

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELAINE REGINA DA SILVA

**EDUCAÇÃO PRISIONAL: preconceito, potencial (de)formativo e
ressocialização**

GOIÂNIA
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Elaine Regina da Silva

Título do trabalho: EDUCAÇÃO PRISIONAL: Preconceito, potencial (de)formativo e ressocialização

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Elaine Regina da Silva
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

[Assinatura]
Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 26 / 09 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

ELAINE REGINA DA SILVA

**EDUCAÇÃO PRISIONAL: preconceito, potencial (de)formativo e
ressocialização**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura e Processos Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Rosa da Silva Zanolla.

GOIÂNIA

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

DA SILVA, ELAINE REGINA

EDUCAÇÃO PRISIONAL: Preconceito, potencial (de)formativo e ressocialização [manuscrito] / ELAINE REGINA DA SILVA. - 2018. LXXXVI, 86 f.

Orientador: Prof. SILVIA ROSA DA SILVA ZANOLLA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

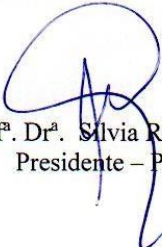
Bibliografia.

Inclui siglas.


1. Educação. 2. Emancipação. 3. Violência. I. ZANOLLA, SILVIA ROSA DA SILVA, orient. II. Título.

CDU 37


ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ELAINE REGINA DA SILVA – Aos vinte e seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezoito (26/09/2018), às 9h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof^º. Dr^ª. **Silvia Rosa da Silva Zanolla**, orientadora, doutora em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela USP; Prof^º. Dr^ª. **Estelamaris Brant Scarel**, doutora em **Educação** pela UFG e Prof^º. Dr^ª. **Rita Márcia Magalhães Furtado**, doutora em **Educação** pela UNICAMP, para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“EDUCAÇÃO PRISIONAL: Preconceito, potencial (de)formativo e ressocialização”** em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Elaine Regina da Silva**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof^º. Dr^ª. Silvia Rosa da Silva Zanolla que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da dissertação. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof^º. Dr^ª. Silvia Rosa da Silva Zanolla
Presidente – PPGE/FE/UFMG



Prof^º. Dr^ª. Estelamaris Brant Scarel
Membro – PUC/GO



Prof^º. Dr^ª. Rita Márcia Magalhães Furtado
Membro – PPGE/FE/UFMG

Para todos que se sentiram, sentem e, infelizmente, ainda se sentirão sem saída...

AGRADECIMENTOS

À Centelha maior, força absoluta que me guia, rege e me faz partir sem receios nos avanços outrora almejados.

À minha mãe, Maria, fonte incentivadora de cada passo rumo à educação.

À minha filha, Vitória, que me faz compreender que a caminhada pode ser dura, porém (des)necessário o endurecimento para enfrentá-la.

À professora Dr.^a Silvia Rosa da Silva Zanolla, por demonstrar a cada dia que àquilo em que acreditamos precisa ser vivido, compartilhado e incutido para ter sentido.

À professora Dr.^a Rita Márcia Magalhães Furtado, por ser fonte inspiradora em cada instante vivenciado neste processo.

À professora Dr.^a Diane Valdez, por permitir o primeiro contato no intitulado *stricto sensu*.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Violência, Infâncias, Diversidade e Arte (NEVIDA), por acolher tão calorosamente a todos e, principalmente por manter discussões tão fiéis a bases epistemológicas da linha.

Aos colegas da pós-graduação, Alana, Anne, Daiana, Jussimária, Lídia, Lucília, Márcia, Murilo, Rômulo e Welma por incentivar, colaborar, compartilhar em muitas etapas dessa busca acadêmica.

Às Instituições de Ensino em que trabalho, CEJA Dom Bosco, Escola Municipal Valdivino Silva Ferreira, Faculdade de Iporá, por flexibilizar meus horários para que essa etapa de qualificação profissional fosse realizada.

Ao Presídio de Iporá, por permitir a extensão do CEJA Dom Bosco, assim sendo viés primordial desencadeador dessa pesquisa.

Aos amigos, Aurélio, Eliane, Fernando, José Teixeira, Kaio, Kênia, Lucimar, Núbia, Olímpia, Sandra, Silda, Sônia, Vilma, Wilian e outros mais que contribuíram no ambiente de trabalho, nas rodas de conversas, nas discussões pretenciosas ou despretensiosas a respeito dessa pesquisa.

À minha grande amiga, Marilda, por compartilhar os bons e maus momentos vivenciados nesses anos de estudo.

À minha família, que sempre demonstrou admiração pelo empenho e zelo que tenho por minha profissão e, em especial ao meu irmão, Cleudimar, que sempre “sonhou” em ver-me obtendo tal título.

“Ninguém sabe verdadeiramente o que é uma nação até que tenha estado dentro de suas prisões. Uma nação não deve ser julgada pela forma como trata seus cidadãos mais elevados, mas seus menos queridos”.

Nelson Mandela - Long Walk to Freedom – 1994

RESUMO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e ao Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA/UFG/FE). Sua natureza metodológica foi teórico-bibliográfica e teve por objetivo compreender os impactos ou não do processo educacional ministrado aos reeducandos em uma unidade prisional do Estado de Goiás, para discutir o quanto a educação, como meio, é capaz de restituir, efetivamente, o reeducando para a sociedade. Para tanto, tornou-se necessário abordar as categorias trabalho, educação, preconceito, violência, sistema prisional, indivíduo, sociedade, barbárie, ressocialização e emancipação. Nesse processo, o aporte teórico contou com os autores Adorno e Horkheimer (1985), Marx (2008), Foucault (1999; 2005), Freud (2012), Crochik (1997), Costa (1985), Zanolla (2007; 2012), entre outros. A partir da busca pelo entendimento dessas categorias mencionadas, iniciou-se uma reflexão acerca da educação ministrada em uma Unidade Prisional, bem como da composição histórica da questão carcerária enquanto segregação de indivíduos, que não se adequam às normas impostas pela sociedade. Foi importante perceber a história da carceragem em épocas distintas, com evidência para o capitalismo, quando culminou a discussão acerca das relações produtivas estabelecidas pela inegável busca pelo lucro. Pôde-se perceber, nesse cenário, a elaboração do pensamento sobre o papel da educação na sociedade capitalista e a possibilidade do empreendimento da crítica ao capitalismo, com base na Teoria Crítica da Sociedade como mediadora das reflexões.

Palavras-Chave: Educação. Emancipação. Violência.

ABSTRACT

The present work is linked to the research line Culture and Educational Processes of the Federal University of Goiás Post-Graduation Program in Education and to the Nucleus of Studies in Education, Violence, Childhood, Diversity and Art (NEVIDA/UFG/FE). The research was of theoretical-bibliographic methodological nature and aimed to understand the impacts or not of the educational process that is given to reeducators in a prison unit of the State of Goiás to discuss how education as a means is able to effectively restore the re-educating society. For this it became necessary to approach the categories work, education, prejudice, violence, prison system, individual, society, barbarism, resocialization and emancipation. For this understanding was sought the authors Adorno and Horkheimer (1985), Marx (2008), Foucault (1999; 2005), Freud (2012), Crochik (1997), Costa (1985), Zanolla and others. From the search for the understanding of these categories mentioned, the beginning of a reflection about the education given in a Prison Unit, as well as of the historical composition of the prison issue as segregation of individuals that do not conform to the norms imposed by the society. It was important to note the history of the jail at distinct times with evidence for capitalism, when the discussion about the productive relations established by the notorious search for profit culminated. In this scenario we could see the elaboration of the thinking about the role of education in capitalist society and the possibility of undertaking the critique of capitalism based on the Critical Theory of Society as mediator of the reflections.

Key-words: Education. Emancipation. Violence.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederao Nacional da Indústria

CNJ – Conselho Nacional de Justia

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FE – Faculdade de Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEVIDA – Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte

ONU – Organização das Nações Unidas

PEESP – Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
O SISTEMA PRISIONAL NAS RELAÇÕES PRODUTIVAS.....	21
1.1 O trabalho na constituição do indivíduo e da sociedade.....	21
1.2 O papel da prisão para o indivíduo e a sociedade	36
1.3 A educação na formação do indivíduo e da sociedade	44
CAPÍTULO II	
RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL	
52	
2.1 Educação formal e a repetição da exclusão	59
2.2 Educação prisional e legislação	62
2.3 Preconceito, violência, barbárie, educação e emancipação.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	82

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento.

(FOUCAUT, 1999. p. 8)

INTRODUÇÃO

Nenhum fato é isolado na história. Há recorrências intrínsecas atemporais, a julgar pela epígrafe ora exposta, abrindo e/ou reabrindo feridas nem tão retilíneas, nem tão obtusas, porém extremamente profundas, que se configuraram necessárias para a pesquisadora que tem como propósito compreender os impactos ou não do processo educacional aos reeducandos em uma unidade prisional do Estado de Goiás, na intenção de discutir o quanto a educação, como meio, é capaz de tecer pontes para que o reeducando, quando de volta à sociedade, seja partícipe dela e que a sociedade o aceite sem rotulações. Assim, tais discussões propiciam à pesquisadora uma atitude de revisão de suas bases conceituais acerca do campo de formação para uma reformulação dos conceitos e compreender que o processo de investigação científica jamais deixará de se fazer presente doravante, pois já se configurou como um aprendizado.

É preciso iniciar dizendo que há a crença na educação por parte desta pesquisadora, que ao longo de 18 anos na docência muitos erros foram cometidos, mas também, há a certeza que a educação a constitui enquanto sujeito na sociedade. E, mais uma vez, acredita que está no caminho para menos erros cometer. A experiência docente na prisão abalou suas estruturas. O contato com “criminosos”, mas pessoas, despertaram sensações, sentimentos, e reflexões outrora desconhecidos. Incitou desejos por conhecimentos epistemológicos ainda não experienciados.

Foi no dia 11 de agosto de 2010, às 8h de uma quarta-feira branca, que estava pela primeira vez diante do portão do presídio da cidade, que até então a rua paralela era o único acesso que tivera daquele prédio. Ao portão se abrir tivera seus pertences pessoais recolhidos e uma agente a vistoriou. Nunca havia passado por uma vistoria, suas mãos não chegaram a tocar seu corpo, mas a intimidade daqueles gestos a intimidaram e a rigidez se fez presente em cada centímetro do seu corpo.

Fora convidada a entrar, passar em um corredor entre grades, que de cada lado via-se braços e ouvia-se vozes. Ouviu seu nome foi isso? Um gelo percorreu sua coluna. Não foi engano. Uma porta, que depois me apresentaram como cancela foi aberta e a pediram para esperar lá dentro, trancada. As sensações já

eram inexplicáveis, mas em seguida com um barulho de passos retornou à realidade quando viu a porta, quer dizer, a cancela se abrindo para que “seus alunos” entrassem na sala de aula. Trêmula tentou acompanhar cada um dos que entravam para a aula de Língua Portuguesa. Aquela aula que havia preparado para alunos do ensino médio, com uma belíssima introdução à linguagem, explicando a diferença entre letra e fonema etc e tal. Aquele gelo que havia sentido na coluna tornou-se cortante, foi potencializado quando ouviu “Bom dia professora!”, mas não ouviu apenas um, ouviu cinco vezes a saudação com seu nome, com tamanha intimidade que só não desmontou porque sempre precisou ser forte e não seria ali, diante daquela recepção tão calorosa que fraquejaria. Então contou 09 alunos naquela cela de aula e dentre eles 05 a conheciam. Mas era a primeira vez que colocara os pés do lado de dentro daqueles muros tão altos, mas não era a primeira vez que as condições de professora e alunos se davam, pelo menos aos cinco imediatamente reconhecidos.

Sim, a pesquisadora os conhecia. Afinal já iam 11 anos de magistério. Éramos velhos conhecidos e os chamou pelos nomes, aos demais nem precisei me apresentar, fui apresentada pelos “meus alunos”. A aula preparada com riqueza de detalhes para onde foi? Não se sabe ao certo até hoje precisar, mas ali entre aquelas paredes ela não reinou naquele dia. A aula daquele dia foi de volta ao passado. Professora, a senhora lembra aquele dia que não fiz a tarefa e falei que minha avó havia “pitado” a folha do meu caderno? Professora, a senhora lembra daquela gincana que eu bebi ovo cru? Professora, a senhora lembra... Nossa! Quantas recordações! E do nada um sinal de batida indica que o horário havia terminado, então um “Ah não, mas já?” que foi a expressão mais linda de toda sua profissão até aquele momento.

Em fila, da mesma forma como entraram, “os alunos” saíram da cela de aula dizendo até a próxima aula professora, que ainda ficara trancada por algum tempo até que a revista de volta às celas fosse feita em cada um dos apenados. O tempo se passou sem que se dessa conta e a pesquisadora apenas se perguntava onde ela havia errado?

A pergunta ainda não foi respondida completamente, mas a forma de lidar com tudo que ela representa está sendo processualmente encaminhada para que

tenha menos impacto. Daí surge a “Teoria Crítica da Sociedade” enquanto “meio” para as reflexões impostas a partir daquele dia 11 de agosto de 2010.

A violência tem se manifestado de modo crescente na sociedade. Diariamente os noticiários não se furtam em mostrar cenas de crimes nas suas mais variadas formas, acentuando a ira e insuflando a barbárie entre os indivíduos, que cada vez mais se prendem em mundos particulares e vazios promovidos pela segregação cultural e econômica da globalização.

Contudo, não há evidências da preocupação em relação às consequências da violência à saúde dos indivíduos, o que revela não um olhar real para o humano, e sim a disseminação da proposta de sua adaptação à própria ordem que os adocece. Parece um determinismo social de modo linear, não dialético; pois é a redução da realidade a termos operacionais, condição para a submissão do pensamento à ideologia burguesa, presente desde o surgimento do capitalismo presente na sociedade que julga indiscriminadamente o indivíduo, especificamente aqui, o aprisionado.

Assim, a base teórica desta pesquisa relaciona o homem, enquanto indivíduo dotado de direitos, em constituição e membro da sociedade. Com bases ancoradas para além dos expoentes da Teoria Crítica da Sociedade, Adorno e Horkheimer (1985); contou também com Kant (2008), Freud (2012) e Freire (1987). No que se refere à história e às relações sociais, as obras de Marx (2008), Foucault (1999; 2005) e Baumam (1998), Crochik (1997), Costa (1985) e Zanolla (2007;2012) serviram de aporte. Essas referências possibilitaram discussões no campo da violência, preconceito e análise da sociedade, mediadas pela educação.

No entanto, a pesquisa, por se tratar de instituições como escola e presídio, contou com textos baseados na legislação e, também, com pesquisas anteriores referentes ao tema. Assim, um documento importante foi o CNE (2010) em que apresenta a Resolução n. 2 de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais. Souza (2015) desenvolveu pesquisa em nível de pós-graduação com o tema “Entre grades e trancas” na Universidade da Bahia e ofereceu indicação de metodologia de investigação do tema que é comum a esta

pesquisa. Ainda pode ser citada a pesquisa de Dias (2015) com o tema “Educação Formal Pública em Espaços Prisionais no Brasil”, que realizou uma densa revisão bibliográfica acerca da produção acadêmica em nível de pós-graduação sobre educação escolar empreendida em unidades prisionais no Brasil. Nascimento & França (2017); Freire (2017); Lima, Sousa & Lima (2017); e Meira & Monteiro (2017) produziram relatórios no âmbito do Grupo de Trabalho nº 16 cujo tema é educação, ressocialização e prisão, do 3º Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão sediado pela Universidade Federal do Pernambuco no ano de 2017 e garantiu atualização das fontes para esta pesquisa.

Os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade¹, suas análises sobre violência, o preconceito, a barbárie, a formação ou deformação oriundas da educação, sendo ela formal ou não, corroboraram para as discussões aqui aventadas. O objeto deste estudo foi o indivíduo encarcerado, que passa pela educação dentro da unidade prisional e retorna à sociedade, bem como a forma com a qual é recebido e, também, de que maneira ele se porta. Essa temática foi escolhida porque se tornou sustentáculo que perpassou muros, celas e adentraram a uma Unidade Prisional², *locus* profícuo às discussões inerentes à sociedade, que é a parte essencial em que se estabelecem as relações intrínsecas a esses indivíduos.

De acordo com Freitag (1986) com o termo “Escola de Frankfurt” procura-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, que na década dos anos 20 permaneceram à margem de um marxismo-leninismo “clássico”, seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante e partidária. Os pensadores da teoria crítica frankfurtiana, em suas pesquisas, constataram que o indivíduo do mundo burguês, destituído é arremessado para uma realidade conflitante com a materialidade técnica em que a estreita relação apenas com o que produziria lucro, com o passar do tempo viu-

¹ Cf. Horkheimer (1991) a Teoria Crítica se ocupa em compreender o homem em todas as suas possibilidades de relações no que se refere à sua constituição enquanto ser social. “Para a Teoria Crítica, não se trata apenas dos fins tais como são apresentados pelas formas de vida vigentes, mas dos homens com todas as suas possibilidades [...] a Teoria Crítica não almeja de forma alguma apenas uma meta aplicação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (HORKHEIMER, 1991. p. 70).

² Desde 2010 a pesquisadora ministra aulas da área de Linguagens na segunda e terceira etapas da Educação de Jovens e Adultos para apenados em uma sala de aula, que é extensão de um Centro de Educação de Jovens e Adultos em uma Unidade Prisional.

se objetificado, pois ele não se reconhecia fora da fábrica, ou seja, das relações produtivas.

[...] os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema, no coletivo. São as condições concretas do trabalho na sociedade que força o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar (ADORNO & HORKHEIMER, 1985. p. 42).

Sendo assim, torna-se evidente a usurpação de identidade do indivíduo, no caso apresentado pelos autores, o trabalhador, mas que se pode referir a qualquer indivíduo integrante das classes oprimidas na sociedade do trabalho.

Isso reforça comportamentos como narcisismo que, segundo Freud

vem da descrição clínica para designar a conduta em que o indivíduo trata o próprio corpo como se este fosse o de um objeto sexual, isto é, olha-o, toca nele e o acaricia com prazer sexual, até atingir plena satisfação mediante esses atos. Desenvolvido a esse ponto, o narcisismo tem o significado de uma perversão que absorveu toda a vida sexual da pessoa, e está sujeito às mesmas expectativas com que abordamos o estudo das perversões em geral. (FREUD, 2012a. p. 14)

De acordo com Abbagnano (2007) o fetichismo é a crença no poder sobrenatural ou mágico de certos objetos materiais. Mas, geralmente, atitude de quem considera animados os objetos materiais, os tipos de religião ou de filosofia baseados nessa crença. A sublimação, segundo Freud (2012), é um processo atinente à libido objetal e consiste em que o instinto lança-se a outra meta, distante da satisfação sexual; a ênfase recai no afastamento ante o que é sexual. Por sua vez, pseudoformação, com base em Adorno (2004), é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, mediante a qual se alcançava exclusivamente aquela síntese da experiência na consciência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Uma falsa formação. E a alienação, de acordo com Marx e Engels

é um poder social, quer dizer, uma força produtiva multiplicada que é devida à cooperação dos diversos indivíduos, a qual é condicionada pela divisão do trabalho, não se lhes apresenta como o seu próprio poder conjugado, pois essa colaboração não é voluntária e sim natural, antes

lhes surgindo como um poder estranho, situado fora deles e do qual não conhecem nem a origem nem o fim que se propõe, que não podem dominar e que de tal forma atravessa uma série particular de fases e estádios de desenvolvimento tão independente da vontade e da marcha da humanidade que é na verdade ela quem dirige essa vontade e essa marcha da humanidade (MARX E ENGELS, 1999. p. 49).

Esses conceitos permeiam as categorias que serão analisadas nesta pesquisa, com base no que ocorre na sociedade, com os indivíduos, a educação e a educação prisional. Ainda, outros conceitos que a psicologia freudiana corroborou para a compreensão das relações postas e que são fundamentais para entender os processos de barbáries sofridas e/ou cometidas ao longo da civilização, o que faz com que a relação sujeito e objeto desencadeia-se na busca pelo conhecimento.

Adorno e Horkheimer (1985) apontam, como fator da busca pela emancipação, a tomada de consciência, ao contrário da pseudoconsciência que, segundo Zanolla, é um conceito que

Adorno retoma o pensamento marxista quando afirma que as condições concretas do trabalho traduzem um sujeito conciliado com a realidade, conformado, iludido pela ideia de uma falsa consciência, ou melhor, comprometendo a constituição do sujeito ao postular a pseudoconsciência, uma inversão do sentido da consciência à alienação. Esse fenômeno tornou-se mais evidente a partir do advento do liberalismo e tende a se ampliar a partir da segunda guerra mundial com o triunfo do individualismo (ZANOLLA, 2012a. p. 6).

A apreensão da natureza e a utilização de seres mitológicos como significado para o que ainda não possuía explicação, sempre foi arma de dominação; então, a proposta advinda com a industrialização, a segregação, a individualização, a automatização potencializou aquele modelo antigo de “arma”, para manipular e manter, sob controle, a grande massa. E o sistema prisional não está fora das relações produtivas.

Assim, com base nessa exposição, este relatório de pesquisa organizou-se de modo que foi possível apresentar o objeto pesquisado que é a educação prisional com vista em seus efeitos no processo de formação e restituição do indivíduo aprisionado à sociedade. No primeiro capítulo, com base em Foucault (1999; 2005), Adorno (1995) e Freire (1987) realizou-se um relato histórico sobre o sistema prisional nas relações produtivas. Abordou-se a constituição de crime e

da pena, passando desde as imputadas à tortura do corpo físico até o cerceamento da liberdade e a imposição do trabalho escravo. A função do trabalho, para quem, como ele serviu e serve na sociedade, bem como o papel da prisão e da educação para o indivíduo e a sociedade, foram assuntos abordados sob a ótica da criticidade.

Já no segundo capítulo foi realizada uma análise documental dos textos de leis, decretos e resoluções, histórica e conceitual com base em Adorno (1995; 2010) e Freire (1987; 1997) quando se procurou relacionar educação formal e educação prisional, buscando elementos constitutivos às especificidades de ambas. O papel da educação formal na formação do indivíduo e da sociedade, a partir da análise conjuntural e a questão da exclusão que, geralmente, atinge a educação formal aumentando o número dos encarcerados, subprodutos e produtores da violência social naturalizada.

Destarte, o grande desafio desta pesquisa, foi analisar a educação formal em espaços prisionais, a fim de descobrir a quem ela destina-se, quais impedimentos enfrenta, sua função formadora e/ou deformadora, a relação dos indivíduos aprisionados com a violência e com o preconceito. Por fim, ficou evidente, com base nas análises sobre o papel da educação prisional, que se a educação, postulada por Adorno (1995; 2005) e Freire (1987; 1997), ocorresse de fato, proporcionaria ao indivíduo, saberes propícios para sua emancipação. No entanto, verificou-se uma série de fatores que precisam ser revistos para a formação eficaz dos indivíduos, visando à socialização, enquanto crianças, e restituição à sociedade, se são jovens e adultos com desvio de conduta.

CAPÍTULO I

O SISTEMA PRISIONAL NAS RELAÇÕES PRODUTIVAS

Quando saí da prisão, senti que era a minha missão libertar os oprimidos e os opressores.

Nelson Mandela – Discurso inaugural – 1994

O objetivo desse capítulo foi compreender o sistema prisional analisando as categorias sistema prisional, trabalho e educação. Para tanto, tem-se a necessidade de elevar o entendimento da função do sistema prisional na sociedade.

Sendo assim, Foucault (2005), para conceituar a prisão, estabelece uma relação entre as leis naturais e as leis positivas. As leis naturais, com base no princípio aristotélico são aquelas que naturalmente estão contidas no indivíduo como parte de constituição enquanto racional. Já as leis positivas são deliberadas e sancionadas pelo poder político nos sistemas específicos e atendendo necessidades no decurso da história da sociedade. Para o autor, a lei tão somente precisa representar o que é de interesse da sociedade e repreender o que é nocivo. Nesse contexto, o crime, constitui-se nas atitudes rejeitadas pela sociedade, não somente no argumento religioso, mas do ponto de vista do argumento social em que se carece de preservação da sociedade.

Entre os séculos XVII e XVIII, segundo Foucault (2005, p. 98), a punição para os crimes, prevista em leis, era a condenação à morte, à fogueira, esquartejamento, marcação, banimento, pagamento de multa etc.. Nota-se que a prisão, nesse contexto, não se configurava em punição. Já no séc. XIX, em práticas extrajudiciais, uma forma de controle social era estabelecida em grupos, quando necessário, mediante o cumprimento de uma carta de prisão emitida pelo rei em que o condenado não sofria outra pena além da prisão por tempo inicialmente indeterminado. Dessa forma, verificou-se a institucionalização de um lugar específico para o recolhimento dos chamados “devedores” da justiça e, conforme o código vigente de cada país em cada época, a eles eram imputados uma pena, um tempo de encarceramento.

Foucault (1999) percebe que no final do século XVIII na França, houve uma alteração no tratamento aos criminosos. Nessa obra, o autor cita o suplício de

Damiens, um blasfemador que assassinou o próprio pai. Na sequência, apresentou a rotina de uma penitenciária. No suplício de Damiens, houve humilhação pública porque o criminoso, em praça pública, estava nu, somente de camisola, carregando uma tocha acesa de aproximadamente novecentos gramas. Houve tortura da seguinte ordem

atenazado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento (FOUCAULT, 1999. p. 8).

A tortura, portanto, tinha o objetivo de o criminoso tomar consciência da barbárie cometida, ainda que, com ele, também estava sendo cometida uma barbárie. Repetidas vezes o escrivão aproximava-se buscando junto ao criminoso alguma declaração. No entanto, nenhuma foi proferida, apenas gritos de misericórdia. O processo para o esquartejamento foi demorado porque, segundo Foucault (1999), os cavalos não eram preparados para a tração e para que houvesse a realização plena do processo de tortura foi necessário que cortassem os tendões de Damiens, nas juntas que ligavam os braços e as pernas ao tronco.

Nos momentos finais do processo, o criminoso proferiu algumas palavras de conselho ao reverendo e aos carrascos, que se reuniram diante dele, que lhes disse “que não blasfemassem, que cumprissem seu ofício, pois não lhes queria mal por isso; rogava-lhes que orassem a Deus por ele e recomendava ao cura de Saint-Paul que rezasse por ele na primeira missa” (FOUCAULT, 1999. p. 9).

Na Casa dos Jovens Detentos em Paris, conforme a descrição de Foucault (1999), a rotina contava com momentos de oração, higienização para as refeições, recreio, trabalho, estudo, leitura, inspeção e repouso. O repouso noturno durava nove horas e as atividades diurnas, quinze horas a começarem às cinco horas da manhã no verão e as seis, no inverno. Na distribuição da agenda dos detentos há uma sobreposição das horas destinadas ao trabalho, sobre as horas destinadas aos estudos e a leitura. Na primeira hora, após o toque para se levantarem, os detentos arrumavam a cama, participavam

do momento de oração dirigido pelo capelão, higienizavam-se e recebiam a primeira distribuição de pães.

Em seguida, partiam para as oficinas de trabalho onde permaneciam por quatro horas. A próxima atividade era a segunda refeição que ocorria no tempo de quarenta minutos para a higienização, refeição e recreio. Na sequência, eram encaminhados para as atividades de estudos por duas horas e o currículo era organizado em leitura, desenho linear e cálculo. Após um recreio de dez minutos, os detentos retornavam para mais três horas de atividades nas oficinas de trabalho.

Havia o tempo do jantar e recreio no período de uma hora e retorno às oficinas por mais duas horas para as atividades de trabalho. No final desse tempo, havia a última distribuição de pães, um momento de quinze minutos para leitura instrutiva ou comovente realizada por um detento ou vigia seguida pela última oração. Enfim, os detentos eram conduzidos para as celas e, após higienizarem-se eram inspecionados para, em seguida, deitarem para o repouso.

Foucault (1999) sinaliza que essas duas formas de tratamento dos criminosos, em aproximadamente meio século, transformaram-se mediante a relação de gravidade do crime de Damiens e dos crimes cometidos pelos jovens detentos, também das novidades apresentadas pelos códigos modernos, em que demonstram um novo estilo, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos da América. Há uma “nova teoria da lei e do crime, nova justificação moral ou política do direito de punir; abolição das antigas ordenanças, supressão dos costumes” (FOUCAULT, 1999. p. 12).

Esse autor salienta que, dentre tantas mudanças, houve a supressão do suplício nas condenações. Uma hipótese para tal mudança seria a dimensão da humanização e o caráter corretivo das punições. No entanto, de todo modo, “em algumas dezenas de anos, desapareceu o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal” (FOUCAULT, 1999. p. 12).

As Leis criadas pelo Estado, como forma de regulamentação da ordem, estabeleceram como essas seriam cumpridas. Especificamente, a partir do séc. XIX, apenas o chicote manteve-se como instrumento disciplinar nos sistemas

penais. Ascendeu-se a tendência de tocar o corpo o mínimo possível. Nesse sentido, Foucault (1999) localiza a prisão entre outras medidas punitivas como a reclusão, os trabalhos forçados, a interdição de domicílio e a deportação, como penas físicas relativas ao corpo, mas que não se caracterizam em suplício. O corpo castigado, nesse contexto, é privado de direitos, portanto, a punição é econômica.

Assim, o carrasco e o torturador de antes, foram substituídos por profissionais como médicos, guardas, religiosos, psicólogos e educadores que atuam no sistema prisional, representando a idoneidade e a justiça que devem ser aspiradas durante todo o tempo do encarceramento do indivíduo, mesmo que este seja condenado à pena de morte. Mas, é preciso fazer o caminho pregresso dessa institucionalização para abstrair as relações produtivas desse sistema e compreender sua ideologia frente ao potencial educativo.

Segundo Ferraresi & Moreira (2013), nas sociedades primitivas, quando o poder do Estado demonstrava-se incipiente, imperava o princípio da autotutela, em que a força sobrepunha e, a sujeição dos mais fracos aos mais fortes ocorria como solução aos conflitos. O crime, enquanto fator social, inerente às relações dos constituintes das sociedades necessitou de medidas cautelares para sua administração. A sociedade teve a necessidade de institucionalizar-se para conter ou, ao menos, controlar a prática do crime, porém, posteriori ao cometido, pois sua existência imbrica-se à ontogênese humana. A justiça, dessa forma, apresenta-se eficaz quando ocorre a punição aos criminosos.

A imposição da força de todas as formas possíveis, física, psíquica ou moral, para os povos primitivos estava intimamente ligada ao controle do indivíduo para a convivência em sociedade. Tal fato não se difere do que ocorre nos dias atuais. Bem como se pode verificar nos acontecimentos ao longo da história da humanidade. No entanto, nas sociedades primitivas buscava-se uma explicação nos mitos para aquilo que era desconhecido. As divindades passaram a reinar como imperativo na manutenção da ordem moral, natural e religiosa (FERRARESI & MOREIRA, 2013).

As figuras míticas – totêmicas – seduziam o imaginário e mantinham o controle do indivíduo por meio dos tabus. A definição de totem foi apresentada por Freud da seguinte forma

Totem, via de regra é um animal (comível e inofensivo, ou perigoso e temido) e mais raramente um vegetal ou um fenômeno natural (como a chuva ou a água), que mantém relação peculiar com todo o clã. Em primeiro lugar, o totem é o antepassado comum do clã; ao mesmo tempo, é o seu espírito guardião e auxiliar, que lhe envia oráculos, e embora perigoso para os outros, reconhece e poupa os seus próprios filhos. Em compensação, os integrantes do clã estão na obrigação sagrada (sujeita a sanções automáticas) de não matar nem destruir seu totem e evitar comer sua carne (ou tirar proveito dele de outras maneiras). Tabu traz em si um sentido de algo inabordável, sendo principalmente expresso em proibições e restrições. As proibições dos tabus não têm fundamento e são de origem desconhecida (FREUS, 2012b p. 8-9).

Desta forma, os crimes ou violações de tabus eram cobrados por seus pares ou pela própria consciência, por ter ido contra o apregoado pela deidade. Assim, a liberdade e o direito de escolha estavam atrelados à permanência na comunidade, com necessidade da aceitação do mito e não afrontar o sobrenatural fazia parte da conduta. Caso, infelizmente ocorresse o contrário, teria que se incorrer a purificação do corpo por meio de castigos ou até mesmo expulsão do convívio. Essas formas de domínio e controle dos indivíduos, pelo viés da psicologia, podem ser interpretadas e também consideradas formas de violência.

De acordo com Costa (1985) o termo violência não é passível de conceituação porque o conceito possibilita ser trabalhado racionalmente. No entanto, a violência vincula-se a uma série de termos como barbárie, loucura ou paixão. Todos esses termos, portanto, se configuram em negação absoluta da razão. Zanolli, por sua vez, diz que

o espetáculo, efeito subjetivo produzido pela indústria cultural, constitui um elemento de estímulo. O engano é claro e problema como a violência é tratado no seu extremo: como elemento de dominação material, ou meramente espiritual. Nessa linha de raciocínio, a violência encontra amparo na sua banalização. O espetáculo é sua explicação racional. Objetivamente, ela se justifica (ZANOLLI, 2007b. p. 1334).

Pode-se inferir, portanto, que a avaliação da violência torna-se relativa, uma vez que, é identificada e abordada como algo extremamente absurdo e inaceitável, mas também como dispositivo de controle social aplicado racionalmente para garantir a ordem. A violência contra o encarcerado pode ser banalizada ou, ao menos, justificada porque, ideologicamente, aquele que

promove a violência pode ou deve sofrê-la. Ainda, há que entender que, esse raciocínio é proveniente da alienação imposta por classes dominantes.

No entanto, um caminho para dirimir a situação de violência poderia ser outro como apontado por Adorno

os conhecimentos da psicologia profunda, o conjunto dos traços de caráter, mesmo no caso daqueles que perpetram os crimes em idade posterior, constitui-se já na primeira infância, a educação que pretende impedir a repetição daqueles fatos monstruosos deve concentrar-se nessa etapa da vida. (ADORNO, 1995, p. 106-107)

Com violência, tentam desavisadamente, contê-la, mas, é evidente, que o caminho não é esse. Nesse sentido pode-se compreender o apontamento de Zanolli (2012b, p. 104-105) que “o caminho para romper com a violência e a ignorância passa pelo investimento na formação de valores a partir da primeira infância, reconhecendo suas contradições, identificações, motivações, vinculações e representações”. A partir dessas inferências, pode-se verificar na educação, o caminho para a garantia da formação humana para o convívio social e para a restituição de indivíduos.

Contudo, Freud (2012b) prossegue apontando as questões importantes para, compreender o conceito de tabu, pois, tanto em épocas remotas quanto nas atuais, pode-se verificar a relação entre o tabu e o controle das massas:

Qualquer um que tenha violado um tabu torna-se tabu porque possui a perigosa qualidade de tentar os outros a seguir-lhe o exemplo: por que se lhe deve permitir fazer o que é proibido a outros? Assim, ele é verdadeiramente contagioso naquilo em que todo exemplo incentiva a imitação e, por esse motivo, ele próprio deve ser evitado (FREUD, 2012b p. 28).

A situação de aprisionamento do indivíduo está envolta na situação de violência traumática ante toda a estrutura. Esse controle, através do tempo, acabou por tornar-se totalitário ao carregar do mito a classificação, a ordenação e a previsão, que, segundo Adorno & Horkheimer (1985), é do conhecimento positivista a partir do século XVII, quando o homem progressista buscou dominar a natureza como forma de controle e alforria dos mitos. A contrapartida desse progresso objetivo e desumano foi o predomínio da técnica, com um preço alto que os homens pagaram: a alienação.

E assim, conforme (COSTA, 1985), adquiriu-se uma nova forma de subserviência, porque a ciência acabou por controlá-los, quando se perderam os objetivos, as reais fontes de inspiração e que foram considerados desnecessários os questionamentos, uma vez que a ciência passou a ter a pretensão de neutralidade, causando assim o rompimento da objetividade e da subjetividade a partir da dominação da natureza e essa separação ocorreu com o advento das ciências, da filosofia e da história.

As relações produtivas doravante adotaram o avanço tecnológico tornando-se, predominante, no decorrer do processo histórico, objetivo. Adorno & Horkheimer (1985) afirmam que, no processo de objetivação, ocorre o esclarecimento que não deixa lugar para os aspectos subjetivos ou visão dos fatos de ordem mitológica ou religiosa do indivíduo. O indivíduo, então, sente-se imbuído do poder de domínio da natureza, que para conhecê-la e dominá-la, o homem tentou deixar de lado a mitologia e as superstições.

Para perceber a relação entre a história do capitalismo, os indivíduos e os mecanismos de controle social, adotados por volta do séc. XVIII, Foucault (2005), analisa alguns aspectos da materialidade da riqueza. O autor constata que nesse período histórico, o capitalismo toma forma uma vez que a materialidade da riqueza transforma-se. A fortuna, a partir daí, tornou-se mais palpável, pois os elementos considerados riqueza, como propriedade de terras, espécies monetárias ou títulos de crédito foram no novo tipo de relação comercial: o capitalismo, investidos em mercadorias, estoques, matérias primas, máquinas, oficinas, mercadorias para exportação etc..

Esse autor ainda menciona que no capitalismo tornam-se, dessa forma, mais expostas à depredação, as riquezas e fortunas, pois, há um grande número de pessoas pobres e desempregadas, que têm o contato físico direto com esses bens. As ocorrências eram previsíveis porque “o roubo dos navios, a pilhagem dos armazéns e dos estoques, as depredações nas oficinas tornaram-se comuns no fim do século XVIII na Inglaterra” (FOUCAULT, 2005. p. 101). Em contrapartida o governo inglês organizou e fortaleceu o policiamento para garantir o controle social e proteger a propriedade privada.

Contudo, as transformações socioeconômicas vivenciadas, especificamente referenciadas às da Europa Ocidental em meados do século XI,

apontam a transição do fim do feudalismo para um arremedo do que viria a ser o início do capitalismo, processo esse que permitiu ao mundo, no decorrer dos séculos seguintes, experienciar lentas e profundas redefinições e ressignificações das relações. Marx (2008) afirma que uma época está sempre contida na outra, pois, é necessário que se estabeleça as condições propícias para encerrar um período e dar início a outro, portanto isso requer tempo e estabelecimento concreto daquele novo modelo de estrutura.

O capitalismo deu seus primeiros sinais ainda no feudalismo. Historicamente, aponta Marx (2008), que a produção agrícola carecia de inovações, pois, com o renascimento das cidades após o fim das invasões bárbaras, a produção de alimentos necessitava ser em maior escala, o que impulsionou novas tecnologias no campo. Com essa mudança no sistema de produção, os excedentes precisaram ser absorvidos por localidades mais longínquas, e, as rotas entre ocidente e oriente, foram alargadas, pois, estava em desenvolvimento a Revolução Comercial, ponto forte para o capitalismo.

Sendo assim, com a vasta dominação da navegação e com o aumento da tecnologia no campo, a mão-de-obra foi cada vez menos necessária e de certa forma, os camponeses foram expulsos para os pequenos burgos. Assim, expandiam-se, também, novos meios de produção necessários para a manutenção desse novo modo de vida, fora dos domínios dos senhores feudais. Surge, então, a classe dos assalariados e a dos burgueses, dando início a uma nova forma de exploração dos indivíduos. Realmente, a história se repete, mudam-se as estruturas, mas as formas de dominação acompanham-nas. Sobre isso, Marx & Engels afirmam

A história de toda a sociedade até aqui é a história de lutas de classes. [Homem] livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo [Leibeigener], burgueses de corporação [Zunftbürger] e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta, uma luta que de cada vez acabou por uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou pelo declínio comum das classes em luta (MARX E ENGELS, 1997, p. 29).

Nas cidades que surgiam, nem todos se enquadravam nas duas categorias emergentes: burgueses e assalariados. Primeiro porque não havia espaço para

todos e segundo, porque nem todos se acostumaram à rígida disciplina no processo manufatureiro (MARX & ENGELS, 1997).

Até aqui foi apresentado o fundamento do sistema penitenciário, a questão do crime e da violência e uma análise, mesmo que incipiente, das características da sociedade capitalista em relação aos indivíduos em situação de marginalidade. Para garantir a estrutura do capítulo serão discutidas, a seguir, as categorias trabalho, prisão e educação relacionadas ao indivíduo e à sociedade.

1.1 O trabalho na constituição do indivíduo e da sociedade

O objetivo desse item é analisar a categoria trabalho da forma estabelecida pela sociedade capitalista. Para tanto, há que se discorrer desde o conceito, até as implicações do trabalho e do não trabalho para o sujeito e a sociedade moderna.

No que está posto pela sociedade capitalista, o trabalho tornou-se a possibilidade de transformação da realidade, em que o ser humano encontra-se; o indivíduo, além de ser um produto da sociedade, também, é aquele que se adapta e transforma-a, então, a sociedade é, onde se tornam possíveis a aprendizagem e a cultura. Sociedade e indivíduo são na realidade compatíveis.

De acordo com Netto (2012) as políticas sociais, em especial, a questão social, desde a década de 1980, demonstra a barbárie contemporânea imposta pelo capitalismo. O autor analisa que, nos países, quanto mais aumentava a condição de produzir riquezas, mais aumentava a pobreza. Há aí uma severa contradição, porque na medida em que a sociedade produz bens e serviços, aumenta também o número daqueles impossibilitados de consumir. O fator de diferença foi que, o sinal de pobreza dos países antes desse fenômeno, era o baixo nível de desenvolvimento expresso na baixa produtividade. Diante da novidade a produção ocorre de modo expansivo, porém, o poder de compra declina. Tornam-se evidentes as marcas do pauperismo enquanto barbárie produzida pelo capitalismo.

Assim, diante de uma acentuada ordem de problemas sociais, a questão social inclui “desigualdade econômico-social, desemprego, fome, doenças, penúria, desproteção na velhice, desamparo frente a conjunturas econômicas

adversas etc.” (NETTO, 2012) há a tendência de se naturalizar o fato como constante da sociedade moderna. O ataque a essa situação, de acordo com Netto (2012), dar-se-ia para os conservadores leigos e confessionais, mediante reformas sociais atreladas à ideia de uma reforma moral do homem e da sociedade.

No entanto, o que os conservadores, efetivamente, buscam é um programa de reformas, mas que preserve, antes de tudo, a propriedade privada dos meios de produção. A burguesia, portanto, considera a questão social, porém em nada quer contribuir com seu saneamento e permite apenas uma intervenção mínima do Estado nesse empenho. A questão social é fruto do capitalismo, não será extinta se ele permanecer.

O trabalho, é objeto central na formação da sociedade, diz Marx (2008), a essência subjetiva da propriedade privada, a propriedade privada como atividade para si, como indivíduo, como pessoa, é o trabalho. Então, de acordo com os estudos de Marx, o trabalho deixou de ter os significados de outrora, uma vez que a sociedade, também, já não mais lidava com as mesmas formações, incorporando, assim conceitos instituídos por seus estudos.

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda sua significação, etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A Economia burguesa fornece a chave da Economia da Antiguidade, etc. Porém, não conforme o método dos economistas que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e veem a forma burguesa em todas as formas de sociedade (MARX, 2008. p. 120).

Desta forma, pode-se depreender que o capitalismo, em suas várias facetas ao longo da história e das sociedades, apresenta-se como a única alternativa viável do modo elucidado por Mészáros (2011) que compara a ideologia capitalista com as questões apresentadas por outros movimentos que, por sua vez, apresentam questões únicas por representarem minorias. Já o capitalismo é capaz de oferecer, no campo da ideologia alienista, a satisfação de

todas as necessidades e vontades dos indivíduos. Assim, pode-se compreender o exposto por Marx (2008) quando verifica que, na ideologia burguesa, o capitalismo representa o momento evoluído da história da humanidade.

O objeto de estudo dessa pesquisa, o indivíduo encarcerado, não participa da produção capitalista porque não trabalha, e o trabalho, nessa ideologia, é condição sem a qual não se participa da sociedade. De encontro a essa constatação, há a afirmação de Adorno & Horkheimer (1985) que quando analisam os relatos de Homero no contexto da mitologia grega, que a estabilidade social encerrava-se no trabalho, seja do senhor proprietário da terra, seja dos escravos que dela cuidam.

Dessa forma, verificam que era uma preocupação grega o desejo civilizatório de registro do indivíduo na história, pois compreendiam que “o caminho da civilização era o da obediência e do trabalho, sob o qual a satisfação não brilha se não como mera aparência, como beleza destituída de poder” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985. p. 31). O que torna essa questão intrigante é que o indivíduo, no contexto antigo, mas também no contexto individual, na condição de escravo ou servo, ocupavam-se do trabalho, cujos frutos não seriam por eles aproveitados. Os que apresentassem oposição a essa questão ou protestassem ao trabalho, eram marginalizados ou banidos da sociedade.

Todavia, o tema, sobre o trabalho do aprisionado no Brasil, é tratado em três seções da Lei de Execução Penal, Lei nº 7210 de 1984 entre os artigos 28 e 37. O conceito de trabalho está posto da seguinte forma: “Art. 28. O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva” (BRASIL, 1984). Esse conceito persegue a linha investigatória dessa pesquisa, elucida os aspectos da modernidade e os elementos burgueses da sociedade capitalista, quando se evoca o trabalho como dever social dos membros da sociedade e que a dignidade humana é garantida pelo trabalho. Além desses pontos, evidenciou-se também a característica produtivista.

O trabalho do aprisionado, na Lei de Execução Penal, pode ser remunerado e a destinação do salário está estabelecida de modo que possa indenizar, conforme determinação judicial, os danos causados pelo crime; assistir financeiramente a família; realizar pequenas despesas pessoais; ressarcimento

ao Estado das despesas realizadas com o aprisionado; e, havendo saldo, depósito na caderneta de poupança que será resgatado pelo aprisionado quando estiver em liberdade (BRASIL, 1984).

Assim sendo, torna-se evidente a violência imposta pela a sociedade burguesa capitalista, que atribui o trabalho e a produção no sistema capitalista, como elemento que dignifica o membro da sociedade, do mesmo modo que aquele que não produz, torna-se fardo que necessita ser convertido em mão de obra ou banido do meio social. Portanto o trabalho é uma obrigação, porém não qualifica o indivíduo aprisionado na condição de trabalhador.

A partir do momento em que o homem transforma a natureza, para Marx dá-se o início das relações sociais para os indivíduos e a sociedade e ele considera a categoria “trabalho” eixo das suas discussões, e aponta alguns conceitos: força produtiva, que é a relação do ser humano com a natureza, transformando-a e assim modificando seu espaço; relações sociais de produção, as sociedades (senhor feudal e servo, patrão e empregado) organizam-se em torno da produção, no tempo e no espaço, para gerar riquezas; modo de produção, para gerar as riquezas, cada sociedade (escravista, feudal, capitalista) organiza-se para produzi-las, utilizando-se dos meios de produção, ferramentas, máquinas, mão-de-obra etc.

Partindo do princípio de esboço logo no início deste capítulo, com a crise instalada no feudalismo e a promissora ascensão do capitalismo, muitos não se enquadraram no novo contexto. A pobreza, a fome e a miséria despontam, emergindo na sociedade “mendigos, vagabundos, ladrões” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985. p. 28) que não mais as penas de outrora teriam sentido, pois seria exposição das mazelas que o capitalismo reflete na busca desenfreada pelo lucro. Mesmo sem a sistematização legal dos novos modelos de penas a prisão – também um local de tornar invisíveis aqueles à margem da sociedade – aparece como meio de segregação imputando rígida disciplina e trabalho forçado – visto que no modelo atual de sociedade era muito mais lucrativo utilizar-se de tais mão-de-obra, que continuar com as torturas, mutilações e penas de morte.

Segundo Foucault (1999, p. 10) na descrição das rígidas regulamentações da “Casa dos Jovens Detentos de Paris”, entrando nos anos de 1800 “às cinco e quarenta e cinco no verão, às seis e quarenta e cinco no inverno, os detentos

descem para o pátio onde devem lavar as mãos e o rosto, e receber uma primeira distribuição de pão. Logo em seguida, formam-se por oficinas e vão ao trabalho”.

A utilização das prisões como finalidade para o capital fica carregada de simbologia, pois agora o corpo não mais é visto em praça pública para pagar por um crime, também não é adorno das mazelas sociais, uma vez que se encontra recluso como sujeira que se esconde debaixo do tapete quando se pretende, num ato rápido demonstrar limpeza. “O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” FOUCAULT, 1999. p. 14). Esse mesmo autor ainda afirma que

Não tocar mais no corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. Dir-se-á: a prisão, a reclusão, os trabalhos forçados, a servidão de forçados, a interdição de domicílio, a deportação — que parte tão importante tiveram nos sistemas penais modernos — são penas “físicas”: com exceção da multa, se referem diretamente ao corpo. Mas a relação castigo-corpo não é idêntica ao que ela era nos suplícios. O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem (FOUCAULT, 1999. p. 14).

Esse pensamento acerca do trabalho tornou-se constituinte nas sociedades, a partir do advento do capitalismo e carece relacioná-lo às reais contribuições para o progresso, buscado pelo sistema vigente a partir da mecanização, tanto das produções quanto das relações interpessoais. Compreender que o trabalho não seria apenas alienado, mas também alienante no mundo de hoje, e que castrar os indivíduos como seres políticos e pensantes é função da servidão imposta pelo trabalho, tornou-se crítica eminente como afirma (MARCUSE, 1973). O trabalho aprisiona, nesse sentido, quem está dentro e quem está fora dos presídios

A civilização industrial contemporânea demonstra ter haver alcançado a fase na qual a “sociedade livre” não mais pode ser adequadamente definida nos termos tradicionais de liberdades econômica, política e intelectual, não porque essas liberdades se tenham tornado insignificantes, mas por serem demasiado significativas para serem contidas nas formas tradicionais. [...] O mundo do trabalho se torna a base *potencial* de uma nova liberdade para o homem no quanto seja concebido como uma máquina e, por conseguinte, mecanizado (MARCUSE, 1973. p. 23).

Assim, a compreensão da categoria trabalho na aplicação da pena, seria refazer no indivíduo, outrora desvinculado dessa máxima do capitalismo, o entendimento que somente por meio da sua colocação, total e irracional, na produção do capital pelo trabalho, ele poderia retornar à sociedade irracionalizada. Sempre a serviço de algo ou alguém que domine as técnicas, instrumentalizando, inclusive o pensamento, introjetando assim a “falsa” sensação de necessidades. “A maioria das necessidades comuns de descansar, distrair-se, comportar-se, e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar os que os outros amam e odeiam, pertence a essa categoria de falsas necessidades” (MARCUSE, 1973. p. 26).

O aumento desmedido da produtividade tornou-se viável após a introjeção de que os desejos precisam ser reprimidos e a liberdade administrada. Conforme mencionado por Marcuse “consumir de acordo com os anúncios”, coloca a sociedade comandada pela Indústria Cultural, que catastroficamente consolida-se no seio capitalista. Esse termo Indústria Cultural, foi publicado pela primeira vez em 1947 por seus criadores Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973) para dizer do papel da cultura a serviço do capitalismo pós Revolução Industrial, que torna o indivíduo fetichizado por algo inatingível para que assim mantenham-se a dominação e a exploração.

A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força (ADORNO, 1985. p. 41).

A produção em série e a padronização corroboraram com a universalização desse constructo em termos valorais da sociedade de consumo, que coercitivamente inclui modos de pensar e agir, além de (de)formar valores, preceitos e ações. A sociedade então “reconcilia o pensamento solidificado, enquanto aparelhagem material e intelectual, com o ser vivo, liberado e o relaciona com a própria sociedade como seu sujeito real” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985. p. 42). O indivíduo encarcerado, nessa perspectiva, não

dispõe de dignidade alguma e, assim, em nada importa positivamente para a sociedade. Pode-se perceber aí também a fonte de vários preconceitos.

Do baixo-latim *tripalium* ou *trepalium*, trabalho era um instrumento de tortura formado por três paus, já trabalho³ na definição de Abbagnano (2007) consiste em uma “atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas”. A Constituição Federal do Brasil de 1988, por sua vez, concebe trabalho como um valor social, como um elemento de agregação e de identificação social, como um direito (BRASIL, 1988. art. 1º, IV), o qual se deve orientar pelo Princípio da Dignidade Humana (BRASIL, 1988. art. 1º, III). O trabalho, no Brasil, é compreendido na dinâmica dos itens que compõem a esfera econômica nacional da forma que está no Art. 170 da Constituição Federal do Brasil de 1988:

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

I - soberania nacional; II

- propriedade privada;

III - função social da propriedade;

IV - livre concorrência;

V - defesa do consumidor;

VI - defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 42, de 19.12.2003)

VII - redução das desigualdades regionais e sociais;

VIII - busca do pleno emprego;

IX - tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no País. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 6, de 1995)

Parágrafo único. É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei (BRASIL, 1988. Art. 170).

Assim, é importante ressaltar que o aprisionado, no Brasil, com base no documento, em nada perderia os direitos enquanto cidadão (BRASIL, 1988. Art.

³ TRABALHO (gr. ΤΤÓΥΟÇ; lat. *Labor*, in. *Labor*, fr. *Travail*; ai. *Arbeit*; it. *Lavoro*). Atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas. Por isso, o conceito de T. implica: 1) *dependência* do homem em relação à natureza, no que se refere à sua vida e aos seus interesses: isso constitui a *necessidade*, num de seus sentidos (v.); 2) reação ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, com vistas à elaboração ou à utilização dos elementos naturais; 3) grau mais ou menos elevado de esforço, sofrimento ou fadiga, que constitui o custo humano do trabalho [...] (ABBAGNANO, 2007. p. 964).

5º, Inciso XLIX), além da liberdade. O Art. 170 da Constituição do Brasil valora o trabalho e a livre iniciativa como garantias de existência digna. Nesse sentido há problematização do indivíduo encarcerado e, portanto, não é trabalhador.

Tanto na atual conjuntura quanto ao longo da História, o trabalho e suas relações, passaram por mudanças significativas decorrentes, em grande parte, de transformações que afetam a economia e o modo de produção, firmando, assim novas relações com o capital que partem, infelizmente, de processos de subordinação a ele, sendo que o artesão transforma-se em operário, passando do trabalho individual ao coletivo e à máquina, quando, o indivíduo perde sua individualidade tornando-se apenas um acessório da máquina.

Até aqui foi desenvolvida a categoria trabalho na sociedade burguesa. Foi possível verificar as condições para ser membro da sociedade conforme os determinismos ideológicos do capitalismo. No item seguinte será trabalhada a questão da função do sistema penitenciário na garantia de controle social do indivíduo e manutenção da sociedade.

1.2 O papel da prisão para o indivíduo e a sociedade

O objetivo desse item, na tríade estruturante desse capítulo, é analisar a prisão e sua função para a sociedade. Para tanto, serão verificados o conceito e alguns desdobramentos na sociedade moderna.

O artigo primeiro da Lei de Execução Penal trata do objetivo da prisão que é “a execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (BRASIL, 1984. Art. 1º). Enquanto dispositivo legal, a prisão foi destinada para disciplinar “corretamente” aqueles que, em um dado momento da vida, agiu contra as normas de condutas impostas pela sociedade da época.

Sendo assim, as prisões “não se destinam a sancionar a infração, mas a controlar o indivíduo, a neutralizar a sua periculosidade, a modificar as suas disposições criminosas, a cessar somente após a obtenção de tais modificações” (FOUCAULT, 1999, p. 20). Esse olhar para o indivíduo, enquanto ser domesticável que carece separar-se da sociedade configura-se, cada vez mais

potencializado nos dias atuais, mas não há satisfação completa se a ele não houver a imputação de sofrimento e dor, mesmo passado os tempos de suplício e castigos físicos.

Benthan (2008), por meio da exposição sobre o Panóptico, ressalta os objetivos e os fundamentos para as casas penitenciárias que são custódias seguras, confinamento, solidão, trabalho forçado e instrução. Para tanto, o autor, aponta algumas definições, em que o edifício deve ser circular, precisa haver separação entre os apartamentos/celas, dispostos como raios que saem do centro da circunferência em que o edifício é construído, para que os prisioneiros não se comuniquem entre si, o apartamento do inspetor deve ser instalado no centro da circunferência. Também precisa haver um espaço vago, tanto entre a cela e o centro da circunferência, quanto da cela e os limites da prisão. Cada cela deve ter uma janela, tão somente para iluminação, voltada para o exterior da prisão. Sua abertura para o centro da circunferência precisa ter grades finas o bastante para o inspetor verificar o interior dos apartamentos/celas, para que nada ali passe despercebido.

Para garantir a impossibilidade de comunicação entre os detentos, deve haver uma espécie de corredor entre o apartamento/cela e o centro da circunferência. Também há que se garantir a luminosidade no interior dos apartamentos/celas e, para tanto, as janelas precisam ser altas de modo que os detentos não consigam fechar a veneziana e o inspetor tenha condições de tudo ver no interior dos alojamentos. No Panóptico, a partir do alojamento do inspetor deve haver refletores direcionados para cada alojamento/cela para que, mesmo à noite, possa haver a vigilância como se fosse durante o dia. Ainda tubos de metais devem ser instalados interligando as janelas dos alojamentos/celas com o alojamento do inspetor. De modo que qualquer murmúrio seja ouvido pelo inspetor e as providências sejam tomadas.

De acordo com Benthan (2008), a instrução no Panóptico é vinculada ao trabalho, ou seja, uma instrução para a realização do trabalho. Como medida preventiva, o instrutor precisa movimentar-se constantemente e aproximar-se dos detentos somente em relevante necessidade. De todo modo a instrução deve ser dada à distância e verbalmente. Os objetivos da vigilância no Panóptico são eficazes porque no modelo de centralidade o inspetor, a todo tempo, vê o detento,

mas não é visto sem a necessidade de mudança de posição, pois, há a máxima proposta por Benthan

O que é também de importância é que, para a máxima proporção de tempo possível, cada homem deve realmente estar sob inspeção. É importante, em todos os casos, que o inspetor possa ter a satisfação de saber que a disciplina realmente tenha o efeito para o qual é planejada: e é mais particularmente importante naqueles casos em que o inspetor, além de ver que eles se conformam às regras em vigor, tem que lhes fornecer aquelas instruções transientes e incidentais que são necessárias no início de qualquer tipo de atividade. (BENTHAN, 2008, p 29)

A vigilância e a consciência de que se está sendo vigiado é o princípio posto pelo Panóptico, para garantir os efeitos corretivos da punição, que ocorre com a privação da liberdade. Um dado ainda proposto por Benthan (2008) é que toda essa atividade deve ser vinculada a uma argumentação suficiente para justificar e garantir a tomada de consciência que qualifica a punição.

A casa penitenciária, na perspectiva do Panóptico, precisa ser um local de custódia segura, um local para se desenvolver o trabalho e um hospital mesmo que não sejam ofertados meios para o alívio. Isso ocorre porque, segundo Benthan (2008) a vigilância constante coíbe as fugas. A situação de comunicação com o inspetor à distância, minimiza as possibilidades do detento rendê-lo. A necessidade da argumentação justifica-se porque a “a punição, mesmo em suas formas mais repulsivas, perde seu caráter odioso quando existe a certeza de que ela será aplicada: quando sabe que ela é certa, nem mesmo o mais duro facínora vai querer se expor à possibilidade de sua aplicação” (BENTHAN, 2008. p. 35).

Em sua obra, Benthan (2008) prossegue discutindo a natureza da punição quando ocorre em solidão, que é conveniente para o propósito da reforma porque também agrega sofrimento. Há uma forma diferente de se olhar, pois, para o guarda e para os membros da sociedade, os prisioneiros são uma variedade ou uma multidão, mas do ponto de vista do prisioneiro ele é um solitário e um segregado. E demonstra quatro tipos de organização dos agrupamentos para os ofícios de trabalho na prisão, ancorado na máxima de haver vantagem nessa atividade. Na primeira categoria entram aqueles ofícios que o detento já desenvolvia e que podem ser desenvolvidos na prisão. Na segunda, estão os detentos que sabem algum ofício, mas que é impossível desenvolvê-lo na prisão,

portanto, se torna necessária a instrução para a adequação do trabalho para a prisão. A terceira categoria é composta pelos ofícios de detentos que sabem algum ofício, mas totalmente diferente dos possíveis para a prisão. E, finalmente, na quarta categoria estão os detentos que sobreviveram de roubo e nunca foram instruídos em ofícios. Na primeira categoria estão os detentos adjetivados como bons, na segunda, os capazes, na terceira, os promissores e na quarta, os inúteis.

Todavia atrelada à dimensão do trabalho, há a necessidade da discussão acerca da vantagem pecuniária do fruto do trabalho. Nesse sentido Benthon (2008) problematiza que há, normalmente, o costume de oferecer ofícios desagradáveis aos detentos, como medida de punição e execução do trabalho forçado. No entanto, sugere e fundamenta que o melhor é aproveitar melhor a afinidade dos prisioneiros bons e capazes, instruir melhor os promissores e inúteis para o desenvolvimento de algum ofício com vistas no lucro da produção. Esse lucro pode, de modo geral, ser para o distrito em que se insere a prisão. Para Benthon (2008), portanto, o fundamento elementar para justificar o trabalho é a obtenção do lucro e, na medida em que os prisioneiros-trabalhadores desempenham, a contento, as atividades de ofício, pode ocorrer o declínio da severidade do tratamento, exceto diante dos delinquentes recorrentes.

Resta ainda discutir sobre os argumentos e o convencimento dos detentos acerca dos benefícios do trabalho e podem ocorrer do segundo modo

se um homem não trabalhar, ele não tem nada a fazer, da manhã à noite, a não ser comer seu duro pão e tomar sua água, sem uma alma com quem falar. Se ele trabalhar, seu tempo será ocupado, e ele terá sua carne e sua cerveja ou seja lá o que mais seus ganhos lhe permitirem, e ele não fará um gesto sem conseguir alguma coisa, a qual ele não obteria de outra forma. Este estímulo é necessário para que ele dê o máximo de si, mas mais do que isso não é necessário. É necessário que todo esforço que ele faça tenha sua recompensa; mas não é necessário que essa recompensa seja tão grande, ou quase tão grande, quanto a que ele teria se trabalhasse em outro local (BENTHAN, 2008. p. 53-54).

Os benefícios do trabalho, portanto, podem ser verificados cotidianamente na forma de tratamento do detento-trabalhador. Há, contudo, o estabelecimento de um processo de compensação por mérito, cujo critério é a produtividade no trabalho.

Outro ponto ainda tratado por Benthan (2008) foi a recorrente estigmatização do detendo, quando recuperada a liberdade. Com isso é bastante provável o desemprego ou uma empregabilidade proporcional diante dos riscos que o empregador considera correr, ao empregar um ex-detento. Mediante essa inviabilidade, o ex-detento pode ter a opção de permanecer com o trabalho da prisão, uma vez que a lei analisada pelo autor prevê o repasse de uma quantia capital para a subsistência do trabalhador. A lucratividade das atividades de ofício pode sustentar as despesas que o sistema penitenciário tem com o detento.

O fator econômico, paulatinamente, tem sido o motivo de entrada no crime, mas não há como generalizar tal pré-requisito, uma vez que a vastidão de meios, ocasiões e momentos entram na roda das motivações criminais, dentre os motivos sociais estão a pobreza, a fome, a desnutrição, a educação (nesse caso específico a falta ou nenhuma forma de acesso a educação). Assim sendo, a delinquência “não é resultante só de fatores individuais, nem tampouco de um nocivo meio social, originando-se de uma resposta individual aos estímulos do ambiente socioeconômico que a circunda” (COSTA, 1982. p.481).

Durante a Idade Média, várias pessoas foram acometidas pela lepra e várias casas de correção (hospitais) foram dedicadas ao internato na forma de reclusão das pessoas doentes. Com o desaparecimento dessa doença, as casas de correção foram destinadas à internação de loucos que, normalmente, eram os que não trabalhavam na sociedade. Isso foi necessário porque algumas tentativas de convívio social em liberdade, com pessoas perturbadas mentalmente, conforme relatos em Nuremberg, não representaram segurança.

Foucault (1978) relata, entre tantos outros, dois pontos relevantes para essa pesquisa. O caso de, em plena crise econômica enfrentada pela Europa, haver pessoas na condição de vagabundos, mendigos e pródigos que gastavam suas poucas posses nos cabarés, portanto não trabalhavam. O primeiro ponto foi que essas casas de correção abrigariam os desempregados e vagabundos junto com os loucos.

No entanto, o que se torna interessante para essa pesquisa é que diante de crises econômicas, na Inglaterra, desenvolveram um projeto de Workhouses seguindo exemplos de outros países em que os internos, pensionistas

desempenhavam trabalhos como produção de tecidos, beneficiamento de madeira, polimento de vidros e moagem de farinha.

Assim, os pobres das Workhouses, na condição de pensionistas, e pelo fato de não se sustentarem, trabalhavam, produziam e a mão de obra era sobremaneira de baixo custo. Entretanto, vários protestos das manufaturas surgiram com argumentos de que o que ocorria era uma injustiça. Pois, tiravam alguns da zona de pobreza em desfavor dos trabalhadores das corporações de ofício que se tornaram desempregados ou, não tinham como concorrer com valor da mão de obra.

Vários foram os argumentos relatados por Foucault (1978) que evidenciava o desprezo da sociedade, no caso, inglesa pelos vagabundos, pobres e loucos, em resumo, os que não trabalhavam. Não é, de modo algum, imprudente comparar essa atitude da sociedade burguesa da Inglaterra do séc. XVIII com a da sociedade brasileira da atualidade. O indivíduo aprisionado, mesmo tendo cumprido a pena, não tem a dignidade de trabalhador e, conforme a ideologia, não tem o direito de executar a função dos homens honestos.

Nesse sentido vale a compreensão da Sociologia Criminal enquanto ciência que se atém aos fatores sociais correlacionados ao crime.

A Sociologia estuda o fenômeno delitivo através de dois aspectos essenciais: quantitativo (soma de singulares individuais), qualitativo (resultante nas noções intersubjetivas, exame do comportamento da massa, sua ação de contexto sobre a individualidade). Por outro lado, é impossível uma visão dos problemas delitivos sem que o analista tenha como pontos de referência: fatores psíquicos em interligação com a coesão social, que podem estimular ou não as causas ou anticasas da ação delitiva; fatores ambientais em conexão; finalmente, transformações sociais e das condições sociais com o exame do dado estatístico e dinâmico da situação delinquencial (COSTA, 1982. p. 474).

Foucault (1999) aponta que o problema do aprisionamento, está com ênfase no grande avanço dos dispositivos de normalização e em toda extensão dos efeitos de poder que eles trazem, por meio da colocação de novas objetividades e da criação de novos objetos sobre os quais se debruçam. O fato é que analisar o criminoso pelo ângulo do pagamento a ele imputado pelo ato “disforme” cometido, cada vez mais, tem se tornado papel que se estende do órgão competente, justiça, para a sociedade, que traduz o rigor dos antigos

códigos baseados na lei de talião “Olho por olho, dente por dente” como remédio e cura.

Nesse ponto da pesquisa foram postos em diálogo Adorno & Horkheimer (1985) que discutem a questão da estagnação que a indústria cultural impõe e que há dignidade apenas nos que podem consumir, e Foucault (1999) que percebe a imposição da sociedade disciplinar moralista. Os meios e os efeitos do controle social são injustos porque não consideram a condição do pobre ou do aprisionado: marginalizados. Adorno (2004) aponta que a sociedade, cooptada pela indústria cultural, que produz e reproduz a semiformação, por meio da disseminação de seus produtos e entretenimentos padronizados, constituiu a subjetividade reificada.

Conforme Abagnano (2007) o trabalho, em uma leitura marxista, na economia capitalista é considerado, numa perspectiva materialista, uma coisa. O trabalho torna-se simples à medida que o valor da recompensa pelo trabalho decai. Além da simplificação do trabalho há a decadência do valor do trabalhador na sociedade capitalista. De outra forma, por sua vez, há a supervalorização do produto do trabalho, a mercadoria. Dessa forma, o trabalho e o trabalhador tornam-se coisa ou, com base no vocábulo original em latim, reificam-se.

Outra característica do trabalho na sociedade capitalista é a alienação no interior das práticas sociais. De posse dessa ideologia, evoca-se a importância do modelo de vigilância Panóptico, discutido por Foucault (1999), em que a arquitetura da penitenciária é capaz de monitorar de forma oculta, os presidiários.

Assim, o Panóptico inverte o significado da masmorra que aprisionava e privava o indivíduo da luz, do ir e vir dentro dos limites da prisão. Agora ao imputado à prisão, o olhar era o princípio controlador, mas essa contradição entre escuridão (masmorra) e claridade (Panóptico) supunha a transição da condenação dos corpos à condenação integral. Com essa arquitetura o cerceamento condicionado por não “ver” a vigilância, mas ser vigiado o tempo todo extrapola os limites convencionais do indivíduo, que se percebe preso não apenas por estar cercado por grades e muros (ou não), mas por sentir o peso da projeção do poder que mesmo não estando diretamente visível a ele se sujeita (FOUCAULT, 1999. p. 223-224).

É possível encontrar nesse modelo de constante vigilância, elementos que coadunam ao formato criado pela indústria cultural. Cerceamento revestido de opções de escolha. Olhos que veem, mas se recusam a ver. Há nessa contradição condições para análise da sociedade que pune indistintamente àqueles que “não se enquadram” no fetiche da ilusão de felicidade e não percebem que “a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade em si mesma” (ADORNO, 1995. p. 71).

Assim, a prisão, para o indivíduo e a sociedade, tornou-se arquétipo de “verdades” e simulacro da “realidade”. Arquétipo enquanto serve à justificativa de que “a liberdade organizada é coercitiva” (ADORNO, 1995. p. 74), e simulacro quando “as pessoas se adestram sem sabê-lo para as formas de comportamento mais ou menos sublimadas” (ADORNO, 1995. p. 77).

A transformação na arquitetura da prisão e o tratamento do indivíduo aprisionado ocorreram mediante a mudança ideológica histórica, com o advento da modernidade. O que se pode vislumbrar é uma penitenciária em que ocorra o processo de arrependimento, por meios psicológicos e haja prejuízo econômico apenas para o aprisionado. De modo que se verificam as tentativas de exigir do indivíduo encarcerado o trabalho para sustento da própria estadia durante a pena, o que é pertinente à ideologia capitalista.

De acordo com Crochík (1997), o processo social, o progresso tecnológico e o sistema capitalista criam um emaranhado de relações em que a reflexão autônoma, essencialmente necessária para o ideal de indivíduo do iluminismo, passa a ser um obstáculo ao seu desenvolvimento, requerendo dos indivíduos, ao contrário, uma submissão instantânea. Assim, acredita-se que é possível associar o modelo de prisão paralelo ao advento capitalista, pois o mesmo, tendo como fundamentação filosófica a confinamento, o isolamento e a subserviência tornam seus encarcerados indivíduos segregados da família, dos amigos e de outras relações socialmente significativas, e mesmo assim, o Estado espera que o preso, cotidianamente, possa refletir sobre seu ato criminoso, por meio de técnicas de disciplinamento e reconstrução moral, sendo esse o reflexo mais direto de sua punição.

Assim, o indivíduo aprisionado, no ostracismo e no ócio da reclusão, condenado a uma alimentação deficiente, à falta de atividades físicas, o que

acaba fragilizando sua saúde, diminuindo sua capacidade produtiva. É possível visualizar esse indivíduo, impossibilitado de se auto preservar, pois a sociedade ao desenhar o modelo de prisão, que retira do convívio dos demais o “criminoso” e tira-lhe o real encontro consigo mesmo e de seus desejos legítimos, está tomando para si, consciente ou inconsciente, a possibilidade de dar liberdade e autonomia a todos, pois essa parte da sociedade está contida “no todo”, conforme enfatizam Adorno & Horkheimer (1985). “No nosso contexto não existe possibilidade de liberdade e autonomia para os homens, enquanto um só ser humano, em qualquer lugar no planeta, estiver privado de condições de subsistência” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

Nesse item, foi possível localizar as casas de correção que historicamente incomodam a sociedade por abrigarem e sustentarem pessoas que não trabalham. Desta forma, a pesquisa toma, gradativamente, forma com vistas em perceber a violência, o preconceito e a ditadura do capital nas relações sociais da sociedade burguesa. No próximo item o empenho será dedicado à categoria educação em relação ao indivíduo e à sociedade.

1.3 A educação na formação do indivíduo e da sociedade

O objetivo desse item é propor um diálogo entre Adorno (1995) e Freire (1987) para se estruturar, ao menos, um esboço da educação que dê possibilidade para a emancipação do indivíduo e que amenize, se não elimine, as desigualdades advindas dos determinantes sociais. Nesse empenho, alguns conceitos necessitam ser explorados, como barbárie, alienação, opressão, oprimidos, esclarecimento, conscientização, educação, libertação e emancipação, que são debatidos pelos autores citados e vivenciados de um modo ou outro pelos alunos/sujeitos dessa pesquisa.

Para Adorno (1995) o incômodo para se elaborar uma investigação sobre a educação era a barbárie, entre tantos excertos, no que diz “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (p. 119); e para Freire (1987) era a opressão notada no seguinte trecho:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (FREIRE, 1987, p 17).

De nada adianta um processo educacional incapaz de promover uma sociedade reprodutora das injustiças e condições de desigualdade. Para tanto, é importante retirar desses autores alguns pontos relevantes que possibilitarão o conceito de educação e um método de investigação crítica e pertinente para aplicação social.

Adorno (1995) postulava que os ideais libertadores do Iluminismo eram corrompidos pelos dirigentes da economia e da sociedade para manipularem ideologicamente as pessoas e reprimi-las socialmente. É notório que Paulo Freire foi um dos mais célebres entre os educadores brasileiros, com atuação e reconhecimento internacionais. Assumiu o pensamento pedagógico político, com objetivo de conscientizar por meio da educação a parcela desfavorecida da sociedade, proporcionar-lhe compreensão da situação vivenciada e, assim libertá-la.

Adorno (1995) define o termo barbárie da seguinte forma

com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola (ADORNO, 1995, p 116).

Desta forma, esse autor considera todo tipo de alienação como barbárie porque é um ato violento de imposição e opressão. Há todo o processo ideológico do convencimento e também o processo de exclusão quando faltam, ao indivíduo, as condições do consumo que fora imposto pela indústria cultural. As ideias são fabricadas como os bens culturais apresentam-se à disposição para o consumo. Esse fato ocorre com a mesma metodologia que o capitalismo desenvolve, a ponto de o indivíduo não conseguir considerar outra alternativa.

Freire (1987, p 16) discute o processo de desumanização causada pelo opressor a seus oprimidos, “desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”. O que também é um ato violento, porque não trata o indivíduo como dotado de racionalidade e liberdade. Na sociedade capitalista estabelecem-se critérios e características específicas para julgar se é racional e quem pode usufruir de liberdade. É justamente contra esse sistema injusto produzido socialmente conforme interesse dos opressores, que a educação precisa apresentar.

Pode-se inferir que tanto Adorno quanto Freire partilha a ideia de que, além das formas de barbárie e opressão impostas pela massa dominante, há na escola uma silenciosa forma de alienação e imposição do conformismo, que se estende para a sociedade. Eles criticam o posicionamento dos agentes educacionais ao fazerem suas próprias imagens negativas, colocando-se em planos inferiores às demais profissões, chegando até mesmo a utilizar-se de conceitos pejorativos outrora conferidos à mesma. Uma referência a isso foi apresentada por Adorno (1995)

Permitam fundamentar-me em alguns testemunhos triviais. A leitura de anúncios matrimoniais nos jornais – bastante elucidativa – revela que em seus anúncios professores ou professoras destacam que não são tipos professorais, que não são mestres de escola. Praticamente nenhum anúncio proveniente de professor ou professora deixava de conter ressalvas atenuantes (ADORNO, 1995, p. 95).

Somada a essa situação, estava a real necessidade que é a reflexão individual e coletiva acerca da docência, capaz, assim de aventar a libertação do pesado legado das representações que outrora carregavam e/ou, ainda carregam consigo. Outra passagem elucidativa é “de uma maneira inequívoca, quando comparado com outras profissões acadêmicas como advogado ou médico, pelo prisma social o magistério transmite um clima de falta de seriedade” (ADORNO, 1995. p. 99). Torna-se assim evidente a problemática instaurada porque a educação precisa ser um elemento promotor da autonomia do sujeito e os agentes, por vezes, não gozam dessa autonomia na consciência, sejam professores ou alunos nos vários espaços escolares. Localizando o espaço de

educação no sistema prisional, a questão ainda se apresenta mais grave no que se refere à finalidade da educação.

Sendo assim, a finalidade da educação apresentada por Freire (1987) vem ao encontro daquilo que, nessa pesquisa, evidencia-se na seguinte forma: “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (p. 87). Essa transformação precisa ocorrer porque as condições e situações que concorreram para que o indivíduo fosse aprisionado não podem se repetir.

Adorno (1995) pretende que a educação promova a percepção de uma razão emancipadora, que possibilite ao indivíduo sua desbarbarização e, conseqüentemente sua libertação da opressão imposta pela classe dominante, que não deixará de fazê-la, porém, sem atingir esse indivíduo emancipado. A ideia estabelecida de uma crítica ao progresso que, contraditoriamente, entende-se como aperfeiçoamento espontâneo, traz consigo sustentáculos de submissão daqueles desprovidos de reflexão acerca da realidade, e de sua transformação de maneira a não convergir em precariedade do espaço em que se vive e do qual subtrai o sustento.

O problema salientado é a ideia de dominação da natureza, ou transformação dos recursos naturais em produtos para a manutenção dos negócios, no sistema capitalista, de maneira irrefletida colocando esse indivíduo subsumido nesse sistema, o que acarreta sérios problemas para a humanidade. Contra isso, a educação na sociedade contemporânea, de acordo com Freire (1987), poderia recuperar o indivíduo dessa barbárie e opressão, colocando-o autônomo e consciente de sua condição e dando-lhe possibilidades para refletir, conscientemente, sobre seu papel.

A ideia de que ensinar é meramente transmissão de saberes, foi criticada por Freire (1987), para ele, a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos, colocando o indivíduo como protagonista, tirando-o da posição de “depósito”, dentro da concepção de educação bancária apresentada por ele, dando-lhe o protagonismo facilitando-lhe as condições de autoaprendizagem e automaticamente a sua relação com seu meio, para assim, transformá-lo e transformando-se também em sujeito emancipado. Ele sempre dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não

aprendem sozinhas na forma em que se lê Freire (1987, p. 38) “os homens se educam entre si mediados pelo mundo”.

Todavia, de acordo com Onofre (2011) há um acentuado descompasso entre as propostas educacionais para a educação prisional e o que realmente ocorre dentro das prisões. A autora percebeu, em sua pesquisa, que as atividades escolares para os aprisionados constituem-se em algo interessante, porque seria um momento para distração e ocupação com algo útil, ocupando a mente com coisas boas. O fato de o detento poder ler e escrever configura-se em liberdade porque, lhe garante autonomia em ler e escrever cartas ou bilhetes e acompanhar o arrolamento de seu processo criminal.

Ainda de acordo com a autora, “Do ponto de vista da aprendizagem, os objetivos da escola são mais concretos e reais, pois uns querem aprender a ler, escrever e calcular, outros buscam aperfeiçoar, aprofundar e ampliar seus conhecimentos” (ONOFRE, 2011. p. 116). Em nível de projeto e de discurso pode-se depreender uma série de benefícios da educação prisional e outra constatação da autora é que, não diferente das classes populares da sociedade, os prisioneiros veem a educação como possibilidade de superação da condição.

Na Lei de Execução Penal, a garantia educacional está disposta entre os itens de assistência ao aprisionado e se constitui como dever do Estado e direito do indivíduo aprisionado para prevenir o crime e viabilizar o retorno da convivência em sociedade (BRASIL, 1984. Art. 10; Art. 41, VII). A educação prevista na lei compreende a educação escolar e a formação profissional constituída sob o preceito da universalização da educação. Há, na lei, ainda, a determinação de que nos estabelecimentos prisionais haja bibliotecas com livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, 1984. Art. 17-21A). Resta verificar a real existência das bibliotecas em presídios e também o acesso dos indivíduos aprisionados, aos livros.

A humanidade, ao longo da história, tem na atividade educativa seu desenvolvimento constituído de formas e conteúdos diversos, os quais são apropriados e objetivados em conformidade com as condições materiais de produção e reprodução da vida. Em um primeiro momento, carregado de tentativas e erros, a educação escolar como atividade educativa mais desenvolvida no capitalismo, historicamente perpassou formas distintas de

concepção e aplicabilidade. Isso leva à condição da detenção, especificamente, ocorrida no Brasil.

No capitalismo, a educação escolar tornou-se um campo social de disputa hegemônica entre os grupos sociais que compõe as classes sociais fundamentais: burguesia e classe trabalhadora. Obviamente tal disputa fixou-se no terreno da luta de classes, objetivando-se por meio de projetos distintos que refletem na organização processo educativo escolar, os quais apresentam diferentes concepções de sociedade, de homem e de educação. Portanto, se a educação escolar é a forma mais desenvolvida que essa atividade humana atingiu ao longo da história, sustentamos que a defesa do direito à educação para todos os indivíduos em nossa sociedade deve ter como horizonte a escola como o lugar privilegiado de apropriação, pelo indivíduo, do conhecimento universal em sua forma superior, isto é, do conhecimento histórico, científico, filosófico e artístico, que a humanidade já produziu. (FRIGOTTO, 1995)

Segundo Aranha (2006) no período da colonização portuguesa, no Brasil, os jesuítas implantaram um projeto educacional, que visava à instrução aos nativos, meramente como instrumento de dominação da Colônia, pela aculturação dos povos aqui encontrados. A educação, nesse contexto, era considerada de valor servil e socialmente sem relevância, pois objetivava a exploração agrária com fins de exportação para a corte portuguesa, firmando assim uma relação de produção sem fins emancipatórios, dos sujeitados à educação jesuítica, que tinha como missão catequizar os índios segundo os princípios da igreja católica, que predominava àquela época e carregava um extremo caráter religioso e conservador.

Também os jesuítas eram os educadores dos filhos da elite brasileira, lembrando que essa educação era restrita aos homens, às mulheres dessa elite, eram ministrados conhecimentos e boa educação para o lar. Os negros, que foram trazidos para exploração de sua mão-de-obra, nem sequer a adestração revestida de educação ofertada/imposta aos índios tinham direito, ficando literalmente à margem.

Marx (2008) tece uma crítica, entre as elucidações acerca das carências provenientes da sociedade capitalista, daquilo que se refere à desapropriação do saber da classe trabalhadora.

A simplificação da máquina, do trabalho, é utilizada para fazer, em primeiro lugar, do homem que ainda vem a ser, do homem totalmente

não formado – a criança –, trabalhador, assim como o trabalhador tornou-se uma criança abandonada à negligência. A máquina acomodou-se à debilidade do ser humano para tornar o ser humano débil uma máquina (MARX, 2008. p. 141).

Percebe-se assim, uma denúncia sobre a violência sofrida pela classe trabalhadora, por meio da negação do direito à educação que precisava ser suficiente para uma intervenção social. As denominações específicas de escolas diferenciadas para os membros de cada classe mantêm o abismo existente entre os indivíduos da sociedade segregados conforme critérios postos pela sociedade capitalista.

Esse autor trata do trabalhador e do proprietário dos meios de produção como as duas classes antagônicas. No contexto dessa pesquisa, pode-se ainda verificar as classes, mas os integrantes podem ser percebidos entre os que acessam a sociedade capitalista na condição de produtivo ou dela ficam à margem na condição de improdutivo. Dessa mesma forma pode ocorrer com o indivíduo aprisionado, portanto improdutivo, na sociedade capitalista, que, por direito, na literatura da lei, tem acesso à educação, no entanto, uma educação não distante, ou ainda menos dotada de conhecimento histórico daquela proporcionada para a classe operária do tempo em que Marx denunciou.

No entanto, na sociedade capitalista não se admite predicar a educação de uma ou outra classe, pois, do modo em que Meszáros (2011) aponta, a sociedade capitalista tem pretensões internacionais e as diferenças nesse quesito desqualificam essa condição globalizante do capital. Para que o capitalismo garanta essa condição, determina que a sociedade apresente-se de modo em que ocorra a produção

pois o capital é espontânea e necessariamente móvel em sua busca da maximização do lucro e hoje pode ser transferido na velocidade da luz de um país para outro sob as circunstâncias de expectativas favoráveis de lucro. Em compensação, a “mobilidade do trabalho” internacional depara com imensos obstáculos práticos e custos materiais proibitivos, pois deve sempre estar rigorosamente subordinada ao imperativo da acumulação lucrativa de capital – para não mencionar o fato de que a prática consciente da educação de baixo nível e da mistificação ideológica dos trabalhadores, exercida em nome do interesse de seu capital nacional, ergue obstáculos enormes para o desenvolvimento da consciência internacional do trabalho (MESZÁROS, 2011. p. 188).

Contudo, não basta apenas a existência dos projetos ou dos discursos para garantir a transformação social da sociedade por meio da educação. A crítica torna-se necessária, mesmo que, censurada dentro do ardid sistema utilitarista da sociedade capitalista, em que se omitem determinadas questões não convenientes a sociedade capitalista, e exhibe, mesmo que não atendam, à contento, as necessidades humanas, aquilo que interessa para manutenção da imagem que a classe dominante quer ostentar.

Há que se adentrar nas penitenciárias para verificar e avaliar educação ali desenvolvida. A educação, na formação do indivíduo e da sociedade, estimula um processo de aprendizagens que possibilita a crianças, jovens e adultos, além de formarem suas habilidades cognitivas e sociais, que transcendam. Superar o individualismo e formar cidadãos de acordo com as normas sociais sempre foi um dos grandes dilemas da educação, que tem por base propiciar ao indivíduo o caminho para sua autonomia.

Nesse item foi problematizada a educação como meio para a formação humana e algumas tensões existentes entre a promoção humana e as condições existentes na sociedade capitalista. Essa análise tem em vista o indivíduo aprisionado e as possibilidades da educação no que se refere à restituição do indivíduo à sociedade. No conjunto da pesquisa é necessário mencionar que essa questão tende a garantir consistência no desenvolvimento desse relatório no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela – University of the Witwatersrand, África do Sul – 2003

O objetivo deste capítulo é compreender a educação prisional no Brasil e as possíveis interfaces com a educação formal. Para tanto, será importante retomar alguns aspectos das constatações realizadas anteriormente quando se registrou, nesta pesquisa, entre outras referências, Adorno (1995; 2010) e Freire (1987; 1997).

Para adentrar na educação formal e discutir o sistema prisional, há que se fazer o trajeto da educação não formal, pois a ideia de uma em oposição à outra está posta na história brasileira devendo-se tal situação a educação popular experienciada no país nos idos dos anos 1960, tendo como expoente o educador popular Paulo Freire, tendo o país que se adequar e suprir mão-de-obra necessária à expansão do capital via industrialização. Enquanto na educação formal, os conteúdos são determinados para ensinados na escola, a educação não formal utiliza-se de espaços coletivos, compartilha experiências, aprende-se pelo conhecimento de mundo.

A educação informal, também chamada de não intencional, refere-se às influências do meio humano, social, ecológico, físico e cultural às quais o homem está exposto. A educação não formal é intencional, ocorre fora da escola, porém é pouco estruturada e sistematizada. A educação formal é também intencional e ocorre ou não em instâncias de educação escolar, apresentando objetivos educativos explicitados. É claramente sistemática e organizada. Uma modalidade não é mais importante do que a outra, uma vez que se interpenetram. Todas ocorrem na vida dos indivíduos e, precisamente pela importância das práticas educativas informais, há a necessidade da educação intencional, sobretudo a formal, escolarizada, a fim de alcançar objetivos preestabelecidos (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 237).

Contudo, utilizar uma educação em oposição à outra não está posto no sentido total da palavra, que está para além de meros conceitos, pois engloba aprendizagens em todo e qualquer lugar que ela se faça. A esse respeito Adorno

(2005) discutiu visando esclarecer o conceito de cultura. Pois, havia as posições de que a formação cultural dos indivíduos não seria possível de modo popular e abrangente, mas também posições em que se entendiam possíveis a publicação de textos filosóficos, tradicionais e importantes em edições de bolso. O fato que interessa para as elucidações dessa pesquisa é que, conforme Adorno (2005)

seria insensato querer segregar tais textos em edições científicas, em edições reduzidas e custosas, quando o estado da técnica e o interesse econômico convergem para a produção massiva. Isso não significa, porém, que se deva ficar cego, por medo do inevitável, diante de suas implicações, nem, sobretudo, diante do fato de que entra em contradição com as pretensões imanentes de democratizar a formação cultural. Somente uma concepção linear e inquebrantável do progresso espiritual planeja com negligência sobre o conteúdo qualitativo da formação que se socializa como semiformação (ADORNO, 2005, p. 12).

Desta forma, está problematizada uma questão complexa, porque se correm dois riscos. De um lado está a elitização dos elementos culturais acessível a um pequeno grupo da sociedade. De outro, está a democratização da formação cultural e, para tanto, a necessidade de simplificar e reduzir os elementos constantes. No entanto, de todo modo, há que se verificarem os pontos positivos e interessantes para garantir as oportunidades da formação humana. E também, de modo algum, podem-se ignorar os pontos negativos que necessitam ser denunciados e corrigidos para obtenção dos intentos da formação cultural humana. No que se refere ao objeto de estudo dessa pesquisa, pode-se então compreender que a educação prisional é, também, educação formal porque, entre outros quesitos, ocorre em espaço institucional da sociedade.

Ainda na direção de garantir um conceito de educação suficiente, mas possível para as condições sociais do Brasil, Freire (1997) acrescenta que

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1997, p. 50).

A educação, enquanto potencialidade para a formação do indivíduo social está impregnada de significados que precisam atender a uma cultura vigente e

que não se afaste das imposições legais e legitimadas do padrão social aceitável. “Numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que os indivíduos e grupos de diferentes interesses, crenças, valores e percepções da realidade se mobilizam” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012. p. 235). Essa educação dentro das unidades prisionais “é por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento” (FOUCAULT, 1999. p. 297). Só a educação pode servir de instrumento penitenciário. O tratamento infligido ao prisioneiro, fora de qualquer promiscuidade corruptora deve tender principalmente à sua instrução geral e profissional e à sua melhora (SILVA e MIRANDA, 2013).

Assim, a prisão estabelece uma facção da sociedade que aparentemente serve à ordem disciplinar, sufrágio do sujeito do “erro”, propõe sua remissão – como uma penitência a ser cumprida, imposta por um ser superior – ideológico ou não, mas que na realidade serve apenas àqueles que, de certa maneira algum lucro vislumbra, com a restrição da liberdade do outro. Sempre o que importa é a quem realmente será favorável a pena restritiva de liberdade.

Pensar o espaço prisional, também, requer pensar a sociedade como representação de espaços diversos, propícios a múltiplas aprendizagens e a variadas facetas de dominação. Requer daqueles que intentam usar a educação enquanto arma para resistência e/ou transformação coadunar na reflexão proposta na educação enquanto combate à violência e à barbárie continuada. Assim como assegura Adorno (2010)

A partir disto a possibilidade de levar cada um a “aprender por intermédio da motivação” converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação. Emancipação pela demolição da estrutura vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em um indivíduo, o que precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere importância ainda maior ao processo (ADORNO 2010, p. 171).

Assim, a percepção da importância atribuída a educação, em quaisquer circunstâncias, evidencia o princípio de que o indivíduo é o centro, onde quer que

esteja, a ele deve-se os olhares e a carga disponível à sua emancipação. O presídio é apenas mais um espaço para a continuidade das ações educativas que foram rompidas. Aqui neste espaço o sujeito, assim como na escola “normal” carece de atos formativos.

Novelli e Louzada (2012) apontam um dado interessante para elucidar a questão dos aprisionados no Brasil, porque a grande maioria “dos que entram no crime chegam ao sistema prisional sem terem iniciado ou concluído os estudos” (p. 70). Os motivos para tal são, geralmente, “a pobreza, a violência e a exclusão social, que infelizmente, influenciam diretamente nos desempenhos educacionais” das crianças, jovens e/ou adultos, corroborando para que adentrem na criminalidade como forma, não única, mas de acesso mais “fácil” a elementos, talvez, essenciais à sobrevivência (NOVELLI & LOUZADA, 2012. p. 70).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 apresenta a educação como um dos direitos sociais praticados no Brasil. Está posto da seguinte forma: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988. Art. 6º). No momento específico, sobre a educação é reafirmada como direito no artigo 205 e tem por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa enquanto cidadã e a qualificação para o trabalho da seguinte forma: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988. Art. 205).

Novelli e Louzada (2012) tecem uma crítica ao dispositivo legal da constituição porque a educação “é um direito social garantido pela Constituição” (BRASIL, 1988. Arts 6º e 205) e não um privilégio da forma que a Lei de Execução Penal tenta passar.

Entende-se que a educação prisional não está excluída desse direito conforme o art 1º, inciso III, art 5º, § 2º. Quanto ao trabalho educacional, a educação nos presídios faz parte da Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém com objetivos específicos que vão além da EJA em outros espaços e para pessoas que estão em liberdade. Esse tipo de educação deve promover melhores perspectivas de futuro aos detentos, diminuir a ociosidade, melhorar a qualidade de vida na prisão, preparar o indivíduo

para reinserção na sociedade com conhecimentos, atitudes e valores que subsidiem seu desenvolvimento (NOVELLI & LOUZADA, 2012. p. 71).

Portanto, na perspectiva em que essa pesquisa caminha, cabe ainda discutir nos itens desse capítulo, alguns apontamentos sobre a educação. Mas, como já está posto, de acordo com as referências aqui utilizadas, a educação precisa garantir condições dignas de vida para os indivíduos. Quando o assunto é o indivíduo em defasagem de idade ou em desvios de conduta, os objetivos da educação precisam ser energicamente evocados, e criadas condições para que sejam percorridos. Quando as autoras, Novelli e Louzada (2012), afirmam as peculiaridades dos objetivos da Educação de Jovens e Adultos, para os que estão em liberdade e para os que estão aprisionados, estão considerando todos os desafios inerentes à situação. Ainda assim, a educação continua sendo a garantia para a socialização do indivíduo, para a dignidade de vida e sua resistência, como acentua Adorno (2010).

A figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, a que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO 2010, p. 183).

O Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011 institui o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional – PEESP e norteia-se pelos seguintes objetivos:

Art. 4º São objetivos do PEESP:

I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;

II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;

III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;

IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;

V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e

VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional.

Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais (BRASIL, 2011. Art 4º, Incisos I-VI).

Sendo assim, é importante salientar que o que se pretendeu com a PEESP foram uma democratização e interiorização da educação prisional no Brasil, de modo que ações fossem executadas, os estados elaborassem seus planos de educação prisional, que a alfabetização ocorresse de modo universal, que seja a EJA e a educação profissional e técnica a acontecer nos presídios e, talvez os objetivos mais importantes, promover a formação e capacitação e viabilizar as condições de acesso e continuidade dos estudos.

O parágrafo único ainda especifica, de modo mais evidente, porque uma estrutura e infraestrutura são necessárias para que os objetivos da educação prisional sejam garantidos. Não basta apenas o tempo do indivíduo aprisionado, mas é necessário espaço adequado, materiais didáticos e profissionais qualificados. Há locais em que a funcionalidade de uma sala de aula é precária, porém, se a comunicação acontece e há interação entre professor e aluno, construção e/ou resgate da autonomia acontece e, por mais que seja um ambiente carcerário, as aprendizagens acontecem sem conflitos por tratar de uma “cela de aula”.

Contudo, se a modernidade deu centralidade à escola como lugar de formação destituindo outros espaços de ensinar e aprender, é preciso voltar os olhares para a educação que está além dos muros da escola e, nessa perspectiva, a concepção de que a educação escolar traz consigo a sua complementaridade: a educação não escolar, que é parte constituinte do processo de formação do sujeito que a ela tem acesso. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) problematizam a questão da educação formal concorrendo com os impactos da revolução tecnológica e da globalização. Essa realidade indica que o trabalho humano com vistas na formação humana precisa ocorrer com recursos e espaços muito além da sala de aula, das carteiras enfileiradas e do quadro/giz.

Como prática social, a educação é fenômeno essencialmente humano e, portanto, tem historicidade. A prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser aprendidos), objetivos, métodos e técnicas coerentes com os objetivos desejados. Desse modo, ela pode configurar-se na articulação de aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém neutra (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 235).

Assim a EJA prisional, como a EJA regular, pretende oportunizar aos sujeitos desta educação, tais contradições, a fim de torná-los pertencentes ao mundo da educação, oportunizando a eles elementos que os evidenciem enquanto seres humanos. Nada além, pois “a vida social implica a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012. p. 235).

Um documento oficial que pode ser citado para oficializar o empenho na Educação de Jovens e Adultos no Brasil é o decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968 que institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A finalidade do MOBRAL está no primeiro artigo desse decreto da seguinte forma:

Art. 1º O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) fundação instituída pelo Poder Executivo, nos termos do art. 4º da Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, terá por finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescente e Adultos, aprovado pelo art. 3º da mesma Lei e sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos (BRASIL, 1968. Art. 1º).

Da forma que está no dispositivo de lei, a alfabetização é o elemento importante para ser observado pela educação. Nota-se, porém, que ações com vistas na educação de jovens e adultos ocorriam antes dessa lei específica. Segundo Aranha (2006), essa modalidade educacional, que atende aos apripionados nas unidades prisionais, foi criada e ganhou relevância no contexto das décadas de 1930 e 1940. Outro dado histórico é que em 1934,

pela primeira vez no Brasil, a Constituição reconheceu que a educação é um direito de todos e que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Em 1962 foi criado o Plano Nacional de Educação que prenunciava o ensino primário integral, obrigatório e gratuito, e estendia-se aos adultos. Infelizmente, devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, esse plano não chegou a ser votado, porém, foi a primeira vez que a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida e recebeu um tratamento particular.

Aranha (2006) denomina o período de 1964 a 1985 de anos de chumbo, porque ocorreram conflitos e mudanças nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade brasileira, oriundos do golpe militar. No campo educacional, com base no decreto nº 62.455, não diferente dos demais setores da sociedade, a Educação de Jovens e Adultos viu seu desenrolar atrelado ao desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo monopolista, que gradativamente, evoluía, ao afirmar novas diretrizes, configurando um quadro de diversificadas funções e alterações na organização das cidades, da densidade demográfica causada pela urbanização/industrialização que provocou mudanças no estilo de vida e produziu um novo modo de ser e estar na sociedade brasileira (BRASIL, 1968).

O desenvolvimento deste capítulo ocorrerá estruturado de modo que será composto por três itens para problematizar a questão focal desta pesquisa, a educação prisional, os preconceitos e o processo de ressocialização dos indivíduos com desvios de conduta. Nos itens que se seguem será discutida a questão da educação formal, educação prisional e a questão do preconceito.

2.1 Educação formal e a repetição da exclusão

O objetivo deste item é apontar as possíveis situações de exclusão que podem ocorrer no âmbito da educação formal. Para tanto, propõe-se tecer as necessárias críticas aos documentos que tratam ou omitem a educação prisional ou ainda a educação que é capaz de garantir as condições dignas de vida para os indivíduos. Com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o conceito de educação formal, que nesse item será trabalhado, é aquela educação intencional

que pode, ou não, ocorrer na escola, mas que apresenta objetivos educativos dispostos sistematicamente no âmbito de uma organização.

No Capítulo primeiro desta pesquisa, foi expresso que na constituição dos sentidos e significados de trabalho, os gregos distinguiam aqueles que trabalhavam daqueles que elaboravam as ideias, colocando sempre como seres superiores àqueles vinculados à ideia de práxis, segundo Tiburi (1995). No contexto da educação brasileira, infelizmente, com base em Rummert, Algebaile e Ventura (2013) não há demasiada diferenciação, uma vez que as tessituras da sociedade estão voltadas para a divisão de classes, como alude Marx, para as sociedades capitalistas que segregam culturas, raças, gêneros, sexos etc.. No entanto, é evidente que as atividades educacionais no Brasil e a legislação estão atreladas aos anseios determinados pela sociedade capitalista.

O capitalismo corroborou com a discriminação das classes quando engendrou a educação vinculada ao trabalho, para que a massa, mão-de-obra das fábricas incluindo homens, mulheres e crianças, concomitante à carga horária laboral, exercesse atividades escolares. Aqui, encontra-se espaço para a reflexão de Adorno

No instante em que indagamos: “Educação ---- para quê?”, onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.(ADORNO, 2010, p 140)

Se a educação tornou-se manipulação daqueles que necessitavam do seu labor para sua sobrevivência, ela sai do campo da formação e vai para a pseudoformação, assim, Adorno (2010, p. 141) evidencia que “não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos”. Refletir sobre a exclusão educacional requer compreensão da imersão nos modos e nos meios de produção capitalista constituídos nessa contemporaneidade constitucional do indivíduo na sociedade, lembrando que essa muda e/ou adequa-se ao seu tempo.

Não obstante a essa questão, há o objetivo da educação proposta pela Confederação Nacional da Indústria – CNI do Brasil que é:

promover a cultura empreendedora na educação [o que] significa desenvolver valores para criar a prática de comportamentos individuais na busca de soluções e iniciativas na gestão do próprio negócio, na participação e organização das formas de geração de renda e emprego e na condição de cidadão ativo, como empreendedor social (CNI, 2005. p. 34).

Retoma-se aqui o que já está registrado nesse relatório de pesquisa, no que se refere a uma atitude violenta contra aqueles que não dispõem das condições empreendedoras necessárias ao perfil dos indivíduos, requerido pela sociedade capitalista. Ainda de modo mais violento, contra o indivíduo aprisionado que de modo mais remoto, em nada pode usufruir de atitudes empreendedoras. Há que se verificar então, o objetivo educacional eficaz para a transformação de vida e garantia da dignidade humana para além dos preconceitos.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a escola, na forma que se apresenta na atualidade, teve sua gênese no estabelecimento da sociedade industrial. Uma série de tendências, conflitos e rupturas pode ser listada. O conflito entre católicos e protestantes constituiu-se em um dos ataques aos jesuítas. Além dessa educação, protestante ou jesuítica, de cunho religioso, ainda verificou-se a tendência moderna da educação laica com base na ciência. Ainda com o advento dos movimentos de base no séc. XX (Aranha, 2006).

No séc. XVIII na França, em meio às revoluções burguesas, houve as primeiras tentativas de universalização do ensino público. É notório dos livros de história da educação, pode-se citar Aranha (2006) que somente os membros da elite ou funcionários de altos cargos eram instruídos. Com essa laicização da educação, que ocorreu na França, garantiu-se a consolidação do capitalismo e, tão logo, a apropriação da educação como mecanismo de controle social.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) os teóricos do mercantilismo e liberalismo justificaram a educação com base na ordem mundial em que a divisão do trabalho carecia de especialização do trabalho. Esses teóricos defendiam que os saberes como leitura, escrita, matemática, geometria e mecânica precisavam ser garantidos para a população. É evidente que o objetivo não estava na emancipação, mas na subserviência e adesão da população aos ditames da sociedade capitalista.

Freitas (2007) compreende o processo de exclusão social e educacional em meio às dicotomias socioeconômicas. A sociedade capitalista baliza-se em

uma ideologia meritocrática em que a qualidade educacional deve ser perseguida pelo próprio aluno, em uma perspectiva empreendedora. Os critérios são internacionais e a qualidade educacional é verificada, atualmente, por avaliações externas em larga escala. Há quem diga que o fracasso escolar ocorre pelo fracasso pedagógico, mas há quem diga que é pelo fracasso social. De um modo ou outro, os integrantes das classes mais pobres da sociedade sofrem de modo mais evidente.

Em uma perspectiva emancipatória, a verificação dos resultados de aprendizagem nas escolas serve para direcionar os projetos suficientes para garantir os melhores resultados. No entanto, o que se faz é instaurar um processo de responsabilização da escola, da gestão e dos professores. De outro lado, sendo os resultados da escola satisfatórios, o discurso é a meritocracia, porque os bons resultados ocorrem devido ao mérito da escola, do diretor, dos professores e dos alunos.

Pode-se depreender como forma de exclusão social que ocorre dentro da escola, o processo de redução de conteúdo, simplificação, desenvolvimento de aprendizagem exclusivamente por projetos ou aligeiradas. Pois, pode ocorrer a promoção do aluno nas séries, mas o efetivo aprendizado fica comprometido. Se a educação não for capaz de garantir condições para a emancipação do indivíduo, acaba excluindo o indivíduo, mesmo portador de diploma.

A temática desse item desdobra-se no próximo, porque serão discutidos os aspectos institucionais e formais da educação prisional. Até aqui ficou evidente a exposição que conceitua e critica a educação formal.

2.2 Educação prisional e legislação

O objetivo deste item é verificar o princípio e os objetivos educacionais presentes na legislação brasileira. Para tanto, faz-se necessário considerar que a educação prisional é educação formal, mas que ocorre em espaços não escolares. No Brasil ela baseia-se em documentos, leis, decretos e resoluções.

Em 1955, no primeiro congresso da Organização das Nações Unidas – ONU- foi tratado sobre a prevenção do crime e o tratamento dos delinquentes. Dessa reunião produziu-se um documento denominado “Regras Mínimas para o

Tratamento de Reclusos”. Nesse documento, nos artigos de 1 a 3, busca-se o entendimento de que pretende uma abrangência mundial mesmo considerando todos os tipos de variedades, sejam geográficas, legislativa, política, cultural etc.. Mas, que se trata de um extrato para o tratamento da pessoa humana que vai além da consideração sobre os indivíduos nacionais (ONU, 1955). Uma questão pontuada no documento é que, dentre outras categorias, o aprisionado é “objeto de medidas de reeducação ordenadas por um juiz” (ONU, 1955. Art. 4º, § 1º).

Nesse documento, Regras Mínimas para o Tratamento de Recluso, notam-se os aspectos relacionados à educação e ao trabalho. Desta forma, sobre as condições físicas da cela, o documento diz que “a luz artificial deve ser suficiente para permitir aos reclusos ler ou trabalhar sem prejudicar a vista” (ONU, 1955. Art. 11, alínea b). Sobre a informação e o direito de queixa dos reclusos está posto o seguinte:

35.

1) No momento da admissão, cada recluso deve receber informação escrita sobre o regime aplicável aos reclusos da sua categoria, sobre as regras disciplinares do estabelecimento e sobre os meios autorizados para obter informações e formular queixas; e sobre todos os outros pontos que podem ser necessários para lhe permitir conhecer os seus direitos e obrigações, e para se adaptar à vida do estabelecimento.

2) Se o recluso for analfabeto estas informações devem ser-lhe comunicadas oralmente (ONU, 1955. Art. 35).

Assim, em uma situação de encarceramento, o indivíduo tem o direito de receber as informações pertinentes por escrito. Esse é um instrumento importante naquilo que fora trabalhado nessa pesquisa, sobre a emancipação do indivíduo pela educação, em Adorno (1995; 2010) e Freire (1987; 1997). No entanto, percebe-se que várias pessoas, com desvio de conduta, não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita para conhecerem seus direitos e tê-los garantidos. O segundo parágrafo do artigo em questão determina que, no caso de recluso analfabeto, as informações sejam-lhe passadas verbalmente, o que não representa o mesmo. Em nada nesse artigo evidenciou-se a necessidade de reparação dessa deficiência da leitura e escrita do indivíduo aprisionado.

Ademais, o documento aponta que

os reclusos devem ser mantidos regularmente informados das notícias mais importantes através da leitura de jornais, periódicos ou publicações penitenciárias especiais através de transmissões de rádio, conferências ou quaisquer outros meios semelhantes, autorizados ou controlados pela administração (ONU, 1955. Art. 39).

O que está posto no Art. 39 diz respeito aos contatos do recluso com o mundo exterior. Não há ressalva alguma sobre os que não tiverem condições para a leitura. Ainda está elencado que precisa haver biblioteca em todos os estabelecimentos penitenciários para o uso de todas as categorias de reclusos, com livros para o recreio e para a instrução. E a utilização plena precisa ser incentivada (ONU, 1955. Art. 40).

O trabalho nas Regras Mínimas para o Tratamento de Recluso é expresso do Art. 71 até 76. Não deve ser trabalho penoso e os preceitos médicos, as aptidões física e mental dos reclusos devem ser respeitadas. De modo ordinário o trabalho precisa ser de natureza útil para garantir a condição ativa do recluso e que lhe garanta condições de qualificação para o trabalho, para o sustento quando em liberdade. Precisa configurar-se, principalmente para os jovens reclusos, em treino profissional. E, considerando a estrutura da penitenciária, o indivíduo poderá escolher o tipo de trabalho a seu gosto. São asseguradas ao indivíduo aprisionado, as mesmas condições de segurança no trabalho, que faz jus o trabalhador em liberdade, inclusive indenizações mediante acidentes de trabalho. O trabalho produtivo do indivíduo aprisionado, precisa ser remunerado de modo equitativo e o direcionamento do salário ganho deve ser regulamentado de modo que o recluso possa dispor de parte para as despesas imediatas e outra parte deve ficar em uma poupança para ser utilizada quando em liberdade ou destinada para a família (ONU, 1995. Arts 71-76).

A interface entre o Trabalho e a Educação ocorre no parágrafo segundo do Art. 75: “as horas [de trabalho] devem ser fixadas de modo a deixar um dia de descanso semanal e tempo suficiente para a educação e para outras atividades necessárias como parte do tratamento e reinserção dos reclusos” (ONU, 1955. Art. 75, § 2). Torna-se evidente que as horas destinadas para o trabalho, não podem prejudicar o tempo dedicado à educação, que, por sua vez, no documento, é apontada junto com o recreio, é dedicado um artigo para cada ponto. A educação, de acordo com o documento, precisa ser melhorada para ser

proveitosa aos reclusos e, nos países onde for possível, incluir-se-á a instrução religiosa.

Para dirimir a deficiência advinda do analfabetismo, torna-se obrigatória, com especial atenção da administração prisional, a educação para analfabetos e jovens reclusos. E a educação prisional, onde for possível, deve ser parte integrante do sistema educacional do país para que o indivíduo, quando em liberdade, possa prosseguir os estudos sem prejuízos ou dificuldades (ONU, 1955).

Todavia, é possível inferir com vistas no exposto sobre o documento Regras Mínimas para o Tratamento de Recluso que, havendo a necessidade de comparar as atividades mais apropriadas para a restituição do indivíduo, o trabalho apresenta-se mais evidente, inclusive pela quantidade de artigos que especificam, ao passo que a educação pode ser determinada de modo sintético. A partir do que foi apresentado nessa pesquisa, uma série de elementos podem fundamentar e caracterizar a educação prisional, para que se garanta os objetivos de restituição com dignidade do indivíduo, no entanto furtaram-se o trabalho dessa elaboração.

No Brasil, o extrato das Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos foi publicado na Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957, que aponta o trabalho e a educação como normas gerais. O trabalho é evidenciado sem alterações e os artigos 22 e 23 dispõem sobre a educação da seguinte forma

Art. 22. Toda a educação dos sentenciados (art. 1º, inciso XIII), levando-se-lhes em conta os índices psico-pedagógicos (art. 9º) e orientada a sua vocação na escolha de uma profissão útil, objetivará readaptá-los ao meio social.

Parágrafo único. Nêsse sentido serão organizados os respectivos programas, de modo que a educação intelectual, artística, profissional e física se processem em equilíbrio no desenvolvimento eugênico das faculdades mentais em consonância com a saúde e fortalecimento do corpo.

Art. 23. Na educação moral dos sentenciados, infundindo-se-lhes hábitos de disciplina e de ordem, também se compreendem os princípios de civismo e amor à Pátria, bem como os ensinamentos de religião, respeitada, quanto a êstes, a crença de cada qual (BRASIL, 1957. Arts. 22-23).

Nota-se que, primeiramente, submete-se a educação à vocação profissional com vistas na readaptação ao meio social. Portanto, de acordo com o

dispositivo da lei, o que restitui o indivíduo é o trabalho e a educação torna-se meio para essa finalidade. É evidente que a literatura e estilística do que está disposto na lei, conforme hierarquia de importância está na forma dos artigos (TAVARES FILHO, s/d.). A educação intelectual, artística e física não representa importância a ponto de classificar-se à condição de um artigo específico, mas a educação que serve aos anseios sociais, no caso a educação moral, civismo, amor à pátria e religião foi apresentada no Art. 23 (BRASIL, 1957).

Um dispositivo de lei interessante para essa pesquisa foi a Lei nº 7.210/1984 que Institui a Lei de Execução Penal e nela estão expressas, entre tantas outras questões, a situação da educação prisional, suas possibilidades e impossibilidades de ocorrência, bem como as condições (BRASIL, 1984). Essa lei revogou a lei 3.274/1957 e foram trabalhados no capítulo anterior desse relatório, nos itens 1.1 sobre o trabalho, 1.2 sobre a prisão e 1.3 sobre a educação no sistema prisional. Não há distanciamento evidente entre o que está posto na Lei de Execução Penal do Brasil de 1984 e as Regras Mínimas para Tratamento de Reclusos. Assim, as leis estando de acordo com o documento da ONU, é um ponto positivo porque o documento internacional tem sua dimensão filosófica de aplicação no campo da moral. Já a lei, em sua jurisdição, tem aplicação específica e efetiva o cumprimento.

A Resolução n. 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, ocupando-se, sobretudo, com a questão da gestão estrutural, que diz respeito, principalmente, aos profissionais do sistema prisional, mas que evidentemente dispõe sobre os profissionais da educação em geral (CNJ, 2009). Nesse documento, considera-se a necessidade de capacitação e valorização específica para os profissionais envolvidos na educação prisional, é dever do sistema penitenciário promover projetos de leitura e implementação ou recuperação de bibliotecas para os aprisionados ou para os profissionais penitenciários (CNJ, 2009).

Acerca da estrutura e infraestrutura para o ambiente escolar no interior do sistema penitenciário a Resolução 03/2009 afirma o seguinte:

Art. 5º - As autoridades responsáveis pelos estabelecimentos penais devem propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais

(salas de aula, bibliotecas, laboratórios etc.), integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional e difundir informações incentivando a participação do(a)s preso(a)s e internado(a)s (CNJ, 2009. Art. 5º).

Ainda que não se discuta, no documento, o conceito de educação ou qual tendência de formação humana espera-se na educação prisional, já considera a importância e necessidade de condições físicas essenciais para a atividade educacional no presídio. Nesse documento, o trabalho prisional também é considerado elemento de formação integrado à educação, entretanto, o tempo do trabalho não pode ser sobreposto ao da educação (CNJ, 2009. Art. 8º).

Nesse mesmo contexto, nota-se uma novidade na relação trabalho e educação, porque esse documento aponta o trabalho educacional do indivíduo aprisionado, na condição de monitor, com formação adequada, como trabalho passível de ser remunerado (CNJ, 2009. Art. 9º. § 2º). Pode-se inferir um reconhecimento do trabalho docente e uma possível profissionalização do indivíduo por meio da educação.

A Resolução 03/2009 evidencia que os conteúdos da educação prisional são condizentes com a educação formal, mas que podem ser abertas alternativas da forma que se pode verificar:

Art. 10 – O planejamento das ações de educação nas prisões poderá contemplar além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal e formação profissional, bem como a inclusão da modalidade de educação à distância.

Parágrafo único – Recomenda-se, a cada unidade da federação, que as ações de educação formal sigam um calendário comum aos estabelecimentos penais onde houver oferta (CNJ, 2009. Art. 10).

Desta forma, de acordo com o disposto nesse artigo, tanto pode garantir uma diversidade enriquecedora do currículo da educação prisional como simplificar, aligeirar e distanciar o trabalho pedagógico. Há que se trabalhar com as possibilidades existentes, mas com o devido cuidado para que todo o avanço valorativo da educação e do professor não se dissolva com a sobreposição ideológica da sociedade capitalista.

A Resolução n. 02/2010 do Conselho Nacional de Educação dispõe sobre as Diretrizes Nacionais, para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Esse documento

trata das questões inerentes à estrutura e organização escolar e identifica o governo estadual como provedor dos recursos necessários para a promoção da educação prisional, em parceria com a secretaria de segurança pública (CNE, 2010).

Sobre a ação educacional, retoma o que está nos documentos analisados até aqui, mas dá uma especificidade diferenciada, no que se refere a orientações para a ocorrência da Educação de Jovens e Adultos nos estabelecimentos penais:

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços (CNE, 2010. Art. 3º, Inciso III).

A questão da garantia de biblioteca, educação profissional e fomento à leitura já está registrada nos documentos anteriores, no entanto, a questão sobre as ações culturais, esporte e inclusão digital na dimensão educacional, está posta a partir dessa resolução. Esse apontamento segue na perspectiva da adequação posta por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) da necessidade da abertura à tecnologia como instrumento para garantir o ensino e aprendizagem. Como proposto na resolução, o uso das tecnologias, deve ocorrer também na educação prisional.

Por fim, ainda deve-se tratar acerca do Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. Os objetivos do PEESP foram abordados na introdução desse capítulo. A estratégia estabelecida nesse documento é a organização dos mantenedores. O Ministério da Educação ficou encarregado pela implementação da sala de aula no sistema prisional, distribuição dos livros didáticos, fomento da alfabetização de jovens e adultos e promoção da capacitação dos profissionais da educação para atuarem na educação prisional. Já o Ministério da Justiça ficou encarregado de dar apoio financeiro para a construção das instalações para as aulas, diagnosticar as demandas educacionais nos estabelecimentos penais e garantir a atualização dos dados em sistema informatizado, próprio para garantir a adequação das políticas públicas voltadas ao sistema prisional (BRASIL, 2011).

Esses documentos têm visado ao desenvolvimento pleno da pessoa humana. Os desavisados poderão acreditar que o sistema está em pleno funcionamento e a educação prisional ocorre a contento em alcançar os objetivos educacionais. No entanto, carece que se ultrapassem os muros de unidades prisionais, para se constatar a realidade precária que pode ser verificada, de modo geral, nas instituições de serviço público no Brasil. Efetivar uma educação que ao menos conduza o educando, interno do sistema penitenciário, à reflexão de sua condição privada de liberdade e futura reintegração social, é um desafio demasiado, e, também, um passo importante para concorrer com a ressocialização do indivíduo.

O Sistema prisional recebe as pessoas em conflito com a lei, a partir de então os cuidados, de alimentação, de saúde quando necessário, condições de moradia, lazer, formação educacional, profissional dentre outros, durante o processo de custódia, são destinados a ele. Conforme a Lei de Execução Penal a pessoa privada de liberdade, tem o direito à assistência educacional e ficou estabelecido, desde a alfabetização até a integralidade de seus estudos, bem como remissão de pena - cada três dias estudados reduz um dia da pena (BRASIL, 1984).

Entretanto, a educação no sistema prisional ainda é mal vista e interpretada erroneamente. A maneira que o próprio sistema trata e conduz a educação para os apenados, bem como a relação dos alunos privados de liberdade entre si e, ainda, como se relacionam com as normas do sistema, com o educador, com ele próprio e com a sociedade mostram que ainda está longe de realmente ser um local em que a educação integralize sua função motriz: a emancipação.

A emancipação tratada aqui é elucidada por Adorno (2010) o qual afirma que

o essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (ADORNO 2010, p. 12).

Diante do exposto nos documentos que referenciam a educação ou mesmo o trabalho, no sistema prisional, não ficaram evidentes as alternativas ou

caminhos para se garantir a liberdade da consciência do indivíduo aprisionado, de modo que ele enfrente transformando as condições que concorreram para a sua privação de liberdade.

Nesse item, foram levantados vários pontos importantes que configuram, com base na legislação, a educação prisional no Brasil expressa nos dispositivos internacionais. No entanto, não foi possível verificar, com segurança e com base na realidade, as garantias de condução à liberdade pela educação e, ainda se mantém, a evocação do trabalho na perspectiva da sociedade capitalista como via da reconquista da dignidade humana. No próximo item pretende-se problematizar as categorias que balizaram a pesquisa para aprofundar a discussão da educação no sistema prisional.

2.3 Preconceito, violência, barbárie, educação e emancipação

O objetivo desse item é discutir as categorias preconceito, violência, barbárie, educação e emancipação. Para tanto, pretende-se embasar a investigação em Adorno (1995 e 2010) seguido de um aporte referencial para a análise.

A questão que norteia a investigação é as possibilidades que a educação pode garantir ao indivíduo, na constituição dele próprio como cidadão livre e de direito. A premissa que sustenta a pesquisa nessa perspectiva, é que se a educação apresentar-se dessa forma, aos indivíduos livres, precisa ser assim também para os privados de liberdade, como condição almejada. Essa discussão ora posta reverbera a concepção de que a educação é um direito constituído a todos os cidadãos, livres para ir e vir e àqueles com essa prerrogativa cerceada, está a serviço, bem como os fatores que incidem para torná-la essencial à formação humana.

Sobre a formação humana, Adorno (2010, p. 121) afirma que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”. Compreendendo, de fato, tal assertiva a educação cumprirá o papel para seu fim em si: Educar para a emancipação do sujeito. Assim sendo, a barbárie é um fator impeditivo da finalidade educacional autônoma, para que não germine. Utilizando-se da catástrofe humana, vivida na Alemanha, pondera-se que: “A exigência que

Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2010, p. 119).

A reflexão e a crítica imanentes, buscadas pela educação, fizeram com que os pensadores da Escola de Frankfurt propusessem que o indivíduo alienado na sociedade capitalista, fizesse um caminho contrário àquele conservador, propiciado pela busca incessante pelo capital e o poder. Esse caminho propõe que o indivíduo retorne a si. Adorno utiliza o termo “segundo giro copernicano” que, com base em Zanolla (2007a), é “a volta para o sujeito e a possibilidade de identificar a objetificação da subjetividade, bem como o subjetivismo do objeto” (p. 27). Dessa forma, o indivíduo desvincula-se da objetificação a que se imergiu na consolidação da sociedade capitalista, para chamar a atenção acerca da importância de se estudar a subjetividade e assim, intervir no universo objetivo. Desse modo, Adorno (1995) considera que o primeiro giro copernicano representou a dissolução do próprio indivíduo que passou a enganar-se sobre o seu objeto quando a teoria da sociedade aproximou-se das ciências naturais.

Uma situação como essa, faz com que o preconceito e a violência perpetuem-se e sejam reproduzidos inclusive por aqueles que deles são vítimas. Adorno (2010) levanta a questão que se formula, pois “se a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (p. 120). Isso pode ocorrer porque o indivíduo e a sociedade estão intimamente ligados e ao mesmo tempo distanciados dessa relação.

O que se pode depreender desse trecho é que as bases históricas coadunam tal afirmação, em que as relações estabelecem-se, na sociedade, a herança capitalista ainda permeia o modo de vida dos indivíduos, marcados pela disputa imposta pela produção tal qual estabelecida pelo trabalho. A sociedade capitalista oprime, não mais com as técnicas oriundas dos antepassados desse sistema, mas por ser revisitado com características impostas àqueles que são obrigados a negligenciar sua autocrítica, em nome de relações alienantes da atividade diária.

O indivíduo aprisionado, precisa, conforme disposto na lei (BRASIL, 1984) executar trabalhos e estudar como parte da pena, mas visando restituir a dignidade quando em liberdade. Uma opinião preconcebida em relação à determinada pessoa ou grupo, pode ser considerada preconceito quando

pressupõe embasamentos distorcidos da realidade, apenas considerando estereótipos pré-estabelecidos.

Adorno (2010) afirma que:

é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO 2010, p. 118)

Para o autor, a fonte do preconceito leva à personalidade autoritária, intolerante. Pessoas autoritárias tendem a ser rigorosamente convencionais e hostis com quem desafia as regras sociais. Desta forma, o preconceito é uma manifestação de desconfiança e suspeita, podendo conduzir a atos extremos de exclusão e violência. Muitas vezes, visto como inofensivo pela sua sutileza, natural, ou, inerente ao ser humano, o preconceito pode ter consequências autodestrutivas, como afirmam Adorno e Horkheimer, (1973)

...trata-se de indivíduos com profundas lesões psíquicas (...). Em geral, perderam em grande parte a capacidade de realizar experiências vivenciais e, para modificá-los seriamente (...) seria necessário, em primeiro lugar formar ou reconstruir nesses indivíduos, mediante processos demorados e fatigantes, a capacidade de estabelecer relações espontâneas e vitais com os homens e as coisas (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p.178).

Os autores falam, nesse trecho, sobre o “caráter manipulador” e deformador aos quais os indivíduos estão expostos. O pensamento exposto por Adorno e Horkheimer (1973) corrobora com a experiência alienante perpassada pela sociedade, em relação aos indivíduos aprisionados e/ou em situação conflituosa com a justiça, pois, a condição dessa categoria está ligada aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade capitalista, que enquanto formadora de opiniões está para a recorrência do preconceito em vez de reflexão geral de cada situação. O preconceito aqui se relaciona com as condições sociais das classes e da dinâmica do trabalho. Certamente, ideologicamente, é mais interessante manter uma postura alienante, interiorizada da grande massa que tem seus processos psíquicos moldados em função do capitalismo na sua forma mais excludente (ADORNO, 1995).

Segundo Crochik (1997), isso revela que o preconceito pode ser definido como um produto de relações entre estereótipos fornecidos pela cultura e conflitos psíquicos, desenvolvido de maneira singular por cada indivíduo:

na relação entre identificação de características do preconceituoso e a diversidade de conteúdos que percebe em suas vítimas, se apresenta, na sua base, a relação entre indivíduo e sociedade. Isso porque a fixidez de um mesmo tipo de comportamento se relaciona com estereótipos oriundos da cultura, que embora se diferenciem em cada objeto, não se confundem com eles; é dizer: à aparente diversidade com que a roupagem dos estereótipos culturais reveste seus objetos, corresponde a uma fixidez de comportamento no preconceituoso. Esta relação não é direta, pois o indivíduo se apropria dos estereótipos e os modifica de acordo com as suas necessidades. Contudo, as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura (CROCHIK, 1997, p.12).

Essa relação do preconceituoso com o objeto do preconceito perpassa por áreas distintas do psicológico, podendo ser incitadas ou destituídas na formação cultural do indivíduo, que se reconhece ou não enquanto ser apropriador de sua formação. Quer dizer que o preconceituoso busca destruir no objeto de seu preconceito, as suas próprias características impressas no objeto. Do mesmo modo, está o aprisionado que também desenvolve preconceito com os demais presidiários contra ele próprio. O ímpeto violento e destruidor destina-se a matar o que o preconceituoso vê dele próprio, no objeto de seu preconceito. Assim, em uma cultura em que a alienação prevalece certamente o preconceito por categorias pré-estabelecidas como minorias será instituído:

O agir sem reflexão, de forma aparentemente imediata perante alguém, marca o preconceito, que sendo, a priori, uma reação congelada, assemelha-se à reação de paralisia momentânea que temos frente a um perigo real ou imaginário. A reação presente que porta o preconceito pode ser denominada de mimética, que consiste em fingir-se de morto frente ao objeto que gera estranheza. É uma reação análoga à do animal que imita a natureza para se defender do predador; mostra um olhar fixo que vendo além de alguém não consegue vê-lo (CROCHIK, 1997, p.13-14).

Essa analogia com o animal serve à reflexão sobre os instintos agressivos frente ao preconceito aceito. Especificamente falando do aprisionado, “bandido” há o estereótipo social do eterno criminoso.

Costa (1985, p.13) afirma que “Segundo Freud, o princípio do prazer possui uma finalidade, mas isso nada tem a ver com a razão”. O princípio do prazer em

si é “desrazão”. Sendo assim, afirmar que a pulsão de morte é a “desrazão do princípio do prazer” implica em dizer que ela é a “desrazão da desrazão”. Portanto, a violência, nesse sentido, corrobora com a absoluta ignorância do indivíduo, que, privado de racionalidade, busca justificar-se em razões apregoadas e/ou impostas por um grupo que busca a banalização do outro:

O argumento que faz da agressividade instintiva, do “componente animal do homem”, a causa da violência é impertinente, por várias razões. Em primeiro lugar, porque como bem assinalou Hannah Arendt, baseia-se em redundâncias do tipo o homem comporta-se como um animal porque é um animal. Ora, se o homem é por definição um animal, por que deveria comportar-se como outra coisa? E se com este argumento se pretende substituir o antropomorfismo por um teriomorfismo, deve-se dizer que tal malabarismo teórico desfaz-se diante do menor olhar crítico. Hannah Arendt aponta com perspicácia a debilidade deste raciocínio quando diz: “Para saber que o povo lutará por sua pátria não precisamos descobrir instintos de ‘territorialismo grupal’ em formigas, peixes e macacos; e para aprender que a superpopulação resulta em irritação e agressividade, não temos que fazer experiências com ratos. Basta passar um dia nos cortiços de qualquer grande cidade. Fico surpresa e encantada de ver que alguns animais se comportam como homens; mas não consigo ver de que forma isto pode justificar ou condenar o comportamento humano (COSTA, 1985, p.27-28).

Assim, os conceitos de preconceito e violência couberam nesse estudo por pactuarem constantemente com a desumanização e barbárie, justificando, práticas e modos vivenciados nesse processo de formação e/ou deformação da cultura humana.

De acordo com Caniato (2009), o indivíduo alienado pode “não encontrar sua verdade para se desvincular da violência que o amordaça e o paralisa e que diante da situação prostra-se sem coragem diante do que a sociedade de consumo e/ou a de exclusão, ironicamente, faz produzir para ele” (p. 42). Mesmo que tenha ficado evidente que as prisões não assumem ou não deveriam mais assumir as medidas de castigos corporais (FOUCAULT, 1999) ainda há a prática de violência de modo simbólico que fere as condições psicossociais do indivíduo. Há que se repreender a violência simbólica e o caminho é o processo educacional emancipatório, que vai além da memória histórica porque carece da emancipação das consciências individuais afastando do indivíduo as possibilidades de ele tornar-se cúmplice da própria alienação (CANIATO, 2009).

Foram verificadas nesse item, algumas situações que dificultam o processo de ressocialização do indivíduo, uma vez que a instituição social imputa-lhe uma série de estigmas. Com vistas no capítulo, de modo generalizado, verificou-se um processo elaborado para o estabelecimento de um sistema de educação dentro do sistema prisional, mas que carece de uma formação filosófica que idealize uma concepção que esteja para além dos pressupostos capitalistas. Verificar essa questão de modo além do que está posto, faz-se necessário porque são, justamente, ou também, os condicionantes sociais que fazem com que o indivíduo incorra em desvios da conduta e a ele é imputada toda a culpa, sem as devidas análises conjunturais e sem as condições da restituição digna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há caminhada fácil para a liberdade em qualquer lugar, e muitos de nós terá que passar pelo vale da sombra da morte de novo e de novo antes de alcançarmos o topo da montanha de nossos desejos.

Nelson Mandela – Long Walk to Freedom – 1994

O objetivo dessa pesquisa foi compreender os impactos ou não do processo educacional ministrado aos indivíduos aprisionados, em uma unidade prisional do Estado de Goiás, para discutir o quanto a educação, como meio, é capaz de tecer pontes para que o reeducando seja restituído, com dignidade, e efetivamente à sociedade. A hipótese que gerou a investigação foi que a educação pode garantir a auto compreensão do indivíduo e levá-lo a refletir sobre sua ressocialização após a pena ser cumprida. De modo que tanto o reeducando quanto a sociedade, esvaídos de todos os preconceitos que são violentos, possam verificar a possibilidade de restituição do indivíduo, como algo tranquilo.

Dessa forma, a problemática em que a investigação instaurou-se, questionou se a educação prisional oferece essa condição de restituição do indivíduo na sociedade, mesmo porque é notório que não há estrutura e infraestrutura adequadas para a realização das atividades educacionais em um número considerável de presídios.

Para se chegar a essas considerações, foi necessário realizar um percurso que promoveu uma série de constatações. A concepção de educação formal pública nas prisões que adotaram programas e/ou projetos de educação, são norteadas por documentos na forma de dispositivos legais, que não evidenciam a filosofia educacional apropriada para a educação prisional. No que se refere aos anseios educacionais de modo geral há, por um lado, aqueles que comungam da ideia de “preparar” a pessoa encarcerada dando-lhes oportunidades para dispor de alguma atividade profissional com base na ideologia da sociedade capitalista, que percebe a dignidade do indivíduo como o trabalho produtivo. Essa foi a crítica proposta por Marx (2008) e Foucault (1999). Por outro lado, há quem entende que deve ser exigido um mínimo de escolaridade, para que quando o indivíduo aprisionado vê-se em liberdade, tenha condições dignas de vida em sociedade. Desse lado estão as referências utilizadas nessa pesquisa, quase que em sua

totalidade, mas Adorno (1995; 2010) e Freire (1987; 1997) foram evidenciados para conceituar a questão.

Ficou evidente o impacto que a concepção de trabalho produtivo e a defesa da propriedade privada tornaram-se motivo e condições para que houvesse desvios de conduta e os mesmos itens ou a sua ideologia de defesa concorreram para o preconceito violento contra os indivíduos aprisionados.

O indivíduo, em desvio de conduta, torna-se um problema social porque ameaça os bens inalienáveis da sociedade capitalista, seja a propriedade privada ou a vida e como penalidade tira-se do delinquente o terceiro item, a liberdade. Os indivíduos com conduta desviada são citados nas deliberações políticas para encaminhamento ao tratamento adequado ou menos oneroso para a sociedade. Diante de situações assim, ao longo da história, pode-se compreender a referência a Kant (2008) quando afirma que “uma sociedade é determinada pelo modo como as pessoas que a compõem são governadas, independente do quantitativo que a forma e, tais determinações configuram suas crenças, religiões, condutas e leis” (p. 88).

Constatou-se que, na verdade, o delinquente, não merecia nem mesmo o encarceramento, e era o que, talvez, justificasse os castigos corporais apontados por Foucault (1999). A esse respeito pode-se verificar o que ocorreu com Robert-François Damiens, que é um personagem do livro “Vigiar e Punir: nascimento da prisão” de Foucault. Na cena em que descreve a execução da pena imputada à Damiens, que foi condenado ao suplício oficial por parricídio e a cena se passa nas ruas, no centro de Paris no ano de 1757. Nessa época o rei Luís XV governava a França em regime absolutista. Por infortúnio, Damiens atacou o rei com um golpe de faca, mas não lhe tirou a vida. Dois meses após o crime, a população aplaudia a sequência de torturas e o esquartejamento de Damiens. Mesmo considerado louco foi o último condenado que sofreu o suplício na França (Foucault, 1999).

Pode-se aqui justapor o pensamento de Kant (2008) que verificou a implicação da subordinação da vontade de uma nação à vontade de seu rei. É obvio que a condenação de Damiens foi muito além do castigo pelo crime contra seu pai, mas pela tentativa de assassinar o rei. O que ocorreu foi a busca por vingança depreendida pelo rei que, no absolutismo, é o juiz e, nesse caso, a

vítima ao mesmo tempo. E o ponto que evidencia a problemática que permeou essa pesquisa é a classe popular apeter-se com a tortura sofrida por Damians, mesmo sendo ele diagnosticado como louco. Aí se configura os mais elevados graus do preconceito formalizado em violência, no caso, física. O que ocorre no sistema penitenciário da atualidade não apresenta grandes diferenças, exceto os castigos físicos, mas a violência simbólica de ordem psicossocial que é evidente (CANIATO, 2009).

Outra literatura que pode concorrer para elucidar a situação de violência e preconceito é “A lista de Schindler” que é o relato de um sobrevivente que mesmo sendo judeu, atuou como secretário de Amon Goth, o nazista que comandava o campo de concentração. Esse texto foi escrito em 1982 por Thomas Michel Keneally, nascido na Austrália, em que toma por embasamento relatos de um sobrevivente do Holocausto. Sobre o holocausto, Bauman afirma que

o Holocausto não foi simplesmente um problema judeu nem fato da história judaica apenas. O Holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura (BAUMAN, 1998, p. 12).

Esse relato também remete à barbárie vivida por Damians, mesmo havendo mais de cem anos de história separando tais acontecimentos. Mas, é o que pode ocorrer quando se é governado por pessoas desajustadas e mentalmente confusas com o poder a eles conferido.

Para se verificar a sensibilidade advinda de uma educação emancipatória há que se, minimamente, incomodar o que está disposto no seguinte trecho de Mendes (2017)

Enquanto houver um homem encarcerado minha alma há de chorar porque sei exatamente o que ele sofre. Eu já havia tomado uma decisão há cerca de uns 25 anos atrás. Ainda estava preso, mas eu seria um homem honesto. Mesmo preso e nunca no sentido social do termo. [...] Daí, assim como um tiro no peito, aparece na tela de meu laptop a figura de vários homens decapitados. Olhei aquilo e chacoalhei a cabeça; não era possível! Que monstruosidade era aquela? E as cenas foram mostradas em sequência. Membros separados de corpos e corpos sem braços ou pernas. De repente, aparece um homem com a cabeça arrancada e o peito aberto por um corte profundo. A seguir, alguém sem rosto mostra uma cabeça numa mão e um coração na outra, ainda sangrando. E seguem outras cenas de corpos mutilados, queimados e

amontoados dentro de um carrinho. Não demorou mais que dias para que as cenas se repetissem mais cruentas ainda. Um rapaz serrava o pescoço de outro que parecia já morto, enquanto outro segurava a cabeça para dar mais segurança no corte. [...] Tudo voltou à memória, automaticamente. Passei dias sem dormir, completamente perturbado com aquilo tudo. Passaram-se anos, mais de uma década que sai da prisão. Pensei haver escapado, mas não, não consegui, ainda estou preso a tais imagens. Elas me sacrificam. (MENDES, 2017)

Esse depoimento é parte de um texto publicado na revista Trip e tem por título “Matanças” de autoria de Luís Alberto Mendes, de janeiro de 2017. O autor nasceu em 1952, em São Paulo. É autodidata, passou boa parte da vida em reformatórios e penitenciárias do Estado de São Paulo. Atualmente promove oficinas de leitura e escrita em penitenciárias e na periferia de São Paulo. O depoimento denuncia o processo de dominação experienciado pela sociedade, face à liberdade cerceada em nome de uma razão instrumentalizada que nega assim seu sentido fundamental – a emancipação.

A Teoria Crítica da Sociedade constituiu-se em uma metodologia pertinente para analisar fenômenos sociais, em que se evidenciam a sobreposição hegemônica de classes e o estabelecimento de situações que alienam. As considerações acerca desse movimento nortearam a realização dessa pesquisa, pois, baseou-se no pensamento marxista e buscou as contribuições de Freud e Kant, enquanto dialética objetiva e subjetiva (ZANOLLA, 2007a).

Enquanto o mundo passava pela evolução tecnológica que embasava a próspera economia capitalista, advinda da burguesia em ascensão, em que os meios de produção ditavam as relações e cooptavam os indivíduos para a irracionalidade e camuflava a liberdade do ser (o indivíduo) e colocava o ter (o poder) acima; alavanca-se a um movimento de individualização que a indústria cultural⁴ potencializou.

[...] a sociedade burguesa também desenvolveu, em seu processo, o indivíduo. Contra a vontade de seus senhores, a técnica transformou os homens de crianças em pessoas. Mas cada um desses progressos da individuação se fez à custa da individualidade em cujo nome tinha lugar, e deles nada sobrou senão a decisão de perseguir apenas os fins privados. O burguês cuja vida se divide entre o negócio e a vida privada,

⁴ Conforme Zanolla (2012a, p. 64) “[...] o conceito de indústria cultural procede a uma espécie de racionalidade cultural que não se desvincula de representação social da arte ligada à diversidade. Isso significa que não se deve idealizar a arte, porque a ideia de uma estética social contemporânea está totalmente ligada a mecanismos culturais de dominação”

cuja vida privada se divide entre a esfera da representação e a intimidade, cuja intimidade se divide entre a comunidade mal-humorada do casamento amargo e o amargo do consolo de estar completamente sozinho, rompido consigo e com todos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985. p. 128).

Isso retoma o objeto. O suplício em praça pública, imputado a Damiens, mesmo na condição de louco, acusado e condenado de parricídio – porque matou o próprio pai – e porque promoveu um golpe de faca, que não ceifou a vida do rei Luís XV, que se autodeclarava pai de toda população parisiense; ainda o horror, a violência, a barbárie, o extermínio comandado por Adolf Hitler, na Alemanha nazista; a superlotação, a animalização, as decapitações, os esquartejamentos, a invasão truculenta ao Complexo Penitenciário de Pedrinhas, reverberam as imposições de poder ao longo do tempo.

A Teoria Crítica da Sociedade propõe que tais barbáries não se repitam e, para isso, incentiva a emancipação do sujeito pela educação, enquanto formação ontológica, acadêmica, enquanto socialização e ressocialização.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação (ADORNO, 1995. p. 119).

O que está posto é que se há a barbárie, de qualquer modo e pior ainda de modo institucionalizado, a educação terá fracassado e, também está posto que todos os debates e empenhos educacionais devem, efetivamente, garantir o desaparecimento da barbárie. Ficou evidente nessa pesquisa que, infelizmente, ainda há situações de barbárie na sociedade atual e os debates acerca da educação prisional precisam ocorrer para a garantia da educação emancipatória. Assim, essa pesquisa sobre a educação prisional, procurou, nas categorias preconceito, formação, deformação e ressocialização via educação formal dos aprisionados, alunos desta pesquisadora, em uma Unidade Prisional, compreender o lugar, de fato, das relações possíveis entre os presos, o sistema prisional, a educação e a sociedade.

Chegar aqui é retornar, de modo formalizado, a toda conjuntura histórica percorrida ao longo desse estudo, pois, analisar a funcionalidade/eficácia ou não

da educação prisional faz aludir à compreensão dupla: tanto da estruturação da sociedade capitalista quanto do lugar do ser pertencente a ela, seja inserido ou excluído.

As políticas públicas educacionais, em sua literatura, garantem a existência da educação, mas ainda precisam regulamentar os caminhos a ponto de garantirem uma formação capaz de fomentar a criticidade e consciência do papel do indivíduo no mundo. Ficou claro que a educação, no contexto das prisões no Brasil, é responsabilidade do Estado, que organiza as políticas públicas, para garantir os direitos dos humanos livres e daqueles que estão na realidade prisional, de tal forma que se possa buscar a igualdade para todos por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO Theodor W. **Palavras e sinais: modelos, críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. sup. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Escritos sociológicos I**. Obra Completa; v. 8. Madrid: Akal, 2004.

_____. Teoria da semicultura. *In*: **Primeira Versão**. ANO IV, Nº 191, Volume XIII. Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2005.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

BENTHAN, Jeremy. **O panóptico**. organização de Tomaz Tadeu. Trad. Guacira Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRASIL. **Lei nº 3.274**, de 2 de outubro de 1957. Dispõe sobre Normas Gerais do Regime Penitenciário, em conformidade do que estatui o art. 5º, n.º XV, letra b, da Constituição Federal e amplia as atribuições da Inspetora Geral Penitenciária. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/1950-1969/L3274.htm - Acesso em: 01 jul. 2018.

_____. **Decreto nº 62.455**, de 22 de Março de 1968. Institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html> - Acesso em: 01 jul. 2018.

_____. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210compilado.htm - Acesso em: 01 jul. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm - Acesso em: 01 jul. 2018.

_____. **Decreto nº 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm - Acesso em: 01 jul. 2018.

CANIATO, Angela Maria Pires. Da dificuldades psicossociais para uma educação política emancipatória. *In*: CANIATO, Angela Maria Pires (Org.). **Subjetividade e violências**: desafios contemporâneos para a psicanálise. Maringá: Eduem, 2009.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. **Mapa estratégico da indústria 2007–2015**. Brasília: CNI/DIREX, 2005. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/mapa-estrategico-da-industria-2007-2015/> - Acesso em: 01 Jul. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 02**, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf – Acesso em: 01 jul. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA – CNJ. **Resolução nº 3**, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf> - Acesso em: 01 Jul. 2018.

COSTA, Álvaro Mayrink da. **Criminologia**. 3ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1982.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Probel, 1997.

DIAS, Domingas Soares Maciel. **Educação formal pública em espaços prisionais no Brasil**: uma possibilidade de formação humana?. Dissertação (Mestrado). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás/Pós-Programa Graduação Em Serviço Social, 2015.

FERRARESI, Camilo Stangherlim; MOREIRA, Silmara Bosso. Conflitos e formas de resolução: da autotutela à jurisdição. *In*: **Revista JurisFIB**. Volume IV, Ano IV. Bauru: Curso de Direito das Faculdades Integradas de Bauru, Dezembro 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Netto. Coleção Estudos. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____. **A verdade e a formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

FREIRE, Délio. Os profissionais em educação prisional e a síndrome de Estocolmo. *In: 3º Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão. GT 16 – Educação, ressocialização e prisão*. Recife, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo. *In: Sigmund Freud: introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916)*. Trad. Paulo César de Souza. Obras Completas; v. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2012a.

_____. Totem e tabu (1912-1913). *In: _____. Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)*. Trad. Paulo César de Souza. Obras Completas; v. 11. São Paulo: Companhia das Letras, 2012b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São

HORKHEIMER, M. **Os pensadores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Trad. Edson Bini. 2ª ed. Bauru: EDIPRO, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. rev. e ampl. Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria da Conceição Barros Costa; SOUSA, Rosalia Soares de; LIMA, Wellcherline Miranda. Prisão e Educação: Contribuição para a ressocialização. *In: 3º Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão. GT 16 – Educação, ressocialização e prisão*. Recife, 2017.

MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. 1ª ed., 2ª reimpr.. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Trad. José Barata-Moura. 2ª ed. Lisboa: Avante, 1997.

_____. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MEIRA, Claudia de Jesus; MONTEIRO, Rayanne. Educar em prisões: um caminho para ressocialização de Jovens e adultos. *In*: **3º Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão**. GT 16 – Educação, ressocialização e prisão. Recife, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. 1ª ed. rev.. Coleção Mundo do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2011.

NASCIMENTO, Tainá Bernardino Fernandes do; FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. Sobre(viver) na prisão: a educação como estratégia de sobrevivência e mecanismos de ressocialização no Centro de Ressocialização Feminina Maria Júlia Maranhão. *In*: **3º Seminário Internacional de Pesquisa em Prisão**. GT 16 – Educação, ressocialização e prisão. Recife, 2017.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. *In*: **Argumentum**, v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun. 2012.

NOVELLI, Juliana; LOUZADA, Shênia Soraya Soares. O trabalho do professor dentro das penitenciárias. *In*: **Revista Trajetória Multicursos**, Ano 3, Vol. 5, nº 6, Jul/2012.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. *In*: **Polyphonia**, v. 22/1, jan./jun. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos**. Adotadas pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes, realizado em Genebra em 1955. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/institucional/legislacao2/sistema-prisional/docs/sistema-prisional/regras_minimas.pdf - Acesso em: 01 jul. 2018. Paulo: Cortez, 1995.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54 jul.-set. 2013.

SILVA, Eduardo Alves da; MIRANDA, Wando Dias. **Educação Prisional: ações educacionais no sistema prisional paraense**. Disponível em: <www.susipe.pa.gov/.../EDUCAÇÃO%20AÇÕES%20EDUCAÇÃO>. Acesso em: 12 de jun. 2018.

SOUZA, Maria Natividade Almeida de Jesus. **Entre grades e trancas: o currículo da educação de jovens e adultos no conjunto penal de Eunápolis-BA**. Dissertação (Mestrado). Salvador: Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, 2015.

TAVARES FILHO, Newton. Técnica legislativa. *In: Consultoria de portas abertas*. Palestra proferida no Congresso Nacional de Brasília, *sine data*. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/copy_of_portas-abertas-1/Palestra%208.pdf – Acesso em: 01 jul. 2018.

TIBURI, Marcia. **Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno**. Coleção Filosofia – 26. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. **Teoria crítica e epistemologia: o método como conhecimento preliminar**. Goiânia: Ed. da UCG, 2007a.

_____. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. *In: Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 101, p. 1329-1350, Campinas: Unicamp, set./dez. 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0428101.pdf> - Acesso em: 23 de jun. 2018.

_____. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *In: Psicologia e Sociedade*, vol. 24, n. 1, p. 5-14, Porto Alegre: UFRS/Abrapso, 2012a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs/viewissue.php?id=31> – Acesso em: 23 de jun. de 2018.

_____. O fetichismo da infância e o mito da educação livremente mediada. *In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belem; ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Educação, Cultura e Infância*. Campinas: Alínea, 2012b.