escutávamos atentamente, respeitando sempre a sua dor, mas ao mesmo tempo aprendemos a não “sofrer” diariamente com os seus problemas e em simultâneo aprendemos a ver as situações de uma forma mais distante. Pelo que foi descrito, concordamos em pleno com Quivy et Campehoudt quando referem que este método pode “levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (1998, p. 194). O que nem sempre se pode verificar.

No caso dos alunos do 2º e 3º ciclo o questionário foi aplicado consoante a turma onde estavam inseridos, sempre sem a presença de outras pessoas, além de nós e dos alunos reclusos.

Os dados recolhidos, obedeceram a um tratamento estatístico, possibilitando um estudo descritivo e inferencial, analisando-se as relações entre variáveis definidas. A validação do questionário relativamente às atitudes dos reclusos lusos e ciganos em relação ao ensino recorrente na prisão foi realizado através da análise factorial.

3. RESULTADOS

3.1. Caracterização da Situação Penal dos Reclusos

Ao longo do nosso trabalho pudemos analisar o contexto penal dos reclusos, segundo diferentes aspectos, entre os quais: a situação penal, o tempo de condenação e o crime pelo qual estão detidos.

Pela análise do Quadro 5 relativo à situação penal, constatamos que 10% dos reclusos inquiridos encontram-se presos preventivamente, o que pode não ilustrar a realidade prisional,⁶¹ uma vez que, o nosso estudo apenas representa reclusos que frequentem o ensino, logo depreendemos que exista uma certa durabilidade no tempo a que estão condenados e daí surja a procura de uma ocupação. Os condenados representam 90% dos inquiridos o que reforça a nossa afirmação anterior.

Quadro 5 – Situação penal dos reclusos

Situação penal	n	%
Condenado	141	90
Preventivo	16	10
Total	157	100

No Gráfico 6 podemos observar a distribuição dos reclusos nas diferentes situações penais por etnia. Concluimos que há ligeiramente mais lusos preventivos (11%) do que ciganos (8%); já no que se refere ao número de reclusos condenados verifica-se o inverso, ou seja, uma maior percentagem de ciganos (92%) do que lusos (89%).

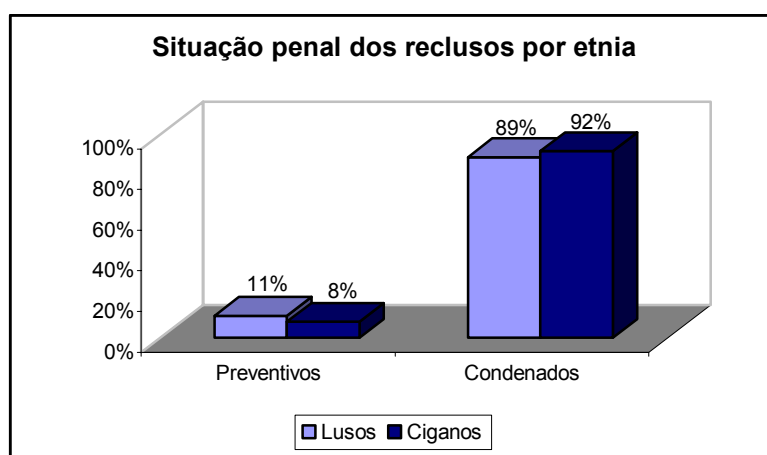


Gráfico 6 – Situação penal dos reclusos por etnia

A duração média das penas aplicadas é cerca de 6 anos e 3 meses (76 meses). Este valor é bastante elevado tendo em conta outros países

⁶¹ Ver anexo 2.

da Europa Ocidental.⁶² Estas percentagens são antagónicas à ideia de que a justiça em Portugal é muito pouco severa em relação às penas aplicadas.⁶³ A duração das penas pode ainda ser avaliada tendo em conta a moda. Como se pode analisar no Gráfico 7, verificamos que no caso dos lusos as penas aplicadas situam-se nas classes dos 3 a 5 anos (30%) e dos 5 a 8 anos (26%). Contrariamente, aos lusos, a classe predominante dos indivíduos de etnia cigana é a dos 5 a 8 anos (45%), sendo seguida da classe dos 3 a 5 anos (30%). Podemos assim constatar que embora o nosso sistema prisional permita condenações até 25 anos, é indiscutível que o maior número de penas aplicadas distanciam-se claramente dessa fronteira.

Na disposição das penas aplicadas constatamos uma grande homogeneidade tanto no caso dos lusos como no caso dos ciganos, com excepção para as penas aplicadas de 5 a 8 anos em que a representação dos lusos é de 26% para 45% de ciganos e para as penas de 8 a 12 anos, com maior expressão dos lusos (18%) contra 8% para o grupo dos ciganos.

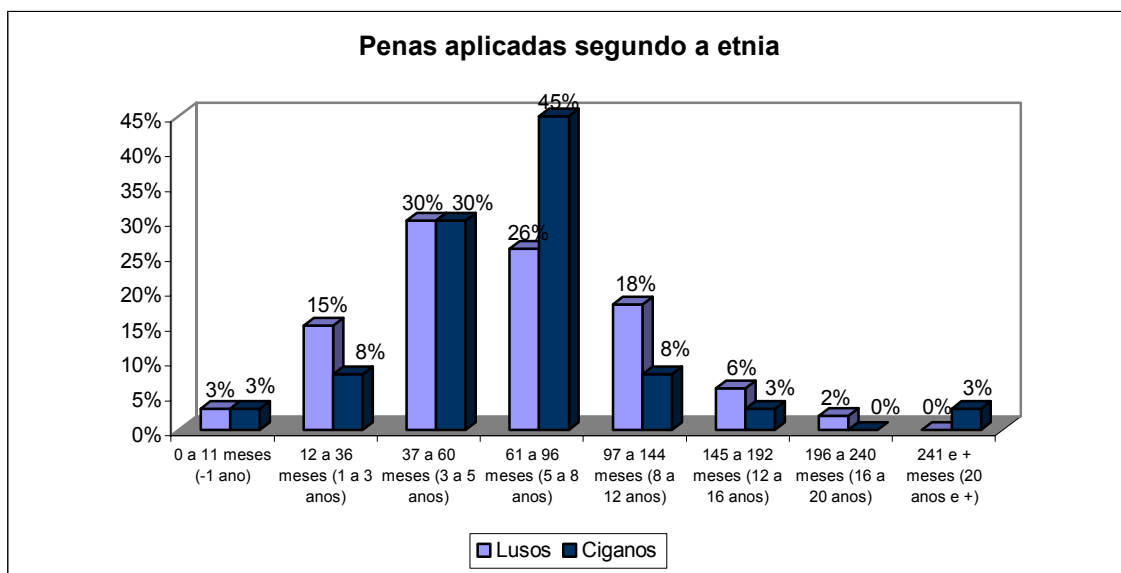


Gráfico 7 – Penas aplicadas segundo a etnia⁶⁴

Tendo em conta as respostas à questão “Desde quando está detido?” optámos pela junção, em anos, do tempo de permanência nos

⁶² Consultar Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República.

⁶³ Ver anexo 3.

⁶⁴ Dos 157 reclusos inquiridos apenas 142 respostas foram válidas.

estabelecimentos prisionais, tendo sido considerados os reclusos (lusos e ciganos) na generalidade das situações jurídicas, ou seja, condenados, preventivos e condenados e preventivos em simultâneo.

O tempo de permanência na prisão é relativo ao tempo passado no interior dos estabelecimentos prisionais na situação de preventivo e de condenado (Gráfico 8). Ao analisarmos o gráfico seguinte verificamos que a maioria dos indivíduos encontra-se no grupo de 1 a 3 anos (58,5%). Em média os reclusos estão detidos há 28,9 meses. Se pensarmos que segundo dados da Statistical Penal, 2000 o tempo médio de permanência na prisão, em 2000, na Europa Ocidental era de 8 meses, comprovamos que em Portugal existe um tempo de detenção bastante superior, comparativamente ao resto da Europa Ocidental.

O tempo médio de permanência dos ciganos na prisão é de 30,4 meses, superior em 2 meses ao de permanência dos lusos (28,4 meses).

Um outro dado relevante é o facto dos reclusos do escalão etário dos 56 e mais anos terem uma permanência superior, o que denuncia a opinião generalizada que o tipo de crimes cometidos são igualmente aqueles a que são aplicadas penas mais duradouras, como os que são condenados por homicídio. Vejamos o gráfico seguinte.

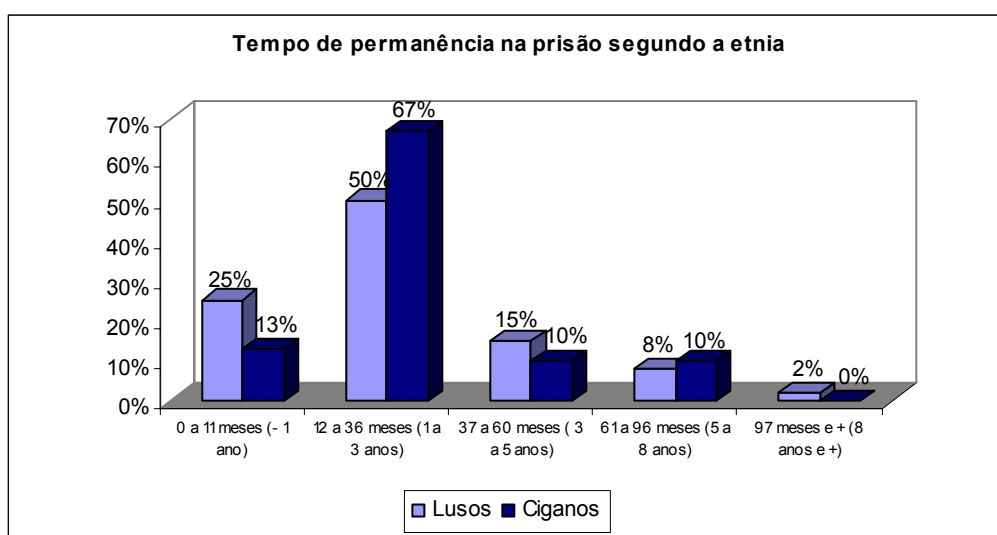


Gráfico 8 – Tempo de permanência na prisão segundo a etnia⁶⁵

⁶⁵ Dos 157 reclusos inquiridos apenas 156 respostas foram válidas.

O Gráfico 9 ilustra os diferentes crimes praticados pelos reclusos. Verificamos, logo à partida que, o principal crime que motivou a detenção tanto de lusos como de ciganos é o tráfico e consumo de drogas (34,5%), no caso dos lusos situa-se em 30%, aumentando no caso dos ciganos (39%). Segue-se o crime do furto (34%), no caso dos lusos (30%) no caso dos ciganos (38%), este pode estar directamente ou indirectamente relacionado com a criminalidade ligada à droga.

Um dado relevante da análise do gráfico é a disparidade que existe nos crimes sexuais entre lusos e ciganos, verificamos que 10% da amostra lusa reconhece ter praticado esse tipo de crime, enquanto que não existe nenhum cigano detido pela prática desse crime.

Queremos ressaltar que a categoria “outros crimes” abrange uma grande multiplicidade de crimes, englobando todos aqueles que não constam como opção no questionário.

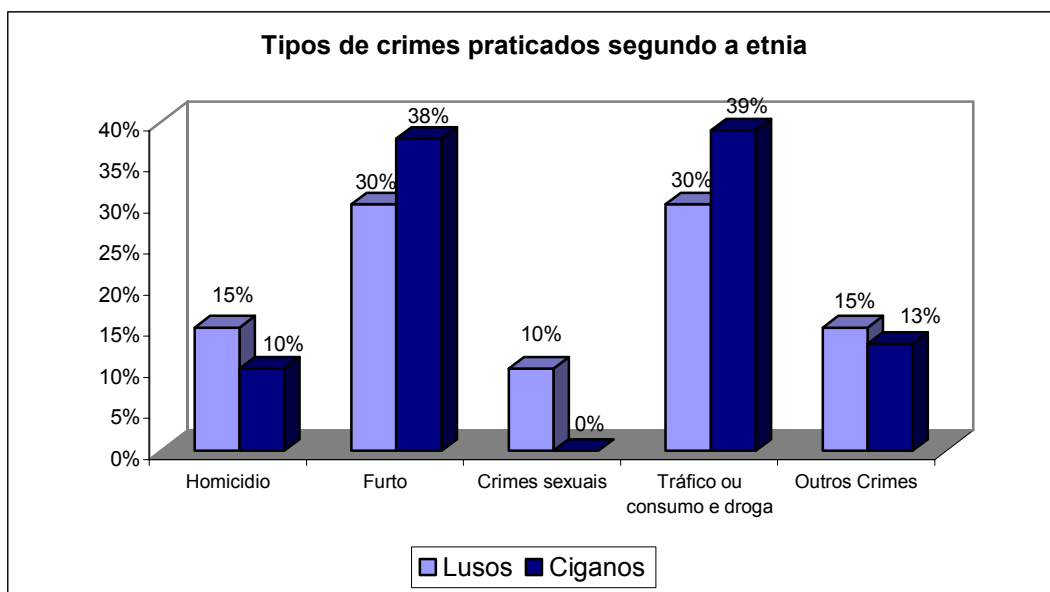


Gráfico 9 – Tipos de crimes praticados segundo a etnia

3.2. Atitudes dos Reclusos em Relação à Escola na Prisão

Tendo em conta os objectivos que nos propusemos alcançar, foi nossa pretensão identificar as atitudes dos reclusos lusos e ciganos relativamente ao ensino recorrente na prisão. Para tal recorreu-se a catorze itens, podemos verificar, no quadro 6 que, de um modo geral, os reclusos lusos e ciganos têm uma atitude positiva em relação a esta.

Quadro 6 – A relação entre a etnia dos reclusos e as atitudes destes relativamente à escola

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Os meus companheiros são bons estudantes.	2,55	1,28	3,19	1,09
A maior parte dos meus companheiros estão a planear continuar a estudar.	2,28	1,26	2,86	1,14
Os meus companheiros estudam muito na prisão.	2,33	1,23	2,97	1,04
Os meus companheiros levam a escola a sério na prisão.	2,65	1,31	3,14	1,05
Os meus companheiros conseguem bons resultados na escola na prisão.	2,68	1,31	3,40	1,03
Tenho sucesso.	4,03	1,17	4,56	0,70
Trabalho bem na escola, dentro da prisão.	3,43	1,38	4,19	0,92
Aprendo novas matérias rapidamente.	3,38	1,41	3,99	1,07
Estou confiante que sou capaz de ter sucesso na escola, na prisão.	3,98	1,35	4,68	0,57
Estou confiante das minhas capacidades escolares.	2,93	1,25	3,73	1,01
Os meus professores (as) fazem com que a aprendizagem seja interessante.	3,20	1,30	4,03	1,00
Na prisão, a escola é interessante.	3,10	1,24	3,60	1,09
Gosto da escola, na prisão.	3,10	1,43	3,89	1,04
Gosto dos meus professores (as).	3,35	1,29	4,32	0,77

Os reclusos lusos apresentam médias mais elevadas em todos os itens, referentes às atitudes em relação à escola, também nós pelas nossas observações e entrevistas realizadas aos reclusos, concluímos que os reclusos de etnia cigana desvalorizam mais o ensino do que os lusos. Nas palavras de um participante no estudo de etnia cigana “a escola é

importante só para os rapazes e homens”⁶⁶ uma vez que, pode proporcionar uma vida melhor, em contrapartida, para as raparigas, ou mulheres a escola não as beneficia “podem-se perder e temos medo do falatório”, ou seja, dependendo do género, assim, atribuem mais ou menos importância à escola.

A média mais elevada para os reclusos lusos é (4,68) “Estou confiante que sou capaz de ter sucesso na escola na prisão” e “Tenho sucesso” (4,56), o que significa que se sentem auto-confiantes relativamente às percepções académicas. Pelo contrário as médias mais baixas verificam-se “A maior parte dos meus companheiros estão a planear continuar a estudar” (2,86) e “Os meus companheiros estudam muito na prisão” (2,97).

Os reclusos ciganos apresentam médias mais elevadas no item “Tenho sucesso” (4,03) seguindo-se “Estou confiante que sou capaz de ter sucesso na escola na prisão” (3,98). As médias mais baixas verificam-se nos mesmos itens que os lusos, ou seja, “A maior parte dos meus companheiros estão a planear continuar a estudar” (2,28) e “Os meus companheiros estudam muito na prisão” (2,33).

Com este estudo pretendemos analisar as atitudes dos reclusos lusos e ciganos. Assim, o conjunto inicial de atitudes destes em relação à escola, composto por 14 itens foi sujeito a uma análise factorial. Emergiram 3 factores, atendendo a que o item 13 “Estou contente por frequentar a escola, na prisão” tinha saturações elevadas (superiores a 0,40) nos factores 1 e 3, por esse motivo este item foi eliminado. Deste modo, o factor 1 é composto por 5 itens, o factor 2 por 5 itens e o factor 3 por 4 itens. Estes 3 factores explicam 70,08% da variância total.

A finalidade essencial da análise factorial é minimizar o número de variáveis para interpretar o fenómeno de interesse e levantar hipóteses que reúnem as variáveis como princípio usual de variação, isto é, que descrevem e interpretam as especificidades fundamentais de uma área de conhecimento.

⁶⁶ Ao longo do trabalho sempre que citemos participantes no estudo, as citações podem ser consultados no anexo 7.

O quadro 7 apresenta as contribuições superiores a 0,50 para os 3 factores mencionados.

No factor 1 surgem 5 itens que evidenciam algumas *atitudes que os reclusos têm relativamente aos seus companheiros*, como por exemplo, a ideia acerca das suas qualidades de estudantes (0,83), sobre a intenção de prolongarem os seus estudos (0,81), além disso, mencionam que os seus companheiros estudam muito na prisão (0,78).

Também no factor 2 irrompem 5 itens, no entanto, estes factores estão relacionados com as *percepções académicas* dos reclusos lusos e ciganos como, por exemplo, a sensação do sucesso escolar (0,81), a opinião de que trabalham bem na escola dentro da prisão (0,80) e da facilidade de aquisição de novas matérias (0,78).

O factor 3 é constituído por 4 itens que revelam algumas *atitudes em relação à escola* como, por exemplo, o facto dos reclusos reconhecerem que os professores contribuem para que a aprendizagem seja interessante (0,83), e reconhecerem ainda que a escola é interessante (0,73), afirmando mesmo que gostam da escola (0,73).

Quadro 7 – Contribuição factorial dos itens das atitudes dos reclusos em relação à escola

Atitudes em relação aos companheiros	Factor 1		
Os meus companheiros são bons estudantes.	0,83		
A maior parte dos meus companheiros estão a planear continuar a estudar.	0,81		
Os meus companheiros estudam muito na prisão.	0,78		
Os meus companheiros levam a escola a sério na prisão.	0,77		
Os meus companheiros conseguem bons resultados na escola na prisão.	0,74		
Percepções académicas	Factor 2		
Tenho sucesso.	0,81		
Trabalho bem na escola, dentro da prisão.	0,80		
Aprendo novas matérias rapidamente.	0,78		
Estou confiante que sou capaz de ter sucesso na escola, na prisão.	0,78		
Estou confiante das minhas capacidades escolares.	0,70		
Atitudes em relação à escola	Factor 3		
Os meus professores (as) fazem com que a aprendizagem seja interessante.	0,83		
Na prisão, a escola é interessante.	0,73		
Gosto da escola, na prisão.	0,73		
Gosto dos meus professores (as).	0,70		
% Variância	25,72	25,22	19,13
% Variância acumulada	25,72	50,95	70,08

Através do teste Alpha Cronbach, avaliámos a consistência interna destes três factores, cujos valores são, para o factor 1 $\alpha=0,90$, para o factor 2 $\alpha=0,90$, para o factor 3 $\alpha=0,83$. Atendendo ao número restrito de itens em cada um destes factores, podemos considerar estes valores muito satisfatórios.

Depois de agrupar as atitudes dos reclusos em relação à escola em 3 factores, constataremos a seguir de que modo se diferenciam conforme a etnia.

Quadro 8 – As atitudes dos reclusos relativamente à escola consoante a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Atitudes em relação aos companheiros	12,48	5,41	15,56	4,43
Percepções académicas	14,80	4,18	17,41	2,65
Atitudes em relação à escola	15,68	5,63	19,57	3,96

Ao analisarmos o quadro 8 podemos verificar que, no que se refere às atitudes em relação aos companheiros ocorrem diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia, $F(1, 155) = 12,83$, $p < 0,05$. O valor médio das atitudes em relação aos companheiros é mais elevado nos lusos ($M = 15,56$) que nos ciganos ($M = 12,48$).

No que se refere às percepções académicas, uma vez mais, verificamos que o efeito da etnia é significativo, $F(1, 155) = 21,01$, $p < 0,05$. Relativamente às percepções académicas podemos constatar que os reclusos com mais auto-confiança na sua vida académica são os lusos ($M = 17,41$) em relação aos ciganos ($M = 14,80$).

Quanto ao facto das atitudes que o recluso tem em relação à escola, o efeito de etnia é novamente significativo estatisticamente, $F(1, 155) = 22,99$, $p < 0,05$. Face às atitudes em relação à escola, o valor médio é uma vez mais, elevado nos lusos ($M = 19,57$), que nos ciganos ($M = 15,68$).

3.3. Motivações dos Reclusos em Relação à Frequência Escolar

Ao questionarmos os reclusos sobre as principais motivações pelas quais frequentam o ensino recorrente, constatamos que os principais aspectos estão ligados às expectativas relacionadas com a despenalização, ou seja, a frequência escolar adquire uma importância

vital, de virem a ser ou não recompensados, como nos afirmou um dos participantes no estudo “se frequentar a escola é mais fácil reduzirem-me a pena e tenho precárias mais facilmente, como sempre a frequentei arranjam-me trabalho, se não os chefes não me facilitam a vida” Também a curto prazo o ensino assume um papel evasivo, isto é, graças a ele podem sair provisoriamente das celas e manterem algum contacto com pessoas do exterior, nomeadamente com os professores “é importante vermos pessoas sem estarem presas” (participante no estudo) ou então, e dado o seu baixo nível de escolaridade aproveitam o tempo de reclusão para “para aprender a ler e escrever”.

Contudo, se compararmos as respostas dos reclusos tendo em conta a sua etnia, podemos ver que, neste âmbito, são os reclusos lusos que mais ambicionam melhorar o seu futuro.

Quadro 9 – A relação entre a etnia dos reclusos e as motivações, ou não, para frequentarem a escola

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Beneficiar de redução de pena.	2,88	1,30	3,08	1,04
Obter precárias mais facilmente	3,38	1,03	3,29	0,97
Não estar fechado na cela.	3,60	0,71	3,18	1,08
Contacto com pessoas do exterior.	3,28	0,99	3,48	0,74
Tirar outro curso.	1,88	1,14	2,92	1,15
Tirar um curso profissional.	2,43	1,30	3,29	0,97
Ser alguém na vida.	2,68	1,12	3,56	0,75
Conseguir uma boa profissão.	2,53	1,15	3,28	0,95
Adquirir mais conhecimentos.	3,10	1,01	3,56	0,72
Aprender a ler e a escrever.	3,15	1,03	3,42	0,86
Questionar opções do passado.	2,15	1,12	2,72	1,10

Em relação a “Ser alguém na vida” (3,56) e “Adquirir mais conhecimentos” (3,56) são os reclusos lusos que mais reforçam a ideia de atingir estes objectivos. A média mais baixa corresponde ao item “Questionar as opções do passado” (2,72) seguindo-se a intenção de “Tirar outro curso” (2,92).

Quanto às médias apresentadas pelos reclusos ciganos, verificamos que atribuem uma maior importância ao facto de “Não estar fechado na cela” (3,60) e à possibilidade de vir a “Obter precárias mais facilmente” (3,38). As médias mais baixas relacionam-se com a intenção de “Tirar outro curso” (1,88) e de “Questionar opções do passado” (2,15).

O quadro 10 relaciona-se com as motivações que levam os reclusos lusos e ciganos a frequentar o ensino. Deste modo, o conjunto das motivações dos reclusos, constituído por 11 itens foi sujeito a uma análise factorial. Surgiram 3 factores. Os factores 1 e 2 são formados por 4 itens e o factor 3 por 3 itens. O agrupamento destes 3 factores justifica 62,46% da variância total.

O quadro 10 indica as contribuições superiores a 0,50 para todos os factores referidos.

O factor 1, indica as *expectativas relacionadas com a despenalização dos reclusos*, em que surgem 4 itens. Os itens “Beneficiar de redução de pena” (0,79) e o propósito de “Obter precárias mais facilmente” (0,77), situam-se nos dois primeiros lugares da hierarquia encontrada, emergindo logo a seguir o item “Não estar fechado na cela” (0,75).

O factor 2 apresenta a percepção que os reclusos têm acerca da sua *valorização profissional*. É composto por 4 itens, observando-se que atribuem maior importância ao facto de “Tirar outro curso” (0,85), - este item refere-se a concluir um curso superior -, ou “Tirar um curso profissional” (0,72).

No factor 3 aparecem os elementos relativos à auto-confiança na *aquisição de conhecimentos académicos*, como por exemplo, o “Adquirir mais conhecimentos” (0,77) sucedendo-se o item “Aprender a ler e a escrever” (0,68).

Quadro 10 – Contribuição factorial dos itens das motivações dos reclusos em relação à frequência escolar

Expectativas relacionadas com a despenalização		Factor 1	
Beneficiar de redução de pena.		0,79	
Obter precárias mais facilmente		0,77	
Não estar fechado na cela.		0,75	
Contacto com pessoas do exterior.		0,68	
Valorização profissional		Factor 2	
Tirar outro curso.		0,85	
Tirar um curso profissional.		0,72	
Ser alguém na vida.		0,69	
Conseguir uma boa profissão.		0,67	
Aquisição de conhecimentos		Factor 3	
Adquirir mais conhecimentos.		0,77	
Aprender a ler e a escrever.		0,68	
Questionar opções do passado.		0,53	
% Variância		24,27	19,95
% Variância acumulada		24,27	44,22
			62,46

Por intermédio do teste de Alpha Cronbach, determinamos a consistência interna destes três factores, em que os valores são, para o factor 1 $\alpha=0,71$, para o factor 2 $\alpha=0,86$, para o factor 3 $\alpha=0,64$. Assim, e tendo em atenção o reduzido número de itens em cada um destes factores, podemos considerar estes valores satisfatórios.

Seguidamente, agrupámos as motivações dos reclusos em relação à frequência escolar em 3 factores, para verificarmos de que forma se distinguem segundo a variável etnia.

Quadro 11 – Motivações dos reclusos em relação à frequência escolar segundo a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Expectativas relacionadas com a despenalização	13,13	3,04	13,03	2,83
Valorização profissional	9,50	3,83	13,06	3,11
Aquisição de conhecimentos	8,40	2,54	9,69	1,94

Ao analisarmos o quadro 11 no factor 1 que se refere às expectativas relacionadas com a despenalização, não aparecem diferenças significativas segundo a etnia, $F(1, 155) = 0,04, p > 0,05$. O valor médio das expectativas relacionadas com a despenalização dos lusos é 13,03 e nos ciganos o valor médio é 13,13.

No que se refere à valorização profissional ocorrem diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia, $F(1, 155) = 34,63, p < 0,05$. O valor médio dos lusos é 13,06 e dos ciganos é 9,50.

Quanto à aquisição de conhecimentos o efeito etnia é uma vez mais, estatisticamente significativo, $F(1, 155) = 11,21, p < 0,05$. O valor médio dos lusos é 9,69 e dos ciganos é 8,40.

3.4. Aquisição de Aprendizagens

Para se perceber quais as aprendizagens que os reclusos adquiriram ou melhoraram verificamos, no quadro seguinte, que o efeito etnia indica diferenças significativas. Os valores apresentados no quadro 12 indicam que os reclusos lusos apresentam médias mais elevadas do que os reclusos ciganos no que se refere à sua aprendizagem. Logo depreendemos que, os lusos se sentem mais confiantes na aquisição e melhoramento das suas aprendizagens.

Quadro 12 – A relação entre a etnia dos reclusos e a sua aprendizagem

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Aprendeu a reflectir sobre os erros cometidos.	3,43	1,41	3,99	1,07
Aprendeu a ver o mundo com outros olhos.	3,10	1,63	3,88	1,28
Facilidade na compreensão.	3,10	1,52	3,63	1,06
Melhorou a linguagem.	2,75	1,53	3,82	1,15
Relembrou conhecimentos adquiridos.	2,58	1,28	3,78	1,25
Melhorou o raciocínio matemático.	3,10	1,41	3,53	1,26
Aprendeu a ler.	3,18	1,41	3,19	1,51
Aprendeu a escrever.	2,98	1,44	3,13	1,42

Verifica-se assim que, para os lusos a média mais elevada é “Aprendeu a reflectir sobre os erros cometidos” (3,99) e “Aprendeu a ver o mundo com outros olhos” (3,88). Com menos significado atribuído aparecem os itens “Aprendeu a ler” com a média de 3,19 e “Aprendeu a escrever” (3,13).

No caso dos reclusos ciganos a média mais elevada é 3,43 no item “Aprendeu a reflectir sobre os erros cometidos”, seguindo-se “Aprendeu a ler” (3,18). As médias mais baixas apresentam-se nos itens “Relembrou conhecimentos adquiridos” (2,58) e “Melhorou a linguagem” (2,75).

Para testarmos a pertinência do modelo factorial, os dados sobre as aprendizagens que os reclusos adquiriram ou melhoraram foram submetidos a uma análise factorial, composta por 8 itens. Emergiram assim, 2 factores, que denominamos como “*Aprendizagens Complementares*” (factor 1) e “*Aprendizagens Básicas*” (factor 2).

Ao factor 1 correspondem 6 itens, enquanto que, ao factor 2 correspondem 2 itens. Estes 2 factores, em conjunto, justificam 69,38% da variância total.

Constatamos que o quadro 13 apresenta todas as contribuições superiores a 0,50.

No factor 1 os itens mais expressivos referem-se aos itens “Aprendeu a reflectir sobre os erros cometidos” no decurso da sua vida (0,82); “Aprendeu a ver o mundo com outros olhos” (0,81); enfatizam ainda que, adquiriram alguma “Facilidade na compreensão” das diferentes temáticas (0,80).

No factor 2, os 2 itens que o constituem são considerados de extrema importância para os reclusos, visto que, são aprendizagens básicas: “Aprendeu a ler” (0,94), “Aprendeu a escrever” (0,93). Esta importância pode estar associada à diminuta ou mesmo nula escolarização dos reclusos.

Quadro 13 – Contribuição factorial dos itens das aprendizagens que os reclusos adquiriram ou melhoraram

Aprendizagens Complementares		Factor 1
Aprendeu a reflectir sobre os erros cometidos.		0,82
Aprendeu a ver o mundo com outros olhos.		0,81
Facilidade na compreensão.		0,80
Melhorou a linguagem.		0,74
Relembrou conhecimentos adquiridos.		0,65
Melhorou o raciocínio matemático.		0,62
Aprendizagens Básicas		Factor 2
Aprendeu a ler.		0,94
Aprendeu a escrever.		0,93
% Variância	42,29	27,10
% Variância acumulada	42,29	69,38

Recorreu-se ao Alpha Cronbach, para avaliar a consistência interna dos 2 factores, cujos valores são para o factor 1 $\alpha=0,87$ e para o factor 2 $\alpha=0,93$. Assim, consideramos que os valores obtidos são muito satisfatórios.

Após a junção das aprendizagens adquiridas ou melhoradas pelos reclusos, em 2 factores, verificamos de seguida de que forma variam conforme a etnia.

Quadro 14 – Aprendizagens que os reclusos adquiriram ou melhoraram conforme a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Aprendizagens Complementares	18,05	7,02	22,63	5,19
Aprendizagens Básicas	6,15	2,66	6,32	2,86

A análise do quadro 14 no que se refere às aprendizagens complementares (factor 1) existem diferenças significativas segundo a etnia, $F(1, 155) = 19,22$, $p < 0,05$. O valor médio destas aprendizagens para os lusos é 22,63 e para os ciganos é 18,05. Constatamos assim que, os reclusos lusos atribuem mais importância às aprendizagens complementares que os ciganos.

Quanto ao factor 2 o efeito etnia não é estatisticamente significativo, $F(1, 155) = 0,10$, $p > 0,05$. O valor médio dos lusos é 6,32 e dos ciganos é 6,15.

3.5. Dificuldades de Aprendizagem

O quadro 15 reproduz as médias, os desvios-padrão, conforme a etnia dos reclusos. Globalmente, as médias são mais elevadas nos ciganos do que nos lusos. Todos os participantes no estudo, não se cansavam de nos enumerar as dificuldades de estudar dentro da prisão, protestando principalmente da escassez de espaço até às condições físicas e psíquicas a que estão submetidos, sempre que possível culpabilizavam o sistema e alguns dos seus intervenientes como directores, assistentes, porém, as suas críticas reportavam-se sobretudo aos guardas prisionais, tecendo-lhes críticas, por vezes, depreciativas.

Quadro 15 – A relação entre a etnia dos reclusos e as dificuldades de aprendizagem relativamente à escola

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Indiferença por parte das chefias.	3,80	1,45	3,04	1,43
Os guardas dificultam a aprendizagem.	3,60	1,45	2,97	1,58
O sistema prisional faz com que haja uma desaprendizagem.	4,18	1,24	3,37	1,36
Dificuldade de concentração.	3,43	1,41	3,08	1,29
Falta de motivação.	3,68	1,16	2,88	1,32
Falta de espaço e privacidade.	4,13	1,28	3,76	1,31

No caso dos reclusos lusos a média mais elevada é “Falta de espaço e privacidade” (3,76), seguindo-se a opinião de que “O sistema prisional faz com que haja uma desaprendizagem” (3,37). A média com menor significado está relacionada com a “Falta de motivação” (2,88).

Os reclusos ciganos apresentam médias mais elevadas nos mesmos itens que os reclusos lusos mas por ordem contrária, isto é, existe a opinião de que “O sistema prisional faz com que haja uma

desaprendizagem” (4,18), seguindo-se a “Falta de espaço e privacidade” (4,13). A média com menor expressão apresenta-se na “Dificuldade de concentração” (3,43). Assim podemos concluir que os ciganos demonstram mais dificuldades na aprendizagem do que os lusos.

Na tentativa de recolher dados acerca das dificuldades de aprendizagem dos reclusos lusos e ciganos na prisão efectuamos uma análise factorial constituída por 6 itens, emergindo assim 1 só factor que denominamos “*dificuldades de aprendizagem*”. Este factor fundamenta 51,72% da variância total.

O quadro 16 mostra todas as contribuições superiores a 0,50 para o factor citado.

O factor 1 indica as *dificuldades de aprendizagem*, que segundo os reclusos manifesta-se na “Indiferença por parte das chefias” (0,85), aliando-se ao facto de pensarem que “Os guardas dificultam a aprendizagem” (0,85), além disso, referem que “O sistema prisional faz com que haja uma desaprendizagem” (0,74), esta desaprendizagem reporta-se sobretudo e segundo eles, à prisão ser uma “escola de crime”, onde tudo é aprendido relacionado com a criminalidade. Um outro dado que, mencionam frequentemente, é que existe uma grande separação com o meio exterior ao longo da pena, logo faz com que, as relações inter-pessoais se tornem mais difíceis e delicadas.

Quadro 16 – Contribuição factorial dos itens das dificuldades de aprendizagem dos reclusos em relação à escola

Dificuldades de Aprendizagem	Factor 1
Indiferença por parte das chefias.	0,85
Os guardas dificultam a aprendizagem.	0,85
O sistema prisional faz com que haja uma desaprendizagem.	0,74
Dificuldade de concentração.	0,66
Falta de motivação.	0,59
Falta de espaço e privacidade.	0,59
% Variância	51,72

Para a avaliação da consistência interna, foi utilizado o teste Alpha Cronbach, cujo valor para o factor 1 é $\alpha=0,81$. Dado que o valor de alfa é

superior a 0,80 (quadro 16), o que, no contexto de investigação, indica níveis adequados de fiabilidade (Nunnally, 1978).

Após juntarmos os 6 itens relacionados com as dificuldades de aprendizagem dos reclusos na prisão, num único factor, veremos de seguida de que forma se distinguem conforme a etnia.

Quadro 17 – Dificuldades de aprendizagem relativamente à escola segundo a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Dificuldades de Aprendizagem	22,80	5,29	19,09	5,98

Como podemos observar no quadro 17, constatamos que, no que se refere às dificuldades de aprendizagem ocorrem diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia, $F(1, 155) = 12,12, p < 0,05$. O valor médio das dificuldades de aprendizagem é mais elevado nos ciganos (22,80) que nos lusos (19,09).

3.6. Novas Medidas a Implementar no Ensino Recorrente

Elaborámos um conjunto de questões que nos permitisse identificar o grau de importância atribuído pelos reclusos a medidas relacionadas com o ensino recorrente.

Foi-lhes pedido que manifestassem a sua opinião através de uma escala de importância (desde nada importante a muito importante).

O quadro 18 mostra as respostas a essa questão através do grau de importância atribuído pelos reclusos a medidas relacionadas com o ensino recorrente.

Quadro 18 – Novas medidas a implementar no ensino recorrente consoante a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Deve continuar a funcionar como está.	2,48	1,13	3,09	0,95
Deve funcionar só como ensino profissional.	2,68	1,19	2,33	1,11
Deve existir a possibilidade de escolha: ensino recorrente / ensino profissional.	3,28	0,99	3,28	0,96
Deve ser remunerado.	3,25	0,95	3,19	0,95
Deve estar mais direccionado para a integração dos reclusos, quando saírem da prisão.	3,35	0,77	3,63	0,68
Deve ter uma componente mais prática.	3,08	0,97	3,22	0,92

No presente conjunto de itens os reclusos lusos e ciganos, na globalidade, valorizam pela seguinte ordem decrescente de importância, as seguintes medidas: “Deve estar mais direccionado para a integração dos reclusos, quando saírem da prisão”, lusos (M= 3,63) e ciganos (M= 3,35); seguindo-se “Deve existir a possibilidade de escolha: ensino recorrente / ensino profissional”, lusos (M= 3,28) e ciganos (M= 3,28). A média com menor expressão é para os lusos 2,33 no item “Deve funcionar só como ensino profissional”, enquanto que, para os ciganos é 2,48 no item “Deve continuar a funcionar como está”.

A análise do quadro 18 permite-nos verificar que existem diferenças significativas segundo a etnia no que se refere ao item deve continuar a funcionar como está, $F(1, 155) = 11,50$, $p < 0,05$ e ao item deve estar mais direccionado para a integração dos reclusos, quando saírem da prisão, $F(1, 155) = 4,83$, $p < 0,05$.

Concluimos assim que, uma das medidas a implementar na opinião dos reclusos lusos e ciganos é que o ensino deve estar mais direccionado para a sua integração, quando saírem da prisão, apesar de tal se verificar, os lusos atribuem uma maior importância a este item do que os ciganos. Apurámos ainda que, os lusos valorizam mais o ensino recorrente do que os ciganos.

3.7. Avaliação Global do Ensino Recorrente

Na tentativa de recolher dados sobre a avaliação que os reclusos lusos e ciganos fazem do ensino recorrente, elaborámos uma questão com a possibilidade de classificação de respostas deste ensino de “Bom” a “Mau”.

Quadro 19 – Avaliação do ensino recorrente conforme a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Avaliação do ensino recorrente	2,65	1,27	3,01	0,95

Após análise do quadro 19 chegamos à conclusão que os reclusos lusos apresentam uma média mais elevada (3,01) do que os reclusos ciganos (2,65). Todavia não se verificam diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia, $F(1, 155) = 0,06, p > 0,05$.

3.8. Melhoria do Funcionamento do Ensino Recorrente

Questionámos os reclusos lusos e ciganos para apurar quais os aspectos que na sua opinião contribuem para um melhor funcionamento do ensino recorrente. Globalmente, as médias são mais elevadas nos lusos do que nos ciganos, exceptuando 3 itens, no factor 2 “Ter mais professores”; “Ausência dos guardas durante as horas lectivas”; e “Menos alunos por cada ciclo”.

Quadro 20 – Aspectos que podem contribuir para o melhor funcionamento do ensino recorrente segundo a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Acesso mais facilitado à biblioteca.	2,65	1,17	3,19	0,97
Ter uma biblioteca com mais livros.	2,60	1,28	3,18	0,99
Ter material informático.	2,90	1,15	3,37	0,88
Ter material adequado.	2,48	1,30	3,21	0,99
Ter uma sala de estudo.	2,83	1,13	3,38	0,86
Ter um recinto maior para a prática desportiva.	2,95	1,15	3,27	0,90
Ter mais professores.	3,45	0,68	2,84	1,07
Menos alunos por cada ciclo.	2,98	1,10	2,44	1,06
Agrupar os alunos segundo o nível em que se encontram.	3,23	0,97	3,38	0,81
Melhores condições das salas de aula.	3,00	1,06	3,14	0,91
Ausência dos guardas durante as horas lectivas.	3,28	0,99	2,84	1,19

Relativamente, aos reclusos lusos o que eles mais valorizam é “Ter uma sala de estudo” (3,38) em pé de igualdade com a importância de “Agrupar os alunos segundo o nível em que se encontram” (3,38). O que eles menos valorizam é “Ter menos alunos por cada ciclo” (2,44).

Os reclusos ciganos expressam a importância de “Ter mais professores” (3,45), seguindo-se a “Ausência dos guardas durante as horas lectivas” (3,28). A média mais baixa relaciona-se com o aspecto de não “Ter material adequado” (2,48).

Na tentativa de averiguarmos quais os aspectos que os reclusos lusos e ciganos pensam que podem contribuir para que o ensino recorrente melhore, elaborámos um conjunto de 11 itens que foram submetidos a uma análise factorial. Surgiram 2 factores. O factor 1 é composto por 6 itens, o factor 2 por 5 itens. Estes 2 factores explicam 53,76% da variância total.

O quadro 21 mostra as contribuições superiores a 0,50 para o factor 1 e 2, excepto no factor 2 o item “Ausência dos guardas durante as horas lectivas”.

O factor 1 apresenta 6 itens que apontam alguns aspectos que os reclusos julgam que poderiam melhorar o ensino. Segundo eles, a sua

aprendizagem melhoraria se *tivessem acesso a mais equipamento e material*, como por exemplo: “Ter acesso mais facilitado à biblioteca” (0,86), “Ter uma biblioteca com mais livros” (0,86), “Ter material informático” (0,84).

O factor 2 é constituído por 5 itens, porém, este factor está relacionado com as *condições inter-pessoais*, que tendo em conta a opinião deles facilitaria a sua aprendizagem, entre elas, “Ter mais professores” (0,81), “Ter menos alunos por cada ciclo” (0,64), além disso, referem que seria importante “Agrupar os alunos conforme o nível em que se encontram” (0,57).

Quadro 21 – Contribuição factorial dos itens dos aspectos que podem contribuir para o melhor funcionamento do ensino recorrente

Equipamento facilitador da aprendizagem	Factor 1	
Acesso mais facilitado à biblioteca.	0,86	
Ter uma biblioteca com mais livros.	0,86	
Ter material informático.	0,84	
Ter material adequado.	0,81	
Ter uma sala de estudo.	0,80	
Ter um recinto maior para a prática desportiva.	0,67	
Condições inter-pessoais facilitadoras da aprendizagem	Factor 2	
Ter mais professores.	0,81	
Menos alunos por cada ciclo.	0,64	
Agrupar os alunos segundo o nível em que se encontram.	0,57	
Melhores condições das salas de aula.	0,53	
Ausência dos guardas durante as horas lectivas.	0,48	
% Variância	36,35	17,41
% Variância acumulada	36,35	53,76

A análise da consistência interna destes 2 factores baseou-se no teste de Alpha Cronbach. Desta forma os valores encontrados são para o factor 1 $\alpha=0,90$ e para o factor 2 $\alpha=0,60$. Assim e considerando o reduzido número de itens em cada um destes 2 factores, podemos considerar estes valores aceitáveis.

Depois, de agrupar os aspectos que podem contribuir para um melhoramento do ensino recorrente, na opinião dos reclusos, em 2 factores, constataremos, através da análise seguinte, de que forma eles se diferenciam segundo a etnia.

Quadro 22 – Aspectos que podem contribuir para o melhor funcionamento do ensino recorrente segundo a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Equipamento facilitador da aprendizagem	16,40	6,12	19,59	4,34
Condições inter-pessoais facilitadoras da aprendizagem	15,93	2,81	14,63	3,22

Como se pode constatar através da análise do quadro 22, existem diferenças significativas segundo a etnia, nos 2 factores.

O factor 1 referente ao equipamento facilitador da aprendizagem, é mais elevado nos lusos do que nos ciganos, $F(1, 155) = 12,90$, $p < 0,05$. Sendo o valor médio do factor 1 nos lusos 19,59 e nos ciganos o valor médio é 16,40.

No que se reporta às Condições inter-pessoais facilitadoras da aprendizagem, verificam-se diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia, $F(1, 155) = 5,12$, $p < 0,05$. O valor médio dos lusos é menor (14,63) do que o dos ciganos (15,93).

Assim, podemos concluir que os lusos atribuem maior importância ao equipamento e material que eventualmente, poderiam utilizar, enquanto que os ciganos dão mais importância às condições inter-pessoais que porventura poderiam existir.

3.9. Preferências Disciplinares

Relativamente à preferência das disciplinas, apenas colocámos no inquérito por questionário a alternativa entre o Português e a Matemática, uma vez que, apenas estas duas disciplinas eram coincidentes no 1º, 2º e

3º ciclos, conforme pudemos constatar através dos planos curriculares, no capítulo 3 do ensino recorrente.

Quanto às preferências disciplinares dos reclusos lusos e ciganos, elaborámos uma questão com a possibilidade de classificação de respostas numa escala de escolha múltipla com 5 opções: o 1 (nada), e o 5 (muito), sucedendo-se por 2 orientações mediadoras, uma de sentido positivo 4 (bastante), e outra de sentido negativo 2 (pouco), existindo ainda a opção 3 (nem muito nem pouco) sendo a opção neutral.

O quadro 23 apresenta as preferências disciplinares dos reclusos conforme a etnia.

Quadro 23 – Preferência pelas diferentes disciplinas conforme a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Português	4,00	1,13	4,30	1,03
Matemática	3,30	1,40	3,78	1,23

Ao analisarmos o quadro 23 no que se refere às preferências das diferentes disciplinas, verificamos que, ambos posicionam as disciplinas de igual modo, tendo em conta a sua preferência, isto é, português seguindo-se a matemática.

No caso da disciplina de português não aparecem diferenças significativas segundo a etnia, $F(1, 155) = 2,40$, $p > 0,05$, muito embora, os lusos apresentem uma média mais elevada (4,30) que os ciganos (4,00), verificando-se o oposto na disciplina de matemática – lusos (3,78) e ciganos (3,30).

No que se refere à disciplina de matemática ocorrem diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia, $F(1, 155) = 4,21$, $p < 0,05$.

3.10. Utilidade que os Reclusos Atribuem às Disciplinas

Tentámos também indagar a utilidade que os reclusos lusos e ciganos atribuem às disciplinas quer dentro, quer fora da prisão.

Relativamente à vantagem que estas duas disciplinas – português e matemática – podem adquirir dentro da prisão, os reclusos lusos e ciganos estão de acordo que ambas as disciplinas lhes são úteis.

O quadro 24, apresenta a média e o desvio-padrão atribuídos a cada disciplina, conforme a etnia dos reclusos.

Quadro 24 – Utilidade que os reclusos atribuem às disciplinas dentro da prisão segundo a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Português	4,03	1,27	4,22	1,06
Matemática	3,25	1,45	3,90	1,26

Verificamos que os lusos atribuem maior utilidade às disciplinas de português e de matemática dentro da prisão do que os reclusos ciganos.

Os reclusos lusos e ciganos apresentam a média mais elevada na disciplina de português – lusos (4,22), ciganos (4,03) o que significa que lhes concedem maior utilidade, esta utilidade é mais enfatizada na disciplina de português. Pudemos constatar, através das entrevistas e conversas a que assistimos nas aulas que a importância atribuída à disciplina de português, prende-se com a necessidade que os reclusos têm de ocupar o tempo, que pode ser ler uma revista, um jornal ou simplesmente para ler a legenda de um filme, em suma, tudo o que os possa ajudar “a matar o tempo” como referia um participante no estudo, é benéfico. Citando Pérez-Rioja “O bom livro é amigo exemplar que tudo ou nada pede. O professor generoso que não regateia o seu saber nem se cansa de repetir o que sabe. O fiel transmissor da prudência e sabedoria antigas. O consolo das horas tristes. Aquele que faz esquecer ao preso o cárcere, ao desterrado a nostalgia. O mentor de grandes decisões. O que

abranda o nosso coração nos momentos de dureza ou nos encoraja quando começamos a fraquejar...” (1995, p.106) Na disciplina de matemática a média mais baixa para os reclusos lusos é (3,90) e para os reclusos ciganos é (3,25).

O quadro 24 no que se refere à utilidade das diferentes disciplinas, de português e de matemática, dentro da prisão, constatamos que no caso da disciplina de português não aparecem diferenças significativas segundo a etnia, $F(1, 155) = 0,93$, $p > 0,05$. No que se refere à disciplina de matemática ocorrem diferenças estatisticamente significativas segundo a etnia, $F(1, 155) = 7,28$, $p < 0,05$.

Na tentativa de recolher dados sobre a utilidade que os reclusos lusos e ciganos atribuem às disciplinas de português e de matemática fora da prisão constatamos que estes estão novamente de acordo que ambas as disciplinas lhes são úteis fora da prisão.

Quadro 25 – Utilidade que os reclusos atribuem às disciplinas fora da prisão consoante a etnia

	Etnia			
	Ciganos		Lusos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Português	4,05	1,28	4,01	1,36
Matemática	4,48	1,54	3,69	1,40

Verificamos que os ciganos concedem maior utilidade às disciplinas de português e de matemática fora da prisão do que os reclusos lusos.

No caso dos reclusos ciganos a média mais elevada verifica-se na disciplina de matemática (4,48), dado que está relacionado, possivelmente, com a tendência dos membros desta etnia exercerem actividades relacionadas com a venda ambulante, conforme podemos constatar na resposta à questão referente à sua situação profissional. A média com menor significado está relacionada com a disciplina de português (4,05).

Ao contrário do que se verifica com os reclusos ciganos, os reclusos lusos apresentam uma média mais elevada na disciplina de português

(4,01), conferindo-lhe, portanto, maior utilidade do que à disciplina de matemática em que a média é de 3,69.

Como podemos observar no quadro 25, constatamos que, no que se refere à utilidade das diferentes disciplinas (português e matemática) fora da prisão, em ambas as disciplinas não aparecem diferenças significativas segundo a etnia, sendo para a disciplina de português $F(1, 155) = 0,03$ e para a de matemática $F(1, 155) = 0,68$, $p > 0,05$.

CONCLUSÕES

Nas última décadas, os investigadores, em geral, têm promovido um ininterrupto interesse pelo estudo da escolarização pluralista, contudo, a pesquisa persiste e centra-se, sobretudo, nas percepções das crianças, na chamada escola “regular”, negligenciando assim, o ensino para adultos e muito especialmente, o ensino recorrente nas prisões.

Resultante do que consideramos ser uma “falha” na pesquisa da Psicologia Social, e muito concretamente no âmbito português, o presente estudo pretende centrar-se nas atitudes dos reclusos lusos e ciganos face ao ensino recorrente em contexto prisional.

Se este factor só por si foi aliciante, aliado à previsão do aumento desta comunidade tornou-se fundamental para tentarmos conhecer a dinâmica das relações interpessoais estabelecidas entre esta minoria, não só por se tratar de uma comunidade onde se verifica uma elevada falta de escolarização que conduz a atitudes e comportamentos muito característicos, mas também por se continuar a verificar que estes indivíduos após a detenção continuam a ser alvo de uma vida indigna e marginal.⁶⁷

Para que conseguíssemos perceber e avaliar as atitudes dos reclusos lusos e ciganos no ensino recorrente elaborámos um conjunto de hipóteses que iremos confrontar com os resultados apurados.

Relativamente, à primeira hipótese, podemos concluir que globalmente, o efeito etnia é estatisticamente significativo, os reclusos ciganos atribuem menos importância à escola do que os lusos. À semelhança dos resultados encontrados por Montenegro “As comunidades ciganas não abdicam da sua função educativa e fazem-no de uma forma integradora, interdependente e global. Parece não existir distinção entre o trabalho, produção e consumo, entre aprendizagem e lazer, entre coesão familiar, assunção de responsabilidades perante o grupo e socialização. A função educativa do grupo é indispensável para a manutenção e coesão

67 Consultar Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República.

Conclusões

familiar: as crianças e jovens são assunto de todos: avós, primos, tios, irmãos (...) cada um é necessário e contribui para o todo. As aprendizagens fazem-se gradualmente e integradas nas funções socioeconómicas da família” (1999, pp. 20, 21). Os ciganos não carecem acostumar-se a um horário repetitivo, pois são dominados por um horário polícrono “num sistema polícrono, um individuo faz, (...) várias coisas ao mesmo tempo (...) é por vezes difícil de determinar se um horário existe ou não” (Hall, 1996, p. 250) nem a um trabalho usual, nem tão pouco a obter costumes de ordem imposta, pois o seu trabalho processa-se de modo maleável e descontínuo. O cigano não sente necessidade de se submeter às ordens de outro, pois tem como objectivo ser ele o seu próprio chefe e obedecer apenas à sua família. “Ao cigano não lhe falta vontade ou força, só que a vontade dele é outra” (Enguita, 1999, p. 28). Segundo eles é intolerável estar fechado numa sala de aulas, quando cresceram ao ar livre e é sobretudo a liberdade que eles mais valorizam.

Ainda citando Enguita o cigano não se importaria de estar sentado, mas apenas e só sentado, sem ter a obrigatoriedade de “ter de fazer tarefas repetitivas ou escutando o professor. No fundo o cigano vem gritar o que a sociedade sabe e teme, mas geralmente considera um problema secundário comparando com as pressupostas vantagens de acomodar-se a elas: a escola, particularmente até metade e final da educação básica, é tremendamente aborrecida” (1999, p. 28).

Estes resultados revelam, paridade com outros estudos divulgados, os indivíduos de etnia cigana, grande parte das vezes, não se revêem no actual modelo escolar.

Apesar disso, temos de ter em linha de conta que, esta aprendizagem se situa na prisão com particularidades e especificidades muito peculiares “a prisão promove nos indivíduos/reclusos que nela são forçados a viver, por um período maior ou menor de tempo, formas particulares de adaptação ao espaço, às regras e às pessoas que lhe dão corpo” (Gonçalves, 1993, p. 158). Portanto, não será de estranhar que alguns reclusos se empenhem activamente para preencher o seu tempo em actividades diferenciadas, de modo, a que o seu tempo seja ocupado e sempre que possível os seus objectivos atingidos. Neste cenário a

Conclusões

frequência escolar representa, por vezes, uma prática essencial para os reclusos permitindo-lhes viver este período de tempo de outra forma, tornando-o menos enfadonho e mais gratificante.

Relativamente às atitudes em relação aos companheiros na escola, os resultados indicam a percepção de características positivas, ligadas ao interesse e competências escolares dos companheiros, enquanto estudantes, ou seja, consideram os seus companheiros bons estudantes; e simultaneamente referem que os companheiros tencionam continuar os seus estudos.

Estes resultados podem estar ligados eventualmente, ao pensamento de Foucault (1996), que segundo ele, as prisões criam e fortalecem laços de solidariedade entre os reclusos, uma vez que, estes indivíduos são oriundos do mesmo tipo de tensões, circunstâncias, problemas familiares e sociais e continuam a ser submetidos aos mesmos tipos de experiências na prisão.

Os resultados indicam um efeito significativo da etnia dos reclusos ligados às atitudes dos seus companheiros relativamente à escola, que sugere que os reclusos lusos tendem a ver as atitudes dos companheiros de uma forma mais positiva, em relação aos ciganos.

Decorrente do segundo factor, percepções académicas, os resultados demonstram que os reclusos sentem que têm sucesso; e sentem-se auto-confiantes na sua aprendizagem escolar.

Estes dados são opostos aos resultados encontrados por Enguita (1996, 1997), Montenegro (1999) e Cortesão (2000), que consideram que a escola não se ajusta às classes desfavorecidas, provocando a exclusão social, despertando sentimentos de incompetência, diminuição de auto-estima, autoconfiança, contribuindo para uma imagem negativa de si próprio.

Os resultados mostram que o efeito da etnia é estatisticamente significativo, o que indica que os lusos sentem-se mais auto-confiantes na sua vida académica em comparação aos ciganos.

No que diz respeito aos resultados encontrados sobre as atitudes dos reclusos lusos e ciganos face à escola, constámos que, na

Conclusões

generalidade revelam uma atitude favorável face ao ensino, fazendo referência ao bom desempenho por parte dos professores, e que a escola na prisão é interessante, factores que podem estar ligados com as relações inter-pessoais que se estabelecem entre os reclusos e indivíduos do exterior ao sistema prisional e como referimos, anteriormente, com a necessidade de ocupar o tempo dentro da prisão, ou seja, é preferível estar dentro de uma sala de aula do que numa cela fechado, como tantas vezes nos reafirmaram. Pensamos que poder-se-á interpretar como um escape ao isolamento, à solidão e à necessidade premente de não perder todos os vínculos com o mundo exterior.

Os resultados sobre as atitudes dos reclusos lusos e ciganos face à escola, provam uma vez mais que, o efeito etnia é significativo estatisticamente, o que revela que os lusos sustentam uma atitude mais positiva em relação à escola do que os ciganos.

Estes resultados confirmam a nossa segunda hipótese, uma vez que, a etnia dos reclusos influencia as suas atitudes relativamente ao ensino, aos seus companheiros e às suas percepções académicas.

Quanto à terceira hipótese teórica “a etnia dos reclusos determina a razão da sua frequência escolar” constatamos que a etnia tem um efeito significativo, embora não na totalidade.

Os resultados mostram que esta variável não tem um efeito estatisticamente significativo, relativamente às expectativas relacionadas com a despenalização, visto que tanto os reclusos lusos como ciganos concedem uma grande importância ao desejo de ver a sua pena reduzida e dentro das limitações impostas, passar o tempo o melhor possível. Os reclusos pretendem “ocupar o tempo em actividades de carácter diverso; (...) procurar ter autorização para permanecer fora da cela o mais rapidamente possível; (...) sendo o seu principal objectivo a obtenção da liberdade tão rápida quanto possível” (Gonçalves, 1993, p. 167).

Para Goffman os reclusos sabem à partida que “alguns actos passam a ser conhecidos como um aumento, ou não redução, do período de estada, enquanto outros se tornam conhecidos como meios para reduzir a sentença” (2003, p. 52).

Conclusões

Verificamos, ainda que, os resultados mostram que a etnia tem um efeito estatisticamente significativo, quer sobre a valorização profissional, quer sobre a aquisição de conhecimentos, o que indica que os reclusos lusos valorizam a escola de forma diferente dos ciganos, por outras palavras, ambicionam alcançar uma vida melhor através de aprendizagens formais. Os resultados apurados quanto aos ciganos podem estar relacionados com o facto de a escola não preparar o cigano para os ofícios típicos deste, os ofícios que desempenham solicitam uma aprendizagem que a escola não faculta. É entre o seu grupo e família que desenvolverá as competências necessárias ao desenvolvimento do seu futuro ofício. A venda ambulante, os trabalhos agrícolas não são competências que se desenvolvam na escola (Enguita 1999). Além disso, e segundo o mesmo autor, as principais motivações, que eventualmente, eles possam ter para frequentar o ensino são aprender a ler, escrever e contar, para conseguir tirar a carta de condução.

Estes resultados confirmam parcialmente a nossa terceira hipótese, uma vez que, a etnia dos reclusos não influencia as expectativas relacionadas com a despenalização, mas influi quanto à sua valorização profissional e à aquisição de conhecimentos.

No que diz respeito aos resultados encontrados sobre as competências escolares que adquiriram ou desenvolveram, o efeito etnia mostra-nos diferenças significativas o que apoia a nossa quarta hipótese. Em primeiro lugar, os reclusos lusos estabelecem uma hierarquia mais elevada em relação à sua aprendizagem complementar como, por exemplo: a aprendizagem e reflexão sobre os erros cometidos e simultaneamente a ver o mundo com outros olhos, relativamente aos ciganos. Os resultados sobre as aprendizagens complementares que os reclusos lusos e ciganos desenvolveram ou adquiriram, comprovam uma vez mais que, o efeito etnia é significativo estatisticamente, estas aprendizagens ligadas à reflexão sobre os erros cometidos e simultaneamente a ver o mundo com outros olhos podem estar na origem da solidão. Na perspectiva de Foucault o isolamento, num local fechado, é condição para modelar e transformar o recluso “o isolamento dos

Conclusões

condenados garante que se possa exercer sobre eles, com o máximo de intensidade, um poder não será abalado por nenhuma outra influência” (Foucault, 1996 p. 212). Quanto às restantes dimensões das aprendizagens complementares podem estar relacionadas com o facto dos reclusos já terem adquirido a competência da leitura e da escrita.

Relativamente às aprendizagens básicas os resultados indicam, que a etnia não tem um efeito significativo, sobre este tipo de aprendizagens. Todavia, é de enfatizar a elevada importância que os reclusos lusos e ciganos lhes atribuíram, o que está intimamente ligado ao baixo nível de escolarização destes indivíduos (ver gráfico 1).

Logo, podemos concluir que, uma vez mais, os resultados apurados corroboram parcialmente a nossa quarta hipótese teórica.

A nossa quinta hipótese teórica é também confirmada. Os resultados mostram um efeito tendencialmente significativo, da etnia dos reclusos face às dificuldades de aprendizagem. Podemos verificar que segundo os reclusos os principais entraves à sua aprendizagem estão ligados às relações entre os intervenientes no sistema prisional, especificamente, chefias e guardas prisionais, ao sistema em si mesmo e ao espaço físico. Segundo Faugeron (1996) e baseando-se em diversas investigações os reclusos no seu dia-a-dia mantêm relações inter-pessoais “forçadas” com os guardas prisionais em grande escala, mas não tanto com as chefias. Esta relação é uma relação baseada na obediência, repleta de grande tensão, onde os objectivos de uns não se cruzam com os dos outros. Ainda nesta linha de pensamento os reclusos afirmam, que o sistema prisional faz com que haja uma desaprendizagem, enquanto seres humanos, corroborando a afirmação de Foucault, (1996) que considera a prisão uma fábrica de criminosos.

Podemos, pois concluir que, os reclusos ciganos revelam mais dificuldade na aprendizagem do que os lusos, logo, a etnia influencia a aprendizagem e consequentemente, confirma a nossa hipótese.

Conclusões

Relativamente às medidas que possam vir a ser implementadas no ensino recorrente de modo a ajustar-se o melhor possível às necessidades dos reclusos, os resultados apurados indicam que o efeito etnia apenas é significativo nas opções o ensino “deve continuar a funcionar como está”, e “deve estar mais direccionado para a integração dos reclusos quando saírem da prisão”, sendo esta medida mais enfatizada pelos lusos, uma vez que, como referimos anteriormente, os ciganos têm ofícios muito próprios e quase sempre regressam à profissão anterior à reclusão, nessa mesma linha de orientação são também os reclusos ciganos que menos valorizam o ensino recorrente. Também o Sr. Provedor da Justiça se inquieta com esta situação e recomenda que se reúnam esforços para que o tempo de reclusão seja aproveitado para “aprendizagem de modo de vida alternativo, que corresponda com suficiência às exigências normais de sobrevivência do recluso e seu agregado familiar”⁶⁸ (2003, p. 29) e prossegue “para além do esforço na leccionação e no apoio a obtenção de habilitações formais, uma aposta em formação profissional apropriada e na disponibilização de postos de trabalho que constituam uma vantagem posterior, quando em liberdade”⁶⁹ (2003, p. 30).

Consideramos assim, que a nossa sexta hipótese é comprovada, ainda que, parcialmente.

Já a nossa sétima hipótese teórica não é corroborada. Os resultados indicam, que a etnia não assume um efeito significativo, sobre a avaliação do ensino recorrente. Apesar disso, os lusos fazem uma avaliação mais positiva deste ensino do que os ciganos.

Por conseguinte, e à semelhança do que tem sido descrito na literatura (Montenegro, 1999; Liégeois 2001), entre muitos outros autores, esta avaliação está inerente ao modo como o cigano vive e percepção o mundo, não valorizando o ensino formal, mas sim, as aprendizagens desenvolvidas no grupo dos seus pares.

68 Consultar Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República.

69 Ibid.

Conclusões

Sobre os aspectos a promover no interior das prisões para que o ensino recorrente funcione melhor, os resultados das respostas mostram que o efeito etnia é estatisticamente significativo, quer no factor 1, quer no factor 2. De um modo geral, valorizam a possibilidade de ter acesso à biblioteca mais frequente e facilitado, assim como terem mais livros. Gonçalves refere que alguns reclusos após a incursão na prisão “dedicam geralmente muito do seu tempo à leitura” (1993, p. 167), muito embora, seja um grupo muito reduzido.

Ainda assim, são os lusos que dão preferência ao primeiro factor, já o segundo factor mostra-se de maior interesse para os ciganos, equivale isto a que, os lusos valorizam sobretudo virem a poder dispor e utilizar mais recursos físicos, como por exemplo, ter uma sala para poderem estudar. Os ciganos enaltecem as condições inter-pessoais, que segundo, eles poderiam contribuir para um melhor funcionamento do ensino, como exemplo, terem mais professores e total ausência dos guardas durante as horas lectivas. De salientar que, como várias vezes nos referiram, esta ausência dos guardas prisionais deverá ser do recinto escolar, uma vez que, os guardas prisionais não se encontram dentro da sala de aula, como também, tivemos oportunidade de comprovar.

Em virtude dos resultados obtidos, podemos confirmar a oitava hipótese.

No que diz respeito às preferências disciplinares expressas pelos reclusos lusos e ciganos os resultados demonstram que estes manifestam maior preferência pela disciplina de português e menor preferência pela disciplina de matemática. As médias mais elevadas são apresentadas pelos lusos, nas duas disciplinas consideradas. Estes resultados são, em parte, contrários aos resultados encontrados por Guimarães (2004), onde os ciganos apresentam médias mais elevadas na disciplina de matemática comparativamente, aos lusos, ressalvando que, este estudo foi efectuado com crianças. No entanto, (Stephan, 1977), refere que o comportamento atitudinal das crianças é semelhante ao da população adulta.

Conclusões

Relativamente à disciplina de português, os resultados não revelam um efeito significativo, da etnia dos reclusos. O mesmo não se verifica na disciplina de matemática, uma vez que, os resultados apurados mostram um efeito significativo, da etnia dos reclusos, que sugere que os reclusos lusos manifestam mais preferência pela disciplina de matemática do que os ciganos.

A hipótese “a etnia dos reclusos interfere no gosto pelas diferentes disciplinas” apenas se comprova, parcialmente.

Por fim, com o objectivo de conhecer a utilidade que os reclusos concedem às disciplinas de português e matemática dentro e fora da prisão, analisámos os resultados que, por um lado, mostram que dentro da prisão, os reclusos afirmam que ambas as disciplinas lhes são úteis, (média mais elevada nos lusos do que os ciganos) o que eventualmente, pode ser explicado pelo carácter de isolamento que a própria instituição provoca nos reclusos (ver Gonçalves, 2003). Os resultados são análogos aos resultados encontrados na questão das preferências escolares. Deste modo, os resultados não apresentam um efeito significativo, da etnia dos reclusos quanto à disciplina de português. Já na disciplina de matemática, os resultados apurados mostram um efeito significativo, da etnia dos reclusos.

Por outro lado, quanto à utilidade que os reclusos concedem às disciplinas de português e matemática fora do contexto prisional, os resultados indicam que fora da prisão a importância atribuída às duas disciplinas é equitativa para os reclusos lusos e ciganos. Assim, podemos verificar que os resultados não revelam diferenças estatisticamente significativas tendo em conta a etnia, no que concede à disciplina de português, e de matemática. Estes resultados podem estar relacionados com a consciencialização de que a baixa escolarização encaminha a oportunidades restritas na aquisição de empregos, já que ficam a sobrar as ocupações mais duras, pouco gratificantes a nível social e económico, sobretudo no que se refere aos lusos. Por sua vez, os ciganos podem sentir esta necessidade devido ao desejo de tirarem a carta de condução ou virem a ser Pastores da Igreja Evangélica de Filadélfia (Montenegro,

Conclusões

1999). Não podemos negligenciar que quer se queira quer não, vivemos numa sociedade em que os saberes são valorizados quer pelos mais favorecidos quer pelos menos desfavorecidos, com vista a um futuro mais promissor.

Relativamente, à última hipótese, podemos concluir que, pelo apuramento dos resultados é corroborada apenas parcialmente.

Mediante o que foi exposto, e de forma sucinta podemos concluir que à semelhança de outras investigações realizadas, nomeadamente por Benavente et al (1992,1994), o presente trabalho atesta a diminuta taxa de escolarização dos indivíduos detidos, o que demonstra nitidamente as especificidades da relação com a escola e os percursos de escolarização dos indivíduos oriundos de meios populares e desfavorecidos.

Em relação às atitudes dos reclusos lusos e ciganos face ao ensino recorrente, recordamos que o factor etnia tornou-se preponderante nos resultados obtidos. Embora coexista uma certa homogeneidade na amostra a nível escolar, constatamos que são os reclusos lusos que mais valorizam o ensino comparativamente aos reclusos ciganos. Os nossos resultados consolidam a literatura nesta área, Montenegro (1999), Enguita (1999), entre outros.

Constatamos também que, o ensino nas prisões tal e qual como funciona não corresponde a todas as ambições e objectivos da população reclusa. A prisão tem por finalidade reabilitar o delinquente para que este seja novamente inserido na sociedade. Assim, deve muni-lo de armas para que possa derrotar o absentismo e conformismo com que tantas vezes se depara. Estudos recentes têm demonstrado que a participação em actividades educativas reduz a taxa de reincidência.

“Sócrates acreditava que o fim último da educação é tornar as pessoas inteligentes e boas, fazer com que as pessoas vão longe no seu desenvolvimento cognitivo, que tem a ver com a verdade, e no seu desenvolvimento moral, que tem a ver com a bondade” (Lourenço, 1998, p. 25).

Conclusões

Partindo da teoria de Sócrates, as sociedades actuais devem ter presente, no seu quotidiano, as questões de desenvolvimento moral, encarando-as como questões indispensáveis ao bom funcionamento da sociedade, e conseqüentemente à educação.

Cientes da acuidade destas questões, a educação para a reinserção, cidadania, igualdade, pluralista não pretende criar mentes vazias, ocas, mas sim mentes abertas, pensantes, o que nem sempre se verifica. Deve despertar nestes homens a capacidade de reflectirem, de avaliarem por si próprios, de compreenderem, de aceitarem a diferença, de se respeitarem mutuamente, para que deixe de existir a hegemonia de alguns seres humanos sobre os outros. “O conformismo é o carcereiro da liberdade e o inimigo do crescimento”⁷⁰ (Kennedy, John).

Para Montsora, a educação é: a liberdade e a criação perpétua de si próprio – nós nunca atingimos a perfeição, estamos em constante crescimento e eterna aprendizagem.

Também a OCDE afirma que hoje, mais do que nunca temos a responsabilidade de mudar a sociedade, o ensino deve ser constantemente influenciado e adaptado à evolução cultural, económica e social, e “não é desejável que permaneça estático e impermeável às mudanças que surgem no mundo em que se insere” (1989, p. 13).

Já no século XIX, John Dewey⁷¹ defendeu “A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

Nesta perspectiva, podemos concluir que os resultados obtidos relacionam-se claramente, com o modelo familiar e social em que os indivíduos se desenvolveram, não sendo alheio o ambiente prisional em que estão imbuídos.

Concluimos que é necessário repensar o ensino recorrente nas prisões para que ele assuma uma verdadeira importância na construção e suporte de indivíduos que se pretendem equilibrados, num mundo que se pretende equilibrado, onde os reclusos de hoje possam ser o exemplo da integração do futuro.

⁷⁰ Citação de um discurso proferido por Kennedy, na campanha eleitoral de 1960.

⁷¹ John Dewey, Filósofo, Educador, nascido nos Estados Unidos, viveu entre 1859 e 1952, consultar em <http://www.citador.pt>

Conclusões

O nosso trabalho é apenas uma gota num oceano por descobrir. No entanto, desejamos que possa contribuir de alguma forma, para que o ensino na prisão se ajuste o mais possível à população reclusa, dada a sua diversidade e múltiplas características, de modo a que facilite a sua integração na sociedade o que equivale aos reais interesses de toda a sociedade.⁷²

Gostaríamos ainda, de referir que este trabalho tornou-se um desafio contínuo, enquanto ser humano. Possibilitou-nos encontrar respostas para algumas questões que sustentaram o nosso estudo. Porém, durante este percurso, muitas outras surgiram, continuamos repletos de dúvidas e inquietações, o que deixa em aberto a procura de tantas outras respostas. Paraphrasing Oliver Goldsmith⁷³ “Um livro pode ser agradável com muitas imperfeições, e fastidioso mesmo que não apresente um único defeito.”

Estas singelas palavras são a descrição do nosso trabalho!

⁷² Consultar Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República.

⁷³ Escritor Irlandês (1728-1774), consultar em <http://www.citador.pt>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFARO, A., et al (1999). *Ciganos e degredos: os casos de Espanha, Portugal e Inglaterra, séculos XVI-XIX*. Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas.
- ALMEIDA, J. et al (1992). *Exclusão social. Factores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta.
- ARDÈVOL, E. (1994). Vigencias y cambio en la cultura de los gitanos. In Tereza San Roman. *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza Editorial.
- AUBERT, N. (sd). Personalidade e comportamento. In Noëlle Aubert et al, Management I. Porto: Rés.
- AURÉLIO D. (1996). Razões de sobra. In *Diário Notícias*, 08 de Setembro de 1996, p. 6.
- AZEVEDO, M. (1857). Relatório Apresentado ao Ministério da Justiça em 20 de Abril pelo Ajudante do Procurador Régio..., Lisboa.
- BAJOIT, G. (1982). Exit, Voice, Loyalty and Apathy: Les réactions individuels au mécontentement. *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 325-345.
- BECCARIA, C. (1998). *Dos Delitos e das Penas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BENAVENTE, A., et al (1992). *Do Outro Lado da Escola*. Colecção Terra Nostra. Lisboa: Editorial Teorema.
- BENAVENTE, A., et al (1994). *Renunciar à Escola - o abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.
- BILHIM, J. (1996). *Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BILHIM, J., et al (1997). *Comportamento Organizacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BRANCO, A. (1888). A escola penal positiva. *Revista de Educação e Ensino*, Vol. III, 84-88.

- BRANCO, A. (1888). Estudos Penitenciários e Criminais. *Revista de Educação e Ensino*, Vol. III, 263.
- CALISTO, J. (1860). Algumas palavras sobre o estado actual das prisões em geral e sua reforma. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CARMO, F. (1998). *Metodologia Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, M. (1997). *Crianças de risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- CARVALHO, C. (1999). Há 25 anos... *Jornal a Página*, 78, 25.
- CARVALHO, R. (1995). *O Texto Poético como Documento Social – Palavras Prévias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, R., et al (1987). Insucesso e selecção social na disciplina de Português: O (s) discurso (s) dos professores. Uma abordagem interdisciplinar. *Psicologia*, Vol. V, 3, 30-41.
- CHIAVENATO, I. (1976). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. S. Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil.
- COELHO, A. (1995). *Os ciganos de Portugal: um estudo sobre o calão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CORTESÃO, L., et al (1995). *O povo cigano: cidadãos na sombra: Processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L., et al (2000). *Nos bastidores da formação. Contributos para o conhecimento da situação actual da formação de adultos para a diversidade em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- COSTA, E. (1997). *O Povo Cigano entre Portugal e terras de além-mar (séculos XVI – XIX)*. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- COSTA, E., et al (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* Lisboa: Ministério da Educação. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas.

- CUNHA, M. (1994). Malhas que a Reclusão tece: questões de identidade numa prisão feminina. Lisboa: *Cadernos de Centro de Estudos Judiciários*, 2/92.
- DELGADO, J., e GUTIÉRREZ, J. (1995). – *Como inquirir? As entrevistas in Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Porto: Gradiva.
- DIAZ, M. (1986). Los Efectos Psicologicos del Encarcelamiento. In Jimenez Burillo. *Psicología Social y Sistema Penal*. Madrid: Alianza Editorial.
- DINIZ, M. (1993). *As Fadas não Foram à Escola*. Porto: Edições Asa.
- DOMINGOS, A., et al (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ENGUITA, F. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo. Madrid: Ariel Practicum.
- FAUGERON, C. (1996). *Approches de la Prision*. Canadá: De Boeck Université.
- FAURE, E. (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FERNANDES, J. (1996). Obrigado, senhor governador. In *Público*, 31 de Agosto de 1996, p. 6.
- FERNANDES, J. (1996). Obrigado, senhor governador. In *Público*, 31 de Agosto de 1996, p. 6.
- FERRÃO, F. (1856). *Theoria do Direito Penal Aplicada ao Código Penal Português comparada com o Código do Brasil. Leis Práticas. Código e Leis Criminais dos Povos Antigos e Modernos*. Lisboa: vol. 1, pp. XV, XXI e XLI.
- FIENBORK, G., et al (1998). *Nunca ganhei nada na vida: Histórias de Ciganos da Europa de Leste*. Lisboa: Fenda Edições.
- FIGUEIREDO, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições Asa.
- FOUCAULT, M. (1996). *Vigiar e punir. História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, Lda.
- FRASER, A. (1998). *História do povo cigano*. Lisboa: Editorial Teorema.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREITAS, B. (1867), Discurso na Câmara dos Deputados. *Diário do Governo*, de 1 de Março de 1867.
- GALTUNG, J. (2005). *Pax Pacific*. Londres: Pluto Press.
- GHIGLIONE, R., et al (1993). *O inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIL, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- GOFFMAN, E. (2003). *Manicómios, Prisões e Conventos*. S. Paulo: Editora Perspectiva.
- GONÇALVES, R. (1993). *A Adaptação à Prisão – Um Processo Vivido e Observado*. Lisboa: Direcção Geral dos Serviços Prisionais.
- GONÇALVES, R. (2000). *Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GOUVEIA, A. (1860). *A Reforma das Cadeias em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- GUARINOS, Á., et al (1990). *Alfabetización en el Medio Penitenciario*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- GUIMARÃES, F. (2004). *Atitudes das crianças lusas e ciganas na escola*. Dissertação de M.R.I., Porto: Universidade Aberta.
- HALL, E. (1996). *A dança da vida*. Lisboa: Relógio de Água.
- HEREDIA, J. (1974). *Nós os ciganos*. Braga: Ed. Franciscana.
- JESUS, S. (2005). Alunos presos triplicaram. In *Diário de Notícias*, 24 de Setembro de 2005, p. 7.
- JORDÃO, L. (1861). *Projecto de Código Penal Português*. Lisboa: I Tomo.
- JORDÃO, L. (1975). Fundamentos dos direitos de punir. Dissertação inaugural apresentada na Faculdade de Direito de Coimbra de 1853. *Boletim Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*, 51, 289-314.
- KENRICK, D. (1993). *Ciganos: da Índia ao Mediterrâneo*. Lisboa: Ministério da Educação. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas.
- KENRICK, D., et al (1998). *Os ciganos sob o domínio da suástica*. Lisboa: Ministério da Educação. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas.

- LAFUENTE, R. (1995). *Los Gitanos, el flamenco y flamencos*. Barcelona: Editorial Barna S.A.
- LIÉGEOIS, Jean–Pierre. (1989). *Ciganos e itinerantes*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- LIÉGEOIS, Jean–Pierre. (2001). *Minorias e escolarização: o rumo cigano*. Lisboa: Ministério da Educação. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas.
- LIMA, A., et al (1987). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Ed. Presença.
- LIMA, L. (1993). As atitudes. In Jorge Vala. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LOURENÇO, O. (1998). *Psicologia do Desenvolvimento Moral*. Coimbra: Livraria Arnado.
- MARQUES, M. (1992). Andarilhos de toda a terra. *Mensageiro do vento. Guia anti-racista*. Lisboa: S.O.S. Racismo.
- MARQUEZ, A. (1998). Andragogía: Propuesta Política para una Cultura Democrática. *Educación Superior*. S. Domingo: República Dominicana.
- MARTENS, J. (1860). Proposta de Lei de Organização Judicial apresentada à Câmara dos Deputados. *Boletim do Ministério dos Negócios Eclesiásticos e da Justiça*.
- MENDEZ, J. (1985). *Avaliar Para Conhecer Examinar Para*. Porto: Edições Asa.
- MENEZES, I. (1998). *O desenvolvimento psicológico na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- MONTENEGRO, M. (1999). O Projecto Nómada. In Mirna Montenegro (Org.), *Ciganos e Educação. Cadernos ICE, 5, 17-37*.
- MORISSETTE, D. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Edições Asa.
- NETO, F. (1986). *A migração portuguesa vivida e representada – Contribuição para o estudo dos projectos migratórios*. Porto: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas – Centro de estudos.

- NETO, F. (1998). *Psicologia Social*; 1º volume. Lisboa: Universidade Aberta.
- NETO, F. (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NUNES, O. (1985). Ser Cigano. *Jornal Caravana*, órgão informativo do povo cigano, 2º Série, 42, 1-2.
- NUNES, O. (1996), *O povo cigano*. Lisboa: Edição do autor (2ª Edição) de parceria com a Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos.
- NUNNALLY, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OLIVEIRA, J. (1996). *A instituição psiquiátrica em contexto multicultural*. Dissertação de M.R.I., Lisboa: Universidade Aberta.
- PÉREZ-RIOJA, J. (1995). *Elogio del libro*. Madrid: Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros.
- PIRES, E. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- PRAIA, M. (2000). *Educação Para a Cidadania – Teorias e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van, (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Porto: Gradiva.
- REX, J. (1988). *Raça e Etnia*. Lisboa: Editora Estampa.
- ROCHA, M. (1906). Impressões de uma demorada visita à Penitenciária. *Ilustração Portuguesa*, 1.º semestre, 180,187.
- ROCHA-TRINDADE, M. (1996). *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RODRÍGUEZ, H. (1989). *Lorenzo Luzuriaga y la Renovacion Educativa en España (1889-1936)*. A Coruña: Ediciós do Castro, p.19.
- SAMPAIO, J. (1975). *O Ensino Primário, 1911 – 1969: contribuição monográfica*. Volume I. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência.
- SOS Racismo (2001). *Sastipen ta li – Saúde e liberdade: ciganos, números, abordagens e realidades*. Lisboa: SOS Racismo.
- STEINER, R. (1988). *A Arte da Educação I*. São Paulo: Antroposófica.
- STEINER, R. (1988). *A Arte da Educação II*. São Paulo: Antroposófica.
- STEPHAN, W. G. (1977). Stereotyping: The role of ingroup-outgroup differences in casual attribution for behavior. In *Journal of Social Psychology*, 101, 225-266.

- STOETZEL, J. (1976). *Psicologia Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw Hill.
- TIPLER, D. (1971). Proverbi zingari. Lacio Rom. *Rivista bimestrale di studi zingari*, 1, 20.
- UNESCO (1998). *V Conferência internacional sobre a Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- VALA, J. (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1997). Representações sociais e percepções intergrupais. *Análise Social*, Volume XXXII, 140, 7-29.
- VALA, J. (1999). *Novos Racismos*. Oeiras: Celta.
- VALENTE, M. (1998). Comentários. Valores e Educação numa Sociedade em Mudança. *Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3, 147-149.
- VIEGAS, A., et al (1993). *Ciganos*. (álbum de fotografias) Lisboa: Edições Colibri.
- ZABALZA, M. (1995). Escuela y inadaptação social: una Relación complicada. Faculdade de Filosofia y Ciencias de la Educación. San Sebastián: *Claves de Educacion Social*, 0, 23-27.

LEGISLAÇÃO

Lei 1 de Julho de 1867

Regulamento das cadeias civis do continente do reino e ilhas adjacentes de 21 de Setembro de 1901

Decreto-Lei de 19 Setembro de 1902

Decreto-Lei 27/5/1911

Decreto nº 20877 de 13 de Fevereiro de 1932

Decreto nº 26539 de 1932

Decreto-Lei 476 de 8 de 1934

Decreto-Lei de 26643 de 28 de Maio de 1936

Decreto-Lei 5/73

Decreto-Lei 259/74 de 15 de Junho

Programa “Laranja” de 1975

Despachos Conjuntos nº 211/79, de 18/6 e nº 112 ME/83 de 17 de Outubro

Decreto-Lei 265/79 de 1 de Agosto, com alteração do decreto-lei 49/80, de 22 de Março e decreto-lei 414/85 de 18 de Outubro.

Decreto-Lei 168/80 de 21 Maio

Programa “Verde” de 1980

Decreto-Lei 268/81 de 16 de Setembro

Decreto-Lei 319/82 de 11 de Agosto

Despacho Conjunto nº 112 ME/83 de 17 de Outubro

Lei nº46/86 de 14 de Outubro, com alterações da Lei nº115/97 de 19 de Setembro

Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho.

Despacho Conjunto 303/MJ/ME/92, dos Ministérios da Justiça e da Educação

Decreto-Lei 58/95 de 31 de Março

Despacho Conjunto nº 451/99 do Ministério da Justiça e da Educação

Decreto-Lei 6/2001 de 18 Janeiro

Decreto-Lei 43/2003 de 27 de Outubro

INTERNET

<http://diariodigital.sapo.pt>

<http://tsf.pt.sapo.pt>

<http://www.citador.pt>

<http://www.deb.min-edu.pt>

<http://www.educare.pt>

RELATÓRIOS

Relatório da Comissão de Estudos e Debate da Reforma do Sistema Prisional: Presidida por Prof. Dr. Diogo Freitas do Amaral.

Relatório Sobre as Prisões de 2003 – Procuradoria-Geral da República.



ANEXOS

Anexo 1

Reclusos condenados existentes em 31 de Dezembro, segundo o sexo e os escalões de idade, por crimes

2003

Crimes	Reclusos	Total	Homens			Mulheres		
			Total	16 a 20 anos	21 e mais anos	Total	16 a 20 anos	21 e mais anos
1		2	3	4	5	6	7	8
	2002	9 553	8 908	444	8 464	645	10	635
TOTAL		10 143	9 558	466	9 092	585	13	572
	2003							
CRIMES CONTRA AS PESSOAS		2 122	2 054	43	2 011	68	1	67
Homicídios		1 113	1 066	15	1 051	47	1	46
Ofensas à integridade física		271	261	4	257	10		10
Violação e atentado ao pudor		317	317	12	305			
Outros		421	410	12	398	11		11
CRIMES CONTRA A VIDA EM SOCIEDADE		306	301	4	297	5	1	4
Incêndio		46	46	3	43			
Outros		260	255	1	254	5	1	4
CRIMES CONTRA O PATRIMÓNIO		3 857	3 791	333	3 458	66	3	63
Roubo		1 630	1 604	186	1 418	26	1	25
Furto simples e qualificado		2 009	1 975	147	1 828	34	2	32
Outros		218	212		212	6		6
CRIMES RELATIVOS A ESTUPEFACIENTES		3 558	3 144	77	3 067	414	8	406
Tráfico		3 197	2 808	39	2 769	389	8	381
Tráfico e consumo		275	250	37	213	25		25
Outros		86	86	1	85			
OUTROS CRIMES		300	268	9	259	32		32
Cheques sem provisão		26	24		24	2		2
Outros		274	244	9	235	30		30

Nota: Inclui 74 indivíduos sujeitos a medidas de segurança, todos inimputáveis internados em clínicas psiquiátricas prisionais.
Os crimes cometidos pelos 182 inimputáveis sujeitos a cumprimento de medida de segurança em hospitais e clínicas psiquiátricas não prisionais, não estão aqui contabilizados.

Anexo 2

População Prisional, por estabelecimento (1), segundo a situação penal em 15 e 31 Maio de 2005

Sit. Penal Estab.	15 de Maio			31 de Maio			Variação			Lotação (2)	Taxa de Ocupação em %
	Prev.	Cond.	TOTAL	Prev.	Cond.	TOTAL	Prev.	Cond.	TOTAL		
CENTRAIS											
1. ALCOENTRE	41	628	669	39	620	659	-2	-8	-10	663	99,4
2. CARREGUEIRA	68	478	546	70	477	547	2	-1	1	610	89,7
3. C. BRANCO	8	61	69	5	64	69	-3	3	0	168	41,1
4. CAXIAS (3)	370	188	558	366	178	544	-4	-10	-14	366	148,6
5. COIMBRA	39	393	432	40	397	437	1	4	5	421	103,8
6. FUNCHAL	73	234	307	70	233	303	-3	-1	-4	324	93,5
<i>Funchal (s.Fe.)</i>	7	12	19	6	12	18	-1	0	-1	25	72,0
7. IZEDA	4	265	269	4	257	261	0	-8	-8	289	90,3
8. LINHÓ	44	586	630	48	586	634	4	0	4	584	108,6
9. LISBOA	439	502	941	443	501	944	4	-1	3	887	106,4
10. MONSANTO (3)	0	52	52	0	44	44	0	-8	-8	60	73,3
11. P. FERREIRA	35	845	880	33	846	879	-2	1	-1	870	101,0
12. P. DA CRUZ	42	591	633	48	583	631	6	-8	-2	737	85,6
13. PORTO	314	623	937	325	617	942	11	-6	5	686	137,3
<i>Porto (s.Fe.)</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34	0,0
14. SANTARÉM	6	31	37	6	34	40	0	3	3	72	55,6
15. S.C.DO BISPO	7	361	368	7	360	367	0	-1	-1	342	107,3
16. SINTRA	24	623	647	21	621	642	-3	-2	-5	729	88,1
17. VALE JUDEUS (3)	29	440	469	27	442	469	-2	2	0	378	124,1
ESPECIAIS											
1. LEIRIA	14	290	304	13	291	304	-1	1	0	347	87,6
2. S. C. DO BISPO (4)	51	113	164	54	116	170	3	3	6	190	89,5
3. TIRES**	174	327	501	166	326	492	-8	-1	-9	470	104,7
<i>Tires (s. Masc.)**</i>	2	112	114	1	121	122	-1	9	8	163	74,8
4. H.S.J.DEUS (5)	4	18	22	4	17	21	0	-1	-1	195	10,8
REGIONAIS											
1. A. HERÓISMO	20	43	63	19	45	64	-1	2	1	39	164,1
<i>1.1. C. A. Horta</i>	9	15	24	9	15	24	0	0	0	17	141,2
2. AVEIRO	61	58	119	59	55	114	-2	-3	-5	88	129,5
3. BEJA	35	97	132	36	96	132	1	-1	0	164	80,5
4. BRAGA	30	90	120	34	87	121	4	-3	1	72	168,1
5. BRAGANÇA	25	38	63	24	53	77	-1	15	14	75	102,7
6. C. RAÍNHA	49	98	147	48	95	143	-1	-3	-4	104	137,5
7. C. BRANCO	11	54	65	11	54	65	0	0	0	31	209,7
8. CHAVES	13	38	51	14	40	54	1	2	3	71	76,1
9. COIMBRA	57	149	206	57	146	203	0	-3	-3	243	83,5
10. COVILHÃ	11	93	104	10	95	105	-1	2	1	105	100,0
11. ELVAS	18	45	63	18	43	61	0	-2	-2	29	210,3
12. ÉVORA	11	46	57	12	48	60	1	2	3	46	130,4
13. FARO	109	45	154	108	45	153	-1	0	-1	120	127,5
14. FELGUEIRAS	0	12	12	0	12	12	0	0	0	33	36,4
15. FUNCHAL	22	42	64	22	41	63	0	-1	-1	100	63,0
16. GUARDA	33	137	170	34	136	170	1	-1	0	171	99,4
17. GUIMARÃES	38	57	95	35	65	100	-3	8	5	48	208,3
18. LAMEGO	14	45	59	11	52	63	-3	7	4	67	94,0
19. LEIRIA	84	110	194	81	113	194	-3	3	0	110	176,4
20. MONÇÃO	7	25	32	6	25	31	-1	0	-1	34	91,2
21. MONTIJO	124	93	217	111	98	209	-13	5	-8	105	199,0
22. ODEMIRA	38	43	81	38	43	81	0	0	0	56	144,6
23. OLHÃO	26	25	51	21	26	47	-5	1	-4	42	111,9
24. P. DELGADA	54	113	167	51	116	167	-3	3	0	141	118,4
25. PORTIMÃO	37	28	65	32	29	61	-5	1	-4	28	217,9
26. S.PEDRO do SUL	30	27	57	29	22	51	-1	-5	-6	29	175,9
27. SETÚBAL	138	135	273	133	140	273	-5	5	0	131	208,4
28. SILVES	35	40	75	33	37	70	-2	-3	-5	58	120,7
29. T. NOVAS	19	43	62	21	43	64	2	0	2	38	168,4
30. V. CASTELO	22	54	76	23	59	82	1	5	6	44	186,4
31. VILA REAL	22	94	116	23	94	117	1	0	1	68	172,1
32. VISEU	6	55	61	4	58	62	-2	3	1	46	134,8
33. P. J. Lisboa	132	10	142	131	9	140	-1	-1	-2	110	127,3
34. P. J. Porto	38	4	42	40	4	44	2	0	2	48	91,7
TOTAL	3173	9874	13047	3134	9882	13016	-39	8	-31	12321	105,6
Inimp. (ENPrs) (6)			209			207			-2		
TOTAL GERAL			13256			13223			-33		

(1) População prisional que nesta data estava afectada ao estabelecimento.

(2) A lotação dos Estabelecimentos Prisionais está em revisão.

(3) Lotação real e circunstancial, em consequência do encerramento de Alas por motivo de obras em curso.

(4) Lotação provisória, relativa à fase de início de funcionamento. A lotação homologada é de 354 lugares.

(5) No H. P. S. João de Deus, aos 21 reclusos afectos, acrescem, em 31 de Maio, 131 reclusos internados e afectos a outros E.P. e neles considerados.

(6) Os 204 Inimputáveis, internados em Estabelecimentos Psiquiátricos não Prisionais, repartem-se por 12 Mulheres e 192 Homens.

Anexo 3

O encarceramento nos Estados Unidos e na União Europeia em 1997

País	Prisioneiros (efectivos)	Taxas (por 100.000 habitantes)
Estados Unidos	1.785.079	648
Portugal	14.634	145
Inglaterra /Gales	68.124	120
Espanha	42.827	113
Alemanha	74.317	90
França	54.442	90
Holanda	13.618	87
Itália	49.477	86
Áustria	6.946	86
Bélgica	8.342	82
Dinamarca	3.299	62
Suécia	5.221	59
Grécia	5.577	54

Fonte: wacquant, (2000)

Anexo 4

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
DIRECÇÃO-GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS
Direcção de Serviços de Planeamento, Documentação, Estudos e Relações Internacionais

*1- Ao gabinete do Exma Sr.
Director -
A secção de Pessoal para
cumprimento do solicitado
no 3º parágrafo
de 21. Considerando a Sr.
Dra Maria José
2003-09-09*

Exma Senhora
Directora do
Estabelecimento Prisional Regional de Lamego *Brando P*

Rua Cruz Alta

5 100 - 088

V/ referência	N/ referência	Ofício N.º	Data
Of. 1102 de 2003/08/19		213 /DSPDERI/2003	2003 / 09 / 05

Assunto: Trabalho para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Aberta do Porto

Pelo presente vimos informar V. Exa que, por Despacho da Senhora Subdirectora – Geral, a licenciada Ana Cristina Menezes da Fonseca está autorizada a fazer a sua investigação académica, subordinada ao tema do ensino recorrente em meio prisional, no Estabelecimento Prisional Regional de Lamego.

Para uma melhor compreensão dos objectivos orientadores desta investigação, junto se anexa cópia do expediente trocado entre a investigadora e estes Serviços.

Solicita-se a V. Exa., uma vez que não temos a direcção da requerente, o favor de informar a investigadora desta autorização, bem como de que o trabalho de investigação fica sempre dependente da voluntariedade dos funcionários, guardas e reclusos para colaborarem e que deverá preservar o anonimato dos dados recolhidos e das pessoas envolvidas. Por fim, deverá remeter cópia do trabalho final à Direcção de Serviços de Planeamento, Documentação, Estudos e Relações Internacionais.

Gratos pela atenção, com os melhores cumprimentos. *de elevada consideração*

Estabelecimento Prisional Regional de Lamego
2205 9.9.03

Fribo

A Directora de Serviços
Fernanda Infante
Fernanda Infante

S.M./2003



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

DIRECÇÃO-GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS

Direcção de Serviços de Planeamento, Documentação, Estudos e Relações e Internacionais

PARECER

Concedido.
À consideração superior
1.9.2003
Inês da Silva

DESPACHO

Concedido
Assunto como se
propõe
3.9.03
MARIA JOSÉ MATOS
SUBDIRECTORA-GERAL

Informação Nº: 116 DSPDERI/2003 de 2003/08/27

Assunto: Trabalho final para obtenção de Grau de Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Aberta do Porto

A Direcção do E. P. R. de Lamego remete-nos um pedido da licenciada Ana Cristina Menezes Fonseca, no qual se solicita autorização para fazer entrevistas semi-directivas a reclusos do EPR de Lamego. A estudo tem por tema "O ensino recorrente nos Estabelecimentos Prisionais, um factor de integração na sociedade? – O Caso do Estabelecimento Prisional de Lamego" e visa obter o grau de mestre no curso e escola supracitadas.



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

DIRECÇÃO-GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS

Direcção de Serviços de Planeamento, Documentação, Estudos e Relações Internacionais

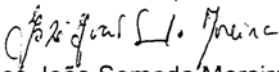
Inf. Nº: 116
DSPDERI/200
3 de
2003/08/27
Pág. 2

O requerimento preenche as condições previstas na Circular 5/GDG/2001 de 18 de Junho, uma vez que vem acompanhado de projecto de investigação que discrimina as variáveis a trabalhar, de cronograma temporal e o grau académico é compatível com o previsto. Acresce-se que o Estabelecimento remeteu ficha de "Bolsa de Estágios" devidamente preenchida, o que supõe ter a identificação da requerente e a aceitação do trabalho, indicando o técnico que acompanhará o trabalho.

Face ao exposto, considera-se que o pedido pode vir a obter deferimento, chamando-se, como habitualmente, a atenção da investigadora para a necessidade de obter a aquiescência prévia dos inquiridos e para a preservação do anonimato dos dados e das pessoas.

À consideração superior.

O técnico superior


José João Semedo Moreira

Anexo 5



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA

DIRECÇÃO GERAL DOS SERVIÇOS PRISIONAIS

Direcção de Serviços de Planeamento, Documentação, Estudos e Relações Internacionais

Exma Senhora
Dr^a. Ana Cristina Menezes Fonseca

Quinta Senhora da Saúde, N^o 14 - RCH/Dt^o

5 100 - 061 LAMEGO

<i>V/ referência</i>	<i>N/ referência</i>	<i>Ofício N.º</i>	<i>Data</i>
2004/01/19		00047 /DSPDERI/2004	2004 / 01 / 30

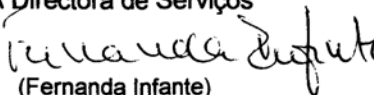
Assunto: Trabalho final para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Aberta do Porto

Tenho a honra de informar V. Exa de que, por despacho da Senhora Subdirectora-Geral, está autorizada a realizar a sua investigação académica, em torno da problemática de "O ensino recorrente nos Estabelecimentos Prisionais, um factor de integração social", tendo em vista o trabalho para o curso e escola supracitados. Neste sentido, pode recolher informação e entrevistar reclusos que frequentam a escola nos Estabelecimentos Prisionais Centrais de Izeda, Paços de Ferreira, Porto e Santa Cruz do Bispo, bem como nos Estabelecimentos Prisionais Regionais de Felgueiras, Guarda, São Pedro do Sul, Vila Real e Viseu.

Assim, dando cumprimento ao disposto na Circular n^o 5 / GDG / 2001 de 18 de Junho – que regula estágios e investigações académicas - deve ser tido em conta que a recolha da informação fica dependente da voluntariedade dos funcionários, guardas e reclusos para colaborarem e que deverá preservar o anonimato dos dados recolhidos e das pessoas envolvidas. Solicita-se, igualmente, que seja remetida, à Direcção de Serviços de Planeamento, Documentação, Estudos e Relações Internacionais, cópia do trabalho final.

Com os melhores cumprimentos.

A Directora de Serviços


(Fernanda Infante)

SM/2004

Anexo 6

ENTREVISTA

Anônima – Confidencial – Tema: relacionado com o ensino em meio prisional

1. Qual o motivo porque abandonou a escola? Ou nunca a frequentou? (enquanto criança).
2. Caso não a tivesse abandonado, qual era o seu sonho, a sua aspiração?
3. Até que ano é que frequentou, a escola?

1. ciclo				
Nunca freq.	1. ano	2. ano	3. ano	4. ano

2. / 3. ciclo					
1. ano	2. ano	3. ano	4. ano	5. ano	6. ano

4. Qual o motivo porque frequenta o ensino, na prisão? O que espera?
5. Gosta de participar e frequentar o ensino, na prisão? Sim ou não. Quais os motivos?
6. Pensa que o ensino o ajudou a melhorar e desenvolver as suas competências? Exemplo: (ler, escrever, interpretar melhor, sente-se mais confiante, actualizou os seus conhecimentos).
7. Qual é a sua opinião sobre o ensino, na prisão?
8. O ensino no sistema prisional vai de encontro às suas necessidades? (experiência de vida).
9. É fácil estudar na prisão?
10. Na sua opinião, o que deveria ser diferente, no ensino, numa prisão?
11. Qual ou quais são as disciplinas que mais gosta de frequentar? Porquê?

Anexo 7

Síntese de entrevistas / Análise de respostas

Motivo para abandono da escola	No caso de não a ter abandonado existe algum objectivo que gostaria de ter atingido	Gosta de frequentar e participar no ensino	Motivações para frequentar o ensino na prisão.	Avaliação das competências adquiridas
<ul style="list-style-type: none">- Trabalhar, ganhar dinheiro.- Estudou em diferentes escolas o que o ajudou a ter muitas dificuldades.- Os pais tinham muitas dificuldades económicas.- Nunca gostou de estudar.- Teve de trabalhar para ajudar os pais.- A avó / pais não queriam que estudasse.- Os pais tinham medo das companhias.- Nunca andou na escola; aprendeu a ler e a escrever na tropa.- Queria emigrar.- Naquele tempo os ciganos não iam à escola.- Os pais puseram-no a trabalhar, para eles a escola não era importante.	<ul style="list-style-type: none">- Nenhum- Gostava de se ter formado em cirurgia.- Gostava de ser médico, profissão fascinante, ajudar os outros.- Ser carpinteiro.- Gostava de ter formação em mecânica.- Tirar a carta e ser camionista.- Não queria ter outra profissão (não gostou de estudar).- Inspector da Polícia Judiciária ou advogado.- Ter tirado o 9.º ano.- Ter aprendido a ler e a escrever.	<ul style="list-style-type: none">- Sim.- Não.- Sim, muito.	<ul style="list-style-type: none">- Não estar fechado. Contacto com pessoas do exterior (professores).- Adquirir mais e melhores conhecimentos.- Existem melhores condições nas salas de aula do que nas celas.- Ganha-se alguma coisa quando se faz uma unidade capitalizável.- Gosta de estudar. Falar de outros assuntos (na cela fala-se sempre do mesmo). É uma pequena lufada de ar fresco.- Distrair-se; aprender mais; quando sair tem mais informações e eventualmente pode arranjar um emprego melhor.- Beneficiar de redução de pena.- Obter precárias mais facilmente; como sempre frequentou a escola arranjaram-lhe trabalho; sente-se pressionado pelas chefias (caso contrário não terá tantas oportunidades).- Aprender a ler e a escrever.- Aprender a assinar o seu nome, não estar com os outros "bandidos".- Passar o tempo; gosta da escola e da professora.- Não perder o contacto com o mundo exterior, actualizar-se.- Escrever e ler os números.- Mostrar aos payos que os ciganos são inteligentes; exemplo para os filhos; estar ocupado; não se sentir só, convívio com outras pessoas.- Questionar opções tomadas no passado; aprender Inglês e Informática.	<ul style="list-style-type: none">- Pouco aprende, relembra algumas coisas que já sabia.- Adquiriu muitos conhecimentos na língua estrangeira; aprende a ver o mundo com outros olhos.- Adquiriu alguns conhecimentos; importante para reflectir sobre erros cometidos.- Ajuda na compreensão de textos, da vida; aprendeu muita na área da matemática e lê melhor.- Melhorou a linguagem.- Aprendeu a escrever o nome; lê algumas palavras (pocas).- Aprendeu um pouco de tudo, tudo é importante.- Os níveis de conhecimentos adquiridos não são suficientes.- Aprendeu a desenhar (nunca o tinha feito).- Lê e escreve melhor, aprendeu algumas palavras em Inglês; compreende melhor.

Opinião sobre o ensino na prisão	O ensino vai de encontro às necessidades dos reclusos	É fácil estudar na prisão	O que deveria ser diferente
<ul style="list-style-type: none"> - Funciona bem mas os guardas opõem-se; é muito importante. - Os professores esforçam-se para que funcione bem. - Funciona mal; faltam professores (muitos alunos em unidades diferentes) os professores não se podem dividir; falta material; as chefias incentivam o ensino mas em termos práticos não ajudam muito. - Na educação física estão dependentes dos guardas, o recinto deveria ter melhores condições e ser maior. - Tendo em conta os professores funciona bem; tendo em conta os guardas e as chefias funciona mal. - Funciona razoavelmente. - Instalações pequenas, o sistema prisional e a escola não têm em conta os problemas dos reclusos. - Funciona muito bem. - Está bem pensado, e planeado, condições muito razoáveis. - Separar alunos por anos lectivos; muitos alunos, muita matéria, pouco tempo de aulas. - Têm o apoio de todos os que trabalham na prisão, boas salas de aula, nunca falta nada, preocupação constante com os reclusos e a sua aprendizagem. - Deveria existir mais aulas como plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não; o 1.º e 2.º ciclo deveriam funcionar como estão, mas a partir do 3.º ciclo era mais importante o ensino profissional. - Ensino profissional remunerado. - Mais ou menos, deveria ter uma parte mais prática. - Deveria existir o ensino normal e o profissional. Deveriam existir vários cursos. - Sim, quem nunca aprendeu a ler e a escrever aqui tem oportunidade de o fazer. - Sim permite aprender o que se desconhecia, ajuda a passar o tempo, quem estiver interessado aprende. - Permite deixarmos de ser analfabetos. - Mais ou menos, não prepara os reclusos para quando saírem da prisão. - Sim as aulas são dadas de forma diferente do exterior e as professoras compreendem-nos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não, pensa-se na vida lá fora, é impossível estudar na cela. - Não existem condições para nos podermos concentrar. - Indiferença pelas chefias e sobretudo pelos guardas, as condições deixam muito a desejar. - É impossível está numa cela com 6 pessoas, muito barulho. - Na cela estão a ver televisão, só estudam na sala de aula. - Mais ou menos, quem está interessado consegue. - Não, falta de condições físicas e psicológicas. - Sim, os professores facilitam muito o ensino, há muito tempo para estudar. - Não, o sistema prisional faz com que haja uma desaprendizagem. - Não muitos problemas em redor do recluso. - Falta de motivação 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter uma biblioteca, material adequado (computadores), um recinto maior para a prática desportiva, funcionar como ensino profissional. - Ter uma sala de estudo, agrupar alunos segundo o nível em que se encontram, mais horas de aulas, apoio monetário a quem frequenta o ensino, mais professores de apoio (uns davam aulas outros ajudavam a compreender as matérias). - Perdem muito tempo das aulas á espera que os guardas lhes abram as portas, o ensino não deveria ter a presença dos guardas. - Salas demasiado pequenas (melhorar as condições) para tantos alunos, demoram muito tempo a disponibilizar os materiais escolares. - Disciplinas mais práticas, quem frequenta a escola deveria estar aberto todo dia, mais regalias ao nível das penas. - Está bem assim.

Disciplina que mais gosta de frequentar. Porquê?	Disciplina que pensa ser-lhe mais útil fora da prisão. Motivo.	Disciplina que pensa ser-lhe mais útil dentro da prisão. Motivo.	Os professores estão bem preparados?
<ul style="list-style-type: none"> - Ciências sociais e Formação cívica, História de Portugal (ajuda a conhecer enquanto homens e enquanto nação). - Geografia. - Português (adora escrever, recebeu prémio, permite-lhe dizer o que vai na alma). - Língua estrangeira (para o caso e emigrar). - Plástica (gosta da professora, sensação de liberdade) - Formação complementar (engloba vários temas) - Mundo actual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Administração Serviços e Comércio (ligada ao seu ramo – comércio). - Língua estrangeira (caso saia do País). - Matemática (ligada à sua profissão – feirante). - Português (aprendeu a ler e a escrever, assinar o seu nome). - Formação complementar (reflectir sobre os erros do passado, conhecer o mundo que não conhecia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nenhuma. - Educação física (apanha ar, possibilidade de movimentar-se). -Plástica (sensação de liberdade). - Português (ajuda-o a ler as legendas dos filmes). - Matemática (ajuda-o a calcular o orçamento familiar). - Todas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não, são indiferentes, vêm aqui para receber o seu salário. - Uns sim outros não, falta de experiência, não inovam, facilitam demasiado o ensino. - Sim motivam-nos muito.

Tem hábitos de estudo? (fora da sala de aula)	O ensino ajuda-o a relacionar-se melhor com os outros reclusos?	A educação formal (ir à escola) é importante? Porquê?	Tem filhos? Quantos?	Quantos estudam?
<ul style="list-style-type: none"> - Pouco, lê, não escreve, estuda um pouco para os testes. - Não. - Sim, treina muito a escrita e a leitura. - Pouco, desenha e escreve algumas palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, somos menos agressivos, estamos mais tempo ocupados. - Não. - Sim (principalmente para as pessoas que vêm do exterior, temos sentimentos). - Sim fazem-se mais amizades especialmente com os reclusos que andam a estudar. - É igual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Melhor emprego, melhor vida, socialmente é bem visto, ajuda a combater problemas da sociedade (droga, doenças, etc...). - Mais ou menos, é mais importante saber trabalhar. - Nada é mais importante - É muito importante. - É importante - Não é importante pois na minha idade o futuro já está delineado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Quatro filhos e três filhas. - Sim. Dois filhos e uma filha. - Sim. Uma filha. - Sim. Um filho. - Sim. Um filho e duas filhas. - Sim. Um filho e uma filha. - Sim. Três filhas e dois filhos. - Sim Dois filhos. - Sim. Três filhas. - Sim. Três enteados (considera-os como filhos). - Sim. Cinco filhos. - Sim. Dois filhos e duas filhas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dois estudam. 2. Três estudam. 3. Nenhum (não tem idade suficiente para estudar). 4. Um estuda. 5. Nenhuma. 6. Nenhum.

Pensa que é importante eles estudarem?	Impacto da educação na auto-confiança / auto-estima	Pensa continuar a estudar? Porquê?	Tem esperança que o ensino o ajude a ter um futuro melhor dentro e fora da prisão?	Aspirações e expectativas face ao futuro
<ul style="list-style-type: none"> - Os rapazes sim (mais conhecimentos, vida melhor, quer que o filho mais novo seja advogado), as raparigas não (não quer que a filha se perca tem medo do falatório). - Sim. Futuro melhor, são obrigados pelo estado, gostava que tirassem um curso. - É muito importante. Futuro melhor. - É importante (para o rapaz melhor vida, melhor emprego, para a rapariga ainda não pensou nisso). - Sim. Quer que trabalhem e estudem para saber o que a vida custa. - Sim. Para não os enganarem, para não serem discriminados. - Não estudaram por falta de dinheiro. - Sim. Emigrar mais cedo. - Era importante mas não tinha condições económicas. - Sim Para ter condições melhores que os pais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mais confiantes. - Valorizar mais. - Aprender a não desistir, podemos conseguir mais e melhor, existem pessoas boas e solidárias, sair de cabeça erguida a dívida foi paga. - Mais controlo sobre si próprio. - Foi na sala que começou a falar com os colegas, sente-se mais protegido. - Mais ponderado, não reage no momento. - Exemplo para os filhos, lê as placas das estradas. - Nenhum. - Menos envergonhado, sente forças para recomeçar. - Não influenciou na confiança, a auto-estima perdeu-a quando entrou para a prisão, tem pena de si mesmo. - Sente-se com mais confiança, sente que se acreditar consegue. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não. Não me interessa. - Não. Problemas económicos, distância de casa à escola, nada ajuda. - Sim. Até concluir o 9.º ano. - Não. Os estudos não dão dinheiro, tem outras coisas para fazer, só se fosse obrigado. - Não. Quando sair vai emigrar. - Sim. Para conseguir um emprego melhor 	<ul style="list-style-type: none"> - Não (dentro é para sair da cela, fora vai continuar o trabalho). - Não (pelo facto de ter sido detido ninguém lhe dará trabalho). - Sim e não (dentro ajuda a passar o tempo, fora é inútil vai continuar o trabalho). - Sim (dentro não dá tempo como perdido, fora melhor emprego, tirar a carta e curso profissional). - Sim e não (dentro sim para conseguir alguma coisa, fora não no seu trabalho não necessita ter estudos é preciso ter mãos). - Sim. Dentro está o mais tempo possível fora da cela, fora já pode assinar o cheque da reforma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sair da prisão; trabalhar. - Nunca mais voltar à prisão, viver intensamente com a família. - Sair deste inferno, reencontrar a família, recomeçar a vida. - Ser feliz, tirar curso profissional. - Casar, que a prisão lhe sirva de emenda. - Voltar à vida normal. Aproveitar a liberdade, viver um dia de cada vez, esquecer o que aconteceu. - Não morrer na prisão, mas sim junto da família. - Continuar a estudar. - Criar e educar os filhos, tirar a carta de condução.

O que é para si a prisão?	O que é para si a liberdade?
<ul style="list-style-type: none"> - É o inferno, a solidão. - É uma escola de tudo o que há de pior, é muito triste. - É um cemitério de vivos, somos uns autómatos, é um bairro de marginais, não se deseja a ninguém. - É um jardim zoológico onde somos todos iguais, cheiramos o mesmo, comemos o mesmo, todos temos medo de ser abandonados pela família, temos poucos amigos, somos preguiçosos, passamos a vida deitados, somos uma vergonha para a família. - Foi na prisão que deixou de beber (era alcoólico). - É um poço, é morrer aos poucos. - Aprende-se a sobreviver, é horrível viver com gente que odiamos. - É um tormento, um calvário, tiram-nos tudo, o seu barulho é horrível (o mais pequeno ruído é perceptível), é uma rotina o tempo não passa. - É viver em ansiedade constante, desejar com força a precária, saudades da família, envelhecer rapidamente. - Viver na sombra, no frio, na dor, é um desespero silencioso. -Vergonha de encarar os outros, chorar sem lágrimas, desaprender a sorrir. 	<ul style="list-style-type: none"> - É linda, não há dinheiro que a pague, posso estar com a família. - É muito valiosa, quem a tem não lhe dá valor, respirar ar puro, cheirar as flores. - É a minha obsessão, mais profundo e íntimo desejo, deito-me e levanto-me a pensar nela. - É tudo o que existe de belo, é o que mais quero. - É uma alegria, ir a algum lado sem ser vigiado, não pedir autorização para ir ao W.C. - É tudo de bom que podemos ter e estragamos. - É uma riqueza, um tesouro - Nem consigo dizer. - É tudo. - Esperança de poder viver, é a luz ao fundo do túnel. - É o mais importante (é cigano andou sempre de um lado para o outro). - É ter objectivos de vida, trabalhar, fugir deste mundo. - É o meu filho, ser independente, responsável, sentir-me vivo, útil.

INQUÉRITO ANÓNIMO

Não deverá escrever o seu nome ou número em qualquer parte deste questionário.
Não poderá existir qualquer identificação do estabelecimento prisional.
Este questionário é para aferir que atitudes tem na escola, dentro do estabelecimento prisional.
Bem haja pela sinceridade e colaboração.

1- Luso Cigano N° ____

2- Idade _____

3- Estado Civil:

Solteiro Casado União de facto
Viúvo Divorciado

4- Profissão _____

5- Qual é a sua situação penal?

Preventivo Condenado

5.1- Quanto tempo foi condenado?

anos meses

5.2- Desde quando está detido? _____ / _____ / _____
Dia Mês Ano

6- Indique qual o crime porque está detido?

Homicídio Crimes sexuais
Furto Tráfico ou consumo de droga

7- Outros motivos: Quais?

Para as afirmações que se seguem, assinale com uma x no quadrado que corresponde à sua preferência.

	Totalmente de acordo	De acordo	Nem de acordo nem desacordo	Em desacordo	Totalmente em desacordo
8- Estou confiante das minhas capacidades escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Trabalho bem na escola, dentro da prisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Aprendo novas matérias rapidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Tenho sucesso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Estou confiante que sou capaz de ter sucesso na escola, na prisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Estou contente por frequentar a escola, na prisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Gosto do meu professor (a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- O meu professor (a) faz com que a aprendizagem seja interessante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- Gosto da escola, na prisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- Na prisão, a escola é interessante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18- Os meus companheiros levam a escola a sério na prisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- A maior parte dos meus companheiros estão a planear continuar a estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20- Os meus companheiros são bons estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- Os meus companheiros conseguem bons resultados na escola na prisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22- Os meus companheiros estudam muito na prisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23- Porquê é que frequenta o ensino recorrente, na prisão?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1 Não estar fechado na cela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Contacto com pessoas do exterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Beneficiar de redução de pena.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Obter precárias mais facilmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Adquirir mais conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Aprender a ler e a escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Questionar opções do passado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Tirar um curso profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Tirar outro curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Conseguir uma boa profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Ser alguém na vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24- Na sua opinião, o que é que mais aprendeu ou melhorou, no ensino recorrente?

	Muito	Bastante	Nem muito nem pouco	Pouco	Nada
1 Aprendeu a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Aprendeu a escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Melhorou a linguagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Aprendeu a reflectir sobre os erros cometidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Aprendeu a ver o mundo com outros olhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Facilidade na compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Melhorou o raciocínio matemático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Relembrou conhecimentos adquiridos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25- Relativamente à facilidade de estudar, na prisão, diga o que pensa para cada afirmação.

(assinale com uma x, as respostas em cada uma das linhas)

	Muito	Bastante	Nem muito nem pouco	Pouco	Nada
1 Falta de motivação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Dificuldade de concentração.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 O sistema prisional faz com que haja uma desaprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Os guardas dificultam a aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Indiferença por parte das chefias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Falta de espaço e privacidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26- Das seguintes medidas relacionadas com as necessidades no ensino recorrente dos reclusos, diga qual é o grau de importância que atribui a cada uma:

(assinale com uma x, as respostas em cada uma das linhas)

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1 Deve continuar a funcionar como está.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Deve funcionar só como ensino profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Deve existir a possibilidade de escolha: ensino recorrente / ensino profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Deve ser remunerado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Deve estar mais direccionado para a integração dos reclusos, quando saírem da prisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Deve ter uma componente mais prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27- Como é que considera que funciona o ensino recorrente, na prisão?

Bom	Razoável	Insuficiente	Mau
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28- Na sua opinião, quais são os aspectos que podem contribuir para um melhor funcionamento do ensino recorrente, na prisão.

(assinale com uma x, as respostas em cada uma das linhas)

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1 Ter uma biblioteca com mais livros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Acesso mais facilitado à biblioteca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Ter material adequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Ter material informático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Ter um recinto maior para a prática desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Ter uma sala de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Agrupar os alunos segundo o nível em que se encontram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Menos alunos por cada ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Ter mais professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Melhores condições das salas de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Ausência dos guardas durante as horas lectivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29- Assinale com uma x, tendo em conta a preferência da disciplina que mais gosta de frequentar na prisão.

	Muito	Bastante	Nem muito nem pouco	Pouco	Nada
1 Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30-Na sua opinião, até que ponto estas disciplinas vão ajudá-lo dentro da prisão?

	Muito	Bastante	Nem muito nem pouco	Pouco	Nada
1 Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31-E fora da prisão?

	Muito	Bastante	Nem muito nem pouco	Pouco	Nada
1 Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Grata pela colaboração!