

A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social

Emilio Lucio-Villegas Ramos

Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha, Espanha

Resumo

No presente artigo pretendemos desenvolver uma proposta de formação para os educadores especializados na perspectiva da Pedagogia Social. Centramos a nossa atenção nos educadores que actuam no âmbito penitenciário. Fazemos um percurso através das propostas reabilitadoras, em oposição às punitivas, adoptando o que se pode denominar um enfoque comunitário da problemática da prisão, o que em si transporta uma perspectiva educativa de análise. No seu seguimento, avançamos uma proposta para a formação inicial e permanente dos educadores que trabalham neste âmbito.

Palavras-chave

Formação de Professores; Profissionais; Trabalho Comunitário

1. Introdução

Este artigo desenvolve-se em torno de três elementos principais. Em primeiro lugar, uma determinada concepção da Pedagogia Social, já que é esta a perspectiva de base que enquadra o nosso estudo dos educadores especializados em âmbito penitenciário. Neste sentido, é um dever ético clarificar previamente a nossa posição no contexto deste quadro teórico. O segundo elemento está relacionado com o âmbito no qual se desenvolve o trabalho dos educadores, neste caso um contexto institucionalizado e com

características próprias, como é a penitenciária. Terceiro, as características dos usuários destes serviços. Adoptámos o termo anglo-saxónico de usuário, porque parece representar uma alternativa válida em relação à visão do recluso como um paciente. Na nossa perspectiva, o usuário é uma pessoa activa que apresenta uma problemática determinada, interesses/necessidades concretas e, supostamente, conhecimentos e características culturais que lhe permitem construir uma visão da realidade – visão essa que, eventualmente, o levou a uma forma qualquer de delinquência. O conjunto dinâmico destes elementos aspira, no fundo, a criar uma proposta de formação para educadores sociais especializados – uma formação inicial e permanente que parte da reflexão sobre a prática profissional. Vejamos, pois, cada um destes elementos.

2. Sobre o conceito de Pedagogia Social

Na sua recente mas já clássica obra, Quintana define a Pedagogia Social como "a ciência da educação social dirigida a indivíduos e grupos, que se centra nos problemas humano-sociais que podem ser tratados a partir de instâncias educativas" (1988, p. 25). Esta concepção binária que o autor nos indica dá-nos algumas pistas para nos situarmos no terreno da Pedagogia Social.

Em primeiro lugar, convém realçar que se trata de uma acção que se concretiza a partir de concepções educativas. A Pedagogia Social preocupa-se em abordar os problemas desde uma óptica concreta (a educativa) e fá-lo em colaboração com conhecimentos de outras fontes, sem nenhum desejo expansionista que expulse outros profissionais do seu campo natural de trabalho, o que, seguramente, não é recíproco noutros campos disciplinares.

O segundo aspecto que queremos sublinhar desta definição refere-se à ênfase nos problemas humano-sociais, que está na origem da própria Pedagogia Social, como muito bem investigou Quintana ao estudar os seus antecedentes históricos. Desta forma, aquilo que hoje conhecemos como Educação Social ou Pedagogia Social surge com a Revolução Industrial, e com os problemas de desestruturação social e pessoal que a acompanham. A Pedagogia Social, como a Sociologia ou outras Ciências Sociais, aparece no momento em que o clima social, histórico e intelectual (Tezanos, 1990)

determinam a necessidade de dar respostas originais a certos problemas sociais, que surgem no contexto de uma sociedade cada vez mais complexa. É precisamente este aumento de complexidade que acaba por influenciar a exclusão crescente de actores e sectores sociais, em relação a formas de vida que a ideologia dominante entende representarem o paradigma da normalidade.

O facto de os percursores ou os autores actuais da Pedagogia Social colocarem esta questão como um acto de beneficência e não como o desenvolvimento/aprofundamento dos direitos legítimos das pessoas é algo que tem uma importância significativa, mas que não é objecto deste artigo. Aqui apenas queremos enfatizar que essa reflexão pedagógica existe, sendo útil para aprofundar determinadas linhas de raciocínio.

Um dos autores que, em Espanha, mais avançou no desenvolvimento de um estatuto epistemológico para a Pedagogia Social é Juan Sáez. Para este investigador da Universidade de Múrcia há uma série de pontos que podem caracterizar o campo. Antes de mais, estabelece uma diferenciação entre a investigação científica em Pedagogia Social, o seu ensino e a inovação, esta última entendida como um saber que muda e que se vai desenvolvendo a partir de uma base constituída por factores endógenos e exógenos.

Outros pontos importantes que nos permitem caracterizar a Pedagogia Social, no que respeita a uma determinada proposta de formação de educadores, são os seguintes:

- 1) O conhecimento profissional, entendido como as aplicações práticas concretizadas na realidade. Este será um ponto distintivo da proposta que avançaremos mais adiante.
- 2) A realidade do campo de estudo. A construção de uma disciplina – e sobretudo neste caso – sustenta-se nas práticas que realiza. Por isso, podem dar-nos várias pistas para caracterizar o quadro conceptual e epistemológico no qual nos encontramos.
- 3) Esta é uma disciplina em contínua transformação. A Pedagogia Social, como qualquer outro ramo de conhecimento, pertence a um momento histórico concreto, respondendo às necessidades sociais e sofrendo transformações de acordo com as próprias mudanças características da situação histórica.

- 4) Por último e como elemento principal, vem o carácter que outorgamos às suas acções. Neste sentido, entendemos que a Pedagogia Social não é uma intervenção puramente técnica, que tem como finalidade salvar pessoas em situações de risco. Tal como afirma Garcia Roca (1987), a Pedagogia Social assenta na provisionalidade da acção. Assume que a sua finalidade última é o desaparecimento do agente externo, da mesma forma que Habermas (1982) assinala como exemplo o fim da terapia psico-analítica, quando fala das ciências críticas com um objectivo emancipador.

Podemos ainda acrescentar algumas questões que nos ajudam a definir a Pedagogia Social de uma forma alargada, para clarificar melhor a nossa posição neste campo de trabalho. Ao analisar *As fronteiras da Pedagogia Social*, Caride (2005) considera que um dos pontos fundamentais se situa no contexto social e cultural nos quais a Pedagogia Social ganha forma. Assim, qualquer estudo ou consideração sobre o conceito de Pedagogia Social só ganha significado, actualmente, se enquadrado na globalização, entendida como um movimento económico, social e cultural que constrói um conjunto de imagens e visões colectivas, a partir das quais se vislumbram os fenómenos sociais. Ou seja, vemos a realidade em que estamos inseridos a partir de uma globalização que empresta sentidos e significados – muitas vezes de forma infeliz – aos acontecimentos que nos rodeiam.

Mas este contexto também se situa na esfera do trabalho, quando analisado a um nível mais concreto: neste caso, a prisão entendida como um espaço no qual um profissional concreto desenvolve o seu trabalho. As linhas que se seguem tentam dar resposta a algumas destas questões. De facto, quando Saez (1997) faz uma revisão cuidada do conceito de Pedagogia Social, abre a possibilidade de defini-lo a partir das respostas às perguntas que se seguem: o que fazem os educadores sociais nos seus lugares de trabalho? Como o fazem? Que tipo de conhecimentos se vão produzindo? Mais adiante vamos preocupar-nos de forma detalhada com estes e outros elementos relativos à formação. Mas, por agora, basta dizer que a caracterização da Pedagogia Social tem muito que ver com as acções dos profissionais que trabalham nesse contexto. A Pedagogia Social constrói-se a

partir das práticas – de trabalho e formação – que desenvolvem os educadores sociais. É precisamente este facto que nos conduz à importância da formação permanente, numa perspectiva que forçosamente tem que considerar a reflexão dos profissionais sobre as suas próprias práticas, como um ponto fundamental.

Finalmente, interessa-nos a concepção de Petrus (1997), da educação social como uma acção sobre a inadaptação social, que mencionamos aqui porque nos ajuda a construir um estatuto epistemológico e profissional da Pedagogia Social. De facto, seguindo o raciocínio de Petrus, introduz-se um elemento ético de grande importância: "a educação social, para além de solucionar determinados problemas próprios da inadaptação, tem duas funções não menos importantes: primeira, desenvolver e promover a qualidade de vida de todos os cidadãos; segunda, adoptar e aplicar estratégias de prevenção das causas dos desequilíbrios sociais" (Petrus, 1997, p. 27). Portanto, devemos concretizar práticas educativas cuja finalidade seja a prevenção e a ajuda ao crescimento pessoal e social.

Com estes argumentos, pensamos que deixámos claro qual é o nosso conceito de Pedagogia Social, que claramente se afasta de perspectivas altruístas ou assistencialistas. Esta nossa posição será decisiva quando falarmos da formação de educadores, bem como na tarefa que iniciamos de seguida: descrever o âmbito e os usuários que estão na base do trabalho desses educadores.

3. Algumas questões sobre a prisão e a inadaptação social

A população reclusa duplicou nos últimos anos, no contexto da União Europeia. Em concreto, no período que vai de 1983 a 1992, aumentou mais de 50% em países como a Grécia, Espanha, Portugal ou Países Baixos (Jean, 1996).

Se tivéssemos que procurar algumas causas para este aumento, uma de que nos poderíamos socorrer refere-se, em nossa opinião, à crescente repressão da diferença. Valverde distingue de forma clara um delinquente de um inadaptado e insiste em que o conceito de delinquente permite "incorporar ao conceito de inadaptação social os efeitos da institucionalização repressiva da resposta social sobre o comportamento discrepante do inadaptado" (1988, p. 29).

Nesta perspectiva poderíamos ainda defender que a prisão não é mais do que uma resposta repressiva do Estado face aos estratos sociais mais atacados pela crise, precisamente aqueles aos quais as estruturas do Estado de Bem-Estar não conseguem dar resposta. O mais preocupante do caso não é o facto em si, mas sim a posição de considerar todas as pessoas diferentes como inadaptados sociais, inclusivamente procurando-se as raízes genéticas da sua conduta. Neste sentido, foi já desde o século XIX que se realizaram estudos sobre a personalidade criminosa, nalguns casos tentando descobrir se o cérebro dos delinquentes era diferente do das outras pessoas. Estas investigações são elucidativas em relação aos esforços do passado, mas também em relação às tendências do presente.

Por exemplo, Lewontin, Rose e Kamin (1996) apresentam-nos investigações sobre o cérebro de delinquentes e outros inadaptados, com o claro objectivo de rotulá-los como geneticamente diferentes e insistindo em que a inadaptação, a delinquência ou os traços criminosos se transmitem geneticamente. O que mais nos preocupa é que determinados elementos da realidade social foram biologizados e psicologizados. Mais ainda: estas ideias tiveram uma aceitação generalizada não só do público em geral, mas também de sectores importantes da comunidade científica, que legitimaram a defesa de determinadas posições ideológicas e políticas, que justificam a intolerância e situações repressivas. O exemplo que estes autores utilizam sobre os estudos de Q.I. como uma categoria ordenadora da sociedade é muito ilustrativa neste sentido.

Outras tendências actuais são também significativas, sobretudo quando consideram que as causas que têm uma origem social – a pobreza, a marginalização ou o desemprego – não são elementos constitutivos das situações de exclusão social.

Contra estas tendências preocupantes, queremos realçar que a estrutura social vai criando diversos grupos de marginalizados. O Estado, os governos e os poderes estabelecidos não podem ou não querem dar respostas eficazes em relação a este cenário, parcialmente porque isso suporia desculpabilizar o indivíduo e culpabilizar a própria estrutura social; teríamos de aceitar que a nossa sociedade está submetida a diferenças estruturais que são difíceis de reconhecer e justificar, a partir das esferas ideológicas em que se move o pensamento dominante.

Qual é a solução que se adopta? Afirmar que as sociedades estão bem construídas, mas que há grupos que não aproveitam as oportunidades que se lhes oferecem. Além disso, esses grupos são deficientes ou afastam-se perigosamente da normalidade e a sua deficiência é genética.

É contra esta linha da culpabilização pessoal e colectiva que temos que procurar alternativas. Por exemplo, Hulsman e Bernat (1984) defendem uma teoria abolicionista do sistema penal, baseando-se numa série de constructos. De entre eles, sublinhamos que o sistema penal é um mal social que, longe de resolver os problemas para os quais se criou, tem vindo a criar outros novos. É uma máquina burocrática que assume um papel de redução e de rotulagem dos problemas humanos. Não se diferenciam as condições sociais ou contextuais que determinaram certas acções. A ocupação de uma casa vazia, por parte de uma família que não tem onde viver, converte-se num delito contra os direitos de propriedade; a especulação imobiliária não. Da mesma forma, os acontecimentos punem-se numa posição de distanciamento do sujeito que os julga, das situações de vida de quem os cometeu e a partir de diversos estereótipos sociais, que são os dominantes. Recorde-se a trama de *Os Miseráveis* de Vítor Hugo.

A justiça, portanto, não é igual para todos. Cada sociedade, em cada momento concreto, encontra os seus recursos conceptuais e físicos que lhe permitem isolar os sujeitos que perturbam a ordem dominante, que curiosamente costumam pertencer aos grupos que não ostentam nenhum poder na sociedade. Este isolamento produz-se nas chamadas instituições totais que, como é o caso da prisão, marginalizam os usuários, os impedem de ter relações inter-pessoais ricas e maduras e não permitem que essas mesmas relações se desenvolvam no seu ambiente natural (Hulsman e Bernat, 1984; Quintana, 1988).

E tudo isto se justifica, como temos vindo a defender, segundo o princípio de que estamos perante uma série de inadaptados sociais, o que configura o recurso conceptual de isolamento que se desenvolveu na vida moderna. Trata-se de pessoas que não sabem ou não podem adaptar-se ao progresso e às normas da vida civilizada.

O inadaptado define-se como o "sujeito que não só se encontra à margem da normalidade como, além disso, manifesta um comportamento discrepante em relação às características comportamentais consideradas

normais num determinado contexto" (Valverde, 1988, p. 25). Assim, a categoria definidora da inadaptação social é, antes de mais, cultural e supõe quantificar o sujeito numa perspectiva estatística, afastando-o da singularidade que tem como pessoa. A inadaptação é um rótulo que situa as pessoas ou os colectivos numa determinada posição social. Como indica o próprio Valverde, quando os indicadores quantitativos afectam determinados valores, convertem-se em qualitativos, agindo em defesa das normas vigentes, transformados em leis ou em teorias científicas.

A definição de conduta de delito de Garrido Genovés pode ser uma boa amostra do carácter cultural e histórico que pretendemos exprimir: "A maioria das condutas de delito tomam a forma de conduta aquisitiva, violenta ou sexual, que pode atribuir-se razoavelmente a motivos humanos básicos e universais. Distingue-se da conduta de não delito pelo facto de que é proibida pelas leis penais e porque geralmente vai contra os costumes locais" (1993, p. 17).

Desta forma, o que encontramos neste cenário é o discurso da homogeneização, da responsabilidade pessoal e da culpabilização da conduta diferente. Não que qualquer conduta diferente seja respeitável por si mesma, mas é necessário ir desde o ponto de vista do sujeito individual em direcção à análise das condições de vida da pessoa que apresenta determinadas condutas anti-sociais. Ao conceito de inadaptação devemos contrapor o de exclusão social, como um mecanismo que nos permite insistir na responsabilidade da estrutura social no abandono de determinados sectores sociais – os mais desfavorecidos –, em relação aos benefícios do progresso e de um desenvolvimento equilibrado e sustentável para todos. Novamente citamos Valverde: "a democracia, de facto ainda não de direito, não afecta todos por igual [...] as instituições sociais não colocam a mesma ênfase em proteger os direitos dos mais frágeis do que em exigir-lhes o cumprimento dos seus deveres. Por isso, por exemplo, é mais fácil encontrar crianças sem escola do que delinquentes sem prisões" (1988, p. 48).

É frequente a utilização de mecanismos de controlo social e o julgamento de um delinvente converte-se num diagnóstico do desvio e na elaboração do seu tratamento – o encarceramento – para dar resposta a esse diagnóstico. Diz-se que os delinquentes "pelo facto de o serem, são incapazes, anormais e, portanto, perigosos para a sociedade que, em

consequência, tem que reagir face aos mesmos mediante a adopção de medidas terapêuticas" (González e Zorrilla in Valverde, 1988, p. 55). E o terapêutico só pode entender-se num ponto de vista clínico por oposição ao educativo, tal como o entendemos. Isto leva a que se definam uma série de características de personalidade para o delinquente, segundo a perspectiva de que se intervém judicialmente contra ele quando põe em perigo a ordem social e não quando é agredido por ela.

Retomando o nosso raciocínio anterior, tudo isto ocorre segundo a perspectiva de que a pessoa inadaptada, antecâmara do delinquente, apresenta algumas das seguintes características, por exemplo no campo cognitivo: baixo nível de inteligência, baixo rendimento escolar, dificuldades de aprendizagem, défices perceptivos e linguísticos, etc. Se analisarmos estas questões, voltamos a encontrar a dicotomia entre a homogeneização e a diferença, ou entre a diferença e a rotulagem como deficiência. Um exemplo claro está na representação do povo cigano, no âmbito do imaginário colectivo que o apresenta socialmente como delinquente em potência, porque os ciganos criam e defendem uma identidade cultural e formas de subsistência diferentes, em relação às que correspondem à homogeneização social e ao modelo de vida dominante.

Por outro lado, não estamos de acordo com as teorias científicas que nos pretendem apresentar os inadaptados como pessoas com um baixo nível de inteligência. O analfabetismo e a capacidade de ler a realidade circundante são elementos que podem funcionar como estigmatizações pessoais e como consequência de uma determinada política social. Esta fundamenta-se e resulta na exclusão de sectores cada vez mais maiores da população, em relação ao desenvolvimento pessoal e social a que, como cidadãos, temos direito.

Finalmente, a terminar esta secção, gostaríamos de considerar a necessidade de adoptar atitudes holísticas, que permitam estudar o indivíduo na sua situação contextual e julgar a partir desta postura que seria, por exemplo, a biografia pessoal de cada um. Uma biografia que nos permita conhecer o perfil destas pessoas: quase ninguém assume a condição de excluído social e chega à delinquência por vocação, mas apenas porque as condições de vida e do seu ambiente o empurraram nessa direcção. Desta forma, pensamos que deveria levar-se em linha de conta: i) o contexto de

socialização da pessoa, o meio onde leva a cabo a sua vida quotidiana; ii) o espaço onde se produzem e desenvolvem as suas relações inter-pessoais; e iii) a forma específica em que os conflitos se institucionalizam numa determinada formação social. Para além disto, esta biografia permite identificar uma metodologia para a Pedagogia Social, bem como aceder a formas de conhecimento profissional que nos ajudam a construir e reconstruir o campo conceptual e prático do ramo.

4. Uma visão a partir da comunidade

A proposta de Petrus para assumir uma visão comunitária da pedagogia penitenciária é, no nosso ponto de vista, fundamental e sobre ela vamos deter-nos brevemente.

O autor parte do Artº 25 da Constituição Espanhola de 1978, segundo o qual "as penas privativas de liberdade e as medidas de segurança estarão orientadas em direcção à reeducação e à reinserção social". Isto implica uma determinada visão da política social que prima por acções tendentes à socialização e não à repressão. É nisto que se fundamenta um modelo comunitário que quer alcançar os seguintes objectivos: i) um comportamento que suponha uma qualidade de vida normal; ii) uma transformação na maneira de ver e entender a realidade circundante; iii) conhecimentos sociais mínimos; iv) esquemas mentais que se traduzam em papéis normalizados; v) atitudes básicas de socialização. Estes objectivos, por sua vez, destinam-se a: a) assumir os esquemas normativos e valorativos do grupo; b) adquirir a cultura ou culturas predominantes na sociedade; c) adquirir hábitos de conduta normalizados; d) compreender os códigos que fundamentam as relações dentro dos grupos sociais; e) facilitar a participação nos bens dos grupos; f) possibilitar uma actividade profissional; e g) compreender a racionalidade das medidas adoptadas.

Mesmo que algumas das posições aqui defendidas pareçam implicar um retorno à culpabilização do sujeito face à sociedade, pensamos que a proposta e os princípios que o autor apresenta são mais relevantes do que a preocupação tecnológica que guia outras intervenções educativas em âmbitos penitenciários, como a que nos indicam Lorenzo, Rodríguez e Santos (1996), preocupados com o rigor de avaliação das intervenções e não com a

relevância que essas actuações possam ter para os sujeitos. De qualquer modo, nas propostas recolhidas pelo professor Petrus está implícita uma importante contradição entre o carácter normalizador que pode ter uma intervenção de acordo com estes princípios e o parecer de que algumas condutas que a sociedade considera desviadas ou anormais são-no apenas na medida em que são diferentes das aceites habitualmente. Se bem que esta questão tão sugestiva ultrapasse os limites deste artigo debruçar-nos-emos sobre ela mais adiante.

Dos dezasseis princípios de Petrus, vamos comentar apenas dois. Em primeiro lugar, a retenção e a custódia não devem ser prioritários em relação à reeducação e à reinserção social, ou seja, deve-se potenciar a situação contrária em relação àquela em que nos encontramos. Parece-nos fundamental que toda a acção educativa suponha a reconstrução e recriação da experiência vivida, para compreender os motivos que levaram os sujeitos a uma determinada situação. Contrariamente às posições "psicologistas" que apenas procuram a transformação das condutas, parece-nos fundamental que os sujeitos possam ganhar consciência da sua situação na realidade, e compreendam uma estrutura social que é manifestamente complexa.

Isto não se resolve exclusivamente a partir de uma perspectiva educativa. As acções educativas têm aqui o seu lugar e os educadores determinadas funções, mas é evidente que sem uma transformação holística da realidade social não poderemos resolver estes problemas. Por outro lado, a dificuldade da tarefa não pode servir de pretexto para não se fazer nada. "Resolver e tomar decisões é, quiçá, função do político, mas investigar, deliberar, manifestar e formular soluções é nossa responsabilidade" (Petrus, 1992, p. 71). Só conscientes das nossas limitações podemos realizar esforços para introduzir elementos de mudança, que vão transformando pequenas parcelas da nossa própria vida e ajudam a mudar as dos outros.

O segundo dos dezasseis princípios, que queremos comentar brevemente, refere-se ao acto de rotular. Sobretudo na perspectiva da delinquência juvenil, uma visão comunitária para a acção educativa deve ser sensível às situações sociais que podem levar uma pessoa a cometer delitos. Dificilmente podemos admitir a condenação de um ex-toxicómano por um delito cometido numa data anterior à sua reabilitação e reinserção na sociedade. Rotular, como tão bem é descrito por Apple (1986) no campo

educativo, funciona como uma defesa contra a diferença. É a constatação ideológica mais clara contra a possibilidade da evolução pessoal e social. É a defesa conceptual de um sistema social que se caracteriza por excluir e por culpabilizar pela sua exclusão os próprios excluídos, para continuar a manter a supremacia ideológica que determinou a construção de uma sociedade injusta.

Chegados a este ponto, podemos começar a avançar as nossas propostas para a formação de educadores sociais e de educadores especializados.

5. O educador especializado e o educador social

Violeta Núñez (1993) afirma que a educação especializada em âmbito penitenciário teve a sua origem no final da Segunda Guerra Mundial. Representou o produto da reconversão de educadores de diversas origens, que curiosamente se caracterizavam pelas suas actuações repressivas (como guardas ou vigilantes) e cujo trabalho se passou a centrar nos sujeitos com dificuldades diversas, para tentar integrá-los numa rede social normalizada.

À medida que as contradições sociais se foram agudizando e sobretudo num quadro institucional, "as administrações foram contratando como educadores especializados pessoas, no melhor dos casos, com formação diversa e, no pior, sem formação alguma" (1993, p. 135). Este ponto é importante porque a variedade dos perfis formativos (ou a sua ausência) condicionou de forma significativa a situação destes profissionais. Pelo menos em Espanha, isto fez com que surgisse um problema importante: o do reconhecimento das aprendizagens realizadas ao longo da vida, fora dos contextos institucionais. Este é um aspecto transversal ao campo disciplinar da Pedagogia Social, sobretudo porque o caracterizámos a partir da perspectiva do estatuto e do trabalho dos profissionais envolvidos.

A questão é então a seguinte: ao longo da vida e da carreira profissional de uma quantidade apreciável de pessoas, em espaços diversos, produziram-se processos de formação muito variados, o que nos leva a defender a questão dos saberes e competências adquiridas, através da experiência, como um factor fundamental. De alguma forma, isto tem que ver com a própria construção da Pedagogia Social, num contexto de formação permanente.

Voltando ao tema da formação dos educadores, Ander-Egg transmitiu-nos a imagem de que qualquer pessoa que trabalhasse na acção social teria condições inatas e características que pouco ou nada tinham que ver com os processos de formação. Contra esta ideia, queremos fazer nossas as palavras de Violeta Núñez: "Hoje sabemos que o determinante no profissional é a solvência da sua formação, mesmo quando, evidentemente, a flexibilidade pessoal será de grande ajuda. Mas o que converte o profissional em tal é, sem dúvida, a capacitação para o exercício eficaz da sua tarefa" (1993, p. 137). Portanto, pomos de lado a falácia do super-educador e defendemos a necessidade de uma formação inicial e permanente que prepare o educador para desenvolver uma série de funções. Segundo Petrus (1993) poderíamos resumir os princípios básicos que orientam essa formação, em três pontos: i) detecção e análise das carências e problemas dos sujeitos; ii) acção educativa em função das situações de risco e dos recursos disponíveis; e iii) reencaminhamento claro e coerente dos casos que requerem a acção de outros profissionais qualificados.

Por sua vez, daqui poderíamos derivar quatro funções básicas para essa formação: i) função de relação educativa e reeducativa; ii) promoção de actividades e organização da vida quotidiana; iii) aprendizagem de conteúdos e competências sociais; iv) informação, assessoria e relação com outras instituições ou grupos.

Parece-nos muito feliz a linha de Sáez (1993), quando concebe o processo educativo como um percurso comunicativo, através do qual os sujeitos vão trocando experiências que se referem aos significados acerca das suas preocupações. Esta construção social da realidade coloca-se entre o quadro conceptual sociológico de Berger e Luckman e as propostas Freirianas: aprender a dizer a palavra é um elemento prioritário para ler a realidade e poder situar-se nela. Esta é uma das questões que devemos levar em linha de conta, ao construir uma proposta formativa.

Outra questão refere-se à participação de todos os implicados no processo educativo, o que, de certa forma, é uma consequência do anteriormente exposto. Esta participação supõe a superação da dualidade educador/educando e implica um modelo de relação educativa, no qual o educador e os participantes vêem os espaços sociais e educativos de uma determinada forma. Os obstáculos para a concretização deste ponto não se

encontram apenas em posições pedagógicas, mas também nas próprias limitações institucionais de organizações como a prisão ou a escola.

De qualquer das formas, esta é uma situação que deve ser considerada no contexto da perspectiva real do trabalho que o educador realiza, a partir dos conhecimentos que tem e que não são sempre limitados, em condições sociais e institucionais muito restritivas, já que supõem ir contra todas as formas educativas que impliquem a construção de um discurso crítico e libertador. Assim, as nossas propostas devem constantemente procurar espaços institucionais que permitam o seu desenvolvimento, quer se trate de formação inicial ou permanente. A primeira está actualmente em processo de redefinição, em fase de transição, devido à necessidade de uma nova configuração que lhe será dada, na prática, pelo novo espaço educativo Europeu preconizado pela Declaração de Bolonha. Quanto à educação permanente, parece-nos claro que se deve basear em dinâmicas de Investigação-Ação, as mais adequadas para atingir as finalidades indicadas. É a partir destas importantes premissas que podemos passar para as secções seguintes.

6. Uma proposta para a formação inicial

Numa outra publicação (Lucio-Villegas, 1993) já havíamos defendido uma proposta de formação inicial. Gostaríamos de recuperá-la porque nos parece que tem sentido e é coerente com tudo aquilo que dissemos até ao momento. Basicamente seguimos uma metodologia proposta por García Roca (1987), composta pelos seguintes elementos:

- a) *Ver*. Para habilitar os educadores sociais especializados a investigar a realidade, nas suas dimensões psicológicas, sociológicas, económicas e ecológicas. Este "ver" parte da perspectiva das pessoas que vivem as situações concretas e consiste em desenvolver uma perspectiva empática na qual ressaltam a história, a vida e os espaços onde se desenvolve. Desta forma, podem os participantes interpretar os acontecimentos de uma determinada forma, construindo-se o contexto simbólico onde se definem as acções sociais e o contexto linguístico, onde se desenvolvem as inter-relações.

- b) *Julgar*. Adquirir e desenvolver elementos de análise sobre a sociedade e a sua evolução, para poder actuar na sua transformação (e na transformação das pessoas). Julgar implica fazer convergir todos os factores que se encontram à volta da acção social: económicos, jurídicos, políticos e culturais.
- c) *Actuar*. Dominar as bases metodológicas para planificar, organizar a execução e avaliar os planos, programas e acções. Esta actuação deve apresentar uma série de características: i) partir de um saber situado e implicado, capaz de fazer o contraste dos conhecimentos técnicos com aqueles que nascem da percepção das situações; ii) ser guiada a partir das opções e das posições específicas dos actores sociais, de acordo com um componente ético explícito; iii) partir de uma proposta de necessidades sociais que não se concretize unicamente a partir de posições e lógicas hierárquicas.

Em consequência, propomos a definição de uma série de domínios que devem orientar a formação dos educadores sociais especializados:

- a) *Um domínio social*. O educador social deve ter um domínio de competências que o ajudem a estruturar grupos e a facilitar o seu trabalho, primariamente porque trabalha com pessoas. Os grupos estão sujeitos aos fenómenos que a dinâmica de grupos e os conhecimentos de Sociologia e Psicologia ajudam a conhecer e a explicitar facilitando "a integração dos membros, a resolução de conflitos e a orientação da energia grupal em direcção à consecução dos objectivos colectivos" (Becerra, Lucio-Villegas e Tapias, 1989, p. 3).
- b) *Um domínio histórico e situacional*. Este domínio deve fornecer os instrumentos para o conhecimento dos antecedentes e permitir analisar o estado actual da realidade. Por outro lado, a história representa um seguro contra o desânimo, já que nos permite saber como fomos evoluindo. Parece-nos importante que o educador tenha uma série de critérios formados, que lhe possibilitem a análise dos aspectos da realidade que podem influenciar os seus diferentes âmbitos de trabalho.

- c) *Um domínio pedagógico* que permita conhecer os fundamentos conceptuais da disciplina e, por isso, a diversidade de espaços e situações onde se podem desenvolver acções relativas à educação social especializada. No nosso caso concreto, essas acções são encaminhadas para a formação de pessoas que cumprem penas por diversos delitos, já considerando que o objectivo da formação é dotá-los das competências que lhes permitam reintegrar-se numa vida social plena.
- d) *Um domínio para a acção social.* O educador social especializado deve animar a criação e o desenvolvimento de projectos que tenham que ver com o ambiente em que se desenrolam as suas actividades. Para tal deverá considerar o território, a população, as necessidades, os recursos e as metodologias que permitam trabalhar com a comunidade, para que esta adquira um papel de protagonista. Deve ter um conhecimento das metodologias que pode pôr em prática para apoiar o desenvolvimento dos processos de acção social, com a finalidade de colocar a comunidade no centro do protagonismo. Este elemento comunitário é estratégico na nossa proposta, já que o trabalho do educador social nunca se desenvolve no vazio, mas sim inserido numa rede de relações sociais, económicas e culturais que afectam, tanto os educadores como os próprios usuários.
- e) *Um domínio comunitário.* O domínio para a acção social deve ser complementado como um domínio comunitário, que abra portas para a solidariedade e para o desenvolvimento colectivo e social. Consiste, ao fim e ao cabo, em elaborar propostas de mudança, a nível pessoal e colectivo. Temos por objectivo transformar todos os cidadãos em protagonistas das acções de desenvolvimento da sua comunidade. Estes dois domínios estão, assim, claramente relacionados.

Como já indicámos anteriormente, não se pode pensar numa proposta de formação sem imaginar os constrangimentos institucionais das organizações educativas, bem como o carácter repressor e não-reeducador que a prisão adquire nas nossas sociedades. O que nos leva a considerar o carácter contraditório das intervenções educativas: como construir acções

emancipadoras num contexto de alienação? Como edificar práticas educativas transformadoras, que surgem no contexto da educação de adultos, num ambiente institucional caracterizado pela desumanização? Como estar tacticamente dentro e estrategicamente fora? (Mayo, 2003). Não nos esqueçamos que essas mesmas organizações (prisão incluída) não se caracterizam por fomentar uma educação de sentido crítico. Pelo contrário, centram-se muitas vezes na finalidade (às vezes encoberta, outras vezes explícita) da manutenção e do fortalecimento do sistema social e cultural vigente. Evidentemente, esta mensagem crítica e libertadora de uma educação, que ajude ao crescimento pessoal, pode adquirir matizes quase cómicos quando nos referimos a instituições penitenciárias, que parecem ter-se convertido em máquinas de marginalização, ainda que em certos discursos apareçam como espaços de reabilitação e de libertação.

7. Como abordar o desafio da formação permanente

Antes de terminar é importante tecer algumas considerações sobre outro elemento fundamental da formação: a que surge da prática e se converte em educação permanente, partindo da perspectiva dos educadores como profissionais – apesar de que as nossas observações nos indicam que há muitas dificuldades em construir processos formativos com estas características. Mas, insistimos, a Pedagogia Social só pode ser caracterizada num âmbito profissional e de formação.

Tradicionalmente, a educação não foi considerada como uma profissão no mesmo sentido em que eram compreendidas outras como, por exemplo, medicina ou direito. Todos os desenvolvimentos mais recentes são traduções, para o nosso próprio campo, de concepções que se referem a profissionais de outros espaços.

Não obstante, o conceito de profissional pode ser utilizado para conseguir uma aproximação a uma determinada concepção da actividade docente. Com isto queremos encarar o desafio da formação permanente partindo do axioma de que qualquer trabalho, como o educativo, não é uma tarefa mecânica e rotineira. Pelo contrário, é um conjunto de procedimentos e acções que se vai construindo e reconstruindo gradual e constantemente, a partir das nossas práticas e da reflexão sobre as mesmas, o que nos conduz

a uma tradição reconstrutivista-social (Liston e Zeichner, 1993).

Para compreender e colocar em prática uma determinada visão da formação permanente, parece-nos fundamental o esquema reflexivo proposto por Smyth (1991), constituído por quatro passos:

- a) *Descrição*. O que é que faço? A partir da elaboração de um diário reflexivo podemos registar experiências, incidentes críticos, etc., que podem ser analisados e partilhados.
- b) *Inspiração*. Qual é o sentido do ensino e da aprendizagem? Através da descrição das actividades realizadas vão-se construindo teorias locais, que nos permitem avançar explicações sobre a natureza e o contexto do nosso trabalho.
- c) *Confronto*. Como cheguei a ser como sou? A reflexão e a teorização têm um importante componente de transformação. O confronto é, desta forma, uma tentativa de situar o nosso trabalho num contexto cultural, social, político e laboral, e de assumir uma reflexão sobre os pressupostos que subjazem aos métodos e práticas que se realizam no trabalho quotidiano. Em muitas ocasiões, os problemas detectados podem advir do cansaço, ou da falta de tempo para desenvolver uma reflexão sobre as nossas práticas.
- d) *Reconstrução*. Como fazer as coisas de outro modo? Considerando que o ensino e a aprendizagem são mais do que simples procedimentos técnicos, podemos analisar e reflectir sobre as nossas tarefas, e sobretudo imaginar as alternativas para agir de forma diferente.

Não queremos terminar a nossa argumentação aqui, porque poderíamos dar a entender que estamos a defender uma proposta puramente individualista, na qual o educador actua sozinho e algo heroicamente. Nada mais falso. Por isso mesmo quisemos fazer uma breve referência à investigação-acção e à sua capacidade de transformação das nossas práticas, a partir de um trabalho cooperativo com os nossos colegas.

Para isto é fundamental fazer uma breve referência, em primeiro lugar, à utilização da linguagem e dos discursos – principalmente em relação aos discursos colectivos, que numa determinada perspectiva tendem a construir a

crença de que não é possível mudar nada. Aliás, os próprios aspectos que têm que ver com a linguagem, como uma forma de exprimir as visões colectivas da realidade, parecem-nos um tema sobre o qual há que trabalhar.

Em segundo lugar, há que pensar nas mudanças em relação a actividades e práticas que são produto da reflexão, e como se podem partilhar essas mudanças. Seria crucial conseguir que cada participante, numa dada situação, fosse capaz de desenvolver um trabalho cooperativo. Ora, num ambiente social que prima pelo individualismo e pela competitividade, isto corresponde a assumir uma visão claramente diferente das relações sociais. É importante afirmar que estabelecer estas relações cooperativas é efectivamente possível, mesmo num clima social que se caracteriza pela alienação, pela perda da intimidade e destruição da personalidade. Portanto, só podemos considerar que há mudanças quando estas afectam, também, os contextos onde se desenvolvem, construindo e reconstruindo os processos de formação.

8. Conclusão

As relações e a organização social são fundamentais neste caso que apresentámos, e esta reflexão servirá para concluirmos o nosso trabalho. Parece agora muito claro que consideramos a prisão como uma resposta repressiva do Estado, não só para enfrentar condutas anti-sociais mas, sobretudo, para responder a condutas diferentes. Estamos convencidos de que essas condutas representam o produto de uma estrutura social, que reprime o diferente na sua tendência homogeneizante. Essa estrutura social chega inclusivamente a apresentar categorias sociais ordenadoras, ou elementos que derivam de diferenças genéticas precisas e hereditárias. Por outro lado, as condutas anti-sociais surgem, muitas vezes, como as únicas respostas que algumas pessoas podem dar às situações sociais injustas que vivem no seu quotidiano.

Tizio (1997) relembra-nos que a "chamada inadaptação social é uma categoria discursiva que se aplica aos sujeitos que, com os seus actos, são vistos como perturbadores da ordem social e como esta categoria se sustenta no ideal normativo de adaptação" (p. 100). Por isso, a injustiça social aparece-nos com um carácter subjectivo de percepções criadas colectivamente, que

se constituem como o conceito social da normalidade. E não devemos esquecer que é precisamente nessa complexa rede social que os conceitos como educação ou prisão adquirem os seus significados.

Neste sentido, parece difícil elaborar propostas que possam concretizar-se num quadro de liberdade e igualdade, numa instituição que é uma máquina de exclusão social e de destruição da personalidade. No entanto, essa é a nossa responsabilidade ética e moral. Se nos deixamos arrastar pelas limitações que encontramos no nosso trabalho, acabaremos prisioneiros das convenções institucionais, e podemos transformar-nos em simples elos de uma linha de montagem, que funciona numa invenção repressiva e desumanizadora. As propostas de formação que fizemos têm o valor que queiramos dar-lhes no nosso âmbito de trabalho. Estão imbuídas do nosso próprio valor, da nossa capacidade para ir construindo e reconstruindo a nossa realidade, sem sermos escravos nem cúmplices da escravidão de outros. Temos o poder, não apenas como educadores mas também como pessoas, de desbravar caminhos inexplorados que nos conduzam a uma sociedade mais justa. Afinal, esta é outra das grandes finalidades da Pedagogia Social: o carácter que outorga à educação como construtora de um *inédito viável*, que configura um conjunto de outras alternativas para pensar e viver.

Ao falar dos jovens que fracassam na escola e da responsabilidade corporativa que a instituição escolar e os professores têm no abandono destes, Paul Willis (1988) propõe-nos a necessidade de repensar o nosso papel como educadores: que fazer numa manhã de segunda-feira? Ao não enfrentarmos esta contradição inerente à situação institucional na qual desenvolvemos o nosso trabalho, o que fazemos como educadores, as nossas tentativas para construir o inédito possível são vazias.

A questão com que nos deparamos, e que já foi referida de forma sucinta anteriormente, relaciona-se com a consideração da prisão como um instrumento repressor e alienador e nas possibilidades de construir uma proposta educativa (e também social) que tenha um carácter crítico e transformador, podendo este actuar sobre as causas da exclusão.

Cook-Gumperz (1988), quando aborda a criação da escola, em relação com a alfabetização, indica que esta surge como uma estratégia do poder para controlar a potência que, como alternativa social, levava a cabo a

alfabetização popular. Vivemos sempre nesta tensão entre os elementos alternativos de uma proposta educativa transformadora e a dinâmica normalizadora das instituições educativas, o que é também visível nas escolas dentro de prisões. Essa dinâmica normalizadora pode levar-nos, num âmbito penitenciário, a assumir o papel de educador como o de um simples executante de um *curriculum* já prescrito e cuja finalidade é a inclusão, e não a reinserção, de um indivíduo na sociedade, sem que tenha tido a possibilidade de construir instrumentos que lhe permitam reflectir sobre as causas da sua própria exclusão.

Nesta linha de ideias, podemos retomar as palavras de Paul Lengrand (1973, p.20) numa perspectiva que nos ajude a saber o que fazer numa manhã de segunda-feira, num contexto marcado pela contradição: "a única coisa útil que pode fazer um educador por outro homem, e concretamente por um adulto, é proporcionar-lhe os instrumentos e colocá-lo em situações em que possa, a partir dos elementos da sua própria condição, do quotidiano das suas experiências, das suas lutas, dos seus êxitos e dos seus fracassos, construir um saber próprio e uma reflexão pessoal e, com um esforço progressivo, conseguir apoderar-se dos elementos da sua personalidade, ocupando as suas dimensões e dando-lhes uma forma e uma expressão".

Esta contradição está firmemente ilustrada pelas palavras de Jonathan Kozol na sua impressionante introdução ao livro *Analfabetos USA* (1990). Diz Kozol: "Numa das suas melhores e mais torturadas obras, William Faulkner conta a história de um proprietário de escravos chamado Sutpen. Depois de vários anos de desespero e de esforço, Sutpen obteve o seu talhão de terra e empregou um grupo de escravos selvagens para que fizessem prosperar a terra negra. O pecado de Sutpen foi não reconhecer o seu filho mulato.

O seu destino foi o mesmo que o de outros homens e nações que não reconhecem os seus filhos. A recusa em reconhecer os nossos filhos e filhas, irmãos, irmãs, vizinhos, os que compartilham a mesma cidade ou os nossos antigos alunos, mas que relegámos ao esquecimento estatístico, acarreta perigos que uma sociedade sã não deve ignorar. A negação social do crime graças ao qual [essa sociedade] vive, demonstra uma inaptidão política e uma traição ética, e além disso um orgulho cívico que precede o desmoroamento" (1990, pp. 14-15). Aqui fica a citação de Kozol; só queríamos acrescentar que, para mudar uma sociedade, para poder reconhecer e reconhecerno-nos em

conjunto com os nossos semelhantes, será necessário edificar uma estrutura social na qual as prisões não sejam uma banalidade da nossa paisagem social.

Referências

- APPLE, Michel W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- BECERRA, Carmen; LUCIO-VILLEGAS, Emilio y PÉREZ Tapias, José L. (1989). *Economía Social y Animación Sociocultural: relevancia de la dinámica de grupos en la educación cooperativa*. Documento mecanografiado.
- CARIDE, José Antonio (2005). *Las Fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa
- COOK-GUMPERZ, Jenny (ed.) (1988). *La Construcción Social de la Alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- GARCIA ROCA, Joaquin (1987). Metodología de la intervención. *Documentación Social*, n. 69, pp. 27-52.
- GARRIDO Genovés, Vicente (1993). *Técnicas de Tratamiento para Delincuentes*, Madrid: Fundación Ramón Areces.
- HABERMAS, Jurgen (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- HULSMAN, L. y BERNAT, J. (1984). Fondements et enjeux de la théorie de l'abolition du système pénal. *Revue de l'Université de Bruxelles*. n. 1-3, pp. 297-317.
- JEAN, J.P. (1996). La prisión: máquina para administrar la exclusión. *Página Abierta*. n. 57 (Informe Págs. centrales).
- KOZOL, Jonathan (1990). *Analfabetos USA*. Barcelona: El Roure.
- LENGRAND, Paul (1973). *Introducción a la Educación Permanente*. Barcelona: Teide/ UNESCO
- LEWONTIN, R.C.; ROSE, R. y KAMIN, L. J. (1996). *No Está en los Genes*. Barcelona: Mondadori.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid: Morata.
- LUCIO-VILLEGAS, Emilio (1993). Investigador y educador. En J. Saez (coord.). *El Educador Social*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 345-370.
- LUCIO-VILLEGAS, Emilio (1994). Una propuesta de formación de educadores de personas adultas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. n. 9, pp. 79-92.
- MAYO, Peter (2003). *Gramsci, Freire i L'educació de Persones Adultes*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- NÚÑEZ, Violeta (1993). El educador especializado. En J. Saez (coord.). *El Educador Social*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 125-141.

- PETRUS, Antoni (1992). Hacia una Pedagogía comunitaria de la Pedagogía penitenciaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. n. 7, pp. 63-83.
- PETRUS, Antoni (1993). Educación social y perfil del educador/a social. En J. Saez (coord.). *El Educador Social*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 165-214.
- PETRUS, Antoni (1997). Concepto de Educación Social. En A. Petrus (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 9-39.
- QUNITANA, José María (1988). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- SAEZ, Juan (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. n. 8, pp. 89-105.
- SAEZ, Juan (1997). La construcción de la Pedagogía Social: algunas vías de aproximación. En A. Petrus (coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 40-66.
- SMYTH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*. n. 294, pp. 275-300.
- TEZANOS, José (1990). *La Explicación Sociológica*. Madrid: UNED.
- VALVERDE, Jesús (1988). *El Proceso de Inadaptación Social*. Madrid: Popular.
- TIZIO, Hebe (1997). La categoría "inadaptación social". En A. Petrus (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 92- 102.
- WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a Trabajar*. Madrid: Akal.

A TRAINING'S PROPOSAL TO EDUCATORS WORK IN JAIL FROM SOCIAL EDUCATION'S POINT OF VIEW

Abstract

In this article the author try to develop one training's proposal for educators from Social Education's perspective. We emphasize our attention about educators work in prison. We make a pathway to rehabilitate measures that we confront to punitive measures. We stress a community view of prison issue. In our opinion, community focus suppose educational focus. After this matters, we develop a proposal to initial' and continuing' training for educators work in this field.

Keywords

Teacher Training; Professionals; Community Work

L'ÉDUCATION DES FORMATEURS SPÉCIALISÉS DANS LE DOMAINE PÉNITENTIAIRE D'UN POINT DE VUE DE LA PÉDAGOGIE SOCIALE

Résumé

Dans cet article on a tenté de développer une approche de formation des formateurs spécialisés d'un point de vue de la pédagogie sociale. Le groupe ciblé a été celui des formateurs travaillant dans le domaine pénitentiaire. On fait un exposé des modèles réhabilitants, et on critique les modèles punitifs. Nous proposons une approche communautaire de la prison, axé sur la formation et la prévention. Finalement, nous mettons l'accent sur un modèle de formation initial et continue des formateurs travaillant dans ces domaines.

Mots-clé

Formation des Professeurs; Professionnels; Travail Communautaire

Recebido em Julho/2004

Aceite para publicação em Janeiro/2006