

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas
Faculdade de Pedagogia - Escola de Educação

**PEDAGOGIA CARCERÁRIA:
POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM
DO CÁRCERE**

Marcelo Maio Coelho

Rio de Janeiro, 2008.

MARCELO MAIO COELHO

PEDAGOGIA CARCERÁRIA:
POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CÁRCERE

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à Faculdade de Pedagogia
da Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, como requisito para
formação superior em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sandra Albernaz de Medeiros

Rio de Janeiro
2008.

“Em frente da Lei está um porteiro; um homem que vem do campo acerca-se dele e pede-lhe que o deixe entrar na Lei. O porteiro, porém, responde que nesse momento não pode deixá-lo entrar. O homem medita e pergunta então se mais tarde terá autorização para entrar. ‘É possível’, responde o porteiro, ‘mas agora não pode ser’. Como o portão que dá acesso à Lei se encontra, como sempre, aberto, e o porteiro se afasta um pouco para o lado, o homem inclina-se a fim de olhar para o interior. Assim que o porteiro repara nisso diz-lhe, rindo-se: ‘se te sentes tão atraído, procura entrar a despeito da minha proibição. Todavia, repara: sou forte e não passo do mais ínfimo dos porteiros. De sala para sala, porém, há outros porteiros, cada um deles mais forte do que o anterior. Até o aspecto do terceiro guarda é para mim insuportável’. O homem do campo não esperara encontrar tais dificuldades, ‘a Lei devia ser sempre acessível a toda a gente’, pensa ele; porém, ao observar melhor o porteiro envolto no seu capote de peles, o seu grande nariz afilado, a longa barba rala e negra a moda tártara, acha que é melhor esperar até lhe darem autorização para entrar. O porteiro dá-lhe um escabelo e diz-lhe que se sente ao lado da porta. Durante anos ele permanece sentado. Faz numerosas tentativas para ser admitido e fatiga o porteiro com os seus pedidos. Aquele, de vez em quando, faz-lhe perguntas sobre a sua terra e sobre muitas outras coisas, mas duma maneira indiferente, como fazem os grandes senhores, e no fim diz-lhe sempre que ainda não pode deixá-lo entrar. O homem, que se proveu de amplos meios para a sua viagem, emprega tudo, por mais valioso, para subornar o porteiro. Este, com efeito, aceita tudo, mas diz: ‘só aceito o que me dás para que não julgues que descuraste alguma coisa’. Durante todos aqueles longos anos o homem olha quase ininterruptamente para o porteiro. Esquece-se dos outros porteiros; parece-lhe que o primeiro é o único obstáculo que se opõe à sua entrada na Lei. Amaldiçoa em voz alta o infeliz acaso dos primeiros anos; mais tarde, à medida que envelhece, já não faz outra coisa senão resmungar. Torna-se acriançado e, como durante anos a fio estudou o porteiro, acaba também por conhecer as pulgas da gola do seu capote; assim, pede-lhes que o ajudem a modificar a atitude do porteiro. Por fim, a sua vista

toma-se tão fraca que já nem sabe se escurece realmente à sua volta ou se é apenas ilusão dos seus olhos. Agora, porém, lobriga, no escuro, um fulgor que, inextinguível, brilha através da porta da Lei. Mas ele já não tem muito tempo de vida. Antes de morrer, todas as experiências por que passara durante esse tempo convergem para uma pergunta que, até essa altura, ainda não formulara. Faz um sinal ao porteiro para que se aproxime, pois o entorpecimento que o domina já não o deixa levantar-se. O porteiro tem de curvar-se profundamente, visto que a diferença das estaturas se modificara bastante. 'Que queres tu ainda saber?', pergunta o porteiro. 'És insaciável.' 'Se todos aspiram a conhecer a Lei', diz o homem, 'como se explica que durante estes anos todos ninguém, a não ser eu, pedisse para entrar?' O porteiro reconhece que o homem já está perto do fim e, para alcançar o seu ouvido moribundo, berra: 'Aqui, ninguém, a não ser tu, podia entrar, pois esta entrada era apenas destinada a ti. Agora vou-me embora e fecho-a.'

Franz Kafka

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	página 5
CAPÍTULO 1 – A PENA E O CÁRCERE	
1.1. A HISTÓRIA DA PENA	página 8
1.2. O ATUAL MODELO PENAL	página 10
1.3. SEGREGAÇÃO PENAL: DOS EUA PARA O BRASIL	página 12
1.4. INVERSÃO DE PRIORIDADES	página 13
1.5. O GUETO E A PRISÃO	página 18
CAPÍTULO 2 – A PEDAGOGIA E O CÁRCERE	
2.1. A PEDAGOGIA TRADICIONAL	página 20
2.2. A PEDAGOGIA TRADICIONAL-A SERVIÇO DO CÁRCERE	página 22
2.3. A PEDAGOGIA DISCIPLINAR NO CONTEXTO BRASILEIRO	página 25
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA DA LIBERDADE NO CÁRCERE	
3.1. A PEDAGOGIA LIBERTADORA	página 29
3.2. INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA LIBERTADORA NA PRISÃO	página 30
3.3. A REABILITAÇÃO PELA PEDAGOGIA LIBERTADORA	página 31
3.4. REABILITAÇÃO, EDUCAÇÃO-E TRABALHO	página 33
3.5. O LUGAR DO OPRIMIDO ENCARCERADO	página 35
3.6. A EDUCAÇÃO CARCERÁRIA SOB A ÓTICA DO PRESO	página 38
3.7. POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA NO CÁRCERE	página 42
CONCLUSÃO	página 48
BIBLIOGRAFIA	página 53

INTRODUÇÃO

O primeiro impulso de alguém que ouve falar sobre escolarização nas prisões é considerá-la insignificante ou de pouca importância, fadada ao fracasso, uma vez que o criminoso "não tem mais jeito"; está preso para pagar o mal que fez à sociedade, não para estudar.

O que este trabalho tentará mostrar não chega a ser exatamente o oposto do insucesso, uma vez que se diagnosticará o caráter autoritário, desumano e opressor da educação nos presídios brasileiros. Porém, há inúmeras possibilidades de melhoria no sistema educativo prisional e é isso que as páginas a seguir tentarão frisar. A Pedagogia Tradicional é aliada do sistema punitivo penitenciário e, juntamente à crença de que uma Educação Libertadora favorecerá o preso, há quase um apelo à não influência dos Estados Unidos no Brasil, no que se refere ao sistema de tolerância zero penal adotado por aquele país.

Assim, a tentativa aqui é de desmistificar ideologias que acobertam a realidade de exclusão e marginalização dos presos, vítimas de um sistema de intensa opressão que transforma os presídios em prolongamentos dos guetos e que joga a sociedade contra eles. Nesse rumo, a prisão é o grau máximo do gueto, é a total privação da liberdade, o mais terrível grau aonde um ser humano pode chegar.

Como educar um sujeito que chegou a tal ponto de segregação? Já dizia Freud (1937) que educar, assim como governar e psicanalisar, é uma tarefa impossível. E de fato é, uma vez que a relação nunca é de mão única; jamais o professor ensina e o aluno aprende ou o educador educa e o educando é educado. O Ensino Tradicional, entretanto, não considera esse sentido duplo dos vetores pedagógicos, o que contribui para a maior marginalização do encarcerado, já sofrido com uma história de opressão.

Esse trabalho é feito com base metodológica bibliográfica, através de números e opiniões dos mais diversos teóricos dos campos penais e pedagógicos. Os autores mais usados são Luc Wacquant, Michel Foucault, Paulo Freire e Elenice Maria Cammarosano Onofre, um em cada etapa da

pesquisa, embora muitos outros também sejam citados e comentados ao longo do texto.

Luïc Wacquant é o autor mais usado no primeiro capítulo, devido a seus ótimos estudos sobre a terrível situação social estadunidense, centrada na priorização de construção de presídios e intenso encarceramento, em detrimento à criação de escolas, hospitais e outras instituições mais “benéficas”, que contribuam para uma maior igualdade social daquele país. Este mesmo capítulo enfatizará que esse é o modelo de gestão penal que o Brasil, quarto país do mundo que mais prende, está tendente a adotar.

Michel Foucault será o autor mais recorrente da pesquisa, consequência de suas análises sobre a sociedade de controle e as relações de poder existentes no mundo moderno. É ele também quem melhor levanta o histórico da pena, desde o período medieval até a era pós-Revolução Francesa, questionando o novo caráter aparentemente humano da punição.

Paulo Freire é o autor principal da Pedagogia Libertadora. Suas idéias e práticas serão comentadas e analisadas como possível caminho para a educação para presos, tão carentes de uma relação educativa horizontal, que abra espaço para as suas necessidades e vivências, que lhes dê, antes de qualquer coisa, voz ativa.

Elenice Maria Cammarosano Onofre é a principal autora do terceiro capítulo, devido a uma coletânea de textos dela própria e de outros estudiosos publicados, sob sua organização, em 2007 (uma das mais recentes pesquisas feitas sobre o tema).

Assim, pode-se dizer que o primeiro capítulo tratará do modelo de gestão penal dos Estados Unidos e sua influência sobre o Brasil, mostrando números de priorização de sistemas penitenciários em detrimento a instituições sociais, como hospitais, escolas, universidades, etc. Além disso, pretende-se mostrar que os EUA, assim como o Brasil, aumentaram desnecessária e exponencialmente sua população carcerária desde a passagem do *Welfare State* até o Estado punitivo atual.

O segundo capítulo comentará sobre a Pedagogia Tradicional no contexto carcerário e brasileiro e suas consequências para a maior segregação do preso. Essa parte do trabalho busca retratar as ideologias da Educação

Clássica e seus efeitos para a maior exclusão do encarcerado já historicamente oprimido.

Por fim, o terceiro e último capítulo dialogará a respeito da Educação Libertadora, comentando teorias e práticas que visam à libertação do preso, enquanto sujeito segregado, dando-lhes voz e ouvindo-lhes a respeito de suas experiências escolares no cárcere.

Portanto, o convite feito é para um leitor preocupado com a chamada “ressocialização” do preso, mas despido de pré-julgamentos e de impossibilidades criadas de antemão. As próximas páginas têm o intuito não de dar um caminho pronto para a Educação Carcerária, mas de discutir e apresentar propostas, relatar experiências já ocorridas e ser mais uma voz no grito conjunto dos presos que clamam por visibilidade.

CAPÍTULO 1 – A PENA E O CÁRCERE

1.1. A HISTÓRIA DA PENA

Até o século XVIII presenciamos sucessivas penas corporais ao infrator: um *show* de horrores que servia, por um lado, como colírio para os olhos revoltados e sedentos por vingança da sociedade chocada com o crime; por outro, como reafirmação do poder do soberano, possivelmente abalado após a infração, devido a uma ameaça e a um desafio a ele lançados. Verdadeiros espetáculos eram preparados para as penas desumanas (ao menos, de acordo com o que considera-se “humano” no século atual), que variavam desde arrastamentos do criminoso pela cidade com as pernas amarradas em um cavalo correndo até o famoso corte da cabeça, passando por golpes sangrentos com gradativa intensidade e enforcamentos em praça pública.¹

Sim, as penas eram sempre públicas, mesmo que o julgamento fosse, durante séculos, sigiloso e destinado apenas à elite detentora do poder da decisão. O criminoso era exposto ao ridículo e à humilhação e toda uma multidão comparecia às ruas para assistir ao espetáculo horrendo preparado cuidadosamente para não apenas punir o infrator, mas para usá-lo como exemplo e como meio para inibição quanto a futuros possíveis crimes, além de ratificar o poder do rei.

Fato é que na Idade Média havia pouca ou nenhuma preocupação quanto à reeducação do infrator. Uma vez abalados, a honra e o poder do soberano só poderiam ser readquiridos e reafirmados através de um espetáculo punitivo à vista de todos. Cogitar a idéia de reinserir o criminoso à sociedade não apenas representaria um perigo como poria em xeque a soberania vigente e o *status quo*.

Com o transcorrer dos séculos, a burguesia ascendeu ao poder, a ciência evoluiu, o capitalismo estabeleceu-se como forma de produção e as novas penas surgiram. Foi criada uma nova cultura de aprisionar o infrator, garantir-lhe segurança, respeitá-lo, prepará-lo para uma futura “ressocialização” e criar uma pedagogia específica para ele. Os chamados

¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

Direitos Humanos foram criados e o monstro de outrora, aquele que matou, furtou, infringiu as leis de uma nação, voltou-se contra o Estado, contra a sociedade, contra a natureza das coisas, enfim, passou a ser visto, acima de tudo, como humano.

Se, até o século XVIII, a punição era majoritariamente corporal, hoje, ao contrário, incide preponderantemente sobre a alma do indivíduo. É claro que o corpo do sujeito sofre, preso em cárceres que, na maioria das vezes, não têm condições de abrigar o número colossal de pessoas que comumente acolhe.

Entretanto, ainda assim, pune-se hoje em dia de forma bem mais sutil: o julgamento, o aparato montado para a obtenção de uma verdade interessante a todos - menos ao réu -, a busca pela confissão, a pressão de defender a inocência debaixo de um crucifixo, em um Estado embora em sua maior parte cristão, visivelmente nada laico. Tudo isso constitui a faceta de um sistema que pune antes de tudo a alma do sujeito, que se debruça sobre a perspectiva da ressocialização para trucidar o cidadão e raramente reinseri-lo de forma adequada.

Por outro lado, a punição até o século XVIII não era, tampouco, apenas corporal. Obviamente, o criminoso era afetado com tanta humilhação e carnificina, mas quem via o despedaçar de sua alma? O que era mostrado ao público, mais que tudo, era a marca na pele do indivíduo. Era o corpo do infrator, do monstro, do traidor que o poder tentava destruir.

O capitalismo trouxe a valorização do corpo à tona nos séculos modernos. Com isso, uma nova mentalidade e novos conceitos sobre a pena foram criados. O trabalho do operário ganhou importância, a arte retratava o corpo, o belo se transformava. Passou a ser desinteressante a aniquilação do infrator. Mesmo que este vá contra o sistema, seu completo extermínio caiu em desuso quando ele poderia - e deveria - ser mais um consumidor.

Nas últimas décadas, já na era pós-moderna - se é que podemos falar de pós-modernidade -, vemos a implantação do modelo penal americano de tolerância zero. Com a abundância de mão-de-obra, nem mais interesse na reinserção do indivíduo há. Ele é descartável ou até mesmo literalmente exterminado, nos países com pena de morte legalizada. Ganha força nos países periféricos a ideologia de aniquilação do carcerário, baseada nessa

prática estadunidense, o que segrega mais a população dos guetos já nos Estados Unidos, onde a desigualdade social, apesar de enorme, é muito menor que no Brasil.²

Baseados no receio da completa adoção do sistema punitivo estadunidense por parte do Brasil, serão tratados alguns números e um pouco da história penal dos Estados Unidos para o entendimento da atual situação penal daquele país, assim como a dos locais por ele influenciados.

1.2. O ATUAL MODELO PENAL

O atual modelo brasileiro de sistema penal da miséria segue a propaganda norte-americana da eficiência do combate à violência e ao aumento da criminalidade, embora os números mostrem que esta não cresceu na época referente ao advento do modelo penal de tolerância zero americano.³

Alguns pesquisadores afirmam que, se a população carcerária americana continuar nessa crescente, em 2050, mais de 80% da população de lá estará presa. Seguindo a tendência estadunidense, no caso do Brasil, essa porcentagem seria de 50% no mesmo ano. "A taxa nacional de homicídios estacionou entre 8 e 10 para cada 100 mil de 1975 a 1995, enquanto a frequência de roubos qualificados oscilava entre 200 e 250 para 100 mil, sem demonstrar nenhuma tendência para um lado ou para o outro (estas duas causas representam sozinhas um quarto da população reclusa nas prisões estaduais). A taxa de vítimas de agressões e lesões corporais permaneceu estável por todo o período, cerca de 30 por 100 mil, ao passo que a frequência de violências caracterizadas contra pessoas baixava de 12 para 9 em cada 100 mil, seu nível mais baixo depois de um terço do século. Quanto aos crimes contra os bens, eles diminuíram nitidamente, pois o índice acumulado de

² Estima-se que a desigualdade social nos Estados Unidos é a maior desde a Grande Depressão, em 1929. A renda média, em 2005, do grupo que compõe o quinto mais pobre da população era de US\$ 15.300, a do quinto intermediário de US\$ 50.200, enquanto a dos 1% mais ricos foi superior a US\$ 1 milhão. Já no Brasil, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1% dos brasileiros mais ricos - 1,7 milhão de pessoas - detêm uma renda equivalente a da parcela formada pelos 50% mais pobres (86,5 milhões de pessoas).

³ Bureau of Justice Statistics, 1997; Wacquant, 1998; Blumstein, 1995.

“vitimização” por roubos e arrombamentos caiu de 550 incidentes para 100 mil habitantes em 1975 para menos de 300, vinte anos mais tarde”.⁴

Esses foram apenas alguns dos números que mostram a desnecessidade do modelo punitivo extremo americano⁵.

Foi também nos Estados Unidos que se deu inicialmente a passagem de Estado caritativo para Estado penal, desde a década de 70 até o decorrer da de 90. Foi nessa época que ganhou força a crença de que o Estado não deve tornar o cidadão dependente dele e o *Welfare State* passou a ser criticado pelos brancos americanos por ser um instrumento de auxílio aos negros e latinos marginalizados (embora 37% dos negros e 19 % dos latinos fossem beneficiados pelo Welfare, contra a maioria de 39% dos brancos). O declínio do estado do bem-estar social coincidiu com a substituição da luta contra a pobreza pela luta contra os pobres, penalmente falando.

Segundo Roosevelt (1935), “a assistência do Estado por longos períodos vai administrando um narcótico do povo. Essa dependência vai minando sua humanidade e torna as pessoas reféns do Estado”. Sessenta e um anos depois, o deputado E. Clay Shaw Jr., principal autor da lei sobre responsabilidade pessoal e trabalho nos Estados Unidos, declarou: “Esse é um dia fantástico na história deste país. Deveria ser comemorado como o Dia da Independência por aqueles que caíram na armadilha de um sistema que deitou os dormentes e levou as pessoas a definharem nos trilhos do Estado do bem-estar, que corrompeu suas almas e roubou-lhes o futuro”.

No transcorrer dessa passagem de modelos, temos que o sistema penal de qualquer sociedade não é um fenômeno isolado obedecendo somente às suas próprias leis. É a justo título um elemento do sistema social em seu conjunto; ele partilha suas aspirações e defeitos. (RUSCHE E KIRSCHHEIMER, 1939)

A aniquilação do *Welfare State* e a ampliação do Estado penal ao longo do quarto final do século recém-terminado são duas facetas concomitantes que, respectivamente, estão relacionadas à abdicação do contrato social fordista e ao comprometimento keynesiano em meados de tal século, assim

⁴ WACQUANT, 1999, p.64.

⁵ Para outros números, ler: Wacquant, L. Punir os pobres. A nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Editora Revan, 2004.

como à transformação da crise do gueto em aparelho de confinamento dos negros em sucessão à revolução dos direitos civis e às marcantes lutas urbanas da década de 60.

Juntos, eles participam do estabelecimento de um "novo governo da miséria" no seio do qual a prisão ocupa uma posição central e que se traduz pela colocação sob tutela severa e minuciosa dos grupos relegados às religiões inferiores do espaço social estadunidense. Desenha-se assim a figura de uma formação política de um tipo novo, espécie de "Estado centauro", cabeça liberal sobre corpo autoritário, que aplica a doutrina do "*laissez faire, laissez passer*" ao tratar das causas das desigualdades sociais, mas que se revela brutalmente paternalista e punitivo quando se trata de assumir as conseqüências. (WACQUANT, 1999, p. 55)

1.3. SEGREGAÇÃO PENAL: DOS EUA PARA O BRASIL

O encarceramento durante toda a história serviu para "dominar a ralé que incomoda" ⁶ e é atualmente legitimado através da cultura do medo e do sensacionalismo das mídias estadunidenses e brasileiras, que divulga em horários de grande audiência cenas de intervenção da polícia em bairros dos guetos de seus respectivos países, tática usada pela elite e pelo poder soberano para colocar o próprio povo contra os infratores, a quem deveria se aliar.

Os números da abrangência do sistema penal dos Estados Unidos e do Brasil, por mais impressionante que seja, não dão conta da real situação, pois não consideram os condenados "postos à prova" ou em "liberdade condicional". Estima-se hoje que cerca de um terço da população adulta estadunidense tem ficha criminal (passou de 30 milhões para 55 milhões em apenas uma década), número visado pelo Brasil ao desejar seguir tal modelo. Aqui, inclusive, há uma parcela da população que defende o acesso à ficha criminal de qualquer cidadão, sempre baseada na filosofia punitiva dos Estados Unidos, onde não apenas o Federal Bureau of Investigation, Immigration and Naturalization Service (responsável pela polícia dos estrangeiros) pode ver o banco de dados de fichas criminais, mas também quaisquer serviços sociais, pessoas e organismos privados, colocando à margem da humilhação não somente os

⁶ Expressão de John Irwin (1986).

condenados, mas também seus amigos, suas famílias, seus bairros e todas as pessoas que os cercam.

Os dados a que se referia o parágrafo anterior são usados freqüentemente por patrões estadunidenses para descartarem condenados que visam a determinado emprego. Como se não bastasse o caráter esdrúxulo da situação, tais dados, em muitas vezes, estão totalmente incorretos, tamanho o número de fichas criminais que rodam o país.

Em 1993, a polícia de Denver fichou aproximadamente 6.500 jovens ditos suspeitos de pertencer a gangues, apesar de, segundo as estimativas da própria polícia, não existirem mais de 500 membros em gangues de toda a cidade (esse modelo não é difícil de ser relacionado ao tratamento que a polícia brasileira dá às populações segregadas daqui). Para ser incluso nessas listas, era necessário apenas conhecer algum membro de gangue, vestir roupas com as cores da gangue ou ter sido preso ao mesmo tempo em que um (suposto) membro de gangue, dentre outros critérios arbitrários. Assim, mais de nove em dez jovens do arquivo eram negros (57%) ou latinos (33%), embora a população total de Denver seja constituída de 80% de brancos. Obviamente, a conclusão precipitada, tanto lá, com arquivamentos bizarros desse tipo, quanto aqui, com outras formas de segregação ideológica e apelo da mídia, é: negro é bandido.

1.4. INVERSÃO DE PRIORIDADES

Na época do grande martelo punitivo e de carência fiscal (ocasionada após queda dos impostos para as classes mais ricas), a eficácia da propaganda penitenciária estadunidense só foi possível com o corte orçamentário de verbas sociais. Assim sendo, os números tratarão outra vez dos Estados Unidos, que, como já dito, detêm o modelo de gestão penal aos olhos dos países periféricos dominados pelos norte-americanos, dentre eles o Brasil.

No início da década de 70, a Califórnia era o estado líder em matéria de ensino. Após o referido período, justamente com o começo da passagem do Estado caritativo para o Estado penal americano, a Califórnia decaiu de tal

forma que hoje ocupa o 48º lugar dentre os 50 estados americanos. Entretanto, é líder incontestável do país na frente carcerária (Zimring e Hawkins, 1994:83-96).

Ao longo da década de 80, a Califórnia construiu um *campus* universitário, contra a inauguração de dezenove novos cárceres. No transcorrer da década de 90, esses números são ainda mais alarmantes: só entre 1995 e 2000, foram abertos trinta e quatro novos estabelecimentos de detenção. Outro fato: se, em 1980, as despesas anuais para se inscrever na Universidade da Califórnia eram de mil dólares, em 1990 já eram mil e quinhentos e, apenas quatro anos mais tarde, quando a população carcerária superou pela primeira vez o efetivo dos estudantes do primeiro ciclo nos *campi* que conduziam ao bacharelado, eram de quatro mil e trezentos dólares.

Entre 1980 e 1993, os efetivos do setor penitenciário dos Estados Unidos atingiram níveis acima do dobro, chegando a 600 mil empregados, enquanto o pessoal dos serviços judiciários aumentava apenas a metade e os da polícia, um quarto.

Somadas, todas as administrações de penitenciárias dos cinquenta estados da União são o terceiro maior empregador dos EUA, atrás de Wal-Mart e General Motors (primeira firma do mundo em volume de negócios). Segundo o Bureau do Recenseamento, a formação e contratação dos guardas carcerários são, de todas as atividades do governo, as que cresceram mais rapidamente durante a década passada (Donziger, 1996:29).

Entre 1976 e 1989, os gastos carcerários dos estados dos EUA duplicaram (+95%) em dólares constantes, enquanto os créditos destinados aos hospitais aumentavam apenas 5% e as somas alocadas às escolas e às universidades diminuía (em 2% e 6%, respectivamente).⁷

Entre 1989 e 1994, dezesseis estados estadunidenses aboliram seus programas de alfabetização e de recolocação em nível escolar; durante os anos de 1993 e 1994, um número superior à metade dos membros da União suprimiram ou diminuíram a educação em ambiente carcerário, violando a lei da obrigatoriedade de oferecimento de escolarização aos jovens detentos

⁷ Wacquant, L. Punir os pobres. A nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Editora Revan, 2004.

(Portner, 1996). Comprimir os gastos de "reabilitação" é ainda mais facilmente justificável quando a prisão não tenciona nada além da "neutralização" de seus detentos a fim de fazê-los expiar seus erros por meio do sofrimento.

Como já mencionado anteriormente, a mão-de-obra em estoque no mercado (e, aqui, não seria exagero falar a nível mundial) é tão grande que, na era desse chamado capitalismo tardio, nem o reaproveitamento do preso é mais necessário. Em 1995, em uma pesquisa realizada com 823 diretores de presídios nos Estados Unidos (frisa-se, e a repetição é proposital, que falar de EUA é falar de modelo penal para o Brasil), constatou-se que dois terços dos pesquisados diminuíram ou eliminaram os programas de educação pós-secundária em seus estabelecimentos carcerários, 47% o uso do tabaco, 40% o boxe e as visitas conjugais e um terço a leitura de revistas de assuntos sexuais, o uso de roupas pessoais e a odontologia considerada apenas estética. Além disso, mais de 70% dos diretores citados querem restringir ou suprimir a distribuição de contraceptivos e o pagamento das verbas para deficientes físicos. Metade visa, ainda, a restringir o acesso dos presos à orientação jurídica e à assistência jurídica gratuita. Se compararmos essa pesquisa com outras anteriores, concluímos que, certamente, os diretores atuais de prisão possuem orientações muito mais punitivas que seus antecessores (Cullen et al., 1993).

Dados os gastos monstruosos que o Estado brasileiro tem com o sistema carcerário, há uma parcela significativa da população que defende a privatização da prisão. Modelo, mais uma vez, estadunidense.

Na onda ideológica de mercantilização que visa ao embrutecimento dos programas assistenciais para os desvalidos, em 1983, foi criada a primeira prisão privada nos EUA, no Tennessee, desde 1925, quando foram banidas em decorrência de escândalos relativos a maus-tratos à mão-de-obra cativa nos estados sulistas.

A fuga para a privatização foi a única solução encontrada pelos Estados Unidos para conter o fluxo enraivecido de encarcerados e de silenciar as altas vertiginosas dos orçamentos do sistema de cárceres do país, afinal no compasso de aprisionamento estadunidense, seria preciso a criação de uma penitenciária de mil lugares a cada seis dias para dar conta de todos os

detentos. Para seguir à risca o modelo, o Brasil também precisará recorrer à privatização, pois o acelerado ritmo de crescimento do número de prisões só poderá ser mantido com a construção de número proporcional de estabelecimentos prisionais, o que se afigura inviável para a Receita brasileira.

A filosofia penal vigente hoje nos países periféricos influenciados pelos Estados Unidos, dentre eles o Brasil, é: "faça os prisioneiros cheirarem como prisioneiros": a prisão deve voltar a ser o que era em sua origem e que nunca deveria ter deixado de ser, aquele lugar de dor que Foucault mostrou em *Vigiar e Punir* (1977); esta dor deve ter sua duração e intensidade sentenciadas de acordo com a gravidade da infração cometida, sendo os detentos vítimas constantes de condições e torturas extremas (Olivero, 1987); o uniforme clássico listrado deveria ser reintroduzido, assim como as humilhações públicas a fim de imprimir nos aspirantes ao crime, na ausência da vergonha, o medo do cárcere.

Fazer o detento ou seus próximos pagarem, reduzir os serviços oferecidos no interior dos estabelecimentos ao mínimo mais restrito: por ora, estas medidas valem menos por suas bases financeiras, negligenciáveis em relação aos investimentos colossais exigidos pela política de criminalização da pobreza, do que pela mensagem que dirigem aos prisioneiros e a suas famílias, assim como ao eleitorado. Trata-se primeiramente de reafirmar o princípio de *lesser eligibility*, segundo o qual a condição do detento deve imperativamente ser inferior à do assalariado menos favorecido. Como justificar, efetivamente, que um prisioneiro receba grátis da coletividade alimentação, alojamento e cuidados médicos enquanto, a despeito da prosperidade reencontrada, 50 milhões de americanos (entre os quais dois terços dos assalariados ganhando menos de 15 mil dólares por ano) vêm-se desprovidos de cobertura médica, 30 milhões sofrem cronicamente de fome e 7 milhões não dispõem de um teto? É o argumento apresentado pelo Congresso em 1994 para excluir os detentos do programa dos *Pells Grants* (empréstimos educacionais de Estado) e dizimar de uma penada o ensino superior na prisão, tanto que 17 mil detentos foram obrigados por isso a abandonar seus estudos. (WACQUANT, 1999, p. 94)

Os partidos mais conservadores brasileiros adotam a mesma postura do republicano estadunidense quanto a esse pensamento claro: o eleitorado tem

de perceber que o criminoso está “pagando a sua dívida” enquanto preso.⁸ Este é isolado daquele, através da simbólica fronteira da lei. Conseqüentemente, o preso não possui direito ao voto, não apenas durante a detenção, mas por todo o tempo em que está sob tutela penal, talvez, e cada vez mais, ao longo de toda a vida.⁹ Por isso, o sistema legislativo anula os direitos sociais dos encarcerados e permite que lhes seja tomado todo “benefício público”, aposentadoria, assistência alimentar, acesso à moradia social, benefício aos deficientes, etc. A nação não se permite solidarizar-se com esses infelizes, pois eles não fazem parte da “comunidade imaginária” dos pertencentes ao país.

Essa perda de direitos é característica majoritária dos negros, devido a uma desproporcionalidade racial que há décadas atinge os afro-americanos e os afro-brasileiros. No combate aos pobres, em substituição ao combate à pobreza, EUA e Brasil vêem o gueto e a prisão como prolongamentos um do outro.

Além das especificidades deste recente fenômeno americano, sugerimos que uma comparação histórico-analítica entre o gueto e a prisão pode ajudar a esclarecer as propriedades de um e de outro. Pois essas duas organizações pertencem claramente a uma mesma classe, a saber, as instituições de confinamento forçado: o gueto é um modo de “prisão social”, enquanto a prisão funciona à maneira de um “gueto judiciário”. Todos os dois têm por missão confinar uma população estigmatizada de maneira a neutralizar a ameaça material e/ou simbólica que ela faz pesar sobre a sociedade da qual foi extirpada. É por esta razão que o gueto e a prisão tendem a desenvolver padrões relacionais e formas culturais que ostentam espantosas similaridades, merecedoras de um estudo sistemático em contextos históricos e nacionais diversos. (WACQUANT, 1999, p. 108)

Essa política de segurança da “lei e da ordem” é apoiada entusiasticamente pelos brancos das nações que adotam ou visam adotar tal filosofia (no Brasil, facilmente representada pela clássica reclamação da classe

⁸ Nos Estados Unidos, os juizes estaduais são eleitos pelo povo e não concursados, como no Brasil. Isso reforça a necessidade de um julgamento punitivo, mostrando ao público que o infrator é preso e “paga por seus erros”, principalmente em crimes de comoção pública, o que vai na contra-mão da democracia tão propagandada por aquele país.

⁹ Trinta e seis estados dos EUA privam os cidadãos repostos em liberdade sob tutela penal de seus direitos civicos, enquanto treze outros retiram-nos definitivamente. Mais de 4,2 milhões de estadunidenses são assim descartados da prática do sufrágio (dito) universal, dos quais 1,4 de homens negros que representam 14% do eleitorado afro-americano (Mauer, 1997).

média sobre a "impunidade" do país, mesmo com todos os números mostrando que o Brasil pune e pune muito¹⁰), a fim de reprimir com firmeza as desordens urbanas percebidas como ameaças raciais (Edsall e Edsall, 1991; Quadagno, 1994; Beckett e Sasson, 2000:49-74). Essas políticas assinalavam para uma outra instituição especial apta a demarcar e controlar, senão as comunidades afro-brasileiras e afro-americanas em seus conjuntos, ao menos aqueles dentre seus integrantes que se desvendavam perigosamente desviantes: o cárcere.

1.5. O GUETO E A PRISÃO

Em meados da década de 70, pensadores como Michel Foucault, David Rothman e Alfred Blumstein já "previam" a marginalização iminente da prisão com forma de controle social. "Previam" entre outras coisas não apenas porque não eram magos ou videntes, mas porque esse caráter controlador do cárcere sempre existiu, embora nunca tão segregador como depois de referida década.

Já no século atual, Wacquant (2004) assevera que "o gueto opera à maneira de uma prisão etno-racial: põe na gaiola, por assim dizer, um grupo desprovido de honra e amputa gravemente as chances de vida de seus membros", com o intuito de garantir ao grupo estatutário dominante que vive em suas paragens a "monopolização dos bens e das oportunidades materiais e espirituais" (Weber, 1978:935).

Os guetos na Europa, por exemplo, no início do período moderno, eram caracteristicamente delimitados por muros altos rodeados por inúmeras portas que à noite ficavam fechadas, no interior dos quais judeus deveriam regressar antes do crepúsculo, sob pena de severos castigos (Wirth, 1928:32), e seus perímetros eram controlados com atenção constante por uma autoridade exterior. As semelhanças entre gueto e prisão idealizada como um gueto judiciário não são poucas: uma casa de detenção ou de pena é, sem dúvida, um local à parte do espaço mundano, que serve para reprimir sob coação determinado grupo de pessoas legalmente estigmatizado, no centro do qual tais indivíduos desenvolvem uma cultura e uma identidade maculadas que lhes são específicas. Logo, a prisão possui os quatro elementos principais

¹⁰ O Brasil é o quarto país do mundo que mais prende, atrás somente de China, Estados Unidos e Rússia.

formadores do gueto: coação, estigma, paralelismo institucional e confinamento territorial.

Da mesma forma como o gueto protege os residentes da cidade da infecção resultante de um suposto contato físico com os corpos pervertidos mais indispensáveis de um grupo pária, à forma de um “preservativo urbano” – expressão de Richard Sennett (1994:237) –, a prisão também “limpa o corpo social da infâmia temporária que lhe é infligida por aqueles entre seus membros que cometeram um crime”¹¹, ou seja, segundo Emile Durkheim, os cidadãos que infringiram o caráter íntegro e a moralidade da coletividade, atentando contra os “estados fortes e determinados da consciência coletiva”. Como marginalizados que são, os presos criam e recriam papéis, códigos e sistemas de troca específicos, tanto em reação às dores do cárceres quanto pela importação seletiva de valores externos das classes populares, intensificando, através dessa “subcultura separada”, o seu muramento sócio-simbólico (Drake e Cayton, 1962b:XIII).

Claude Faugeron (1995) cogita o desabamento gradativo do gueto, o que ele chama de “encarceramento de diferenciação”, embora afirme que a prisão, chamada por ele se “encarceramento de segurança” ganha cada vez mais força na sociedade atual. O gueto, assim, símbolo da exclusão pela contração simultânea da esfera do trabalho assalariado e da assistência social,

e desestabilizado ainda mais pela penetração crescente do aparelho penal de Estado, viu-se ligado ao sistema carcerário por um tripla relação de equivalência funcional, de homologia estrutural e de sincretismo cultural, tanto que eles constituem hoje um único e mesmo *continuum* carcerário que encerra uma população redundante de jovens homens (e cada vez mais mulheres) negros(as) que circulam em circuito fechado entre esses dois pólos segundo um ciclo auto-perpetuado de marginalidade social e legal de conseqüências pessoais e sociais devastadoras. (WACQUANT, 2004, p.119)

E, enfim, os anos vindouros dirão se o cárcere será anexo do gueto ou se vai se preparar para suplantá-lo e caminhar de forma independente.

¹¹ WACQUANT, 1999, p.118

CAPÍTULO 2 – A PEDAGOGIA E O CÁRCERE

Este capítulo tratará das semelhanças entre o cárcere e a Pedagogia Tradicional, que, apesar de ter caído em desuso no discurso acadêmico, ainda é prática majoritária na educação de todo o Brasil, mesmo nas universidades (neste caso, em contradição com o discurso).

2.1. A PEDAGOGIA TRADICIONAL

A Pedagogia Tradicional é oriunda, em sua maior parte, dos jesuítas, além do filósofo e psicólogo Johann Friedrich Herbart (4 de Maio de 1776 - 11 de agosto de 1841), embora há quem afirme que essa prática não é consequência do pensamento de um determinado autor, mas de uma prática que, por si só, se estende ao longo de séculos.

Inegavelmente, porém, a Educação Tradicional recebeu fortes influências do pensamento cartesiano e do determinismo mecanicista. Assim, o aluno é uma tabula rasa a qual o professor deverá preencher.

Ainda aplicada na maior parte dos espaços educacionais do Brasil, a Pedagogia Tradicional é uma proposta de educação centrada na figura do professor, que tem a função de, como diria Foucault (1977), vigiar e punir o aluno, além de ensiná-lo e corrigi-lo. A consequente metodologia dessa concepção tem como princípio básico a transmissão dos conhecimentos através da aula do professor, normalmente expositiva, numa seqüência predeterminada e fixa, onde se enfatiza a repetição de exercícios com exigências de memorização.

Do pensamento cartesiano, exemplifica-se a estrutura piramidal, segundo a qual, para solucionar algum problema, precisa-se separá-lo em partes e resolvê-las uma de cada vez, partindo das mais simples rumo às mais complexas. Esse princípio preza pela incapacidade do educando de apreender a complexidade. Portanto, os conteúdos devem ser repassados em pequenos fragmentos.

A Pedagogia Clássica desconsidera a vida do educando fora do espaço de aprendizagem, assim como sua subjetividade, excluindo-o do papel ativo na

educação. Assim, os conteúdos são sempre “dados”, “passados”, de fora para dentro, em um sentido vertical professor-aluno.

Essa filosofia de educação prioriza a quantidade e os conteúdos livrescos, de onde vem o conhecimento, repassado ou decodificado pela presença do sábio educador, com uma carga de burocratização e de destituição de significado do conhecimento.

A escola conservadora surge para o povo como antídoto à ignorância e meio de salvação intelectual, consolidando o poder burguês do qual é aliado. Libâneo (1985) afirma que na tendência tradicional o papel da escola consiste na preparação moral e intelectual dos educandos para adquirir uma posição social.

A responsabilidade das escolas é com a cultura; as questões sociais são problemas pertencentes à sociedade. O caminho cultural rumo ao “saber” é igual para todos os alunos, desde que se esforcem (velha máxima neoliberal). Assim, os menos capacitados têm de brigar para superar seus obstáculos e conseguir um lugar junto aos mais capacitados.

De acordo com Saviani (1988), a Pedagogia Tradicional é classificada como intelectualista, e, às vezes, como enciclopédica, pois os conteúdos são destacados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo apenas uma educação formal e acrítica. Àqueles que não conseguiram a nota mínima são atribuídos conceitos baixos ou até reprovação.

No que, entretanto, essa filosofia de educação tradicional mais se aproxima dos cárceres é com relação à disciplinarização a ela inerente. Em espaços educativos que supostamente antecedem o mercado de trabalho, como a escola, esse caráter disciplinar visa à inserção do educando no mercado de trabalho. Já em locais nos quais os alunos já trabalharam (também supostamente), como as prisões que ainda se preocupam com o “reaproveitamento” do preso, o objetivo passa a ser sua reinserção no referido mercado.

2.2. A PEDAGOGIA TRADICIONAL A SERVIÇO DO CÁRCERE

Após o século XVIII e a Revolução Francesa, tratar o preso e ressocializá-lo (leia-se: reinseri-lo no sistema que ele negou, mas que terá, por força, de aceitar) passou a ser o ponto nevrálgico da pena e a Pedagogia comumente manejou os interesses burgueses não só na prisão como também na escola, no asilo, no museu, nos hospitais, nas igrejas, enfim, em todos os espaços que Foucault chama de instituições de controle¹². Na verdade, usar o verbo no passado (“manejou”) pode ser falso, já que ainda maneja; porém, hoje, a reinserção é limitada a apenas alguns estabelecimentos carcerários, não sendo mais uma característica do sistema como um todo, uma vez que o indivíduo tornou-se consideravelmente mais descartável, com a abundância de mão-de-obra.

Todas as instituições burguesas são, antes de tudo, pedagógicas. Não se preocupam em preparar a sociedade para aceitar o excluído, mas, sim, em reinserir este naquela. Quando se fala de excluído, entendidos assim devem ser não só o preso, de quem tratam essas linhas, mas também o louco, o velho, o aluno... Não apenas os pobres afastados do capital, fonte predominante de prazer e bem-estar dos tempos modernos, mas também aqueles que, de uma forma ou de outra, estão excluídos do modo de produção burguês.

O capitalismo não se desfez do maniqueísmo medieval, mesmo após a Declaração Universal dos Direitos Humanos – por sinal, manifestação tipicamente burguesa, que veio à tona no bojo da Revolução Francesa –, pois é com base nesses Direitos que a disciplina é visada e que atrocidades são cometidas. Em ambos estes casos, a Pedagogia tem papel crucial. Ela molda o indivíduo encarcerado da mesma forma que a burguesia a moldou, ocupando uma posição destacada nas sociedades industriais como medida de intervenção nas relações sociais, com a finalidade de normalizar a classe trabalhadora. O ofício prisional reflete a vida capitalista e a Pedagogia moderna enfatiza o alcance de um enobrecimento individual através do trabalho. Esse

¹² FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

processo de requalificação do indivíduo pela Educação Carcerária tem como objeto um novo sujeito de direito.

Também nos tempos modernos, vemos o nascimento, inclusive no Brasil, da Antropologia Criminal, que estereotipa os criminosos segundo sua origem, classe social e cor de pele. Ainda aqui, verifica-se uma maior valorização da psicologia, dos conhecimentos teóricos da laborterapia e da biotipologia na avaliação da punição. Uma vez humanizada, a pena, através da Pedagogia, passou a se preocupar com meios de envergonhar sutilmente o criminoso por seu ato. O caráter missionário punitivo deve reforçar ao malfeitor que suas atitudes desgraçaram não apenas a si próprio, como também ao convívio social, tornando-o um inimigo dos homens de bem. É a Pedagogia quem deve embutir no sujeito o gosto pelo trabalho, a mudança de hábitos e alguma crença religiosa. A Educação carcerária deve dar ao presidiário a noção de "meu" e "teu", reforçando conceitos capitalistas de propriedade, desencorajando-o a roubar e a furto, e exortando-o a trabalhar e adquirir bens por esforço próprio. Se conseguir repor o criminoso na sociedade burguesa, a Pedagogia dos cárceres dá-se por vitoriosa.

Foucault (1979) supõe que, desde a sua origem, a prisão deveria ser um instrumento tão eficiente quanto a escola e agir com exatidão sobre os cidadãos, porém que o fracasso foi instantâneo.

Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. Foi então que houve, como sempre nos mecanismos de poder, uma utilização estratégica daquilo que era um inconveniente. A prisão fabrica delinqüentes, mas os delinqüentes são úteis tanto no domínio econômico como no político. Os delinqüentes servem para alguma coisa. Por exemplo, no proveito que se pode tirar da exploração do prazer sexual: a instauração, no século XIX, do grande edifício da prostituição só foi possível graças aos delinqüentes que permitiram a articulação entre o prazer sexual cotidiano e custoso e a capitalização.

Outro exemplo: todos sabem que Napoleão III tomou o poder graças a um grupo constituído, ao menos em seu nível mais baixo, por delinqüentes de direito comum. E basta ver o medo e o ódio que os operários do século XIX sentiam em relação aos delinqüentes para compreender que estes eram utilizados contra eles nas lutas políticas e sociais, em missões de vigilância, de infiltração, para impedir ou furar greves, etc. (FOUCAULT, 1979, p.131)

A hierarquia supostamente natural é outra forma de aprisionamento da qual a Pedagogia se apropriou. Se, na escola, a “militarização” dos educandos já reflete relações de poder vigentes fora dela, na prisão essa prática de constante disciplinarização tem conseqüências ainda mais graves. Não se exige de um preso tanto quanto se exige de alguém “em liberdade”, o que é absurdo, visto ser justamente a transgressão da lei o motivo de o criminoso estar lá.

Libâneo (1985) frisa que, na Pedagogia Tradicional, a avaliação se dá por verificação de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). Essa relação avaliação de curto prazo/avaliação de longo prazo é outra semelhança entre a Pedagogia Tradicional e o sistema carcerário.

A ênfase no erro é outra forma de aprisionamento pedagógico. Em toda relação de aprendizagem, a avaliação é baseada muito mais no que falta para o aluno que naquilo que este já apreendeu. Se esta filosofia da incompletude é castradora já nas escolas, ela atinge níveis estratosféricos nos cárceres, espaço constituído por indivíduos marcados justamente pela falta.

O discurso abstrato é mais uma forma de trabalhar nessa linha de alienação do sujeito, separando-o do objeto falado. Falar de um conceito não vivenciado ou sequer sistematizado pelo educando encarcerado é impossibilitá-lo de mudar sua realidade e de se auto-recriar como sujeito ativo transformador do mundo. Esse discurso abstrato, porém, é manejado pela Pedagogia, com legitimação burguesa, durante toda a vida escolar – desde a alfabetização com palavras fora do cotidiano do educando até o aprendizado de Física ou Geografia no Ensino Médio com nomenclaturas abstratamente conceituais -, o que se torna muito mais grave quando falando de Pedagogia Popular, que é o caso da Educação Carcerária.

Tanto a Pedagogia quanto a prisão fazem a mente do criminoso hospedeira do opressor. Como diz Freire (1985), “na prisão, a vida poderia ser aprofundada, mas as grades limitam o horizonte”.

O sistema penitenciário, tal como ele existe na sociedade capitalista, principalmente aqui no Brasil, é extremamente cruel, não só porque confina o homem, sem que esse homem possa compreender o problema da liberdade, senão em

a inércia e sobre um mundo de ideologias - um sujeito ativo, que sente e vivencia: não apenas sobrevive.

A Pedagogia comumente é uma forma de aprisionamento tão ou mais eficaz que o cárcere. Se ela educa no sentido de confirmar a mecanização do trabalhador através da repetição de um mesmo ato, realizando apenas parte de um todo por ele desconhecido, ela trabalha também na mesma direção imposta pela produção em série, já tão falada por Marx¹³. Pior que isso: ela desumaniza e acovarda o homem, tornando-o apenas um número, seja enquanto aluno na escola, na prisão, nos manicômios ou em qualquer instituição de controle foucaultiana.

A Educação Tradicional não proporciona ao educando meios de resistência ao “desenraizamento” de que a sociedade industrial se arma.¹⁴ Deveria ser uma Pedagogia capaz de oferecer ao homem

a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE & BETTO, 1985, p.89)

Ainda que o mundo atual, muito mais que quando esta última citação foi escrita por Freire, exija um homem ágil, proativo, independente e criativo, a Pedagogia Tradicional, a exemplo da prisão, leva o indivíduo a posições quietistas e repudia o ato de ouvir e perguntar.

Essa Educação Tradicional, que faz do excluído, mais especificamente do preso, um ser cada vez menos racional e ciente de sua posição no mundo deve ser combatida. Esse racionalismo deve ser entendido como, usando as palavras de Popper (1959), “o racionalismo de Sócrates. É a consciência das próprias limitações, a moléstia intelectual dos que sabem quantas vezes erram e quanto dependem dos outros até para esse conhecimento”.

A Pedagogia, enquanto instrumento impeditivo da conscientização do “eu” dos encarcerados em uma fase de consolidação da morte da ditadura

¹³ MARX, Karl. O capital. Rio de Janeiro: 1968.

¹⁴ DRUCKER, Peter. A nova sociedade: 1950.

brasileira, é, acima de tudo, antidemocrática. E, aqui, pode-se usar até mesmo um conceito direitista de democracia, que, como os outros, abarca a necessidade de transformações (embora não as transformações das quais foram faladas). Muitos afirmam até que o capitalismo é ainda o sistema vigente devido à sua capacidade de mudar.

A Educação Tradicional é uma educação do desencorajamento; é aquela que estagna o homem em sua eterna posição diante dos obstáculos de seu tempo e de seu espaço e que não o torna íntimo destes; uma educação que desestimula o educando a pesquisar e a vivenciar conceitos, não apenas aceitando-os através de abstrações genéricas, "idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações".¹⁵ Ou, usando as palavras de Freire:

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa in experiência democrática, alimentado-a. (FREIRE, Paulo. 1967, p.93)

A educação aqui criticada é aquela que se perde no estéril bacharelismo, oco e vazio. Ora, em uma sociedade já marcada por tantas desigualdades como é a brasileira, o discurso verboso é mais uma forma terrível de exclusão do educando oriundo de camadas populares, segregado, atrás de grades, do convívio em sociedade.

Criticar essa verbosidade não é, como normalmente se pensa, criticar a teoria em si, pois esta é também uma forma de inserção (ou reinserção, no caso do preso) na vida social, em um contato analítico com o que existe, para comprová-lo e vivê-lo em sua plenitude. A "teoria" geralmente criticada é aquela que se confunde com o verbalismo, que se opõe à realidade, que abstrai em demasiado, que não dá margem à comunicação e é sonora e assistencializadora. Mas somente essa interpretação não dá conta do significado da palavra "teoria".

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de

¹⁵ Whitehead, A.N. Os objetivos da educação e outros ensaios: 1957.

disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste País, ser realçada. Aspecto importante, de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos, dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então, aproveitando as condições novas do clima atual do processo, favoráveis à democratização, apelar para a educação, como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro estes hábitos. (FREIRE, Paulo. 1967, p.94)

A Pedagogia Tradicional, porém, ao contrário do desejo de Freire, mantém fortes vínculos com a palavra - aqui, sim, enquanto oposição da realidade, destituída de experiências físicas e reais. A Pedagogia Tradicional segrega mais ainda o cidadão já excluído, em um mar de palavras sem sentido, na linha daquilo que teme Fromm, que diz: "Há que se ter sempre em conta o perigo de a palavra falada substituir a experiência vivida" ¹⁶.

Por fim, essa ameaçadora superposição à realidade intensifica no educando a sua consciência ingênua.

Em se tratando de pedagogia e prisão, o que mais deve ser temido é que a primeira se torne um prolongamento da segunda; ou pior: que virem até mesmo termos redundantes.

¹⁶ FROMM, Erich. Marx y su concepto de hombre: 1997.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA DA LIBERDADE NO CÁRCERE

3.1. A PEDAGOGIA LIBERTADORA

Como sugere o nome, a Pedagogia Libertadora tem como função básica a preparação do educando para pleno usufruto da liberdade, através da criatividade, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, da cooperação e do respeito. Logo, é instrumento de resistência e superação da ordem capitalista vigente, considerando que as bases da sociedade neoliberal são a desigualdade e a exploração.

Há várias formas de perspectiva prática e teórica da Pedagogia Libertadora, embora normalmente tal visão de Educação seja relacionada às idéias de Paulo Freire. Uma das características que abrange todas essas filosofias, entretanto, é a aversão ao autoritarismo.¹⁷

A Pedagogia Libertadora ganhou força em termos nacionais com o relativo desprestígio do tecnicismo educacional, que era baseado nas teorias comportamentalistas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que acreditavam que aprender era algo natural do ser humano, além de valorizarem a tecnologia programa de ensino e as técnicas, não propriamente a ação do professor, que era o controlador do processo. Tratava-se de uma proposta pedagógica muito rígida.

Essa popularização da Educação Libertadora Isso se deu, principalmente, com a abertura política e o fim da ditadura militar. Na teoria, falava-se de Pedagogia Libertadora, anteriormente, já na década de 60, mas sempre com forte opressão dos governos centralizadores brasileiros. Após a democratização do país, então, intensificou-se a mobilização dos professores, por todo o Brasil, na tentativa de encontrar uma educação crítica a serviço das transformações políticas, econômicas e sociais, baseando-se na superação das desigualdades existentes no âmbito interno da sociedade.

Ao contrário da Educação Tradicional, a Pedagogia Libertadora visa a uma relação horizontal entre aluno e professor, onde este deve partir da

¹⁷ MORIYÓN, 1989, p.17.

realidade daquele, a fim de fazê-lo superar os obstáculos que a sociedade naturalmente excludente pôs em sua frente.

Nesse modo de pensar a educação, como uma micropolítica progressista, as atividades pedagógicas devem centrar-se em discussões de temas políticos e sociais e em ações sobre a realidade imediata: discutem-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se um meio de intervenção a fim de transformar a realidade social e política existente. O professor não é mais o detentor do conhecimento, aquele que ensina, mas um coordenador de atividades que organiza e atua juntamente com os alunos

3.2. INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA LIBERTADORA NA PRISÃO

O art. 205 da Constituição Federal Nacional de 1988 versa sobre o direito à educação, determinando que, sendo ela um direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser promovida pela sociedade, com o fim de preparar e desenvolver o indivíduo para o exercício da cidadania, assim como sua qualificação para o trabalho.

O art. 208, inciso I, explicita que o dever do Estado para com a educação será, entre outros pontos, garantir o "*ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu primeiro artigo, estipula que a Educação acontece nos mais diversos meios da sociedade através das inúmeras relações interpessoais.

Entretanto, para assegurar que se cumpra essa obrigatoriedade, o Estado deve criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, "podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem" (art. 23).

Nas prisões brasileiras, a educação pode se dar de duas formas diferentes. A mais comum delas é através da Seção de Educação, responsável por promover e gerenciar os projetos ligados a lazer, cultura, educação e atividades de cunho laborativo. A outra forma se refere à existência de um

colégio comum dentro da prisão, porém são poucas as penitenciárias que o têm.

Essa última opção educativa enfrenta normalmente um problema muito comum: a baixa frequência dos alunos.

Mesmo sistemas carcerários padrões, como, por exemplo, a Penitenciária Pedrolino Werling de Oliveira, no Rio de Janeiro (que anteriormente funcionava no antigo Complexo Penitenciário da Frei Caneca, amplamente conhecido pelos cariocas), possuem escolas com má estrutura e pequeno espaço físico. Além disso, a frequência não é obrigatória, o que, somado à Pedagogia Tradicional da qual o último capítulo tratou, desestimula os presos a participarem das aulas.

Os encarcerados, em geral, resistem mais ainda em ir à escola por não verem função na educação formal, o que certamente é consequência do histórico de fracasso que a escola proporcionou-lhes.

O próximo sub-capítulo capítulo tentará, então, mostrar os caminhos para uma Pedagogia Libertadora, com foco na prisão, que incentive os educandos a uma relação pedagógica horizontal.

3.3. A REABILITAÇÃO PELA PEDAGOGIA LIBERTADORA

A sala de aula na prisão não é a mesma que em outros espaços educativos. Há características próprias daquele espaço, que, de certa forma, independem da instituição.

Por exemplo, a rotatividade dos educandos é intensa devido à constante troca de presídios a que eles são submetidos, por questões de disciplina e segurança ou, em alguns casos, por progressão de regime (que ocorre quando o preso pode mudar seu tipo de regime, por exemplo: passar para regime semi-aberto). Outro fator típico da sala de aula carcerária é a heterogeneidade quanto ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Os presos, vítimas da opressão social, são normalmente muito fechados e pouco confiantes em exhibir suas vidas a outros a não ser que adquiram com estes uma intimidade muito grande. Assim, todo trabalho em grupo é sempre seguido de acirrada resistência por parte dos detentos, que não querem se

expor aos companheiros, aos vigias da escola ou ao educador. Num primeiro momento educativo, toda a cultura carcerária prevalece sobre o preso, modificando o jeito de ser e de agir de cada um.

Os limites da prisão reinstauram nesta nova sociedade a idéia de seres desindividualizados, cujos hábitos são constrangidos a um padrão, assim como são reengendradas as conformações, o modo de agir, as formas de oposição/dominação/submissão e, sobretudo, as formas de resistência no plano das relações sociais. (HASSEN, 1999, p.114)

A Pedagogia Libertadora deve ajudar a contornar esses bloqueios derivados de anos de exclusão e traição (da sociedade para com eles). Uma Pedagogia que ignore esses históricos de vida tende ao fracasso. E a citada intimidade necessária, decorrente direta da confiança, raramente poderá ser alcançada pela Educação Tradicional.

Toda a população vive, entretanto, nesse grande embate. Enquanto quer que o infrator seja castigado na prisão, deseja que ele volte uma “melhor pessoa” para a sociedade. Ao mesmo tempo em que se irrita com o excesso de verbas destinadas às instituições penitenciárias, quer que mais presídios sejam construídos. Há até aqueles que repudiam um homicídio, mas defendem a pena de morte. Em suma: muitas pessoas desejam que a cadeia seja um inferno, mas quer que seja este o lugar capaz de reabilitar o indivíduo.

Percebe-se que, em um mar de ambigüidades, a prisão tem tentado reabilitar o criminoso através de um misto de técnicas terapêuticas e pedagógicas, no

sentido de justificar sua prática. Nota-se, assim, uma aceitação da postura terapêutico/pedagógica onde se impõe a obrigação de castigar, a título de expiação – fazer sofrer, em nome da retribuição, o paciente/aluno durante o desenvolvimento do curativo pedagógico (THOMPSON, 1976, p;37).

Entretanto, enquanto a prisão tiver como contratada uma educação disciplinar e castradora, não conseguirá, de forma alguma, ser reformativa ou reeducadora.

A melhor maneira de prevenir evasões e desordens obtém-se à custa da imposição de um regime de asfixiante cerceamento à autonomia dos presos. A rigidez da disciplina traduz-se na supressão do autodiscernimento, da responsabilidade pessoal,

da capacidade de iniciativa, do autoconceito favorável ao paciente. A antinomia de uma orientação dessa natureza com uma terapia ressocializadora resulta evidente, se considerarmos que a última requer encorajamento ao auto-respeito, ao senso de responsabilidade, à autoconfiança, ao espírito de independência e criatividade (THOMPSON, 1976, p.100).

A punição sempre se sobressai sobre os casos de tentativa de reabilitação. “Isso não significa que os programas de reabilitação do sistema penal são ausentes ou inexistentes, mas que estão inseridos na lógica da punição, da vigilância e da disciplina – de controle da massa encarcerada”¹⁸

A Pedagogia, se se propuser a reabilitar verdadeiramente o sujeito, deve oferecer a este, antes de tudo, a liberdade, encontrando modos de vencer o automatismo visado e mantido pelo sistema.

3.4. REABILITAÇÃO, EDUCAÇÃO E TRABALHO

“De que adianta tirá-los da sociedade e colocá-los aqui dentro simplesmente trancando-os numa cela sem direito a nada? Porque depois eles têm que sair. E como é que eles voltam para a sociedade? Não voltam preparados. Você vai fazer pessoas piores do que pegou. Na realidade, 99% dos nossos detentos estão aqui porque o governo e a sociedade não cumpriram seu papel lá fora. Então, nós estamos querendo resgatá-los aqui dentro, prepará-los para quando saírem. [...] Somente através da educação, através do ensino formal e informal, que nós vamos conseguir integrar esses homens.”

A fala transcrita é de um agente de uma instituição penitenciária no Rio de Janeiro, em pesquisa de Dissertação de Mestrado realizada por Julião (2003).

Muitos dos entrevistados creditam ao trabalho a missão de ressocializar o preso, outros (a maioria) responsabilizam a educação e uns terceiros afirmam ser função de ambos tal tarefa. Há ainda os que dizem serem a educação e o trabalho apenas meios de diminuição da ociosidade nos cárceres.

¹⁸ PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. Educação de adultos e presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo. 2001.

A ressocialização “surgiu com o desenvolvimento das ciências sociais comportamentais, no século XIX, e é fruto da ciência positivista do direito, refletindo com clareza o binômio ideologia/repressão”.¹⁹ Assim, o discurso jurídico se apropria do conceito de ressocialização para enfatizar a reintegração do indivíduo, enquanto sujeito de direito, ocultando a violência punitiva do Estado Penal.

Logo, por tempos se acreditou que somente a ocupação profissional seria capaz de reinserir o criminoso. A Legislação Penal só reconhece a remissão de parte da pena por meio do trabalho²⁰, não pela educação. A cada três dias de trabalho, um é descontado no cumprimento da pena. Como curiosidade, vale citar o *slogan* da Fundação Santa Cabrini, órgão público responsável pela ocupação profissional dos internos do sistema penitenciário do Estado: “Suar pela liberdade vale a pena”.

É de força convir que o estudo, como atividade de caráter intelectual que se destina ao aprimoramento artístico e intelectual guarda nítida semelhança com o trabalho propriamente dito, mormente estando ambas as atividades visando atingir os objetivos da Lei de Execução Penal, qual seja: o sentido imanente da reinserção social, o qual deve compreender a assistência e a ajuda efetivas – na obtenção dos meios capazes de permitir o retorno do condenado ao meio social em condições favoráveis para a mais plena integração. (SORCI, 2000, p.11)

O histórico da penologia mundial está centrado sobre a ideologia punitiva, e o trabalho forçado é um de seus principais alicerces. Os agentes penitenciários entrevistados que disseram que a educação e o trabalho são somente meios de diminuição da ociosidade nos cárceres se enquadram nessa perspectiva, oriunda da crença de que o ócio deveria ser banido para o criminoso ser novamente produtivo.

O ócio é, historicamente falando, privilégio dos cidadãos livres, enquanto que o trabalho, principalmente o físico, é característica dos escravos. Como o preso pertence ao segundo grupo, de acordo com a ideologia penitenciária, o ócio deve ser morto pela Pedagogia e pelo trabalho. Logo, as atividades

¹⁹ CAPELLER, Wanda. O Direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização, 1985.

²⁰ Art. 126 da Lei 7.210/84.

praticadas nas prisões têm apenas de tirar o escravo-transgressor da desocupação, mesmo que não tenha nenhuma outra utilidade mais profunda.

Nessa cultura de combate ao ócio, a educação teve, na melhor das hipóteses, papel complementar ao trabalho na prisão. Na entrevista já citada com agentes penitenciários, inclusive, a maioria defendeu uma escola associada à capacitação profissional. Exemplo de resposta de um técnico de educação de presídio, citada por Julião em sua pesquisa: "O preso quando é colocado em liberdade, precisa muito ser inserido no mercado de trabalho e a educação é um fator fundamental nesta questão. Porque agora eu estou trabalhando com o preso em liberdade, se ele chega com uma profissão fica muito mais fácil inseri-lo no mercado formal. Porque geralmente eles vivem do trabalho informal, vivem como autônomo."

O que essas pessoas que defendem a educação atrelada ao trabalho ignoram, entretanto, é que, para reinserir o preso na sociedade, não basta uma escola que o capacite profissionalmente do ponto de vista técnico, mas uma Pedagogia que desenvolva potencialidades possibilitadoras de locomoção social, de consciência sobre si e sobre o mundo.

3.5. O LUGAR DO OPRIMIDO ENCARCERADO

Os presos, assim como os demais oprimidos, estão em conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam, sendo produções de padrões econômicos que os recusam e os segregam. Entretanto, as populações carcerárias possuem carências específicas que não são necessariamente próprias das outras camadas excluídas da população. Essas faltas devem ser tratadas com especial atenção pela Pedagogia, de modo que não transforme o encarcerado em um mero objeto a ser repostado na sociedade, que o tire de uma prisão e o coloque em outra.

Para início de pensamento, os encarcerados são já duplamente excluídos. Além de pobres e distantes dos meios de produção burgueses, são também pertencentes ao grupo de "bandidos": são odiados *a priori*.

A Pedagogia deve dar conta de promover as personalidades e a libertação do preso dentro de uma instituição lúgubre e altamente disciplinar.

Assim, se a “estada do internado é muito longa, pode ocorrer, caso ele volte para o mundo exterior, o que foi denominado ‘desculturação’, isto é, ‘destreinoamento’, o que o torna temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária”.²¹

Ao mesmo tempo em que a prisão contrata a Pedagogia Tradicional para inculcar no encarcerado a vergonha pelo crime e acentuar noções de propriedade, o prisioneiro, ao entrar na instituição, é despido de tudo que lhe pertence. Com a seguida constante “aculturação”, o preso nega interesse em uma escola inserida em um espaço de violência organizada e arquitetônica, que o anula e despersonaliza.

Assim, a Pedagogia Carcerária deve ter como essência o trabalho com o contraditório, o conflito e os riscos. Para Gadotti (1993), cabe a essa educação o papel de questionar de qual modo a educação escolar é capaz de ajudar a mudar o preso e a prisão, a colaborar com a “desprisonalização” do encarcerado oprimido.

A sociedade dos presos não é comprimida apenas fisicamente, mas “também psicologicamente, visto que eles vivem em uma intimidade forçada, na qual o comportamento de cada homem está sujeito à inspeção constante dos colegas cativos quanto à vigilância dos administradores.”²²

Nesse sentido, a frequência às atividades escolares justifica desde o desejo de aprender, de buscar passatempo, até a busca de um parecer positivo nos exames criminológicos que possibilite a sua saída da prisão. Mesmo não tendo consciência da função histórica da escola e de seu papel na construção da cidadania, seu objetivo, ao frequentá-la, é “acatar as regras da casa”, visando a buscar todas as alternativas possíveis para abreviar sua estada na unidade prisional ou a conseguir benefícios e ser encaminhado para os presídios semi-abertos (ONOFRE, E. (Org.), 2007, p.19).

Há entre os presos uma constante sensação de tempo desperdiçado, aniquilado ou tirado de suas vidas, e que possivelmente se configura como a razão que os leva à escola.

Como estuda Sykes (1999), os presos, ao analisarem a escola como espaço onde ocupam a mente vazia, percebem a ausência de atividades

²¹ GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 1974.

²² ONOFRE, E. (Org.). Educação escolar entre as grades: 2007.

atrativas no sistema penitenciário. A Pedagogia deve agir de acordo com essa falta, preenchendo e dando sentido à vida do encarcerado, não o excluindo mais ainda, com conceitos abstratos de pouco valor a curto prazo, como pretende a Educação Tradicional. Não precisam, portanto, de mais agressões ideológicas, pois o muro da prisão já é bastante segregador. A Pedagogia deve se responsabilizar por levar ao educando encarcerado um pouco do mundo externo, as idéias dos homens livres, os fatos da vida "lá fora", diminuindo, ao invés de acentuar, esse sentimento de isolamento.

O maior interesse pela escola, segundo pesquisa feita por Onofre (2007), dito pelos presos, é referente à aprendizagem de ler e escrever, o que é essencial na prisão, pois essas qualidades implicam uma independência perante o outro, além de possibilitar que o preso acompanhe ele mesmo seu próprio processo, já que, no dizer deles, é preciso estar sempre alerta, uma vez que a justiça não se preocupa em não deixá-los no cárcere mais tempo do que o previsto no ato condenatório. "Na prisão, ler e escrever significa mais liberdade, autonomia e privacidade, até porque quem não sabe não pede e quem pede, deve. Nesse ambiente até favor é dívida e dívida é risco de vida"²³. Ou seja: a escola nos cárceres tem de estar preocupada com a cidadania e a autonomia do indivíduo, não com verticalismos típicos da Pedagogia Tradicional.

Muitos outros detentos dizem desejar melhores condições quando em liberdade, outros querem aprender a calcular e fazer contas rapidamente; em suma, a maioria busca por independência ideológica e, a longo prazo, também profissional. Concomitantemente, há o fato de a escola ser o único espaço carcerário onde os presos de todos os pavilhões se encontram, o que propicia um contato humano único. A escola na prisão, portanto, diferencia-se (ou deveria diferenciar-se) de todas as demais na sociedade, mesmo daquelas também voltadas para classes oprimidas.

Brant (1997) lembra ainda que a prisão interrompeu a escolarização de vários presos, o que faz com que a escola no cárcere tenha mais uma função: a de se desculpar com o indivíduo em nome do sistema punitivo excludente

²³ LEITE, José Ribeiro. Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade. 1997.

brasileiro e a de priorizar a liberdade educativa, visto ser a liberdade geral a grande expectativa do prisioneiro, ou, citando Gadotti (1993), “a única força que move o preso”.

Dado o caráter ambíguo da prisão (que fala em reinserção enquanto segregação), a Educação Carcerária deve ser capaz de informar e participar do mundo do preso, “adquirindo consciência crítica que favoreça a capacidade de questionar e problematizar o mundo, condição necessária para a consciência prática transformadora”.²⁴

3.6. A EDUCAÇÃO CARCERÁRIA SOB A ÓTICA DO PRESO

Ouvir o preso quanto à sua condição e ao seu olhar sobre a escola é uma tarefa essencial, é sair de cima do salto de pesquisador intelectual e ouvir o que os reais interessados em todas essas teorias têm a dizer. Entretanto, não é fácil. Uma vez que a disciplina e a ordem são marcas do ambiente carcerário, tudo o que ocorre em seu interior tem tais fins últimos, o que propicia que o preso seja tratado não como sujeito, mas como um objeto para ser reabilitado.

Assim, o encarcerado normalmente forja uma nova imagem dele próprio, o que implica na capacidade de mentir, se conter e dissimular. Logo, não é raro ouvir dos presos avaliações positivas sobre a Educação Carcerária, assim como as outras atividades da instituição. Nem sempre falam o que sentem e o que pensam. “A partir dessa leitura da dinâmica prisional, é possível perceber que, mesmo sendo contrariados em seus desejos, nem sempre os detentos enfrentam as autoridades, preferindo calar-se e aguardar o momento propício para a reação.”²⁵

Sabendo dessas dificuldades, serão citados alguns pensamentos e opiniões dos detentos acerca da escola na prisão, através de pesquisa elaborada por Santos (2007).

Como já mencionado, muitos dos detentos tiveram sua escolarização interrompida pela prisão. Muitos outros, ainda, trocaram prematuramente a escola pelo trabalho. A maioria enfatiza a importância da educação, mas afirma

²⁴ MELLO, G.N. Educação escolar – paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez, 1987.

²⁵ ONOFRE, E. (Org.). Educação escolar entre as grades, 2007.

que, entre ela e o trabalho, opta pelo segundo, devido a seu caráter mais imediatista e emergencial.

A Pedagogia Libertadora deve conseguir conciliar o trabalho e a educação sem limitar a autonomia do sujeito. Deixar a escola para trabalhar é um conflito marcante na vida do oprimido, como bem exemplifica o depoimento do seguinte prisioneiro: “Só fiz a primeira série do primário, quando era criança. Parei de estudar para ajudar meus pais que trabalhavam na roça. Com vinte e dois anos voltei para a escola porque queria ler e escrever, mas logo parei porque precisei trabalhar à noite.”

Dada a preferência pelo trabalho, há detentos que nem mesmo sabem da existência da escola no interior da instituição penitenciária. Essa informação muitas vezes é passada pelos próprios colegas, assim como regras, em geral, e funcionamento (a organização disciplinar se procria e reproduz através dos próprios disciplinados). Um preso, por exemplo, disse: “Meus companheiros me disseram que tinha escola, quando estávamos no pátio”. Às vezes, porém, outros funcionários do aparato carcerários os informam a respeito da escola, como relata outro entrevistado: “Quando passei pelo psicólogo e pelo assistente social, disseram que era importante estudar”.

Embora não haja remissão proveniente da educação, ao contrário do ocorrido com o trabalho, alguns presos falam sobre a importância de estudar, partindo de um ponto de vista também pragmático, como bem diz Santos (2007): “Há certos privilégios para aqueles que apresentam interesse por essas atividades, considerando que existe um mecanismo de seleção entre aquele que vai trabalhar na faxina ou na fábrica, e a escolaridade pode ser decisiva”²⁶.

Portanto, a decisão pela frequência à escola recebe diferentes motivações que vão desde o desejo de aprender, encontrar-se com outras pessoas, ter alguma atividade para passar o tempo, até a busca de um parecer positivo no laudo criminológico. A volta de muitos à sala de aula é motivada por elementos que fazem parte da dinâmica prisional, ou seja, por outros valores atribuídos à educação escolar por trás das grades, como a possibilidade de poder sair da cela e ir a um espaço onde possa despertar para novas expectativas de vida, distrair, “ocupar a mente e o tempo” com coisas úteis à vida. Infere-se que a escola se constitui em um espaço diferenciado no interior da prisão. As relações e os procedimentos

²⁶ ONOFRE, E. (Org.). Educação escolar entre as grades, 2007.

existentes na escola da prisão diferem das demais esferas da ambiência prisional, e isso motiva os alunos-presos a se envolverem com as atividades escolares. (ONOFRE, E. (Org.), 2007, p.104)

Já foi comentado a respeito da intensa vontade de saber ler e escrever por parte dos presos. Além de todos os motivos aludidos (tentativa de independência, desejo de acompanhar o próprio processo, etc), há outro que vários detentos citaram como muito importante: conseguir escrever uma carta.

O uso de cartas por parte dos prisioneiros como meio de contato com amigos e familiares (ou o mais importante: com o mundo externo, com o espaço da liberdade tão visada) é uma prática recorrente no cárcere. É claro que os familiares têm direito a visitar os prisioneiros nos fins de semana, mas as cartas são formas de encurtamento desse tempo de espera. Um depoimento, também retirado do trabalho de Santos (2004), que exemplifica isso é: “É importante saber ler e escrever para não depender dos outros. É importante para escrever para a mulher”. Outro preso, também preocupado com a privacidade, diz: “É importante para não depender de ninguém, quem não sabe ler nem escrever uma carta é chato, porque fica sabendo da vida das pessoas”.

Há ainda ex-detentos que dizem que, depois que aprenderam a ler e escrever na escola (seja em suas passagens pelo presídio ou não), são mais felizes: “É importante saber ler e escrever para tomar o ônibus. É importante porque precisamos todo dia e toda hora”.

De volta à questão de aprender a ler e a escrever para possibilitar o acompanhamento do processo criminal e assinar documentos, muitos dizem não confiar na justiça.

Em geral, o medo maior de quem passa pela primeira vez na prisão é ditado pela percepção de riscos iminentes à sua integridade física, moral e psíquica. O medo da violência gratuita e irracional é tão grande quanto o medo do abandono e do isolamento. As experiências vivenciadas durante as fases policial e judicial cristalizam na pessoa a percepção de que a polícia, a justiça e a prisão não sejam instituições confiáveis e de que seus eventuais direitos não serão gratuitamente reconhecidos se adotar posturas meramente passivas. (SILVA, 2001, p.26)

Cabe à Pedagogia enfatizar muito a questão da alfabetização nos presídios brasileiros. Pode-se até mesmo afirmar que os presos, se portadores da escrita e da leitura, lutam pelo respeito a seus direitos. Assim, a escola, ao contrário de outras instâncias da prisão, deve estimular o desenvolvimento social e pessoal do excluído-encarcerado, assim como sua autonomia e maior entendimento do sistema opressor onde está inserido.

Já foi também falado sobre a importância de levar o mundo além dos muros do presídio para o seu interior. Um preso, nesse sentido, diz que “[...] o professor é alguém que pode trazer notícias de fora”. Aí, a Pedagogia Tradicional, com suas relações verticais e sistemas padronizados de “dar aula” deixa a desejar, acentuando o desinteresse do educando. Para Rodrigues (1997), a função da escola no presídio, numa sociedade democrática, é preparar os indivíduos para a vida social e, para isso, há a necessidade de propiciar a reinserção do indivíduo no mundo atual, mas buscando sua ação a fim de transformar a sociedade nele existente.

Logo, a escola na prisão tanto “tem um papel e um conjunto de objetivos e de concepções que devem ser idênticos aos de qualquer escola, como possui um conjunto de práticas e de preocupações próprias, específicas de uma rede escolar de presídios”²⁷

Em pesquisa similar feita por Lourenço (2004), um preso diz: “a finalidade da escola nas prisões, na minha opinião, penso assim que eles deveriam, eles tão tentando, recuperar aquela pessoa no máximo de ajuda que eles puderem dar”. Outro faz uma avaliação mais ampla: “Acho que a ferramenta que o diretor tem pra tá moldando, pra tá melhorando o intelecto daquele preso, daquele que errou lá atrás, essa peça... essa ferramenta, é a educação, é a escola // enfático //. É a escola. A escola que muda todo um curso de uma pessoa, como eu falei pro senhor. Muda o convívio do camarada, muda o linguajar, aquele camarada que... aquele camarada que, eu noto isso aí no dia-a-dia, o camarada que falava em gíria, ele não falava uma frase sem colocar uma gíria no meio... [...]. Mas, conforme ele chegou ali e começou a enfiar a cara nos livros ali, a aprender e teve ali o incentivo, o linguajar do

²⁷ CRISTOV, Luiza H. Teorias da alfabetização, 1993.

camarada, o português dele passou a ser outro, né? E isso também em todos os aspectos da vida dele... né?”

Por último, há os presos que enfatizam o caráter social da prisão. Onofre já afirmava que

a escola visto ser apontada como local de comunicação, de interações pessoais, onde o aprisionado pode se mostrar sem máscaras, afigura-se, portanto, como oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida. (ONOFRE, 2002, p. 174)

Por isso,

ainda que localizada em ambiente violento, repressor e de isolamento, a escola tem um papel a desempenhar. Dessa instituição espera-se: a valorização da autonomia do interno, a problematização de sua existência e a promoção da dignidade dos que ali comparecem sendo propostas diferentes da operação carcerária. A escola não precisa funcionar nos mesmos moldes da dinâmica prisional, podendo, então, desempenhar um papel primordial no resgate na condição de cidadão, sendo o professor sujeito importante no estabelecimento de vínculos que o detento perdeu ao ser afastado da sociedade. Nesse sentido, quaisquer que sejam as funções atribuídas à escola da prisão, os detentos têm dela expectativas positivas, sendo um lugar de vivências interativas, de respeito mútuo, de cooperação e que, no limite, contribui para tornar a pena privativa de liberdade menos dolorida. (ONOFRE, E. (Org.), 2007, p.107)

3.7. POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA NO CÁRCERE

Em 1985, Frei Betto e Paulo Freire deram uma entrevista ao repórter Ricardo Kotscho, que foi publicada no livro intitulado “Essa escola chamada vida”. Nele, ambos dão depoimentos acerca de experiências que tiveram com educação popular, o que, por si só, mostra-se essencialmente interessante, pois permite a passagem da teoria (embora não aquela que se opõe aos fatos, comentada e criticada no capítulo anterior) para a prática propriamente dita, com exemplificações de situações vividas e problemas contornados dentro de determinado contexto, partindo do ponto de vista do oprimido. Mais que isso: Frei Betto, preso durante o período ditatorial, conta algumas experiências que teve com Educação Carcerária.

Um exemplo: leitura bíblica.

Como já dito, a Pedagogia Tradicional, no ensejo de dar ao prisioneiro “ética” ou “moral”, muitas vezes tenta inculcar-lhe alguma crença religiosa. Os primeiros a declaradamente inserirem a educação na prisão foram os franceses e os norte-americanos (não confundir com estadunidenses) no final do século XVIII. Nas propostas administrativas dessas regiões, já se via a pretensão de haver um professor e um educador nas prisões. Os *Quackers*, grupo religioso que organizou as primeiras penitenciárias na América do Norte, em especial nos Estados Unidos, visavam a alfabetizar os internos para que estes pudessem ler a Bíblia e, assim, participar dos cultos religiosos, obrigatórios naquelas instituições.

Frei Betto, ao contrário, tentou fazer a leitura da Bíblia do ponto de vista do oprimido, mostrando a luta de classes das histórias bíblicas e relacionando-as à vida dos presos. Tal prática pode gerar algumas dúvidas, como: vale a pena falar de religião nos cárceres? Não haveria aí um risco de tirar o sujeito de uma prisão e colocá-lo em outra? Resposta definitiva, obviamente, não há. Mas em uma coisa, ao menos, é defensável tal leitura: parte-se da realidade do educando, já que a maioria dos presos vinha de meios agrários de comunidades muito religiosas.

Betto promoveu também grupos de teatro com 40 presos, a fim de, através da peça teatral, criar um processo pedagógico pelo qual os encarcerados pudessem liberar suas subjetividades de todo o sofrimento inerente ao sistema carcerário, afinal

o sistema penitenciário, tal como ele existe na sociedade capitalista, principalmente aqui no Brasil, é extremamente cruel, não só porque confina fisicamente o homem, sem que esse homem possa compreender o problema da liberdade, senão em relação à sua locomoção física, mas ele destrói a subjetividade do homem, no sentido de não lhe oferecer nenhuma possibilidade de racionalização da situação em que se encontra. Por isso que o alimento do preso é a fantasia, a revolta e a maconha. O preso vive disso (FREIRE & BETTO, 1985, p.41).

O encarcerado necessita de uma série de signos de apreensões da realidade do presídio que possibilite que o indivíduo, embora preso fisicamente

ali, não deixe de viver em um determinado sentido; que permita sua liberdade, ao menos, mental.

Mesmo com a imposição desses valores, nota-se que, com o passar do tempo, no decorrer da própria dinâmica escolar, seja possível realizar atividades nas quais os presos vão além dos padrões, seja realizando atividades em grupo, que no início disseram ser impossíveis de acontecer, e, mais ainda, como prova contundente desse fato, foi a realização de dois projetos, num total de 40 estabelecimentos prisionais envolvidos e aproximadamente 6 mil alunos-presos, do Estado de São Paulo, onde os prisioneiros discutiram temas distintos (AIDS, DST's e Direitos Humanos) utilizando técnicas dramáticas, a partir da concepção de Augusto Boal sobre o teatro do oprimido.

Em ambos os momentos, além de terem de trabalhar durante 10 horas com técnicas dramáticas, não só realizaram atividades em grupo, como também se aproximaram, tocaram-se, correram, pularam, gritaram e interpretaram, superando assim toda e qualquer expectativa. [...] Em vários momentos, trocaram (os guardas e os prisioneiros) de papéis, ou seja: prisioneiros assumiram papel do guarda e guardas representaram papéis de prisioneiros. (ONOFRE, E. (Org.), 2007, p.117)

Também nesse caminho, Betto organizou laboratórios de teatro, que consistiam em dar ao preso diferentes papéis dentro de uma mesma cena. Inicialmente, o encarcerado contava o motivo de sua prisão e o crime que o levou ali. Então, Betto pedia ao sujeito que interpretasse a cena, mostrando a ele e aos companheiros como cometeu o ato. Outros presos faziam os papéis da vítima, dos familiares, dos amigos, do delegado, do policial, de todos os envolvidos na cena. Em um segundo momento, invertiam os papéis. Assim, o agressor se via no lugar da vítima, do delegado que o torturou, do policial pressionado ou, até mesmo, do juiz tendo que decidir a pena. Com esse distanciamento, o preso conquistava maior consciência de si e dos outros para com ele; e, como tudo isso era facultativo ao encarcerado, não existia nenhum tipo de desconforto ou opressão quando ele representava, por exemplo, a vítima do crime.

Essa fuga do próprio papel do crime vai na contra-mão do sistema da relação entre poder, direito e verdade, uma vez que o poder não pára de questionar, que "somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade,

somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la²⁸, que há uma institucionalização da verdade.

O educando ou é protagonista do processo educativo ou estamos falando de opressão educativa que, portanto, não é educadora. Ele tem que estar no centro do processo. Professor, acessor, educador, é apenas aquele que vai ajudar a explicitar e a sistematizar aquilo que a vida e o contexto dos educandos fornecem como elemento. A gente ajuda a fazer isso que chamo de “técnica do saca-rolha”. Tirar deles e, depois entrar com a “chave de fenda”, para apertar os parafusos. Uma experiência curiosa: havia um preso chamado Arnaldo, que, mesmo nos dias de maior calor em Presidente Venceslau, sempre andava com uma jaqueta azul de lã, que era do uniforme do penitenciário. Um dia, perguntei a ele: “Arnaldo, por que você nunca tira a jaqueta? Você não sente calor?”. Ele disse: “A razão não é essa. Eu, quando sair daqui, quero ser um grande bandido. Não quero mais ser um desses que estão *abaixo da lei*, quero ser esses que estão *acima da lei*, como Frank Sinatra, que é da Máfia. Você nunca o viu em manga de camisa. Os grandes bandidos só andam de terno e gravata e eu pretendo, lá fora, só andar de terno e gravata. Acho que uma pessoa que mostra os braços é uma pessoa menor, uma pessoa inferior. E toda pessoa importante, que está acima da lei e pode fazer o que bem entende, está sempre de terno e gravata”. (FREIRE & BETTO, 1985, p.44)

A passagem narrada acerca do prisioneiro que queria estar acima da lei remete à sua má auto-análise. Como bem analisa Foucault (1979), no romance policial, raramente se vê o bandido popular. O criminoso costuma ser alguém frio, de uma inteligência fora do comum e o mais curioso e distante da “vida real”: mantém com a polícia um jogo em pé de igualdade.

De toda forma, fato é que o encarcerado comentado na última citação, com a Pedagogia Libertadora através do teatro, desbloqueou-se e se viu enquanto preso “comum”, não como um criminoso de filmes ou romances, alguém que está *acima da lei*.

Muitos presos mostram-se não apenas com bloqueios como o último citado, mas com sérios problemas até mesmo de expressão corporal. Freire e Betto (1985) mostram algumas experiências nesse sentido, trabalhando com o preso, por exemplo, a descontração da palavra, para possibilitar que o oprimido falasse, já que a opressão fez com que ele virasse um indivíduo fechado em si

²⁸ FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade – Curso no Collège de France (1975-1976). 1999.

mesmo e com dificuldades de se expressar para o mundo, um apêndice mudo da máquina, um quieto prolongamento da enxada.

E o que eu fazia? Eu dizia: "Olha, vamos hoje fazer um passeio pelas nossas próprias bocas. Vamos abrir a boca. Mais, mais! Agora, passem a língua em toda a boca. Agora, enfiem a mão direita no céu da boca, na língua, nos dentes, bochecha esquerda, bochecha direita. Agora, com as duas mãos..."

Assim, eles iam tomando consciência de como a boca é um órgão de expressão muito mais do que pensamos e que, em geral, temos pudor, preguiça de usar. (...) De repente, eu estava diante de pessoas que não sabiam nem falar! Eram bloqueadas até na palavra. Não adiantava dizer: "Fala!". Para falar era preciso, primeiro, mostrar que eles dispunham de um sistema de som próprio, orgânico, cuja caixa acústica é a boca. (FREIRE & BETTO, 1985, p.45)

As práticas pedagógicas, porém, continuam muito longe do corpo humano, de sua assunção consciente enquanto corpo pensante. Quando há essa preocupação, porém, como no exemplo citado, por exemplo, mais do que descobrir a boca enquanto objeto de expressão, o oprimido prisioneiro percebia como a opressão o amordaçara; resultado impossível se a Pedagogia Tradicional, ao invés da ação, partisse, como sempre, do discurso. Freire (1985) realça que, se o professor colocar um mapa na parede, os alunos vão apenas olhar; porém, se este mapa for desenhado no chão, eles poderão sentar e andar pelo lugar ali representado.

Em outro curso organizado por Betto na prisão, o diretor o havia advertido: "Olha, vou deixar para os senhores se convencerem de que os presos não querem nada com o estudo. São apenas 'novidadeiros'. Dentro de uma semana, não haverá ninguém em classe, eles não suportam. Já organizei aqui palestras, conferências. Se eles não suportam nem isso, como é que vão suportar aulas?" Fato é que oitenta presos se inscreveram no tal curso e duas classes foram formadas. Quem entrou no curso não teria mais recreio, pois este era das 18 às 20 horas, enquanto aquele era das 18 às 22. Ainda assim, com a ausência de uma Educação Tradicional, os detentos saíam das oficinas, jantavam e iam para a aula.

Antes das explicações, eram feitas experiências, o que maravilhava os alunos, devido à constatação de uma racionalidade científica nos processos e nas coisas. Betto relata que, quando chegou, pediu para os alunos se

apresentarem, porém não da forma convencional (dizendo nome e idade, por exemplo), mas contando um mais amplo histórico de suas vidas, o que já os põe no centro do processo, além de criar uma maior intimidade entre os alunos e entre estes e o educador.

Afinal, uma coisa que “todo mundo sabe é da sua história. Agora, quando você conta a sua história escutando a história de outros, aí você percebe a História – com ‘H’ maiúsculo.”²⁹

²⁹ FREIRE & BETTO. Essa escola chamada vida. 1985

CONCLUSÃO

O que se sabe sobre a realidade carcerária brasileira é ainda confuso e caótico, de difícil percepção, seja quanto às origens ou mesmo quanto ao cenário atual. O que este trabalho tentou mostrar, entretanto, ainda que dentro desse mar de difícil diálogo que constitui o espaço penal brasileiro, logo em seu primeiro capítulo, após uma análise histórica sobre as transformações pelas quais a pena passou, foi a má idéia que é seguir o modelo de tolerância zero adotado pelos Estados Unidos.

Dentro dessa perspectiva de desvalorização da pena pela pena, da punição sem sentido (se é que é possível haver algum sentido em punir a vítima, punir o excluído), há, concomitantemente, a necessidade de desmascarar alguns mitos elitistas, adotados também pela classe média brasileira, como: bandido é mau; pune-se pouco no Brasil; o presídio é bom demais para alguém como um criminoso; roubou porque não trabalha, dentre inúmeros outros.

Vários números mostraram como o Brasil pune muito (sendo o quarto país do mundo que mais prende) e que o sistema penitenciário estadunidense defendido pela classe média brasileira, além de excludente e ineficaz, põe em segundo plano outras instituições sociais, como universidades, escolas, hospitais, etc. Esses números tendem a ser muito piores em um país com uma desigualdade social ainda maior que a dos Estados Unidos, como o Brasil.

Uma vez que a pena não tem sentido por ela mesma, a missão dos cárceres passa a ser, teórica e automaticamente, ressocializar o indivíduo e reinseri-lo no mercado de trabalho, transformando-o em um cidadão dócil e bem adaptado ao mundo capitalista. O sistema penitenciário toma, em geral, para esses fins, a Pedagogia Tradicional como fiel aliada.

A tentativa dos capítulos seguintes foi mostrar como essa Pedagogia Tradicional não serve para um sujeito já segregado e odiado como é o preso. Não se tencionou criar generalizações e estigmas contrários à Educação Tradicional, ou cometer-se-ia o mesmo erro que foi aqui repudiado. Acredita-se, entretanto, que a Pedagogia Libertadora seja a mais coerente para, de fato, reinserir o criminoso à sociedade. Não jogá-lo de volta ao ambiente que ele

negou, lutou contra e, por isso, foi preso; mas permitir sua autonomia, propiciá-lo condições reais para analisar e modificar o que o incomoda, valorizar este incômodo, vencer bloqueios que a opressão lhe impôs.

Para isso, são necessárias mais desmistificações: sobre o risco de trabalhar com um prisioneiro, sua suposta violência intrínseca, sua impossibilidade de reabilitação. Atrás dessas ideologias, há o elitismo e o ceticismo das organizações que se consideram donas de um saber especializado, fechadas a mudanças que elas próprias desqualificam.

Seja qual for a função da escola analisada pelo encarcerado – distrair a mente, preencher o tempo, conquistar melhorias jurídicas, sair das celas, aprender a ler e a escrever, escrever cartas, fazer contas -, ele a vê com desconfiança, mas não necessariamente com maus olhos. É até descrente quanto a ela, mas com razão: ela, provavelmente, foi mais um fator excludente em sua vida e, mais comumente ainda, através da Pedagogia Tradicional. Mas não desconsidera a importância da Educação. Da Educação enquanto prática da liberdade, capaz de interferir, sim, em sua realidade, mas partindo dela, melhorando-a, superando-a, tornando mais humana a vivência da pena – mesmo que o próprio prisioneiro não perceba essa preferência.

A escola na prisão é um ambiente onde as tensões, tão presentes em toda a instituição penitenciária, devem ser minimizadas. Isso significa que a troca de experiências com o professor e os outros alunos deve levá-los a um convívio que não é caracterizado pelo ódio, pela rejeição ou pela vingança. Assim, o cidadão desconstrói sua identidade de criminoso.

Se a propriedade privada é falada exaustivamente pela Pedagogia Tradicional, reforçando as noções de posse daquele que ousou transgredir essa regra (ou tantas outras), a Educação Libertadora deve consistir em uma ferramenta de afetividade e aquisição de um capital que não é roubado, de pertencimento a um lugar, a um grupo ou a grupos, a um momento histórico, político e social.

A escola na prisão não deve se afastar do mercado, evidentemente. O preso vive em um mundo capitalista que o excluiu, mas que terá de entender para estar apto a modificá-lo. Entretanto, a ótica deve ser a ótica do oprimido,

visão esta que propiciará mais um pertencimento, sensação capaz de fazer com que o detento se constitua globalmente, como forma de emancipação.

É claro que não há propostas que envolvam interação, compartilhamento e intersubjetividade que não sejam extremamente complexas e difíceis de executar, mas foram mostrados alguns exemplos de práticas dentro dessa perspectiva. Assim, em uma instituição que, usando a expressão de Onofre (2007), "funciona pelo avesso", como a penitenciária, o objetivo primordial da escola pode ser, então, retomado: a mediação de culturas, saberes e a realidade. Soma-se a essa interposição de viveres o fato de apenas na escola os prisioneiros de diversos pavilhões se encontrarem e, conseqüentemente, haver um momento único de interação de variadas concepções de mundo.

A afinidade é outro fator determinante para a construção do conhecimento por parte do prisioneiro. Esse tipo de relação é raro em relações verticais, como na Educação Tradicional, onde há medo, hierarquia e autoridade. A Pedagogia Libertadora deve, ao contrário, criar vínculos entre o aluno e o professor e entre os próprios alunos, mesmo (e especialmente) em uma instituição repressora como a carcerária, através da valorização, por parte do educador, da dimensão social e interpessoal.

Deve-se repensar a "reeducação" do prisioneiro, uma vez que a educação é um processo contínuo. Presume-se que, se ele será "reeducado", deve-se desconsiderar a educação anterior à prisão e recomeçar do zero (o mesmo problema da dita reinserção). Entretanto, isso, além de cruel, é impossível. Não tem como o encarcerado se livrar de seu passado de opressão, de sua história e sua vida. Aqui, mais uma vez, há ênfase nas relações horizontais, que não considerem o aluno um sujeito passivo no processo educativo, mas, sim, alguém que voltará para o mundo externo e tem o potencial de mudar aquilo que o incomoda.

Da mesma forma, é complicado falar de ressocialização quando a socialização é também uma ação constante. Apesar de o discurso oficial defender a instituição carcerária como ambiente de reabilitação dos detentos, as marcas principais ainda são a ordem, a disciplina e a anulação do sujeito, sendo assim, como já comentado, a ressocialização apenas um discurso de

mascamamento da realidade punitiva e excludente do sistema penitenciário, que visa a um forjado acomodamento por parte do preso.

A prisão, porém, continua sendo um meio legitimado de controle e delimitação da criminalidade, mesmo perante seu visível fracasso ao tentar reabilitar o criminoso. Essa ressocialização, portanto, passa a se referir muito mais a uma adaptação desses indivíduos sujeitados às leis da instituição.

A educação voltada ao sujeito preso deve sempre levar em conta que seus educandos são “adultos e, além disso, estão cumprindo pena de privação de liberdade. Duas condições que interferem de maneira decisiva no planejamento de qualquer processo que se pretende caracterizar como educativo”.³⁰

Outro dado muito importante é quanto ao fator de a maioria dos prisioneiros preferirem o trabalho à educação, fato muito influenciado por o primeiro, ao contrário da segunda, propiciar a possibilidade de remissão da pena. Desconsiderando-se a remissão, a questão aqui também se refere à maior rapidez de resposta do trabalho. Este oferece o alimento e a educação oferece o sentido.

Mais que ao sentido, entretanto, os presos associaram a educação, na maioria das vezes, às boas maneiras, ao enquadramento, sendo eles, no final das contas, também vítimas dessa ideologia da Pedagogia Tradicional, oriunda do fracasso da escola para com eles. Tanto isso é verdade que, em alguns momentos da pesquisa de Leme (2002), muitos alunos associavam o bom professor àquele que “enche a lousa de matérias”, sem notarem que, em diversas vezes, nada daquele conteúdo tinha a ver com suas realidades, o que propicia um desconhecido descontentamento com a escola.

São, afinal, a exclusão e o aniquilamento do “eu” do encarcerado, tão combatidos por esse trabalho, também características da punição da alma pós-Revolução Francesa, que Foucault (1975) estudou, contrapondo-a à pena corpórea do período medieval.

³⁰ LEME, José Antonio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios, 2002. In: ONOFRE, E.M.C. (Org.). Educação escolar entre as grades, 2007.

Fato é que estudar a Pedagogia Carcerária não é fácil, não é simples e incomoda. Incomoda os defensores da prisão, incomoda aqueles que vêem a Educação Tradicional como única forma de relação pedagógica (e também, ainda que menos, aqueles que pregam por uma Educação Libertadora, porém praticam o contrário). Mas é necessário. É preciso reinserir o prisioneiro e, mais que isso: repensar o porquê de ele estar preso (como tantos já foram ao longo da História, após quebrarem regras da época, sendo hoje enaltecidos pela ciência e pela sociedade pós-moderna). A educação pode e deve reparar essas injustiças tão típicas de um mundo e, particularmente, de um país como o nosso.

O olhar voltado à Educação Carcerária, em suma, deve ser um olhar que respeite as instituições penitenciárias, mas respeite, acima de tudo, as relações pedagógicas de autonomia. É um olhar que deve encarar os fatos, mas sem perder de vista a busca pela melhoria do futuro, superando a postura ingênua, que não quer olhar sem enxergar, mas, sim, revelar os equívocos, os mitos segregadores, construir, quiçá, um novo paradigma de educação para oprimidos presos.

Se há comprometimento com a mudança, necessariamente deve-se repensar a educação nos presídios. Afinal, "navigare necesse; vivere non est necesse".³¹

³¹ "Navegar é necessário; viver não é necessário". Pompeu, general romano, 106-48 a.C. Frase célebre dita aos marinheiros, amedrontados, que se recusavam a viajar durante a guerra.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. *Notas Sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.
- BARZOTTO, Luis Fernando. *Modernidade e Democracia*. In: Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito. São Leopoldo, UNISINOS, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *A Liberdade*. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.
- _____. *Globalização: As conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BECCARIA, Cesare Bonesana Marchesi de. *Dos Delitos e Das Penas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1998.
- BIRMAN, Joel. *Mal-Estar na Atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.
- BLUMSTEIN, Alfred, "Prisons: A Policy Challenge" (2002) In *Crime: Public Policies for Crime Control* (James Q. Wilson and Joan Petersilia, eds.) ICS Press.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRANT, V.C. *O trabalho encarcerado*. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- BUCHHOLZ, Todd G. *Novas Idéias de Economistas Mortos: O moderno pensamento econômico*. São Paulo: Tama, 1989.
- CAPELLER, Wanda. O Direito pelo avesso: análise do conceito de ressocialização. In: *Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde*. São Paulo: 2(2):127-134, 1985
- CARVALHO, Salo de. & WUNDERLICH, Alexandre (Org.). *Diálogos Sobre a Justiça Dialogal: Teses e Antíteses sobre os Processos de Informação e Privatização da Justiça Penal*. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2002.

- _____. *As Reformas Parciais no Processo Penal Brasileiro*. In: *Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito*. São Leopoldo, UNISINOS, 2001.
- COMPARATO, Fábio Konder. *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. 2. ed. São Paulo, 2001.
- CRISTOV, Luiza H. Teorias a alfabetização. In: MAIDA, J.D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: FUNAP, 1993.
- DONZIGER, Steven R., ed. 1996. *The Real War on Crime: The Report of the National Criminal Justice Commission*. New York: HarperPerrenial.
- DRUCKER, Peter. *A nova sociedade*: 1950.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FAUGERON, Claude. 1995. *Prisons et politiques penitentiaires*. Paris: Documentation française.
- FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- _____. *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, ed. Graal, 1995
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE & BETTO. *Essa escola chamada vida*. Ática, 1985.
- FREUD, S. Análise terminável e interminável. 1937. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.247-88. v.23.
- FROMM, Erich. *Marx y su concepto de hombre*: 1997.
- GADOTTI, M. Palestra de encarceramento. In: MAIDA, M.J.D. (Org.). *Presídios e educação*. São Paulo: FUNAP, 1993.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. 3. ed. São Paulo: Perpectiva, 1990.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação e trabalho como propostas de políticas de execução penal. In: *Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos*, n. 19 jul. de 2006. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Porto: Porto Editora, 1996.
- LEITE, José Ribeiro. *Educação por trás das grades: uma contribuição ao trabalho educativo, ao preso e à sociedade*. 1997. Dissertação (mestrado) – UNESP, Marília, São Paulo.
- LEME, José Antonio Gonçalves. A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios, 2002. In: ONOFRE, E.M.C. (Org.). *Educação escolar entre as grades*, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- LOURENÇO, Arlindo da Silva. As regularidades e singularidades dos processos educacionais no interior dos presídios e suas repercussões na escolarização de prisioneiros. In: ONOFRE, E.M.C. (Org.). *Educação escolar entre as grades*, 2007.
- MANNHEIN, Karl. 1982. *Sociologia*. Org. Foracchi. São Paulo: Ática
- MARTINS, José Salgado. *Preparação à Filosofia*. Porto Alegre: Globo, 1969.
- MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: 1968
- MELLO, G.N. *Educação escolar – paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Cortez, 1987.
- MORIYÓN, F. G. (Org.) (1989) *Educação Libertária*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- NOGARE, Pedro Dalle. *Humanismos e Anti-Humanismos: Introdução à Antropologia Filosófica*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ONOFRE, E. (Org.). *Educação escolar entre as grades*, 2007.
- _____. *Educação escolar na prisão para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado*, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP.
- PONTES DE MIRANDA, *Democracia, Liberdade, Igualdade: Os três Caminhos*. Campinas Bookseller, 2002.
- _____. *Introdução à Política Científica*. Rio de Janeiro: Forense, 1983.
- POPPER, Karl. *A lógica da descoberta científica*. 1959.
- PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. *Educação de adultos e presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas*

- de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- RODRIGUES, N. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente da educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O Contrato Social*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SANDRONI, Paulo (org.). *Novo Dicionário de Economia*. São Paulo: Best Seller, 1994.
- SANTOS, Silvio dos. A educação escolar na prisão sob a ótica dos detentos. In: ONOFRE, E.M.C. (Org.). *Educação escolar entre as grades*, 2007.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.
- SAVIANI, Demerval. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (org.). *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SENNETT, Richard. *Carne e Pedra - o corpo e a cidade na civilização ocidental*, São Paulo: Record, 2003, p. 71.
- SILVA, Roberto da. *A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP.
- SORCI, Almeida. *Caderno Juízes para a Democracia*, ano 5, n. 21, p, 22, jul./set. 2000.
- SYKES, G.M. *The society of captives: a study of a maximum security prison*. New Jersey: Princeton University Press, 1999.
- THOMPSON, Augusto F.G. *A questão penitenciária*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- VIRILIO, Paul. *O Espaço Crítico*. Rio de Janeiro: ed. 34, 1999.
- WACQUANT, Loïc. A Ascensão do Estado Penal nos EUA. In: *Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.
- _____. *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Punir os Pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Revan, 2004.
- Whitehead, A.N. *Os objetivos da educação e outros ensaios*: 1957.

WIEACKER, Franz. *História do Direito Privado Moderno*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
 Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
 Escola de Educação - EE
 Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: MARCELO MAIO COELHO / 20042351507

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:

PEDAGOGIA CARCERÁRIA: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO
 PARA ALÉM DO CÁRCERE

ORIENTADOR(A): SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: MARIA ELENA VIANA SOUZA

Nota: 10,0

Considerações:

O trabalho desenvolvido pelo aluno Marcelo, além de ser atendido plenamente a todos os requisitos exigidos pela instituição e pelo meio acadêmico, como um estudo científico, demonstra a "coragem" do aluno em desenvolver um tema que, como ele mesmo diz, está carregado de "unidades elitistas" (pene-se pouco no Brasil)". Como ele diz também "estudar a Pedagogia Carcerária não é fácil, não é simples e incômoda" e muito. Parabéns, Marcelo pela sua dica e pela coragem e pela qualidade do seu trabalho.

DATA: 15/07/2008

Assinatura: Maria Elena Viana Souza

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: SANDRA ALBÉRVAZ

Nota: 10,0 (dez)

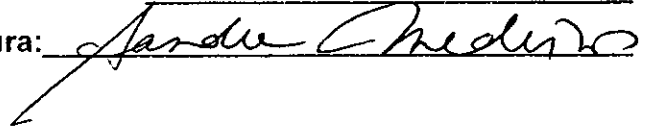
Considerações:

A monografia de Marcelo foi produzida com rigor e talento. Ele escreve com primor e mostra, sem sombra de dúvida, um texto autoral de qualidade.

Foi uma grande satisfação trabalhar com o Marcelo. Recomendando que dê o passo para cursar o mestrado.

Data: 14.07.2008

Assinatura:



TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

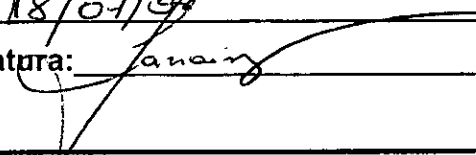
Nota: 10,0

Considerações:

Excelente trabalho, não só quanto à forma, mas, principalmente, quanto ao conteúdo.

Data: 18/07/08

Assinatura:



RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
10,0	10,0	10,0	10,0